

2.º CICLO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Cultura no nível inicial de aprendizagem de língua — ícones representativos de Portugal

leng Ao leong

M

2025



leng Ao leong

Cultura no nível inicial de aprendizagem de língua — ícones representativos de Portugal

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho, pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pela Professora Doutora Ana Isabel de Jesus Fernandes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas	11
Índice de Gráficos	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
Capítulo 1 - O ensino de língua estrangeira e a cultura	19
1.1. Definição do ensino de língua estrangeira.....	19
1.2. A polissemia do termo “cultura”	21
1.3. A relação entre cultura e língua.....	26
1.4. A relevância da cultura no ensino de língua estrangeira	28
1.5. O que é o ensino de cultura?	29
Capítulo 2 - A Introdução da cultura no nível inicial: limitações e propostas.....	36
2.1. Características linguísticas e limitações dos alunos no nível A1.....	37
2.2. Algumas propostas para o ensino da cultura no nível A1.....	39
Capítulo 3 - Justificação da escolha dos temas.....	43
3.1. A cultura com “C maiúsculo” — o azulejo	44
3.2. A cultura com “c minúsculo” — os doces conventuais.....	46
Capítulo 4 - Prática pedagógica: contextualização do trabalho.....	49
4.1. A relevância da prática pedagógica na formação inicial do professor de LE	49
4.2. Caracterização do curso	50

4.3. Caracterização da turma.....	50
Capítulo 5 - Descrição das unidades letivas	51
5.1. Objetivos gerais do estágio	51
5.2. Programa das unidades letivas	51
5.3. Unidade letiva 1	52
5.3.1. 1.ª aula	52
5.3.2. 2.ª aula	56
5.3.3. Apreciação crítica da unidade letiva 1: aulas 1 e 2	60
5.4. Unidade letiva 2	62
5.4.1. 3.ª aula	62
5.4.2. 4.ª aula	66
5.4.3. Apreciação crítica da unidade letiva 2: aulas 3 e 4	72
5.5. Explicitações dos trabalhos.....	73
Capítulo 6 – Avaliação da intervenção didática	80
6.1. <i>Feedback</i> dos alunos	80
6.2. Reflexões finais sobre o estágio.....	85
Conclusão.....	88
Referências Bibliográficas	90
Anexos	96
Anexo 1 - Materiais didáticos para a introdução da 1.ª aula	96
Anexo 2 - Banda desenhada para a 1.ª aula.....	99
Anexo 3 - Material de apoio para a atividade de redação da carta	110
Anexo 4 - Trabalhos realizados da atividade de redação da carta.....	111
Anexo 5 - Material de apoio para a apresentação do azulejo	125
Anexo 6 - Exercício de descrição do painel de azulejos	127
Anexo 7 - Material de apoio para o <i>brainstorming</i> de desenho de azulejos	134

Anexo 8 - Resultados do inquérito.....	135
--	-----

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 22 de setembro de 2025/ *Porto, 22 September 2025*

Ieng Ao Ieong

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e à Doutora Ângela Carvalho, por terem orientado o presente trabalho, que, com a ajuda e os conselhos das professoras, se concretizou, melhorou e se enriqueceu.

À Professora Doutora Ana Isabel Fernandes pela orientação rigorosa e criativa, pela paciência, e pelo encorajamento que me suportaram durante todo o processo do estágio pedagógico.

Um agradecimento solidário à minha família em Macau, que tem acompanhado sempre ao meu lado, independentemente da felicidade e tristeza, do sucesso e fracasso.

Por último, a todos os que, durante os dois anos de mestrado, me deram ajuda e me acompanharam a traçar este capítulo precioso na minha vida.

Resumo

Num mundo globalizado em que se valoriza cada vez mais a diversidade cultural, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é mais do que uma mera prática do conhecimento linguístico, constituindo-se num processo de intercâmbio cultural, cujos participantes se caracterizam pela heterogeneidade linguística e cultural. Concomitantemente, considerando uma articulação estreita entre língua e cultura, os estudiosos começaram a confirmar a imprescindibilidade dos elementos culturais no ensino de língua estrangeira.

Neste sentido, o presente trabalho irá começar pela delimitação do termo “cultura” aplicado à área pedagógica, abordando o binómio língua-cultura e comprovando a necessidade de uma perspetiva cultural no ensino de língua estrangeira.

Uma segunda parte do trabalho integrará a prática pedagógica e assim, iremos colocar-nos num contexto específico — no ensino de PLE no nível A1.1. A partir da nossa experiência do estágio didático, ocorrido no curso semestral, Português Língua Estrangeira (A1.1) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, iremos discutir alguns temas culturais propícios para as aulas do nível A1.1. Ao mesmo tempo, serão mencionados alguns obstáculos enfrentados ao longo do trabalho e, no fim, propor-se-ão algumas estratégias pedagógico-didáticas neste âmbito.

Esperamos que a nossa investigação e experiência possam contribuir para o desenvolvimento e reflexões pedagógico-didáticos no futuro.

Palavras-chave: Ensino da cultura, nível inicial de aprendizagem de PLE, interação cultural

Abstract

In a globalising world where increasingly values cultural diversity, teaching and learning a foreign language is not just a simple practice of linguistic knowledge. Instead, it is a process of cultural interchange, whose participants are characterised of linguistic and cultural heterogeneity. Meanwhile, considering the tight connection between language and culture, scholars started to confirm the indispensability of cultural elements in foreign language teaching.

In this regard, the present work will start with the delimitation of the term of “culture” in pedagogical area and approach the language-culture binomial while proving the necessity of a cultural perspective in foreign language teaching.

The second session of work integrate a pedagogical practice. According to this, we place ourselves in a specific context — PFL teaching in A1.1 level. Based on our experiences in the teaching internship, carried out in the semester course, Portuguese as a Foreign Language (A1.1) at the Faculty of Arts and Humanities of University of Porto, we intend to discuss some appropriate cultural topics for A1.1 level class. At the same time, the challenges encountered during the internship will be mentioned, while proposing several pedagogical-didactic strategies in this context.

We wish that our investigations and experiences could contribute to the pedagogical-didactic development and reflection in the future.

Key-words: Cultural teaching, beginning level of learning of PFL, cultural interaction

Índice de Figuras

FIGURA 1 – MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A INTRODUÇÃO DA AULA	55
FIGURA 2 – EXEMPLOS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS SOBRE O LÉXICO DA RECEITA	60
FIGURA 3 - ATIVIDADE DE DEGUSTAÇÃO DOS DOCES CONVENTUAIS	61
FIGURA 4 - MATERIAL DIDÁTICO SOBRE A INTRODUÇÃO DA AULA	65
FIGURA 5 - EXEMPLOS DO JOGO DE “KAHOOT!”	70
FIGURA 6 - ATIVIDADE DE DESENHO DE AZULEJOS	71
FIGURA 7 - EXEMPLOS DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS DE AZULEJOS DOS ALUNOS	72
FIGURA 8 - MATERIAIS DE APOIO VISUAIS CRIADOS.....	75

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PLANIFICAÇÃO DA 1. ^a AULA	53
TABELA 2 - PLANIFICAÇÃO DA 2. ^a AULA	57
TABELA 3 - PLANIFICAÇÃO DA 3. ^a AULA	63
TABELA 4 - PLANIFICAÇÃO DA 4. ^a AULA	67

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - APRECIÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS UNIDADES.....	80
GRÁFICO 2 - APRECIÇÃO DOS ALUNOS SOBRE DAS ESTRATÉGIAS APLICADAS	82

Lista de abreviaturas e siglas

CE	COMPREENSÃO ESCRITA
CO	COMPREENSÃO ORAL
EE	EXPRESSÃO ESCRITA
EO	EXPRESSÃO ORAL
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
L1	LÍNGUA PRIMEIRA
PFL	PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
QECRL	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Introdução

No presente trabalho, procuramos desenvolver uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira e a cultura, a partir das experiências adquiridas no estágio didático de português língua estrangeira (PLE), realizado no ano letivo 2024/2025, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A integração da cultura no ensino de língua, quer seja língua materna, quer seja língua não materna, não constitui uma questão recente. Os trabalhos de Chastain (1976), Kramsch (1993; 1995; 1998; 2013), Byram (1989), Bennett (1997), Hu e Gao (1997), Cullen e Sato (2000), Thanasoulas (2001), bem como o de Bizarro e Braga (2005), deram conta da sua importância e da sua inevitabilidade nessa área há muito tempo.

Todavia, esse trabalho tem sido pouco desenvolvido e valorizado no contexto prático, conduzindo a que, até aos dias de hoje, a cultura ainda tenha uma posição marginal na sala de aula. Neste âmbito, pretendemos, através deste texto, sensibilizar os docentes para a relevância da cultura no ensino de língua, mais precisamente no ensino de PLE, dando mais visibilidade aos elementos culturais nas aulas.

Do ponto de vista de uma estudante de PLE, a minha viagem do estudo foi iniciada em 2019. No entanto, o meu primeiro contacto com a cultura portuguesa na sala de aula aconteceu só depois de 225 horas de estudo. É importante acrescentar que, apesar desta introdução cultural, os conteúdos referidos se limitaram ao conhecimento dos países lusófonos. A título de exemplo, destacam-se a sua localização geográfica, população e história, entre outros, informações essas que são classificadas como cultura com “C maiúsculo” por Chastain (1976). A ausência do contexto cultural com “c minúsculo” nessa fase inicial de aprendizagem, de facto, tornou-me numa mera máquina de memorização, que registava todos os conteúdos, mas não conseguia

aplicá-los na prática. Essa forma de aprendizagem apagou, num certo nível, a minha paixão e fez nascer em mim uma sensação de frustração.

Com base nessa experiência, revelou-se um fenómeno da marginalização da cultura na aula de língua estrangeira, o que efetivamente, trouxe um impacto negativo para a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, num ambiente em que se desenvolvem crescentemente a globalização e o intercâmbio intercultural, a cultura recebe uma nova missão no ensino de língua estrangeira, devendo ser vista como um componente importante na sua aula (Kramsch & Hua, 2016). O preâmbulo R(82) 18 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa sublinha igualmente esse papel fundamental da cultura no ensino, afirmando:

que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;

que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação (Conselho da Europa, 2001, p. 20).

Tais palavras no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante designada por QECRL), reforçam que o ensino de língua não serve apenas como uma prática de aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, mas também um método essencial para o estímulo de uma comunicação qualitativa entre os europeus, que têm

contextos linguísticos e culturais distintos. Incentiva-se, assim, uma mobilidade e um intercâmbio mais frequentes, construindo-se um ambiente harmónico e realizando-se uma colaboração mais estreita. Nesta circunstância, os elementos culturais não se constituem mais como conteúdos extras, mas sim, como requerimentos fundamentais para tais objetivos.

Na verdade, a ausência de formação, a escassez de iniciativas pedagógico-didáticas, os materiais desatualizados e o tempo limitado de aula, têm condicionado o desempenho do professor de língua estrangeira, levando a um descompasso entre a atuação do professor e as necessidades reais, no que concerne à cultura.

Considerando, por um lado, as óticas do aprendente e do professor, e por outro, a incongruência entre os desafios na prática e as metas abordadas nos documentos, definimos o objetivo principal do presente trabalho: a promoção da cultura portuguesa — ícones portugueses — na aula de PLE no nível A1.1. Para esse efeito, propõem-se sugestões que unem a aprendizagem de PLE ao entendimento cultural.

Ao longo do trabalho, pretende-se dar respostas a quatro questões fundamentais de pesquisa:

- a) Que dificuldades condicionam o acesso do estudante à cultura na sua aprendizagem no nível A1.1?
- b) Que estratégias didáticas são benéficas para a aprendizagem da cultura no nível A1.1?
- c) Quais são os temas propícios para o ensino da cultura neste nível elementar?
- d) A introdução da cultura contribui para a motivação de aprendizagem e o progresso linguístico do aluno?

Cientes do objetivo apresentado e das questões colocadas, elabora-se o relatório, subdividido em duas partes principais: o enquadramento teórico e a prática pedagógico-didática. Relativamente à parte teórica, começa-se por esclarecer os conceitos essenciais associados ao ensino de língua estrangeira e à cultura, tentando classificar uma explicação da cultura dedicada à prática didática. Com base nestas definições, procede-se ao relacionamento da cultura com a natureza da língua, defendendo a necessidade da cultura no ensino de língua e explorando os conceitos fundamentais no ensino da cultura, no fim do primeiro capítulo.

Passando para o segundo capítulo, restringe-se o trabalho ao contexto do nível A1.1, abordando os obstáculos ocorridos na prática, nomeadamente os que têm origem nas limitações linguísticas do público-alvo e oferecendo algumas propostas metodológicas relacionadas com este problema.

Já o terceiro capítulo debruça-se sobre a escolha dos temas didáticos — o azulejo e os doces conventuais — segundo a definição da cultura com “C maiúsculo” e “c minúsculo” de Chastain (1976) e os critérios considerados importantes em termos do nível A1.1.

Na parte prática, é apresentado, no quarto capítulo, o contexto educativo, em que ocorreu a intervenção didática, incluindo as informações do curso, da instituição relacionada, bem como as do perfil dos alunos.

O quinto capítulo concentra-se na descrição das experiências didáticas. A partir da identificação dos objetivos centrais, explicitam-se os conteúdos das duas unidades letivas, ou seja, das quatro aulas. Abrangem-se os focos específicos, materiais didáticos aplicados, bem como o desenvolvimento de cada aula. Em seguida, são apresentados a autoavaliação da professora, a análise quanto aos desafios enfrentados e os métodos didáticos adaptados como resoluções.

No sexto capítulo, descrevem-se os comentários da turma no que diz respeito à atuação didática em global e com base nessa avaliação, combinada com o trabalho implementado, dedicamo-nos a uma conclusão final sobre o estágio.

Enquanto a última parte do relatório, a conclusão procura validar a possibilidade quanto ao ensino da cultura no nível A1.1 de PLE, dando algumas orientações que podem ser trabalhadas no futuro.

Capítulo 1 - O ensino de língua estrangeira e a cultura

O ensino de língua estrangeira tem como objetivo inserir novos valores para os falantes estrangeiros, quer seja valores linguísticos, quer seja valores culturais (Alptekin & Alptekin, 1984). Essas palavras dos autores exprimem uma articulação estreita entre língua e cultura; assim, é impossível abordar o ensino de língua estrangeira sem considerar a cultura. No entanto, como se pode definir o papel de cada um deles nessa relação? Neste capítulo, serão exploradas as definições do ensino de língua estrangeira e da cultura, esclarecendo-se, com base nisso, as suas influências mútuas e destacando-se a necessidade do ensino da cultura na prática pedagógica de língua estrangeira. Depois desta série de justificações, procede-se à abordagem dedicada ao ensino da cultura: com que fundamento deve ser promovido e que conteúdos devem ser trabalhados?

1.1. Definição do ensino de língua estrangeira

Muda-se constantemente a explicação do ensino de língua estrangeira, segundo o contexto histórico e a necessidade educativa. Essa transformação manifesta, por um lado, a evolução em relação à natureza da língua e do ensino de língua estrangeira entendida pelo ser humano e por outro, a mudança da motivação de aprendizagem do público-alvo. Desde o método de gramática-tradução até ao método direto, passando pelo método audiolingual e pelo método comunicativo, a competência linguística, sem exceção, tem sido o princípio fulcral na prática pedagógica, na qual essa competência podia ser interpretada como tradução de cânones, como domínio do discurso quotidiano, ou ainda como conhecimentos sobre as estruturas básicas de frases. Tal perspetiva converteu a língua num “corpo sem alma”, por outras palavras, num mero instrumento de comunicação.

Segundo o crescente interesse pelo método comunicativo, os peritos passaram a ter uma nova ótica quanto ao ensino de língua estrangeira. Esse desenvolvimento conduziu-os a dar mais ênfase ao desenvolvimento da competência comunicativa do público-alvo e a salientar a adequação no uso da língua, cuja realização depende, muitas vezes, do contexto cultural. À luz desta concepção, Michael Byram (1989) afirma que o ensino de língua estrangeira é composto por três aspetos: o uso da língua, a consciência da natureza linguística e o estudo da cultura, esses fatores que constituem um componente imprescindível na aprendizagem de língua estrangeira dos aprendentes, e até na sua formação geral. Nas palavras do autor, o ensino de língua estrangeira é encarado como um auxílio que os ajuda a entender o Outro, tanto no âmbito linguístico, quanto no âmbito cultural. Sérgio Matos (2008) desenvolve uma visão semelhante, concluindo que a aquisição de uma nova língua consiste inevitavelmente numa assimilação da sua cultura correspondente. Para Ramon (2017), o elemento cultural tem o mesmo lugar importante que o elemento linguístico num contexto em que se privilegia a competência comunicativa, pois o seu cultivo além dos meros conhecimentos linguísticos, desafia também os falantes estrangeiros a conhecer as normas culturais de forma a assegurar uma comunicação fluente, sem interrupção e erro motivados pela limitação da competência cultural.

Tendo em consideração as óticas mencionadas, o ensino de língua estrangeira é considerado, hoje em dia, como uma atividade pedagógica integrada. Os especialistas deixam de colocar a sua atenção numa única componente – competência linguística, mas sim valorizam cada vez mais uma interação com sucesso e apropriação, a qual tem a ver com a competência comunicativa, sobretudo, a da cultura. Por isso, o falante estrangeiro não deve ser visto como “tourist”, que mantém somente um contacto superficial com as novas culturas, mas sim como “sojourner” exposto aos desafios

decorrentes das culturas diversificadas. (Byram, 2021, p.2)

1.2. A polissemia do termo “cultura”

Sendo abordada vez após vez, seja no estudo acadêmico, seja na vida quotidiana, a cultura parece ser uma palavra familiar e fácil de compreender para todos. Todavia, o que é a cultura? Poderia ser múltipla e bastante variável a resposta. Ao longo dos anos, os estudiosos das áreas antropológica, sociológica, linguística, psicológica e até arqueológica, entre outras, têm procurado atribuir uma substância à cultura, a qual se torna cada vez mais evasiva, pelo que cada um, com visões e fins diferentes, a interpreta de forma diversa. Foram listadas mais de 160 definições da palavra em questão no trabalho dos antropólogos americanos Kroeber e Kluckhohn (1952), evidenciando a sua polissemia. O antropólogo Robert Borofsky (1998) descreveu a tentativa de definir a cultura como a ação de buscar enjaular o vento. Neste âmbito, os objetivos seriam, privilegiadamente, antes de começar o nosso trabalho, tentar esclarecer o termo “cultura” e encontrar algumas interpretações pertinentes no contexto do ensino de língua estrangeira.

A cultura é encarada, hoje em dia, como uma caixa capaz de conter tudo. Uma parte dos estudiosos descreve-a como uma manifestação criativa do comportamento humano; outra parte associa-a aos objetos específicos com significado simbólico; uma terceira parte considera-a como uma estrutura de forma abstrata que se constitui em formas sociais de conduta e sistemas de valores específicos.

Em 1871, o antropólogo britânico, Edward Burnett Tylor escreveu que “Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.” (1871, p.1). Trata-se de uma das primeiras e mais clássicas definições da cultura; a ideia de Tylor indica, de maneira geral, o

conceito e a dimensão ampla da cultura. Os elementos como o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, as leis e os costumes, servem como base de informação, quando os especialistas posteriores se referem às composições fundamentais da cultura. Porém, possui certas limitações na interpretação de Tylor, ou seja, a ausência dos conteúdos da cultura material, o que é aperfeiçoado nas definições posteriores dos outros estudiosos. Kluckhohn e Kelly (1945) traduzem a cultura como todos os padrões de vida criados ao longo da história, os quais podem ser explícitos ou implícitos, e também racionais ou irracionais, funcionando como guias potenciais para o comportamento humano. Apresentam-se, neste ponto de vista, tanto os componentes simbólicos, quanto os materiais da cultura, o que responde à insuficiência relativa à cultura material na definição inicial no âmbito antropológico.

Raymond Williams (1998) dilucida o termo “cultura” de forma abrangente pelas três categorias: a categoria ideal, em que a cultura é vista como um estado ou processo do desenvolvimento humano em termos dos valores universais; a categoria documentária, cuja essência é classificar a cultura como um conjunto dos trabalhos intelectuais e imaginativos, pelos quais são registados de modo pormenorizado os pensamentos e as experiências da humanidade; a categoria social, esta dimensão que articula a cultura com a descrição de uma maneira específica de vida, a qual reflete os significados e valores da arte, do conhecimento, das instituições, bem como dos comportamentos do quotidiano.

À luz das humanidades, segundo o trabalho de Claire Kramsch (1995), a cultura tem a ver com a forma como uma comunidade social revela os seus traços identitários e os das outras comunidades, por meio das suas produções materiais. Estas podem envolver obras artísticas, literatura, instituições sociais e até artefactos da vida

quotidiana. Em tal perspectiva, valoriza-se igualmente o mecanismo que serve para a manutenção e reprodução das produções materiais dadas ao longo da história.

A cultura é considerada como “ground of meaning” partilhado pelos membros de uma comunidade determinada, em termos das ciências sociais por Howard Lee Nostrand (1989, p. 51). Neste contexto, a mesma funda uma estrutura básica de cognição coletiva, podendo ser observada nos aspetos seguintes: atitudes e crenças, padrões de pensamento, de comportamento, bem como os de memória (Nostrand, 1989). Cientista social, Richard Brislin, no seu livro *Applied Cross-Cultural Psychology* (1990), interpreta a cultura enquanto uma série de ideais e valores amplamente partilhados, a formação e o uso de categorias, os pressupostos de vida e as práticas com finalidades, os quais são considerados, inconscientemente ou subconscientemente, corretos e adequados pelos membros da sociedade. Nos conceitos de Nostrand e Brislin, a cultura atua como um sistema de significados partilhado por uma comunidade dada, sendo que os dois autores quebram a perspectiva de que a cultura equivale aos comportamentos observáveis e valorizaram a natureza partilhada e subjacente da cultura.

Além do que ficou dito, Claire Kramsch acentua, na sua perspectiva, uma relação estreita entre a cultura e língua, cujo papel é mediador, pelo qual, a cultura se manifesta e se regista, numa comunidade discursiva.

Culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. These standards are what is generally called their ‘culture’ (1998, p.10).

Avança-se para o âmbito do ensino da língua e cultura. Segundo a *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (Candelier et al., 2012), é viável explicar a cultura pelas duas dimensões:

- a) a cultura como o sistema ou modelo das práticas aprendidas e partilhadas de uma comunidade determinada, o qual permite a ação de previsão e de interpretação no que diz respeito aos comportamentos dos membros daquela comunidade;
- b) a cultura como a combinação das atitudes mentais, por exemplo, as maneiras de pensamento e sentimento, e das suas representações, o que é aceitável por uma comunidade, em vez de individual.

Tal compreensão da cultura salienta a sua natureza dupla, ou seja, a natureza visível e subjacente, uma refere o “como” enquanto a outra explica o “porquê”, as quais dependem uma da outra.

Com inúmeras tentativas da explicação da cultura, o trabalho de a definir parece cada vez mais complicado, mas é possível, a partir do trabalho de Keesing e Strathern (1998), sintetizá-la pelas características seguintes:

- a) Caraterística criativa
A cultura é criada pela própria humanidade em vez de ser algo inato, que inclui não só o aspeto material, mas igualmente o aspeto imaterial. Os seres humanos partilham-na e aprendem-na socialmente, por isso, a mesma como portadora de informações, conhecimentos e de ferramentas simbólicas, reflete o ambiente social de vida.
- b) Caraterísticas generalizada e partilhada

A cultura, além de ser um sistema de ideias em comum de uma comunidade dada, constitui também os conhecimentos de vida que se transmitem de geração em geração. Esse sistema, em vez de ser um elemento isolado, é elaborado por um conjunto de pensamentos e experiências, que se ligam e se influenciam de forma mútua.

c) Caraterísticas de complexidade e diversidade

Tal como disseram Keesing e Strathern, a cultura é sempre “a composite, an abstraction created as an analytical simplification” (1998, p.21). Essa afirmação destaca a cultura como um sistema complexo que integra diversos elementos culturais e, ao mesmo tempo, muda de acordo com comunidades diferentes, o que lhe atribui um traço heterogêneo.

d) Caraterísticas de abstração e estrutura simbólica

Tratando-se de um sistema de significados e valores, a cultura atua como maneira de os povos diferentes organizarem o seu conhecimento e determinarem a sua ação (Keesing & Strathern, 1998), por outras palavras, ela é como uns óculos que os ajuda a observar e conhecer o mundo, tomando, assim, decisões correspondentes às expectativas da sociedade.

e) Caraterística dinâmica

Refere-se uma série de conhecimentos coletivos constantemente transformados, cuja mudança manifesta o desenvolvimento dos seres humanos, eventos e objetos. Neste sentido, a cultura pode ser vista como um mecanismo vivo em que ocorrem os processos do nascimento, crescimento, bem como declínio.

Debruçar-se exaustivamente sobre todas as dimensões quanto à cultura será uma missão impossível nesta secção pequena, uma vez que “culture is admittedly an omnibus term.” (Kaplan & Manners, 1972, p.3). Todavia, a partir desta abordagem,

oferece-se uma ótica, de modo geral, da cultura com focos diferentes, neste caso, os de antropologia, humanidade, ciência social, assim como o foco linguístico-cultural, o qual será a ênfase colocada na parte em seguida.

1.3. A relação entre cultura e língua

Não se pode contestar o facto de que existe uma articulação de imbricação entre a cultura e língua. No ponto de vista do National Center for Cultural Competence, a cultura é como um

integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations. (Goode et al., 2000, p.1)

Neste sentido, a língua é uma parte imprescindível na definição da cultura, enquanto a cultura é transmitida e refletida através da língua. Esta inter-relação entre língua e cultura pode ser afirmada igualmente através das palavras de Brown, “a language is a part of a culture, and a culture is a part of a language” (2007, p. 171). A posição referida também é destacada reiteradamente por Claire Kramsch, escrevendo que “one of the major ways in which culture manifests itself is through language.” (1995, p. 4). A autora explica de forma mais precisa essa conexão entre língua e cultura por três níveis no seu trabalho *Language and culture* (Kramsch, 1998, p. 3):

- a) “language expresses cultural reality”;
- b) “language embodies cultural reality”;
- c) “language symbolizes cultural reality”.

Por isso, língua e cultura, em vez de serem dois elementos individuais, são entrelaçadas e interdependentes. Ao falar, os indivíduos assimilam os aspetos sociais e culturais (Thanasoulas, 2001). Sendo assim, a língua desempenha o papel de transmissão da cultura (Farnia & Suleiman, 2009).

Como conclusão, pode referir-se o fio condutor relativo à língua, ao pensamento e à cultura a que Lévi-Strauss (1958, citado por Bizarro & Braga, 2005) deu ênfase no seu trabalho:

a) A língua como fruto da cultura

A utilização da língua revela as características gerais de uma sociedade determinada e a partir disso, a mesma adapta-se e desenvolve-se.

b) A língua como componente essencial da cultura

Tal como os valores, as crenças e os costumes, a língua é inextricavelmente associada à cultura, servindo, por um lado, como instrumento de comunicação, e por outro, como instituição e produto social.

c) A língua como pressuposto da cultura

É o meio linguístico que promove o ato de transmissão da cultura, cuja realização ocorre preferencialmente no contexto de ensino, pois esse contribui para estabelecer, equilibrar, bem como quebrar atitudes e representações, estimulando uma compreensão mais objetiva quanto à cultura.

Até este ponto, o binómio língua-cultura torna-se quase evidente por si só. E, tentamos levar esta conclusão em consideração no contexto do ensino de língua estrangeira, dando naturalmente início ao tópico seguinte: independentemente da língua, o ensino desta não pode ignorar a sua compreensão cultural; portanto, o ensino de língua estrangeira deve incluir o ensino cultural.

1.4. A relevância da cultura no ensino de língua estrangeira

Sendo referidas anteriormente tantas conexões entre língua e cultura, passa-se a um dos aspetos centrais do presente texto: a necessidade dos conteúdos culturais no ensino de língua estrangeira. A cultura, mesmo que seja reconhecida paulatinamente como uma parte importante no ensino de língua estrangeira, não recebe atenção suficiente pelos professores desta área, havendo uma divisão entre a língua e a cultura no programa curricular, sobretudo no programa dos níveis elementares (Maxim, 2000). Essa organização faz com que a cultura seja considerada como conteúdo extra, sendo-lhe dada uma posição secundária, mas, de facto, a cultura merece ser mais valorizada nesse processo. Tal como disse Claire Kramsch, na sua obra *Context and culture in language teaching*, a cultura, no contexto da aprendizagem de línguas, não deve ser encarada como um “expendable fifth skill” (1993, p.5). Essa ideia faz com que a cultura seja vista como um anexo nas aulas de oralidade, compreensão oral, compreensão escrita e de escrita. A autora aponta ainda que a cultura, desde o primeiro dia da aprendizagem, estará presente em todo o percurso de progresso. É possível comparar o ensino de línguas sem cultura a um edifício sem uma fundação sólida, que conduz inevitavelmente à falha. Sendo assim, a cultura até, num momento inesperado, pode trazer confusão para quem se considera a si próprio um aprendente excelente de língua, percebendo a sua limitação na comunicação linguística e dando origem a dúvidas quanto à sua compreensão relativa ao mundo. Bennett (1997, p.16) chegou até mesmo a afirmar que a aprendizagem de língua estrangeira, sem a sua cultura correspondente, é um guia perfeito para ser um “fluent fool”, ou seja, quem fala muito bem uma língua estrangeira, mas não consegue compreender o seu contexto social ou filosófico próprio. Por isso, a cultura proporciona, aos alunos, um acesso aos aspetos

práticos do país de língua-alvo, sobretudo àqueles que aprendem uma língua estrangeira fora do seu contexto autêntico (Kramsch, 2013).

Além dos pontos referidos, convém salientar que a abordagem associada à cultura se torna, nos dias de hoje, num tópico relevante e oportuno no ensino de língua estrangeira. Essa transformação é evidenciada pelos enunciados no QECRL. O documento afirma que os conteúdos relativos à cultura, tais como, os de interculturalidade e multiculturalidade, devem ser integrados no ensino-aprendizagem de línguas de forma a preparar os aprendentes para enfrentar os desafios de comunicação na sua vida na Europa, onde se vai tornando multilingue e multicultural. Uma posição semelhante também foi mencionada por Batista (2018), pois a autora disse que o ensino da cultura faz com que os falantes estrangeiros, no seu futuro, respondam de forma positiva à situação sobre a diversidade cultural.

Quer seja do ponto de vista teórico, quer seja do desenvolvimento diversificado de cultura na Europa, a prática docente tem a necessidade de combinar com o enquadramento cultural com o objetivo de evitar que o falante passe a ser um “papagaio”, que fala e repete automaticamente tudo, mas não domina o seu significado. Face a essa solicitação no contexto de ensino, vale a pena abordar uma questão: qual deve ser o conteúdo do ensino de cultura? A sua resposta será desenvolvida na parte seguinte.

1.5. O que é o ensino de cultura?

Nas últimas décadas, as investigações dedicadas ao ensino de cultura têm-se cingido a uma ótica superficial e pouca interativa. A compreensão e assimilação dos novos aspetos culturais são consideradas um trabalho simples em que se apresenta apenas os factos culturais do país-alvo, por exemplo, festivais tradicionais, monumentos históricos, conhecimentos geográficos, etc. Tal perspetiva desvaloriza profundamente

as características de heterogeneidade e heteroglossia, quer da cultura, quer da língua (Kramsch, 1995) e torna a cultura num objeto homogéneo, estático e fragmentado. No ponto de vista de Kramsch (1993), o ensino deve basear-se na interação das culturas diversificadas e evitar a procura da homogeneização e imitação de um modelo determinado, como o dos falantes nativos. Por isso, o ato do ensino da cultura inclui não somente a apresentação de “how things are and have been”, mas também a de “how they could have been or how else they could be” (Kramsch, 1995, p.4). Neste sentido, salienta-se um ensino da cultura que vá além dos factos culturais, considerando a diversidade e as diferentes possibilidades culturais. Com base nesse panorama, Claire Kramsch (1995) propôs um ensino da cultura com o foco no “social process of enunciation”, esse processo que acontece em “a third space”, assim designado por Bhabha (1992, citado por Kramsch, 1995). Esse espaço dado proporciona uma oportunidade para a concretização de uma comunicação intercultural, possibilitando ainda a coexistência da diferença e uma compreensão mútua.

A partir duma posição semelhante, Byram (2021) acrescenta que o objetivo do ensino da cultura, em vez de cultivar um falante nativo, deve focar-se na criação dum falante intercultural. O autor dá ênfase às competências em relação à interação comunicativa intercultural, fazendo com que os aprendentes sejam capazes de utilizá-las quando encontram uma nova cultura, explorá-la e adaptar-se à mesma.

Conforme as palavras dos dois peritos relevantes no ensino linguístico, pode-se observar que existe um progresso no enquadramento do ensino de língua e cultura, cujo foco não se restringe mais a uma mera introdução dos conteúdos culturais isolados e converte-se no desenvolvimento de uma forma do pensamento crítico. Tal evolução ajuda os aprendentes a interpretar, relativizar e interagir com os contextos

diferentes, sobretudo os de interculturalidade. O dito conceito é chamado por Byram (2021) a competência comunicativa intercultural, a qual faz parte da competência comunicativa.

Com base nessa observação, a cultura é inserida no campo da competência comunicativa, que, de acordo com o QECRL, não se constitui apenas pela dimensão estritamente linguística, mas também pelas dimensões mais amplas: a consciência sociocultural, a competência imaginativa, os vínculos afetivos e a aprendizagem autonómica, entre outras. Mais precisamente, o ensino de língua, no âmbito intercultural, deve “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.” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Revela-se, neste contexto, uma articulação forte entre a dimensão linguística e cultural.

Por isso, é possível concluir que a cultura, num contexto do ensino de língua estrangeira, tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, mais precisamente, a competência comunicativa intercultural.

Mas, num imenso oceano da cultura, quais são os conteúdos culturais que se encontram nas aulas de língua estrangeira? Mesmo que tenhamos inúmeras explicações quanto ao termo “cultura”, dar-lhe um significado precioso seria um trabalho gigante, dado que a cultura se transmite, se desenvolve e se transforma segundo o passar do tempo. À luz disso, ao interpretá-la, é imprescindível ter em conta a sua dinâmica e evitar uma compreensão rígida e presunçosa.

Refere-se três categorias dos saberes culturais por Guillén, Alario e Castro (1992) para a prática do ensino de língua:

- a) A do saber cultural, que se trata, de forma estrita, do fruto da vivência social e da aprendizagem formal, cuja essência é relacionada com o conhecimento dos costumes e com as ações da sociedade;
- b) A do saber-fazer cultural, onde se descreve a cultura em termos comportamentais, como habilidades práticas para o fim da interação no dia a dia;
- c) A do saber-ser cultural, em que se indica as atitudes internas dos seres humanos, tais como as suas características pessoais, crenças e valores, o que os ajuda a estabelecer uma postura positiva em relação à diversidade cultural.

Rosa Bizarro e Fátima Braga (2005) ainda concluem que há três tipos da cultura no contexto de ensino:

- a) A cultura crítica

Trata-se de um conjunto das propostas relacionadas com áreas científicas, artísticas e filosóficas, sendo o fruto do saber e do fazer nos vários âmbitos, acumulado ao longo da história e mudando segundo o tempo e comunidades humanas diversas.

- b) A cultura social

Trata-se das influências dos valores, normas, formas de pensamento, instituições e comportamentos predominantes da sociedade. Nas palavras de Pérez Gómez, foi descrita como “al conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, ...” (1998, p.79, citado por Bizarro & Braga, 2005, p. 827)

- c) A cultura institucional

A cultura institucional pode ser definida por uma série de comportamentos

da vida escolar, os quais são motivados pelas pressões das suas funções, regras, hábitos diários e os seus rituais. A sua investigação inclui tanto a política educativa do país — dimensão macro, como as interações das atividades na escola — dimensão micro, tendo uma relação importante com a cultura académica.

Além das óticas mencionadas, Chastain, em 1976, sugeriu dois conceitos da cultura:

- a) Cultura com “C maiúsculo”: “major products and contributions of a society in general or of outstanding individuals in that society.” (Chastain, 1976, p. 388)
- b) Cultura com “c minúsculo”: aspetos da vida quotidiana, nas palavras de Oswalt, “lifeway of a population” (1970, p. 15, citado por Chastain, 1976, p. 388).

Esta divisão torna-se numa das explicações com uso mais amplo e mais abordadas da cultura no âmbito do ensino de língua.

Enquanto um termo humanístico, a cultura com “C maiúsculo” é considerada como uma representação do conhecimento geral quanto à literatura e às artes, cuja transmissão ocorre principalmente na sala de aula. É tratada como uma marca de um coletivo social com acesso ao ensino formal. A cultura com “C maiúsculo” desempenha um papel principal nos Estados e nos seus lugares escolares próprios, onde essa cultura é divulgada enquanto património nacional (Kramsch, 2013). Com o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino de línguas, os estudiosos dão mais foco ao conceito pragmático, nomeadamente, aos aspetos da vida quotidiana. Neste contexto, o conceito de humanidade, apesar de ter sido gradualmente menos abordado, ainda tem um certo grau de presença, como “lieux de mémoire or sites of remembrance” (Nora, 1997, citado por Kramsch, 2013, p. 65).

Tal como referido, a cultura com “c minúsculo” substituiu a posição principal da cultura com “C maiúsculo”, tornando-se na explicação mais importante da cultura nos anos 80, pelo que, nos âmbitos sociais, notava-se um crescimento de valor quanto aos aspetos comunicativos e interativos por parte dos peritos (Kramsch, 2013). A dita cultura é relacionada com “ways of behaving, eating, talking, dwelling, their customs, their beliefs and values” dos falantes nativos da língua em causa (Kramsch, 2013, p. 66). Por esta razão, a sua investigação concentra-se na adequação do uso da língua num contexto cultural autêntico.

Essa proposta da cultura, na realidade, sofreu muitas críticas, sendo considerada uma definição impropriada em relação à cultura, razão pela qual se assentou na sua composição que não levou em conta o fator dinâmico da cultura. Essa desvalorização pode provavelmente conduzir a uma fossilização no ensino da cultura. No entanto, essa noção não foi descartada, uma vez que fornece uma visão geral dos factos culturais aos aprendentes, o que serve como uma chave significativa para abrir a porta de um novo mundo cultural.

Importa salientar que, de forma a evitar uma influência negativa oriunda dos conhecimentos estereotipados, Hu e Gao (1997) sugerem que se introduza, primeiramente, os conhecimentos e se organize, logo a seguir, uma análise crítica. Essa segunda etapa permite aos alunos realizar uma discussão sobre a cultura apresentada a partir de pontos de vista diversos, estimulando uma conversa intercultural. Continuando uma linha de pensamento semelhante, Doyé (1999, citado por Byram e Feng, 2004, p.161) propôs uma “strategy for cultural-studies”, cujo ponto de partida se constitui informação estereotipada e em seguida os aprendentes, ao explorar culturas diferentes, ampliam os seus conhecimentos, desenvolvem as suas

competências analíticas, assim como formam uma atitude aberta quanto à diversidade cultural.

Por tudo o que foi apontado, restringimos cada vez mais a definição de cultura, passando de uma dimensão ampla, com visões de disciplinas diferentes, para a relação entre cultura e língua, e até para uma abordagem num contexto específico — o ensino de língua. Com o intuito de investigação e de evitar uma análise demasiado ampla ou reduzida, é necessário decidir uma perceção específica de cultura como base do presente estudo. Por isso, no nosso texto, iremos preconizar a ideia da cultura com “C maiúsculo” e da cultura com “c minúsculo” de Chastain (1976), combinada com uma ótica crítica e reflexiva, de forma a atenuar os seus impactos negativos mencionados e a fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural por parte dos alunos.

Capítulo 2 - A Introdução da cultura no nível inicial: limitações e propostas

Tal como referido anteriormente, a integração da cultura no ensino de língua estrangeira é inquestionável, e isso conduz-nos a perguntas novas: desde que nível se realiza essa apresentação? As aulas nos níveis iniciais, particularmente no A1, devem incluir a cultura?

Na realidade, a proficiência linguística limitada do público-alvo, a insuficiência dos materiais didáticos e das formações relacionadas, e até o risco do estereótipo, fazem com que os docentes hesitem no trabalho com a cultura nos níveis iniciais do ensino. Tal fenómeno deixa a cultura, por norma, pouco abordada, negligenciada, ou até relegada para uma posição marginal nas aulas, sendo os materiais didáticos que a abordam raros e desatualizados.

Porém, a introdução cultural não deve ser encarada como um trabalho extra e uma barreira nos níveis iniciais, mas sim um facilitador da apresentação dos contextos e um estímulo quanto à motivação da aprendizagem do público-alvo. E ainda, no documento do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (2012)¹, refere-se que o ensino de língua estrangeira deve englobar a cultura, independentemente do perfil linguístico do aprendente e basear-se na promoção da língua-alvo e da cultura relacionada. Essa afirmação demonstra a importância da cultura em todos os níveis do ensino de língua estrangeira, mesmo no nível A1. Considerando esse dilema, tentamos, neste capítulo, identificar os obstáculos que provavelmente complicam a apresentação

¹ Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP (2012). *Programa de Português (professores) – Nível A1 – Ensino Português no Estrangeiro*.

da cultura nos níveis iniciais, no caso deste trabalho, nível A1.1, e encontrar métodos didáticos de modo a aliviar a sua influência negativa.

2.1. Características linguísticas e limitações dos alunos no nível A1

Numa primeira fase da aprendizagem de língua estrangeira, os professores, ao realizarem a integração da cultura nas aulas, devem prestar muita atenção à base linguística inicial do público-alvo, que constitui o primeiro obstáculo enfrentado.

De facto, o processo de *input* dos alunos é influenciado, em certo grau, pela sua restrição no domínio linguístico, quer seja no léxico, quer seja na gramática. Nesta fase dada, o léxico dominado pelos alunos é muito limitado, e muitas vezes, tem a ver com temas como família, comida, cores e números, etc. Segundo o *Referencial Camões PLE* (2017, p. 42), o aprendente do nível A1 “é capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.”. A partir dessa descrição sobre a competência da compreensão no nível A1, é possível perceber que os aprendentes terão uma certa dificuldade em compreender os conteúdos relativos à história, às normas sociais, aos valores e às crenças, entre outros, os quais são partes imprescindíveis na abordagem cultural.

Além do aspeto lexical, a promoção da cultura não escapa ao impacto do uso reduzido dos tempos verbais. Tal como mencionado no *Referencial Camões PLE* (2017, p. 32), o falante estrangeiro do nível A1 “mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.”. Mais precisamente, quanto aos tempos verbais, o documento aponta que o aprendente do nível A1 consegue dominar o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo, bem como o infinitivo, nos quais, deve destacar-se que o tempo

do pretérito perfeito do indicativo é, muitas vezes, apresentado de forma breve no fim do curso A1. Por isso, a competência gramatical no nível A1 concentra-se apenas no presente do indicativo, tornando-se, neste contexto, a introdução dos conteúdos culturais numa missão difícil, uma vez que a cultura perde o seu significado sem a abordagem da sua história no passado.

Tais desafios não aparecem apenas no processo de *input*, mas igualmente na produção inicial dos falantes estrangeiros, que revelam ainda uma grande restrição na sua competência produtiva. Nas palavras do QECRL (2001, p.49), o aprendente do nível A1:

é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem.

Krashen e Terrell (1998) comentaram os enunciados dos aprendentes na sua primeira fase de aprendizagem e concluíram que os discursos elementares manifestam as seguintes características: erros frequentes, baixa fluência e formas restringidas, por exemplo, respostas monossilábicas, palavras soltas, lista das palavras e frases curtas. A partir dos descritores referidos, verifica-se que a produção discursiva dos aprendentes no nível A1 se foca nos temas simples e quotidianos, bem como nas formas curtas.

Em suma, pode-se concluir que a proficiência linguística do nível A1 é ainda insuficiente nesta fase inicial para os alunos lidarem com os conteúdos culturais e realizarem uma boa compreensão e discussão relacionada com eles, se os docentes não ajustarem adequadamente a sua forma de ensino e prestarem atenção suficiente a esta.

2.2. Algumas propostas para o ensino da cultura no nível A1

Apesar de se conhecerem tantas dificuldades relativamente à introdução dos conteúdos culturais no nível elementar, os conteúdos mencionados acima afirmam a necessidade e a possibilidade desse trabalho. Tais obstáculos podem ser atenuados por meio da utilização dos métodos didáticos apropriados, os quais ajudam os docentes a criar um ambiente agradável para o estudo cultural por parte dos alunos. Segue-se, neste sentido, o elenco de algumas formas didáticas viáveis:

A. A utilização dos materiais didáticos diversificados

Sendo o elemento central de uma aula, os materiais didáticos decidem muito o sucesso da prática didática. Em comparação com os materiais uniformes, com conteúdos rígidos e desatualizados, práticas homológicas e sem consideração pelo perfil do público-alvo, os materiais que contêm exercícios diferentes, contextos autênticos e atuais, elementos lúdicos, assim como, flexibilidade e adaptabilidade, etc. podem auxiliar os alunos a estabelecer uma primeira impressão positiva quanto a uma nova cultura. Particularmente para aqueles que têm um conhecimento linguístico limitado, os materiais bem elaborados permitem-lhes formar gradualmente uma compreensão com óticas diversas em relação às culturas (Cullen & Sato, 2000). Para esse efeito, é recomendável que os professores elaborem os seus próprios materiais didáticos próprios, cujos conteúdos se adaptam, em primeiro lugar, ao nível do público-alvo. A partir disso, deve-se integrar adequadamente os conhecimentos culturais nos conteúdos linguísticos, com o apoio de recursos diversificados. Segundo o trabalho de Cullen e Sato (2000, p. 1), os seguintes recursos podem ser aplicados para tal integração: “video, CDs, TV, readings, internet, stories, students’ own

information, songs, newspapers, realia, fieldwork, interviews, guest speakers, anecdotes, souvenirs, photographs, surveys, illustrations, literature.”

B. Recursos não verbais

Tal como diz o provérbio, uma imagem vale mais que mil palavras; “Quantas palavras valeriam então, uma sucessão de imagens?” (Christiano, 2017, p. 256). Na primeira fase da aprendizagem, os recursos não verbais, como fotografias, figuras, imagens e vídeos, etc. podem ser aplicados durante a aula de modo a diminuir a dificuldade de compreensão quanto aos textos escritos, permitindo aos aprendentes ter um acesso mais direto às informações culturais e estabelecer uma sensibilidade para o contexto cultural. Além desse auxílio na compreensão, o texto de Kramsch (1993, p.147) alude à ideia de que os recursos visuais constituem um meio de expressão para os alunos com domínio linguístico limitado, uma vez que “students justify their choices of motifs, shapes, colors, and space allocation, they get a sense of similar choices the author had to make with words, sentences, and paragraphs on the page.”.

C. Aprendizagem colaborativa

Trata-se da divisão da turma em grupos pequenos e heterogêneos de dois até seis elementos, cuja finalidade é concluir as solicitações da tarefa através das cooperações mútuas e da interdependência positiva (Ovando et al., 2003). Num primeiro palco do estudo, a aprendizagem colaborativa face à aprendizagem individual, diminui eficazmente a ansiedade e o receio dos estudantes quanto às informações culturais desconhecidas, proporciona um espaço dinâmico para a discussão, promovendo, assim, uma melhor qualidade e quantidade das produções para as tarefas relacionadas (Martins & Pereira, 2011) e até uma conversa intercultural (Tomalin & Stempleski, 1993).

D. Aplicação da L1/ língua veicular

Considerando a limitação linguística dos alunos no A1, a utilização da L1 em momentos de dúvida pode ser vista como uma proposta eficaz para ultrapassar as suas dificuldades em compreensão e produção. Inbar-Lourie (2010, citado por Balabakgil & Mede, 2016) enumerou uma série das funções da L1 no ensino de língua estrangeira:

- a) Explicação dos conteúdos gramaticais e lexicais;
- b) Discussão intercultural;
- c) Explicação dos erros;
- d) Produção do *feedback*;
- e) Verificação da compreensão por parte dos alunos;
- f) Redução da ansiedade dos alunos.

A partir disso, os professores, ao realizarem o seu trabalho da cultura no nível A1, podem ter em conta essa lista apontada, criando, por meio da L1, uma ponte comunicativa para as culturas diversas e facilitando assim, a aprendizagem das novas culturas. Considerando a heterogeneidade quanto à L1 dos estudantes, o ideal é usar uma língua veicular, talvez o inglês, para ultrapassar eventuais dificuldades no âmbito da cultura e não só.

E. Experiência cultural

O texto escrito não é o único meio para a transmissão da cultura, pelo contrário, uma experiência direta da cultura-alvo representa uma forma ainda melhor para a promoção cultural. Byram (1989) defende que a própria língua transmite apenas parcialmente os significados culturais, deixando de lado os fatores subjetivos, isto é, as dimensões afetiva e pessoal escondidas na experiência cultural. Neste sentido, os professores podem assentar nessa perspectiva e criar atividades com experiências

autênticas na aula. A título de exemplo, degustação da comida, oficina cultural, audição de música, visita cultural e apreciação de obras artísticas, entre outras. Essas experiências variadas, por um lado, proporcionam aos estudantes uma compreensão mais profunda dos significados e conotações culturais subjacentes e por outro, evitam subtilmente o uso dos materiais escritos complicados.

F. Materiais autênticos

Enquanto discurso naturalmente produzido no contexto de língua-alvo, o material autêntico é mais do que um estímulo para a aprendizagem dos alunos, concretizando uma articulação entre a aprendizagem em sala de aula e o ambiente comunicativo real (Steele, 1989). A autora sugere que a seleção dos materiais possa ser feita com base em impressões ou meios eletrónicos. No caso dos níveis elementares de aprendizagem, uma melhor opção seriam os materiais que contenham figura e texto escrito, por exemplo, “simple advertisements, cartoons, forms that a tourist has to fill in, pages from telephone directories, radio and television schedules and short extracts from newspapers and magazines.” (Steele, 1989, p. 156).

Capítulo 3 - Justificação da escolha dos temas

O trabalho da seleção dos temas culturais assenta, primeiramente, na distinção entre a cultura com “C maiúsculo” e a cultura com “c minúsculo”, enfatizadas no estudo anterior. A partir disso, são considerados os fatores, como a articulação com o programa curricular, a representação simbólica do país, a proficiência linguística do público-alvo, assim como o interesse dos estudantes pelos temas.

Tendo em conta as categorias de Chastain (1988), de Tomalin e Stempleski (1993) e de QECRL (2001), Matić (2015, p.137) concluiu uma lista dedicada aos tópicos culturais da cultura com “C maiúsculo” e “c minúsculo”, que funciona como uma referência básica para a planificação didática dos docentes.

Tópicos ligados à cultura com “C maiúsculo”:

- a) Arte
- b) Economia
- c) Educação
- d) Geografia
- e) História
- f) Instituições
- g) Literatura

Tópicos ligados à cultura com “c minúsculo”:

- a) Vida quotidiana
- b) Condições de vida
- c) Relações interpessoais

- d) Valores, crenças, atitudes
- e) Linguagem corporal
- f) Convenções sociais
- g) Comportamentos rituais

Adotando esta lista dada, foram definidos, num primeiro momento, os dois temas culturais — um de cada categoria: a arte da cultura com “C maiúsculo” e a vida quotidiana da cultura com “c minúsculo” — para a prática didática, com a finalidade de implementar um ensino cultural diversificado. Esta decisão foi tomada tendo em conta os estudantes e a opinião da orientadora de Estágio. Relativamente ao tema associado à arte, foi escolhido, para as aulas a lecionar no estágio curricular, um elemento artístico representativo de Portugal — o azulejo. À luz da vida quotidiana, deu-se ênfase à doçaria tradicional portuguesa — os doces conventuais.

3.1. A cultura com “C maiúsculo” — o azulejo

Ao definir o tema da unidade, o azulejo, caracterizado pelo azul e branco, surgiu de imediato como uma das primeiras opções, devido ao seu simbolismo significativo na cultura portuguesa.

Do ponto de vista de uma estudante de PLE, o azulejo é, sem dúvida, a minha primeira impressão quanto à arte portuguesa. Foi com essas pinturas azuis e brancas que comecei a conhecer a história de Portugal, a religião e a sua vida antiga.

Numa abordagem objetiva, Maria Antónia Pinto de Matos e outros autores (2015, p.1) comentaram o azulejo, escrevendo: “few forms of artistic expression capture the nature and the way of life of the Portuguese as the azulejo does.”. Dizendo ainda Simões (1943, citado por Monteiro, 2007, p.31) “Portugal é o país do azulejo”, a sua existência revela a memória estética de Portugal, registando ao mesmo tempo, as

mutações sociais deste país (Matos et al., 2015) e sendo o orgulho para todo o povo português. Pelas palavras referidas, acredito que a representatividade cultural do azulejo é amplamente reconhecida. Por isso, o azulejo como uma identidade cultural de Portugal, constituiu um ótimo ponto de partida para o estudo cultural na aula.

A sua pertinência face ao programa curricular e aos tópicos abordados no nível A1 constitui igualmente um dos fatores da decisão tomada. O azulejo, graças à sua presença disseminada por todo o país, serve como um meio específico e interessante para a introdução das cidades de Portugal, sobretudo a da cidade do Porto, sendo também este um dos objetivos mencionados no programa curricular. Convém salientar que a pintura variada do azulejo funciona por um lado, como uma fonte atraente para a aprendizagem do léxico do nível A1, por exemplo, o de cores, formas, e de vida quotidiana, e por outro, como um meio visual e concreto para apresentação da história portuguesa. Dessa forma, ocorre uma aprendizagem que evita maioritariamente a dependência nos materiais escritos, porque o azulejo retrata cenas da vida quotidiana, religião, guerra, noção moral e da mitologia, etc. Por tais motivos, o tema do azulejo apresenta total adequação em termos do nível de dificuldade do A1.

Fora dos fatores abordados, os azulejos, pelas suas características estéticas e artísticas, atraem milhares dos turistas para apreciá-los. Neste sentido, é natural que contribuam, sem dúvida, para a captação de atenção dos estudantes e a estimulação do seu interesse.

Conclui-se que o tema do azulejo apresenta grande valor cultural, viabilidade didática no nível A1 e atratividade, sendo assim, designado como o tópico para a unidade que representa a cultura com “C maiúsculo”.

3.2. A cultura com “c minúsculo” — os doces conventuais

No que diz respeito à cultura com “c minúsculo”, foi dada ênfase à vertente gastronómica, cujos conteúdos fornecem uma visão do dia a dia dos portugueses. Para esse efeito, procedeu-se à primeira fase da escolha dos temas culturais relacionados, realizando-se essa com base no nível do reconhecimento e no valor simbólico-cultural dos temas. Destacaram-se dois tópicos viáveis, ou seja, os doces conventuais e o vinho do Porto. Numa investigação mais profunda, o tema do vinho do Porto não correspondeu às necessidades pedagógicas no nível A1. Trata-se, na verdade, de um tema com grande espaço de discussão e com relevância significativa na cultura portuguesa. A sua complexidade — espécies diferentes, descrições sensoriais, bem como léxico específico — dificulta a aplicação do trabalho didático destinado ao público-alvo com proficiência linguística limitada, apresentando escassez do léxico em relação aos conteúdos apropriados ao nível elementar.

Neste contexto, a unidade curricular assenta no tópico dos doces conventuais, o qual satisfaz, em grande medida, as demandas das aulas. Nascida no convento, a doçaria conventual — uma iguaria feita sobretudo com gemas, açúcar e amêndoa — constitui uma parte imprescindível na mesa dos portugueses e é encarada como um dos símbolos da identidade cultural portuguesa. O nome da doçaria conventual é provavelmente pouco familiar aos alunos, mas o do pastel de nata é, sem dúvida, uma das representações desta doçaria que goza de grande popularidade em todo o país e até em todo o mundo. Dessa forma, a relevância internacional do pastel de nata impulsiona o reconhecimento da doçaria conventual como um ícone cultural de Portugal e ao mesmo tempo, constitui uma boa oportunidade no que diz respeito à introdução do dito tema.

Salienta-se ainda que o tema dos doces conventuais mostra uma conexão forte tanto

com os conteúdos do nível A1 como com o programa curricular. Enquanto um assunto associado à vida quotidiana, o tema dos doces conventuais fornece uma base para o desenvolvimento dos conteúdos como gastronomia, gostos e vida quotidiana. A história da doçaria permite aos alunos um primeiro contacto com a vida dos abades e das freiras nos conventos de Portugal, o que contém, de facto, um certo nível de dificuldade para a sua compreensão. No entanto, de acordo com o “i + 1” *input hypothesis* de Stephen Krashen, a aquisição de língua ocorre “only when we understand language that contains structure that is "a little beyond" where we are now” (1982, p.21). Esta compreensão, além da competência linguística, solicita também o contexto, o conhecimento sobre o mundo e outras informações linguísticas. Tal ponto de vista mostra a possibilidade da apresentação relativamente à história dita nas aulas do A1.

Além do que foi mencionado, a doçaria conventual, sobretudo o pastel de nata, para muitos estrangeiros e estudantes, é uma das primeiras impressões sobre a gastronomia portuguesa. Esta perspetiva cria uma condição favorável para a introdução cultural que se baseia nos elementos familiares aos alunos, sendo também vantajosa para a captação da atenção deles e o aumento da sua motivação para a aprendizagem. Os nomes dos doces que contêm elementos lúdicos, como os casos de “toucinho do céu”, “barrigas de freira” e “orelhas de abade”, entre outros, servem igualmente como um traço cultural para despertar o interesse dos alunos durante a aula.

De acordo com os fatores abordados, é incontestável que a doçaria conventual constitui uma imagem relevante na cultura portuguesa, podendo ser vista como uma representação da cultura com “c minúsculo” e como um fundamento inicial para a unidade com ela relacionada.

Fica assim enquadrada teoricamente a perspetiva dupla adotada neste relatório. A partir de várias noções de cultura e das relações da cultura com o ensino de língua estrangeira, selecionámos dois temas, devidamente justificados, para tratar nas aulas de nível A1, mais precisamente de nível A1.1. Na segunda parte deste relatório, iremos ocupar-nos do desenvolvimento dessas aulas, com base nos temas culturais. Explicaremos o contexto, os materiais usados, o desenvolvimento das aulas, de uma forma reflexiva e crítica.

Capítulo 4 - Prática pedagógica: contextualização do trabalho

Nesta segunda parte do relatório, como ficou dito, damos ênfase à explicitação dos trabalhos desenvolvidos durante a intervenção prática. Neste sentido, o presente capítulo começa pela descrição da contextualização do estágio, apresentando-se, posteriormente, os conteúdos das unidades didáticas implementadas. A apresentação feita desenvolve-se com base na descrição das estratégias didáticas aplicadas e das suas execuções práticas, integrando ainda uma apreciação crítica subsequente. No final, fizemos uma reflexão sobre todo o processo de estágio decorrido.

4.1. A relevância da prática pedagógica na formação inicial do professor de LE

Na parte prática, o estudante de pedagogia contacta, pela primeira vez, com o seu futuro profissional pedagógico, ocorrendo a ação de observar, praticar e refletir sobre a atividade pedagógica e criando uma ligação forte entre o conhecimento teórico e a prática, cuja importância é, muitas vezes, negligenciada nos programas dos cursos pedagógicos das universidades.

No âmbito do estágio, o estudante estagiário implementa os conhecimentos adquiridos, maneja a interação com os alunos e controla o ritmo da aula, o que faz com que obtenha uma nova visão sobre a prática pedagógica, o ambiente real de ensino, bem como sobre o papel do professor e o papel dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Conclui-se que o estágio pedagógico constitui um elemento imprescindível na formação do professor de LE. O mesmo abre uma fresta para o contexto autêntico de ensino, fazendo com que o futuro professor passe a ter uma perspetiva renovada sobre a atividade pedagógica, que não se confina apenas a conhecimentos teóricos.

4.2. Caraterização do curso

O estágio curricular abordado no presente relatório realizou-se no curso semestral, Português Língua Estrangeira (A1.1) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre o dia 8 de outubro de 2024 e o dia 30 de janeiro de 2025. Destinado a um público com idade superior a 16 anos, o curso tem como objetivo principal dotar os estudantes, cuja língua materna não seja espanhol, italiano ou romeno, de conhecimentos linguísticos e culturais do nível A1 referido no QECRL, em língua portuguesa. O curso presencial teve a duração de 60 horas e realizou-se às terças e quintas-feiras, entre as 19h30 e as 21h30.

4.3. Caraterização da turma

A turma era constituída por 15 estudantes provenientes da França, Rússia, Alemanha, Bélgica, Áustria e dos Estados Unidos da América, sendo as línguas maternas o alemão, o inglês, o russo, o francês e o neerlandês. Aproximadamente metade da turma falava o espanhol, o francês ou o alemão como línguas estrangeiras. Era um grupo jovem, relativamente tranquilo e introvertido, e inicialmente, pouco espontâneo nas intervenções individuais, pois eles não intervinham muito fora das atividades em grupo. O grupo, como fica explicado, era cultural e linguisticamente muito heterogéneo.

Capítulo 5 - Descrição das unidades letivas

5.1. Objetivos gerais do estágio

Ao longo do estágio, procurámos implementar nas aulas de língua portuguesa no nível inicial, A1.1, o ensino de dois tópicos de referência da cultura e história portuguesas e ícones representativos de Portugal. Era nosso objetivo ensinar a língua portuguesa por via da cultura, de uma forma apelativa que despertasse nos alunos interesse pela língua, mas também, em particular, pelos conteúdos culturais ensinados e pela cultura portuguesa, em geral. Por esta razão, concentrámo-nos muito nas estratégias didáticas a adotar e na exploração de soluções para enfrentar desafios que o nível A1.1 oferece ao professor que ousa trilhar caminhos mais ousados.

Em suma, a elaboração de planificações e de conteúdos foi definida com base nos seguintes objetivos:

- a) Introduzir os elementos culturais significativos de Portugal;
- b) Criar um diálogo intercultural entre os alunos e a cultura portuguesa;
- c) Desenvolver estratégias adequadas para o ensino da cultura no nível A1.1;
- d) Combinar o desenvolvimento das competências linguísticas, nomeadamente, as de compreensão oral, produção oral, leitura e escrita, com o ensino cultural.

5.2. Programa das unidades letivas

Foram lecionadas 2 unidades letivas de, no total, 4 aulas de 2 horas ao longo do estágio na turma de A1.1. Os temas abordados sobre a cultura portuguesa foram, respetivamente, na primeira e segunda unidades: a Origem dos Doces Conventuais e o azulejo em Portugal. A primeira unidade letiva teve lugar a meio do curso, na 19.^a aula e 20.^a aula, nos dias 10 e 12 de dezembro de 2024, das 19h30 às 21:30, enquanto a segunda unidade letiva foi realizada no fim do curso, na 28.^a aula e 29.^a aula, nos dias

23 e 28 de janeiro de 2025 no mesmo horário.

Vamos proceder, seguidamente, a uma descrição das referidas aulas.

5.3. Unidade letiva 1

5.3.1. 1.^a aula

Número de estudantes presentes: 15

Países de origem: França, Rússia, Alemanha, Bélgica, Áustria e Estados Unidos da América.

Objetivos da aula:

- Conhecer a origem e a importância dos doces conventuais na cultura portuguesa;
- Conhecer alguns nomes dos doces conventuais.

Apresenta-se, de seguida, o plano de aula da 1.ª Aula:

Tabela 1 - Planificação da 1.ª aula

PLANIFICAÇÃO DA AULA							
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
CO	EO	CE	EE				
X		X		Apresentação da temática “A história dos doces conventuais”.	- A história dos doces conventuais (a sua origem, os ingredientes principais e a sua evolução); - Léxico relacionado com o tema (ex.: açúcar, gemas, claras, amêndoas, freira, pastel de Belém, ovos moles, etc.).	Computador, <i>PowerPoint</i> , projetor.	
X	X			Degustação dos doces conventuais e partilha	Momento de degustação dos doces conventuais.	Doces conventuais: Pastel de Nata, Sonhos,	Observação direta das intervenções orais.

PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
				coletiva de impressões relativamente à doçaria conventual.		Barrigas de Freira, Toucinho do céu, Queijinhos do Céu e Quindim.		
X	X	X		Leitura dramatizada de uma banda desenhada sobre a história dos doces conventuais.	Vocabulário específico relacionado com a temática dos doces conventuais (ex.: criar, inventar, descobrir, adoçar, aperfeiçoar, etc.).	Banda desenhada em papel.	Observação direta das intervenções orais.	
	X	X	X	Exercício de questionário de verdadeiro ou falso com correção das frases falsas.	Interpretação do texto da banda desenhada.	Exercício em papel.	Observação direta das intervenções orais.	

A aula começou com uma breve discussão sobre doces, tendo os estudantes sido convocados a partilharem informação sobre os seus tipos de doces favoritos e os doces portugueses que conheciam. Em seguida, como mostra a figura 1, foi apresentada aos alunos, em *PowerPoint*, uma imagem com doces típicos de vários países, inclusive dos países de onde os alunos provinham, bem como doces conventuais portugueses, e foi-lhes pedido que reconhecessem os doces portugueses entre os outros e que justificassem a sua escolha. Os alunos facilmente identificaram como característica comum dos doces portugueses a sua cor amarela e a utilização de muito açúcar na sua confeção.

Figura 1 – Material didático sobre a introdução da aula



Neste contexto, introduziu-se o tema da aula, “A origem dos doces conventuais”, e começou-se a apresentação da história dos doces conventuais com o suporte de *PowerPoint* (consultar Anexo 1), na qual se incluiu também uma explicitação coletiva do léxico e verbos desconhecidos.

Seguiu-se uma atividade de interação oral, ou seja, com degustação de alguns doces conventuais levados pela professora para a aula: Pastel de Nata, Sonhos, Barrigas de Freira, Toucinho do céu, Queijinhos do Céu e Quindim. No momento da prova dos doces e do vinho do Porto, outro ícone da cultura portuguesa, que acompanhava a

degustação, os estudantes deram a sua impressão, quer positiva, quer negativa, em relação à doçaria conventual.

Após esta atividade, fizemos um resumo da apresentação anterior com recurso a uma banda desenhada em suporte de papel sobre a história dos doces conventuais (consultar Anexo 2). Para esse efeito, dividimos a turma em grupos de 3 elementos para que cada grupo pudesse fazer uma leitura dramatizada, representando cada uma das personagens da banda desenhada. Na história da banda desenhada, uma professora macaense, de português língua estrangeira, viaja no tempo, para um convento do século XVIII onde encontra o abade João e a irmã Caridade que a ajudam a compreender como surgiram os doces conventuais.

Posteriormente, os alunos executaram um exercício de verdadeiro e falso para avaliação da compreensão do texto. De seguida, a professora deu aos alunos um conjunto de exercícios lexicais de tipologia diversa (palavras cruzadas, correspondência de sinónimos e associação de uma palavra a uma imagem) para trabalho de casa.

5.3.2. 2.ª aula

Número de estudantes presentes: 14

Países de origem: França, Rússia, Alemanha, Bélgica, Áustria e Estados Unidos da América.

Objetivos da aula:

- Redigir uma carta informal;
- Referir a importância dos doces ou de um prato específico em momentos festivos na cultura dos países de origem dos alunos;
- Conhecer o léxico necessário à compreensão de uma receita.

Apresenta-se, de seguida, o plano de aula da 2.ª Aula:

Tabela 2 - Planificação da 2.ª aula

PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
	X	X	X	Correção do trabalho de casa: exercícios de palavras cruzadas, correspondência de sinónimos e associação de uma palavra a uma imagem.	Correção do trabalho de casa.	Exercícios em papel.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	
X	X	X	X	Redação de uma carta de agradecimento ao Abade e à freira pelas informações dadas, dando também resposta	Redação em pares de uma carta informal.	Exercício em papel e banda desenhada em papel.	Avaliação formativa dos textos escritos.	

PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
				às questões por eles colocadas no fim da banda desenhada.				
X		X		Apresentação de verbos e léxico relacionados com receita.	Vocabulário específico ligado (ex.: enrolar, cortar, pressionar, tacho, etc.).	Computador, PowerPoint, projetor.		
X		X		Visionamento de um vídeo sobre a receita do pastel de nata.	Passos da confeção do pastel de nata.	Computador, vídeo no <i>Youtube</i> , projetor.		
		X		Atividade de ordenação dos passos sobre a confeção do pastel de nata.	<i>Puzzle</i> de imagens sobre os passos da confeção.	Cartões.	Observação direta das respostas dadas pelos alunos.	

Na segunda aula desta unidade, continuámos a trabalhar o tema introduzido na aula anterior, ou seja, os doces conventuais. Neste sentido, tentámos, por via dos doces, estabelecer uma articulação entre as culturas portuguesas e as dos países de origem dos alunos e também oferecer uma experiência cultural através de “fazer” doces conventuais segundo a receita.

Num primeiro momento, foi feita a correção do trabalho de casa (exercícios de palavras cruzadas, correspondência de sinónimos e associação de uma palavra a uma imagem), como atividade de revisões dos conteúdos estudados na aula anterior.

Depois de aprenderem quão importantes foram e são os doces conventuais na história e cultura gastronómica portuguesas, procurámos que os alunos refletissem sobre a sua própria história e cultura gastronómica e nos dessem exemplos de doces e iguarias que, no seu país, ocupam um lugar relevante, sendo ícones representativos do seu país. Neste contexto, houve interação oral e partilha de informação cultural, nomeadamente de natureza gastronómica, entre os colegas da turma.

De seguida, foi proposta aos alunos uma atividade escrita em pares. Foi-lhes pedido que regressassem ao último parágrafo da banda desenhada, no qual a Irmã Caridade e o Abade João mostraram que teriam gostado de saber mais sobre os estudantes estrangeiros da professora que os tinha visitado. O exercício consistia em escreverem uma carta aos religiosos dando resposta às suas questões. Para preparar os alunos para esta atividade, a professora apresentou um *PowerPoint*, combinado com o material de apoio (ver Anexo 3) que os ajudou a adquirir estruturas gramaticais e léxico necessários à redação da mesma.

Os alunos deviam dar início à carta, expressando o seu agradecimento à Irmã Caridade e ao Abade João pelos ensinamentos sobre os doces conventuais. De seguida, deviam responder às perguntas colocadas pelo abade e pela irmã na banda desenhada e

apresentar os pratos especiais dos seus países de origem.

Num segundo momento, foi proposto aos alunos que aprendessem a confeccionar o pastel de nata através do visionamento de um vídeo que ilustrava a sua preparação.

Antes do visionamento do vídeo, tal como apresentado na figura, fizemos uma apresentação em *PowerPoint* com imagens ilustradoras de verbos e outro léxico necessários à compreensão da receita para que os alunos pudessem acompanhar melhor o conteúdo do vídeo.

Figura 2 – Exemplos dos materiais didáticos sobre o léxico da receita



Avançando para o visionamento do vídeo com a receita do pastel de nata, foi pedido aos alunos que tentassem memorizar sequencialmente os diferentes passos da confeção do doce. De seguida, procedemos ao jogo: *puzzle* da receita em imagens. Neste jogo, um grupo de dois alunos recebeu um conjunto de cartões desordenados com imagens ilustrativas e com legendas descritas dos diferentes passos da confeção do pastel de nata. Os dois alunos tiveram de ordenar os cartões sequencialmente de forma a terem a receita do pastel de nata completa. Em caso de dúvidas, a legenda dava-lhes muitas pistas sobre a ordem de colocação dos cartões.

5.3.3. Apreciação crítica da unidade letiva 1: aulas 1 e 2

Tendo em conta a participação ativa dos alunos nas aulas e o interesse demonstrado nas atividades organizadas, podemos concluir que alcançámos os efeitos esperados

nestas duas aulas. Constatou-se que os alunos absorveram com sucesso os conhecimentos lecionados sobre o tema da cultura portuguesa: doces conventuais, o léxico e verbos relacionados, tendo desenvolvido uma consciência intercultural. Conseguiram realizar um conjunto de exercícios práticos relacionados com a temática, encontrar as semelhanças e diferenças entre a cultura portuguesa e a dos seus países de origem, partilhando também a sua cultura gastronómica.

As atividades diversas revelaram ser motivadoras para os alunos, entre as quais, salientou-se a degustação de doces conventuais pela sua reação muito positiva observada. Os alunos demonstraram um sentimento de surpresa e entusiasmo quanto a esse momento. Neste contexto, começou naturalmente entre os alunos um diálogo dinâmico sobre os nomes e sabores dos doces e as culturas gastronómicas, enquanto se deliciavam com a degustação dos doces.

Figura 3 - Atividade de degustação dos doces conventuais



É importante notar que, ao longo das aulas, a aprendizagem colaborativa teve um papel relevante para o desenvolvimento dos trabalhos dos alunos. A título de exemplo, na atividade da redação de uma carta, apesar de a redação ser relativamente desafiante para os alunos, com a discussão entre colegas e a troca de informações, os

alunos escreveram a carta com mais facilidade e motivação do que era de prever. Assim, revelou-se um resultado positivo neste trabalho, isto é, os alunos foram capazes de elaborar uma carta completa e referir com clareza a história dos doces específicos dos seus países (Anexo 4).

Como era a primeira aula, havia também aspetos a melhorar. Em primeiro lugar, dado que os conteúdos ofereciam, realmente, um certo grau de dificuldade para os alunos, a professora tentava assegurar uma boa compreensão dos alunos através da pergunta: “Têm algumas dúvidas?”. Contudo, um aluno comentou que esse tipo de pergunta era muito vago e pouco útil, pois a turma, por ser introvertida, hesitava em fazer perguntas. Neste sentido, a professora passou a fazer perguntas mais concretas, como “O que significa a palavra XXX?”, o que gerou um *feedback* positivo do aluno. Em segundo lugar, a discussão dos alunos, por exemplo, a da degustação, tomou mais tempo do que tínhamos esperado, levando a que os três exercícios práticos tivessem sido executados como trabalho de casa, em vez de fazerem parte de uma atividade da aula. Embora não concluíssemos todos os exercícios da primeira aula, essa reação entusiástica da turma representou um bom resultado das atividades.

5.4. Unidade letiva 2

5.4.1. 3.^a aula

Número de estudantes presentes: 10

Países de origem: França, Alemanha, Bélgica, Áustria e Estados Unidos da América.

Objetivos da aula:

- Conhecer a origem e a importância do azulejo na cultura portuguesa;
- Conhecer o desenvolvimento do azulejo em Portugal;
- Mostrar os diferentes tipos de azulejo e o seu uso no século XXI.

Apresenta-se, de seguida, o plano de aula da 3.ª aula:

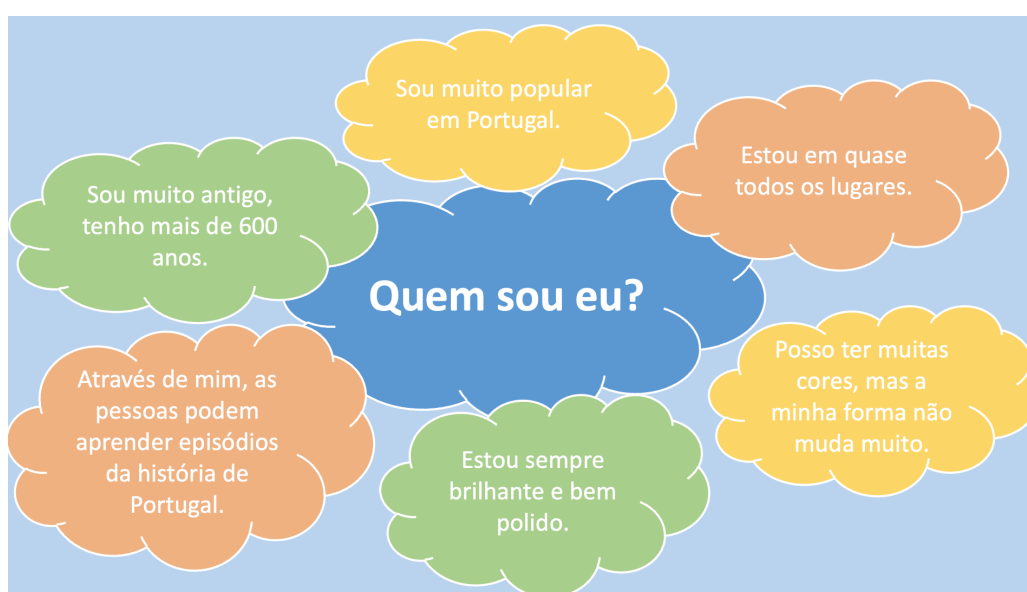
Tabela 3 - Planificação da 3.ª aula

PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
X		X		Apresentação da história do azulejo e explicitação coletiva do léxico e verbos desconhecidos.	- Jogo da adivinha “quem sou eu?”; - A história do azulejo (origem do azulejo, a chegada e o desenvolvimento do azulejo em Portugal); - A utilidade atual do azulejo; - A presença do azulejo no Porto; - Léxico relacionado com a temática da aula	Computador, <i>PowerPoint</i> , projetor.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	

PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
					(aventura, criador, fachada, recordação de viagem, decoração, artesanato, etc.).			
X	X	X	X	Exercício de preenchimento de uma tabela com respostas às questões colocadas sobre o “curriculum vitae” do Azulejo, a partir do documento de apoio.	Resumo do ppt: A história do azulejo com reutilização do léxico estudado na aula.	Exercício em papel.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	
X	X		X	Atividade escrita, em pares: descrição de um dos painéis de azulejos.	Reutilização do léxico estudado na aula sobre a temática.	Computador, imagens no <i>PowerPoint</i> , projetor, exercício em papel.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	

Procurámos introduzir o tema “O azulejo em Portugal” de uma forma pouco explícita e lúdica, de maneira a captarmos o interesse dos alunos pelo tema. Introduzimos o tema em forma de adivinha “quem sou eu?” (figura 4) e os alunos deviam adivinhar de que tema se tratava, procurando interpretar seis pistas apresentadas, que caracterizavam o azulejo, quanto à sua forma, cores, funcionalidades e significado histórico. Os alunos chegaram facilmente ao tópico que iríamos desenvolver.

Figura 4 - Material didático sobre a introdução da aula



Em seguida, fizemos do azulejo uma personagem que contou a sua história na primeira pessoa. Era nossa prioridade dar aos alunos informação factual sobre a origem do azulejo, mas acreditamos que esta abordagem permitiu que introduzíssemos um tema cultural num estilo narrativo mais informal e divertido. Procurámos adaptar o léxico e as estruturas gramaticais ao nível A1.1 e, sempre que necessário, os alunos colocaram questões que foram esclarecidas pela professora.

Neste sentido, os alunos, através desta introdução, adquiriram conhecimentos básicos sobre a origem do azulejo, a chegada e o desenvolvimento do azulejo em Portugal, a sua funcionalidade no passado e a sua utilidade atual e a presença do azulejo na cidade

do Porto.

Após a introdução em *PowerPoint*, foi fornecido material de apoio aos alunos (Anexo 5) e foi-lhes pedido que fizessem um exercício de preenchimento de espaços para consolidação de conhecimentos e reutilização do léxico estudado na aula.

Uma outra atividade de produção escrita, também realizada em pares, consistiu na descrição de uma das imagens de painéis de azulejos (Anexo 6), sorteadas entre os grupos e fornecidos pela professora. Posteriormente, cada grupo teve de ler a descrição da imagem do seu painel de azulejos, enquanto os outros grupos tiveram de identificar a que painel de azulejos correspondia a descrição feita. Antes de pedir a tarefa aos alunos, a professora exemplificou com uma imagem de um painel de azulejos como pretendia que os alunos executassem a atividade, assegurando, desta forma, a boa compreensão.

No fim da aula, foram dados aos alunos dois exercícios para reverem e praticarem o vocabulário novo estudado: sopa de letras e um exercício de completamento de lacunas.

5.4.2. 4.^a aula

Número de estudantes presentes: 11

Países de origem: França, Alemanha, Rússia, Áustria e Estados Unidos da América.

Objetivos da aula:

- Falar da utilidade do azulejo nos países de origem dos alunos da turma;
- Conhecer e falar sobre outros símbolos culturais que identifiquem os países de origem dos alunos da turma;
- Conceber e desenhar um azulejo em papel que reflita a experiência dos alunos no Porto;
- Referir a influência do árabe em algumas palavras portuguesas.

Apresenta-se, de seguida, o plano de aula da 4.ª Aula:

Tabela 4 – Planificação da 4.ª aula

PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
X	X	X	X	Correção do trabalho de casa: exercício de sopa de letras e de completamento de lacunas.	Léxico e verbos estudados na aula anterior.	Exercícios em papel.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	
X	X	X		Jogo de escolha múltipla na aplicação “Kahoot!”.	Revisão de conteúdos da aula anterior.	Aplicação online “Kahoot!”, computador, projetor.	Observação direta das intervenções orais e das respostas dos alunos.	
X	X	X	X	Atividade sobre a utilidade do azulejo nos países de origem dos alunos e a identidade	Léxico e verbos relacionados com a temática da aula.	Exercício em papel.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	

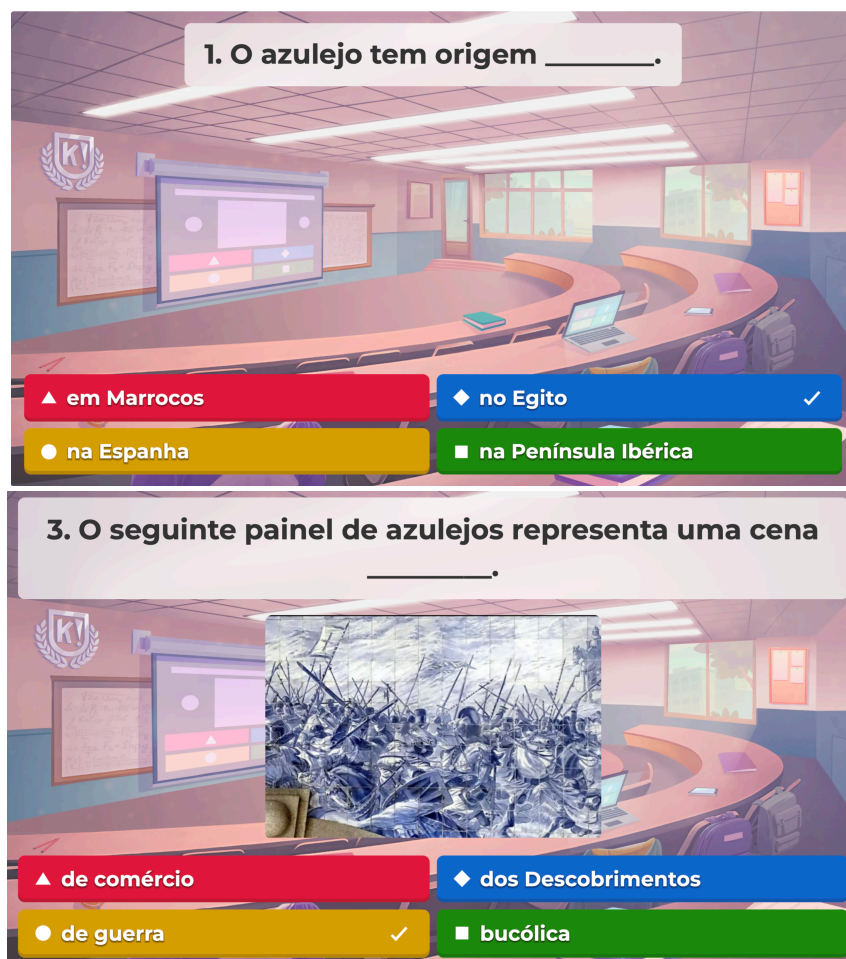
PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
				cultural dos seus países de origem.				
	X		X	Exercício de <i>brainstorming</i> sobre a experiência da vida no Porto.	Léxico associado a experiência no Porto dos alunos. (ex.: Rio Douro, ponte D. Luís, pastel de nata, francesinha, vinho do Porto, etc.).	Exercício em papel.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	
				Atividade de conceção e desenho de um azulejo.	Desenho de um azulejo.	Exercício em papel, canetas de cor, computador, <i>PowerPoint</i> , projetor.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	
	X		X	Atividade escrita de descrição da imagem de azulejo criada.	Léxico relacionado com a temática exposta no desenho.	Exercício em papel.	Observação direta das intervenções orais dos alunos.	

PLANIFICAÇÃO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
X		X		Apresentação de algumas palavras de influência árabe.	Léxico de influência árabe (ex.: açúcar, azeite, azeitona, azulejo, alface, arroz, etc.).	Computador, <i>PowerPoint</i> , projetor.		

Nesta aula, integrámos alguns elementos lúdicos no trabalho, como o jogo realizado pela aplicação “Kahoot!” e a parte do desenho de um azulejo, buscando proporcionar uma experiência divertida de aprendizagem cultural aos alunos.

A aula começou pela correção do trabalho de casa: um exercício de sopa de letras e um exercício de completamento de lacunas. A seguir, os alunos realizaram, em pares, uma atividade de revisão dos conteúdos da aula anterior com um jogo de escolha múltipla na aplicação “Kahoot!”, mostrada na figura 5.

Figura 5 - Exemplos do jogo de “Kahoot!”



Mantendo-se os mesmos grupos, os alunos começaram por fazer uma reflexão sobre a importância do azulejo no seu país ou de outros ícones representativos do seu país e da sua cultura. Feita esta identificação, os alunos fizeram uma apresentação dos ícones

respetivos e explicaram a sua simbologia.

Interessava-nos, igualmente, saber mais sobre a experiência cultural dos alunos no Porto e procurámos incentivá-los a interagirem e a partilharem essas experiências uns com os outros. Organizámos uma atividade lúdica, de conceção e desenho de um azulejo em papel, que refletisse a experiência dos alunos no Porto. Por causa da complexidade da atividade dada, antes do momento do desenho, implementámos um exercício de *brainstorming* (consultar Anexo 7) para identificação de lugares, sentimentos, objetos, etc. que os alunos associassem à sua vida e experiência no Porto. Feito este trabalho, os alunos poderiam começar a criar e desenhar o seu azulejo a partir das ideias organizadas e elaborar posteriormente um texto para apresentar oralmente à turma a sua criação artística.

Figura 6 - Atividade de desenho de azulejos



Para concluir, quisemos mostrar aos alunos que o azulejo não foi a única herança que os árabes nos deixaram. A título de curiosidade, quisemos fazer uma breve mostra de algum léxico português que nos chegou através do árabe. Apresentámos aos alunos um desafio que consistiu na descoberta da palavra portuguesa a partir da palavra árabe apresentada.

Não foi tarefa difícil, mas foi surpreendente e divertido para os alunos descobrirem a origem árabe destas palavras.

5.4.3. Apreciação crítica da unidade letiva 2: aulas 3 e 4

De um modo abrangente, conseguimos atingir os objetivos propostos para esta unidade. Os alunos absorveram muito bem os conhecimentos básicos sobre a história do azulejo em Portugal, evidenciado pelo desempenho satisfatório no exercício de resumo na aplicação “Kahoot!”, no qual se registou uma taxa de respostas corretas de mais de 80%. Além disso, os alunos demonstraram capacidade em desenvolver uma conversa intercultural sobre o tema “azulejo” e os símbolos culturais dos seus países de origem.

Dentre as atividades realizadas, destacou-se um resultado muito positivo que foi o do desenho de um azulejo. Os alunos participaram ativamente nesta tarefa, desde a conceção até ao desenho, concluindo peças com ideias muito interessantes. Nas obras, os alunos refletiram a sua experiência de vida no Porto e articularam-na com os elementos típicos do Porto. Como por exemplo, as filas à porta do Estádio do Dragão, roupas estendidas nas janelas e também a cerveja do Porto, entre outros.

Figura 7 - Exemplos das produções artísticas de azulejos dos alunos



Contudo, um detalhe podia ser aprimorado nesta atividade. Embora a professora tenha

ênfâtizado como devia ser executada a atividade, alguns trabalhos não respeitaram as instruções da professora, principalmente pela falta de ligação entre os dois azulejos que deviam formar um painel. No futuro, seria recomendável a professora apresentar um exemplo concreto da tarefa que pretende ver realizada, para melhorar a compreensão da atividade por parte dos alunos.

Adicionalmente, notou-se uma leve queda na concentração dos alunos em comparação com as atividades da unidade anterior, evidenciada pelas poucas interações espontâneas e questões colocadas na aula. A situação melhorou com o visionamento de um vídeo, com os trabalhos colaborativos e com as atividades lúdicas. Por isso, podemos concluir que esses tipos de atividades contribuíram para o aumento da motivação e da participação dos alunos.

5.5. Explicações dos trabalhos

Tal como ênfâtizado antes, a integração da cultura no ensino de língua é um trabalho que precisa de muito empenho e dedicação, sobretudo no nível A1.1. Por conseguinte, iremos a seguir abordar e esclarecer os métodos didáticos aplicados nestas duas unidades e apresentar os exemplos práticos, que contribuíram para o ensino dos conteúdos culturais e para a superação dos desafios que se apresentaram.

A. Uso dos recursos não verbais

Tendo em conta a base inicial de conhecimentos linguísticos dos alunos, os recursos não verbais utilizados, como as imagens, a banda desenhada, o vídeo e as figuras foram vistos como elementos auxiliares na compreensão dos conteúdos e métodos de captação e manutenção do interesse dos alunos pelas temáticas abordadas.

No momento da apresentação dos conteúdos, auxiliávamo-nos sempre que possível de

imagens que representassem ou explicitassem o léxico novo apresentado, de forma a evitar, o mais possível, o recurso ao inglês.

O recurso à banda desenhada permitiu-nos contar de forma resumida a história dos doces conventuais. Damos ao texto escrito um suporte visual criativo e divertido, que auxiliou os alunos na compreensão e interpretação do texto, facilitando a aquisição de competências linguísticas e culturais.

Com o objetivo de oferecer uma boa compreensão, bem como de aumentar o interesse da turma, utilizámos também o vídeo como recurso didático, nomeadamente no exercício sobre a receita do pastel de nata. Através do visionamento do vídeo, os alunos aprenderam os diferentes passos para a confeção do doce.

Contudo, a utilização excessiva de suportes visuais como forma de explicitação podia limitar nos alunos a sua capacidade de inferência, pelo que só mostrávamos as imagens quando a explicação se revelava insuficiente.

Além de serem um suporte para a compreensão, os recursos visuais servem como uma forma da expressão não verbal. A partir desse ponto de vista, implementou-se uma atividade do desenho de azulejos com a finalidade principal de criar um espaço livre que permitisse aos alunos expressar as suas ideias sem obstáculos linguísticos, antes de as passarem para enunciados orais ou escritos. Neste contexto, os alunos processavam e interiorizavam os conhecimentos culturais relacionados já no procedimento de conceção e criação do desenho, tentando transmiti-los por via das cores, formas e da distribuição do espaço, entre outros.

Como já mencionado, aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem era uma das nossas prioridades. Para tal fim, buscámos por meios de efeitos visuais, produzir

materiais divertidos e coloridos. Em termos práticos, criámos uma série de figuras fundamentadas nas temáticas de aula. Por exemplo, para a introdução do tema sobre os doces conventuais, criámos duas personagens centrais: o abade João e a irmã Caridade, desenvolvendo-se toda a história à volta destas duas figuras. Para contar a história da origem do azulejo em Portugal, atribuímos características humanas a um azulejo, dando-lhe um corpo, uma alma, sentimentos e até sentido de humor. Este contou-nos, na primeira pessoa, a sua origem e a dos seus irmãos azulejos, também presentes noutros países do mundo, nos quais os portugueses tiveram alguma presença.

Figura 8 - Materiais de apoio visuais criados



Salienta-se que todos os materiais didáticos foram produzidos a cores, pois consideramos que, para além de serem visualmente mais atrativos para os alunos, representam fielmente o original.

B. Criação dos materiais personalizados

Tal como referiram Brian Cullen e Sato (2000, p. 4), “only by personalizing activities and content can we hope to lead students to better cultural understanding.”. Na verdade, ao

contrário dos manuais didáticos já existentes, os materiais personalizados permitem à professora elaborar e adaptar, ao pormenor, os conteúdos, de acordo com o perfil da turma.

No caso da unidade da doçaria conventual, dedicou-se muita atenção aos materiais de introdução para adaptá-los ao perfil do público-alvo. Como uma exposição inicial à cultura portuguesa, a introdução desempenhou um papel fundamental na criação de uma impressão positiva nos alunos, uma vez que uma introdução distante do contexto do público-alvo pode conduzir a estereótipos culturais. Por conseguinte, na prática, realizou-se uma primeira abordagem do tema com o material que se focava nos doces típicos dos países de origem dos alunos. A partir das experiências culturais do público-alvo, esse material tinha como finalidade despertar o seu interesse, reduzir em certa medida a distância entre a nova cultura e a dos alunos, aliviando as sensações de estranhamento e rejeição.

É de salientar que a impossibilidade de usarmos os tempos verbais do passado no momento em que estávamos a lecionar este conteúdo, uma vez que os alunos ainda não os tinham estudado, constituiu um grande desafio para atingirmos o objetivo a que nos tínhamos proposto. No caso dos doces conventuais, contornámos a referida limitação com a criação de uma história, em forma de banda desenhada, na qual uma professora de português língua estrangeira viaja no tempo até ao século XVIII para descobrir a origem dos doces conventuais. Desta forma, a professora mantém um diálogo usando o presente do indicativo, com a freira e o abade, tendo-se evitado, de maneira subtil, o uso dos tempos do passado.

Relativamente ao tema sobre a origem do azulejo, através da construção de uma personagem “Azulejo”, fizemos uma apresentação na primeira pessoa da sua origem.

Desta forma, o texto foi redigido exclusivamente no presente do indicativo.

Estas estratégias permitiram, por um lado, evitar a utilização dos tempos não estudados, e por outro lado, captaram muito interesse da parte dos alunos e promoveram um ritmo ativo e dinâmico nas aulas.

Além de termos criado os nossos próprios materiais, procurámos adaptar os materiais autênticos ao nível de proficiência dos nossos alunos. Por exemplo, no vídeo da confeção do pastel de nata, que foi publicado originalmente na aplicação “Youtube”, fizemos um conjunto de mudanças de forma a poder adaptá-lo às necessidades da turma-alvo. Inicialmente, reduzimos a velocidade do vídeo, fazendo com que os alunos tivessem mais tempo para interpretar e assimilar o conteúdo do mesmo. Em seguida, para o jogo de *puzzle*, criámos cartões que ilustravam os diferentes passos da receita através de capturas de imagens do vídeo, às quais acrescentámos uma legenda. Desta forma, era possível a professora apresentar conteúdos diversificados e ao mesmo tempo personalizados e apropriados para a turma.

C. Trabalhos colaborativos

A heterogeneidade linguística e cultural da turma dificultou em certa medida a nossa prática didática. Com a finalidade de ultrapassar este problema, privilegiámos os trabalhos colaborativos, tendo implementado maioritariamente atividades em grupo. Na criação dos grupos, demos atenção à nacionalidade e ao nível de proficiência linguística dos alunos para assegurar um ambiente heterógeno de discussão, o que é um fator essencial para o sucesso da interação académica (Martins & Pereira, 2011).

Acrescenta-se que em comparação com o trabalho individual, o trabalho colaborativo permitiu aos alunos a partilha de ideias e a discussão do tópico, obtendo eles, gradualmente, informações completas e assim, concluíram com mais facilidade as

tarefas.

As características heterogéneas referidas, apesar de terem dificultado um pouco o nosso trabalho, constituíram também um bom ponto de partida para o desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos. Nesta perspetiva, organizámos as atividades num ambiente de aprendizagem colaborativa, como a redação de uma carta na segunda aula e a discussão sobre a importância do azulejo e os ícones significativos nas culturas dos alunos na quarta aula. Os alunos, ao interagirem uns com os outros, refletiram sobre as diferenças e semelhanças entre as diversas culturas, particularmente a de Portugal e a dos seus países de origem.

D. Experiência cultural

Dedicámos muito tempo também a explorar algumas formas de trabalho, cuja implementação podia oferecer uma experiência cultural autêntica aos alunos. Fizemos uma degustação dos doces conventuais acompanhados por vinho do Porto e um desenho de azulejo, atividades estas que proporcionaram à turma uma experiência cultural direta por meio dos sentidos, fazendo com que os alunos tivessem um contacto real com a cultura estudada e participassem ativamente nas aulas. Em vez de serem meros recetores de conhecimentos, os alunos passaram a atores e lembraram o sabor doce da doçaria conventual ao prová-la e ficaram impressionados com os episódios escondidos nos azulejos, ao criarem o seu próprio azulejo.

E. Implementação dos exercícios diversificados

No âmbito da prática didática, preocupámo-nos com a diversidade dos exercícios propostos, estratégia importante para atrair e manter a atenção dos alunos e incentivá-los para a aprendizagem. Realizámos a avaliação formativa dos alunos, por observação do respetivo desempenho, de diferentes formas, através de exercícios de verdadeiro e

falso, de palavras cruzadas, de correspondência de sinónimos, de associação de palavra a imagem, de sopa de letras, entre outros. Recorremos ainda a exercícios tradicionais de uma maneira divertida e inovadora, por exemplo, incorporámos o exercício de escolha múltipla na aplicação “Kahoot!” e elaborámos o de preenchimento de uma tabela como um *curriculum vitae*. Esta proposta contribuiu de forma construtiva na gestão da perda de atenção dos alunos numa aula de duas horas.

Capítulo 6 – Avaliação da intervenção didática

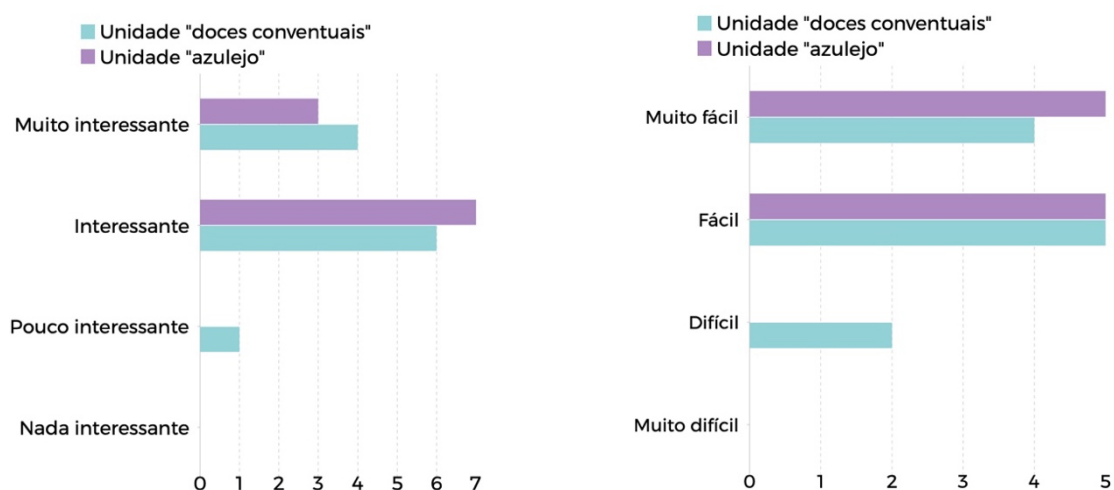
6.1. *Feedback* dos alunos

Após as duas unidades letivas, os alunos foram convidados a preencher um questionário com a finalidade de obtermos a sua opinião sobre as mesmas e refletirmos de modo objetivo sobre o nosso trabalho desenvolvido. Foram recolhidos 11 questionários, tendo faltado a resposta dos 4 alunos que não conseguimos contactar. Realizámos a nossa análise tendo como base os questionários recebidos (Anexo 8).

No que diz respeito ao questionário, além das informações básicas referidas anteriormente, sobre as línguas maternas e as línguas estrangeiras que os alunos dominavam, interessava-nos saber quão útil foi o contributo dos tópicos culturais para aumentar a sua proficiência na língua portuguesa. As respostas recolhidas foram positivas. Um aluno considerou o estudo de cultura muito útil para o desenvolvimento de uma língua estrangeira e dez consideraram-no útil.

Em seguida, questionámos os alunos sobre as unidades letivas propriamente ditas. Pedimos-lhes que as avaliassem em termos de interesse e de dificuldade. O seguinte gráfico mostra, pelas respostas dadas, uma tendência positiva da sua avaliação.

Gráfico 1 - Apreciação dos alunos sobre as unidades



Quanto à primeira unidade: a dos doces conventuais, quatro alunos consideraram os seus conteúdos muito interessantes, seis consideraram-nos interessantes, por sua vez, um aluno achou as aulas pouco interessantes. Ainda foi registado que quatro alunos consideraram muito fácil acompanhar as aulas com a ajuda dos materiais de apoio e as explicações da professora, cinco revelaram ter tido facilidade em acompanhar a aula enquanto dois alunos sentiram dificuldade em acompanhar a aula, mesmo com auxílio. Um deles referiu que o léxico era um pouco avançado para o nível A1.1, sobretudo para alunos com uma proficiência linguística limitada. Outro aluno explicou que essa dificuldade se deveu à introdução de demasiado léxico novo e que ele não se sentia muito bem em interromper frequentemente a aula para pedir esclarecimentos sobre o vocabulário.

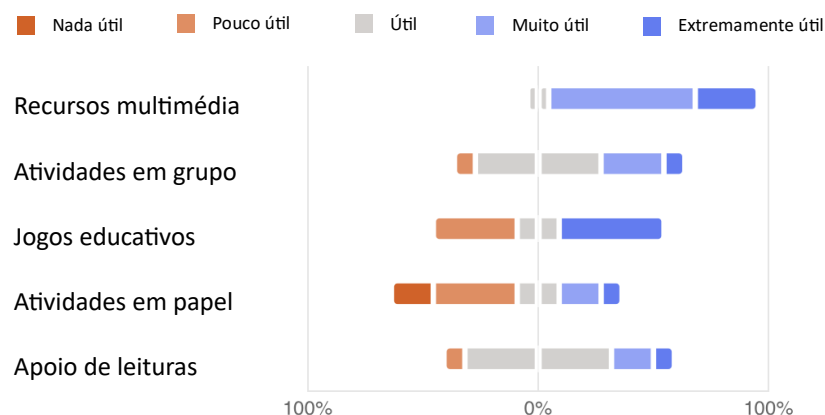
Relativamente à segunda unidade, a do azulejo, recebemos dados mais positivos face à unidade anterior. Três alunos indicaram que os seus conteúdos eram muito interessantes enquanto sete os acharam interessantes². Acerca do grau de dificuldade, cinco alunos expressaram que foi muito fácil acompanhar a aula com os materiais de apoios e os restantes alunos consideraram fácil seguir a aula.

Dando sequência a essa ideia, interessava-nos saber a opinião dos alunos sobre as estratégias didáticas aplicadas como auxiliares de compreensão e na aprendizagem dos conteúdos.

² No total, apenas 10 alunos avaliaram a segunda unidade, pois uma aluna não assistiu a esta unidade.

Apresenta-se seguidamente uma visão geral do resultado:

Gráfico 2 - Apreciação dos alunos sobre das estratégias aplicadas



Em relação ao uso dos recursos multimédia, três alunos consideraram que os mesmos foram extremamente úteis, sete alunos sentiram que foram muito úteis e um aluno considerou-os úteis. Quanto aos trabalhos colaborativos, um aluno indicou que foi uma forma didática extremamente útil, três alunos comentaram que foi muito útil, seis alunos revelaram que foi útil, pelo contrário, um aluno considerou esta estratégia pouco útil para uma melhor compreensão dos conteúdos. Relativamente à utilização de jogos educativos, como a organização de frases, sopa de letras e escolha múltipla na aplicação “Kahoot!”, e outras atividades lúdicas, cinco alunos consideraram-nos extremamente úteis, dois alunos avaliaram-nos úteis e quatro alunos responderam “pouco útil”. As avaliações relativamente às atividades em papel, como é o caso do desenho do azulejo, foram divergentes. Um aluno considerou-as extremamente úteis para a sua aprendizagem, dois alunos julgaram-nas muito úteis, dois alunos consideraram-nas úteis, quatro alunos responderam que foram pouco úteis e dois alunos comentaram-nas de forma negativa, como recursos didáticos nada úteis. No que diz respeito aos materiais de apoio de leituras, foi considerado como um recurso didático extremamente útil para um aluno, muito útil para dois alunos, útil para sete alunos e pouco útil para um aluno.

A última parte do questionário constituiu uma reflexão sobre a eficácia da abordagem cultural na motivação para a aprendizagem do português. Uma aluna respondeu ter-se sentido muito motivada pelo contacto com os conteúdos culturais, oito consideraram que os mesmos aumentaram razoavelmente o seu interesse, enquanto dois acharam que os temas culturais os motivaram um pouco para a aprendizagem. Questionámo-los ainda quanto ao contributo dos conteúdos culturais para o desenvolvimento da proficiência linguística e obtivemos os seguintes dados: para oito alunos, os conteúdos dados tinham sido razoavelmente eficazes no aumento dos seus conhecimentos linguísticos ao passo que três alunos os consideraram pouco eficazes.

Por fim, recolhemos comentários e sugestões de três alunos relativamente a todas as unidades. Um deles pensou serem fantásticas as unidades, mas tinha dificuldade em compreender as instruções da professora, o que tinha a ver com a sua limitada proficiência ao nível da compreensão do léxico e da compreensão oral em geral. Oferecendo sugestões em seguida, o aluno acrescentou que reduzir a velocidade do discurso, repetir as instruções e explicar o léxico novo poderiam ajudar a diminuir eficazmente os casos de incompreensão. Referiu ainda que os materiais e conteúdos das aulas estavam ajustados ao nível de dificuldade da turma. Além disso, uma aluna considerou interessante ter contacto com alguns contextos históricos. Considerou, ainda, que alguns conteúdos não eram necessários, por exemplo, os da apresentação das palavras árabes para mostrar a origem de algumas palavras portuguesas. O último aluno comentou que teve uma experiência de aprendizagem interessante, aprazível e envolvente.

Analisando as respostas obtidas, pode-se verificar que em primeiro lugar, os alunos atribuem relevância aos conteúdos culturais para a aprendizagem de língua estrangeira,

o que dá reconhecimento desde a raiz ao ponto de partida do nosso trabalho de estágio e até da nossa dissertação: a cultura é uma parte imprescindível no ensino de língua estrangeira. Em segundo lugar, os alunos, de forma geral, expressaram grande interesse em trabalhar os temas culturais abordados nas aulas e conseguiram acompanhar facilmente as aulas com os apoios disponibilizados pela professora, evidenciando que os conteúdos ensinados se apresentavam num nível de dificuldade adequado em relação à proficiência linguística do nível A1.1.

As opiniões quanto aos métodos didáticos realizados, dividem-se entre muito positivas e menos favoráveis. Os alunos valorizaram bastante a utilização dos recursos audiovisuais, os trabalhos colaborativos e os apoios de leitura, enquanto consideraram que os jogos educativos e as atividades lúdicas em papel contribuíam menos para a sua aprendizagem. A razão dessa desvalorização, provavelmente, devia-se à forma de aprendizagem. Em comparação com os métodos tradicionais, que realizam a aprendizagem através da apresentação direta dos conhecimentos e da prática dos exercícios escritos, essas atividades não revelam um processo de aprendizagem evidente. Neste sentido, os alunos não associavam essas atividades lúdicas, por exemplo, desenhar os azulejos, ao meio para aprender a língua, o que é relativamente redutor. Talvez tivesse valido a pena proporcionar uma explicação mais detalhada sobre o objetivo da tarefa. Neste sentido, a professora podia informar os alunos que depois de uma apreciação dos vários azulejos, teriam de criar o seu azulejo personalizado e explicá-lo. Desta forma, eles já reconheceriam, provavelmente, o alcance benéfico da tarefa.

Em suma, pela análise dos questionários, podemos afirmar que a integração de conteúdos culturais no ensino de língua portuguesa no nível A1.1 revela contribuir de forma positiva para o aumento da motivação e talvez da proficiência linguística dos

alunos. A maioria dos alunos mostraram mais vontade em continuar a aprender a língua portuguesa por terem tido contacto com temas culturais que despertaram o seu interesse e que consideraram úteis para o progresso da sua aprendizagem.

6.2. Reflexões finais sobre o estágio

Como já mencionámos anteriormente, procurámos, ao longo do estágio, implementar um conjunto de metodologias e estratégias de ensino que nos permitissem cumprir o desafio que nos propusemos realizar. Era nosso objetivo abordarmos alguns tópicos de referência da cultura portuguesa no nível A1.1 com alunos que só tinham começado a aprender português há dois meses, não sabendo, por isso, usar os tempos do passado. Para além de outras dificuldades inerentes a quem está numa fase de aprendizagem muito precoce, por exemplo, a nível de léxico, a limitação de não podermos apresentar o nosso tema cultural sem recorrermos aos tempos do passado exigiu uma grande reflexão, imaginação e ponderação no momento da escolha de metodologias e estratégias a adotar para o ensino dos conteúdos selecionados.

Relativamente à preparação das aulas, foi realmente um trabalho complicado e árduo que exigiu mais tempo do que pensávamos. A seleção do tema precisou de muita dedicação, já que procurámos escolher temas interessantes e representativos da cultura portuguesa e da cidade do Porto e, ao mesmo tempo, adequados ao nosso nível de ensino e ao programa do curso.

Apesar das dificuldades com que nos deparámos, podemos concluir que o resultado do nosso trabalho foi positivo, o qual pode ser confirmado por um desempenho muito satisfatório das tarefas levadas a cabo pelos alunos. Todos se mostraram interessados e motivados, tendo colaborado ativamente nas atividades de trabalho propostas. Neste contexto, conseguiram assimilar eficazmente os conteúdos aprendidos e realizar com

sucesso as tarefas solicitadas.

Tínhamos consciência de que apesar de esta turma ser de A1.1, tinha um nível de proficiência muito bom, na qual podíamos testar quão fácil ou difícil era ensinar tópicos culturais no nível A1.1. Apesar disso, em alguns momentos, os materiais utilizados também constituíram um desafio para os alunos desta turma. Contudo, sempre que necessário, adequámos as estratégias, no sentido de facilitar a compreensão dos estudantes. O facto de os temas escolhidos não serem completamente desconhecidos, facilitou o nosso trabalho, mas também aguçou a curiosidade dos alunos que não conheciam a sua origem nem a sua história.

Neste sentido, somos da opinião de que os materiais, metodologias e estratégias de ensino, nomeadamente, de tópicos de cultura terão sempre de ser adaptados à turma-alvo.

Além disso, defendemos a adoção de estratégias didáticas diversificadas nas aulas. A sua utilização adequada desempenha um papel relevante na aula de A1.1 na medida em que motiva os alunos para a aprendizagem, diminui a dificuldade na compreensão dos conteúdos lecionados e permite manter a atenção dos alunos por mais tempo.

Nesse momento de finalização do estágio, sentimos que a prática didática é um trabalho cheio de incertezas e sempre acompanhado de mudanças e desafios. A prática letiva não significa apenas implementar os conteúdos na aula, mas sim, manejar eficazmente o tempo de aula, controlar bem o ritmo de aula, ter o cuidado de observar o sentimento dos alunos, assim como, e isto é fundamental, saber fazer as perguntas certas, lidar com várias situações imprevisíveis. A título de exemplo, dar resposta às questões inesperadas dos alunos e ajustar o plano de aula devido à ausência imprevista de alunos.

Para concluir, gostaríamos de acrescentar que, apesar de existirem algumas dificuldades, a implementação de conteúdos sobre cultura no nível A1.1 não é uma missão impossível. Porém, o professor deve conhecer bem o seu grupo para escolher o tema que pretende ensinar. Deve ter em conta o grau de proficiência linguística do grupo-alvo, preocupar-se em adotar diferentes metodologias, implementar estratégias diversificadas e saber adequá-las ao perfil da turma.

Conclusão

Ao longo do trabalho, defendemos a necessidade da combinação entre os elementos culturais e o ensino de língua estrangeira, pela sua interação estreita. Apresentamos, no contexto do nível A1.1, uma proposta alternativa no que diz respeito à abordagem tradicional do ensino, cuja ênfase recai sobre os conhecimentos linguísticos.

Ter a cultura como ponto principal da aula neste nível inicial é, sem dúvida, uma missão difícil e desafiante, que comparámos a “fazer uma omeleta sem ovos”. Independentemente do nível de proficiência, dos temas referidos, das características do público-alvo, ou até do tempo restringido de aula, que complicaram em grande medida o nosso trabalho, fomos capazes de levar o projeto por diante.

Pode concluir-se que é gratificante alcançarmos os objetivos propostos. Com a nossa experiência didática no curso A1.1 de PLE na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, conseguimos comprovar algumas estratégias pedagógico-didáticas, que, a nosso ver, ajudam a lidar com os obstáculos existentes na promoção da cultura neste nível e contribuem para um ensino de língua estrangeira com enfoque cultural.

Este texto, através de uma discussão em relação ao binómio língua-cultura, afirma o papel imprescindível da cultura no ensino de língua estrangeira, explorando os conteúdos e as metas que podem orientar o ensino da cultura. Conforme este enquadramento, conduziu-se uma análise baseada nas características linguísticas e nas restrições inerentes do nível A1.1, o que permitiu delinear uma proposta para o seu ensino. Definiram-se, neste sentido, os tópicos para a intervenção didática: o azulejo e os doces conventuais. Tal como mencionado, esse processo apresentou um resultado positivo, revelando a possibilidade de investigar sobre a cultura portuguesa nesta fase

elementar. Importa reconhecer que esse sucesso se deve à adequação do tópico e dos conteúdos ao perfil da turma, às planificações de aula bem elaboradas, aos materiais motivadores e sobretudo, aos esforços dos alunos e da professora.

Cumpre salientar que a investigação, neste relatório, sobre a apresentação da cultura no palco inicial do ensino de língua estrangeira, refere somente um número restringido de questões. Em vez de fornecer um modelo de ensino bem desenvolvido para este assunto, a presente obra aborda uma linha de pensamento para a planificação e preparação da aula de cultura, no âmbito do nível A1.1 de PLE.

Por isso, pretendemos, em trabalho futuro, fazer uma exploração mais profunda e variada, em que se aplicam os mesmos conteúdos das duas unidades num outro nível mais avançado, com uma melhor proficiência linguística, tais como, A1.2, A2 e até B1. Esta tentativa viabilizará uma observação e comparação, segundo as reações diferentes dos aprendentes, em termos da profundidade de compreensão, da ênfase de aprendizagem, do desempenho, assim como do grau da tolerância cultural, entre outros. Sondar-se-á, igualmente, mais tópicos apropriados para o desenvolvimento da dimensão cultural na primeira fase de ensino-aprendizagem de PLE. A título de exemplo, o fado, a calçada portuguesa, o Carnaval, assim como a festa tradicional de São João, entre outros, contribuindo, assim, para o enriquecimento das propostas de ensino e dos recursos culturais propícios quanto ao ensino de PLE.

Referências Bibliográficas

- Alptekin, C., & Alptekin, M. (1984). The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *ELT Journal*, 38(1), 14-20. <https://doi.org/10.1093/elt/38.1.14>
- Balabakgil, B., & Mede, E. (2016). The use of L1 as a teaching strategy by Native and Non-Native EFL instructors at a language preparatory program in Turkey. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 15-35. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.7n.6p.15>
- Batista, A. T. C. (2018). *Teachers' perceptions on culture teaching in the EFL classroom*. [Tese de Mestrado, Universidade do Algarve]. <https://core.ac.uk/download/200994316.pdf>
- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. In A.E. Fantini (Ed.), *New ways in teaching culture* (pp.16-21). Teachers of English to Speakers of Other Languages. https://www.researchgate.net/publication/313553179_How_not_to_be_a_fluent_fool_Understanding_the_cultural_dimensions_of_language
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. *Estudos Em Homenagem Ao Professor Doutor Mário Vilela*, 823–835. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8772/2/4609.pdf>
- Borofsky, R. (1998). Cultural possibilities. In UNESCO (Ed.), *World culture report, 1998: Culture, creativity and markets* (pp. 64-75). UNESCO Publishing.
- Brislin, R. W. (1990). Applied cross-cultural psychology: an introduction. In R. W. Brislin (Ed.) *Applied cross-cultural psychology: An introduction* (Vol. 14, pp. 9-33). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781483325392.n1>

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and Teaching* (5th ed.). Pearson Education, Inc.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign-language teaching*. Multilingual Matters & Channel View Publications.
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149–168.
<https://doi.org/10.1017/s0261444804002289>
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters & Channel View Publications.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP (2012). *Programa de Português (professores) – Nível A1 – Ensino Português no Estrangeiro*.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. (2017). *Referencial Camões PLE*.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. D., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., & Molinié, M. (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures : competences and resources*. Council of Europe.
- Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: Theory to practice* (2nd ed.). Houghton Mifflin Company.
- Christiano, C. C. (2017). *A prática do ensino do Português como Língua Estrangeira* (1.^a ed.). Instituto Politécnico de Macau.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cullen, B., & Sato, K. (2000). Practical techniques for teaching culture in the ELF classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(12). <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>

- Farnia, M., & Suleiman, R. R. R. (2009). Contrastive pragmatic study and teaching culture in English language classroom – a case study. https://www.researchgate.net/publication/213917404_Contrastive_pragmatic_study_and_teaching_culture_in_English_language_classroom-a_case_study
- Goode, T., Sockalingam, S., Bronheim, S., Brown, M., & Jones, W. (2000). *A Planner's Guide ... Infusing Principles, Content and Themes Related to Cultural and Linguistic Competence into Meetings and Conferences*. Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence.
- Guillén, C., Alario, A. I., & Castro, P. (1992). Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa linguapax. *Comunicación Lenguaje Y Educación*, 4(16), 83–91. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821051>
- Hu, W. Z., & Gao, Y. H. (1997). *Waiyu Jiaoxue yu Wenhua (Foreign language teaching and culture)*. Changsha: Hunan Education Press.
- Kaplan, D., & Manners, R. A. (1972). *Culture theory*. Prentice Hall.
- Keessing, R. M., & Strathern, A. (1998). *Cultural anthropology: a contemporary perspective* (3rd ed.). Harcourt Brace College.
- Kluckhohn, C., & Kelly, W.H. (1945). The concept of culture. In R. Linton (Ed.), *the science of man in the world crisis* (pp. 78-106). Octagon Presse.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language Culture and Curriculum*, 8(2), 83–92. <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127430>
- Kramsch, C., & Hua, Z. (2016). Language, culture and language teaching. In G. Hall (Ed.),

- Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp.38-50). London: Routledge.
<https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/15690/>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1998). *The natural approach*. Prentice Hall Europe.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.
- Martins, C., & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo*, 45-65.
https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/20424/1/2-Cristina%20Martins-Isabel%20Pereira_02ABR112.pdf
- Matić, J. (2015). 'Big c' and 'small c' culture in EFL materials used with second year students majoring in english at the department of english, University of Belgrade. *Komunikacija i kultura online*, 6(6), 134-145.
https://www.academia.edu/43443301/Big_C_and_Small_C_Culture_in_EFL_Materials_Used_with_Second_Year_Students_Majoring_in_English_at_the_Department_of_English_University_of_Belgrade
- Matos, M. A. P., Mimoso, J. M., Pais, A. N., Esteves, M. D. L., & Menezes, M. (2015). Portuguese azulejos, world heritage. In *International Conference Glazed Ceramics in Architectural Heritage*.
<http://azulejos.Inec.pt/AzuRe/links/02%20Portuguese%20Azulejos%20World%20Heritage.pdf>
- Matos, S. (2008). A cultura pela língua : Algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In F. Oliveira & I. M. Duarte

- (Orgs.), *O fascínio da linguagem* (pp. 391-406). Centro de Linguística da Universidade do Porto / Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13884>
- Maxim, H. H. (2000). Integrating language learning and cultural inquiry in the beginning foreign language classroom. *ADFL Bulletin*, 32(1), 12–17. <https://doi.org/10.1632/adfl.32.1.12>
- Monteiro, J. P. (2007). Teórico e historiador do azulejo em Portugal. João Miguel dos Santos Simões 1907-1972, 31-47.
https://redeazulejo.letras.ulisboa.pt/multimedia/files/Historia/JPM_2007_JMSS_Teorico.pdf
- Nostrand, H. L. (1989). Authentic Texts and Cultural Authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05310.x>
- Ovando, C. J., Collier, V. P., & Combs, M. C. (2003). *Bilingual and ESL classrooms: teaching in multicultural contexts* (3rd ed.). McGraw Hill.
- Ramon, M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino: aprendizagem de português língua estrangeira.
- Steele, R. (1989). Teaching language and culture: Old problems, new approaches. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1989: Language Teaching, Testing, and Technology: Lessons from the Past with a View Toward the Future* (pp. 153–162). Georgetown University Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1qfszxx.19>
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
https://www.academia.edu/64054670/The_Importance_Of_Teaching_Culture_In

_The_Foreign

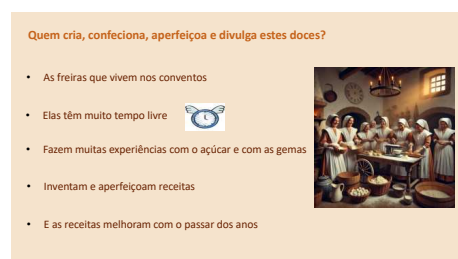
Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (1st ed.). John Murry.

Williams, R. (1998). The analysis of culture. In J. Storey (Ed.), *Cultural theory and popular culture: A reader* (pp.48-56). The University of Georgia Press.

Anexos

Anexo 1 - Materiais didáticos para a introdução da 1.ª aula



Antes do século 16, o açúcar já é conhecido, mas...

- é raro
- é muito caro
- muitas vezes, é usado como um medicamento

Antes, também há doces nos palácios e conventos, mas...

- a qualidade é muito inferior
- usam mel para adoçar os doces



A partir do século 16, o açúcar chega a Portugal em grandes quantidades das colônias:



Brasil



Cabo Verde

- Há excesso de açúcar



A coroa real portuguesa decide oferecer açúcar às:



ordens religiosas

Assim, em meados do século 16, nasce nos conventos uma nova doçaria:

- diferente
- mais rica
- mais doce
- e de qualidade superior



Porque tem tantas gemas esta nova doçaria?



- Entre os séculos 18 e 19, Portugal é o maior produtor de ovos da Europa

As claras dos ovos são:



- exportadas e usadas para purificar o vinho branco
- usadas para fabricar as hóstias:
- usadas para engomar a roupa:



- dos nobres e do clero:



E o que fazer com as gemas?



Antes de haver açúcar em grandes quantidades:

- as gemas que não são usadas vão para o lixo
- são alimento para os animais
- porque o prazo de validade das gemas é muito curto



Depois da chegada do açúcar em grandes quantidades:

- Alguém descobre que o açúcar ajuda a conservar as gemas
- O açúcar dá um novo destino às gemas
- É o início daquilo a que hoje chamamos Doçaria Conventual
- Cada convento e mosteiro cria os seus doces
- As receitas são um segredo bem guardado
- Os nomes dos Doces Conventuais estão relacionados com:
 - a fé católica
 - a vida nos Conventos e nos Mosteiros



Toucinho do Céu
Heaven's Bacon



Pudim Abade de Priscos
Abbot of Priscos' Pudding



Ovos Celestes
Heavenly Eggs



Queijinhos do Céu
Little Cheeses from Heaven



Manjar Branco
White Delight



Suspiros de Braga
Sighs of Braga

Outros nomes mostram que as freiras e os abades também têm sentido de humor



As receitas são um segredo bem guardado?

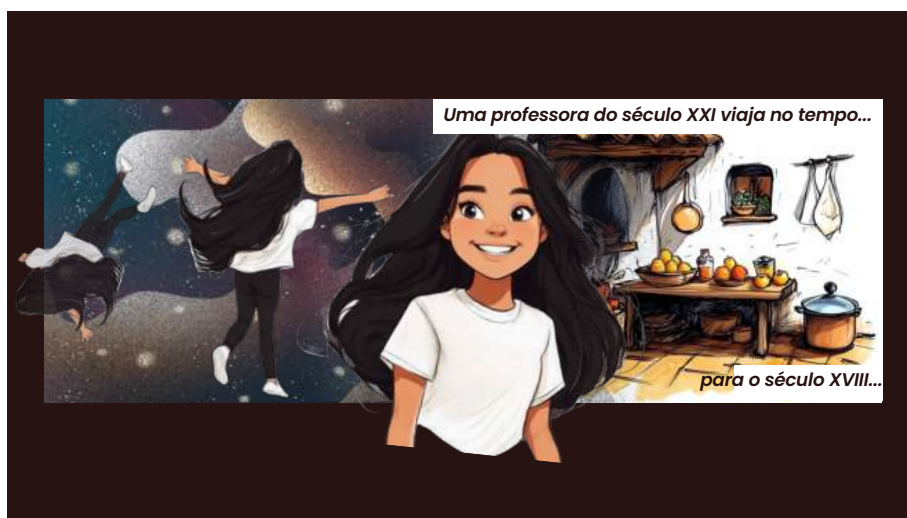
Como chegam aos nossos dias?

- No século 18, as ordens religiosas acabam em Portugal
- As freiras e os monges têm de ganhar dinheiro para sobreviver
- Vender Doces Conventuais é uma forma de minimizar as dificuldades financeiras
- Algumas freiras vivem fora dos conventos com famílias ricas e partilham as receitas com as senhoras da casa

Hoje em dia, ...

- As receitas já não são secretas
- Estas receitas estão vivas e passam de geração em geração
- A maioria dos produtores de doces conventuais:
 - respeita as receitas originais
 - respeita o método de preparação artesanal
 - mantem viva a tradição e a história destes doces

Anexo 2 - Banda desenhada para a 1.ª aula









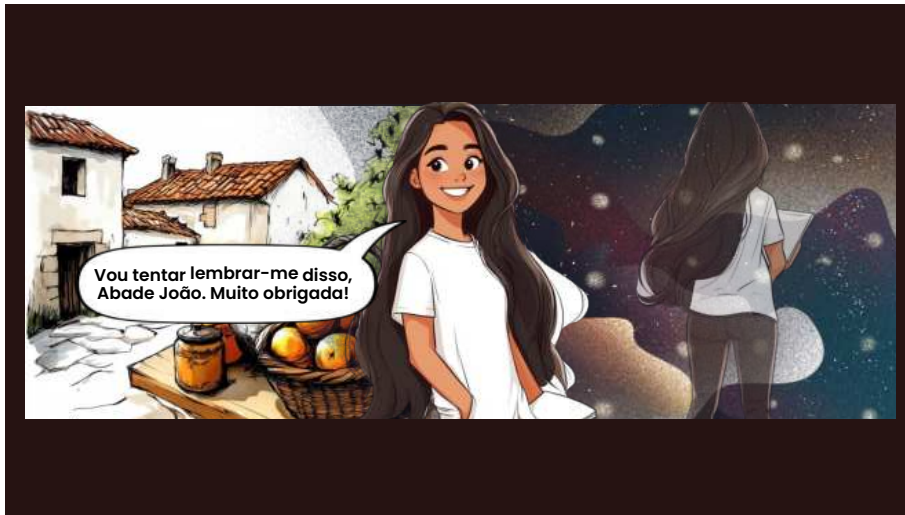














Anexo 3 - Material de apoio para a atividade de redação da carta

A história dos Doces Conventuais

5. Escrevam uma carta à irmã Caridade e ao Abade João, agradecendo as informações sobre os doces conventuais e respondam às seguintes questões colocadas na banda desenhada:

- De que países são?
- Vocês também têm doces tradicionais?
- Também têm nomes divertidos?
- Quais são os ingredientes mais usados na sua preparação?
- Também usam muitos ovos e açúcar?
- Em que festa ou celebração especial comem os doces?
- Os doces também têm um significado espiritual e religioso?
- Os doces têm a influência de outras culturas?
- A sua origem também está ligada a uma história ou a uma lenda?

Palavras que podem usar:

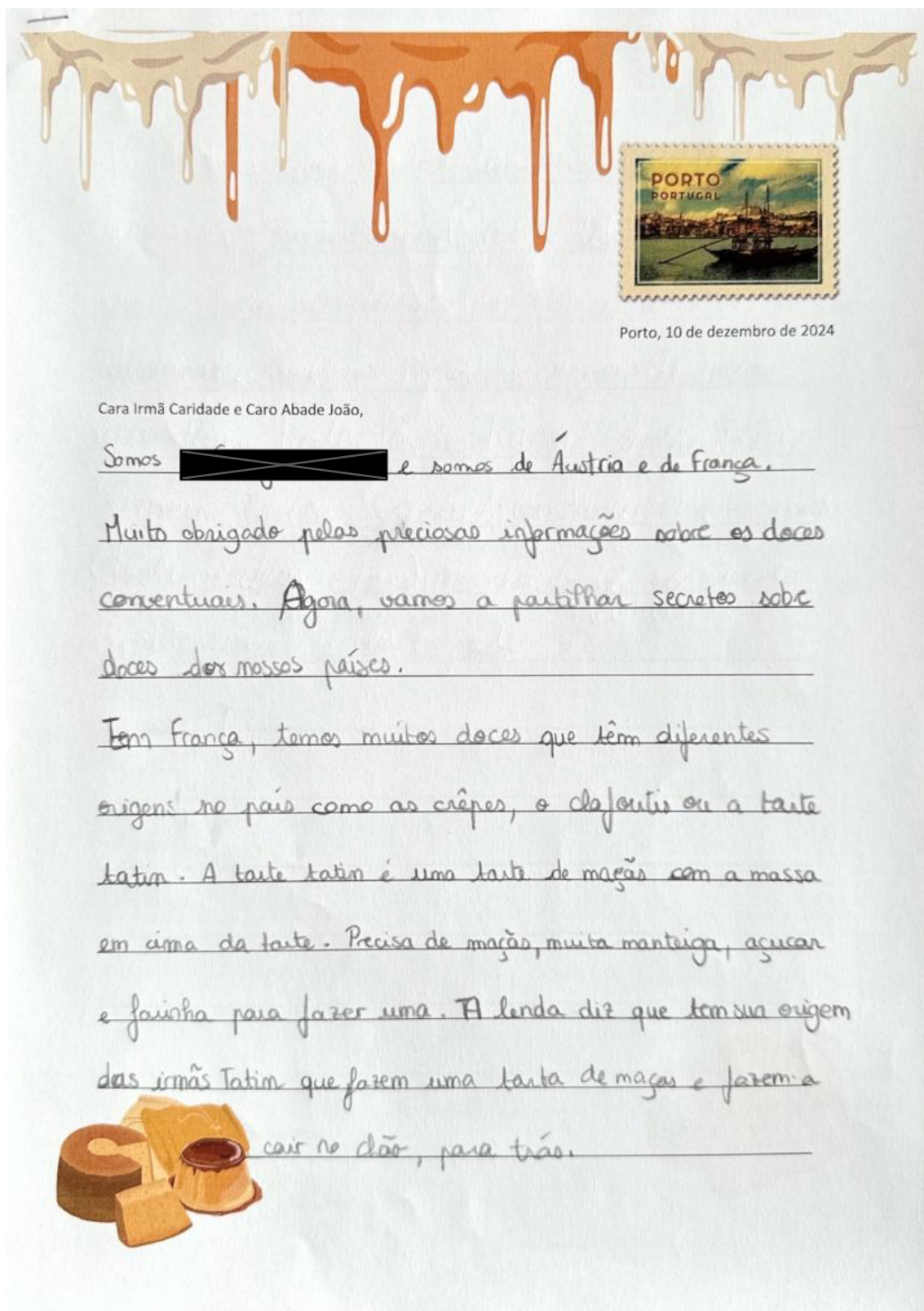
Verbos:	comer, fazer, cozinhar, preparar, provar, gostar (de), adicionar, misturar, mexer, cortar, decorar, cozer, derreter, servir
Nomes: Doces em geral	doce, bolo, bolacha, pastel, pudim, gelado, chocolate, tarte, sobremesa, recheio
Nomes: Ingredientes principais	açúcar, farinha, manteiga, leite, ovos, mel, natas, fruta (maçã, banana, morango, etc.), amêndoas, nozes, canela, baunilha, cacau
Adjetivos: sabores	doce, amargo, ácido, salgado, suave, forte, cremoso, crocante, fofo, duro, molhado, seco
Outros adjetivos:	típico, famoso, grande, pequeno, quente, frio, caseiro
Textura da massa:	fofo, cremoso, duro, macio, crocante, leve, pesado

Por exemplo:

“Nos Estados Unidos, há a “pumpkin pie” que é uma tarte muito boa e saborosa. Nós comemos a tarte todo o ano, mas especialmente no Dia de Ação de Graças ...”.

“No meu país, que é a França, há um doce...”

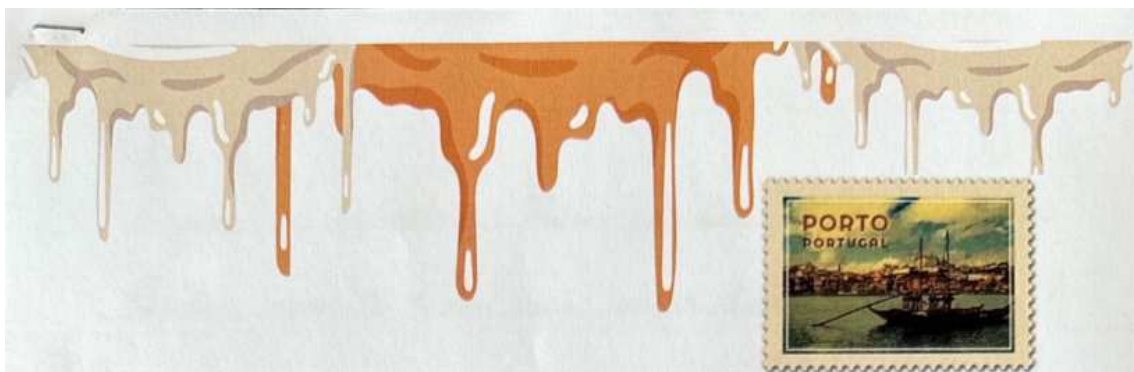
Anexo 4 - Trabalhos realizados da atividade de redação da carta



Na Áustria, temos muitos doces tradicionais. O doce famoso é Kaiserschmarrn. É muito delicioso e temos para o pequeno-almoço. Por isso as turistas parece adoram-no. Também porque a origem do nome vem duma lenda. Por isso 'Kaiser' significa Rei e 'Schmarrn' significa Sujeria. A receita usa muitas ovos (bater as claras e gema) mas pouco de açúcar e farinha, passas de uva ^{com} e sal. Voilà!

Com os melhores cumprimentos,





Porto, 10 de dezembro de 2024

Cara Irmã Caridade e Caro Abade João,

Somos dois estudantes do século XXI da França e da Bélgica.

Queremos divulgar com vós nossas receitas de docas tradicionais de nossos países. Na Bélgica, temos deliciosas waffles.

Para preparar a massa da waffle, precisam de leite, ovos, açúcar, farinha e manteiga. Depois, mistura todos os ingredientes e despeje na máquina de waffle e cozinhe. Quando eles são bem cozinhados, podemos adicionar ^{as} frutas, a nata, o chocolate ^{ou} o gelado.

Agora, vamos para uma receita diferente. Na França, para sobremesa temos a tarte tatin. Por isso,



~~ne~~ precisam de massas, caramelo, farinha

água e canela. Para cozinhar ^{uma} tarte tatin
fazem uma ~~te~~ tarte com massas tradicionais,
derruba a preparação e confeccionar isso no
fogão. Depois, aproveita tua doce, fica
calma e não come toda.

Muito obrigado para ~~dit~~ divulgar vocês receitas,
Até 3 seculos!



Com os melhores cumprimentos,





Porto, 10 de dezembro de 2024

Cara Irmã Caridade e Caro Abade João,

no meu país, que é a Alemanha, há um doce ^{chamado} que significa
bolo de floresta negra, que é típico um doce
tradicional. Mas não temos só este bolo, temos
muitos bolos ^{diversos} divertidos. Temos nomes ^{divertidos} como o bolo de
toupeira o picada de abelha. Os ingredientes para
o bolo de floresta negra são (seis) ovos, muito
açúcar, cacau, cerejas, muita nata, farinha e
claramente chocolate em cima do bolo. Para
celebrar o aniversário fazemos os bolos. O bolo não
tem um significado religioso mas o bolo tem
velas por cada ano de vida porque



as velas têm o historial de afastar os maus
espíritos. Esta tradição está a espalhar-se da
Alemanha para o resto do mundo. A minha mãe sempre
diz: "Uma vida sem bolo é possível, mas sem
sentido". Obrigada irmã Caridade e abade João.

Com os melhores cumprimentos,



* O bolo de floresta negra tem influências das
culturas francesa e ^{da cultura} dos cafés vieneses.

Com os melhores cumprimentos,





Porto, 10 de dezembro de 2024

Cara Irmã Caridade e Caro Abade João,

Olá! Nos somos [redacted] Moramos no Porto,
mas eu sou dos Estados Unidos e [redacted] é da Alemanha.
Na Alemanha, há um doce, ^{tradicional} Berliner. Não tem um nome
divertido mas é muito bom. Os ingredientes ~~mais~~ usados
dos Berliners são ovos, açúcar em pó, geléia de
e leite. Framboesa. A massa é ~~é~~ muito fofa e a geléia de
framboesa está encima da massa. Os alemães comem
os Berliners durante o carnaval. Não tem um significado
espiritual nem religioso. O doce não tem a influência das
outras culturas, mas ~~há~~ existe um versão disso em Portugal.
Vocês têm de provar!



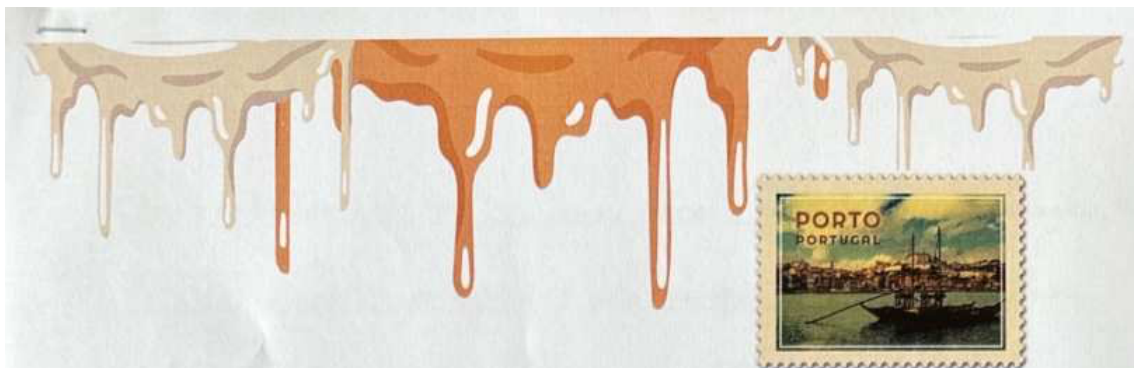
Nos Estados Unidos, ~~nos~~ acho que nos "doce tradicionais" são ~~maças~~ tartes. Geralmente, as tartes não tem nomes divertidos. O nome da tarte indica o ingrediente principal - por exemplo, uma tarte de maçã tem maçãs em cima. Usamos muitas frutas, e, também as vezes, usamos ingredientes salgados, como "chicken pot pie". Habitualmente, eu como tartes durante na Natal ou no Dia de Ação de Graças. Os doces não tem um significado espiritual nem religioso. "Acho que todas as culturas tem uma versão de tartes. Não há lendas nem histórias sobre as tartes dos Estados Unidos. Esperamos que vocês tenham gostado de ler a carta. Vocês acham que gostam dos nossos doces?"

~~Atenciosamente,~~



Com os melhores cumprimentos,





Porto, 10 de dezembro de 2024

Cara Irmã Caridade e Caro Abade João,

Nós somos [redacted] [redacted] é da França,
e [redacted] é dos Estados Unidos. Nós também
temos doces tradicionais.

Para França, temos muitos diferente doces tradicionais com diferente
nomes. Alguns nomes são divertidos, Alguns não. Mas não vamos a falar deste
doce em um nome divertido porque ^{eu} não os conheço muito bem. Vamos a falar dos "Nougats".
^{França}
Nougat ^{de Montelimar} na França provincial. Para fazer um nougat tems precisa
de muito, muito açúcar ~~para~~ mel e amêndoas ^{torrada}, de ~~para~~ de água.

Nougat também usa muitos açúcar ^{pouco} mas não muitos ~~ao~~, um ~~pouco~~. Podemos
comer "Nougat" todos dias ~~pero~~ na ~~frança~~ França provincial ~~é~~ é



Uma especialidade de Natal.

Não, o Nougat não tem um significado espiritual

Nos Estados Unidos, o meu doce favorito é um doughnut. Os ingredientes principais são farinha, açúcar, e levedura. É frito em óleo vegetal. Como os doces convencionais, os doughnuts têm muito açúcar, mas menos ovos. Os doughnuts são humoristicamente associados à polícia em filmes e programas de televisão. Um tipo especial de doughnut é chamado "Paczki". Os Paczki são típicos da terça-feira gorda em lugares com muitos imigrantes polacos. São frequentemente recheados com fruta.

Muito obrigado Irmã Caridade e Abade João.

Com os melhores cumprimentos,





Porto, 12 de dezembro de 2024

Cara Irmã Caridade e Caro Abade João,

muito obrigada para as informações sobre vossos doces conventuais. Somos  da Alemanha e da França e também temos doces tradicionais em nossos países. Na Alemanha gostamos de comer Berliner o que é uma pão doce com doce de fruta em recheio. Está cozido em azeite quente e depois está colocado em açúcar. É muito parecido ao bolo de Berlim português. No país da  que é a França, há uma doce que se chama "la galette des rois". É como uma ~~tarte~~ tarte com "frangipane" um recheio com ~~amendoas~~ amendoas e manteiga. É um doce muito gordo e



só comemos-lhe no 6 de janeiro para os três
reis magos. Temos uma tradição de pôr uma "fêve"
que é uma pequena estatueta na galette e a pessoa
quem encontra fica o rei do dia.

Muito prazer e até a próxima freira Caridade
e abade João!

Com os melhores cumprimentos,





Porto, 10 de dezembro de 2024

Cara Irmã Caridade e Caro Abade João,

Habitualmente na Alemanha há um bolo com o nome "Stollen".^{Franco} Os alemães comem o bolo em natal. É preciso farinha, açúcar, frutas cristalizadas, levedura, leite, e às vezes outras ingredientes como ovos, ou melapão. Como as receitas dos Doces Conventuais, as receitas do "Stollen" é passada de geração em geração. Com tempo, a receita melhora do bolo melhora, por que a receita das frutas cristalizadas mistura com a massa.

O bolo mais popular na Rússia tem um nome "Medovik". Os ingredientes que usados para fazer são ~~o~~ mel,



farinha, nata, açúcar e ovos. Textura da
massa é cremoso, macio e fofo. „Medovik“ é
muito bom e saboroso bolo. Porque é
difícil de cozinhar, por isso só pessoas
preparadas ^m para as férias.

Esperamos que vocês acham interessante nosso
narrativa dos dois tipos de nossos países.

Agora, temos de sair. Nós queremos dizer
„Muito Obrigado“ para que vocês inventam os
doce confeitaria saborosas!

Com os melhores cumprimentos,



Anexo 5 - Material de apoio para a apresentação do azulejo



A história do Azulejo

Olá! O meu nome é Azulejo e tenho origem no mundo islâmico. Já tenho muitos anos, mas continuo a encantar muitas gerações numa vida cheia de aventuras. O nome do meu pai é “al-zulajj” que significa “pequena pedra polida”.



Quero contar a minha história e a dos meus irmãos. Eles estão sempre comigo, porque sem eles não consigo contar nada. A nossa aventura começa no século VIII. Saímos do nosso país natal, o Egito, e viajamos com os nossos criadores, os árabes muçulmanos para muito longe, para Espanha, na Península Ibérica.

Mas só chegamos a Portugal no século XV. Sabem como? O rei de Portugal, D. Manuel I, visita Espanha e fica impressionado connosco, quando nos vê no estilo mudéjar porque somos muito bonitos, coloridos e brilhantes. Por isso, ele traz artesãos espanhóis para trabalhar no Palácio Nacional de Sintra, e nós somos um dos primeiros exemplos do uso de azulejos em Portugal.

Então, no século XVI, nós ficamos muito populares em Portugal. Mas nesta altura os artistas portugueses ainda não têm uma técnica perfeita para fazer azulejos, por isso nós somos importados durante alguns anos da Holanda, de Delft.

Em Delft, já há fábricas a produzir louça e azulejos há muitos anos. O azul e branco da cerâmica de Delft são uma imitação da porcelana chinesa que também é muito apreciada na Holanda. Que bonito! Não acham?



É verdade que, inicialmente, os nossos criadores portugueses são influenciados pelos estilos hispano-mouriscos e mais tarde, durante algum tempo, os meus irmãos vêm de Delft, mas rapidamente os portugueses desenvolvem um estilo único.

Nos séculos XVII e XVIII, o uso de azulejos azuis e brancos também são muito influenciados pela porcelana chinesa.

Somos frequentemente usados para cobrir grandes superfícies em igrejas, conventos e palácios. Mas também somos usados para decorar o interior das casas dos portugueses ricos.



No século XVIII, os artistas criam as “figuras de convite”. Somos nós, mas em forma de pessoas bem vestidas para receber as visitas quando chegam às suas casas, a palácios ou a lugares públicos. É interessante, não é?

Vocês já conhecem bem o Porto? Esta cidade é famosa pelas suas lindas e coloridas fachadas. Eu e os meus irmãos também estamos lá, em edifícios do século XIX e XX. Somos um elemento decorativo, mas também uma proteção contra o clima húmido.

Eu acho que todas as cores me ficam bem. Às vezes, uso cores e *designs* simples, às vezes sou mais colorido, sofisticado e exuberante. O azul e o branco são as minhas cores favoritas, mas também uso amarelo e verde.



Sabem o que significam estas cores? O azul está associado ao céu, à água e à pureza. Também evoca tranquilidade, espiritualidade e harmonia. O branco simboliza luz, pureza e simplicidade. O amarelo representa riqueza, calor, luz e glória. Muitas vezes associado ao sol e à nobreza. Cada cor tem um simbolismo diferente.

Além de elementos decorativos, somos uma forma de narrativa visual, ou seja, contamos histórias. Mostramos cenas religiosas, cenas históricas, cenas com paisagens bucólicas e mitológicas, cenas com momentos de interação social e cenas da vida no campo.



Nós nunca paramos! Viajamos para o Brasil com os portugueses onde decoramos igrejas e palácios. Estamos nas fachadas das casas em Goa, na Índia, com padrões florais.



E também, estamos em Macau! Lá, eles misturam o estilo português com o chinês e usam-nos para escrever os nomes das ruas em painéis azuis e brancos.



Hoje em dia, somos muito mais do que azulejos fixos numa parede. Também somos usados na publicidade! Às vezes, somos ainda recordação de viagens.

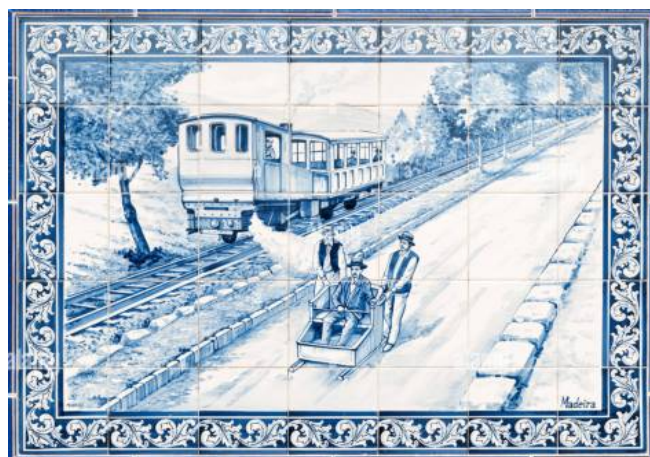
Agora já sabem mais sobre nós! Não estamos apenas decorativos. Somos uma parte importante da identidade cultural portuguesa e um símbolo de Portugal no mundo. Vejo-te por aí!

Anexo 6 - Exercício de descrição do painel de azulejos



A história do azulejo

4. Observe o painel de azulejos e descreva a imagem.





A história do azulejo

4. Observe o painel de azulejos e descreva a imagem.





A história do azulejo

4. Observe o painel de azulejos e descreva a imagem.





A história do azulejo

4. Observe o painel de azulejos e descreva a imagem.





A história do azulejo

4. Observe o painel de azulejos e descreva a imagem.





A história do azulejo

4. Observe o painel de azulejos e descreva a imagem.





A história do azulejo

4. Observe o painel de azulejos e descreva a imagem.

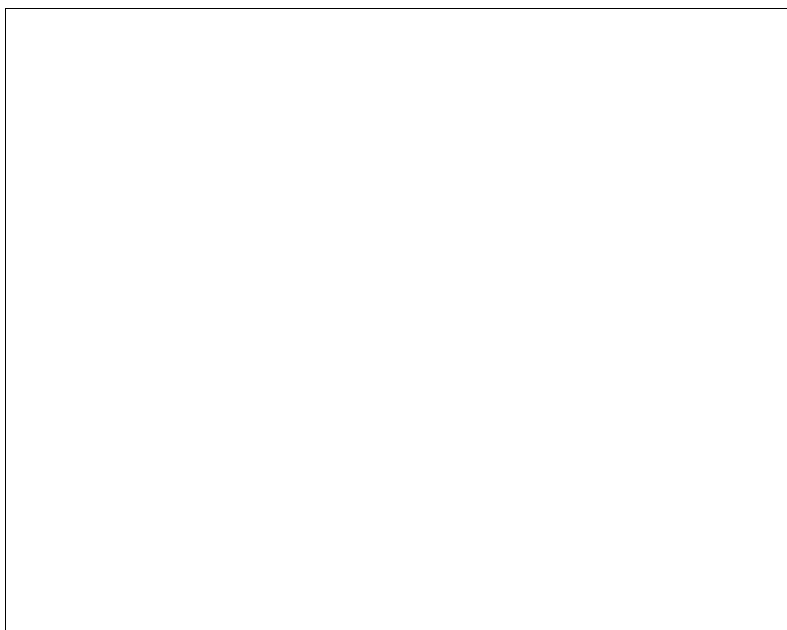


Anexo 7 - Material de apoio para o *brainstorming* de desenho de azulejos



A história do azulejo

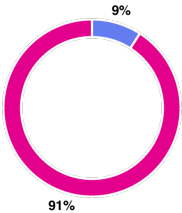
3. Vive no Porto há pelo menos meio ano! Pense em nomes os quais associa à sua vida no Porto.



Anexo 8 - Resultados do inquérito

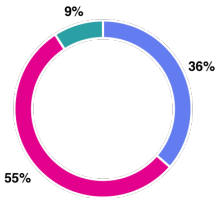
5. Considera que estudar a cultura da língua-alvo de aprendizagem, é útil para aumentar a sua proficiência na língua? / Do you think that studying the culture of target language is useful for increasing your language proficiency?

Muito útil / Very useful	1
Útil / Useful	10
Pouco útil / Less useful	0
Nada útil / Not useful	0



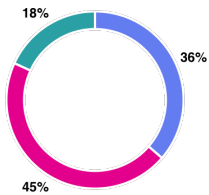
6. Como avalia os conteúdos da unidade "doces conventuais"? / How would you evaluate the content of unit "doces conventuais"?

Muito interessantes / Very interesting	4
Interessantes / Interesting	6
Pouco interessantes / Less interesting	1
Nada interessantes / Not interesting	0



7. Como avalia o grau de dificuldade dos conteúdos da unidade "doces conventuais"? / How would you evaluate the level of difficulty of the content of unit "doces conventuais"?

Com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi muito fácil acompanhar a aula / With...	4
Com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi fácil acompanhar a aula / With the...	5
Mesmo com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi difícil acompanhar a...	2
Mesmo com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi muito difícil...	0



8. Se considerou esta unidade difícil ou muito difícil, por favor, diga porquê? / If you think this unit was difficult or very difficult, tell

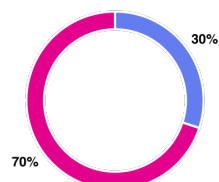
the reason please.

2
Responses

Latest Responses
...

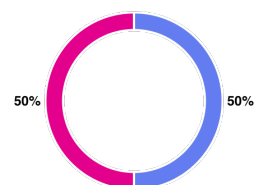
9. Como avalia os conteúdos da unidade "Azulejo"? / How would you evaluate the content of unit "Azulejo"?

- Muito interessantes / Very interesting 3
- Interessantes / Interesting 7
- Pouco interessantes / Less interesting 0
- Nada interessantes / Not interesting 0



10. Como avalia o grau de dificuldade dos conteúdos da unidade "Azulejo"? / How would you evaluate the level of difficulty of the content of unit "Azulejo"?

- Com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi muito fácil acompanhar a aula / With... 5
- Com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi fácil acompanhar a aula / With the... 5
- Mesmo com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi difícil acompanhar a... 0
- Mesmo com a ajuda dos materiais de apoio e explicações da professora, foi muito difícil... 0



11. Se considerou esta unidade difícil ou muito difícil, por favor, diga porquê? / If you think this unit was difficult or very difficult, tell the reason please.

1
Responses

Latest Responses
...

12. Na sua opinião, qual é a utilidade dos seguintes recursos de ensino para uma melhor compreensão e aprendizagem dos conteúdos? (escala de 1 a 5) / In your opinion, what is the use of the following teaching resources for a better understanding of the contents? (rate from 1 to 5)

1- nada útil / not useful, 2- pouco útil / less useful, 3- útil / useful, 4- muito útil / very useful, 5- extremamente útil / extremely useful

● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

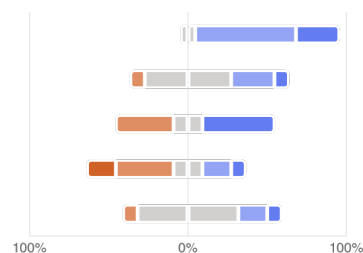
Recursos multimédia (ex: imagens e vídeos) / Multimedia resources (e.g. images and videos)

Atividades em grupo / Group works

Jogos educativos (ex: organização das frases e sopa de letras) / Educational games (e.g. sentence ordering and word search)

Atividades manuais (ex: desenho do azulejo) / Manual activities (e.g. azulejo drawing)

Leituras (ex: banda desenhada e histórias) / Reading (e.g. comics and stories)



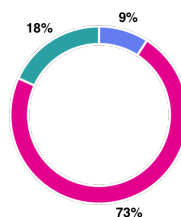
13. Considera que os conteúdos culturais aumentaram o seu interesse pela aprendizagem do português? / Do you think that cultural contents have increased your interest in Portuguese learning?

● Muito / Very 1

● Razoavelmente / Reasonably 8

● Um pouco / A little 2

● Nem por isso / Not really 0



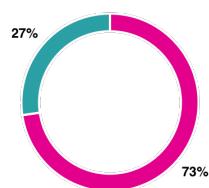
14. Considera que os conteúdos culturais ajudaram a aumentar os seus conhecimentos linguísticos de português? / Do you think that cultural contents helped you to increase your linguistic knowledge in Portuguese?

● Muito / Very 0

● Razoavelmente / Reasonably 8

● Um pouco / A little 3

● Nem por isso / Not really 0



15. Tem alguma sugestão ou comentário a fazer? / Do you have any suggestions or comments?

10
Responses

Latest Responses

"Não"

"Nem por isso, bom trabalho! :)"

"Not really. Thanks for your classes!"

...