



# UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A COMPONENTE CULTURAL DO ENSINO DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MACAU

Relatório apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Português Língua  
Estrangeira / Língua Segunda

Por

Mei Ying To

Faculdade de Ciências Humanas em Lisboa

Setembro 2023



# UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

## A COMPONENTE CULTURAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MACAU

Relatório apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Português Língua Estrangeira /  
Língua Segunda

Por

Mei Ying To

Faculdade de Ciências Humanas em Lisboa

Sob orientação de Professora Doutora Rita Faria

Setembro 2023

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar o meu mais profundo agradecimento à Professora Doutora Rita Faria pela sua inestimável paciência, inspiração, orientação profissional e apoio.

Estou grata a todos aqueles com quem tive o prazer de trabalhar durante a preparação do relatório.

Não poderia ter empreendido esta viagem sem as pessoas que me amam, o seu carinho e apoio motivam-me em todos os momentos da minha vida.

## **Resumo**

No processo de globalização, a comunicação intercultural ganha cada vez mais importância. Por conseguinte, o reforço da consciência cultural dos estudantes e o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) no ensino de línguas estrangeiras tornou-se um tema cada vez mais discutido e investigado.

Este relatório de estágio parte da premissa de Kramsch (1996) de que a cultura é sempre subjacente à língua, e portanto a incorporação consciente de fatores culturais na aprendizagem de línguas ajudará os estudantes a compreender melhor a língua e, assim, a aplicá-la melhor a interações verbais e sociais da vida real. No ensino do português, a presença da cultura portuguesa proporciona uma oportunidade para os alunos refletirem sobre diferenças e semelhanças culturais, construindo assim uma consciência intercultural. A consciência e o conhecimento da cultura podem agir como ‘facilitadores’ da aprendizagem de língua. Por isso, o objetivo deste trabalho é investigar em que medida essa incorporação de elementos culturais na aula de português ajuda de facto a aprendizagem desta língua. Uma vez que a abordagem do método comunicativo valoriza a participação ativa dos estudantes em interações verbais por via de materiais autênticos, em que se privilegia a função e só posteriormente a forma, este estudo aplicará esta abordagem às aulas com a ajuda de atividades didáticas sobre cultura.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Abordagem comunicativa; Cultura.

## **Abstract**

In the process of globalization, intercultural communication is becoming increasingly important. Therefore, strengthening students' cultural awareness and developing Intercultural Communicative Competence (ICC) in foreign language teaching has become an increasingly discussed and researched topic.

This internship report is based on Kramsch's (1996) premise that culture always underlies language, and therefore the conscious incorporation of cultural factors into language learning will help students to better understand the language and thus better apply it to real-life verbal and social interactions. In Portuguese teaching, the presence of Portuguese culture provides an opportunity for students to reflect on cultural differences and similarities, thus building intercultural awareness. Awareness and knowledge of culture can act as 'facilitators' of language learning. Therefore, the aim of this paper is to investigate to what extent this incorporation of cultural elements in the Portuguese classroom actually helps language learning. Since the communicative method approach values the active participation of students in verbal interactions through authentic materials, in which function is privileged and only then form, this study will apply this approach to classes with the help of didactic activities on culture.

**Keywords:** Portuguese as a foreign language; Communicative approach; Culture.

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	3
<b>Resumo</b> .....	4
<b>Abstract</b> .....	5
<b>Índice</b> .....	6
<b>Lista de Siglas</b> .....	10
<b>Lista de Figuras</b> .....	11
<b>I. Introdução</b> .....	12
1. Motivação .....	12
2. Problema da investigação e a sua importância .....	12
3. Perguntas e objetivos do relatório .....	15
4. Organização geral do relatório .....	16
<b>II. Enquadramento teórico</b> .....	17
1. A importância da cultura na aprendizagem da língua .....	17
1.1. O que é cultura .....	17
1.2. Cultura e língua .....	24
1.2.1. A arbitrariedade do signo .....	25
1.2.1.1. Os exemplos de onomatopeia .....	26
1.2.1.2. Os exemplos de interjeições .....	27
1.2.2. A linearidade do significante .....	28
1.2.3. Representação .....	28
1.2.3.1. O primeiro sistema de representação .....	30
1.2.3.2. O segundo sistema de representação .....	33
1.2.4. Hipótese de Sapir e Whorf .....	37
1.2.4.1. Determinismo linguístico .....	37
1.2.4.2. Relativismo linguístico .....	41
1.2.5. Conclusão do subcapítulo 1.2. ....	44
1.3. Competência Comunicativa Intercultural .....	45
1.4. Abordagem comunicativa .....	52
2. Cultura portuguesa em Macau .....	57
2.1. Plurilinguismo e multiculturalismo .....	57
2.2. Exigência da competência intercultural no ensino do PLE de Macau .....	59
<b>III. Enquadramento institucional</b> .....	61
1. Caracterização da instituição .....	61
1.1. Comunidade ou o bairro onde a escola se situa .....	61
1.2. A Escola de Talentos anexa à Escola Hou Kong .....	61
2. Caracterização da disciplina e da turma .....	63
2.1. Caracterização da disciplina .....	63
2.2. Caracterização da turma .....	63
<b>IV. Prática de ensino supervisionada</b> .....	66
1. Metodologia qualitativa adotada .....	66
1.1. Tipo de aula .....	67
1.2. Concepção da aula .....	67
2. Seleção de materiais didáticos .....	68
3. Métodos de avaliação .....	71
3.1. Avaliação Formativa .....	71
3.2. Critérios de avaliação formativa .....	74
4. Sequências didáticas lecionadas .....	76
1. Aula nº1 (22 de março) .....	76

1.1. Desenvolvimento da aula.....	78
1.1.1. Atividade 1 – Aquecimento .....	78
1.1.2. Atividade 2 – Lenda de São Martinho .....	79
1.1.3. Atividade 3 – Relacionar nomes de cores com objectos da vida real .....	80
1.1.4. Atividade 4 – Conhecer os nomes das cores.....	80
1.1.5. Atividade 5 – Flexão dos nomes .....	82
1.1.6. Atividade 6 – Jogo de pintar as bandeiras.....	83
1.1.7. Atividade 7 – Resumo da aula e distribuição do trabalho de casa .....	83
1.2. Avaliação Formativa .....	84
1.2.1. Avaliação dos trabalhos de casa.....	84
1.2.2. Avaliação da participação na aula .....	85
1.3. Reflexão crítica.....	85
1.3.1. Os alunos têm medo de falar em português .....	85
1.3.2. A adição de elementos culturais numa atividade pode ajudar a manter os alunos concentrados durante a atividade.....	86
1.3.3. A atividade de pintar as bandeiras demorou demasiado tempo .	87
1.3.4. O material escolhido da lenda de S. Martinho foi demasiado difícil.....	87
1.4. Conclusão .....	88
2. Aula nº2 (12 de abril).....	89
2.1. Desenvolvimento da aula .....	91
2.1.1. Atividade 1 – Aquecimento .....	91
2.1.2. Atividade 2 – Canção sobre a praia.....	92
2.1.3. Atividade 3 – Artigos indefinidos .....	92
2.1.4. Atividade 4 – Vocabulário sobre vestuário de praia.....	92
2.1.5. Atividade 5 – Jogo de associar as imagens e as palavras sobre vestuário de praia .....	93
2.1.6. Atividade 6 – Jogo de encontrar o suspeito .....	93
2.1.7. Atividade 7 – Resumo da aula e trabalho de casa.....	94
2.2. Avaliação Formativa .....	94
2.2.1. Avaliação dos trabalhos de casa.....	94
2.2.2. Avaliação da participação na aula .....	95
2.3. Reflexão crítica.....	96
2.3.1. O nível de dificuldade é mais adequado para os alunos nesta aula .....	96
2.3.2. A atividade comunicativa despertou o interesse dos alunos, incentivando-os a falar em português.....	96
2.3.3. Não dar tempo suficiente para os alunos processarem os conhecimentos .....	97
2.4. Conclusão .....	98
3. Aula nº3 (10 de maio) .....	98
3.1. Desenvolvimento da aula .....	100
3.1.1. Atividade 1 – Aquecimento .....	100
3.1.2. Atividade 2 – História sobre a diferença.....	101
3.1.3. Atividade 3 – Introdução às expressões utilizadas para fazer uma descrição física.....	102
3.1.4. Atividade 4 – Escrever as frases completas no quadro branco	103
3.1.5. Atividade 5 – Encontrar o/a amigo/a .....	104

3.1.6. Atividade 6 – Resumo da aula e trabalho de casa.....	106
3.2. Avaliação Formativa .....	106
3.2.1. Avaliação dos trabalhos de casa.....	106
3.2.2. Avaliação da participação na aula .....	106
3.3. Reflexão crítica.....	107
3.3.1. A inclusão dos personagens animados incentiva os alunos .....	107
3.3.2. Os alunos tinham mais vontade para falar na língua-alvo .....	108
3.3.3. Os materiais devem ser verificados antes da aula para reduzir o risco de problemas imprevistos.....	108
3.4. Conclusão .....	109
<b>V. Considerações finais</b> .....	111
<b>VI. Referências bibliográficas</b> .....	115
Anexo I–III: Materiais da Aula nº1 .....	123
Anexo I : Plano de aula da Aula nº1 .....	123
Plano de aula A – Aula nº1 .....	123
Plano de aula B – Aula nº1 .....	124
Anexo II – Ficha da Aula nº1 .....	125
Ficha A – Aula nº1 .....	125
Ficha B – Aula nº1 .....	126
Anexo III – PPTS da Aula nº1 .....	127
PPT A – Aula nº1 .....	127
PPT B – Aula nº1 .....	128
PPT C – Aula nº1 .....	129
PPT D – Aula nº1 .....	130
PPT E – Aula nº1 .....	131
PPT F – Aula nº1 .....	132
PPT G – Aula nº1 .....	133
PPT H – Aula nº1 .....	134
Anexo IV–VI: Materiais da Aula nº2 .....	135
Anexo IV – Plano de aula da Aula nº2 .....	135
Plano de aula A – Aula nº2 .....	135
Plano de aula B – Aula nº2.....	136
Anexo V – Ficha da Aula nº2 .....	137
Ficha A – Aula nº2 .....	137
Ficha B – Aula nº2 .....	138
Anexo VI – PPTS da Aula nº2.....	139
PPT A – Aula nº2 .....	139
PPT B – Aula nº2 .....	140
PPT C – Aula nº2 .....	141
PPT D – Aula nº2 .....	142
PPT E – Aula nº2 .....	143
PPT F – Aula nº2.....	144
PPT G – Aula nº2.....	145
PPT H – Aula nº2 .....	146
PPT I – Aula nº2.....	147
PPT J – Aula nº2 .....	148
Anexo VII–IX: Materiais da Aula nº3 .....	149
Anexo VII – Plano de aula da Aula nº3 .....	149
Plano de aula A – Aula nº3 .....	149
Plano de aula B – Aula nº3.....	150

Anexo VIII – Ficha da Aula nº3 .....	151
Ficha A – Aula nº3 .....	151
Ficha B – Aula nº3 .....	152
Anexo IX – PPTS da Aula nº3 .....	153
PPT A – Aula nº3 .....	153
PPT B – Aula nº3 .....	154
PPT C – Aula nº3 .....	155
PPT D – Aula nº3 .....	156
PPT E – Aula nº3 .....	157
PPT F – Aula nº3 .....	158
PPT G – Aula nº3 .....	159
Anexo X – Imagens dos personagens da Atividade 5 da Aula nº3 .....	160
Anexo XI–XII: Rubrica de avaliação .....	161
Anexo XI – Rubrica de avaliação dos trabalhos de casa .....	161
Anexo XII – Rubrica de participação nas aulas .....	162
Anexo XIII–XIV: Exemplos de trabalhos de estudantes.....	164
Anexo XIII – Exemplos de trabalhos de estudantes da Aula nº1 .....	164
Anexo XIV – Exemplos de trabalhos de estudantes da Aula nº2 .....	172
Anexo XV – Exemplos de trabalhos de estudantes da Aula nº3 .....	180

## **Lista de Siglas**

AC – abordagem comunicativa

CC1, CC2, etc. – Competência comunicativa 1, 2, etc.

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

PLE – Português Língua Estrangeira

SL – Source Language (língua de partida)

TL – Target Language (língua de chegada; língua-alvo)

## **Lista de Figuras**

FIGURA 1 – Componentes e aspectos da competência comunicativa intercultural (CCI), de acordo com Fantini (2020: 55)

54

FIGURA 2 – *Na Onda de Português 1*, 57

88

## **I. Introdução**

### **1. Motivação**

Durante o meu tempo de estudante, a abordagem comunicativa (doravante AC) teve um impacto significativo na minha aprendizagem das línguas. Para além disso, sempre tive um grande interesse em explorar várias culturas de todo o mundo. Através das minhas experiências em diferentes aulas de línguas, de conversas com diferentes aprendentes de línguas e da leitura de artigos académicos, apercebi-me de que muitas pessoas partilham esta curiosidade em descobrir a outra cultura, ou o “desconhecido”, e reconheceram a relação inseparável entre língua e cultura. Embora goste muito de aprender línguas, tenho de admitir que há alturas em que o processo pode tornar-se entediante, particularmente quando envolve tarefas repetitivas como memorizar vocabulário ou conjugar verbos. Isto é especialmente verdade para os estudantes de nível iniciante, que muitas vezes dependem do seu interesse e motivação para prosseguir os seus estudos. Como resultado, fui levada a pensar se a incorporação de elementos culturais nas aulas de línguas não só melhoraria a experiência de aprendizagem de língua estrangeira, como também a facilitaria.

Como professora de português, o meu fervor em aprofundar esta metodologia integrada (língua e cultura) reside na minha aspiração de melhorar as minhas técnicas pedagógicas e oferecer aos meus alunos um percurso de aquisição da língua mais abrangente e impactante. Ao integrar perfeitamente as abordagens comunicativa e intercultural, pretendo cultivar um ambiente escolar que promova uma comunicação genuína e cultive um profundo apreço pelas diversas culturas entre os meus alunos.

Foi com esta intenção que realizei o presente relatório.

### **2. Problema da investigação e a sua importância**

Dadas as circunstâncias prevalentes da globalização, a questão de proporcionar a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) aos aprendentes de línguas segundas/estrangeiras tem sido reconhecida como um objetivo primordial no domínio da educação linguística (Byram: 1997; Fantini: 2000; Deardoff: 2009).

A CCI desempenha um papel crucial ao permitir que os indivíduos não só reconheçam e apreciem as disparidades existentes entre culturas, mas também descubram as ligações

mútuas e as semelhanças partilhadas por todos os seres humanos. No presente relatório, o termo pode ser definido como:

... the ability which enables one to effectively and appropriately interact in a language other than one's native language with others from different linguistic and cultural backgrounds. It consists of language competence (linguistic, sociolinguistic, & discourse competence) and intercultural competence (attitudes, knowledge, skills, & awareness) that help one to be able to successfully integrate in a multicultural society (Tran, 2015: 30).

No seu livro *Aquarian Conspiracy*, Marilyn Ferguson (1980) identifica um desenvolvimento social e pessoal significativo em direção a um mundo mais inclusivo que tem vindo a ocorrer há algum tempo. Este desenvolvimento não foi apenas o resultado de fatores externos, mas sim o resultado de transformações pessoais e individuais. Estas transformações foram motivadas pela emergência de novas perspetivas e pelo desejo de ultrapassar as limitações da nossa estreiteza cultural. Além disso, este desenvolvimento foi motivado por uma aspiração comum de dar resposta às necessidades universais da humanidade. As observações de Ferguson realçam o profundo impacto que as mudanças internas podem ter na sociedade, conduzindo a um paradigma social transformador. Impulsionado pelo cultivo de novas perspetivas, este paradigma convida-nos a transcender as limitações da nossa estreiteza cultural, permitindo-nos assim abordar as aspirações universais que nos unem enquanto seres humanos (Ferguson, 1980).

A aquisição da CCI tornou-se indispensável na sociedade contemporânea devido à crescente diversidade e globalização a que assistimos atualmente. À medida que as nossas ligações com indivíduos de origens diversas se reforçam, é da maior importância possuir a capacidade não só de reconhecer e apreciar as disparidades culturais, mas também de comunicar eficazmente com indivíduos provenientes de várias culturas. A aquisição de competências interculturais pode ainda servir de catalisador para fomentar a tolerância e a compreensão, que são fundamentais para forjar uma sociedade mais harmoniosa e abrangente (Chlopek, 2008: 18). Além disso, o cultivo da CCI pode abrir caminho para o crescimento pessoal e a auto-consciência, à medida que os indivíduos adquirem uma visão dos seus próprios preconceitos culturais. Em suma, a CCI é uma aptidão muito valiosa que pode enriquecer grandemente os indivíduos, tanto nas suas vidas pessoais como nas suas carreiras profissionais, na nossa esfera global cada vez mais interligada.

Para além dos benefícios acima mencionados, existem inúmeras outras vantagens que podem ser obtidas através de encontros interculturais. Não é raro ouvir estes indivíduos expressarem como as suas experiências interculturais influenciaram positivamente vários

aspectos das suas vidas. Por exemplo, Fantini (2021: 12) dá um exemplo de indivíduos que regressaram recentemente de uma experiência intercultural, expressando normalmente a sua opinião sobre o tema: “While in Greece, I learned so much about the Greeks but I learned even more about my own culture, about myself”.

À medida que se aprende mais sobre os Gregos ou qualquer outra cultura, não só se adquirem competências interculturais valiosas, como também se passa a apreciar a diversidade dentro de uma única cultura, ou seja, competências intraculturais. Este processo de reflexão e introspeção estende-se para além das nossas interações com outras culturas, para as relações dentro da nossa própria língua-cultura, promovendo uma maior compreensão de nós próprios, ou seja, das nossas competências intrapessoais e das nossas capacidades interpessoais (Fantini, 2021: 12).

Assim, ao interagir com pessoas de culturas diferentes, os indivíduos podem aprender a lidar com as diferenças culturais e a comunicar eficazmente para além das fronteiras culturais. Para além disso, as experiências interculturais podem ajudar os indivíduos a desenvolver empatia e um maior apreço pela diversidade. Ao experimentar em primeira mão os costumes, tradições e modos de vida de outras culturas, os indivíduos podem adquirir uma compreensão e um apreço mais profundos pelas perspetivas e experiências únicas dos outros. Isto pode levar a uma abordagem mais aberta e inclusiva da vida e do trabalho.

No entanto, Bizarro (2012) descreve a abordagem comunicativa (AC) como “uma realidade educativa limitada, na qual, as tarefas – a existirem – são sempre perspetivadas na ótica da comunicação”. A autora acrescenta que “a comunicação em LE/L2 deve dotar os alunos da designada «competência intercultural»”. Embora a aquisição da CCI seja essencial, é também indispensável ter uma boa proficiência linguística para comunicar efetivamente com outros falantes, o que realça a importância da competência comunicativa. Uma das abordagens mais adotadas para desenvolver a competência comunicativa dos falantes é a AC, que permite que os falantes aprendam a língua num contexto social autêntico.

Propõe-se uma abordagem integrada da AC e das componentes culturais, a fim de criar um ambiente estimulante e encorajador para que os aprendentes se aprofundem em temas interculturais e, simultaneamente, melhorem a sua proficiência linguística. Ao considerar a proposta de fusão da AC com componentes culturais, são tidos em conta vários fatores–

chave. A AC centra-se na melhoria das competências linguísticas através de uma comunicação intencional e genuína, ao passo que a adição de componentes culturais enfatiza a compreensão e a apreciação de diversas culturas e perspetivas. Ao acrescentar componentes culturais à AC, podemos construir um encontro de aquisição de línguas mais abrangente e eficaz. Esta abordagem integrada não só permite que os aprendentes aumentem a sua proficiência linguística, como também promove uma compreensão profunda dos contextos culturais em que a língua é utilizada. Estimula a comunicação eficaz, incitando os aprendentes a contemplar as subtilezas culturais e a adaptar a sua utilização da língua em conformidade.

Além disso, esta abordagem cultiva a aptidão intercultural, uma qualidade que é cada vez mais indispensável no nosso mundo interligado. Ao desenvolver as competências comunicativas e interculturais dos alunos, podemos proporcionar-lhes uma experiência completa de aquisição de línguas que os prepara para uma comunicação autêntica numa multiplicidade de ambientes culturais.

Reconhecendo a utilidade e, até, necessidade de integrar elementos culturais na AC, o objetivo deste relatório é aprofundar o potencial da fusão dessas componentes culturais na AC, a fim de promover uma comunicação mais eficaz e um nível mais profundo de compreensão entre indivíduos de diferentes origens culturais.

A exploração deste assunto tem grande significado no seu potencial para produzir vantagens substanciais para os domínios do estudo de línguas estrangeiras. Ao investigar como estas duas disciplinas podem trabalhar em conjunto de forma harmoniosa, podemos obter uma compreensão mais profunda de como a comunicação funciona em ambientes interculturais. Esta compreensão pode, em última análise, conduzir a melhores competências na comunicação intercultural, a um maior apreço pelas diferentes culturas e ao desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes para situações diversas.

### **3. Perguntas e objetivos do relatório**

A influência da cultura na aprendizagem de línguas é da maior importância, uma vez que desempenha um papel fundamental para permitir que os aprendentes compreendam o contexto e as complexidades de uma determinada língua. O significado atribuído à cultura pode variar de acordo com os diferentes métodos de ensino de línguas, resultando em

perspetivas divergentes sobre as abordagens mais eficazes para o ensino de línguas estrangeiras.

O tema do presente relatório, “A componente cultural do ensino do PLE”, refere-se à noção de que a cultura tem um peso considerável na aquisição de uma nova língua e que a assimilação de elementos culturais no processo de aquisição de uma língua podem melhorar toda a experiência de aprendizagem e reforçar as competências linguísticas. Na presente exposição, o nosso objetivo é analisar a eficácia de uma metodologia integrada, que combina a AC e elementos culturais, para facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente a língua portuguesa em Macau. Essencialmente, a nossa investigação investiga os potenciais benefícios da integração destas duas abordagens para permitir que os aprendentes aprendam e empreguem a língua de uma forma que seja culturalmente adequada.

Por outras palavras, o principal objetivo do presente relatório é explorar e avaliar até que ponto a infusão de elementos culturais pode melhorar a aquisição de línguas, refletindo sobre as vantagens, mas também os obstáculos, de aliar aspetos culturais ao ensino de línguas, seguindo uma abordagem comunicativa.

Assim, este relatório tem por objetivo responder às seguintes questões:

1. Em que medida a fusão de metodologias comunicativas e interculturais influencia a consecução dos objetivos de aprendizagem de línguas?
2. Que estratégias e técnicas específicas são mais eficazes na abordagem integrada para promover a aprendizagem de língua estrangeira da língua?
3. Existem alguns obstáculos ou impedimentos específicos que se manifestam quando se tenta implementar a abordagem integrada no domínio da aquisição da língua?

#### **4. Organização geral do relatório**

O presente relatório divide-se essencialmente em quatro partes, incluindo a introdução, o enquadramento teórico, o enquadramento institucional, a prática de ensino supervisionada. Seguem-se as considerações finais.

Seguindo esta sequência lógica, começaremos por oferecer uma visão global do estudo, destacando o problema de investigação, os objetivos e o significado profundo do relatório. De seguida, apresentamos as bases sólidas em que assenta o estudo, incluindo a definição de cultura, a relação entre língua e cultura, a importância da CI e a proposta de integração de componentes culturais na AC no ensino de PLE. Seguidamente, será introduzido o intrincado contexto institucional em que se insere o presente relatório, incluindo a caracterização da escola, da disciplina e dos alunos. Em seguida, a prática de ensino supervisionada encerra o aspeto prático deste estudo, em que o investigador se envolve ativamente na prática de ensino. Nesta secção, serão apresentados em pormenor os detalhes sobre os métodos de ensino empregues, os materiais utilizados e a experiência global de ensino imersivo. Por último, a secção das “considerações finais” apresenta um resumo sucinto dos resultados e conclusões do estudo, respondendo às perguntas de investigação e abordando conscienciosamente quaisquer limitações ou implicações consequentes que possam surgir deste estudo.

## **II. Enquadramento teórico**

### **1. A importância da cultura na aprendizagem da língua**

#### **1.1. O que é cultura**

A cultura sempre desempenhou um papel integral no ensino da língua portuguesa em Macau. A fim de melhor ilustrar este papel da cultura no ensino da língua portuguesa em Macau, remetemos para as exigências das competências académicas básicas de língua portuguesa no ensino primário, secundário geral e secundário complementar, retiradas dos documentos de Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 55/2017 (2017), de Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 56/2017 (2017) e de Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 19/2016 (2016):

*No Âmbito de aprendizagem E: Competência intercultural do Anexo IV Exigências das competências académicas básicas de língua portuguesa no ensino primário (como segunda língua) do Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 19/2016. Segundo esta directiva, os estudantes devem ser capazes de ‘E-1-1 Identificar as semelhanças e diferenças entre as principais culturas presentes na RAEM’ e ‘E-2-1 Interagir com o Outro, desenvolvendo o interesse e o gosto por culturas diversas’.*

No *Âmbito de aprendizagem E: Competência intercultural do Anexo IV Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa no ensino secundário geral (segunda língua)* do *Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 56/2017*; aqui, é notável que o substantivo “cultura” é mencionado três vezes no âmbito E-1 ‘Relacionar datas e locais com marcas da cultura portuguesa em Macau’, no âmbito E-2 ‘Identificar património emblemático português e de outras culturas’ e no âmbito E-5 ‘Interagir com o Outro, conhecendo a sua cultura e aceitando-a’.

No *Âmbito de aprendizagem E: Competência intercultural do Anexo IV Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa no ensino secundário complementar (segunda língua)* do *Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 55/2017*. A palavra cultura encontra-se no âmbito E-4 ‘Relacionar dados do património cultural português com os de outras culturas’.

Como podemos ver, do ensino primário ao secundário geral e complementar, a importância da cultura é sempre salientada no ensino da língua portuguesa como segunda língua. Por conseguinte, é fundamental compreender a definição de cultura. Neste ponto, surge uma pergunta a que não é fácil de responder: o que é a cultura? Neste capítulo, descreveremos algumas das definições mais conhecidas de cultura elaboradas por diferentes autores para melhor compreender a ideia de cultura.

De facto, o termo “cultura” tem sido sempre considerado muito difícil de definir e os autores têm-nos mostrado esta dificuldade de várias maneiras. Raymond Williams afirma que cultura é uma das palavras mais complexas da língua inglesa (Williams, 1976: 87). Para Williams, a cultura envolve muitos aspetos, não só na arte e na música, mas também na vida quotidiana.

Apte (1994: 2001) faz a seguinte declaração sobre a dificuldade de definir cultura: “Despite a century of efforts to define culture adequately, there was in the early 1990s no agreement among anthropologists regarding its nature.”

Quando se fala de cultura, é inevitável mencionar os conceitos de cultura “Big C”, ou “formal culture”, e cultura “Little C”, ou “deep culture” (Heidari et al. 2014). Simplificando, a cultura “Big C” representa as realizações na literatura, música e teatro, que são mais visíveis e consideradas elegantes, enquanto a cultura “Little C” representa

estilos de vida e outras coisas mais quotidianas e difíceis de observar. Estes conceitos serão retomados mais adiante.

Como Matthew Arnold mencionou na obra *Culture and Anarchy* (1882), aprender cultura significa:

... a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world (Arnold, 1882: 14).

O “melhor”, de acordo com Arnold, é o que consiste na “alta cultura”, por exemplo, a literatura, a música clássica e a pintura de qualidade museológica.

Por conseguinte, a cultura, neste sentido de ‘alta cultura’, e não no sentido de ‘estilo de vida’ ou atividades de uma comunidade, é uma representação do conhecimento alargado da literatura e das artes (Kramsch, 2013: 65).

Críticos culturais como F.R. Leavis foram muito influenciados por Arnold e também partilharam a ideia de “alta cultura”. Para Leavis (1930), existe uma distinção entre a “alta cultura”, que pertence às pessoas de classe alta, e a “cultura de massas”, que pertence às pessoas das classes trabalhadoras. No seu livro *Mass Civilization and Minority Culture* (1930), Leavis criticou os filmes populares, e isto deve-se ao facto de o visionamento destes filmes ser um comportamento desencorajado que apenas procura atalhos, uma vez que é a forma mais fácil de obter prazer ou outra estimulação emocional. Para Leavis, a cultura de massas é uma representação da banalidade e uma oposição à verdadeira “cultura”, representada no valor civilizacional da literatura.

Muitos académicos têm o seu próprio entendimento de cultura e publicaram muitas obras que discutem e contestam a “verdadeira” definição de cultura. Um dos principais debates entre estes académicos foi o debate sobre cultura e civilização.

A partir do século XIX, os dois termos, civilização e cultura, passaram de sinónimos a antónimos. De acordo com Eagleton (2016: 24–25), a civilização, por um lado, é construída pelo homem, é material, enquanto a cultura, por outro lado, é humanamente moldada, é habitual. Eagleton ilustra ainda mais a ideia dando o exemplo de uma caixa de correio, salientando que a caixa de correio em si pode ser considerada como um componente da civilização, mas a cor que lhe é pintada é decidida pela cultura da sociedade.

Por um lado, e como vimos, académicos como Matthew Arnold haviam considerado que a cultura era a coleção das melhores coisas que as pessoas alguma vez tinham criado e que estava intimamente relacionada com a classe alta. Para Arnold, a cultura é elegante, com classe e graciosa, contendo belas-artes, literatura, filosofia e qualquer outra coisa que possa ser descrita utilizando os adjetivos mencionados. A cultura, neste sentido, nada tinha a ver com a “massa” e era o oposto da banal “cultura popular”. De facto, obras como a literatura popular eram vistas como uma ameaça aos olhos de Matthew Arnold, uma vez que este tipo de ‘nutrição intelectual’ (“intellectual food”) não autênticos contaminariam a “massa” e afetariam a transmissão da verdadeira beleza e da verdadeira arte.

Vale a pena notar que uma das razões pelas quais Matthew Arnold tinha um ponto de vista tão forte em relação à cultura estava intimamente relacionada com o seu tempo. No século XIX, época em que viveu, muitos comentadores, como William Morris e John Ruskin, partilhavam o mesmo pensamento de Matthew Arnold, segundo o qual a sociedade entraria em anarquia devido ao aparecimento e à expansão da mecanização, da urbanização e da economia do *laissez-faire*. Também se pensava que a extensão do direito de voto aos homens da classe trabalhadora urbana que não receberam qualquer educação, ou seja, “incultos”, aceleraria a anarquia.

No entanto, a cultura é o antónimo de anarquia: “culture looks beyond machinery, culture hates hatred; culture has one great passion, the passion for sweetness and light (Arnold, 1882: 43).”

Arnold e outros intelectuais “cultos” partilham a responsabilidade de melhorar o mundo, até esteticamente:

... make the best that has been thought and known in the world current everywhere; to make all men live in an atmosphere of sweetness and light, where they may use ideas, as it uses them itself, freely, – nourished, and not bound by them (Arnold, 1882: 99).

No entanto, como afirmam Bennett et al. (2005: 64), a utilização da ideia de cultura promovida por Arnold tornou-se mais rara, uma vez que, à medida que os sentimentos democráticos e igualitários cresciam, a noção desigual de que “a literatura ou a música favorecida por grupos de elite é mais valiosa” era cada vez mais ressentida e rejeitada.

A primeira utilização de cultura foi para descrever um processo de tratamento de culturas ou de animais (Williams, 1985), mas depois a definição de cultura complicou-

se e redefiniu-se. Raymond Williams introduziu na sua obra *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society* (1985) três grandes categorias ativas de utilização.

A primeira é a cultura como um processo para se tornar um ser humano mais perfeito e educado (“a general process of intellectual, spiritual and aesthetic development”), a segunda é a cultura como um modo de vida (“particular way of life: whether of a people, period or group”), e a terceira é a cultura como artefactos que representam a criatividade humana (“the works and practices of intellectual and especially artistic activity”) (Williams, 1985: 90–91).

De facto, a primeira definição e a terceira definição foram discutidas nos parágrafos anteriores e como Raymond Williams discorda dessas opiniões sobre a definição da cultura e a distinção entre alta cultura e cultura de massas. Raymond Williams afirma na sua obra *Culture is Ordinary* (1958) que a cultura não é superior, mas é mundana, normal (“ordinary”) e está em todo o lado (“in every society and in every mind”). (1958: 3).

T. S. Eliot referiu na sua obra *Notes towards the Definition of Culture* (1943/2014: 101) que considerava a cultura como um modo de vida das pessoas que vivem no mesmo local, mas a sua visão é mais elitista, acreditando que existem de facto culturas superiores e culturas inferiores na sociedade:

Now there are of course higher cultures and lower cultures, and the higher cultures in general are distinguished by differentiation of function, so that you can speak of the less cultured and the more cultured strata of society, and finally, you can speak of individuals as being exceptionally cultured (Eliot, 1943/2014: 101).

Como descrito por Eagleton (2016: 67), enquanto Eliot vê uma cultura comum como uma cultura partilhada, Williams considera que a cultura é feita em comum, destacando a contribuição das pessoas no seu todo, em vez da minoria de elite.

O que Raymond Williams fez na sua obra foi tentar derrubar as barreiras entre as classes na definição de cultura e colocar a ênfase no facto de sermos humanos como um todo. No seu outro livro *The Long Revolution* (1961) descreveu a segunda definição de cultura como uma definição “social”, a descrição de um determinado modo de vida que também pode exprimir significados e valores como a arte (Williams, 1961: 57). Esta definição mais inclusiva de cultura foi além do entendimento de Matthew Arnold da cultura e abriu a entrada dos comportamentos comuns na discussão da cultura. Neste sentido, os

significados e as ideias não se exprimem apenas em algo de classe alta, como as artes plásticas e o teatro, mas podem também exprimir-se entre as pessoas comuns através do seu estilo de vida, como:

... the organization of production, the structure of the family, the structure of institutions which express or govern social relationships, the characteristic forms through which members of the society communicate (Williams, 1961: 57).

Esta dimensão mais lata, de instituições e estruturas sociais, nunca tinham sido incluídas na discussão da cultura.

Em suma, a cultura “small c” é o modo de vida de um grupo de pessoas, que não inclui apenas os seus hábitos alimentares, o seu vestuário normal ou os seus costumes, mas também as suas criações artísticas, como a literatura e a música, e o que quer que esteja incluído na cultura “Big C”.

A partir desta definição de cultura, podemos observar que a cultura não era para ser selecionada e comparada por ninguém, categorizando significados e valores como os melhores ou os banais, não estava envolvida num processo de consolidação de algo absoluto, algo doutrinário, mas num processo de simples descoberta e observação. O ângulo de observação das pessoas comuns passou da visão alta para a visão plana, mais próxima da vida real de um grupo maior de pessoas.

Uma forma de compreender isto é através da experiência que temos na nossa vida quotidiana. Na cultura em que vivo, há muitos chavões e “memes” que são partilhados nas nossas conversas diárias ou quando utilizamos as redes sociais. Agora, se convidarmos alguém de outra cultura a ler esses artigos ou “memes”, essa pessoa pode não compreender o humor ou mesmo não compreender o significado. A razão para isso é que um grupo de pessoas da mesma comunidade partilhou algo chamado “estrutura de sentimentos” que, segundo Raymond Williams, constitui a ‘cultura própria de um período’, de um estilo de vida (“the culture of a period: it is the particular living result of all the elements in the general organization” – Williams, 1961: 48). A nossa comunicação depende da “estrutura de sentimentos”, uma vez que precisamos de ter uma compreensão partilhada do mundo para comunicar de forma eficaz e precisa. Sem uma compreensão partilhada, a comunicação pode causar confusões e levar a mal-entendidos. E para comunicar significados e pensamentos, precisamos de meios como a linguagem ou os

gestos para transmitir as nossas mensagens. A relação entre língua e cultura será abordada no próximo subcapítulo.

## 1.2. Cultura e língua

Como Mahadi & Jafari, (1995: 234) afirmam no seu trabalho, a língua é a apresentação simbólica de uma nação ou de uma comunidade, ou seja, de uma cultura.

As línguas, em muitos casos, reflectem e representam a forma como uma determinada cultura interpreta e compreende as coisas. Até certo ponto, uma única palavra numa cultura pode ter significados muito profundos que ligam todo o grupo de pessoas. Além disso, é fascinante saber quão distinta pode ser a definição de uma palavra, por exemplo, a palavra “cultura”. Uma determinada imagem, som, ou palavra, pode provocar determinados sentimentos ou recorda a uma pessoa determinada cenas relacionadas com as suas memórias, ou experiências passadas. E a forma como a linguagem funciona como um signo é semelhante.

Quando começamos a discutir a linguagem, é quase inevitável mencionar a teoria de Saussure sobre o signo linguístico, uma vez que este possui um papel significativo e influente no domínio da linguagem. Saussure é um dos fundadores do estudo da semiologia, um domínio da ciência que estuda o sistema de signos na vida social, e considerou os signos como uma ideia básica da estrutura linguística.

O signo linguístico, segundo Saussure, é a designação do conjunto de um conceito e da sua correspondente imagem acústica como um todo (Saussure, 1995: 80). Um conceito é algo abstrato, é uma impressão mental de representação de uma determinada coisa, que pode ser um animal, uma pessoa, um sentimento ou uma terminologia em Física. A imagem acústica representa uma impressão psicológica do som, não é um som físico e material, mas a impressão que estimula os nossos sentidos e nos faz reagir. A razão pela qual se trata de uma impressão psicológica é porque podemos chamar o nome de um objeto sem sequer mexer os lábios ou a língua. Além disso, todos nós podemos ter a experiência de falar connosco próprios, recitar um poema ou planear algo na nossa mente, sem emitir qualquer som físico. Por conseguinte, a imagem acústica não é um fonema, que é a unidade mais pequena de som que pode ser combinada para formar outros sons e dar origem a diferentes morfemas e palavras.

Um fonema em si não tem qualquer significado e funciona como uma unidade de discurso. É possível que um morfema seja constituído apenas por um fonema, mas os morfemas e os fonemas pertencem a categorias diferentes e só os morfemas transmitem significados.

Por exemplo, em português, o morfema flexionado <é> é constituído por apenas um fonema – a vogal anterior semi aberta não arredondada /ɛ/. No entanto, o fonema /ɛ/ em si não tem qualquer significado, enquanto o morfema <é> é a flexão do verbo *ser* na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, o que, de acordo com o dicionário online Priberam, pode transmitir múltiplos significados e funciona como um verbo que pode “servir para ligar o sujeito ao predicado, por vezes sem significado pleno ou preciso”, “corresponder a determinada identificação ou qualificação”, “apresentar como qualidade ou característica habitual” ou “equivaler a determinado valor, custo ou preço” (Priberam, <https://dicionario.priberam.org/>).

Por conseguinte, um fonema sugere apenas uma atividade vocal e, portanto, física, e é utilizado para se aplicar a palavras faladas, mas não pode ser utilizado para descrever qualquer representação mental.

A combinação de conceito e, de acordo com Saussure, é chamada de “signo”. O conceito foi então designado por “significado” e a imagem acústica por “significante” para melhor esclarecer as suas diferenças.

Por conseguinte, um signo é formado por um significante (uma imagem acústica) e um significado (um conceito). De seguida, para compreender melhor este conceito importante no estudo linguístico da relação entre língua e cultura, é também importante notar as duas características fundamentais do signo.

### **1.2.1. A arbitrariedade do signo**

De acordo com a Semiologia, o primeiro princípio sobre o signo é a sua arbitrariedade. A arbitrariedade do signo pode ser interpretada como a combinação do significante e do significado como uma escolha desmotivada e arbitrária. Como afirma Saussure, existe uma arbitrariedade entre o significante e o significado (Saussure 1995: 81). A razão para isso é que não existe uma regra geral ou um padrão para nomear um objeto, um animal ou qualquer outra coisa. À semelhança da descrição anterior dos fonemas, os sons em si não têm qualquer significado, e a combinação de diferentes sons não os torna mais significativos. Por exemplo, o grupo de sons /biblju'tekɐ/ não tem significado e pode até ser incompreensível para quem não fala português, no entanto, em português pode significar “(um) conjunto de livros, manuscritos e outros documentos, possuídos por um particular ou destinados à leitura pública” ou “(um) conjunto de código já compilado que

pode ser usado para desenvolver outros programas ou rotinas” (Priberam, <https://dicionario.priberam.org/>).

Como disse Saussure (2006):

Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim (De Saussure, 2006: 155)

Se alguém tentar descobrir a relação interna ou a razão pela qual os sons /biblju'tekə/ servem de significante para a ideia de “biblioteca” em português, poderá ficar desiludido ao descobrir que não existe qualquer ligação entre a escolha desta sequência específica de sons e o conceito. Tal como os falantes de português podem não compreender porque é que os sons /'laibrəri/ significam biblioteca em inglês e porque é que os sons /túshūguǎn/ significam também biblioteca em chinês, quando estas palavras são completamente diferentes da palavra portuguesa para biblioteca, mas implicam também o mesmo conceito. Além disso, não há nenhuma explicação razoável para as escolhas de /'laibrəri/ e /túshūguǎn/ como significantes para o significado, ou o conceito de biblioteca. Se pensarmos em todo o vocabulário da nossa língua ou de qualquer outra língua que conheçamos, não é de admirar que não haja uma relação natural ou significativa entre os significantes e o significado no vocabulário de todas essas línguas. Tal como Shakespeare escreveu na sua obra *Romeu e Julieta*,

What's in a name? That which we call a rose,  
By any other word would smell as sweet.  
So Romeo would – were he not Romeo called –  
Retain that dear perfection which he owes (Shakespeare, 2019/1597: 2.2.46–49)

Julieta argumentou, no seu famoso discurso do Ato II, Cena II da peça, que mesmo que Romeu não se chamasse Romeu, continuaria a ser tão encantador e atraente, e Julieta continuaria a apaixonar-se por ele. Não era o nome de família que implicava a sua identidade que importava, era a pessoa que Julieta amava verdadeiramente, afirmando a verdade de que os nomes não eram mais do que um rótulo que diferenciava conceitos diferentes, mas não afetava o indivíduo com o rótulo. Um nome, afinal, é apenas um nome, uma combinação de letras que é dada arbitrariamente a alguém e não tem forma física.

### **1.2.1.1. Os exemplos de onomatopeia**

Pode argumentar-se que a escolha de algumas palavras nas suas línguas não é arbitrária, como é o caso dos exemplos de onomatopeia. As onomatopeias são as palavras que representam os sons que indicam ou se assemelham a um determinado ruído que um

objeto ou um animal produz. Saussure enumerou alguns exemplos de palavras francesas, como “fouet” (“chicote”) e “glas” (“sino”), que são, para algumas pessoas, sonoramente sugestivas.

No entanto, a forma latina de “fouet” deriva de “fāgus”, que significa “faia”, e a forma latina de “glas” deriva de “classicum”, que significa “som de uma trombeta”, e são um resultado aleatório da evolução fonética (Saussure, 1995: 83). Além disso, outras palavras onomatopaicas, como “bow–bow” em inglês e “ouaoua” em francês, são até certo ponto arbitrárias, pois não deixam de ser uma espécie de imitação de certos sons (Saussure, 1995:83). Estas palavras estão também sujeitas à mesma evolução que muitas outras palavras sofreram, ou seja, também elas perderam algo da sua forma original para se adaptarem ao carácter de signo linguístico. Por exemplo, a forma latina da palavra “pombo” deriva de “pīpiō”, que significa “pequeno pássaro que chia”, e o próprio “pīpiō” era, de facto, uma formação onomatopaica do som que o pombo fazia quando estava a piar e a chilrear.

Tudo isto serve para demonstrar que, se aceitarmos que o signo linguístico é arbitrário, e que até as onomatopeias o são, então a presença da cultura na língua é ainda mais notória e relevante.

### **1.2.1.2. Os exemplos de interjeições**

Outro exemplo que contraria o princípio da arbitrariedade dos signos linguísticos são as interjeições.

As interjeições são as palavras que utilizamos para exprimir as nossas emoções curtas e repentinas, como suprimir, dor, hesitação, medo ou para pedir ou exigir algo. À semelhança dos exemplos de onomatopeia, argumenta-se que as interjeições foram feitas em expressões espontâneas em situações naturais. No entanto, mais uma vez, não se observou uma relação fixa entre o seu significado e o significante, uma vez que muitas interjeições utilizadas em conversas quotidianas comuns não são partilhadas entre diferentes línguas. Por exemplo, em inglês, uma das interjeições para expressar uma dor física súbita é “ouch!”, por outro lado, em francês, “aïe” é a palavra equivalente. Isto mostra que essas expressões quotidianas diferem de uma língua para outra. Já para não falar de muitas interjeições que têm origem em palavras ou frases com significados próprios, exemplos disso serão a interjeição francesa “mordieu!” que significa “arre!” e

que teve origem na frase “mort Dieu”; por sua vez, esta expressão significa a morte de Deus, e a interjeição portuguesa “nossa” (mais comum no português do Brasil) que significa "exprime admiração ou espanto" (Priberam, <https://dicionario.priberam.org/>) teve origem na palavra “nossa”, que significa “algo é pertencente ou relativo à pessoa ou pessoas que falam ou escrevem, à primeira pessoa do plural” (Priberam, <https://dicionario.priberam.org/>).

Tanto a formação das onomatopeias como das interjeições, segundo Saussure (1995: 84), não são um processo natural e não têm uma relação fixa entre o significado e o significante. No entanto, as suas origens simbólicas continuam a ser um tema aberto à discussão.

### **1.2.2. A linearidade do significante**

O segundo princípio sobre o signo é a sua linearidade. Os signos são lineares na medida em que os sons são intrinsecamente sequenciais e não podem ser ouvidos em simultâneo ou de forma inversa, caso contrário as palavras serão incompreensíveis. Além disso, os oradores só podem proferir uma palavra ou um som de cada vez, o que forma esta linearidade no tempo. Por isso, Saussure afirmava que os signos possuem duas características: desenrolam-se ao longo de um período de tempo e, por serem auditivos, só podem ser compreendidos numa única direção, ou melhor, numa direção linear (Saussure, 2006: 84).

Ao mudar a ordem das letras, formam-se duas palavras com significados e pronúncia diferentes, como as palavras “maca” e “cama”. Por conseguinte, cada palavra tem a sua sequência única de sons e, ao alterar a ordem dos sons, o significado das palavras também pode mudar.

### **1.2.3. Representação**

Agora que temos uma ideia básica da língua como um sistema de signos baseado na teoria dos signos de Saussure, então, o que faz da língua a apresentação/ representação simbólica de uma cultura, para usar as palavras de Mahadi & Jafari (1995: 234) – “the symbolic presentation of a culture”?

David Crystal (1987: 424) define a língua como um meio de comunicação convencionalizado e sistematizado: “the systematic, conventional use of sounds, signs or written symbols in a human society for communication and self-expression”.

Stuart Hall (1997) afirma na obra *Representation: cultural representations and signifying practices* que o significado e a língua estão ligados à cultura através da representação. Salienta-se, assim, a importância da representação na compreensão da relação entre língua e cultura. Em seguida, define o termo representação como:

... an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture. It does involve the use of language, of signs and images which stand for or represent things. (Hall, 1997: 15)

A abordagem construcionista foi a abordagem mais influente na análise da representação nos estudos culturais. Defendendo que a representação pode construir um significado. No entanto, o significado não é apenas compreendido através dos pensamentos e juízos do público, mas também através da referência à realidade. Ou seja, o significado é construído através e na própria linguagem – “in and through language” (Hall, 1997: 15).

Como afirmam Du Gay et al. (2013) na sua obra *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*:

Meaning helps us to interpret the world, to classify it in meaningful ways, to ‘make sense’ of things and events, including those which we have never seen or experienced in real life but which occur in film and novels, dreams and fantasies, as well as objects in the real world. (...) Meanings bridge the gap between the material world and the ‘world’ in which language, thinking and communication take place – the ‘symbolic’ world (Du Gay et al., 2013: 10).

Se consultarmos no dicionário a definição do ato de representar algo, veremos muitas definições, sendo as três definições mais relevantes “reproduzir pela pintura, escultura, gravura, etc”, “trazer à memória, significar, simbolizar” e “expor (por meio de representação)” – retirado do dicionário Priberam (Priberam, <https://dicionario.priberam.org/>). Ou seja, quando tentamos representar algo, ou o descrevemos ou demonstramos, retratando a sua figura e a sua imagem, imaginária ou realista, através da pintura, da escultura ou da escrita, ou simbolizamos toda a ideia de modo a que seja geralmente reconhecida pelas pessoas por palavras ou por imagens. Os exemplos da primeira forma de representação podem ser um escritor que representa uma personagem original, descrevendo a sua aparência física, os seus passatempos, as suas experiências passadas, etc., ou um pintor que representa uma determinada visão ou emoção, utilizando linhas, texturas e cores para ilustrar a cena física ou abstrata. E os exemplos para a última forma de representação podem ser as diferentes bandeiras de países de todo o mundo que se distinguem e representam.

Agora, se pensarmos na conhecida peça *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, escrita por William Shakespeare, podemos ter uma imagem de um príncipe ou uma imagem de Shakespeare, e pode haver palavras-chave como tragédia, vingança, Shakespeare, etc. Ou, se olharmos agora para os objetos que nos rodeiam, depressa nos apercebemos de que, no momento em que vemos algo, sabemos imediatamente de que objeto se trata ou até pode haver um som mental que nos diz o nome do objeto. Mesmo que olhemos para o lado, se pensarmos no nome de um objeto, seremos capazes de ilustrar a sua imagem na nossa mente. Todas estas representações mentais que representam um objeto na vida real ou uma personagem imaginária podem, na sua maioria, ser referidas pela linguagem, e o significado destes conceitos pode então ser transmitido através da comunicação. É desta forma que os significados são dados às coisas através das palavras e é também a forma que nos permite trocar informações, expressar os nossos sentimentos ou explicar pensamentos complexos na vida quotidiana.

É importante notar que a representação funciona aqui como uma ponte de ligação entre conceitos e linguagem, de tal forma que não pensamos realmente num objeto físico como um bolo de aniversário, mas no seu conceito, e não podemos dizer um bolo de aniversário real, mas a palavra para o conceito, tal como o famoso ditado entre os linguistas: “Dogs bark. But the concept of «dog» cannot bark or bite”.

Stuart Hall resume este processo de significado na seguinte afirmação:

At the heart of the meaning process in culture, then, are two related ‘systems of representation’. The first enables us to give meaning to the world by constructing a set of correspondences or a chain of equivalences between things – people, objects, events, abstract ideas, etc. – and our system of concepts, our conceptual maps. The second depends on constructing a set of correspondences between our conceptual map and a set of signs, arranged or organized into various languages which stand for or represent those concepts. The relation between ‘things’, concepts and signs lies at the heart of the production of meaning in language. The process which links these three elements together is what we call ‘representation’ (Hall, 1997: 19).

De acordo com o processo que temos de percorrer para representar os nossos pensamentos, há duas partes, isto é, dois sistemas de representação que estão envolvidos no processo, e que passamos a explicar.

### **1.2.3.1. O primeiro sistema de representação**

O primeiro sistema é um sistema de representação mental em que tudo, ou seja, todos os tipos de objetos, animais, plantas, materiais, paisagens ou pessoas, estão organizados de

uma forma em que estão todos correlacionados e estão todos ligados a conceitos na nossa mente. E não formamos apenas conceitos que podemos tocar e ver, como um objeto físico: uma caneta, somos capazes de perceber coisas que nunca vimos, como um país onde nunca estivemos, coisas que não são visíveis, como um sentimento: o amor, ou coisas que não possuem um conceito definido, como as sereias. Portanto, esses conceitos em nossas mentes representam o mundo que vemos e também nos permitem interpretar significados.

Além disso, os conceitos estão organizados como um sistema de representação porque, na nossa mente, estes conceitos podem ser correlacionados num sentido em que podem ser categorizados de diferentes formas e é também assim que, por vezes, compreendemos e diferenciamos diferentes conceitos. Se não tivermos este mecanismo na nossa mente para distinguir conceitos com relações complexas e características distintas, isso causará imensas confusões e equívocos.

Ora, se este sistema concetual é desenvolvido por nós de acordo com a nossa experiência de vida e preferências pessoais; todos podemos ter uma representação mental única e subjetiva do mundo. No entanto, as pessoas que vivem na mesma zona podem ter um mapa concetual semelhante, uma vez que cresceram sob o mesmo sistema educativo, partilham hábitos alimentares semelhantes e veem os mesmos canais de televisão. A semelhança das mensagens que recebem assimila a forma como veem o mundo.

Por conseguinte, por vezes, até pessoas do mesmo país, mas que vivem numa zona geográfica diferente, têm pontos de vista consideravelmente diferentes sobre um determinado conceito. Por exemplo, há um famoso debate nacional na China entre pessoas de diferentes regiões sobre se “doughua”, um tipo de pudim de tofu, deve ser doce ou salgado. Ambos os lados dos partidários viveram numa comunidade em que “doughua” era sempre servida doce/salgada desde criança, pelo que, no início, foi muito surpreendente para ambos os lados descobrir que havia, de facto, um grupo de pessoas que só tinha comido “doughua” salgada/ doce durante toda a sua vida e que a considerava como o único tipo, ou a representação do conceito de “doughua”.

O exemplo de “doughua” pode ser um exemplo que demonstra porque é que os significados são criados e depois partilhados dentro da mesma cultura ou introduzidos numa cultura diferente (Leve, 2012: 2), uma vez que as pessoas de diferentes regiões vivem em locais com hábitos alimentares diferentes, têm representações mentais diferentes de “doughua” e, por conseguinte, dão sentido diferente a este conceito. As pessoas dos dois lados do

debate sobre “doughua” partilham mapas conceptuais diferentes, pelo que têm dificuldade em compreender-se mutuamente. No entanto, como a representação mental está sempre a mudar e pode ser modificada (o que discutiremos mais adiante), quando o debate se tornou conhecido e as pessoas começaram a perceber que podia haver dois tipos de “doughua”, um doce e outro salgado, começaram a comunicar e a discutir em linha ou com os amigos o aspeto dos dois tipos diferentes de “doughua”, as origens dos dois tipos de “doughua”, a forma de fazer os dois tipos de “doughua”. Durante este processo, o conceito de “doughua” na mente das pessoas foi renovado e alargado. Atualmente, este debate ainda não terminou. No entanto, embora ainda haja muitas pessoas que manifestam a sua posição de que nunca poderão aceitar provar uma “doughua” doce/salgada, não há muitas pessoas que neguem a existência de outro tipo de “doughua”, sendo geralmente considerado um tema interessante para as pessoas com hábitos alimentares diferentes se conhecerem. Por conseguinte, de acordo com Du Gay et al (2013):

Our heads are full of knowledge, ideas and images about society, how it works and what it means. Belonging to a culture provides us with access to such shared frameworks or ‘maps’ of meaning which we use to place and understand things, to ‘make sense’ of the world, to formulate ideas and to communicate or exchange ideas and meanings about it. (Du Gay et al., 2013: 8–10)

O exemplo de “doughua” demonstra como os saberes do quotidiano partilhados, assumidos e consensualmente aceites são essenciais na constituição de uma cultura. Para as pessoas que vivem na mesma zona geográfica onde o símbolo ou sinal do conceito de “doughua” é uma tigela de pudim de tofu com calda ou açúcar, esta imagem é a única ideia que faz sentido quando mencionam a palavra “doughua”. Quando estão a comunicar com a família e os amigos, não precisam de se preocupar com o facto de a pessoa com quem estão a falar não perceber o que é “doughua”, porque veem frequentemente “doughua” em restaurantes e lojas e podem tê-lo comido no dia anterior como sobremesa. Assim, “doughua” é um produto cultural porque está intimamente relacionada com a vida das pessoas, faz parte dos seus hábitos alimentares, é um elemento importante das suas memórias de infância, algo tradicional que é partilhado entre uma geração. Como algumas pessoas estranharam a existência de uma versão salgada de “doughua”, iniciou-se uma discussão na internet, a noção de uma versão salgada entrou nas suas mentes e foi normalizada com o passar do tempo. Antes de terminar a discussão sobre “doughua”, é importante notar que na China existem vários tipos de “doughua” e mencionámos apenas dois deles para ilustrar a relação entre cultura e representação. E é assim que conceitos como “doughua” entram no universo cultural de um grupo de pessoas e são comunicados

dentro da representação mental das pessoas, lembrando-nos também que o mapa conceitual nunca é fixo e está em constante evolução.

### **1.2.3.2. O segundo sistema de representação**

O segundo sistema de representação é a linguagem, que serve de instrumento para as pessoas comunicarem umas com as outras.

Para podermos trocar e produzir significados, precisamos de uma linguagem partilhada que se baseia na utilização do sistema de significação – o conjunto de significantes e significados. A forma como tornamos o diálogo compreensível é através da criação de um discurso significativo, utilizando uma linguagem partilhada com numerosos sinais que transportam conceitos e significados. A linguagem “traduz” os nossos mapas conceptuais em palavras escritas, sons falados ou imagens visuais (Hall 1997, 18) e, através da linguagem, podemos estar em contacto com pessoas de todo o mundo e aprender novos conhecimentos.

A definição de linguagem pode ser muito ampla, indo desde o gesto, a expressão facial, a música, os estilos de moda, a fotografia, a pintura até aos sinais de trânsito. Estes sons, palavras, imagens ou ações, quando organizados num sistema de signos, tornam-se um conjunto de linguagem. Em alguns casos, quando oferecem conceitos e ideias partilhados e têm uma forma de expressar os seus sinais e as suas representações através da exposição ao público e do reconhecimento por um grupo de pessoas, conseguem comunicar com as pessoas através da sua linguagem. Os criadores de moda, por exemplo, utilizam por vezes a cor para indicar uma determinada atitude ou emoção. Vestir-se de preto pode significar rebeldia ou mistério, usar cores vivas pode ser lúdico e positivo. Como Elnashar afirma no seu artigo *Which Languages That Colors Speaking in Fashion Textiles/Clothes*:

Embodiment and conventionalization aesthetics color words are often used not as a simple reference to a perceptual portion of the aesthetics color spectrum in fashion textiles/clothes, that is, not literally: they often assume a metaphoric meaning, which is grounded in the correspondence between perceptual and semantic processes and varies according to its context and collocation. (Elnashar, 2019: 2)

Curiosamente, no mundo da moda, a cultura também possui um papel especial na representação da cor e do seu significado metafórico. As palavras de cor que representam diferentes emoções e sentimentos podem não ser entendidas da mesma forma em diferentes regiões do mundo, uma vez que existem diferenças culturais. As formas como

cada cultura associa a cor a diferentes emoções são diferentes e podem até ser bastante opostas.

Jakobson (1985: 30) descreve a língua como um sistema de sistemas, como um código que inclui vários subcódigos. A linguagem pode ser considerada como um sistema de códigos através dos quais somos capazes de representar significados, partilhando códigos que tornam a comunicação possível. O conceito de código não é apenas importante na semiótica estruturalista, mas também fundamental para compreender a influência da cultura na linguagem ao longo do tempo. Os semioticistas sublinham que a ligação entre o significante e o significado é convencional e assenta em convenções sociais e culturais, em resultado da herança saussureana da arbitrariedade dos signos.

Quando mencionámos as teorias dos signos de Saussure, falámos da forma como os signos estão correlacionados entre si e organizados em diferentes categorias num sistema. E o que um código faz não é apenas organizar os signos, mas estabelecer uma série de regras para definir o limite de utilização de certos signos para exprimir um determinado significado e até fornecer regras para gerar um signo (Eco, 1988: 28). Smith et al. (2005: 236) dão alguns exemplos de códigos, como a língua, o código Morse e os códigos para voar, navegar e conduzir. Por exemplo, a língua é regida pela gramática e pela sintaxe (Smith et al., 2005: 236), o código Morse utiliza sequências padronizadas de pontos e traços, que têm dois comprimentos de sinal distintos, enquanto o código para voar codifica a palavra para representar a sua letra inicial, de modo a que os pilotos possam dizer as letras do alfabeto sem causar mal-entendidos.

Uma língua partilhada, neste sentido, também serve para unir as pessoas e proporcionar uma plataforma para as pessoas de todo o mundo comunicarem e trocarem ideias. Para criar um sistema relativamente estável de sinais de comunicação, é necessário e criado um código. Os códigos servem, portanto, como um quadro interpretativo utilizado pelos produtores de significado e também pelos seus intérpretes. Por exemplo, o significante “árvore” em português representa a noção significada de uma planta alta, lenhosa, com ramos e folhas. Embora a criação da relação entre o significante “árvore” e o conceito significado possa ser arbitrária, a ligação estabelecida entre o signo e o seu significado é depois estabilizada e convencionalizada pelo código. As normas gramaticais, sintáticas e vocabulares que os falantes nativos da língua adquirem e às quais aderem ajudam a desenvolver esta prática de longa data. Estas diretrizes ajudam os falantes a utilizar os

significantes para representar os significados de forma eficaz e comunicar o significado aos ouvintes. A descrição do código desenvolvida por Chandler (2007) no seu trabalho captou a essência da natureza cultural da língua:

Since the meaning of a sign depends on the code within which it is situated, codes provide a framework within which signs make sense. Indeed, we cannot grant something the status of a sign if it does not function within a code. Codes organize signs into meaningful systems which correlate signifiers and signifieds through the structural forms of syntagms and paradigms. If the relationship between a signifier and its signified is relatively arbitrary, then it is clear that interpreting the conventional meaning of signs requires familiarity with appropriate sets of conventions (Chandler, 2007: 147–148).

Em termos simples, a relação entre o código, a língua e os signos é a seguinte: o código estabelece as regras para a representação dos significados (como ideias ou objetos) na língua através de significantes (como as palavras), permitindo o desenvolvimento de representações (como imagens ou descrições escritas) que transmitem significado. Por conseguinte, a capacidade de tradução da língua, que permite que os significados e os conceitos passem de geração em geração, de um indivíduo para outro indivíduo. Não é algo dado ou gerado pela natureza, mas é aprendida pelas pessoas enquanto vivem na sua cultura. É porque todos os indivíduos de uma mesma cultura aprenderam o mesmo sistema de representação e as regras da sua utilização que interiorizaram todo o “saber–fazer” cultural e ficaram equipados com um código partilhado. Neste sentido, pertencer a uma cultura significa interpretar o mundo de uma forma semelhante:

That is indeed what it means when we say we ‘belong to the same culture’. Because we interpret the world in roughly similar ways, we are able to build up a shared culture of meanings and thus construct a social world which we inhabit together. (Hall, 1997: 18).

Diferentes dialetos, sotaques e línguas podem desenvolver–se a partir da forma como as pessoas falam e utilizam as palavras devido à cultura. De acordo com Millward e Hayes na sua obra *A Biography of the English Language* (2012), em regiões diferentes, as pessoas podem falar de maneiras diferentes:

Regional variation is only one of many possible types of differences among speakers of the same language. For example, there are occupational dialects (the word *bugs* means something quite different to a computer programmer and an exterminator), sexual dialects (women are far more likely than men to call a new house adorable), and educational dialects (the more education people have, the less likely they are to use double negatives). There are dialects of age (teenagers have their own slang, and even the phonology of older speakers is likely to differ from that of young speakers in the same geographical region) and dialects of social context (we do not talk the same way to our intimate friends as we do to new acquaintances, to the paperboy, or to our employer)... regional dialects are only one of many types of linguistic variation (Millward & Hayes, 2012: 345).

Existem muitos tipos de variações linguísticas, e algumas delas podem servir de prova para a teoria de que a cultura afeta a língua. Com base em Penny (2000: 1–4), serão apresentadas três das possíveis variações linguísticas para ilustrar a estreita relação entre língua e cultura.

A primeira dimensão é a variação geográfica, ou variação diatópica, que representa diferentes dialetos falados em diferentes locais ou regiões da área linguística. Os exemplos bem conhecidos de dialetos regionais são a variação do inglês em todo o mundo, incluindo o inglês americano, o inglês australiano, o inglês britânico, o inglês canadiano, etc. O inglês “cockney” também é uma destas variações – de acordo com Drobot (2011: 817), o “Cockney” é um dialeto tradicional, próprio da classe trabalhadora: “one of the traditional dialects of London’s poor working class”. Fowler (1984: 2) descreveu o “Cockney” em termos pouco simpáticos: “it has often been though comical or colorful”. Uma das razões foi o facto de esta variante da língua ser vista como uma representação de uma classe pobre e sem instrução, acrescentando uma conotação negativa ao termo, devido ao seu parco prestígio social. Assim, o “Cockney” é também um socioleto, porque associado a uma determinada classe social.

A segunda dimensão é a variação social ou variação diastática, que inclui diferentes socioletos usados em diferentes grupos sociais divididos por sexo, idade ou profissão. Por exemplo, a variedade ‘African American Vernacular English’ (AAVE), de acordo com Labov (1972: 201), é um dialeto relativamente uniforme falado principalmente por jovens afro-americanos nos centros urbanos dos Estados Unidos da América. O seu vocabulário e gramática são diferentes dos do chamado inglês americano padrão. Por exemplo, uma das características do inglês vernáculo afro-americano é a subtração de certas palavras, vogais ou consoantes. Cópulas verbais como “are” podem, em alguns casos, ser omitidas em frases como “How you doin’?” (Pullum, 1999: 47)

A terceira dimensão é a variação diacrónica, também chamada variação histórica, que se refere às mudanças linguísticas ao longo do tempo, da história. A forma antiga de dizer algo ou algumas expressões atuais na Internet são variações diacrónicas da língua. Por exemplo, no Ato I, Cena III de *Hamlet*, Polónio diz: “This above all – to thine own self be true,/ And it must follow, as the night the day,/ Thou canst not then be false to any man./ Farewell. My blessing season this in thee!” (Shakespeare, 1599/1992). A palavra “thou” é a forma antiga de dizer “you” como pronome da segunda pessoa do singular,

mas agora é raramente utilizada na conversa quotidiana (sobrevive apenas em alguns dialetos do inglês).

A partir de todas as dimensões da variação linguística acima mencionadas, é agora claro que as línguas mudam ao longo do tempo e do espaço e são grandemente influenciadas pela cultura. O inglês “Cockney” faz parte da identidade da classe trabalhadora do ‘East-End’ de Londres e também captou a cultura da classe trabalhadora dessa zona londrina . Exemplos comuns de gramática não-padrão no “Cockney English” incluem negativas duplas e a remoção do som “h” no início das palavras. Além disso, o recurso à rima, que envolve a substituição de uma palavra por uma frase que rima com ela, é uma característica distintiva do inglês “cockney”. Uma alternativa a “stairs” (“escadas”) poderia ser “apples and pears” (“maçãs e pêras”). Isto ilustra o quão inventiva é a cultura da classe trabalhadora da zona leste de Londres. – é uma variedade deliberadamente opaca, porque a ideia era que os falantes externos à comunidade não a conseguissem compreender. .

Além disso, a forma como sabemos quão formal deve ser a nossa língua e que expressões são necessárias para utilizar numa determinada situação é uma prática cultural. Não nascemos com este conhecimento, mas adquirimo-lo de acordo com as convenções sociais e as nossas experiências de vida. E este é um forte exemplo de como a língua está intimamente ligada à cultura.

#### **1.2.4. Hipótese de Sapir e Whorf**

Com base nesta observação, de que a língua está intimamente ligada à cultura, os antropólogos da linguagem Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf argumentam que os nossos pensamentos e percepção são, de facto, largamente afetados pela cultura e desenvolveram a famosa Hipótese de Sapir e Whorf (Levinson, 2000; Gilbert, et al. 2008), ou a teoria da relatividade linguística.

A Hipótese de Sapir e Whorf chamou a atenção de muitos académicos e gerou uma enorme controvérsia sobre a relação entre a língua, o pensamento e a cultura. A versão forte desta hipótese é o determinismo linguístico, e a versão fraca consiste no relativismo linguístico propriamente dito.

##### **1.2.4.1. Determinismo linguístico**

A hipótese de Sapir e Whorf concorda que a língua que falamos afeta a forma como pensamos. Segundo esta hipótese, o ser humano não nasce com pensamentos e ideias,

mas adquire-os posteriormente. No seu ensaio acerca do entendimento humano *Essay Concerning Human Understanding*, John Locke propõe o termo “tabula rasa”, que significa “papel em branco”, para descrever o estado de espírito dos seres humanos depois de nascerem, ilustrando a crença de que a mente humana é moldada pelas suas experiências.

Wilhelm von Humboldt, filósofo oitocentista, influenciou os estudos de Edward Sapir. Ele disse uma vez o seguinte: “Man lives in the world about him principally, indeed exclusively, as language presents it to him” (Humboldt 1848 citado em Waterman, 1957: 201). A visão de Humboldt é a base da versão forte da relatividade linguística, isto é, o determinismo linguístico.

Edward Sapir (1929) afirma no artigo *The Status of Linguistics as a Science* que a linguagem afecta a mente humana e que também molda o mundo em que vivemos:

Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression in their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection: The fact of the matter is that the ‘real world’ is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group (Sapir, 1929: 209).

Segundo Sapir, a linguagem não se limita a refletir pensamentos, mas também constrói a realidade. Até certo ponto, a mente humana é limitada pela linguagem.

Sapir (1929: 209) também afirma que línguas diferentes nunca poderão representar realidades semelhantes: “No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality”. Tomemos em consideração o famoso exemplo da palavra “saudade”. “Saudade” foi considerada intraduzível por muitos académicos porque transporta um sentimento complexo e profundo que só está ligado ao povo português. Representa a emoção da melancolia, da saudade e da perda, um sentimento de nostalgia de alguém ou de algo que se perdeu e que pode nunca mais voltar a encontrar. Esta palavra está também relacionada com a história do país, o estilo de vida do povo e aparece em muitos poemas e na literatura portuguesa. A noção de “sebastianismo”, por exemplo, está intimamente relacionada com a ideia de saudade. Como Alcântara (2010, 29) descreveu, o sebastianismo é “o próprio sangue espiritual da raça portuguesa” e “radicou-se na alma lusitana popular. Vestida de saudade e de esperança a nação ressurgiu”. Lima (2010) aponta ainda a relação entre saudade e sebastianismo:

Seja negando ou reafirmando a centralidade do sebastianismo, as posições assumidas na historiografia identificam projetos e compreensões de Portugal a partir da morte de D. Sebastião, o período filipino e a Restauração, em torno das idéias: de decadência, iniciada no final do XVI pelo obscurantismo religioso, tridentino e jesuítico; da retomada das origens e das instituições fundadoras de Portugal, como a monarquia, no período do Seiscentismo; ou ainda da consagração dos sentimentos tipicamente nacionais, como a Saudade (Lima 2010, 246)

Portanto, a intraduzibilidade da palavra “saudade” reside no facto de que, para compreender a palavra, as pessoas terão também de investigar os significados profundos que ela carrega ao longo da história, sendo assim impossível encontrar uma palavra equivalente que tenha a mesma representação que a palavra saudade noutra cultura.

Whorf, enquanto aluno de Sapir, alargou a posição do seu professor, afirmando o seguinte:

We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds—and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way—an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees (Whorf, 1940/1956: 213–214)

A intraduzibilidade é amplamente discutida e tem suscitado debates entre académicos dos Estudos de Tradução. Estudiosos como Bear (2020) descreveram a ideia de intraduzibilidade como nacionalista quando citou uma frase de Alexandra Jaffe (1999) dizendo o seguinte:

When translators talk about untranslatable, they often reinforce the notion that each language has its own ‘genius’, an ‘essence’ that naturally sets it apart from all other languages and reflects something of the «soul» of its culture or people (Jaffe, 1999 citado em Bear, 2020: 149).

J.C. Catford (1965: 94) identifica duas situações em que ocorre a intraduzibilidade, ou seja, situações em que é ‘impossível’ reproduzir funcionalidades linguísticas no contexto da língua de chegada (“when it is impossible to build functionally relevant features of the situation into the contextual meaning of the TL text” – de notar que TL significa ‘target language’, isto é, língua de chegada).

A primeira situação é a intraduzibilidade linguística, que ocorre quando uma ambiguidade peculiar ao texto da língua de partida (“source language”) é uma característica funcionalmente relevante, como os trocadilhos (Catford, 1965: 94).

A segunda categoria é a intraduzibilidade cultural, que ocorre quando uma característica situacional que é funcionalmente relevante para o texto da língua de partida está completamente ausente da cultura da qual a língua de chegada faz parte (Catford, 1965). Catford exemplifica ao mencionar as diferenças entre a palavra finlandesa “sauna”, a palavra inglesa “bath” e a palavra japonesa “ofuro”.

Em finlandês, “sauna” significa um banho de ar quente ou de vapor numa pequena sala para refrescar o corpo. E embora haja casos em que pode ser traduzida em inglês como “bath” ou “bath house”, noutros casos os termos não conseguem captar o significado exato da palavra finlandesa. Por exemplo, uma sauna pode ser uma divisão de uma casa, hotel ou navio e não necessariamente um edifício separado. Nesses casos, se utilizarmos a palavra “casa de banho” na tradução, seria muito inadequado. Da mesma forma, em japonês existe uma palavra chamada “ofuro” (お風呂). “Ofuro” é um banho japonês ou casa de banho, cujo principal objetivo não é apenas lavar o corpo, mas também relaxar e aquecer-se. Uma vez que quem toma o “ofuro” precisa de se enxaguar ou tomar um duche antes de entrar na água. Por conseguinte, o significado da palavra japonesa “ofuro” é bastante diferente do termo inglês “bath” (banho). A construção e o mobiliário das casas de banho de uma casa de banho finlandesa, japonesa e inglesa são todos um pouco diferentes, e as finalidades do banho também são diferentes.

A partir do exemplo da intraduzibilidade cultural, observa-se que é ainda mais difícil traduzir uma palavra para a língua de chegada quando esta está altamente relacionada com a cultura, ou mesmo explícita na cultura de partida. Neste sentido, a intraduzibilidade cultural parece apoiar a teoria de que a cultura influencia de facto a forma como as pessoas pensam.

No entanto, estes exemplos não constituem uma prova forte para apoiar a ideia de que a língua determina o nosso pensamento, uma vez que as palavras acima mencionadas não são completamente intraduzíveis, pois através da explicação e da investigação, os significados ainda são possíveis de serem compreendidos. A falta de experiências de vida e de vocabulário relacionados não resulta necessariamente na ausência de certos pensamentos. No estudo realizado por Csibra et al. (2003), os resultados sugerem que os

bebés demonstram a sua capacidade de interpretar e prever ações orientadas para objetivos e de fazer inferências produtivas sobre aspectos invisíveis do seu ambiente no final do primeiro ano de vida. O estudo de Woodward & Sommerville (2000) também demonstrou que os bebês de um ano são capazes de distinguir entre meios e fins numa experiência em que lhes foram apresentadas duas caixas transparentes contendo dois brinquedos diferentes, o que significa que podem basear-se no princípio da racionalidade para compreender as ações orientadas para um objetivo. A partir dos resultados dos estudos sobre o pensamento pré-linguístico, é geralmente aceite que os bebês são capazes de conduzir processos de pensamento com significado e de interpretar as coisas, o que põe em causa a hipótese do determinismo linguístico.

Outro ponto que a hipótese não consegue explicar é a origem da linguagem: se a linguagem precede o pensamento, então de onde veio a linguagem? Uma vez que o pensamento não pode existir sem linguagem, a linguagem teria então vindo de fora do reino humano, de outra civilização, o que não é apoiado por qualquer evidência.

O próprio Sapir & Swadesh (1946) também rejeitou o forte determinismo linguístico ao afirmar:

It would be naïve to imagine that any analysis of experience is dependent on pattern expressed in language. Any concept, whether or not it forms part of the system of grammatical categories, can be conveyed in any language. If a notion is lacking in a given series, it implies a difference of configuration and not a lack of expressive power (Sapir & Swadesh, 1946: 111)

Segundo Sapir & Swadesh (1946), uma palavra na língua de partida que não existe na língua de chegada não prova que a língua determina ou limita a forma como as pessoas pensam, mas implica que o conceito semelhante pode ser entendido de forma diferente, opondo-se também à ideia de que algumas línguas são mais inteligentes do que outras.

#### **1.2.4.2. Relativismo linguístico**

Tanto Sapir como Whorf concordaram que categorizamos os nossos pensamentos sobre o mundo e as nossas experiências com base na nossa herança cultural.

Embora Whorf apoiasse por vezes a teoria forte do determinismo linguístico, também desenvolveu a teoria mais fraca da relatividade linguística. Whorf concorda que a introdução da teoria da relatividade é necessária, uma vez que nenhum cientista pode ser

completamente objetivo ao analisar a relação entre língua e cultura, pois os seres humanos são sempre condicionados pelas suas próprias experiências:

... we are thus introduced to a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated (Whorf, 1940/1956:214).

As línguas, de certa forma, podem moldar parcialmente a realidade. Segundo Boroditsky et al. (2003, 64), a representação semântica de um objeto é afetada pela categoria gramatical da palavra que o representa. Para os aprendentes de línguas, o gênero de uma determinada palavra pode afetar a sua percepção do próprio objeto. Por exemplo, uma palavra gramaticalmente marcada como feminina pode ser percebida como tendo características mais femininas.

Ao contrário do inglês, muitas línguas em todo o mundo têm um sistema de gênero gramatical que atribui um gênero a todos os substantivos. Entre as línguas com sistemas gramaticais, algumas línguas só têm gêneros masculino e feminino, e outras têm palavras em neutro, vegetativo e outros gêneros mais obscuros (Boroditsky et al., 2003). Como, alias, afirmam também Boroditsky et al. (2003: 64):

When speaking a language with grammatical gender, speakers are required to mark objects as gendered through definite articles and gendered pronouns, and often they need to modify adjectives or even verbs to agree in gender with the nouns.

Assim, para os falantes de uma língua com um sistema gramatical de gênero, sempre que precisam de falar sobre um objeto inanimado ou usá-lo numa frase, têm de recordar qual é o gênero desse objeto para poderem fazer frases gramaticalmente corretas. Durante este exercício repetitivo de utilização das palavras com os gêneros correspondentes, o falante pode habituar-se a associar uma palavra a um gênero específico, criando assim uma representação mental da palavra com o gênero.

Além disso, a atribuição do gênero gramatical aos nomes dos objectos parece ser muitas vezes semanticamente arbitrária (Boroditsky et al., 2003). Mark Twain observou uma vez em *A Tramp Abroad*, uma obra de literatura de viagens, que:

In German, a young lady has no sex, while a tulip has ... [A] tree is male, its buds are female, its leaves are neuter; horses are sexless, dogs are male, cats are female ... tomcats included (Twain, 1880 citado em Boroditsky et al, 2003: 64)

E enquanto os gêneros gramaticais são atribuídos arbitrariamente dentro de uma língua, o gênero gramatical da mesma palavra também difere de uma língua para outra (Braine,

1987 in Boroditsky et al. 2003, 64). O nome do sol, por exemplo, é feminino em alemão, masculino em espanhol e neutro em russo. E o nome da lua é feminino em espanhol e russo, mas masculino em alemão (Boroditsky et al. 2003, 64). As crianças que estão a aprender estas línguas podem não ser capazes de perceber a natureza aparentemente arbitrária do género atribuído e pensar que o facto de as palavras terem géneros é natural. E em situações em que as crianças crescem num ambiente linguístico relativamente monolítico, não têm oportunidade de realizar a linguística comparativa necessária para descobrir a forma como cada língua representa as coisas, percebendo assim os géneros gramaticais atribuídos pela sua língua como os verdadeiros géneros universais dos objectos (Boroditsky et al., 2003: 64–65). Mesmo para os aprendentes de línguas estrangeiras, quando tentam memorizar o género da palavra nas aulas de línguas, podem recorrer a estratégias que os ajudem na memorização, como relacionar a palavra com uma determinada imagem ou descrição com implicação de género.

O género, na perceção de muitas pessoas, constitui representações bastante distintas e indicativas, o que significa que para muitas pessoas a noção de masculinidade e feminilidade são mais como duas categorias diferentes com dois grupos de conceitos relacionados. Na minha experiência de aprendizagem e ensino do português, encontrei alunos que faziam perguntas como “Porque é que uma maçã é uma menina?” ou “Porque é que um livro é um menino?” Podemos observar aqui que muitos alunos não designam uma palavra como masculina ou feminina, mas usam as palavras “rapaz” e “rapariga” para facilitar a memorização e abreviar as noções de uma forma mais simples. Por sua vez, a utilização das noções “rapaz” e “rapariga” reforça este conceito de género na aprendizagem de línguas, influenciando profunda e inconscientemente a representação mental dos aprendentes de línguas.

A hipótese Sapir–Whorf foi alvo de críticas significativas e há um debate permanente sobre os métodos utilizados para a testar, bem como sobre as omissões e discrepâncias da hipótese. Além disso, e se é verdade que o determinismo linguístico não parece ser muito produtivo, a relatividade linguística propriamente dita (versão fraca) mantém-se útil para enquadrarmos a interação entre língua, cultura e pensamento.

Continua a ser difícil obter provas conclusivas; no entanto, é importante reconhecer que as ideias apresentadas por Sapir e Whorf representam uma tentativa sincera de compreender a essência do que constitui a estrutura essencial da cultura.

### **1.2.5. Conclusão do subcapítulo 1.2.**

Neste subcapítulo sobre a relação entre língua e cultura, explorámos noções como a definição de signo e as suas características, os sistemas de representação e a hipótese da relatividade linguística.

Na discussão sobre os signos, e seguindo Saussure, referimos que um signo é composto por um significante e um significado. Um significante representa a imagem acústica, enquanto o significado é o conceito representado. O signo tem duas características. A primeira é o facto de o signo ser criado arbitrariamente, sem qualquer relação lógica entre o significante e o significado. A segunda característica é que o signo é entendido seguindo uma sequência linear, de uma letra para outra letra, de um som para outro som.

Em seguida, ao discutirmos o tema dos sistemas de representação, salientámos que a representação funciona como um canal crucial que liga os domínios do significado e da linguagem, uma vez que nos dá os meios para articular e transmitir as nossas cognições, conceitos e encontros através de meios linguísticos.

Existem dois sistemas de representação: a representação mental que está relacionada com os sinais organizados na mente das pessoas e a linguagem que lhes permite comunicar.

Depois disso, explorámos a hipótese de Sapir e Whorf, que aponta para a importância da cultura na formação e utilização da língua. A hipótese divide-se em duas versões, uma delas é a versão mais forte do determinismo linguístico e a outra é a versão mais fraca do relativismo linguístico. As noções de forte e fraco referem-se à influência que a cultura e pensamento têm sobre a língua. Embora a língua não seja o único elemento que as molda, tem impacto na nossa cognição e percepção do mundo. A distinção na língua mostra as abordagens exclusivas com que essas culturas se relacionam com o seu ambiente e o compreendem.

Em conclusão, a língua e a cultura são duas ideias inseparáveis e inter-relacionadas. Além disso, a cultura molda profundamente a língua, permeando o seu vocabulário, gramática e sintaxe, moldando assim a expressão única daqueles que a falam. É a partir desta premissa orientadora que chegamos à conclusão que compreender a inter-conectividade da língua e da cultura é crucial para promover uma comunicação eficaz e desenvolver a capacidade refinada da competência comunicativa.

### **1.3. Competência Comunicativa Intercultural**

Foi nos anos 70 (por exemplo, Hammer, Gudykunst, & Wiseman, 1978; Ruben, 1976) e 80 (por exemplo, Wiseman & Abe, 1986) que conceitos como a CI, eficácia intercultural e adaptação intercultural se tornaram populares.

À medida que os indivíduos crescem, adquirem naturalmente a capacidade de comunicar na sua língua materna e no seu sistema cultural, conhecida como competência comunicativa 1 (CC1). No entanto, se mais tarde aprenderem outra língua ou cultura, podem desenvolver um segundo sistema de competência comunicativa (CC2), e possivelmente até mais (CC3, CC4, etc.).

Simplificando, se alguém tem o desejo de sair dos limites do seu próprio contexto cultural (CC1) e mergulhar numa cultura diferente (CC2), é crucial melhorar a sua proficiência em competências de comunicação intercultural (geralmente referidas como competência intercultural ou CCI). Para o conseguir, no entanto, é necessário nada mais nada menos do que uma reorientação das noções preconcebidas, ou, como Tirmizi & Fantini (2006: 11) descrevem, transcender e transformar a visão original do mundo. O crescimento e o desenvolvimento da CCI desempenham um papel crucial na promoção de perspetivas bilingues e biculturais. Estas perspetivas não podem ser alcançadas por indivíduos que estão limitados a uma única língua e cultura, uma vez que requerem a exposição e a compreensão de ambos os sistemas distintos.

Como afirma Sercu (2005), a CCI engloba mais do que apenas a CI, uma vez que se centra no desenvolvimento de capacidades de comunicação eficazes em vários contextos culturais:

Communicative competence refers to a person's ability to act in a foreign language in a linguistically, sociolinguistically and pragmatically appropriate way (Council of Europe, 2001: 9). Intercultural communicative competence, then, builds on communicative competence and enlarges it to incorporate intercultural competence (Sercu, 2005: 3).

Daqui se destaca não só a competência linguística propriamente dita, como igualmente a pragmática, onde se ressalva a cultura. No domínio da comunicação, a união harmoniosa da CCI e da competência comunicativa é da maior importância. Estas duas facetas estão intrinsecamente ligadas e dependem uma da outra. Na nossa sociedade globalizada em constante expansão, a arte da comunicação efetiva transcende a mera proficiência em capacidades linguísticas. Exige uma profunda compreensão e admiração por diversas culturas, valores e perspetivas. O mero domínio das capacidades de comunicação é

insuficiente para promover interações frutuosas e estabelecer ligações significativas com indivíduos de origens variadas. Consequentemente, a CCI emergiu como um elemento indispensável no mundo da comunicação, servindo como um canal vital para colmatar as divisões culturais, cultivar a empatia e facilitar uma comunicação bem sucedida numa miríade de contextos interculturais. Esta é a razão pela qual Byram propôs a ideia da CCI e define o termo como a composição de componentes linguísticas, sociolinguísticas, discursivas e interculturais (Byram, 1997: 56).

De acordo com Kramsch (2013) e Byram et al. (2013), a CCI fornece uma compreensão mais refinada do que significa ser competente na comunicação com indivíduos que falam línguas diferentes. A este propósito, é importante referir a análise de Thomas (1983), que considera que a competência linguística inclui não apenas a gramatical, mas igualmente a pragmática, isto é, a capacidade de compreender e utilizar atos de fala no pleno domínio da sua força ilocutória. Também este tipo de competência se reforça ao incluir o elemento cultural na aula de língua estrangeira.

É de salientar que Thomas utilizou o termo “falha pragmática” em vez de “erro pragmático” para se referir a circunstâncias em que o ouvinte não é capaz de compreender o significado que o falante pretende transmitir, uma vez que não existem regras padrão para interpretar uma frase e, por conseguinte, não existe uma verdadeira resposta correta para a interpretação (Thomas, 1983: 94). Uma das principais razões para este tipo de falha é o facto de o falante e o ouvinte não terem a mesma origem cultural. Thomas (1983: 99) categorizou ainda a falha pragmática em falha pragmalinguística e falha sociopragmática. A primeira significa a falha causada pela incompreensão da força pragmática de um enunciado, por exemplo, um enunciado que é semanticamente equivalente na língua materna do ouvinte, mas que transmite significados diferentes na língua-alvo. Enquanto o primeiro é mais um problema linguístico, o último é causado pela incapacidade de identificar o comportamento linguístico adequado devido a diferenças culturais, por exemplo, o reconhecimento dos tópicos tabu que não devem ser mencionados numa conversa. A forma de diminuir a possibilidade de interpretação incorreta do significado pragmático do enunciado é através do desenvolvimento da competência pragmática dos alunos. Para adquirir a competência pragmática, é necessário, em primeiro lugar, consciencializar os alunos dos significados implícitos por detrás de um enunciado, ou, como Ifantidou (2013: 116) aborda, aumentar a sua consciência pragmática.

Tal como foi demonstrado nos subcapítulos anteriores, a língua e a cultura têm uma relação inseparável: enquanto a língua é utilizada para transmitir significado, o significado é grandemente influenciado pela cultura. Assim, para compreender melhor o que se quer dizer com o que se diz, ou seja, para desenvolver a consciência pragmática, é fundamental ter um conhecimento cultural da língua.

Quando se trata de navegar pela vida, as pessoas envolvem-se numa variedade de costumes e comportamentos que estão constantemente a ser moldados pela sua participação ativa na cultura. Estas práticas culturais funcionam como um contexto para compreender e organizar a realidade social de cada um, bem como para facilitar uma interação humana eficaz. Consequentemente, a cultura é mais do que apenas conhecimento e bens materiais; inclui também um comportamento significativo e uma compreensão profunda. É necessário envolver-se ativamente nos aspectos linguísticos e não linguísticos de uma cultura para a compreender plenamente, obtendo uma visão inestimável do seu modo de vida único num determinado contexto cultural (Liddicoat, 2002: 18). Além disso, a aquisição de conhecimentos culturais vai para além da mera acumulação de informação factual, abrangendo a compreensão profunda do envolvimento harmonioso com diversas culturas. É muito importante salientar que os aprendentes de línguas devem transcender o conhecimento superficial e mergulhar numa compreensão profunda dos costumes culturais e dos estilos de vida. A aquisição de conhecimentos sobre diversas culturas vai para além da mera praticidade. Dá-nos a capacidade de compreender a intrincada correlação entre o discurso e a conduta prevalecente nessas sociedades.

Além disso, e de forma relevante, Kramersch (2013) indica que o facto de não se estar familiarizado com a cultura-alvo pode não só causar mal-entendidos e confusão quando se comunica na língua-alvo, mas também levar a uma simplificação excessiva da cultura-alvo, bem como da nossa própria cultura:

Learning about a foreign culture without being aware of one's own discursive practices can lead to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self (Kramersch, 2013: 69).

Como afirma Kramersch (1993) na sua outra obra *Context and culture in language teaching*, a cultura deve ser considerada como uma competência linguística adicional, ou seja, uma quinta competência, a par das competências convencionais de ouvir, falar, ler e escrever. No seu trabalho, Kramersch introduz o conceito de terceiro espaço (“third place”), que vai

além da simples adoção da cultura–alvo e de ver a cultura como uma mera entidade a compreender, mas sim como uma forma de compreender os outros. Assim, a autora sugere que surge um espaço único, designado por terceiro espaço, que se desenvolve nos intervalos entre as culturas nativas dos aprendentes e as novas culturas a que estão expostos.

Kramersch (1993) também salienta que, quando os aprendentes se deparam com múltiplas culturas nativas e culturas–alvo, o seu principal objetivo é definir para si próprios o que este terceiro espaço implicará, quer estejam conscientes disso ou não. Byram (2003) sublinha ainda a importância da consciência do terceiro lugar na comunicação intercultural, que é cada vez mais frequente, e inclui–a como um dos requisitos da competência intercultural:

Intercultural competence requires a change of perspective on self and other, on the world of one's socialisation and the worlds one meets through language learning. It involves affective as well as cognitive change, and may be a challenge to one's identities as a speaker of one (or more) particular language(s) from childhood. These are issues which language teachers approach with care – and all the more so those who are responsible for assessment. Yet the language teaching profession – and other teachers too – cannot ignore the need to ensure that their learners are not just acquiring linguistic skills and knowledge. It is self–evident that relationships between people who a generation ago might have had very little contact, are now commonplace. In the reduced spatial and temporal dimensions of the contemporary world, they need to interact and understand each other on a basis of mutual respect, on a basis of intercultural competence (Byram, 2003: 13).

Uma mudança de perspectiva sobre nós próprios, os outros e o mundo que nos rodeia é necessária para a CCI. Pode pôr em causa o sentido de si próprio e envolve mudanças tanto afetivas como cognitivas. Os professores de línguas devem abordar esta questão com cuidado, especialmente os responsáveis pela avaliação, e em particular considerando que vivemos numa era global, de interações interculturais, em que a CCI se pode tornar determinante para o respeito mútuo.

Segundo Byram (1997), a CCI é composta por cinco capacidades essenciais: ‘savoirs’ (compreensão de si próprio e dos outros), ‘savoir apprendre/faire’ (a capacidade de aprender), ‘savoir comprendre’ (a capacidade de interpretar), ‘savoir s’engager’ (uma consciência cultural crítica) e ‘savoir être’ (uma atitude de humildade, apreço e empatia para com os outros).

Quando se trata de analisar a CCI, muitos autores consideram os seguintes fatores–chave: o contexto intercultural e os conceitos de eficácia e adequabilidade, isto é, “effectiveness and appropriateness”, conforme descrito por Zhang (2018: 96). Em termos da composição

real da CCI, há muita discussão em torno de quatro elementos-chave: conhecimentos, aptidões, atitudes e consciência. Para compreender melhor estes componentes, vamos referir-nos ao modelo de Componentes e Aspectos da CCI apresentado por Fantini (2020):

To be comprehensive, the multiple components must include: characteristics or attributes (a common list was identified from the literature and amplified by respondents in the survey), three dimensions (relations, communication, and collaboration), four areas (attitude/affect, skill, knowledge, and awareness), and target language development (Fantini, 2020: 56).

Como Fantini (2012) sublinha no seu outro trabalho, é importante destacar que o modelo também incorpora o desenvolvimento da língua-alvo, que é frequentemente negligenciado noutros modelos. Além disso, para além da humildade e dos aspetos emocionais envolvidos na adaptação ao modo de comunicação preferido de outra pessoa, a CCI de um indivíduo está intrinsecamente ligada à sua proficiência na língua do país de acolhimento. É evidente que conversar na sua língua materna é fundamentalmente diferente, uma vez que limita a sua capacidade de interagir com os falantes nativos que são proficientes e estão dispostos a comunicar nessa língua, dificultando assim grandemente a sua capacidade de compreender e mergulhar na perspetiva e nas experiências culturais dos falantes nativos.

Como afirmam Jiang et al. (2022: 305), embora reconhecendo a importância da cultura na aquisição e no ensino das línguas, o aspeto linguístico tem permanecido perpetuamente o ponto focal principal. De facto, é crucial que os indivíduos possuam a capacidade de comunicar eficazmente na língua-alvo, a fim de serem interculturalmente competentes.

Tirmizi & Fantini (2006) definem sucintamente a CCI como a capacidade de comunicar eficaz e adequadamente com pessoas de um meio cultural diferente:

... a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself (Tirmizi & Fantini, 2006: 12).

Ao considerar as perspetivas tanto do indivíduo como da outra parte, esta definição reconhece a complexidade e as nuances do trabalho intercultural, ao mesmo tempo que atenua os potenciais enviesamentos ou preconceitos subjectivos que podem surgir por se basear apenas em experiências auto-relatadas. Este entendimento abrangente da CCI realça a importância de compreender e aceitar a diversidade para promover interações harmoniosas e bem-sucedidas em contextos multiculturais. As ideias de ser “eficaz” e “adequado” são de igual importância, uma vez que têm em conta tanto as perspetivas do

indivíduo como as dos que o rodeiam, o que é crucial no trabalho intercultural. Além disso, ao incorporar as opiniões tanto dos estrangeiros como dos falantes nativos, podem ser minimizados os problemas de auto-relato impreciso (Tirmizi & Fantini, 2006: 12).

No entanto, esta definição sucinta de ICC de Tirmizi & Fantini (2006) parece esconder o facto de a ICC conter muitos subgrupos ou subconjuntos. No outro artigo *Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective*, Fantini (2020: 54) organiza a competência comunicativa intercultural nos seguintes aspectos (FIGURA 1):

- várias características;
- três áreas ou domínios (i.e., relações, comunicação e colaboração)
- quatro dimensões (i.e., conhecimento, atitude, habilidades e consciência);
- proficiência na língua do país de acolhimento;
- e níveis de desenvolvimento.

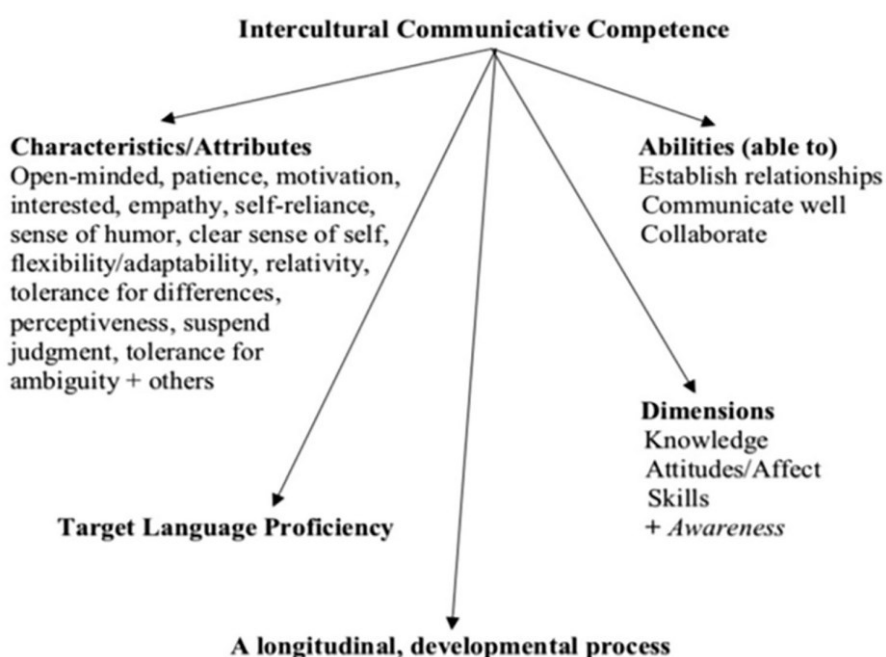


FIGURA 1: Componentes e aspectos da competência comunicativa intercultural (CCI), de acordo com Fantini (2020: 55)

Embora uma aula de língua estrangeira para principiantes tenha o potencial de incorporar certos aspetos do modelo de comunicação intercultural de Fantini, pode não oferecer uma análise exaustiva de todos os elementos que o compõem.

A nível de iniciação, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter um impacto profundo nas atitudes dos alunos em relação à cultura da língua-alvo. Isto deve-se ao facto de essa exposição dar aos indivíduos a oportunidade de compreenderem melhor os costumes, as tradições e a língua da cultura, o que pode ajudar a promover uma abordagem aberta e respeitadora da mesma. Ao explorar as nuances da língua e as formas como é utilizada na comunicação quotidiana, os alunos podem adquirir um maior apreço pela cultura e pelo seu povo, o que resulta numa atitude mais positiva e de aceitação em relação a eles.

A aula introdutória de uma língua estrangeira de nível iniciante oferece informações fundamentais sobre a história, a geografia e os costumes sociais da cultura-alvo, o que pode ajudar os alunos a compreender o contexto cultural em que a língua é utilizada.

A sessão de instrução do nível de iniciação pode centrar-se no cultivo de competências linguísticas, abrangendo as áreas da compreensão, articulação, interpretação e composição. Estas competências são fundamentais para facilitar o êxito do diálogo intercultural.

O desenvolvimento da consciencialização nas aulas de língua estrangeira para principiantes pode ser conseguido através da apresentação aos alunos de vários elementos da cultura-alvo, incluindo os seus costumes, tradições e valores. Isto pode ser conseguido através de atividades culturais envolventes, debates significativos e leituras perspicazes. Além disso, os alunos devem ser levados a contemplar as suas próprias origens culturais e a considerar como estas podem moldar as suas perspetivas da cultura-alvo. Ao alargar a exposição e a reflexão sobre os aspetos culturais, os alunos podem melhorar a sua compreensão e apreciação da língua estrangeira que estão a aprender. Além disso, o processo de aprendizagem de uma língua pode também facilitar o desenvolvimento da consciência cultural, uma vez que realça as várias formas como a língua pode incorporar crenças e práticas culturais. A título de exemplo, os alunos podem compreender como as diferentes línguas transmitem conceitos como respeito, papéis de género e estatuto social.

Uma aula de língua estrangeira para principiantes pode não oferecer uma análise exaustiva de todos os elementos que a compõem: no entanto, tem o potencial de incorporar certos aspetos do modelo de comunicação intercultural de Fantini.

Além disso, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode também facilitar a comunicação e a compreensão interculturais, o que é essencial no mundo atual, cada vez mais globalizado. De um modo geral, uma aula de língua estrangeira para principiantes pode ser uma experiência transformadora que não só ajuda os alunos a desenvolver competências linguísticas, mas também promove a sensibilidade e a consciência culturais.

Como afirma Corbett (2003):

the classroom activities adopted in an intercultural approach do not very often stray from those activities familiar from much communicative teaching and learning: role-play, simulation, project work, debates and questionnaires, with attendant reading, listening and viewing tasks (Corbett, 2003: 210).

As componentes culturais podem ser implementadas em atividades que são frequentemente utilizadas nas aulas de línguas, em particular, nas aulas que utilizam a AC.

#### **1.4. Abordagem comunicativa**

Na década de 1970, o ensino comunicativo das línguas (Communicative Language Teaching – CLT) foi proposto pela primeira vez durante esse período. Desde então, o modelo CLT exerceu uma grande influência noutras práticas de ensino das línguas. (Byram et al., 2013; Richards, 2005)

No livro *Linguistic Anthropology*, Duranti (1997: 83) afirma que compreender uma cultura é semelhante a compreender uma língua, uma vez que ambas são construções intangíveis. Além disso, sugere que tentar representar uma cultura é semelhante a tentar representar uma língua. Isto realça a interligação inerente da cultura e da língua, que está sempre presente e influencia o domínio da educação linguística.

De acordo com Seelye (1993: 10), a aquisição de uma língua sem explorar o seu património cultural impede a capacidade de uma pessoa se integrar plenamente no seu ambiente social e contextual. Por conseguinte, é imperativo aprofundar as raízes culturais de uma língua para dominar a sua utilização. Além disso, Mitchell & Myles

(2004: 235) propõem que a língua e a cultura estão intrinsecamente ligadas e não podem ser consideradas duas entidades separadas. Defendem que a aquisição e a evolução destes dois aspectos da existência humana são interdependentes, ocorrendo em simultâneo ao longo da vida.

Nos anos 70, o conceito de aprendizagem comunicativa surgiu com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes de uma segunda língua em situações da vida real (Dörnyei, 2009: 33).

A crença central da AC é que, para aprender uma língua de forma eficaz, os alunos têm de a utilizar em contextos autênticos, utilizando também materiais autênticos (ou seja, não produzidos para uso específico na sala de aula). O objetivo da AC é comunicar na língua-alvo, pelo que o ponto de partida da AC é a função – primeiro, aprende-se o que fazer com a língua e com que finalidade, e o conhecimento da forma decorre deste conhecimento funcional. Por exemplo, numa aula em que se aprende o ato de fala do pedido em português, o Pretérito Imperfeito também pode ser introduzido aí (“Quería um café.”).

Como defende Larsen-Freeman (2000: 128), o conhecimento da forma não é suficiente numa comunicação real. Por exemplo, é essencial saber que uma função pode ser expressa por muitas formas, ou pode ela própria servir uma variedade de funções. Além disso, é também indispensável saber quando utilizar cada forma de forma adequada, de acordo com o contexto social do diálogo. Para responder a estas necessidades, a língua autêntica pode servir de guia da língua em uso em diferentes circunstâncias da vida real.

Como Clarke & Silberstein (1977: 138) afirmam que as atividades da sala de aula devem refletir o mundo real, o que em si é um desafio: “classroom activities should parallel the ‘real world’ as closely as possible”.

Se a cultura é o conteúdo, então a AC é um bom veículo para as aulas, uma vez que concorda com a importância da cultura no ensino das línguas e também apoia a utilização de materiais autênticos. Esta abordagem requer a imersão dos alunos em cenários e ambientes autênticos do mundo real que facilitem a utilização orgânica da língua. Os materiais autênticos são essenciais para a implementação da componente cultural no ensino das línguas, uma vez que neles se incluem conhecimentos culturais, como canções, lendas e poemas. Como Oxford et al. (1989: 34) afirmam, uma das

vantagens da utilização de materiais autênticos é o facto de a língua autêntica ser contextualizada, o que reflecte a comunicação do mundo real: “authentic language is always contextualized, that is, part of a larger communicative context”.

Além disso, um dos princípios da AC baseia-se no entendimento de que a aquisição da língua é melhor alcançada através do envolvimento ativo. Consequentemente, os alunos são encorajados a mergulhar na aplicação prática da língua para a interiorizarem verdadeiramente (Larsen–Freeman 2000: 129). Por conseguinte, são dadas oportunidades aos alunos, tais como dramatizações ou simulações, para se tornarem parte ativa da comunicação e desenvolverem competências linguísticas.

Para dar aos alunos mais autonomia nas aulas de línguas, a AC valoriza o trabalho em pares e em grupo. De acordo com Richards (2005: 20), do ponto de vista da AC, em vez de depender do professor como modelo, os trabalhos de pares e de grupo oferecem aos alunos uma maior oportunidade de utilizar a língua e de desenvolver a fluência. Os alunos não só podem falar na língua–alvo de uma forma mais ativa, como também podem aprender ouvindo os seus colegas de grupo.

Em vez de se concentrar apenas na aquisição de competências comunicativas semelhantes às do nativo ou na precisão da gramática, esta abordagem alternativa coloca a tónica na promoção do cultivo da CCI nos aprendentes (Gil, 2016). Autores incluindo Byram (1997), Corbett (2003) e Kramsch (2013) apresentaram a ideia de que o método mais adequado para abordar a intrincada relação entre cultura e língua é abraçar uma abordagem intercultural à educação.

Para desenvolver a CCI, não basta utilizar apenas a AC para desenvolver a competência comunicativa, mas também a adição de elementos culturais para desenvolver a competência intercultural.

Bizarro (2012) declara que a cultura “permite-nos pensar o universal (a própria condição humana) através do particular”. A autora defende que o ensino de figuras–chave da história, tradições, festivais, rituais ou vida quotidiana de um povo é igualmente importante na aprendizagem de línguas, uma vez que ajuda os alunos a conhecer o Outro e a si próprios:

Com a ajuda – também ela mediadora – do professor, o entendimento do mundo (re)constrói--se, na convicção plena de que o acesso à(s) cultura(s) da Língua Estrangeira/Segunda em estudo é uma mais valia da Educação em Línguas, promovendo

valores, atitudes, capacidades e comportamentos cuja funcionalidade e importância ultrapassam as paredes da sala de aula. (Bizarro, 2012: 123)

A incorporação da CCI no ensino das línguas vai muito para além da simples transmissão de uma comunicação eficaz, abrangendo também uma ênfase profunda no conhecimento cultural.

A abordagem intercultural na aprendizagem de línguas estrangeiras coloca uma forte ênfase na importância de compreender e valorizar diversas culturas, para além da aquisição de uma nova língua (Romadloni & Mantasiah, 2017: 64). Romadloni & Mantasiah (2017: 64) descrevem que esta abordagem ultrapassa o mero ensino de regras gramaticais e vocabulário, uma vez que também incorpora a compreensão do conhecimento cultural, normas sociais, valores e vários estilos de comunicação.

A AC centra-se principalmente na aplicação prática da língua, ao passo que a abordagem intercultural se centra nos conhecimentos culturais fundamentais e reforçados necessários para uma comunicação eficaz numa grande variedade de contextos diferentes. Constitui um elemento-chave para dotar os aprendentes de uma maior sensibilidade.

Durante uma atividade linguística centrada na comunicação intercultural, os participantes podem assumir diferentes papéis e participar em conversas simuladas. Estas conversas simulam interações entre pessoas de diferentes origens culturais. Ao fazê-lo, os alunos podem melhorar as suas competências linguísticas, ao mesmo tempo que adquirem uma compreensão mais profunda do impacto da cultura na comunicação. Isto inclui aprender sobre as diferentes formas de as pessoas mostrarem cortesia e os diferentes níveis de frontalidade utilizados em diferentes culturas, por exemplo.

Podemos observar que as atividades propostas pela abordagem intercultural são quase impossíveis de serem implementadas em aulas para principiantes, porque as atividades envolvem muitos diálogos que exigem que os alunos tenham competências linguísticas de nível intermédio a avançado. No entanto, a ideia e o objetivo da abordagem intercultural são uma referência valiosa para o desenvolvimento da CCI. Por conseguinte, propomos que se faça referência à ideia central da abordagem intercultural, acrescentando elementos culturais à AC, deslocando o enfoque da competência comunicativa para a CCI.

Ao mesmo tempo, é de salientar que a incorporação de elementos culturais na AC é muito difícil porque exige que os professores tenham um conhecimento muito amplo da cultura-alvo. Além disso, a preparação das aulas consome muito tempo, porque os professores têm de procurar conteúdos culturais em recursos limitados e criar situações de comunicação, o que significa que a conceção das aulas tem de ser cuidadosamente elaborada.

Como recomenda Chlopek (2008: 12), cultivar a competência intercultural o mais cedo possível é da maior importância, pois não deve ser adiada até que os aprendentes tenham atingido uma proficiência linguística mais avançada e/ou uma idade mais madura. Iniciar a formação intercultural na aprendizagem de línguas o mais cedo possível é crucial, pois permite que os aprendentes cultivem uma mentalidade de sensibilidade e consciência cultural desde o início.

Uma vez que os alunos que leciono se encontram no nível de iniciação, o conteúdo da aprendizagem tem de ser ajustado para que a aula seja adequada ao nível. A importância dos componentes culturais nas aulas não se deve apenas ao conhecimento cultural que ajuda a desenvolver a CCI, mas também ao interesse que desperta nos alunos.

Gardner (2007), por exemplo, salienta o papel fundamental da motivação na determinação do nível de sucesso que os indivíduos podem atingir nos seus esforços de aprendizagem de línguas. Os resultados sugerem que os alunos que estão entusiasmados e motivados para a aprendizagem de línguas têm mais probabilidades de se empenharem ativamente na sua aprendizagem, aumentando assim a probabilidade de atingirem os seus objetivos de aprendizagem.

A investigação também concluiu que é importante querer realmente aprender uma língua para se integrar numa nova cultura ou num novo grupo de pessoas. Quando as pessoas têm este tipo de motivação, tendem a melhorar a sua capacidade de falar a língua e a compreendê-la mais facilmente. Por exemplo, se alguém quer realmente falar com pessoas que falam a língua ou fazer parte de uma cultura diferente, normalmente torna-se muito bom a falar a língua.

Como Gardner afirma no seu trabalho:

Classroom learning motivation may promote the acquisition of individual elements of the language, but more is needed to achieve a true mastery of the language. From my perspective the integrative motive serves this need (Gardner, 2007: 19).

Em resumo, o interesse e a motivação são cruciais na aprendizagem de línguas estrangeiras. A AC e a adição dos elementos culturais têm ambas uma influência positiva na motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas. Ao acrescentar elementos culturais à AC, espera-se que os alunos possam aumentar o seu empenho, persistência e sucesso global na aquisição de uma língua estrangeira.

## **2. Cultura portuguesa em Macau**

### **2.1. Plurilinguismo e multiculturalismo**

Quem visita Macau pela primeira vez não tem dúvidas de que a língua mais ouvida é o cantonense. De acordo com as estatísticas da Direção dos Serviços de Estatística e Censos (DSEC) em 2011, o cantonês era a língua que a maioria dos residentes de Macau considerava como sendo a primeira língua, representando 83,3% da população. Por conseguinte, é considerada a língua dominante da cidade.

Embora o inglês não seja a língua oficial de Macau como o chinês e o português, desempenha um papel muito importante no comércio e no turismo (Lam & Ieong, 2022: 2). De acordo com Yan (2012: 151), todos os anos muitas pessoas de todo o mundo vêm para Macau para se estabelecerem ou trabalharem e a língua que utilizam para comunicar com os vários departamentos governamentais de Macau é geralmente o inglês. Para além disso, como língua franca, o inglês é também a língua que os turistas normalmente compreendem, o que torna a língua um importante meio de acolhimento destes visitantes em Macau.

Como afirma Yan (2012: 151), a proporção do português como língua comum na vida quotidiana de Macau sempre foi baixa. Mesmo que a língua seja usada em documentos oficiais, estações de autocarros ou sinais de trânsito, ainda é raro ouvir-se a língua nas ruas.

A proporção de português como língua comum na vida quotidiana de Macau sempre foi baixa (Yan, 2012). No entanto, com o estabelecimento do estatuto oficial do chinês em Macau em 1991, o chinês tem o mesmo estatuto legal que o português em Macau (DSEC, 2011), refletindo a profunda ligação entre as duas culturas. O inglês, apesar de não ser a língua oficial em Macau, desempenha um papel muito importante na educação, na economia e no turismo (Lam & Ieong, 2022). De acordo com Yan (2012), todos os anos, muitas pessoas de todo o mundo vêm a Macau para se estabelecerem ou trabalharem e a

língua que utilizam para comunicar com os vários departamentos governamentais de Macau é geralmente o inglês. Além disso, o inglês é também a língua que os turistas costumam falar, o que faz com que a língua seja um meio importante para receber estes visitantes em Macau.

Como afirmam Lam e Jeong (2022: 2), nos últimos quatro séculos o chinês, o inglês e o português são línguas comuns em Macau. Além disso, línguas como o patuá e o tagalo são faladas por uma minoria da população. A diversidade de línguas que coexistem em Macau revela também a diversidade cultural e ética da cidade.

Os autores referem que o desenvolvimento do plurilinguismo e multiculturalismo de Macau pode ser atribuído a vários fatores, tais como as transformações sociais, económicas e religiosas da região. No seu estudo, analisam a evolução da sociedade multilingue em Macau ao longo dos últimos 400 anos e concluem que “Macau é uma sociedade diversificada e inclusiva que tem vindo a aceitar múltiplas culturas e línguas dentro de uma única comunidade” (Lam & Jeong, 2022: 13).

Os autores dividiram a formação de uma Macau multilingue e multicultural em três períodos (Lam & Jeong, 2022):

O primeiro período vai desde a antiguidade até 1553, altura em que o cantonês era usado como língua dominante e a cultura de Macau e da China continental estavam intimamente ligadas.

O segundo período refere-se ao ano de 1553 a 1987, altura em que o português foi introduzido em Macau e ganhou estatuto oficial. Também o inglês e outras línguas latinas entraram na sociedade monolingue de Macau. Durante este período, Macau foi um importante porto de comércio e intercâmbio cultural entre os países orientais e ocidentais.

O terceiro período, de 1987 em diante, ilustra o aumento da presença de línguas estrangeiras em Macau, nomeadamente o português e o inglês. Além disso, com a abertura do mercado do jogo em 2002, Macau tem vindo a atrair imigrantes de todo o mundo, diversificando a cultura de Macau.

Por conseguinte, as duas principais indústrias de Macau, o jogo e o turismo, e o legado histórico da cidade, continuam a atrair numerosos turistas e imigrantes, afetando em

grande medida a organização sociocultural de Macau. Atualmente, existem diversos grupos étnicos em Macau. Para além dos chineses, dos portugueses e dos macaenses, que constituem os três principais grupos populacionais de Macau, os malaios, os indianos, os africanos, os japoneses, os tailandeses, os indonésios, os filipinos e muitas outras pessoas de diferentes origens culturais fazem também parte dos cidadãos de Macau (Zandonai, 2009: 22). Neste fenómeno multicultural, os contactos interculturais são mais frequentes e inevitáveis.

Em 2005, a UNESCO incluiu o Centro Histórico de Macau, um conjunto de locais que permitem vislumbrar a coexistência das culturas chinesa e portuguesa na cidade, como património mundial (Zandonai, 2009: 21). Estes patrimónios culturais representam vestígios da coexistência de diferentes culturas, nomeadamente a chinesa e a portuguesa, em Macau, durante mais de quatrocentos anos. Por exemplo, as Ruínas de São Paulo, o conhecido património cultural e atração turística, eram a fachada da Igreja de São Paulo (Ji, 2016: 128). A Igreja de São Paulo, juntamente com o Colégio de São Paulo de Macau, que é a primeira universidade ocidental na Ásia Oriental, testemunhou o período da comunicação bidirecional entre o conhecimento e a cultura ocidental e oriental. A singularidade do papel de Macau no intercâmbio cultural internacional, sobretudo no diálogo entre a cultura portuguesa e a cultura chinesa, marcou a sua diversidade linguística, gastronómica, religiosa, arquitetónica, etc.

A cultura macaense, em certa medida, é uma demonstração da diversidade cultural de Macau. A comunidade macaense resulta de casamentos entre portugueses e pessoas oriundas maioritariamente do Sudeste Asiático e da China (Yan, 2012). Uma das características mais observáveis é a gastronomia macaense que se baseia na fusão do estilo de cozinha indiano e do sudeste asiático, mantendo a identidade portuguesa. A galinha à portuguesa é um prato que é servido em muitos restaurantes em Macau, mas não é originário de Portugal, sendo um prato típico macaense. Uma fusão semelhante pode ser observada em muitos pratos que são servidos diariamente em Macau, demonstrando a presença da coexistência de culturas na vida quotidiana.

## **2.2. Exigência da competência intercultural no ensino do PLE de Macau**

*A generosidade, o multiculturalismo, a tolerância e o entendimento constituem, por excelência, os valores humanos que caracterizam a nossa sociedade. Macau, no contexto da Pátria e da Ásia, é conhecida como uma cidade em que a solidariedade*

*entre as pessoas está imbuída em todas as vivências e relações, e esta é uma das razões porque muitos escolheram esta terra para viver, crescer e desenvolver. É também por esta razão que todos os anos muitos do exterior nos vêm visitar. Temos a obrigação de dar continuidade e irradiar esta tradição. Para tal, a educação é certamente um ponto de partida.* (Governo da RAE de Macau, 2004: 116)

Em Linhas de Ação Governativa Ano Financeiro de 2004, Macau é retratado como uma sociedade compassiva e unida, onde imperam os princípios da ajuda mútua e da coexistência pacífica, e onde a prática do humanitarismo está profundamente enraizada no seu património cultural. Os habitantes de Macau abraçam de todo o coração a ideia de dar a mão aos seus concidadãos, fomentando um sentimento de unidade e solidariedade entre eles (Lam, 2010). É de salientar a importância da educação na promoção de uma relação harmoniosa e tolerante no seio dos cidadãos e também entre estes e os turistas. Juntamente com as exigências das competências académicas básicas de língua portuguesa no ensino primário, secundário geral e secundário complementar demonstradas no primeiro capítulo, é possível assumir que a CCI é valorizada em Macau e que o governo também incentiva a inclusão de elementos culturais nas aulas de português para que os alunos desenvolvam a CCI.

Além disso, a posse da CCI tem um valor significativo não só nos domínios profissional e educativo, mas também nas relações pessoais. Os detentores desta competência inestimável estão aptos a estabelecer relações profundas com indivíduos de origens diversas, promovendo assim uma vida de profundo enriquecimento e máxima realização.

No mundo interconectado de hoje, possuir a CCI tornou-se cada vez mais importante numa variedade de contextos, especialmente para as pessoas que vivem numa cidade internacionalizada como Macau. Por exemplo, na educação, os alunos que possuem a CCI estão mais bem equipados para serem bem-sucedidos em salas de aula multiculturais e interagirem com colegas de diversas origens, ou na vida quotidiana em Macau, não é raro que os alunos se encontrem envolvidos em interações significativas com turistas de diversos cantos do mundo, procurando orientação ou perguntando sobre várias informações.

Em conclusão, a CCI é uma capacidade necessária a todos os indivíduos no mundo globalizado, e os estudantes de Macau não serão exceção.

### **III. Enquadramento institucional**

#### **1. Caracterização da instituição**

##### **1.1. Comunidade ou o bairro onde a escola se situa**

A Escola de Talentos anexa à Escola Hou Kong está situada na Freguesia de Nossa Senhora do Carmo onde as pessoas vivem harmoniosamente. Perto da escola, existem dois parques, supermercados, lojas de conveniência, padaria e restaurantes que satisfazem as necessidades dos alunos e professores. É, por isso, uma escola com um bom ambiente interpessoal e pedagógico.

##### **1.2. A Escola de Talentos anexa à Escola Hou Kong**

A Escola de Talentos anexa à Escola Hou Kong é de ensino básico, lecionando do 1º ano ao 9º ano de escolaridade. Um dos objetivos da escola é formar pessoas talentosas com uma visão internacional, pelo que o ensino de línguas estrangeiras é altamente valorizado, especialmente o inglês. As turmas que me foram atribuídas forma do sétimo ano de escolaridade. O nível de português dos alunos era de A1, e cada turma apresentava 30 alunos.

A Escola de Talentos anexa à Escola Hou Kong tem um total de sete pisos, o edifício é novo, e as cores dominantes são o laranja e o bege (Imagem 1 – ver abaixo). É uma escola com boas instalações, com gabinetes para professores e dotada de estruturas para uso educativo. Há uma grande área situada no centro da escola (Imagem 2), onde os alunos podem ter as suas aulas de educação física, jogar basquetebol ou fazer outras atividades. A escola tem uma biblioteca (Imagem 3), uma piscina, um ginásio (Imagem 4), uma clínica, um refeitório, uma cantina, uma sala de reuniões (Imagem 5), uma sala de música, um laboratório, uma sala de caligrafia, uma sala de ténis de mesa, uma estação de radiodifusão escolar e várias salas de computadores, todas acessíveis aos alunos.

As salas de aula são ventiladas, todas elas estão equipadas com ar condicionado e ventoinhas e todas elas têm janelas. Todas as salas de aula são bem iluminadas, com luz natural e uma iluminação uniforme e flexível. Cada sala de aula está equipada com um ecrã táctil interactiva e quadros negros na parte da frente e de trás da sala de aula. Cada aluno tem um armário na sala de aula para colocar os seus livros e cada um deles tem uma secretária com uma gaveta (imagem 6).



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6

Imagens 1 a 6: Escola de Talentos anexa à Escola Hou Kong

## **2. Caracterização da disciplina e da turma**

### **2.1. Caracterização da disciplina**

Os alunos têm duas aulas de Português Língua Estrangeira por semana, e estas aulas são consecutivas, ou seja, têm lugar uma a seguir à outra no mesmo dia. Cada aula tem a duração de 40 minutos. A língua de ensino da aula de português é o inglês (que desempenha o papel de “interlíngua”, algo de que voltamos a falar mais adiante) e, por vezes, o chinês, se o professor considerar necessária uma explicação de algumas palavras ou conceitos em chinês.

Durante o meu estágio, lecionou três aulas em 22 de março, 12 de abril e 10 de maio, cada uma com a duração de 40 minutos. Nestes três dias, as aulas de português eram duas aulas consecutivas, mas não dei duas aulas consecutivas no mesmo dia, tendo dado a segunda aula depois da minha supervisora da escola de estágio ter dado a primeira. Por exemplo, no dia 22 de março, houve duas aulas de português, a primeira foi dada pela minha supervisora da escola de estágio e a segunda por mim.

O nível da aula é classificado como A1, o que indica que foi concebido especificamente para principiantes que têm pouca ou nenhuma exposição prévia à língua portuguesa. O principal objetivo destas aulas é não só ensinar a língua aos alunos, mas também familiarizá-los com a cultura que lhe está associada. Deste modo, pretende-se despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem do português e alargar a sua perspetiva global, expondo-os a uma língua e cultura internacionais.

### **2.2. Caracterização da turma**

De um modo geral, trata-se de uma turma com 30 alunos. A turma é bem organizada, ouve com atenção e responde positivamente às perguntas durante a aula. Os alunos têm uma relação amigável uns com os outros, comunicam de forma igual e ajudam-se mutuamente.

Os alunos estão geralmente muito atentos e entusiasmados durante as aulas. Têm curiosidade em conhecer novos pontos de conhecimento e a maioria toma notas, mesmo que a professora não lhas tenha pedido. Além disso, os alunos estão dispostos a responder a perguntas e fazem perguntas sempre que não compreendem alguma coisa. Para além disso, a maioria é capaz de recordar vocabulário ou conhecimentos

gramaticais que foram ensinados na aula anterior. Para concluir, demonstraram um grande interesse pela aprendizagem.

As vantagens de ensinar os alunos são o facto de eles serem auto-motivados e estarem sempre com um nível de energia elevado. Os alunos são capazes de absorver e compreender uma grande parte da aula, o que é comprovado pela sua participação na aula e pelos seus trabalhos. Além disso, a maioria dos alunos consegue manter-se muito concentrada durante toda a aula e dar respostas imediatas, o que, ao mesmo tempo, dá uma resposta positiva à professora, apoiando-o e encorajando-o a manter-se também num nível de energia elevado, para que a professora possa dar aulas com um ritmo adequado e muita interação.

Os desafios do ensino nesta turma prendem-se com o facto de, embora a maioria dos alunos esteja atenta e muito concentrada durante a aula, haver alguns alunos que por vezes não se concentram. Observa-se que alguns alunos não escreviam quando a professora pedia a toda a turma para tomar notas ou fazer a ficha de trabalho, e quando a professora os abordava e lhes perguntava porque não escreviam nada, respondiam que não sabiam ou não tinham ouvido o que a professora lhes tinha pedido para fazer. Para resolver este problema, a professora deu informações mais claras sobre cada atividade, chamou a atenção dos alunos através de respostas antes de iniciar cada atividade e verificou os alunos depois de a professora lhes ter pedido para escreverem alguma coisa. Além disso, a professora fez perguntas e convidou os alunos a participarem na discussão (se estivessem de acordo), dando-lhes depois um *feedback* positivo para os encorajar e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem mais seguro.

A maior necessidade dos alunos é a sua confiança para falar em português. De acordo com as aulas que observei anteriormente, mesmo quando os alunos sabiam a resposta a certas perguntas ou a professora lhes pedia para repetir certas palavras ou frases, hesitavam em responder às perguntas ou liam em voz muito baixa quando acompanhavam a professora a ler algo em português. A razão para essa hesitação era que, de acordo com a minha observação e com o feedback dos alunos, eles achavam que a sua pronúncia era “estranha” e “incorrecta” e sentiam-se envergonhados por mostrar essa “má” pronúncia à turma e especialmente à professora. Falar, na aprendizagem de línguas, é uma parte essencial, uma vez que é uma competência ativa que obriga a praticar pronúncia, gramática, vocabulário e competências comunicativas . Por

consequente, é essencial que a professora desenvolva diferentes estratégias para permitir e encorajar os alunos a falar na língua-alvo com confiança, apoiada no método comunicativo.

Cada aluno tem os seus próprios estilos e preferências de aprendizagem. Como afirmam Larkin & Budny (2005):

...learning style is a biologically and developmentally imposed set of personal characteristics that make the same teaching and learning methods effective for some and ineffective for others (Larkin & Budny, 2005: 1).

Existem muitos modelos de estilos e preferências de aprendizagem, um dos mais conhecidos e amplamente utilizados é o modelo VARK desenvolvido por Fleming (1995). De acordo com este modelo, existem quatro tipos principais de aprendentes: visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico.

Os aprendentes visuais preferem que a informação seja apresentada sob a forma de gráficos ou quadros, os aprendentes auditivos aprendem ouvindo a informação, os aprendentes de leitura/escrita têm preferência em ler e escrever a informação e os aprendentes cinestésicos aprendem melhor com experiências concretas que possam estimular o seu sentido (Fleming, 1995).

De acordo com a minha observação, os alunos são muito motivados por imagens, histórias e canções, ou seja, estão mais concentrados quando há imagens nos diapositivos e quando a professora toca uma canção ou lê uma história. Assim se confirma a importância de recorrer a materiais autênticos para promover a aprendizagem, tal como o método comunicativo defende.

Por isso, quando concebi cada uma das minhas aulas, coloquei intencionalmente mais imagens nos power-points (Ver PPTs da Aula nº1, ANEXO III, PPTs da Aula nº2, ANEXO VI e PPTs da Aula nº3, ANEXO IX). A razão para colocar mais imagens nos power-points foi proporcionar aos alunos outra fonte de informação para compreenderem melhor o conteúdo ou o vocabulário que estava a ser explicado. Além disso, a estimulação visual também pode ajudar a atrair a atenção dos alunos.

Na aula nº2, por exemplo, organizei o conteúdo numa história para ir ao encontro das preferências de aprendizagem dos alunos. Além disso, consegui construir uma aula que começa com uma canção e duas outras aulas que começam com uma lenda/poema (Aula

nº 1, 2, 3 – ver abaixo).

Em geral, os alunos têm uma relação pacífica entre si, o que é demonstrado pelos seus comportamentos observados durante as aulas e os intervalos.

Durante as aulas, os alunos são divididos em grupos de cinco. Sempre que respondem corretamente a uma pergunta, o grupo a que pertencem ganha um ponto. Há muitas ocasiões em que têm de trabalhar em grupo para responder a perguntas e, para obterem mais pontos, têm de comunicar eficazmente entre si num espaço de tempo limitado. Nas aulas que observei, todos os alunos comunicam pacificamente entre si durante os trabalhos de grupo e, mesmo que alguém responda a uma resposta errada ou cometa algum erro, os seus colegas de grupo nunca se culpam uns aos outros. Além disso, os alunos mostraram segurança na exposição das suas ideias e, quando um aluno de um grupo não conseguia dar a resposta, ninguém se ria desse aluno ou demonstrava emoções de impaciência e os alunos dos outros grupos ajudavam sempre esse aluno, mesmo que o ponto não fosse acrescentado nos seus próprios grupos.

Nos intervalos das aulas, os alunos conversavam ou jogavam uns com os outros ou com os alunos das outras turmas. Por vezes, alguns alunos ficavam sozinhos para descansar ou fazer as suas próprias coisas, e alguns alunos falavam com a professora sobre coisas que não compreendiam ou sobre coisas que queriam saber.

Na parte seguinte, explicamos pormenorizadamente a prática letiva.

#### **IV. Prática de ensino supervisionada**

##### **1. Metodologia qualitativa adotada**

Neste relatório, adoptámos a análise qualitativa como metodologia de investigação, isto é, analisamos os aspetos qualitativos das aulas, principalmente o cultural, e não nos detemos em nenhum aspeto quantitativo. Como referem O’Leary & Price (2016: 115), a observação de aulas é uma via para a troca de ideias e a introspeção. Em vez de medir os dados, o método qualitativo permite-nos registar e interpretar certas descrições da aula, ajudando-nos assim a compreender em profundidade as experiências da professora e dos alunos durante a aula.

Além disso, e como só lecionei três aulas, os dados que podem ser recolhidos são muito limitados, pelo que uma análise quantitativa não se justifica.

Neste caso, a decisão de adoptar uma investigação qualitativa foi tomada tendo em conta a realidade e a necessidade do relatório. A realidade é que estamos a lidar com uma amostra pequena (três aulas numa turma) e a necessidade do relatório é que precisamos de analisar pormenores como a dificuldade na preparação da aula, a reacção dos alunos durante a aula e o meu sentimento como professor durante todo o processo, a fim de responder às questões de investigação do presente relatório.

### **1.1. Tipo de aula**

A turma a quem lecionei pode ser descrita como uma sala de aula típica, onde estava presente um grupo de 30 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, falantes nativos de chinês e com um nível A1 de proficiência em português, juntamente com uma professora orientadora de estágio.

É importante referir que, no funcionamento destas aulas de PLE, o inglês assume-se como interlíngua, e isto devido ao facto de, em primeiro lugar, como a aprendizagem do inglês desempenha um papel importante na escola, é exigido que a aula de português seja leccionada em inglês; em segundo lugar, o inglês ser a língua estrangeira a que os estudantes estão mais habituados; em terceiro lugar, o conhecimento prévio que os alunos têm do inglês pode facilitar a aprendizagem do português, uma vez que existe um certo nível de semelhança no que respeita à gramática e ao vocabulário das duas línguas por serem ambas línguas indo-europeias (Chidi-Onwuta, 2022: 3).

O método comunicativo prevê que se possa usar, muito ocasionalmente, uma outra língua, que não a língua-alvo, por exemplo, a língua materna do falante (Larsen-Freeman, 2000: 132), para facilitar a aprendizagem, e foi isso que tentámos fazer nas aulas recorrendo ao inglês. A primazia foi comunicar em português, mas sentimos a necessidade de uma interlíngua, também devido ao nível de iniciação dos estudantes. No entanto, para algumas instruções básicas, como pedir aos alunos para abrirem o livro ou perguntar-lhes se já tinham terminado o exercício, foi ainda utilizado o português, para que os alunos estivessem mais expostos à língua-alvo.

### **1.2. Concepção da aula**

Ao conceber as aulas, é importante incorporar elementos culturais, para além de utilizar uma AC recorrendo a materiais autênticos tanto quanto possível. Isto pode ser conseguido através de várias actividades, tais como actividades de lacunas de informação, actividades de

troca de informação e jogos de papéis, tal como sugerido por Richards (2005). Ao incorporar estas estratégias, os alunos podem envolver-se em interações significativas e adquirir uma compreensão mais profunda de diferentes culturas, melhorando assim a sua experiência de aprendizagem de línguas.

Para compreender profundamente o assunto e recolher dados abrangentes, utilizámos dois métodos principais: a observação de aulas gravadas e a análise dos trabalhos de casa dos alunos. O nosso objetivo era aprofundar os aspetos intrincados e multifacetados do tema, permitindo-nos obter informações extensas e intrincadas. Também são técnicas importantes para compreender o que interessa, ou não, aos estudantes e o que é mais eficaz para ir ao encontro das suas necessidades linguísticas reais, ajudando-os a superar dificuldades e inseguranças,

Assim, a avaliação da observação da sala de aula e dos trabalhos de casa dos alunos oferece uma compreensão abrangente da eficácia da integração de abordagens interculturais e comunicativas. No entanto, é crucial ter em conta limitações de tempo.

## **2. Seleção de materiais didáticos**

É possível encontrar alguns desafios quando se combina a aquisição de formas linguísticas com o desenvolvimento da CCI através de uma abordagem integrada. Isto decorre do facto de a AC ser funcional, como já se disse anteriormente, valorizando a aprendizagem da função da forma linguística, mais do que a forma linguística em si. Porém, é a função que permite chegar à consciência cultural, e por isso interessa-nos o método comunicativo.

A atenção dada à função explica o facto de a AC defender que os aprendentes devem empregar a língua em cenários autênticos, mesmo que isso resulte em erros gramaticais. O que se privilegia é que, culturalmente, a forma sirva a função, mesmo que isso resulta numa menor precisão gramatical. Recordemos o que refere Thomas (1983: 97): “While grammatical error may reveal aspeaker to be a less than proficient language-user, pragmatic failure reflects badly on him/her as a person.” A competência pragmática, onde se inclui a interação com a cultura, é muito importante, para além da gramatical. Se os estudantes se concentrarem exclusivamente na aprendizagem de regras gramaticais e de vocabulário sem uma consciência cultural, poderão ter dificuldades em comunicar eficazmente em situações interculturais. Por exemplo, em certas línguas é

necessária uma compreensão profunda de formas de cortesia intersubjetivas, como pronomes de tratamento e honoríficos, para que a comunicação não resulte na rutura. A CCI procura dar meios aos alunos para desenvolverem esta consciência.

À luz de tudo isto, a AC valoriza o uso de materiais autênticos, isto é, aqueles que não são produzidos propositadamente para uso na sala de aula, para que os estudantes tenham contacto com as dinâmicas pragmáticas e culturais das interações verbais do dia-a-dia. Exemplos são participar em dramatizações ou debates que exijam a utilização de formas linguísticas específicas, tendo sempre em conta as normas culturais (por exemplo, usar corretamente o Pretérito Imperfeito do Indicativo para a realização funcional do ato de fala do pedido). Ao fazê-lo, os alunos têm a oportunidade de melhorar simultaneamente a sua precisão linguística e a sua sensibilidade cultural. Assim, nas três aulas, são implementadas as seguintes atividades comunicativas:

Materiais (alguns exemplos):

- Power-points (Ver PPT G (53-56) – Aula nº 1, ANEXO III; PPTs I, J (65-76) – Aula nº2, ANEXO VI & PPTs F, G (42-51) – Aula nº3, ANEXO IX)
- Ficha de trabalho (Ver EXERCÍCIO 4 – Ficha B – Aula nº1, ANEXO II; EXERCÍCIO 4 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V & ANEXO X)

Estes são alguns exemplos de material pedagógico que procura estimular a comunicação através de tarefas que exigem conhecimentos do dia-a-dia: as cores, as bandeiras, as características físicas, etc.

Podemos observar que as atividades acima mencionadas são todas atividades que envolvem diálogos entre os alunos, em vez de entre os alunos e o professor, de modo a que lhes sejam dadas mais oportunidades de ouvir e falar português. No entanto, nota-se também que as atividades são mais controladas e que as frases que os alunos podem utilizar para comunicar uns com os outros são, de facto, muito limitadas. A razão é que as atividades tiveram de ser adaptadas ao nível linguístico dos alunos. Embora não houvesse regras que restringissem a utilização da língua pelos alunos, estes não tinham conhecimentos linguísticos suficientes para criar diálogos espontâneos ou novas frases com uma estrutura diferente que expressassem os mesmos significados. Por conseguinte, o que fizeram foi continuar a utilizar a estrutura da frase dada e adaptá-la. Mesmo assim, a ideia de criar um contexto da vida real e de encorajar os alunos a falar e

a ouvir mais continua a ser benéfica para tornar os alunos mais interessados e envolvidos nas três aulas de língua portuguesa. À medida que se habituam ao modo de atividades comunicativas, quando são mais competentes do ponto de vista linguístico, podem avançar gradualmente para atividades em que os diálogos são menos controlados e pré-elaborados.

É fundamental fornecer apoio e orientação ao longo do processo de aprendizagem para garantir que os conteúdos interculturais constituem um desafio adequado para os aprendentes de línguas de nível principiante. Isto implica a introdução gradual de tópicos culturais que estejam alinhados com o nível de proficiência linguística dos aprendentes. Existe um método para atingir este objetivo, que envolve a seleção cuidadosa de materiais genuínos que sejam adequados para indivíduos que estão apenas a começar. Em vez de utilizar obras literárias complexas, os educadores têm a opção de optar por narrativas simplificadas ou artigos concisos que introduzem gradualmente conceitos culturais de uma forma mais facilmente compreensível. Para melhorar ainda mais a experiência de aprendizagem, estes materiais podem ser complementados com recursos visuais ou explicações simplificadas que ajudam os alunos a compreender o conteúdo cultural.

Para além disso, as três aulas lecionadas foram concebidas para incluir instruções explícitas sobre diferenças e normas culturais. Isto envolveu fornecer aos alunos explicações detalhadas e envolver-se em discussões sobre vários aspetos do conhecimento cultural que são relevantes para a sua vida quotidiana, o que é inspirado por Bizarro (2012). Alguns exemplos dessas explicações foram:

- PPTs B, C, D (13–31) – Aula nº1, ANEXO III
- PPT A (1–3) – Aula nº2, ANEXO VI
- PPTs A, E (1–3; 34–35) – Aula nº3, ANEXO IX

Estes power-points estimularam atividades em que se pedia aos alunos que discutissem questões sobre as perspetivas de diferentes culturas, em particular da cultura portuguesa. Por exemplo, na segunda aula, foi introduzido o facto de muitos portugueses gostarem de ir à praia ao fim de semana ou durante as férias, o que é considerado por muitas pessoas como parte da sua cultura. As imagens das praias em Portugal foram mostradas no power-point e os alunos demonstraram curiosidade sobre este hábito dos portugueses de irem à praia. De seguida, foi-lhes perguntado se frequentam as praias de

Macau aos fins-de-semana e quando foi a última vez que foram à praia. Os alunos que responderam às perguntas expressaram que raramente visitam as praias e que a última vez que foram à praia foi há alguns meses ou mesmo há um ano. Portanto, como podemos ver, se apresentarmos diretamente aos alunos o tema da roupa para a praia, haverá uma grande probabilidade de ficarem confusos, uma vez que para as pessoas de Macau, ir à praia não é uma atividade tão normal e frequente como em Portugal. Por conseguinte, será mais fácil para os alunos compreenderem o material se explicarmos por que razão é necessário conhecer o vocabulário da roupa de praia – porque os tópicos relacionados com a praia fazem parte da conversa diária na cultura portuguesa e é essencial conhecer palavras frequentes que aparecerão no contexto da vida real. Racionalizar o conteúdo que o aluno vai aprender pode fazer com que os próprios alunos compreendam porque é que precisam de aprender o novo conteúdo em vez de receberem o conhecimento passivamente.

Ao integrar o conhecimento cultural no processo de aquisição da língua, os aprendentes podem adquirir uma compreensão mais ampla do contexto cultural em que a língua é utilizada.

### **3. Métodos de avaliação**

#### **3.1. Avaliação Formativa**

Os dois principais métodos de avaliação utilizados nas aulas foram a avaliação da participação na aula (onde se inclui a participação nas atividades e a realização das tarefas solicitadas pela professora) e a avaliação dos trabalhos de casa, ou seja, as fichas de trabalho (ver Documentos 1 – 4, Anexos XIII – XV). A razão pela qual os dois são a principal componente da avaliação é que a avaliação da participação na aula pode demonstrar o nível de empenho dos alunos durante a aula e a avaliação dos trabalhos de casa pode mostrar os conhecimentos que adquiriram com a aula.

Combinando as duas avaliações, obtém-se um *feedback* global do desempenho e da aprendizagem dos alunos, permitindo à professora investigar mais aprofundadamente se as aulas são eficazes para os alunos na aprendizagem da língua, se os alunos estão empenhados e interessados na aula, quais são os pontos de conhecimento mais difíceis de compreender, quais os alunos que precisam de mais ajuda no processo de aprendizagem, etc.

As duas avaliações são ambas formativas e a razão pela qual as duas avaliações foram escolhidas é que os professores precisam de saber como os alunos se estão a sair durante a aula e o que aprenderam depois de cada aula.

O ponto forte da avaliação das fichas de trabalho é o facto de a ficha de trabalho ser uma fonte para a professora verificar a compreensão dos alunos relativamente a cada parte da aula, podendo também fornecer *feedback* aos alunos. A maior parte das atividades que concebi são acompanhadas por um exercício na ficha de trabalho. Desta forma, posso verificar se os alunos estão a prestar atenção em determinado momento da aula, verificando se terminaram ou não um determinado exercício. Esta é uma forma eficaz de saber que parte da aula pode ser melhorada. Por exemplo, quando descobri que alguns alunos não tinham terminado o trabalho de casa da segunda aula, pensei na forma como tinha explicado o trabalho de casa – talvez a instrução não fosse suficientemente clara, talvez não tivesse indicado claramente a data para entregar o trabalho de casa ou outras possibilidades, talvez os alunos tivessem dificuldade em terminar o exercício sozinhos e precisassem de ajuda. Desta forma, a verificação da ficha de trabalho é uma das formas de saber se os alunos são capazes de acompanhar a aula e se são capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos na aula.

O ponto fraco da avaliação da ficha de trabalho é que, por vezes, esta não mostra honestamente o progresso dos alunos, uma vez que estes podem copiar dos seus colegas, o que foi observado quando estava a corrigir as fichas e descobri que as respostas de um exercício sobre preferências pessoais de três fichas de trabalho eram as mesmas. Isto afetaria a eficácia deste método de avaliação, uma vez que deixaria de mostrar diretamente os progressos de aprendizagem dos alunos e seria difícil descobrir qual a ficha de trabalho que foi copiada, pelo que as fichas de trabalho com a mesma resposta não seriam válidas para avaliar a situação real dos alunos.

Um dos pontos fortes da avaliação da participação dos alunos na aula é o facto de permitir à professora ter uma visão holística do empenho de um determinado aluno durante a aula. Ao analisar a avaliação da participação da turma, é evidente que alguns alunos falam mais durante a aula, enquanto outros não, alguns alunos são mais colaborativos durante o trabalho de grupo, enquanto outros não, e alguns alunos estão mais preparados para a aula, enquanto outros não. Estes dados podem ajudar os professores a identificar os alunos com necessidades diferentes, proporcionando-lhes

apoio ou orientação adicionais. Além disso, quando os alunos sabem que a sua participação durante a aula conta, serão mais conscientes de si próprios e mais ativos na resposta às perguntas e na participação no trabalho de grupo.

Existem também pontos fracos na avaliação da participação na aula. Em primeiro lugar, a avaliação pode ser subjectiva. A avaliação é feita pela professora, pelo que os potenciais preconceitos e preferências pessoais da professora podem afetar o resultado da avaliação. Além disso, a participação dos alunos na aula pode não ser medida com exatidão pela avaliação, uma vez que alguns alunos podem não se sentir à vontade para levantar as mãos e responder a perguntas durante a aula ou alguns alunos não estão confiantes com o seu português ou não são capazes de usar o português para partilhar as suas opiniões; no entanto, isso não significa que não estejam envolvidos na aula. Por último, a avaliação da participação na aula pode não ser capaz de reflectir com precisão a compreensão do conteúdo por parte dos alunos, uma vez que participar ativamente no debate na aula não significa compreender totalmente o conteúdo da aula. Além disso, os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes, alguns aprendem melhor fazendo e participando, enquanto outros aprendem melhor ouvindo e observando. Um aluno que não responde frequentemente a perguntas pode ter uma boa compreensão dos materiais. Além disso, é importante notar que, em cada aula, o tempo e as perguntas para os alunos participarem são limitados. Por exemplo, numa turma de trinta alunos, não é fácil dar a todos os alunos a oportunidade de responder a perguntas e partilhar opiniões em cada aula com a duração de 40 minutos.

Em conclusão, existem vantagens e desvantagens nas duas avaliações. Em termos de melhorias futuras, para receber um *feedback* mais holístico da aprendizagem das três aulas, é necessária uma avaliação sumativa. As duas avaliações que apliquei nas três aulas são ambas avaliações formativas, o que significa que são avaliações que ajudam os professores a acompanhar o processo de aprendizagem em curso dos alunos, a identificar os alunos que precisam de apoio adicional e a fornecer *feedback* imediato. No entanto, ainda não existe uma avaliação para aferir a compreensão global dos alunos sobre as três aulas como um todo – a avaliação formativa foi aquela que me pareceu a mais razoável, até porque não impõe aos alunos a pressão de obter uma determinada nota quantitativa, deixando-os mais motivados para a comunicação espontânea.

### **3.2. Critérios de avaliação formativa**

Para a avaliação dos trabalhos de casa, são avaliados a correção, a realização e a organização (Ver Rubrica de avaliação dos trabalhos de casa, ANEXO XI).

A correção significa a correção da resposta ao trabalho de casa, que é também uma medida importante para a avaliação, uma vez que mostra até que ponto os alunos compreendem o conteúdo e se prestaram atenção ao fazer o trabalho de casa para evitar pequenos erros. Além disso, é uma forma de identificar as áreas que os alunos têm dificuldade em dominar.

Avaliar a realização é avaliar se os alunos terminaram todas as tarefas atribuídas nos trabalhos de casa, o que é uma forma de garantir que os exercícios abrangem os pontos de conhecimento e que os alunos fizeram os exercícios correspondentes para não perderem nenhuma informação importante.

A organização também faz parte da avaliação, uma vez que mostra a atitude dos alunos em relação aos trabalhos de casa e também as suas capacidades de organização.

A avaliação da participação na aula propriamente dita permite principalmente à professora saber se os respetivos alunos estiveram atentos durante a aula e identificar os alunos com necessidades (Ver Rubrica de participação nas aulas – ANEXO XII).

O nível de envolvimento e participação é avaliado na avaliação da participação na aula, uma vez que ajuda a professora a saber se os alunos estão ativamente envolvidos na aula e até que ponto os alunos estão empenhados durante o processo de aprendizagem. Além disso, é uma forma de ajudar os professores a identificar os alunos que precisam de apoio adicional ou de motivação para participar nas atividades da aula.

O respeito pelos outros refere-se ao facto de os alunos compreenderem a informação apresentada na aula e de entenderem e seguirem as instruções, permitindo à professora ter uma ideia geral da clareza das instruções para os alunos, se a informação apresentada na aula precisa de ser mais direta ou se a professora precisa de usar palavras mais simples para as instruções. Também se refere ao facto de o aluno mostrar respeito ao ouvir os outros enquanto falam.

A avaliação do comportamento consiste principalmente em saber se os alunos se comportam adequadamente durante a aula, o que ajuda a professora a observar se os

alunos se comportam de forma respeitosa. A manutenção de uma ordem pacífica na sala de aula é benéfica para o estudo dos alunos.

A qualidade dos comentários também é avaliada no âmbito da participação e refere-se à forma como os alunos se exprimem em termos de pensamentos e opiniões e à forma como são capazes de utilizar o pensamento crítico durante a aula. Além disso, uma boa qualidade dos comentários mostra ao mesmo tempo que os alunos têm uma compreensão relativamente abrangente do conteúdo.

A preparação para a aula é também um aspeto importante a considerar na avaliação da participação na aula, pois é uma forma de mostrar até que ponto os alunos se prepararam para a aula. Um aluno que prepara sempre os seus livros antes da aula ou que vem para a aula com perguntas ou curiosidades relacionadas com as aulas anteriores ou com a aula atual mostra entusiasmo em relação à matéria, um bom começo de aula é benéfico para o seu processo de aprendizagem.

Para além da avaliação individual dos trabalhos de casa e da participação na aula, a professora pode também fazer uma comparação horizontal do desempenho dos mesmos alunos em aulas diferentes para identificar algumas aulas em que os alunos tiveram dificuldades relativamente ao conteúdo, de modo a que a professora possa dar ênfase a esse conteúdo específico e trabalhá-lo em aulas futuras.

As avaliações informais são também uma parte importante da avaliação dos alunos e uma excelente medida para futuras conceções de aulas, uma vez que fornecem informações valiosas sobre os alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem. As vantagens das avaliações informais são o facto de darem à professora um *feedback* instantâneo e de ajudarem a professora a acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos. Ter um *feedback* instantâneo durante a aula é essencial para que a professora possa ajustar rapidamente o conteúdo da aprendizagem e modificar o método de ensino de acordo com o desempenho dos alunos num determinado período de tempo. Além disso, é uma boa forma de permitir que a professora acompanhe o progresso da aprendizagem dos alunos, uma vez que os alunos dão o seu *feedback* numa situação em que não são formalmente avaliados e exprimem as suas confusões ou questões num estado mais natural e descontraído. Por conseguinte, a realização de uma avaliação informal dá aos professores uma outra perspetiva dos alunos, proporcionando uma visão

mais alargada dos seus progressos de aprendizagem e permitindo assim aos professores conceber aulas mais adequadas, interessantes e inclusivas.

#### **4. Sequências didáticas lecionadas**

##### **1. Aula nº1 (22 de março)**

**Tema:** As Cores

##### **Objetivos:**

No fim da aula, os alunos deverão ser capazes de:

- identificar as cores (vermelho, cor-de-laranja, amarelo, verde, azul, roxo, cor-de-rosa, castanho, preto e branco);
- conhecer o vocabulário relacionado com as cores;
- reconhecer o género narrativo e a lenda de São Martinho;
- responder à pergunta ‘De que cor é ...?’ usando a estrutura ‘... é ...’;
- flexionar os nomes das cores quanto ao número (singular e plural) e género (feminino e masculino) para concordar com o substantivo;
- reforçar os seus conhecimentos sobre os nomes dos países e datas.

##### **Planificação:**

ATIVIDADE Nº1–

- Os alunos olham para uma imagem do arco-íris, adivinham o tema da aula e leem os objetivos da aula. (2 minuto)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº1:

- PPT A (1–4) – Aula nº1, ANEXO III<sup>1</sup>

ATIVIDADE Nº2 –

- Os alunos veem duas vezes o vídeo da lenda “Lenda de São Martinho” e ordenam as imagens de acordo com a lenda. (2 minutos)
- Os alunos corrigem as respostas com a turma. (3 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº2:

- PPTs A, B (5–12) – Aula nº1, ANEXO III
- EXERCÍCIO 1 – Ficha A – Aula nº1 – ANEXO II

---

<sup>1</sup> Nota: Os power-points estão organizados por número de página (o pequeno número no canto inferior esquerdo de cada página), por exemplo, no PPT A – Aula nº1 (ANEXO III), existem power-points da página 1 à página 8. Os documentos seguintes, por exemplo, PPT B, C, D, etc., estão organizados da mesma forma, facilitando a sua localização.

- Vídeo do *Youtube* (disponível em: [https://youtu.be/iCHh\\_3CbKqE](https://youtu.be/iCHh_3CbKqE))

#### ATIVIDADE Nº3 –

- Os alunos escolhem a resposta correta a uma pergunta e corrigem a resposta com a turma. (2 minutos)
- Os alunos ouvem a apresentação da professora sobre quando é o dia de São Martinho, o que as pessoas comem e bebem no Dia de São Martinho. (2 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº3:

- PPTs B, C (13–20) – Aula nº1, ANEXO III
- EXERCÍCIO 2 – Ficha A – Aula nº1 – ANEXO II

#### ATIVIDADE Nº4 –

- Os alunos abrem o manual *Na Onda de Português 1* na página 57 e ouvem a apresentação dos nomes das cores. (8 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº4:

- PPTs C, D (21–31) – Aula nº1, ANEXO III
- MANUAL *Na Onda de Português 1*, 57 (*Figura 1*)

#### ATIVIDADE Nº5 –

- Os alunos formam grupos de cinco e encontram em grupo os objetos na sala de aula que têm as cores ensinadas. Depois, quando a professora mostra um nome de uma cor, o grupo mais rápido a levantar a mão escolhe um dos seus membros de grupo para tocar no objeto da mesma cor na sala de aula e repete o nome da cor dentro de dez segundos. (5 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº5:

- PPTs D, E (32–38) – Aula nº1, ANEXO III

#### ATIVIDADE Nº6 –

- Os alunos partilham com a turma porque é que o nome da cor ‘vermelho’ muda para ‘vermelha’ na lenda, ouvem a apresentação da flexão dos nomes das cores e fazem exercícios. (7 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº6:

- PPTs E, F, G (39–52) – Aula nº1, ANEXO III

- EXERCÍCIO 3 – Ficha B – Aula nº1, ANEXO II

#### ATIVIDADE Nº7 –

- Os alunos formam grupos de dois. Nos seus grupos, trocam as informações que têm sobre as cores das bandeiras dos diferentes países e pintam as imagens com as cores corretas. Depois disso, a professora escolhe um grupo para apresentar o diálogo. (8 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº7:

- PPT G (53–56) – Aula nº1, ANEXO III
- EXERCÍCIO 4 – Ficha B – Aula nº1, ANEXO II

#### ATIVIDADE Nº8 –

- Os alunos ouvem o sumário da aula e recebem o trabalho de casa. (1 minuto)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº8:

- PPT H (57–58) – Aula nº1, ANEXO III
- EXERCÍCIO 5–6 – Ficha B – Aula nº1, ANEXO II

### **1.1. Desenvolvimento da aula**

Para a conceção da primeira aula, refleti muito sobre o assunto e demorei muito tempo a elaborar todo o conteúdo. A razão para isso não se deve apenas ao facto de ser a minha primeira aula com os alunos, mas também porque queria fazer uma aula mais completa, cativante e interessante.

#### **1.1.1. Atividade 1 – Aquecimento**

Para a parte de aquecimento da aula, optei por mostrar aos estudantes uma imagem de um arco-íris no PPT (Ver PPT A (1–4) – Aula nº1, ANEXO III) e perguntar-lhes o que é e qual poderia ser o tema da aula. Fazer uma pergunta para começar uma aula pode ajudar a captar a atenção e a concentração dos alunos logo à partida, preparando-os assim para a aula. Os alunos responderam muito rapidamente e com exatidão, e ficaram particularmente entusiasmados por saber como se chama o arco-íris em português e repetiram a palavra depois da professora.

Depois, mostrei os principais objetivos da aula e pedi aos alunos que os lessem. A professora perguntou “O que vamos aprender?” e convidou os alunos a lerem os objetivos, tendo os alunos lido “os nomes das cores” e “a flexão dos nomes das cores”

Desta forma, os alunos obtiveram uma visão mais clara do que iriam aprender nessa aula. Não deixei que os alunos lessem a versão detalhada dos objetivos, uma vez que as frases são demasiado complicadas para o seu nível linguístico e que precisam apenas de compreender a ideia básica do que vão aprender a seguir, uma vez que demasiada informação os deixaria confusos.

### **1.1.2. Atividade 2 – Lenda de São Martinho**

Para o início da aula, escolhi uma lenda que é muito conhecida em Portugal – a história de São Martinho – e fiz um exercício relacionado com ela (Ver EXERCÍCIO 1 – Ficha A – Aula nº1, ANEXO II). A leitura da história foi combinada em duas partes: o vídeo para os alunos verem e ouvirem, e a transcrição para os alunos lerem e identificarem as palavras que conheciam ou as palavras difíceis. O vídeo foi retirado do Programa Zig-Zag – Mitos e Lendas. Produção Mola para a RTP 2 (disponível em: [https://youtu.be/iCHh\\_3CbKqE](https://youtu.be/iCHh_3CbKqE)), e a transcrição foi retirada de um sítio Web chamado “Girassoler”, que tem como objetivo facilitar a leitura (disponível em: <https://girassoler.net/wp/2017/11/11/a-lenda-de-s-martinho/>).

Os alunos receberam a ficha de trabalho para a aula. Depois de ouvirem as instruções, os alunos viram um vídeo sobre a história de São Martinho e fizeram o exercício na ficha de trabalho. Reparei que alguns dos alunos ficaram chocados quando ouviram a rapidez do áudio do vídeo e ficaram nervosos quanto à sua capacidade de terminar o exercício. Disse-lhes então que o que precisavam de fazer era apenas compreender a ideia principal e o enredo principal da história para terminar o exercício e que havia uma transcrição na ficha de trabalho.

A própria história de São Martinho tem implícita uma mensagem de ajuda e está intimamente ligada à tradição do Dia de São Martinho. A lenda não é muito longa, mas contém muitas palavras difíceis que não são compreensíveis para os alunos principiantes, pelo que, para ajudar os alunos a compreender toda a história, foi concebido um exercício com imagens da história (Ver EXERCÍCIO 1 – Ficha A – Aula nº1, Anexo II) que os alunos tiveram de reorganizar de acordo com o enredo. Juntamente com a história, foi fornecido um glossário na ficha de trabalho (Ver EXERCÍCIO 1 – Plano de Aula A – Aula nº1, Anexo I), incluindo palavras com tradução para inglês, uma vez que a língua de ensino da aula de português é principalmente o inglês: valente (adj.) – brave; terra (n-f.) – land; espada (n-f.) –

sword; orgulho (n-m.) – pride; metade (n-f.) – half; capa (n-f.) – cape; mendigo (n-m.) – beggar; recompensa (n.f.) – reward.

Quando dei a volta à sala de aula para verificar se os alunos tinham terminado este exercício, reparei que a maioria deles conseguiu terminar tudo, enquanto outros tiveram dificuldade em encontrar a sequência correta de duas a três imagens. Quando corrigimos a resposta em conjunto, os alunos mostraram-se muito ativos e responderam em voz alta. No final deste exercício, pedi aos alunos que recontassem a história de uma forma simples, e reparei que quase todos me respondiam com uma voz entusiasmada. Este resultado é uma evidência de que o objetivo estabelecido para esta atividade, ou seja, conhecer a lenda de São Martinho, foi alcançado, e que os alunos se sentiram motivados para usar a língua-alvo de forma espontânea, uma vez que o que lhes era pedido era a atividade comunicativa de contar uma história.

### **1.1.3. Atividade 3 – Relacionar nomes de cores com objectos da vida real**

De seguida, apresentei o Dia de São Martinho e a sua tradição, introduzindo assim o tema “As Cores”, colocando aos alunos questões relacionadas com a capa de São Martinho e a tradição do Dia de São Martinho (Ver PPTs B, C (13–20) – Aula nº1, ANEXO III).

Os alunos estavam interessados em saber que existia de facto um dia para comemorar São Martinho e que a tradição de comer castanhas e beber vinho era algo de novo para eles. Alguns dos alunos tomaram notas quando mencionei a palavra “branco” de vinho branco e “castanho” de castanha. Também lhes perguntei de que cor era a capa de São Martinho e alguns alunos responderam “Vermelho!” sem hesitar.

Percebe-se que neste momento não ensinei aos alunos o vocabulário de nomes de cores, o que significa que eles poderiam ter adivinhado a resposta a partir das evidências que observaram durante o visionamento do vídeo e a leitura da transcrição, uma vez que a capa vermelha foi mencionada na história e também mostrada no vídeo.

### **1.1.4. Atividade 4 – Conhecer os nomes das cores**

Pedi aos alunos que abrissem o manual *Na Onda de Português I* na página 57 (Ver FIGURA 2, abaixo) e disse-lhes para descobrirem o significado das palavras enquanto eu mostrava as imagens relacionadas com a cultura portuguesa, como o elétrico, o azulejo, a rua cor-de-rosa, etc. (Ver PPTs C, D (21–31) – Aula nº1, ANEXO III). Os

alunos estiveram muito atentos durante a introdução, pois tinham de adivinhar o nome português da cor em inglês (não lhes disse qual era a cor em primeiro lugar), distinguir o objecto mostrado na imagem e também tomar notas. Alguns alunos ficaram muito entusiasmados quando descobriram que sabiam o que era mostrado na imagem e levantaram a mão para partilhar.

FIGURA 2:



Fonte: *Na Onda de Português 1*, 57

Depois introduzi o jogo de tocar no objeto com a cor especificada e a regra e dei-lhes um minuto para se prepararem (VER PPTs D, E (32–38) – Aula nº1, ANEXO III). Os alunos organizaram rapidamente alguns objetos com as cores que tinham acabado de aprender, alguns deles até praticaram um pouco. Todo o processo do jogo foi simples: mostrei o nome de uma cor; os alunos levantaram a mão, apontaram para o objecto e disseram o nome da cor. Todos os alunos ficaram a olhar para o PPT à espera da palavra seguinte e prestaram muita atenção ao momento em que eu passava para o diapositivo seguinte e mostrava o nome da cor seguinte.

O objetivo desta parte é ajudar os alunos a estabelecer ligações entre cores e nomes, acrescentando elementos culturais. Uma apresentação direta das cores e dos nomes das cores em português é uma forma fácil de introduzir vocabulário, mas a apresentação de imagens com significados culturais cria curiosidade e interesse – os alunos farão perguntas quando virem objetos que nunca viram antes e responderão com entusiasmo

quando virem objetos que conhecem. Ao mesmo tempo, a apresentação de imagens e das suas conotações culturais deixará uma impressão nos alunos, o que os ajudará a recordar as novas palavras em maior medida do que a simples enumeração das palavras.

### **1.1.5. Atividade 5 – Flexão dos nomes**

Em seguida, introduzi a diferença entre o feminino e o masculino, o plural e o singular dos nomes das cores (Ver PPTs F, G (39–41) – Aula nº1, Anexo III) e forneci-lhes uma tabela para preencher (Ver EXERCÍCIO Nº3 – Ficha B – Aula nº1, Anexo II), a fim de os ajudar a ter uma visão mais clara das diferenças. Coloquei imagens de objetos como por exemplo meias e mostrei exemplos de como descrever as suas cores (Ver PPTs G, H (43–50) – Aula nº1, Anexo III). Durante a introdução, os alunos apresentaram diferentes níveis de confusão em relação com as regras de flexão dos nomes e alguns deles começaram a distrair-se. Esta foi uma atividade que foi conduzida de modo mais tradicional, isto é, começou-se por introduzir a regra e a forma gramatical, ao invés de uma atividade funcional. Por um lado, isto mostra que atividades comunicativas motivam mais os alunos, que tendem a concentrar-se mais nelas; por outro lado, também se depreende daqui que, em níveis de iniciação, é difícil encontrar atividades sistemáticas que consigam veicular as formas linguísticas a aprender, nomeadamente os morfemas de género e número, como era aqui o caso.

A situação é que os alunos são capazes de responder e explicar a colocação do adjetivo depois do substantivo e também a flexão do adjetivo de acordo com o substantivo, ou seja, porque é que, por um lado, precisamos de usar “vermelha” depois de “a maçã” para descrever uma maçã vermelha, mas, por outro lado, precisamos de usar “vermelhas” depois de “as maçãs” para descrever muitas maçãs vermelhas.

No entanto, na hora da aplicação, os alunos cometeram muitos erros quanto à flexão dos adjetivos. Por exemplo, perguntei aos alunos como descrever a cortina (Ver PPT F (43–44) – Aula nº1, ANEXO II). um aluno respondeu “A cortina é vermelho, branco e preto”, sem perceber que a flexão do adjetivo estava incorreta. De seguida, a questão seguinte é também sobre a cor de outra cortina (Ver PPT F (45–46) – Aula nº1, ANEXO III), desta vez um aluno respondeu “A cortina é branco, verde e azul.” mas depois apercebeu-se do erro e corrigiu-o de imediato. Depois, nas duas questões seguintes em que se perguntava a cor das meias, os alunos também se enganaram ao esquecerem-se de mudar o adjetivo no plural e no feminino.

### **1.1.6. Atividade 6 – Jogo de pintar as bandeiras**

Para encerrar a aula, realizei uma atividade comunicativa em que os alunos recebiam uma folha de papel com a cor de uma bandeira e tinham de descrever a bandeira ao seu parceiro e vice-versa (Ver EXERCÍCIO 4 – ANEXO II).

Expliquei a regra (Ver PPT G (53–56) – Aula nº1, ANEXO III), distribuí o papel com bandeiras coloridas e certifiquei-me de que compreendiam o que se iria passar a seguir. Disse aos alunos que preparassem lápis de cor com antecedência para que todos os tivessem. Os alunos começaram por pintar a bandeira que sabem ser da cor da bandeira, escrever a frase que descreve a cor da bandeira e depois descrever a sua bandeira ao parceiro. Alguns optaram por ouvir a descrição da bandeira do seu parceiro e depois pintaram a sua própria bandeira.

Durante o processo, observou-se que muitos alunos tinham medo de falar em português à frente da professora – pararam de falar quando eu me aproximei deles. Olhando para a sua ficha de trabalho, verificava-se que tinham feito progressos, mas eu não conseguia ouvir a sua conversa. Outros alunos que se dispuseram a falar à minha frente cometeram normalmente erros gramaticais na flexão dos adjetivos. Por exemplo, tinham de escrever ram “A bandeira da França é azul, branca e vermelha”, e apenas três pares de alunos a escreveram corretamente, sem qualquer aviso da professora. Para além disso, todos os alunos acertaram na cor da bandeira, embora a forma como alguns alunos chegaram à resposta não seja clara porque as suas conversas não foram ouvidas.

Depois de terminar de pintar as bandeiras, convidei um par de alunos a levantar-se e a apresentar as suas bandeiras. A sua apresentação foi tão fluente que todos bateram palmas para mostrar o seu apoio.

### **1.1.7. Atividade 7 – Resumo da aula e distribuição do trabalho de casa**

Por último, para o trabalho de casa, elaborei um exercício em que os alunos tinham de descrever a cor da sua flor preferida, da sua bebida, etc. (Ver EXERCÍCIOS 5,6 – Ficha B – Aula nº1, ANEXO II). O processo de pensar na imagem do objeto e de distinguir a sua cor ajuda os alunos a consolidar os seus conhecimentos sobre as cores.

O tema sobre as cores é um dos conteúdos do manual que precisava de ser estudado no semestre; além disso, o vocabulário dos nomes das cores é frequentemente utilizado na conversa diária sobre a descrição de roupas, objetos ou pessoas (cores dos olhos ou do

cabelo), por isso, é indispensável que os alunos conheçam e estejam familiarizados com os nomes das cores.

No final da aula, convidei os alunos a fazerem um resumo da aula comigo. Desta forma, os alunos poderiam rever o que aprenderam e desenvolver um conceito mais completo e organizado da aula.

## **1.2. Avaliação Formativa**

### **1.2.1. Avaliação dos trabalhos de casa**

Para a avaliação das fichas de trabalho, a correção é o principal aspeto a ter em conta, uma vez que demonstra diretamente o desempenho dos alunos em relação aos trabalhos de casa e às aulas.

No anexo XIII (Documentos 1–4), encontram-se dois exemplos de fichas de trabalho avaliadas como de elevado desempenho e duas avaliadas como de baixo desempenho.

ATIVIDADE 1 e 2 (Ver Ficha A – Aula nº1, ANEXO II) – todos os alunos as completaram sem erros.

ATIVIDADE 3 (Ver Ficha B – Aula nº1, ANEXO II) – alguns alunos não preencheram a tabela, provavelmente devido ao facto de não estarem a prestar atenção naquele momento e, por isso, não perceberam a instrução ou não a compreenderam.

ATIVIDADE 4 (Ver Ficha B – Aula nº1, ANEXO II) – a maioria dos alunos pintou as bandeiras mas, no entanto, alguns alunos não escreveram frases para descrever a cor da bandeira. Durante a aula, alguns dos alunos manifestaram dificuldade em terminar as frases, o que pode ser uma das razões para a incompletude.

ATIVIDADE 5 e 6 (Ver Ficha B – Aula nº1, ANEXO II) – as duas atividades são atribuídas como trabalhos de casa, e todos os alunos, exceto um, terminaram as duas partes, com exceção de ligeiros erros gramaticais.

Observa-se que os alunos ainda têm dificuldade em utilizar a flexão dos nomes das cores numa frase. Este ponto gramatical será trabalhado nas próximas duas aulas. Além disso, observa-se que os alunos conseguiram manter a concentração durante a leitura da história, apesar da sua dificuldade, o que pode estar relacionado com a sua característica

cultural – por se tratar de uma história que os alunos nunca tinham ouvido antes e de outro país, a curiosidade dos alunos aumentou.

### **1.2.2. Avaliação da participação na aula**

Relativamente à avaliação da participação na aula, os alunos prepararam o seu manual para a aula e estão todos muito atentos durante a mesma. Durante a aula, quase metade da turma respondeu a perguntas ou expressou opiniões, o que, tendo em conta o tempo limitado e as perguntas, o que é um *feedback* relativamente positivo. Todos os alunos participaram no debate de um minuto e ajudaram a encontrar os objetos. Além disso, durante a atividade comunicativa de descrição das bandeiras (Ver EXERCÍCIO 4 – Ficha B – Aula nº1, ANEXO II), todos os alunos participaram e escreveram algo na sua ficha de trabalho com os seus parceiros. Embora alguns dos alunos tenham permanecido em silêncio durante toda a aula, seguiram as instruções e completaram todas as tarefas com atenção. De um modo geral, a primeira aula foi uma muito participada.

### **1.3. Reflexão crítica**

De um modo geral, os alunos conseguiram acompanhar a aula e realizar as tarefas propostas. A reflexão sobre esta aula pode ser resumida nos seguintes pontos:

#### **1.3.1. Os alunos têm medo de falar em português**

A forma de combinar português e inglês tem como objetivo tornar as frases mais fáceis de compreender. Uma vez que os alunos estão no nível A1, ainda não estão preparados para uma aula de português lecionada totalmente em português. No entanto, também é importante para os alunos entrarem em contacto com o português o mais possível. Por isso, acrescentei lentamente novo vocabulário nas pequenas conversas com os alunos (e.x. Professora: “De que cor era a capa de São Martinho?” Alunos: “Vermelha!”) na aula para permitir que os alunos compreendessem a palavra de uma forma em que se sentissem mais seguros e menos embaraçados. Este é o resultado da observação da turma que fiz antes de conduzir esta aula – descobri que os alunos têm muito medo de usar o português numa conversa com o professor e os colegas ou de ouvir uma frase completamente em português.

Relativamente à compreensão oral do português, os alunos compreenderam frases como “Bom dia”, “Obrigada” ou “Muito bem”: no entanto, quando as frases se tornam mais

longas, sentem imediatamente medo e recusam-se a compreender ou a perceber o significado.

O mesmo resultado pode ser encontrado na Atividade 1 (Ver Ficha A – Aula nº1, ANEXO II) – quando o vídeo foi reproduzido, os alunos demonstraram imediatamente o sentimento de frustração e medo, mesmo que o objetivo principal da atividade não fosse compreender todo o artigo e fazer um exercício de compreensão de leitura. Quando concebi a atividade, não esperava que a reação dos alunos fosse tão passiva. Parece que eles são muito resistentes a ouvir muitas frases em português de uma só vez.

Como resultado, a utilização de uma técnica de adição de português em inglês é o que considere um meio-termo que permite aos alunos aprenderem novas palavras em português e também falarem em português. A reação dos alunos a esta atividade foi positiva.

### **1.3.2. A adição de elementos culturais numa atividade pode ajudar a manter os alunos concentrados durante a atividade**

O aspeto positivo desta aula foi o facto de os alunos estarem atentos e ativos durante todo o processo. Uma das razões possíveis foi o facto de a adição de elementos culturais, como a lenda e tradição de S. Martinho (Ver PPTs A, B, C (5–20) – Aula nº1, ANEXO III) e as imagens relacionadas com Portugal (Ver PPTs C, D (21–31) – Aula nº1, ANEXO III), ter tornado toda a aula ainda mais interessante, uma vez que proporcionou um contexto para os conteúdos e também provocou a curiosidade dos alunos em saber mais sobre o que não lhes era familiar. Por exemplo, na introdução da tradição do Dia de S. Martinho, os alunos mostraram-se confusos e disseram que nunca tinham ouvido falar disso. Quando mencionei que este dia era efetivamente celebrado em Macau, responderam que queriam experimentar esta festa no dia 11 de Novembro deste ano. Além disso, quando mostrei a imagem da calçada portuguesa para introduzir a palavra “preto”, os alunos ficaram muito entusiasmados e disseram que sabiam o que era, e quase todos os alunos estavam extremamente concentrados quando mostrei esta imagem.

A segunda razão possível foi o facto de as atividades serem diversificadas e interessantes para os alunos. Utilizei imagens, vídeos e jogos numa só aula para manter os alunos estimulados e não se aborrecerem com os vários materiais. Em cada atividade havia sempre uma parte interativa: os alunos tinham de responder oralmente a perguntas

depois de verem o vídeo, jogavam um jogo depois de aprenderem os nomes das cores, trocavam informações para saberem a cor das bandeiras. Desta forma, os alunos não estavam apenas a receber informação, mas também tinham a oportunidade de dar informação. Para isso, precisavam de prestar atenção durante a aula para não se perderem e não conseguirem responder às perguntas.

A terceira razão possível prende-se com o facto de os alunos receberem sempre possíveis feedbacks depois de responderem a algo ou fazerem comentários. Como também referi na minha filosofia de ensino, dar *feedbacks* positivos aos alunos é uma das razões pelas quais eles querem responder a perguntas ou dar opiniões, uma vez que se sentem seguros para o fazer. Desta forma, existe um círculo virtuoso de comunicação entre os alunos e a professora.

### **1.3.3. A atividade de pintar as bandeiras demorou demasiado tempo**

Houve aspetos a melhorar na Aula nº1. A primeira coisa em que reparei foi que passei demasiado tempo na última atividade, que era a atividade de pintar as bandeiras. Apesar de inicialmente ter sido planeada para ser uma atividade de dez minutos, quando foi executada, observei que cada aluno tinha um ritmo diferente na realização da atividade: alguns queriam tanto pintar a bandeira de forma perfeita que a fizeram lentamente, enquanto alguns tiveram dificuldades com a parte oral porque se sentiam um pouco tímidos a falar português; outros ainda terminaram a atividade rapidamente e esperaram. O problema foi que não mantive a atenção dos alunos que terminaram a atividade na tarefa. Da próxima vez que me deparar com uma situação semelhante, informarei antecipadamente os alunos de que, se tiverem terminado a atividade, podem fazer um trabalho extra do livro e eu corrigi-lo-ei depois da aula.

### **1.3.4. O material escolhido da lenda de S. Martinho foi demasiado difícil**

O segundo aspeto foi o facto de o vídeo escolhido (disponível em:

[https://youtu.be/iCHh\\_3CbKqE](https://youtu.be/iCHh_3CbKqE)) ser demasiado difícil para alunos de nível iniciante.

Embora o objectivo da atividade não fosse compreender todas as linhas da história, mas sim a ideia principal, os alunos ficaram assustados com a velocidade e as palavras desconhecidas do vídeo. No final, os alunos ainda terminaram a atividade com um bom desempenho; no entanto, da próxima vez que escolher um vídeo, escolherei um que seja mais adequado ao nível linguístico dos alunos.

#### **1.4. Conclusão**

Em conclusão, a primeira aula é implementada com elementos culturais, tais como a história de São Martinho, a tradição do dia de São Martinho, cores relacionadas com diferentes objetos relacionados com Portugal e bandeiras de diferentes países. Estes elementos culturais não são apenas um meio de aprender português, mas também uma lente através da qual os alunos podem compreender como vivem as pessoas em diferentes países, quais são algumas das suas tradições e como são as suas bandeiras. Embora os resultados destas pequenas acumulações de conhecimentos culturais não sejam imediatamente observáveis, podem servir de base para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Além disso, este conhecimento cultural influenciá-los-á gradualmente a ver o mundo de uma forma mais inclusiva, e pode motivá-los para uma aprendizagem mais continuada.

Os alunos deram um *feedback* positivo em relação aos materiais e mostraram entusiasmo em saber mais sobre Portugal e outros países do mundo. Os vídeos, os jogos e a atividade comunicativa são benéficos para o estudo da língua dos alunos, uma vez que estes estiveram atentos durante o processo e o *feedback* imediato que deram ao longo da aula demonstrou que possuíam uma compreensão suficiente do material, tal como esperado no objetivo da aula.

## 2. Aula nº2 (12 de abril)

**Tema:** Vestuário de praia

### **Objectivos:**

No fim da aula, os alunos deverão ser capazes de:

- conhecer o vocabulário relacionado com o vestuário de praia;
- identificar e nomear as peças de vestuário de praia (a T-shirt, a camisa, o vestido, o fato de banho, os calções, os chinelos, o boné, o chapéu. os óculos de sol);
- distinguir entre os artigos indefinidos ‘um’, ‘uma’, ‘uns’ e ‘umas’;
- responder à pergunta ‘Como é que ela/ ele está vestida/o?’ usando a estrutura ‘Ela/ ele está vestida/o com ...’ e ‘Ela/ ele usa ...’;
- reforçar os conhecimentos dos alunos sobre as cores e os meses.

### **Planificação:**

#### ATIVIDADE Nº1–

- Os alunos respondem às perguntas ‘Em que mês estamos?’ e ‘Em que mês começa o Verão?’. Depois, ouvem a apresentação da professora sobre as praias de Portugal, encontram o tema da aula e lêem os objectivos da aula. (2 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº1:

- PPT A (1–5) – Aula nº2, ANEXO VI

#### ATIVIDADE Nº2–

- Os alunos vêem e ouvem o vídeo da canção ‘Vamos à Praia’, enquanto fazem os exercícios (preenchimento de espaços em branco e perguntas de verdadeiro ou falso). Depois, corrigem as respostas com a turma. (8 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº2:

- PPTs A, B, C (6–22) – Aula nº2, ANEXO VI
- EXERCÍCIO 1 – Ficha A – Aula nº2, ANEXO V
- Vídeo do *Youtube* (disponível em: <https://youtu.be/Uw5TpGVfrDw>)

#### ATIVIDADE Nº3–

- Os alunos ouvem a apresentação da professora sobre os artigos indefinidos, fazendo o exercício 2 na ficha de trabalho. (3 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº3:

- PPTs C, D (23–31) – Aula nº2, ANEXO VI
- EXERCÍCIO 2 – Ficha A – Aula nº2, ANEXO V

#### ATIVIDADE Nº4–

- Os alunos ouvem a apresentação da professora sobre a introdução de uma história na praia, os quatro personagens da história (a Emma, O André, a Maria e O João) e a descrição das peças de vestuário de praia. (12 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº4:

- PPTs D, E, F, G, H (32–63) – Aula nº2, ANEXO VI

#### ATIVIDADE Nº5–

- Os alunos jogam um jogo do *Learning Apps* no qual precisam de escolher o nome correto para cada imagem do vestuário de praia e corrigem as respostas do exercício 3 com a turma. (3 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº5:

- Jogo de *Learning Apps*: PPT H (64) – Aula nº2, ANEXO VI (Disponível também em: <https://learningapps.org/watch?v=pf2mx5r8k23>)
- EXERCÍCIO 3 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V

#### ATIVIDADE Nº6–

- Os alunos ajudam a Emma a encontrar a sua T-shirt procurando o homem que os turistas estão a descrever. Formam grupos de cinco. Nos seus grupos, cada um deles tem uma mensagem sobre o vestuário do homem. Os membros do grupo partilham informações uns com os outros, escrevem-nos na ficha de trabalho, e eventualmente desenham o vestuário do homem. Depois disso, a professora escolhe um grupo para apresentar os seus desenhos. A seguir, votam nos suspeitos. Por fim, os alunos ouvem o fim da história. (10 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº6:

- PPTs I, J (65–76) – Aula nº2, ANEXO VI
- EXERCÍCIO 4 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V

#### ATIVIDADE Nº7–

- Os alunos ouvem o sumário da aula e recebem o trabalho de casa. (2 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº7:

- PPT J (77) – Aula nº2, ANEXO VI
- EXERCÍCIO 5 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V

## **2.1. Desenvolvimento da aula**

A conceção da segunda aula, em comparação com a primeira, não foi mais fácil. O tema da aula era roupa para a praia, por isso, tentei criar um contexto em que o tema fosse adequado e o vocabulário fosse agradável de aprender e, sobretudo, relevante.

### **2.1.1. Atividade 1 – Aquecimento**

Comecei a aula fazendo duas perguntas relacionadas com os meses para reforçar os conhecimentos anteriores dos alunos sobre os meses e quando começa o Verão e, enquanto pensavam na resposta, estavam também a preparar-se para a aula. As perguntas foram: “Em que mês estamos?” e “Em que mês começa o Verão?” A aula começou com duas perguntas, mostrei-lhes as perguntas e dei-lhes alguns segundos para pensarem na resposta correta. Todos os alunos acertaram na primeira pergunta, mas alguns hesitaram um pouco na resposta à segunda pergunta.

Em seguida, coloquei duas fotografias de praias em Cascais, Portugal (Ver PPT A (2–3) – Aula nº2, ANEXO VI), para mostrar aos alunos que os portugueses gostam de ir à praia no verão e perguntei-lhes se costumavam ir à praia no verão. Introduzi o nome “praia” em português e perguntei-lhes então se costumavam ir à praia no verão. A maioria dos alunos respondeu que não costumava ir à praia, mas que já tinha ido no verão.

Nesta parte, os alunos poderiam adquirir mais conhecimentos culturais e geográficos sobre Portugal e os portugueses e também associar o tema à realidade. Em seguida, perguntei-lhes qual pensavam que seria o tema da aula e convidei-os a partilhar as suas respostas. Deixá-los adivinhar o tema ajuda-os a concentrarem-se no conteúdo seguinte. Depois, mostrei os principais objetivos da aula e pedi aos alunos que os lessem, tal como na primeira aula. Os alunos leram os objetivos em voz alta e clara, mas mostraram alguma hesitação ao ler a expressão “artigos indefinidos”, uma vez que não os tinham aprendido. Os principais objetivos são: “Descrição das peças do vestuário de praia” e “Artigos indefinidos «um», «uma», «uns» e «umas»” (Ver PPT A (5) – Aula nº2, ANEXO VI).

### **2.1.2. Atividade 2 – Canção sobre a praia**

A atividade seguinte consistiu em os alunos ouvirem uma canção chamada “Vamos à praia” (Ver PPT A (8) – Aula nº2, ANEXO VI), preencherem os espaços em branco com as palavras dadas e fazerem duas perguntas de verdadeiro ou falso (Ver EXERCÍCIO 1 – Ficha A – Aula nº2, ANEXO V). O vídeo da canção foi retirado do canal do Youtube chamado Traquinas Grupo (disponível em: <https://youtu.be/Uw5TpGVfrDw>), e a letra foi retirada do mesmo sítio Web. Antes de ouvirmos a canção, lemos as palavras dadas e as perguntas de verdadeiro ou falso e eu expliquei-lhes o significado para que se familiarizassem com a pronúncia das palavras e também compreendessem as perguntas (Ver PPT A (6–7) – Aula nº2, ANEXO VI). Depois de ouvir a canção, pedi aos alunos que partilhassem as suas respostas com a turma (Ver PPTs B, C (9–22) – Aula nº2, ANEXO VI). A parte de preencher o espaço em branco foi concebida para permitir que os alunos tivessem uma primeira impressão do vocabulário relacionado com o vestuário da praia e a parte de verdadeiro e falso foi concebida para permitir que os alunos revissem o conhecimento dos nomes das cores.

### **2.1.3. Atividade 3 – Artigos indefinidos**

Introduzi o artigo indefinido na atividade seguinte, pedindo aos estudantes que preenchessem uma tabela com exemplos de vestuário descrito com artigos definidos e indefinidos (Ver EXERCÍCIO 2 – Ficha A – Aula nº2, ANEXO V). Nesta parte, os alunos não só ficaram a conhecer os artigos definidos e indefinidos, como também ficaram a conhecer mais vocabulário sobre vestuário. Em seguida, disse aos alunos que estávamos agora na praia e que tínhamos encontrado quatro amigos. Depois de apresentar os seus nomes, descrevi cada uma das suas peças de vestuário, introduzindo novo vocabulário sobre o vestuário na praia e revendo também os nomes das cores, convidando os alunos a descrever a cor dos seus trajes. Depois, convidei os alunos a jogar o jogo de *Learning Apps* para verificar as respostas da tabela na ficha de trabalho. Os alunos mostraram-se muito interessados no jogo.

### **2.1.4. Atividade 4 – Vocabulário sobre vestuário de praia**

Na atividade seguinte, criei uma história em que quatro amigos iam para a praia e aproveitavam a luz do sol. Começava por apresentar o nome e as roupas dos quatro amigos e a razão pela qual estavam na praia (ver PPT D (32) – Aula nº2, ANEXO VI). Antes da introdução das roupas, pediria aos alunos que preenchessem a tabela de roupas

diferentes e as imagens correspondentes, enquanto eu mencionaria todas essas roupas durante a introdução (ver EXERCÍCIO 3 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V). Além disso, durante a introdução, depois de apresentar a roupa de uma pessoa, convidava também os alunos a descrever a cor da roupa, de modo a recapitular os seus conhecimentos sobre cores (ver PPTs E, F, G, H (34–63) – Aula nº2, ANEXO VI).

#### **2.1.5. Atividade 5 – Jogo de associar as imagens e as palavras sobre vestuário de praia**

Depois da introdução, convidei os alunos a partilharem as suas respostas relativamente à tabela, indo ao quadro e jogando o jogo de *Learning Apps* que preparei (ver PPT H (64) – Aula nº2, ANEXO VI). O jogo inclui nove imagens e nove palavras, todas do EXERCÍCIO 3 (Ficha B – Aula nº2, ANEXO V). O que os alunos tinham de fazer era encontrar o par correto e juntá-los. Convidei nove alunos a virem ao ecrã táctil interativo e a jogarem o jogo. A adição do jogo tinha como objetivo captar novamente a atenção dos alunos, uma vez que já estávamos a meio da aula e os alunos podiam estar um pouco cansados, pelo que um jogo, como fonte diferente, pode ser refrescante. Os alunos acertaram nas respostas e os alunos que não foram ao ecrã fizeram o exercício na sua ficha de trabalho.

#### **2.1.6. Atividade 6 – Jogo de encontrar o suspeito**

Após a introdução, preparei uma pequena história para o contexto de uma atividade comunicativa: uma das quatro amigas perdeu a sua t-shirt e precisava da nossa ajuda. Para descobrir onde estava a t-shirt, os alunos tinham de recolher informações de cada testemunha para descobrir quem foi o culpado.

Durante esta atividade, os alunos formaram grupos de cinco e cada um dos membros do grupo recebeu uma pista. Tinham de falar uns com os outros para obter todas as informações sobre a roupa do “suspeito” (Ver PPTs I, J (65–73) – Aula nº2, ANEXO VI). Depois disso, tinham também de desenhar a roupa da pessoa descrita (Ver EXERCÍCIO 4 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V), de modo a corresponder a uma das três fotografias que mostrei depois de terminarem a conversa e o desenho (Ver PPT J (74) – Aula nº2, ANEXO VI).

Depois de explicar as regras da troca de informações, como o facto de só poderem perguntar uns aos outros oralmente em vez de mostrarem o papel, os alunos começaram

imediatamente a perguntar uns aos outros que informações tinham obtido. Enquanto um dos colegas de grupo partilhava a informação, os outros colegas escreviam a descrição e desenhavam a roupa. Os alunos conseguiram manter a ordem durante todo o processo e ninguém fez barulho. Quando o tempo acabou, muitos grupos tinham terminado o seu trabalho e conseguiram identificar o “suspeito” quando mostrei três fotografias de pessoas diferentes.

Em seguida, revelei o final da história, dizendo que, de facto, o cão do “suspeito”, que gostava muito de colecionar a t-shirt vermelha, tinha levado a t-shirt dela quando o “suspeito” não estava a ver. No PPT mostrei uma cena em que o cão ladrava para expressar que tinha pena de lhe ter levado a t-shirt. Perguntei se os alunos aceitaram o pedido de desculpas do cão, alguns disseram que sim, outros que não. Mas todos sorriram (Ver PPT J (75–76) – Aula nº2, ANEXO VI).

### **2.1.7. Atividade 7 – Resumo da aula e trabalho de casa**

No final, contei aos alunos o final da história e os pormenores sobre o trabalho de casa e recapitulo o que aprenderam com a aula (Ver PPT J (77) – Aula nº2, ANEXO VI). O trabalho de casa seria criar uma nova personagem para a história na praia e fazer a descrição do vestuário desta nova personagem, bem como desenhar o vestuário (Ver EXERCÍCIO 5 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V).

## **2.2. Avaliação Formativa**

### **2.2.1. Avaliação dos trabalhos de casa**

No anexo XIV (Documentos 1–4), encontram-se dois exemplos de fichas de trabalho avaliadas como de elevado desempenho e duas avaliadas como de baixo desempenho.

Atividade 1 (Ver Ficha A – Aula nº2, ANEXO V) – todos os alunos realizaram esta atividade com precisão.

Atividade 2 (Ver Ficha A – Aula nº2, ANEXO V) – apesar de dois alunos terem deixado uma das colunas em branco, todos os alunos terminaram a atividade corretamente.

Atividade 3 (Ver Ficha B – Aula nº2, ANEXO V) – mais uma vez, todos os alunos terminaram corretamente esta atividade, mas alguns alunos escreveram números em vez de palavras, o que pode ser resultado de distração ou de não compreensão da instrução.

Atividade 4 (Ver Ficha B – Aula nº2, ANEXO V) – nesta atividade, todos os alunos desenharam a figura, mas alguns alunos não escreveram nada ou escreveram frases incompreensíveis. Uma das razões pode ser o facto de terem dificuldade em escrever uma frase completa e de se sentirem mais à vontade para desenhar a figura.

Atividade 5 (Ver Ficha B – Aula nº2, ANEXO V) – esta é uma atividade que serve como trabalho de casa, e o preenchimento está dentro do esperado. Cerca de seis alunos deixaram esta atividade em branco e todos os outros desenharam e escreveram frases completas descrevendo a roupa da figura.

No geral, o nível de completude desta ficha de trabalho é inferior ao da primeira ficha de trabalho. Até agora, nas duas fichas de trabalho, as atividades que os alunos evitam são sobretudo atividades que requerem escrita, demonstrando a sua dificuldade ou falta de vontade de escrever uma frase completa. Uma das razões pode ser o facto de não se sentirem suficientemente confiantes para escrever frases devido ao seu nível linguístico.

### **2.2.2. Avaliação da participação na aula**

No entanto, do ponto de vista da participação na aula, os alunos foram, de facto, mais ativos nesta aula. As razões possíveis são: a seleção de materiais, como a canção, é mais animada e adequada ao nível dos alunos; além disso, há um enredo (presente nas ATIVIDADES 3, 4, 5 – Ficha B – Aula nº2, ANEXO V ou PPTs D, E, F, G, H (32–76) – Aula nº2, ANEXO VI) que penetra toda a aula, proporcionando um contexto forte para a sua aprendizagem da língua, e o processo de dedução é mais significativo e interessante para eles. Até agora, verifica-se que a AC pode de facto estimular a produção oral, mas que, pelo menos em níveis de língua de iniciação, o domínio da forma (tal como se demonstra na dificuldade sentidas pelos estudantes em exercícios de escrita) precisa de uma abordagem mais tradicional.

Quando estávamos a corrigir as respostas para a canção, observou-se o maior nível de participação, o que prova que a maioria da turma reconheceu as palavras da canção e fê-lo com confiança. Supõe-se que desta vez o nível de dificuldade do material é mais adequado aos alunos, uma vez que estes demonstraram maior domínio do conteúdo.

Na parte da atividade comunicativa de grupo, todos os alunos participaram na discussão porque todos tinham uma das informações de que o grupo necessitava. Andando pela

sala de aula, todos os alunos expressavam ou tentavam expressar a mensagem que possuíam e ouviam respeitosamente a descrição dos outros alunos, recolhendo pistas.

### **2.3. Reflexão crítica**

Nesta aula, os alunos estavam mais descontraídos e dispostos a partilhar as suas opiniões, uma vez que era a segunda vez que tinham aulas comigo. Por conseguinte, no geral, houve mais interação nesta aula. A reflexão sobre esta aula pode resumir-se nos seguintes pontos:

#### **2.3.1. O nível de dificuldade é mais adequado para os alunos nesta aula**

Em primeiro lugar, os materiais escolhidos para esta aula eram adequados ao nível linguístico dos alunos, uma vez que se observou que os alunos conseguiram recuperar o atraso e terminar o exercício sem muita confusão. Por exemplo, em comparação com a primeira aula, os alunos não ficaram confusos e com medo de não conseguirem terminar o exercício, pelo contrário, estavam calmos e bastante confiantes. A maioria deles conseguiu terminar mais de metade do exercício na primeira vez que ouviram a canção, e terminaram todo o exercício quando ouviram a canção pela segunda vez. Além disso, quando se dispuseram a partilhar as suas respostas ao longo da aula, não mostraram qualquer hesitação quanto à pronúncia e à própria resposta, o que significa que as palavras escolhidas também não eram demasiado difíceis para eles e que, depois de as lerem depois da professora, foram capazes de compreender e adquirir as palavras.

#### **2.3.2. A atividade comunicativa despertou o interesse dos alunos, incentivando-os a falar em português**

Em segundo lugar, a atividade comunicativa da aula, que consistia na atividade de encontrar o “suspeito”, permitiu que os alunos utilizassem os conhecimentos que tinham para comunicar uns com os outros num espaço de tempo limitado. Nas aulas de línguas, é sempre importante dar aos alunos a oportunidade de utilizarem a língua em situações reais e de comunicarem com pessoas reais, para que possam adquirir a língua de uma forma natural – tanto quanto possível, uma vez que se está numa sala de aula. Esta atividade comunicativa foi uma oportunidade para os alunos utilizarem o que aprenderam sobre os nomes das cores, sobre o vestuário na praia e sobre a forma de construir frases para descrever as roupas. Durante o processo, observou-se que alguns alunos foram capazes de falar com os seus colegas de grupo em português sem muita hesitação, e alguns alunos precisaram de algum tempo para pensar numa determinada

palavra para descrever a roupa. Foi positivo ver todos os alunos usarem ou tentarem usar a língua-alvo para criar frases com significado e também receberem mensagens na língua-alvo e processá-las. Após a atividade, apresentei o trabalho de casa e disse-lhes que tinham de criar uma nova personagem para a história, descrevendo e desenhando a sua roupa. Os alunos não mostraram qualquer receio de o fazer, uma vez que tinham realizado uma atividade semelhante há pouco tempo e todos foram capazes de concluir a tarefa com êxito. O trabalho de casa que recebi depois demonstrou que a maioria deles foi capaz de descrever um conjunto de roupa para a praia e escrever frases completas sobre o mesmo.

### **2.3.3. Não dar tempo suficiente para os alunos processarem os conhecimentos**

Os aspetos a melhorar relacionaram-se com o facto de, durante a introdução da cor da roupa dos amigos, o tempo não foi suficiente para os alunos pensarem em cada uma das respostas e levantarem a mão. Por isso, dei-lhes algumas das respostas como exemplos, quando precisavam de mais tempo para chegar à resposta dos nomes das cores. Quando estava a planear a aula, pensei nesta situação e dediquei mais tempo a esta atividade; no entanto, a prática disse-me que ainda não era suficiente. Embora a flexão dos nomes das cores tenha sido ensinada na última aula, como já tinha passado algum tempo, os alunos podiam não ser capazes de reagir muito rapidamente, mesmo que estivessem a olhar para o caderno. Quando havia uma cor difícil e os alunos estavam em silêncio, eu mostrava a resposta e explicava-a. Se lhes tivesse dado mais tempo para responderem, não teriam tido tempo para o fazer. Se lhes tivesse dado mais tempo para pensar e olhar para o caderno, alguns deles poderiam ter encontrado a resposta sozinhos, em vez de ser eu a dar a resposta. Na aula seguinte, dei mais tempo às partes em que os alunos têm de recordar as aulas anteriores e responder às perguntas, de modo a terem tempo para processar o que aprenderam.

O processo de raciocínio também é importante, uma vez que, quando os alunos tentam descobrir a resposta recordando a memória ou consultando os apontamentos, estão ao mesmo tempo a estudar o conteúdo. Não nos lembramos de tudo o que aprendemos na primeira vez que o aprendemos, mas sempre que precisamos de o aplicar.

## 2.4. Conclusão

A segunda aula decorreu mais suavemente do que a primeira e os materiais escolhidos foram ao encontro do nível linguístico dos alunos, motivando-os para o processo de aprendizagem.

As canções, a descrição das praias em Portugal e o facto de muitos portugueses gostarem de ir à praia no verão são elementos culturais implementados na aula. E a história proporcionou um contexto significativo para os alunos aplicarem os conhecimentos que aprenderam de uma forma lúdica. Durante as atividades, os alunos comunicam com a professora e com os outros alunos, aprendendo também uma prática cultural diferente. O *feedback* da aula é novamente positivo, e muitos alunos estão a gostar muito da aula, o que é demonstrado pela sua participação na aula e pelo grau de conclusão da ficha de trabalho.

## 3. Aula nº3 (10 de maio)

**Tema:** Descrição de características físicas

**Objetivos:**

No fim da aula, os alunos deverão ser capazes de:

- conhecer o vocabulário relacionado com a descrição das características físicas;
- identificar a cor e o comprimento do cabelo, a cor dos olhos e se a pessoa usa óculos;
  - tem olhos castanhos / azuis / verdes
  - tem cabelo curto / médio / comprido
  - tem cabelo castanho / preto / loiro / ruivo
  - usa / não usa óculos
- descrever os olhos, o cabelo e a outra característica (óculos) de uma pessoa;
- reforçar os conhecimentos dos alunos sobre as cores.

**Planificação:**

ATIVIDADE Nº1–

- Os alunos observam três imagens de crianças a praticar desporto e discutem com a professora questões relacionadas com as imagens. Depois disso, adivinham o tema da aula e leem os objetivos da aula. (2 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº1:

- PPT A (1–5) – Aula nº3, ANEXO IX

#### ATIVIDADE Nº2–

- Os alunos veem e ouvem o vídeo do excerto do livro ‘Não faz mal ser diferente’, enquanto fazem o exercício 1. Depois, corrigem as respostas com a turma. (7 minutos)
- Os alunos lêem o excerto do livro com a professora. (2 minutos)

#### Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº2:

- PPTs A, B (6–16) – Aula nº3, ANEXO IX
- EXERCÍCIO 1 – Ficha A – Aula nº3, ANEXO VIII
- Vídeo do *Youtube* (disponível em: <https://youtu.be/ivAiAukTiBU>)

#### ATIVIDADE Nº3–

- Os alunos respondem às perguntas relacionadas com as cores e o comprimento do cabelo (um jogo do *Learning Apps* em que os alunos têm de escolher a descrição correta para o comprimento do cabelo), as cores dos olhos e a outra característica (óculos), completando a tabela do exercício 2. (10 minutos)

#### Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº3:

- PPTs C, D, E (17–33) – Aula nº3, ANEXO IX
- Jogo de *Learning Apps*: PPT D (31) – Aula nº2, ANEXO VI (Disponível também em: <https://learningapps.org/watch?v=pz6grnhfc23>)
- EXERCÍCIO 2 – Ficha A, B – Aula nº3, ANEXO VIII

#### ATIVIDADE Nº4–

- Os alunos ouvem a apresentação da professora sobre os quatro amigos que são também colegas na escola e formam grupos de cinco. Em seguida, respondem a perguntas sobre as descrições físicas dos quatro amigos, escrevem as suas respostas num pequeno quadro branco e mostram-nas, completando a tabela do exercício 3. (12 minutos)

#### Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº4:

- PPTs E, F (34–41) – Aula nº3, ANEXO IX
- Pequeno quadro branco e marcador
- EXERCÍCIO 5 – Ficha B – Aula nº3, ANEXO VIII

## ATIVIDADE Nº5–

- Os alunos encontram um novo amigo de acordo com a descrição física escrita pelo/a seu/sua amigo/a: Ele/Ela convidou-os para almoçar e disse que lhes ia apresentar um/a novo/a amigo/a. No entanto, no dia da reunião, ele/ela atrasou-se e sugere que se encontrem primeiro com o/a novo/a amigo/a. Depois de dizer isto, enviou uma mensagem com uma descrição física do/a novo/a amigo/a e disse que também tinha enviado a descrição física deles ao/à novo/a amigo/a.

Nesta atividade, cada um dos alunos recebe um papel com a descrição física do/a novo/a amigo/a na frente e uma fotografia deles próprios no verso. Os alunos seguram o papel e mostram a sua fotografia aos outros alunos enquanto procuram o/a novo/a amigo/a com base na descrição física da mensagem. Por fim, os alunos ouvem o fim da história. (5 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº5:

- PPTs F, G (42–51) – Aula nº3, ANEXO IX
- Fotografias dos quatro pessoas diferentes (Ver Imagens dos personagens da Atividade 5 da Aula nº3 – ANEXO X)

## ATIVIDADE Nº6–

- Os alunos ouvem o sumário da aula e recebem o trabalho de casa. (2 minutos)

Material(ais) utilizado(s) na ATIVIDADE Nº6:

- PPT G (52) – Aula nº3, ANEXO IX
- EXERCÍCIO 6 – Ficha B – Aula nº3, ANEXO VIII

### **3.1. Desenvolvimento da aula**

Quando estava a preparar a terceira aula, senti que estava mais calma e com um propósito e objetivo mais claros da aula que queria criar, devido às duas aulas anteriores e aos preciosos conselhos dos meus professores. Ainda me debati com os materiais para as aulas durante muito tempo, mas acabei por conseguir elaborar um plano de aula que considerei satisfatório.

#### **3.1.1. Atividade 1 – Aquecimento**

O tema da aula era “descrição de características físicas”, por isso, para a parte de aquecimento da aula, escolhi três imagens de crianças a jogar futebol e preparei algumas perguntas relacionadas com as imagens (Ver PPT A (1–5) – Aula nº3, ANEXO IX). O

primeiro grupo de perguntas era sobre a cor do cabelo, como por exemplo, “Quantas crianças têm cabelo louro?”. Contámos o número de crianças e respondemos às perguntas em conjunto. Estas perguntas estavam estreitamente relacionadas com o vocabulário da aula e destinavam-se a dar aos alunos uma primeira impressão do que iríamos aprender a seguir, antes de conhecerem o tema.

Depois, lancei a segunda pergunta: “As crianças das imagens têm diferentes características físicas, mas gostam de algo em comum. O que é que elas gostam?” Os alunos responderam à pergunta sem hesitar que a resposta era “desporto”. Havia muitas pessoas no mundo e havia características físicas diferentes, mas também havia muitas coisas em comum entre as pessoas. Esta seria uma das formas de interpretar as três imagens apresentadas e estava também relacionada com o tema da aula.

De seguida, convidei os alunos a adivinharem qual seria o tema desta aula, e alguns alunos adivinharam que era sobre o cabelo, e outros responderam que era sobre a descrição de pessoas.

O principal objetivo desta aula para os alunos lerem era mais simples, de modo a dar aos alunos uma impressão imediata e clara do que iam aprender. Nesta aula, convidei também os alunos a lerem os principais objetivos da aula: “O que vamos aprender? Descrição dos olhos, do cabelo e da outra característica (óculos) de uma pessoa.”

### **3.1.2. Atividade 2 – História sobre a diferença**

Depois, distribuí a ficha de trabalho e disse aos alunos que o que iam fazer a seguir era ouvir a história e encontrar a imagem correcta para cada frase. Seleccionei um excerto do livro “Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr (Ver PPTs A, B (6–16) – Aula nº3, ANEXO IX). O vídeo da canção foi retirada do canal do Youtube chamado HISTÓRIAS DO SALTA LETRINHAS (disponível em: <https://youtu.be/ivAiAukTiBU>), e a letra foi retirada do mesmo sítio Web. É importante notar que o vídeo está em português do Brasil. Informei os alunos sobre este facto antes de passar o vídeo e convidei-os a identificar as diferenças entre o português do Brasil e o português europeu. Depois de verem o vídeo, os alunos responderam que havia diferenças na pronúncia, mas que isso não afetava a compreensão. A mensagem que o livro pretende transmitir é que não há problema em ser diferente e que toda a gente é especial e única. Escolhi este livro não só porque o tema da aula era sobre características físicas e o livro contém muitas

palavras que seriam ensinadas na aula, mas também porque considerei a mensagem do livro relevante para crianças desta idade, a passar pela puberdade, um período em que iriam passar por mudanças físicas e mentais. Eu não esperava que nada acontecesse ou mudasse depois de lerem a história, e não era a minha intenção, mas queria apenas para dar uma perspectiva das coisas – os alunos podiam e eram bem-vindos a fazer o seu próprio julgamento.

Para o exercício desta atividade, coloquei algumas imagens retiradas do livro e pedi aos alunos que as reorganizassem de acordo com o significado de cada frase (Ver EXERCÍCIO 1 – Ficha A – Aula nº3, ANEXO VIII). Havia muitas palavras novas na história e organizar uma imagem para cada frase ajudaria os alunos a compreender visualmente as frases.

Depois do vídeo, perguntei aos alunos se tinham dificuldade em terminar o exercício, uma vez que havia algumas palavras novas, e a maioria respondeu que tinha terminado o exercício. Convidei então alguns alunos a partilharem as suas respostas e todos acertaram nas respostas. Durante o processo de correção das respostas, expliquei também o significado de cada frase e alguns alunos tomaram notas durante a explicação.

### **3.1.3. Atividade 3 – Introdução às expressões utilizadas para fazer uma descrição física**

A seguir, mostrei-lhes uma imagem de uma personagem e disse-lhes que íamos aprender a descrever algumas das características físicas das pessoas. Também lhes disse para preencherem a tabela enquanto aprendíamos as descrições e, para a descrição da cor do cabelo e dos olhos, os alunos podiam pintar as imagens para os ajudar a compreender melhor as palavras.

Mostrei diferentes imagens de pessoas e convidei os alunos a responder a algumas perguntas relacionadas com cada imagem, como “Ela tem olhos: 1. castanhos; 2. azuis; 3. verdes” (Ver PPTs B, C, D (17–33) – Aula nº3, ANEXO IX), enquanto preencheram a tabela na ficha de trabalho (Ver EXERCÍCIO 2 – Ficha A, B – Aula nº3, ANEXO VIII). Em vez de demonstrar todas as características físicas, deixei que os alunos dessem a resposta enquanto preenchiam a tabela, descobrindo assim novas palavras, para que ficassem com uma impressão mais profunda de cada palavra e também mais atentos. Além disso, escolhi imagens de algumas personagens de desenhos animados que eles conheciam (Ver PPTs C, D (17–30) – Aula nº3, ANEXO IX). Como os alunos

conheciam as personagens dos desenhos animados, ficavam entusiasmados sempre que eu mostrava uma nova imagem e também adivinhavam quem seria o próximo. Os alunos reconheceram algumas das descrições da cor do cabelo e dos olhos, tais como “cabelo preto”, “cabelo castanho”, “olhos azuis”, “olhos verdes” e “olhos castanhos”, pelo que ficaram mais entusiasmados quando responderam a perguntas sobre a descrição das cores de cabelo e olhos mencionadas. Quando encontravam novas palavras, não se recusavam a responder, mas pensavam em possíveis respostas, alguns dos alunos tentavam dar respostas e os seus atos eram encorajados.

Criei um pequeno jogo (Ver PPT D (31) – Aula nº3, ANEXO IX) entre as perguntas para que os alunos adivinhassem o significado de cabelo comprido, cabelo médio e cabelo curto, para que prestassem mais atenção durante esta atividade. O jogo era muito simples: havia uma imagem de três comprimentos de cabelo diferentes e o aluno escolhia a descrição correta do comprimento do cabelo para cada um.

Uma vez que os alunos tinham aprendido a palavra “óculos de sol”, utilizei uma pergunta para introduzir a descrição da pessoa que estava a usar óculos (Ver PPTs D, E (32–33) – Aula nº3, ANEXO IX) e os alunos teriam de escolher qual era a pessoa que estava a usar óculos. Os alunos acertaram em todas as respostas antes mesmo de eu explicar o significado das palavras. Os alunos responderam imediata e corretamente à pergunta. De seguida, apresentei as formas de descrever uma pessoa com óculos e sem óculos.

#### **3.1.4. Atividade 4 – Escrever as frases completas no quadro branco**

Depois, escolhi quatro imagens de pessoas diferentes (Ver PPTs E, F (34–41) – Aula nº3, ANEXO IX) e convidei os alunos a descreverem as suas características físicas (Ver EXERCÍCIO 3 – Ficha B – Aula nº3, ANEXO VIII). Para a primeira pessoa, escolhi uma fotografia de uma rapariga com cabelo muito curto (Ver PPT E (34–35) – Aula nº3, ANEXO IX). Coloquei o seu nome, “a Inês”, ao lado da imagem e estava curiosa para saber se os alunos a descreveriam usando “ele” ou “ela” no momento em que vissem a imagem. Por vezes, as pessoas têm a impressão de que só os rapazes têm cabelo curto e as raparigas têm cabelo comprido, e eu gostaria de mostrar aos alunos mais possibilidades de características físicas de uma pessoa.

Para as outras imagens, também escolhi pessoas com características físicas diferentes para dar aos alunos uma ideia mais clara das diferentes características físicas na vida real e da diversidade do mundo. Para esta parte, todos os alunos têm de participar na resposta às perguntas mostradas no PPT, uma vez que dividi os alunos em grupos de cinco e dei a cada grupo um quadro branco e um marcador. Para descrever cada uma das pessoas, terão de escrever a descrição numa frase inteira em trinta segundos e mostrá-la à professora quando o tempo acabar. Isto pode incentivar todos a participar na atividade. Depois disso, distribuí os quadros brancos e os marcadores aos alunos, explicando-lhes a regra da atividade, segundo a qual tinham de responder às perguntas em grupos e escrever as respostas no quadro branco. No início, os alunos estavam um pouco confusos mas depois da primeira pergunta, todos os grupos eram capazes de responder as perguntas seguintes com alguns erros gramaticais.

Mostrei a primeira imagem como exemplo e pedi-lhes que descrevessem a pessoa. Alguns alunos responderam “Ele tem olhos...”, eu disse-lhes então para repararem no nome da pessoa. Alguns alunos conseguiram dar a resposta e responderam “Ela tem olhos...”. Alguns alunos ficaram um pouco confusos e disseram que a pessoa tinha cabelo curto, e eu respondi que as raparigas também podem ter cabelo curto; alguns dos alunos olharam para a colega da turma que era rapariga e também tinha cabelo curto e concordaram.

Depois, ia mostrar a imagem seguinte e os alunos tinham de escrever as suas respostas no quadro e mostrá-las quando o tempo acabasse. Quando mostrei a primeira imagem, os alunos começaram imediatamente a escrever e não mostraram qualquer hesitação quanto à resposta. O único problema foi o tempo: como tinham de discutir a resposta em grupo e escrevê-la, os alunos demoraram mais do que o tempo previsto para terminar a primeira pergunta. Disse-lhes que lhes daria mais tempo para a terminarem, uma vez que era a primeira pergunta. Quando verifiquei as respostas, quase todos os grupos deram a resposta correta, exceto alguns ligeiros erros gramaticais. A seguir, para as duas perguntas seguintes, dei-lhes mais dez segundos para terminarem e eles conseguiram terminar no tempo dado.

### **3.1.5. Atividade 5 – Encontrar o/a amigo/a**

A última atividade exigiria que os alunos andassem pela sala de aula e falassem uns com os outros. Criei uma história de fundo para esta atividade (Ver PPTs F, G (42–50)

– Aula nº3, ANEXO IX): “um dos nossos amigos convidou–nos para almoçar e disse que nos apresentaria um novo amigo, mas, no dia do encontro, estava atrasado e sugeriu que se encontrassem primeiro com o novo amigo. Depois de dizer isto, enviou uma mensagem com uma descrição física do novo amigo e disse que também tinha enviado a sua descrição física ao novo amigo.” Depois, o que os alunos tinham de fazer era encontrar o nosso novo amigo de acordo com a descrição dada e verificar com quem se iam encontrar se as suas características físicas correspondiam à descrição. Esta atividade foi concebida para permitir que os alunos aplicassem o que aprenderam na aula e nas aulas anteriores, enquanto tentavam compreender a descrição na língua–alvo e fazer a correspondência com a imagem. Depois de encontrarem a pessoa que procuravam, tinham também de lhe perguntar “És ...?” e a pessoa tinha de responder sim ou não. Claro que também tinham de responder à mesma pergunta aos alunos que estavam à procura dos seus novos amigos.

No final da aula, eu revelaria a pessoa de que os alunos estavam à procura (Ver PPT G (51) – Aula nº3, ANEXO IX).

No entanto, antes da atividade seguinte, ocorreu um acontecimento inesperado: enquanto os alunos respondiam à quarta pergunta, verifiquei o meu material para a atividade seguinte e descobri que o material não estava lá. Verifiquei então a resposta à quarta pergunta com os alunos e disse–lhes que tinha de sair da sala de aula durante algum tempo, enquanto eles escreviam a resposta na ficha de trabalho. No minuto seguinte, fui procurar o material, mas não estava em lado nenhum, e portanto regressiei e comecei o meu plano de apoio, que era o seguinte: perguntei se já tinham terminado de escrever as respostas da atividade anterior e disse–lhes para descreverem um dos seus colegas ou a sua personagem preferida, escrevendo a descrição e desenhando a imagem. Depois, andei de um lado para o outro para verificar se alunos tinham alguma pergunta. Todos os alunos estavam concentrados no seu trabalho e estavam a escrever ou a desenhar na ficha de trabalho. Quando a aula estava quase no fim, abri um projetor que permite projetar os trabalhos dos alunos e convidei uma aluna a partilhar o desenho e a descrever as características físicas da pessoa. Todos se riram porque a pessoa que o aluno estava a descrever era uma personagem conhecida e o ambiente era animado, pelo que o aluno sorriu e descreveu a personagem com uma voz alegre.

### **3.1.6. Atividade 6 – Resumo da aula e trabalho de casa**

Para o trabalho de casa, teriam de fazer uma descrição física de um dos seus colegas de turma ou da sua personagem favorita (Ver PPT G (52) – Aula nº3, ANEXO IX).

Agradei ao aluno e disse-lhe que o último exercício era o trabalho de casa e que, se ainda não o tivessem terminado, poderiam fazê-lo depois da aula.

## **3.2. Avaliação Formativa**

### **3.2.1. Avaliação dos trabalhos de casa**

No Anexo XV (Documentos 1–4), encontram-se dois exemplos de fichas de trabalho avaliadas como de elevado desempenho e duas avaliadas como de baixo desempenho.

Atividade 1 (Ver Ficha A – Aula nº3, ANEXO VIII) – os alunos acabaram a atividade corretamente.

Atividade 2 (Ver Ficha A, B – Aula nº3, ANEXO VIII) – dois alunos não completaram todas as colunas, os outros alunos terminaram a atividade com precisão.

Atividade 3 (Ver Ficha B – Aula nº3, ANEXO VIII) – todos os alunos completaram o exercício, exceto um aluno que deixou a parte em branco.

Atividade 4 (Ver Ficha B – Aula nº3, ANEXO VIII) – esta atividade é para fazer depois da aula e, embora dois alunos não tenham terminado a atividade, todos os outros alunos terminaram a atividade com precisão e os desenhos são todos muito delicados.

Desta vez, houve menos alunos que não terminaram o exercício de escrita. Uma das razões é que a dificuldade do exercício foi diminuída de propósito, e também porque aprenderam os nomes das cores durante três aulas e podem sentir-se mais à vontade com este conteúdo.

### **3.2.2. Avaliação da participação na aula**

Nesta aula, a atenção dos alunos atingiu o seu auge, uma vez que estão mais dispostos a responder às perguntas, e mesmo os alunos que não tinham ainda respondido a nenhuma pergunta levantaram a mão para partilhar as suas respostas. Na parte da utilização do quadro branco para responder às perguntas, os alunos discutiram em grupos de forma natural e ativa. Além disso, a divisão em grupos é clara e organizada. Na última parte da

partilha dos desenhos, os alunos mostraram-se entusiasmados por partilharem os seus desenhos e deram *feedback* positivos ao aluno escolhido.

As razões para a observação acima mencionada podem ser o facto de os alunos estarem mais familiarizados com a forma como a aula e o trabalho de grupo funcionam, estarem mais confiantes com o conteúdo e sentirem-se mais à vontade para partilhar as suas opiniões, uma vez que são sempre dados *feedbacks* positivos.

### **3.3. Reflexão crítica**

Em geral, o processo da terceira aula decorreu sem problemas e a interação professora-alunos e alunos-alunos foi positiva. O objetivo da aula foi alcançado e os alunos foram capazes de responder com confiança às questões colocadas durante a aula na língua-alvo. A reflexão sobre esta aula resume-se nos seguintes pontos:

#### **3.3.1. A inclusão dos personagens animados incentiva os alunos**

Em primeiro lugar, os materiais concebidos para esta aula estavam mais próximos da vida dos alunos do que os das duas aulas anteriores, uma vez que incluíam personagens de desenhos animados e o conteúdo era um tópico comum na vida quotidiana. O tema da aula, “descrição de características físicas”, era algo que os alunos podem utilizar para descrever os seus amigos ou as suas personagens preferidas de desenhos animados/filmes/ficção, pelo que a aprendizagem de vocabulário no âmbito deste tema era divertida e prática para eles. Além disso, a inclusão de personagens de desenhos animados na introdução do vocabulário foi benéfica pelo facto de ter atraído a atenção dos alunos e de os ter entusiasmado durante todo o processo.

Aprender passivamente é diferente de aprender ativamente. Observou-se que os alunos estavam muito ansiosos por responder às perguntas relacionadas com a personagem de banda desenhada que conheciam. Uma das razões para isso é o facto de já terem visto estas personagens de desenhos animados antes, quando viam desenhos animados ou quando passeavam na loja de brinquedos, o que significa que estas imagens estão relacionadas com algo da vida real, algo que conheciam, algo que faz sentido, em vez de algo que nunca viram, algo que não conseguem imaginar, algo com que não se conseguem relacionar. Por isso, é sempre importante manter a aula próxima da vida real. Nas aulas anteriores, também acrescentei elementos culturais, como canções, lendas e características locais, e também despertaram a atenção dos alunos. É de notar

que a limitação aqui é que os alunos não adquirem automaticamente competência ou consciência intercultural ao lerem uma história ou ouvirem uma canção. A principal função destes materiais e atividades continua a ser manter os alunos interessados e mais atentos ao conteúdo, ao mesmo tempo que se inicia alguma exposição à cultura. O objetivo é que, à medida que os alunos progridem na sua aprendizagem de português e que a exposição a estes materiais aumenta, a sua sensibilidade intercultural também progrida.

### **3.3.2. Os alunos tinham mais vontade para falar na língua–alvo**

Esta aula foi interativa porque acrescentei mais partes em que os alunos se podiam exprimir e dar respostas longas. Depois de terem tido duas aulas comigo, os alunos estavam mais habituados às minhas aulas e mais à vontade para falar comigo e com a turma. Por isso, dediquei um pouco mais de tempo à interação com os alunos, uma vez que estavam mentalmente mais preparados e tinham conhecimentos suficientes das aulas anteriores para dar uma resposta mais longa. Por exemplo, na parte de aquecimento, pedi aos alunos que contassem as crianças com diferentes cores de cabelo utilizando a língua–alvo comigo e, quando fiz a pergunta sobre o que as crianças gostam em comum e, na atividade posterior, a pergunta “quem usa óculos”, convidei os alunos a responder à pergunta utilizando frases completas. Além disso, durante a atividade de grupo de responder à pergunta no quadro branco, os alunos tinham de falar uns com os outros utilizando a língua–alvo para discutir a resposta correcta. De um modo geral, em todas as atividades, preparei mais algum tempo para interagir com os alunos e dar–lhes tempo para encontrarem uma resposta longa, que era algo que eu queria melhorar na aula anterior.

### **3.3.3. Os materiais devem ser verificados antes da aula para reduzir o risco de problemas imprevistos**

O primeiro aspeto a melhorar é a preparação antes da aula. Na aula, o material que preparei para a última atividade estava em falta e, como resultado, os alunos não a puderam realizar. . A última atividade permitiria aos alunos aplicar muitos conhecimentos adquiridos nas aulas e estava também relacionada com a atividade anterior; o facto de não a poderem realizar afetou, em certa medida, a integridade da aula. Além disso, foi algo que me exigiu um grande esforço para preparar e senti–me mal por não poder partilhá–la com os alunos.

A principal razão que levou a que isto acontecesse foi o facto de eu estar nervosa antes da aula e de me ter esquecido de verificar todos os materiais antes do início da aula, facto pelo qual assumo toda a responsabilidade. Os acidentes acontecem e os professores também cometem erros e, tal como aceitamos que os alunos cometam erros, eu também aceitei o facto de a aula não estar a correr como eu pensava e não desisti. No momento em que soube que o material estava em falta, comecei a pensar num plano de reserva e substituí a última atividade pelo que estava inicialmente previsto como trabalho de casa. Os alunos gostaram da atividade e da parte da partilha. Embora o exercício não fosse tão relacionado com o tema como a atividade original, os alunos puderam testar os seus conhecimentos sobre a descrição das características físicas na nova atividade. Apreciei muito o apoio que recebi dos meus professores, e não foi fácil enfrentar uma experiência destas, especialmente quando ainda sou uma professora estagiária. No entanto, foram eles que me deram grandes conselhos e um apoio caloroso que me ajudaram a ultrapassar os sentimentos negativos que tinha sobre mim própria depois da aula.

São todas estas experiências, estes momentos que fizeram de mim quem sou e quem serei na minha carreira profissional. Levarei estas memórias e continuarei a tentar, a trabalhar arduamente e a caminhar com determinação no caminho para me tornar um professor qualificado. Como uma professora minha disse, “é muito importante refletir constantemente sobre o seu ensino e isso não significa que não seja um bom professor”.

### **3.4. Conclusão**

Na última aula, não só me tornei mais calma na condução de toda a aula, como também os alunos se sentiram mais à vontade para realizar as atividades e tarefas.

Nesta aula, os elementos culturais, como a história, a utilização de personagens de desenhos animados e a discussão sobre semelhanças e diferenças receberam um *feedback* positivo e cativaram o interesse dos alunos, especialmente quando foram mostradas imagens de diferentes personagens de desenhos animados.

Além disso, os alunos mostraram-se imersivamente empenhados quando tiveram de comunicar e trabalhar em conjunto para encontrar a resposta na atividade utilizando o quadro branco.

Os alunos estavam dispostos a desenhar, escrever frases completas para descrever as características físicas de uma pessoa utilizando as expressões que aprenderam nas aulas e, eventualmente, partilhar os seus trabalhos com a turma, provando que se sentiam mais confiantes para escrever frases inteligíveis em português.

## **V. Considerações finais**

Para concluir, tentaremos responder às questões levantadas no início do relatório.

### **1. Em que medida a fusão de metodologias comunicativas e interculturais influencia a consecução dos objetivos de aprendizagem de línguas?**

Notámos que, à medida que as aulas progrediam e os alunos se empenhavam cada vez mais nas tarefas, os resultados melhoravam. A integração de elementos culturais na aula, reforçada por tarefas que apresentam um cariz mais comunicativo, pode ajudar a que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, porque os alunos se sentem mais motivados. Esta foi a minha experiência.

### **2. Que estratégias e técnicas específicas são mais eficazes na abordagem integrada para promover a aprendizagem de língua estrangeira da língua?**

Em primeiro lugar, a utilização de materiais autênticos incluindo textos e vídeos autênticos, para imergir os alunos na língua-alvo em cenários genuínos. Como disse anteriormente, é difícil encontrar materiais autênticos que sejam eficazes em níveis de iniciação. No entanto, mesmo no nível A1, que foi o que lecionei, o meu esforço foi sempre o de ir expondo os alunos a elementos culturais e situações do dia-a-dia, para que eles tenham os meios de ir explorando as suas competências interculturais, à medida que o ensino da língua também progride.

Verifiquei que as atividades que mais resultaram nas aulas que lecionei foram as que incluíam elementos culturais e concursos/competições. Por exemplo, na Atividade 4 da primeira aula (PPTs C, D (21–31) – Aula nº1, ANEXO III), os alunos começaram por aprender os nomes das cores olhando para a imagem relacionada com Portugal e adivinhando qual era a cor a que se referia o nome português da cor. Depois, jogaram um jogo de apontar para o objeto que tinha a cor pretendida. Os concursos ou competições, quando aplicados adequadamente, podem atrair imediatamente a atenção dos alunos, pelo que é uma das estratégias a utilizar na aula para estimular o interesse; os elementos culturais, neste caso, ofereceram-nos outra forma de manter os alunos atentos – utilizando a sua curiosidade por coisas desconhecidas.

A integração de elementos culturais, tais como atividades de lazer (ir à praia), aprender vocabulário do dia-a-dia (cores), aprender elementos do imaginário cultural (lenda), ajudou porque estimulam o interesse de aprendizagem dos alunos, o que foi observável

nas aulas dadas quando os estudantes estavam particularmente curiosos para conhecer as tradições do Dia de São Martinho na primeira aula, encorajando-os a estarem mais dispostos a responder a perguntas, a memorizar o vocabulário e os pontos gramaticais e a participar ativamente nas aulas.

### **3. Existem alguns obstáculos ou impedimentos específicos que se manifestam quando se tenta implementar a abordagem integrada no domínio da aprendizagem de língua estrangeira?**

Sim, por exemplo, os recursos, como os materiais autênticos e os recursos em linha, não são fáceis de encontrar.

Em primeiro lugar, porque os recursos na Internet em português europeu são muito inferiores aos recursos em inglês ou mesmo em português do Brasil, por exemplo. É preciso muito tempo para procurar uma única canção ou história relacionada com o tema que esteja em português europeu; coisas tão simples como mostrar um filme português aos alunos com legendas também em português, para que possam acompanhar melhor ao mesmo tempo que desenvolvem competências linguísticas, tornam-se complicadas porque muitas vezes os filmes não apresentam legendas, sequer.

Em segundo lugar, o nível dos alunos restringe a escolha dos materiais. Uma vez que os alunos estão no nível de iniciação, os materiais não devem incluir demasiadas palavras e tempos verbais novos para além do presente ou do pretérito. A confusão e a desmotivação surgem se forem escolhidos materiais difíceis, como aconteceu na primeira aula, quando passei o vídeo da lenda de São Martinho.

No entanto, materiais simples e relevantes são ainda mais difíceis de encontrar. Vale a pena notar que muitas atividades são elaboradas para a aula e que os exercícios que estão em português europeu e são relevantes para o tópico, tais como cores, roupas na praia e descrição física, são tão raros que é quase impossível conceber uma aula inteira usando materiais autênticos. O que fiz foi utilizar materiais autênticos, como lendas, canções e histórias, como abertura da aula, para que os alunos soubessem como as palavras que iam ser ensinadas na aula eram utilizadas na vida real e para estimular o seu interesse pela aprendizagem e facilitar o processamento do novo conteúdo para alunos com diferentes preferências de aprendizagem (como os aprendentes visuais), utilizando vídeo, áudio e texto para estimular os seus sentidos em simultâneo. Depois,

concebi diversas atividades, como jogos em linha, dramatizações e muitas pequenas atividades interativas que compunham a aula para continuar a aprofundar a memória dos alunos sobre o conteúdo, permitindo-lhes utilizar as novas palavras ou novas expressões repetidamente.

Além disso, a preparação da aula é morosa, exige um trabalho árduo da professora e um conhecimento profundo do conteúdo. É um desafio incluir componentes culturais e atividades comunicativas numa única aula que produzam resultados eficazes, isto é, que levem os alunos a aprender funções específicas e úteis para a sua vida, conseguindo depois chegar à forma gramatical esperada.

Por último, deixo uma consideração final sobre a abordagem integrada. Para concluir, vale a pena tentar integrar competências culturais e comunicativas na aula de PLE, uma vez que os alunos estavam motivados e os resultados da aprendizagem corresponderam aos objetivos de aprendizagem esperados. Nas três aulas, os alunos demonstraram mais entusiasmo e interesse quando mostrei imagens ou vídeos relacionados com a cultura portuguesa (Ver PPTs B, C (13–20) – Aula nº1, ANEXO III) ou outras culturas (Ver PPTs C, D (17–30) – Aula nº3, ANEXO IX). Por outro lado, em atividades que introduziam diretamente a gramática, por exemplo (Ver EXERCÍCIO N°3 – Ficha B – Aula nº3, ANEXO II), alguns alunos distraíram-se. Isto prova que os alunos se sentem mais motivados com materiais relacionados com a cultura e com o contexto. No entanto, é também essencial notar que optar por integrar as duas competências significa escolher um caminho cheio de espinhos, e isso torna-se mais difícil quando os alunos estão no nível de iniciação. Uma das principais razões é o facto de serem extremamente raros os recursos com dificuldade adequada e relacionados com o tema e de a preparação da aula ser morosa e trabalhosa.

A generalização dos resultados da abordagem integrada é limitada por fatores como o número de aulas, a região onde as aulas decorreram e acontecimentos inesperados que tornaram uma das atividades indisponível na terceira aula. São necessários estudos relevantes sobre a integração da competência cultural e da competência comunicativa nas aulas de línguas estrangeiras (especialmente em níveis de iniciação), uma vez que os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais ampla e profunda de um ensino e aprendizagem mais eficazes das línguas estrangeiras em geral. No que respeita ao PLE especificamente, é também importante reforçar que, pelo menos no âmbito do português

européu, há uma dificuldade grande em encontrar materiais autênticos que possam depois ser abordados na sala de aula. Seria bom que professores, institutos de línguas, universidades, etc., desenvolvessem um esforço conjunto para suprir esta grande necessidade e ajudar, assim, a que o ensino e aprendizagem de PLE se tornem mais dinâmicos, mais próximos do mundo real e mais interculturais.

## VI. Referências bibliográficas

- Alcântara, Beatriz (2010), *O Mito da Ressurreição do Herói: o sebastianismo e sua permanência na cultura brasileira*, Fortaleza: Expressão Gráfica Editora.
- Apte, M (1994). «Language in sociocultural context». Ron, Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*, Oxford: Pergamon Press, pp. 2000–2010.
- Arnold, Matthew (1882), *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*, London: Smith, Elder & Co.
- Baer, Brian James (2020), «From cultural translation to untranslatability», *Journal of Comparative Poetics*, 40, Cairo: ECLT, pp. 139–163.
- Bennett, Tony; Grossberg, Lawrence; Morris, Meaghan (2005). *New Keywords: A Revised Vocabulary of Culture and Society*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Bizarro, Rosa (2012), *Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos*, 3, Porto: Linguarum Arena, pp. 117–131.
- Boroditsky, Lera; Schmidt, Lauren A.; Phillips, Webb (2003), «Sex, syntax and semantics», Dedre, Gentner; Susan, Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, Cambridge: MIT Press, pp. 61–79.
- Braine, Martin (1987), «What is learned in acquiring word classes—A step toward an acquisition theory», Brian MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, New York: Psychology Press, pp. 65–87.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2003), *Intercultural Competence*, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael; Holmes, Prue; Savvides, Nicola (2013) «Intercultural communicative competence in foreign language education : questions of theory, practice and research», *Language learning journal*, 41(3), London: Taylor and Francis Group, pp. 251–253. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836343>. Último acesso: 19 de setembro, 2023.
- Byram, Michael (2020), *Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chandler, Daniel (2007), *Semiotics: The Basics*, New York: Routledge.
- Chidi-Onwuta, Gift (2022), «Analysis of the Interlanguage of Second Language Learners: Implications for the Classroom», *Second Language Acquisition – Learning Theories and Recent Approaches*, London: IntechOpen, pp. 1–15.

- Chlopek, Zofia (2008), «The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning», Bureau of Educational and Cultural Affairs: English teaching forum, 4, pp. 10–19.
- Corbett, John (2003), *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, David (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Csibra, Gergely; Biro, Szilvia; Koós, Orsolya; Gergely, György (2003), «One-year-old infants use teleological representations of actions productively», *Cognitive Science*, 27(1), Seattle: Cognitive Science Society, pp. 111–133.
- Clarke, Mark; Silberstein, Sandra (1977), «Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class», *Language learning*, 27(1), Michigan: Language Learning Research Club, pp. 135–154.
- Clifford, James (1988), *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*, Cambridge: Harvard University Press.
- Eagleton, Terry (2016), *Culture*, London: Yale University Press.
- Deardorff, Darla (2009), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles: Sage Publications.
- Deardorff, Darla (2011), «Assessing intercultural competence». *New directions for institutional research*, 149, New Jersey: Wiley Periodicals, pp. 65–79.
- Direcção dos Serviços de Estatística e Censos (2011), *Globais dos Censos 2011*, Macau: DSEC.
- Dilkina, Katia; McClelland, James L.; Boroditsky, Lera (2007). «How Language Affects Thought in a Connectionist Model», *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 29, eScholarship, pp. 215–220.  
<https://escholarship.org/content/qt7q47j690/qt7q47j690.pdf?t=op2lur>. Último acesso: 19 de setembro, 2023.
- Eliot, Thomas S. (2014 [1943]), *Notes towards the definition of culture*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Drobot, Irina–Ana (2011), *Phonological Features of Cockney English Illustrated in My Fair Lady*. US–China Foreign Language, 12, Wilmington: David Publishing, pp. 817–823.
- Du Gay, Paul; Hall, Stuart; Janes, Linda; Madsen, Anders K.; Mackay, Hugh; Negus, Keith (2013), *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*, London: SAGE Publications.

- Duranti, Alessandro (1997), *Linguistic Anthropology*, New York: Cambridge University Press.
- De Vasconcellos, Carolina M. (1914), *A saudade portuguesa: divagações filológicas e literar-históricas em volta de Inês de Castro e do cantar velho “Saudade minha – ¿quando te veria?”*, Porto: Edição da Renascença portuguesa.
- Dörnyei, Z. (2009). «The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The ‘principled communicative approach’». *Perspectives in Covenant Education*, 2, Michigan: Protestant Reformed Teachers Institute, pp. 33–43.
- Eco, Umberto. (1988). *Le signe*. Brussels: Labor.
- Elnashar, Elsayed A. (2019). «Which Languages That Colors Speaking in Fashion Textiles/Clothes», *Journal of Textile Science & Fashion Technology*, 5, San Francisco: Iris Publishers, pp. 1–3.
- Fantini, Alvino E. (2000). «A central concern: Developing intercultural competence», *SIT Occasional Paper Series*, 1, Vermont: School for International Training, pp. 25–42.
- Fantini, Alvino E. (2007), «Exploring and assessing intercultural competence», World Learning Publications, 1, Vermont: School for International Training, pp. 6–74.
- Fantini, Alvino E. (2012), «Language: An essential component of intercultural communicative competence», Jackson, Jane (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, London: Routledge, pp.263–278.
- Fantini, Alvino E. (2020). «Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective». Ertl, Hubert, *Research in Comparative and International Education*, 15(1), London: SAGE Publications, pp. 52–61.
- Fantini, Alvino E. (2021), *Intercultural Communicative Competence: A Necessary Ability for All*. World Learning Publications, 4, Vermont: School for International Training, pp. 1–18.
- Ferguson, Marilyn (1980), *The Aquarian Conspiracy*, Los Angeles: J. P. Tarcher.
- Fleming, Neil D (1995), «I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom», Zelmer, Amy (ed.), *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*, 18, New South Wales: HERDSA, pp. 308 – 313.
- Fowler, Jamie (1984), «Cockney Dialect and Slang», Honors Theses, 191, pp.1–22. [https://scholarlycommons.obu.edu/honors\\_theses/191](https://scholarlycommons.obu.edu/honors_theses/191). Último acesso: 19 de setembro, 2023.

- Gabinete da Secretária para os Assuntos Sociais e Cultura (2017), Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 55/2017, Macau: Imprensa Oficial. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2017/26/despsasc.asp>. Último acesso: 20 de setembro, 2023.
- Gabinete da Secretária para os Assuntos Sociais e Cultura (2017), Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 56/2017, Macau: Imprensa Oficial. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2017/26/despsasc.asp#56>. Último acesso: 20 de setembro, 2023.
- Gabinete da Secretária para os Assuntos Sociais e Cultura (2016), Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 19/2016, Macau: Imprensa Oficial. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2016/09/despsasc.asp#19>. Último acesso: 20 de setembro, 2023.
- Gardner, Robert (2007), «Motivation and Second Language Acquisition», *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 8, Granada: Porta Linguarum, pp. 9–20.
- Gil, Gloria (2016), «Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom», *Language and Culture*, 38(4), Maringá: Acta Scientiarum, pp. 337–346.
- Gilbert, Aubrey L., et al. (2008), «Support for lateralization of the Whorf effect beyond the realm of color discrimination», *Brain and Language*, 105(2), Elsevier: Amsterdam, pp. 91–98
- Goodenough, Ward H. (1957), «Cultural anthropology and linguistics», P. L. Garvin (Ed.), *Report of the Seventh Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*, Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 167–173.
- Governo da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China (2004), Linhas de Ação Governativa Ano Financeiro de 2004. [https://www.gov.mo/pt/wp-content/uploads/sites/3/2017/11/policy04\\_pt.pdf](https://www.gov.mo/pt/wp-content/uploads/sites/3/2017/11/policy04_pt.pdf). Último acesso: 20 de setembro, 2023.
- Hall, Stuart (1997), *Representation: cultural representations and signifying practices*, London: Sage.
- Hammer, Mitchell R.; Gudykunst, William B.; Wiseman, Richard L. (1978), «Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study», *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 382–393.

- Heidari, Adeleh; Ketabi, Saeed; Zonoobi, Rezvan (2014), «The role of culture through the eyes of different approaches to and methods of foreign language teaching», *Journal of Intercultural Communication*, 34(6), London: Routledge.
- <https://immi.se/oldwebsite/nr34/heidari.html>. Último acesso: 19 de setembro, 2023.
- Jakobson, Roman (1985), *Verbal Art, Verbal Sign, Verbal Time*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ji, Chaoyuan (2016), «Building a World-class Multi-cultural Metropolis under the “One Country, Two Systems” Policy: Reflections on the Implementation of the Five-year Development Plan for the Macao Special Administrative Region (2016–2020)», *Journal of One Country Two Systems Studies*, 4, Macau: One Country Two Systems Research Center, pp. 125–134.
- Jiang, Bo; Liu, Li; Guo, Ziwei; Wang, Yufei (2022), «A Study of Intercultural Communicative Competence in ELT», *Advances in Journalism and Communication*, 10, Scientific Research Publishing, pp. 297–306. doi: 10.4236/ajc.2022.103018. Último acesso: 19 de setembro, 2023.
- Kramsch, Claire (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1996), «The Cultural Component of Language Teaching. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht», *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), pp. 1–11. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm). Último acesso: 19 de setembro, 2023.
- Kramsch, Claire (1998), *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2013), «Culture in foreign language teaching», *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Labov, William (1972), *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lam, Wai-Man (2010), «Promoting hybridity: The politics of the new Macau identity», *The China Quarterly*, 203, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 656–674.
- Lam, Johnny Ieong, Wai In (2022), «Translanguaging and multilingual society of Macau: past, present and future». *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 39. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00169-y>. Último acesso: 19 de setembro, 2023.

- Larsen–Freeman, Diane (2000), *Techniques and principles in language teaching*, New York: Oxford University.
- Leve, Annabelle Marian (2012), *The Circuit of Culture as a Generative Tool of Contemporary Analysis: Examining the Construction of an Education Commodity*, *AARE 2012 Conference Proceedings & Program*, Sydney: Australian Association for Research in Education, pp.1–12.
- Levinson, Stephen C. (2000), «Yeli Dnye and the Theory of Basic Color Terms», *Journal of Linguistic Anthropology*, 10(1), New Jersey: Wiley Periodicals, pp. 3–55.
- Liddicoat, A. J. (2002), «Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition», *Babel*, 36, Belconnen: Australian Federation of Modern Language Teachers Associations, pp. 4–11.
- Lima, Luís Filipe Silvério (2010), *Império dos sonhos: Profecias oníricas, sebastianismo e messianismo brigantino*, São Paulo: Alameda.
- Locke, John (1690), *An Essay concerning Human Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Millward, Celia M.; Hayes, Mary (2012), *A Biography of the English Language*, Boston: Cengage learning.
- Mitchell, Rosamond; & Myles, Florence (2004), *Second language learning theories*, London: Arnold.
- O’Leary, Matt; Price, Dean (2017), «Peer Observation as a springboard for teacher learning». O’Leary, Matt (Ed.), *Reclaiming Lesson Observation: supporting excellence in teacher learning*, London: Routledge, pp. 114–123.
- Oxford, Rebecca; Lavine, Roberta; Crookall, David (1989), «Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications», *Foreign Language Annals*, 22(1), New Jersey: Wiley Periodicals, pp. 29–39.
- Penny, Ralph (2000), *Variation and change in Spanish*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pullum, Geoffrey (1999), «African American Vernacular English is not standard English with mistakes», Rebecca, Wheeler (Ed.), *The workings of language: From prescriptions to perspectives*, London: Bloomsbury Publishing, pp. 59–66.
- Richards, Jack C. (2005), *Communicative language teaching today*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Romadloni, Annisa; Mantasiah, R. (2017), «Intercultural approach in foreign language learning to improve students’ motivation», *The Asian EFL Journal Professional*

*Teaching Articles February 2017*, 98, English Language Education Publishing, pp. 61–73.

Ruben, Brent (1976). «Assessing communication competency for intercultural adaptation», *Group & Organization Studies*, 1(3), California: University Associates, pp. 334–354.

Sapir, Edward (1929), «The Status of Linguistics as a Science», *Language*, 5, New York: Linguistic Society of America, pp. 207–214.

Sapir, Edward; Swadesh, M. (1946), American Indian Grammatical Categories, *WORD*, 2, pp. 103–112. DOI: 10.1080/00437956.1946.11659281. Último acesso: 17 de setembro, 2023.

Saussure, Ferdinand (2006), *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.

Saussure, Ferdinand (1995), «A natureza do signo linguístico», Saussure, Ferdinand, *Curso de lingüística geral*, São Paulo: Cultrix, pp.79–84.

Seelye, H. (1993), *Teaching culture: strategies for foreign language educators*, Lincolnwood: National Textbook Company.

Sercu, Lies (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*, Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Mahadi, Tengku Sepora Tengku & Jafari, Sepideh Moghaddas (2012). «Language and Culture». *International Journal of Humanities and Social Science*, 17, pp. 57–78.

[https://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_17\\_September\\_2012/24.pdf](https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_17_September_2012/24.pdf). Último acesso: 17 de setembro, 2023.

Shakespeare, William (2019 [1597]), «Romeo and Juliet», *One–Hour Shakespeare*, London: Routledge, pp. 304–368.

Shakespeare, William (1992 [1599]), *Hamlet, Prince of Denmark*, New York: Washington Square Press.

Smith, Ken; Moriarty, Sandra; Kenney, Keith; Barbatsis, Gretchen (2005), *Handbook of Visual Communication: Theory, Methods, and Media*. NJ: Erlbaum.

Spitzberg, Brian (2000). «A model of intercultural communication competence». *Intercultural communication: A Reader*, 9, Boston: Wadsworth, pp. 375–387.

Spitzberg, Brian; Changnon, Gabrielle (2009), «Conceptualizing intercultural competence», Darla Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*, California: Sage, pp. 2–52.

Tirmizi, Aqeel; Fantini, Alvino (2006), «Exploring and Assessing Intercultural Competence», Washington, DC: World Learning Publications, 1, pp. 1–74.

- Thomas, Jenny (1983), «Cross-cultural pragmatic failure», *Applied linguistics*, 4(2), Oxford:Oxford University Press, pp. 91–112.
- Tran, Thao Quoc (2015), «An Intercultural Communicative Language Teaching for EFL Learners», Nakhon Ratchasima: Suranaree University of Technology.
- Twain, Mark (1880), *A Tramp Abroad*, Leipzig: Bernhard Tauchnitz.
- Waterman, J.T. (1957). «Benjamin Lee Whorf and Linguistic Field Theory». *Southwestern Journal of Anthropology*, 13, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 201–211.
- Whorf, Benjamin Lee (1956/1940). «Science and Linguistics», Whorf, Benjamin Lee, *Language, Thought & Reality*, New York: Carroll, pp. 212–214.
- Whorf, Benjamin Lee (1956), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Williams, Raymond (1961), *The long revolution*. New York: Columbia University Press.
- Williams, Raymond (1976), Developments in the sociology of culture, *Sociology*, 10(3), London: Sage Publications, pp. 497–506.
- Williams, Raymond (1985), *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Wiseman, Richard; Abe, Hiroko (1986), «Cognitive complexity and intercultural effectiveness: Perceptions in American–Japanese dyads», *Annals of the International Communication Association*, 9(1), New York: Routledge, pp. 611–622.
- Woodward, Amanda; Sommerville, Jessica (2000), «Twelve-month-old infants interpret action in context», *Psychological Science*, 11(1), London: Sage Publications, pp. 73–77.
- Yan, Xi. (2012). A Study of Language Use and Multilingual Ability of Macao Population before and after the Handover, *Journal of One Country Two Systems Studies*, 3, Macau: “One Country Two Systems” Research Centre, pp.150–157.
- Zandonai, Sheyla (2009), «Global diversity, local identity: Multicultural practice in Macau», *Intercultural Communication Studies*, 18(1), Ohio: International Association for Intercultural Communication Studies, pp. 19–32.
- Zhang, Hanzi (2018), «Competências interculturais de aprendentes chineses no contexto português de imersão: uma investigação qualitativa multidimensional», *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 17(1), pp.93–109.

## Anexo I–III: Materiais da Aula nº1

### Anexo I : Plano de aula da Aula nº1

#### Plano de aula A – Aula nº1

##### Plano de Aula

<b>Disciplina:</b> Português Língua Estrangeira	<b>Turma:</b> S1D (30 alunos )
<b>Docente:</b> Mei Ying TO	<b>Aula:</b> As cores (40 minutos)
<b>Nível:</b> A1	<b>Data:</b> 22 de março de 2022

Conteúdos	Sumário(s) previsto(s)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrição das cores;</li><li>• Flexão dos nomes das cores.</li></ul>	Apresentação de uma lenda com os exercícios relacionados com os nomes das cores e a sua flexão.

Objetivos
No fim da aula, os alunos deverão ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar as cores (vermelho, cor-de-laranja, amarelo, verde, azul, roxo, cor-de-rosa, castanho, preto e branco);</li><li>• conhecer o vocabulário relacionado com as cores;</li><li>• reconhecer o género narrativo e a lenda de São Martinho;</li><li>• responder à pergunta ‘De que cor é ...?’ usando a estrutura ‘... é ...’;</li><li>• flexionar os nomes das cores quanto ao número (singular e plural) e género (feminino e masculino) para concordar com o substantivo;</li><li>• reforçar os seus conhecimentos sobre os nomes dos países e datas.</li></ul>

Competências a desenvolver
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreensão oral;</li><li>• Compreensão escrita;</li><li>• Produção oral;</li><li>• Interação oral.</li></ul>

Atividades	Recursos
Os alunos: <ul style="list-style-type: none"><li>• olham para uma imagem do arco-íris e adivinham o tema da aula e lêem os objectivos da aula. (2’)</li><li>• vêem duas vezes o vídeo da lenda ‘Lenda de São Martinho’ e ordenam as imagens de acordo com a lenda. (2’)</li><li>• corrigem as respostas com a turma. (3’)</li><li>• escolhem a resposta correta a uma pergunta e corrigem a resposta com a turma. (2’)</li><li>• ouvem a apresentação da professora sobre quando é o dia de São Martinho, o que as pessoas comem e bebem no Dia de São Martinho. (2’)</li><li>• abrem o manual ‘Na Onda de Português 1’ na página 57 e ouvem a apresentação dos nomes das cores. (8’)</li><li>• formam grupos de cinco e encontram em grupo os objetos na sala de aula que têm as cores ensinadas. Depois, quando a professora mostra um nome de uma cor, o grupo mais rápido a levantar a mão escolhe um dos seus membros de grupo para tocar no objecto da mesma cor na sala de aula e repete o nome da cor dentro de dez segundos. (5’)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>PowerPoint</i> (PPT)</li><li>• Ficha de trabalho</li><li>• Vídeo do <i>Youtube</i></li></ul>

## Plano de aula B – Aula nº1

---

<ul style="list-style-type: none"><li>partilham com a turma porque é que o nome da cor 'vermelho' muda para 'vermelha' na lenda, ouvem a apresentação da flexão dos nomes das cores e fazem exercícios. (7')</li><li>formam grupos de dois. Nos seus grupos, trocam as informações que têm sobre as cores das bandeiras dos diferentes países e pintam as imagens com as cores corretas. Depois disso, a professora escolhe um grupo para apresentar o diálogo. (8')</li><li>ouvem o sumário da aula e recebem o trabalho de casa. (1')</li></ul>	
<b>Trabalho de Casa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Os alunos completam a ficha de trabalho.</li></ul>
<b>Avaliação</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>Observação do desempenho dos alunos no desenvolvimento da aula - resposta às perguntas colocadas e participação ativa em trabalhos de grupo;</li><li>Avaliação da ficha de trabalho.</li></ul>	
<b>Bibliografia</b>	
Vídeo do <i>Youtube</i> : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iCHh_3CbKgE">https://www.youtube.com/watch?v=iCHh_3CbKgE</a>	

---

## Anexo II – Ficha da Aula nº1

### Ficha A – Aula nº1

Curso de português

Cores







Nome: \_\_\_\_\_ Nº(\_\_\_\_) Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### 1. Leia o texto e ordena as imagens.

##### Lenda de São Martinho

*Martinho era um valente soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua terra, em França, encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio. Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua espada e cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o orgulho dos soldados romanos que a usavam. Entregou metade da capa ao mendigo e, nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram como uma espécie de recompensa pelo seu ato bondoso.*

Glossário: valente (adj.)- brave; terra (n.f.) - land; espada (n.f.) - sword; orgulho (n.m.) - pride; metade (n.f.) - half; capa (n.f.) - cape; mendigo (n.m.) - beggar; recompensa (n.f.) - compensation.

<p>Imagem A</p> 	<p>Imagem B</p> 	<p>Imagem C</p> 
<p>Imagem D</p> 	<p>Imagem E</p> 	<p>Imagem F</p> 

#### 2. Escolha a resposta correta

2.1 De que cor é a capa de São Martinho? ( )

A. A sua capa é castanha. B. A sua capa é amarela. C. A sua capa é roxa. D. A sua capa é vermelha.

Exercício Nº 1– Girassol. (2017). A Lenda de S. Martinho. Disponível em:

<https://girassoler.net/wp/2017/11/11/a-lenda-de-s-martinho/>

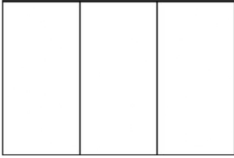

Exercício Nº 2 – Escolha a resposta correta: Elaboração própria

## Ficha B – Aula nº1

### 3. Completa a tabela.

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	_____	_____	_____
verde		_____	
_____		azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			

### 4. Pinte as imagens e responda às seguintes perguntas sobre as imagens em frases completas.

	
França	Alemanha
4.1 De que cor é a bandeira da França? A bandeira da França é _____ _____.	4.2 De que cor é a bandeira da Alemanha? _____ _____.

### 5. Preencha os espaços em branco.

5.1 A blusa é _____preta_____. (preto)	5.2 A camisa é _____ . (castanho)
5.3 As luvas são _____ . (verde)	5.4 Os sapatos são _____ . (roxo)
5.5 A saia é _____ . (cor-de-laranja)	5.6 As meias são _____ . (branco)
5.7 A camiseta é _____ . (amarelo)	5.8 O casaco é _____ . (vermelho)
5.9 O cachecol é _____ . (cor-de-rosa)	5.10 As calças são _____ . (azul)

### 6. Agora, pense em si mesmo, responda às seguintes perguntas em frases completas.

- 6.1 De que cor é a sua bebida preferida?  
A minha bebida preferida é \_\_\_\_\_.
- 6.2 De que cor é a sua flor preferida?  
A minha flor preferida é \_\_\_\_\_.
- 6.3 De que cor é a sua fruta preferida?  
A minha fruta preferida é \_\_\_\_\_.



Exercício Nº 3 – Completa a tabela: Elaboração própria

Exercício Nº 4 – Pinte as imagens e responda às seguintes perguntas sobre as imagens em frases completas: Elaboração própria

Exercício Nº 5 – Preencha os espaços em branco: Elaboração própria

Exercício Nº 6 – Agora, pense em si mesmo, responda às seguintes perguntas em frases completas: Elaboração própria

## Anexo III – PPTS da Aula nº1

### PPT A – Aula nº1<sup>2</sup>

<p>Qual é o nosso tema de hoje?</p>  <p>O que é isto?</p> <p>1</p>	<p>Qual é o nosso tema de hoje?</p>  <p>O que é isto?</p> <p>Isto é o arco-íris!</p>  <p>2</p>
 <p>AS CORES</p> <p>2023/3/22</p> <p>3</p>	<p>O que vamos aprender?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-os nomes das cores</li><li>-a flexão dos nomes das cores</li></ul> <p>4</p>
<p>Lenda de São Martinho</p> <p>Martinho era um <u>valente</u> soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua <u>terra</u>, em França, encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio. Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua <u>espada</u> e cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o <u>orgulho</u> dos soldados romanos que a usavam. Entregou metade da <u>capa</u> ao <u>mendigo</u> e, nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram como uma espécie de <u>recompensa</u> pelo seu ato bondoso.</p> <p>Glossário: valente (adj.) - brave; terra (n.f.) - land; espada (n.f.) - sword; orgulho (n.m.) - pride; metade (n.f.) - half; capa (n.f.) - cape; mendigo (n.m.) - beggar; recompensa (n.f.) - compensation.</p> <p>5</p>	<p>Lenda de São Martinho</p>  <p>6</p>
 <p>'Martinho era um valente soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua terra, em França, (...)'</p> <p>Imagem E</p> <p>7</p>	 <p>'(...)encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio.</p> <p>Imagem F</p> <p>8</p>

### PPT da Aula nº1, 1–8

<sup>2</sup> Nota: Os power-points estão organizados por número de página (o pequeno número no canto inferior esquerdo de cada página), por exemplo, no PPT A – Aula nº1 (ANEXO III), existem power-points da página 1 à página 8. Os documentos seguintes, por exemplo, PPTs B, C, D, etc., estão organizados da mesma forma, facilitando a sua localização.

## PPT B – Aula nº1

**Imagem C**



'Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua espada e cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o orgulho dos soldados romanos que a usavam.'

9

**Imagem B**



'Entregou metade da capa ao mendigo e, (...)'

10

**Imagem B**



'(...) nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram (...)'

11

**Imagem A**



'(...) como uma espécie de recompensa pelo seu ato bondoso.'

12

**Quando é o Dia de São Martinho?**



13

**Quando é o Dia de São Martinho?**

O dia de São Martinho é comemorado no dia 11 de novembro.



14

**De que cor é a capa de São Martinho?**

A. A sua capa é castanha.  
B. A sua capa é amarela.  
C. A sua capa é roxa.  
D. A sua capa é vermelha.

15

**De que cor é a capa de São Martinho?**

A. A sua capa é castanha.  
B. A sua capa é amarela.  
C. A sua capa é roxa.  
**D. A sua capa é vermelha.**

'(...) cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, (...)'

16


## PPT C – Aula nº1



No dia de São Martinho, bebemos...  
vinho

17

### Vinho branco



18



No dia de São Martinho, comemos...  
castanhas

19

### Castanho



20

### Nomes das cores

Abram o livro na página 57  
e tomem nota!



21

### vermelho

autocarro turístico  
"Hop On Hop Off"



22

### cor-de-laranja

metro das laranjeiras



23

### amarelo

elétrico de lisboa



24

PPT D – Aula nº1

**verde**

linha verde do Metro de Lisboa



25

**azul**


azulejo



26

**roxo**

jacarandás em Lisboa



27

**cor-de-rosa**

rua cor-de-rosa



28

**castanho**


castanhas assadas



29

**branco**

gaiivota



30

**preto**

calçada de pedra




31

**Jogo!**

Tem 1 minutos para encontrar onde estão os objectos na sala de aula que têm as cores ensinadas.

Depois, quando a professora mostra um nome de uma cor, o grupo mais rápido a levantar a mão escolhe um dos seus membros de grupo para tocar no objecto da mesma cor na sala de aula e dizer o nome da cor dentro de dez segundos.

Vermelho!



32

PPT E – Aula nº1

**Jogo!**



Vermelho!

33

34

amarelo

branco

35

verde

36

preto

37

cor-de-rosa

38

A capa **vermelha**?

vermelho?



39

**Flexão dos nomes das cores**

feminino (singular/plural)



A maçã vermelha      As maçãs vermelhas

40

PPT da Aula nº1, 33–40

PPT F – Aula nº1

**Flexão dos nomes das cores**  
 masculino (singular/plural).



O carro branco      Os carros brancos

41

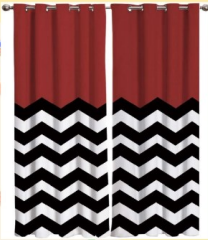
**Flexão dos nomes das cores**

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	_____	_____	_____
verde		_____	
_____	_____	azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			

42

cores: vermelho, branco e preto

De que cor é a cortina?




43

cores: vermelho, branco e preto


De que cor é a cortina?

- A cortina é vermelha, branca e preta.



44

De que cor é a cortina?



45

De que cor é a cortina?

- A cortina é branca, verde e azul.



46


De que cor são as meias?



47

De que cor são as meias?

- As meias são amarelas, verdes e azuis.



48

# PPT G – Aula nº1

**De que cor são as meias?**



49

**De que cor são as meias?**

- As meias são brancas, cor-de-rosa e cor-de-laranja.



50

**Flexão dos nomes das cores**

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	_____	_____	_____
verde	_____		
_____		azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			

51

**Flexão dos nomes das cores**

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	branco	brancas	brancos
verde	verdes		
azul		azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			

52

**De que cor é a bandeira?**





- forme grupos de dois  
- cada um dos membros do grupo tem uma fotografia de uma bandeira, pinte a bandeira.  
- descreva a bandeira do seu membro de grupo, vice-versa.

4. Pinte as imagens e responda às seguintes perguntas sobre as imagens em frases completas.

Francia	Alemanha
	
4.1 De que cor é a bandeira da França? A bandeira da França é _____.	4.2 De que cor é a bandeira da Alemanha? _____.




53

**De que cor é a bandeira?**

Irlanda	Irlanda	Itália	Itália
			
Aluno A	4.3 De que cor é a bandeira da Irlanda? _____.	Aluno B	4.4 De que cor é a bandeira da Itália? _____.

54



**De que cor é a bandeira?**

Irlanda	Irlanda	Itália
		
Aluno A	4.3 De que cor é a bandeira da Irlanda? A bandeira da Irlanda é verde, branca e cor-de-laranja.	4.4 De que cor é a bandeira da Itália? _____.

55

**De que cor é a bandeira?**

A bandeira da Itália é verde, branca e vermelha.

Irlanda	Itália
	
Aluno A	Aluno B

De que cor é a bandeira da Itália?  
\_\_\_\_\_.

56

## PPT H – Aula nº1

**Trabalho de casa**


5. Preencha os espaços em branco.


5.1 A blusa é _____ (preta) . (preto)	5.2 A camisa é _____ . (castanho)
5.3 As luvas são _____ . (verde)	5.4 Os sapatos são _____ . (roxo)
5.5 A saia é _____ . (cor-de-laranja)	5.6 As meias são _____ . (branco)
5.7 A camiseta é _____ . (amarelo)	5.8 O casaco é _____ . (vermelho)
5.9 O cachecol é _____ . (cor-de-rosa)	5.10 As calças são _____ . (azul)


57

**Trabalho de casa**

6. Agora, pense em si mesmo, responda à seguinte pergunta na frase completa.

6.1 De que cor é a sua bebida preferida?  
A minha bebida preferida é \_\_\_\_\_ 

6.2 De que cor é a sua flor preferida?  
A minha flor preferida é \_\_\_\_\_ 

6.3 De que cor é a sua fruta preferida?  
A minha fruta preferida é \_\_\_\_\_ 

preferida - favourite  
a bebida - drink  
a flor - flower  
a fruta - fruit

58

## Anexo IV–VI: Materiais da Aula nº2

### Anexo IV – Plano de aula da Aula nº2

#### Plano de aula A – Aula nº2

##### Plano de Aula

<b>Disciplina:</b> Português Língua Estrangeira	<b>Turma:</b> SID (30 alunos )
<b>Docente:</b> Mei Ying TO, Mei	<b>Aula:</b> Vestuário de praia (40 minutos)
<b>Nível:</b> A1	<b>Data:</b> 12 de abril de 2022

Conteúdos	Sumário(s) previsto(s)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrição das peças de vestuário de praia;</li><li>• Uso dos artigos indefinidos ‘um’, ‘uma’, ‘uns’ e ‘umas’.</li></ul>	Apresentação de uma canção sobre o vestuário com exercícios relacionados com a descrição das peças de vestuário de praia.

Objetivos
No fim da aula, os alunos deverão ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"><li>• conhecer o vocabulário relacionado com o vestuário de praia;</li><li>• identificar e nomear as peças de vestuário de praia (a T-shirt, a camisa, o vestido, o fato de banho, os calções, os chinelos, o boné, o chapéu, os óculos de sol);</li><li>• distinguir entre os artigos indefinidos ‘um’, ‘uma’, ‘uns’ e ‘umas’;</li><li>• responder à pergunta ‘Como é que ela/ ele está vestida/o?’ usando a estrutura ‘Ela/ ele está vestida/o com ...’ e ‘Ela/ ele usa ...’;</li><li>• reforçar os conhecimentos dos alunos sobre as cores e os meses.</li></ul>

Competências a desenvolver
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreensão oral;</li><li>• Compreensão escrita;</li><li>• Produção oral;</li><li>• Interação oral.</li></ul>

Atividades	Recursos
Os alunos: <ul style="list-style-type: none"><li>• respondem às perguntas ‘Em que mês estamos?’ e ‘Em que mês começa o Verão?’. Depois, ouvem a apresentação da professora sobre as praias de Portugal, encontram o tema da aula e lêem os objectivos da aula. (2’)</li><li>• vêem e ouvem o vídeo da canção ‘Vamos à Praia’, enquanto fazem os exercícios (preenchimento de espaços em branco e perguntas de verdadeiro ou falso). Depois, corrigem as respostas com a turma. (8’)</li><li>• ouvem a apresentação da professora sobre os artigos indefinidos, fazendo o exercício 2 na ficha de trabalho. (3’)</li><li>• ouvem a apresentação da professora sobre a introdução de uma história na praia, os quatro personagens da história (a Emma, O André, a Maria e O João) e a descrição das peças de vestuário de praia. (12’)</li><li>• jogam um jogo do <i>Learning Apps</i> no qual precisam de escolher o nome correto para cada imagem do vestuário de praia e corrigem as respostas do exercício 3 com a turma. (3’)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>PowerPoint</i> (PPT)</li><li>• Ficha de trabalho</li><li>• Vídeo do <i>Youtube</i></li><li>• <i>Learning Apps</i></li></ul>

## Plano de aula B – Aula nº2

---

<ul style="list-style-type: none"><li>• ajudam a Emma a encontrar a sua T-shirt procurando o homem que os turistas estão a descrever. Formam grupos de cinco. Nos seus grupos, cada um deles tem uma mensagem sobre o vestuário do homem. Os membros do grupo partilham informações uns com os outros, escrevem-nos na ficha de trabalho, e eventualmente desenham o vestuário do homem. Depois disso, a professora escolhe um grupo para apresentar os seus desenhos. A seguir, votam nos suspeitos. Por fim, os alunos ouvem o fim da história. (10')</li><li>• ouvem o sumário da aula e recebem o trabalho de casa. (2')</li></ul>	
<b>Trabalho de Casa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os alunos completam a ficha de trabalho.</li></ul>
<b>Avaliação</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação do desempenho dos alunos no desenvolvimento da aula - resposta às perguntas colocadas;</li><li>• Avaliação da ficha de trabalho.</li></ul>	
<b>Bibliografia</b>	
<p>Video do Youtube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Uw5TpGVfDw">https://www.youtube.com/watch?v=Uw5TpGVfDw</a></p>	

---

## Anexo V – Ficha da Aula nº2

### Ficha A – Aula nº2

Curso de português  
Vestuário de praia

Nome: \_\_\_\_\_ Nº(\_\_\_\_) Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### 1. Faça os seguintes exercícios relacionados com a canção.

bebé	Fato de banho	boné	nadar
Uma	praia	fruta	mar

#### VAMOS À PRAIA

\_\_\_\_\_ para a mochila

A toalha e o \_\_\_\_\_

Não me posso esquecer do creme

Já não sou nenhum \_\_\_\_\_

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de \_\_\_\_\_ fresca

\_\_\_\_\_ é pera e outra é meloa

Traquinas, Traquinas,

Vamos para a \_\_\_\_\_ !

Lá lá lá ... Vamos à praia

Yeah yeah yeah ... Vamos ao \_\_\_\_\_

Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia

E todos vamos \_\_\_\_\_





Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)

#### 1.1 Ouça a canção e preencha os espaços em branco.

#### 1.2 Veja o vídeo da canção e escolha verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações a seguir.

- a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. ----- (      )  
b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos.----- (      )

#### 2. Preencha os espaços em branco com as cores na forma correta.

<u>A</u> T-shirt  _____ T-shirt.	<u>O</u> boné  <u>Um</u> boné.
<u>As</u> calças  <u>Um</u> as calças.	<u>Os</u> chinelos  _____ chinelos.

Exercício Nº 1 – Traquinas Grupo. (2020). Vamos à praia. Disponível em:










<https://youtu.be/Uw5TpGVfrDw>

Exercício Nº 2 – Preencha os espaços em branco com as cores na forma correta:


Elaboração própria

## Ficha B – Aula nº2


3. Faça a correspondência entre as palavras e as imagens.

1. um boné	2. uns calções	3. uma T-shirt	4. um vestido	5. uns chinelos
6. uns óculos de sol	7. um chapéu	8. um fato de banho	9. uma camisa	
				
9. uma camisa				
				

4. Complete a descrição do homem que os turistas viram e faça um desenho com base na descrição.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele está vestido?</p> <p>Ele está vestido com _____ ,            _____ e            _____ .</p> <p>Ele usa _____ e            _____ .</p>	

5. Agora, crie um novo personagem para a história. Depois, descreva e desene o seu vestuário.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele/ela está vestido/a?</p> <p>Ele/ Ela está _____            _____            _____ .</p> <p>Ele/ Ela usa _____            _____ .</p>	

Exercício 3 – Faça a correspondência entre as palavras e as imagens: Elaboração própria

Exercício 4 – Complete a descrição do homem que os turistas viram e faça um desenho com base na descrição: Elaboração própria

Exercício 5 – Agora, crie um novo personagem para a história. Depois, descreva e desene o seu vestuário: Elaboração própria

## Anexo VI – PPTS da Aula nº2

### PPT A – Aula nº2

1

EM QUE MÊS ESTAMOS?

EM QUE MÊS COMEÇA O VERÃO?

2

EM QUE MÊS ESTAMOS?

Estamos em Abril

EM QUE MÊS COMEÇA O VERÃO?

○ Verão começa em Junho

3

PRAIAS EM PORTUGAL

Praias de Cascais

Vamos à praia!

4

2022.4.12

VESTUÁRIO DE PRAIA









5

O QUE É QUE VAMOS APRENDER?

- Descrição das peças do vestuário de praia.
- Artigos indefinidos 'um', 'uma', 'uns' e 'umas'

6

1. Faça os seguintes exercícios relacionados com a canção.

 bebê	 Foto de banho	 boné	 nadar
 Uma	 praia	 fruta	 mar

7

VERDADEIRO (V) OU FALSO (F) ?

a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. ----- ( )

b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos. ----- ( )

8

CANÇÃO: VAMOS À PRAIA

## PPT B – Aula nº2

**VAMOS À PRAIA**

\_\_\_\_\_ para a mochila

A toalha e o \_\_\_\_\_

Não me posso esquecer do creme


Já não sou nenhum \_\_\_\_\_

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de \_\_\_\_\_ fresca

\_\_\_\_\_ é pera e outra é meloa



9

**VAMOS À PRAIA**

**Fato de banho** \_\_\_\_\_ para a mochila

A toalha e o \_\_\_\_\_

Não me posso esquecer do creme


Já não sou nenhum \_\_\_\_\_

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de \_\_\_\_\_ fresca

\_\_\_\_\_ é pera e outra é meloa



10

**VAMOS À PRAIA**

**Fato de banho** \_\_\_\_\_ para a mochila

A toalha e o \_\_\_\_\_ **boné**

Não me posso esquecer do creme


Já não sou nenhum \_\_\_\_\_

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de \_\_\_\_\_ fresca

\_\_\_\_\_ é pera e outra é meloa



11

**VAMOS À PRAIA**

**Fato de banho** \_\_\_\_\_ para a mochila

A toalha e o \_\_\_\_\_ **boné**

Não me posso esquecer do creme


Já não sou nenhum \_\_\_\_\_ **bebê**

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de \_\_\_\_\_ fresca

\_\_\_\_\_ é pera e outra é meloa



12

**VAMOS À PRAIA**

**Fato de banho** \_\_\_\_\_ para a mochila

A toalha e o \_\_\_\_\_ **boné**

Não me posso esquecer do creme


Já não sou nenhum \_\_\_\_\_ **bebê**

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de \_\_\_\_\_ **fruta** fresca

\_\_\_\_\_ é pera e outra é meloa



13

**VAMOS À PRAIA**

**Fato de banho** \_\_\_\_\_ para a mochila

A toalha e o \_\_\_\_\_ **boné**

Não me posso esquecer do creme


Já não sou nenhum \_\_\_\_\_ **bebê**

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de \_\_\_\_\_ **fruta** fresca

**Uma** \_\_\_\_\_ é pera e outra é meloa



14

**VAMOS À PRAIA**

Traquinas, Traquinas,

Vamos para a \_\_\_\_\_ !


Lá lá lá ... Vamos à praia

Yeah yeah yeah ... Vamos ao \_\_\_\_\_

Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia

E todos vamos \_\_\_\_\_

Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)



15

**VAMOS À PRAIA**

Traquinas, Traquinas,

Vamos para a **praia** !


Lá lá lá ... Vamos à praia

Yeah yeah yeah ... Vamos ao \_\_\_\_\_

Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia

E todos vamos \_\_\_\_\_

Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)



16

## PPT da Aula nº2, 9–16

PPT C – Aula nº2

**VAMOS À PRAIA**  
 Traquinas, Traquinas,  
 Vamos para a praia !

Lá lá lá ... Vamos à praia  
 Yeah yeah yeah ... Vamos ao mar  
 Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia  
 E todos vamos \_\_\_\_\_

Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)

17

**VAMOS À PRAIA**  
 Traquinas, Traquinas,  
 Vamos para a praia !

Lá lá lá ... Vamos à praia  
 Yeah yeah yeah ... Vamos ao mar  
 Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia  
 E todos vamos nadar

Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)

18

**VERDADEIRO (V) OU FALSO (F) ?**

a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. -----( )

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

19

**VERDADEIRO (V) OU FALSO (F) ?**

a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. -----( **F** )

A cantora está vestida com um vestido vermelho e branco.



20

**VERDADEIRO (V) OU FALSO (F) ?**

b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos. ----- ( )

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

21

**VERDADEIRO (V) OU FALSO (F) ?**





b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos. ----- ( **F** )

O cantor está vestido com uns calções azuis e brancos.



22

2. Preencha os espaços em branco com as cores na forma correta.

<p>A T-shirt _____ T-shirt.</p> 	<p>O boné _____ Um boné.</p> 
<p>As calças _____ Um(s) calças.</p> 	<p>Os chinelos _____ chinelos.</p> 

23

(Artigo definido)

**A** T-shirt



⚠️ **ATENÇÃO!**

\_\_\_\_ T-shirt

(Artigo indefinido)

24

PPT da Aula nº2, 17–24

PPT D – Aula nº2

(Artigo definido)  
**A** T-shirt



↓↓↓


**Uma** T-shirt

(Artigo indefinido)

**ATENÇÃO!**

25

(Artigo definido)  
**As** calças



↓↓↓

\_\_\_\_\_ calças

(Artigo indefinido)

**ATENÇÃO!**

26

(Artigo definido)  
**As** calças



↓↓↓


**Umas** calças

(Artigo indefinido)

**ATENÇÃO!**

27

(Artigo definido)  
**O** boné



↓↓↓

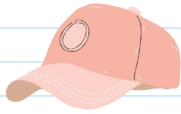
\_\_\_\_\_ boné

(Artigo indefinido)

**ATENÇÃO!**

28

(Artigo definido)  
**O** boné



↓↓↓

**Um** boné

(Artigo indefinido)

**ATENÇÃO!**

29

(Artigo definido)  
**Os** chinelos



↓↓↓

\_\_\_\_\_ chinelos

(Artigo indefinido)

**ATENÇÃO!**

30

(Artigo definido)  
**Os** chinelos



↓↓↓

**Uns** chinelos

(Artigo indefinido)

**ATENÇÃO!**

31

**NA PRAIA**

A Emma    O André    O João

A Maria



32

PPT E – Aula nº2

3. Faça a correspondência entre as palavras e as imagens.

1. um boné	2. uns calções	3. uma T-shirt	4. um vestido	5. uns chinelos
6. uns óculos de sol	7. um chapéu	8. um fato de banho	9. uma camisa	

9. uma camisa

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt
- 2
- 3

Ele usa ...

- 4

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt verde e branca
- 2
- 3

Ele usa ...

- 4

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt verde e branca
- 2 uns calções
- 3

Ele usa ...

- 4

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt verde e branca
- 2 uns calções amarelos e brancos
- 3

Ele usa ...

- 4

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt verde e branca
- 2 uns calções amarelos e brancos
- 3 uns chinelos

Ele usa ...

- 4

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt verde e branca
- 2 uns calções amarelos e brancos
- 3 uns chinelos amarelos

Ele usa ...

- 4

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt verde e branca
- 2 uns calções amarelos e brancos
- 3 uns chinelos amarelos

Ele usa ...

- 4 um boné

PPT F – Aula nº2

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO?

O ANDRÉ

Ele está vestido com ...

- 1 uma T-shirt verde e branca
- 2 uns calções amarelos e brancos
- 3 uns chinelos amarelos
- 4 um boné verde

Ela usa ...

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA?

A EMMA

Ela está vestida com ...

- 1 um vestido
- 2
- 3

Ela usa ...

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA?

A EMMA

Ela está vestida com ...

- 1 um vestido amarelo e branco
- 2
- 3

Ela usa ...

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA?

A EMMA

Ela está vestida com ...

- 1 um vestido amarelo e branco
- 2 uns chinelos
- 3

Ela usa ...

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA?

A EMMA

Ela está vestida com ...

- 1 um vestido amarelo e branco
- 2 uns chinelos amarelos
- 3

Ela usa ...

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA?

A EMMA

Ela está vestida com ...

- 1 um vestido amarelo e branco
- 2 uns chinelos amarelos
- 3 um chapéu

Ela usa ...

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA?

A EMMA

Ela está vestida com ...

- 1 um vestido amarelo e branco
- 2 uns chinelos amarelos
- 3 um chapéu castanho

Ela usa ...

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA?

A MARIA

Ela está vestida com ...

- 1 um fato de banho
- 2
- 3
- 4

Ela usa ...

PPT G – Aula nº2

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA? Ela está vestida com ...

A MARIA

- 1 um fato de banho azul e branco
- 2

Ela usa ...

- 3
- 4

49

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA? Ela está vestida com ...

A MARIA

- 1 um fato de banho azul e branco
- 2 uns chinelos

Ela usa ...

- 3
- 4

50

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA? Ela está vestida com ...

A MARIA

- 1 um fato de banho azul e branco
- 2 uns chinelos cor-de-laranja

Ela usa ...

- 3
- 4

51

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA? Ela está vestida com ...

A MARIA

- 1 um fato de banho azul e branco
- 2 uns chinelos cor-de-laranja

Ela usa ...

- 3 uns óculos de sol
- 4

52

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA? Ela está vestida com ...

A MARIA

- 1 um fato de banho azul e branco
- 2 uns chinelos cor-de-laranja

Ela usa ...

- 3 uns óculos de sol
- 4 um chapéu

53

COMO É QUE ELA ESTÁ VESTIDA? Ela está vestida com ...

A MARIA

- 1 um fato de banho azul e branco
- 2 uns chinelos cor-de-laranja

Ela usa ...

- 3 uns óculos de sol
- 4 um chapéu vermelho

54

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa
- 2
- 3

Ele usa ...

- 4
- 5

55

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2
- 3

Ele usa ...

- 4
- 5

56

PPT H – Aula nº2

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2 uns calções
- 3
- 4
- 5

Ele usa ...

57

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2 uns calções castanhos
- 3
- 4
- 5

Ele usa ...

58

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2 uns calções castanhos
- 3 uns chinelos
- 4
- 5

Ele usa ...

59

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2 uns calções castanhos
- 3 uns chinelos castanhos
- 4
- 5

Ele usa ...

60

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2 uns calções castanhos
- 3 uns chinelos castanhos
- 4 uns óculos de sol
- 5

Ele usa ...

61

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2 uns calções castanhos
- 3 uns chinelos castanhos
- 4 uns óculos de sol
- 5 um chapéu

Ele usa ...

62

COMO É QUE ELE ESTÁ VESTIDO? Ele está vestido com ...

O JOÃO

- 1 uma camisa amarela e cor-de-rosa
- 2 uns calções castanhos
- 3 uns chinelos castanhos
- 4 uns óculos de sol
- 5 um chapéu castanho

Ele usa ...

63

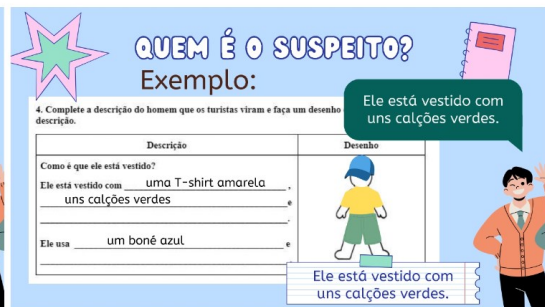
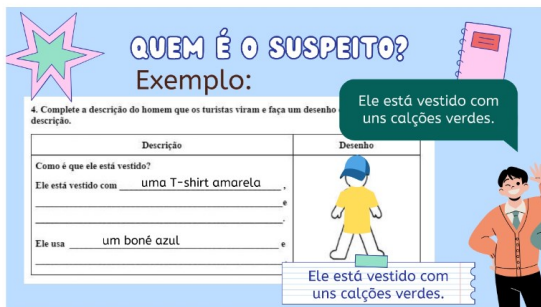
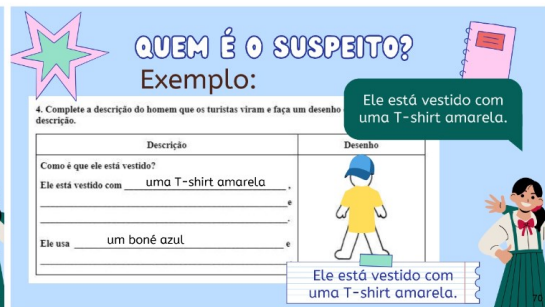
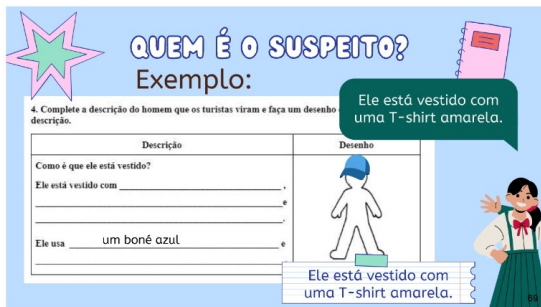
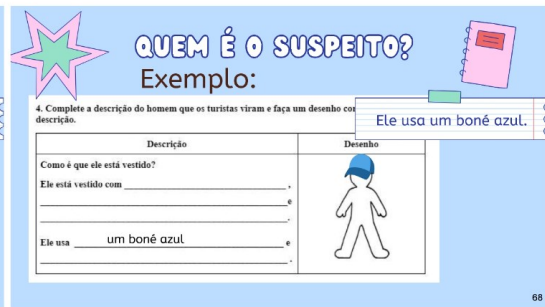
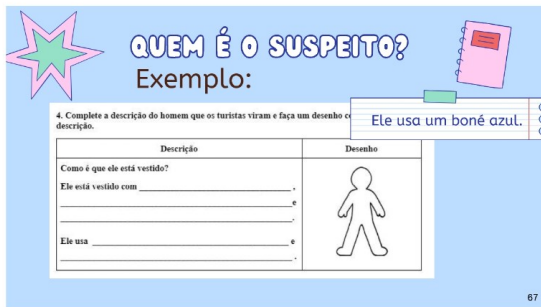
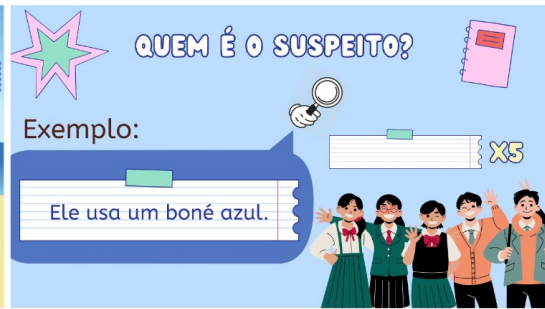
ESCOLHA O NOME CORRETO PARA CADA IMAGEM. VAMOS!

Task  
Escolhe o nome correcto para cada imagem.  
OK

- o chapéu
- o óculos de sol
- o calção
- o terno
- o calção
- o terno
- o calção
- o terno

64


PPT I – Aula nº2



# PPT J – Aula nº2

**FLEXÃO DOS NOMES DAS CORES**

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
<b>SINGULAR</b>		<b>PLURAL</b>	
branca	branco	brancas	brancos
verde		verdes	
azul		azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			



73

**QUEM É O SUSPEITO?**



74

**NA PRAIA**

**O Nino**

Finalmente, encontrei a dona desta T-shirt!



75

**NA PRAIA**

**O Nino**

O meu cão adora T-shirts vermelhas e provavelmente levou a tua quando eu não estava a olhar. Peço imensa desculpa!


Au! (Desculpe!)



76

**TRABALHO DE CASA**

5. Agora, crie um novo personagem para a história. Depois, descreva e desene o seu vestuário.

Descrição	Desenho
Como é que ele/ela está vestido/a?	
Ele/ Ela está _____	
_____	
Ele/ Ela usa _____	

77

## Anexo VII–IX: Materiais da Aula nº3

### Anexo VII – Plano de aula da Aula nº3

#### Plano de aula A – Aula nº3

##### Plano de Aula

<b>Disciplina:</b> Português Língua Estrangeira		<b>Turma:</b> SID (30 alunos)	
<b>Docente:</b> Mei Ying TO, Mei		<b>Aula:</b> Descrição das características físicas (40 minutos)	
<b>Nível:</b> A1		<b>Data:</b> 10 de maio de 2023	
Conteúdos		Sumário(s) previsto(s)	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrição das características físicas.</li><li>• Respeito pela diversidade na aparência física</li></ul>		Apresentação de um excerto do livro 'Não faz mal ser diferente' sobre a descrição física das pessoas com exercícios relacionados com a descrição das características físicas.	
Objetivos			
No fim da aula, os alunos deverão ser capazes de:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• conhecer o vocabulário relacionado com a descrição das características físicas;</li><li>• identificar a cor e o comprimento do cabelo, a cor dos olhos e se a pessoa usa óculos;<ul style="list-style-type: none"><li>■ tem olhos castanhos / azuis / verdes</li><li>■ tem cabelo curto / médio / comprido</li><li>■ tem cabelo castanho / preto / loiro / ruivo</li><li>■ usa / não usa óculos</li></ul></li><li>• descrever os olhos, o cabelo e a outra característica (óculos) de uma pessoa;</li><li>• reforçar os conhecimentos dos alunos sobre as cores.</li></ul>			
Competências a desenvolver			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreensão oral;</li><li>• Compreensão escrita;</li><li>• Produção oral;</li><li>• Produção escrita;</li><li>• Interação oral.</li></ul>			
Atividades		Recursos	
Os alunos: <ul style="list-style-type: none"><li>• observam três imagens de crianças a praticar desporto e discutem com a professora questões relacionadas com as imagens. Depois disso, adivinham o tema da aula e lêem os objectivos da aula. (2')</li><li>• vêem e ouvem o vídeo do excerto do livro 'Não faz mal ser diferente', enquanto fazem o exercício 1. Depois, corrigem as respostas com a turma. (7')</li><li>• lêem o excerto do livro com a professora. (2')</li><li>• respondem às perguntas relacionadas com as cores e o comprimento do cabelo (um jogo do <i>Learning Apps</i> em que os alunos têm de escolher a descrição correcta para o comprimento do cabelo), as cores dos olhos e a outra característica (óculos), completando a tabela do exercício 2. (10')</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>PowerPoint</i> (PPT)</li><li>• Ficha de trabalho</li><li>• Pequeno quadro branco e marcador</li><li>• Vídeo do <i>Youtube</i></li><li>• <i>Learning Apps</i></li></ul>	

## Plano de aula B – Aula nº3

---

<ul style="list-style-type: none"><li>• ouvem a apresentação da professora sobre os quatro amigos que são também colegas na escola e formam grupos de cinco. Em seguida, respondem a perguntas sobre as descrições físicas dos quatro amigos, escrevem as suas respostas num pequeno quadro branco e mostram-nas, completando a tabela do exercício 3. (12')</li><li>• encontram um novo amigo de acordo com a descrição física escrita pelo/a seu/sua amigo/a: Ele/Ela convidou-os para almoçar e disse que lhes ia apresentar um/a novo/a amigo/a. No entanto, no dia da reunião, ele/ela atrasou-se e sugere que se encontrem primeiro com o/a novo/a amigo/a. Depois de dizer isto, enviou uma mensagem com uma descrição física do/a novo/a amigo/a e disse que também tinha enviado a descrição física deles ao/à novo/a amigo/a. Nesta atividade, cada um dos alunos recebe um papel com a descrição física do/a novo/a amigo/a na frente e uma fotografia deles próprios no verso. Os alunos seguram o papel e mostram a sua fotografia aos outros alunos enquanto procuram o/a novo/a amigo/a com base na descrição física da mensagem. Por fim, os alunos ouvem o fim da história. (5')</li><li>• ouvem o sumário da aula e recebem o trabalho de casa. (2')</li></ul>	
<b>Trabalho de Casa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os alunos completam a ficha de trabalho.</li></ul>
<b>Avaliação</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação do desempenho dos alunos no desenvolvimento da aula - resposta às perguntas colocadas;</li><li>• Avaliação da ficha de trabalho.</li></ul>	
<b>Bibliografia</b>	
Video do Youtube: <a href="https://youtu.be/ivAiAukTiBU">https://youtu.be/ivAiAukTiBU</a>	

---

# Anexo VIII – Ficha da Aula nº3

## Ficha A – Aula nº3

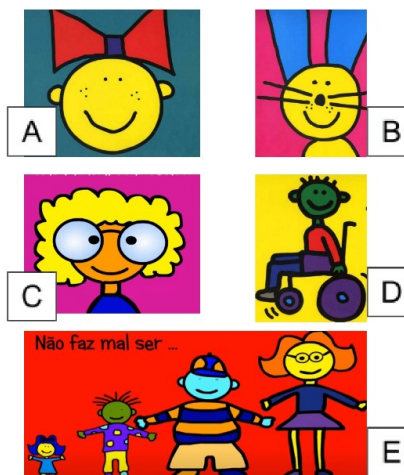
Curso de português  
 Descrição das características físicas

Nome: \_\_\_\_\_ Nº(\_\_\_\_) Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

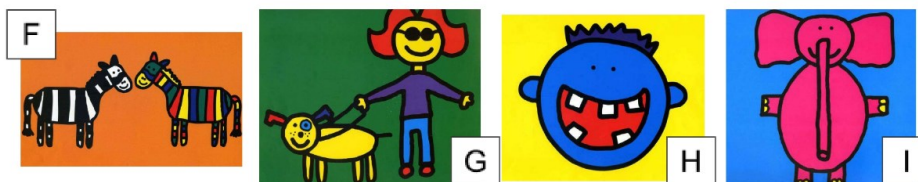
1. Faça os seguintes exercícios relacionados com o excerto do livro “Não faz mal ser diferente”.

### NÃO FAZ MAL SER DIFERENTE - Todd Parr

1. Não faz mal ter um dente a menos (ou dois ou três).
2. Não faz mal pedir ajuda.
3. Não faz mal ter um nariz diferente.
4. Não faz mal ser de cor diferente.
5. Não faz mal não ter cabelo.
6. Não faz mal ter orelhas grandes.
7. Não faz mal ter rodas.
8. Não faz mal ser...  
 Pequeno... Médio... Grande... Muito Grande.
9. Não faz mal usar óculos.  
 (...)
10. Não faz mal ser diferente.  
 Tu és Especial e Importante por seres quem és.



Fonte: Não faz mal ser diferente, Todd Parr (adaptada)










1.1 Leia o excerto do livro e escolha a imagem correcta para cada frase.

1. H	2.	3.	4.	5.
6.	7.	8.	9.	

2. Preencha os espaços em branco.

COMPRIMENTO do cabelo		
cabelo _____	cabelo médio	cabelo _____
OUTRA característica		
	_____	

**Ficha B – Aula nº3**

CORES do cabelo		
cabelo <u>castanho</u> 	cabelo _____ 	
cabelo _____ 	cabelo _____ 	
CORES dos olhos		
		
olhos <u>azuis</u>	olhos _____	olhos _____


**3. Faça a descrição física dos quatro amigos.**

*E.x. (A Inês) Ele/Ela tem olhos castanhos e tem cabelo preto e curto. Ele/Ela usa / não usa óculos.*

- a. (O Pedro) Ele/Ela tem olhos \_\_\_\_\_ e tem cabelo \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_. Ele/Ela usa / não usa óculos.
- b. (A Glória) Ele/Ela tem olhos \_\_\_\_\_ e tem cabelo \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_. Ele/Ela \_\_\_\_\_.
- c. (O Miguel) Ele/Ela tem olhos \_\_\_\_\_ e tem cabelo \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_. Ele/Ela \_\_\_\_\_.

**4. Descreva e desenhe um dos seus amigos ou uma personagem favorita de um livro/filme/anime/etc.**

*E.x.: Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ele/Ela usa óculos.*

Descrição	Desenho
<p>Ele/Ela tem olhos _____ e tem cabelo _____ e _____.</p> <p>Ele/Ela _____.</p>	




Exercício 3– Faça a descrição física dos quatro amigos: Elaboração própria  
 Exercício 4 – Descreva e desenhe um dos seus amigos ou uma personagem favorita de um livro/filme/anime/etc: Elaboração própria

# Anexo IX – PPTS da Aula nº3

## PPT A – Aula nº3

 <p>Imagem 1 Imagem 2 Imagem 3</p>	 <p>Imagem 1 Imagem 2 Imagem 3</p>
<p>As crianças são iguais?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Quantas crianças tem cabelo loiro?</li><li>b) Quantas crianças tem cabelo ruivo?</li><li>c) Quantas crianças tem cabelo preto?</li></ul> <p>Vamos discutir!</p> 	<p>As crianças das imagens têm diferentes características físicas, mas gostam de algo em comum. Do que elas gostam?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Desenho</li><li>b) Música</li><li>c) Dança</li><li>e) Desporto</li></ul> <p>Vamos discutir!</p> 

 <p>Imagem 1 Imagem 2 Imagem 3</p>	<p>2022.5.10</p> <h3>DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS</h3> 
<p>As crianças das imagens têm diferentes características físicas, mas gostam de algo em comum. Do que elas gostam?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Desenho</li><li>b) Música</li><li>c) Dança</li></ul> <p><b>e) Desporto</b></p> <p>Vamos discutir!</p> 	

<h3>o que vamos aprender?</h3>   <p>descrição dos olhos, do cabelo e da outra característica (óculos) de uma pessoa.</p>	
--	--

 <p><b>Não faz mal ter um dente a menos (ou dois ou três)</b></p>	 <p><b>H</b></p>	 <p><b>Não faz mal pedir ajuda</b></p>	 <p><b>G</b></p>
--	---	--	---

PPT B – Aula nº3

 <p><b>I</b></p> <p>Não faz mal ter um nariz diferente</p>		 <p>Não faz mal ser de cor diferente</p>	 <p><b>F</b></p>
---	---	--	---

 <p>Não faz mal não ter cabelo</p>	 <p><b>A</b></p>	 <p><b>B</b></p> <p>Não faz mal ter orelhas grandes...</p>	
---	---	--	---

 <p><b>D</b></p> <p>Não faz mal ter rodas...</p>		 <p>Não faz mal ser Pequeno... Médio... Grande... Muito Grande...</p>	 <p>Não faz mal ser ...</p> <p><b>E</b></p>
--	--	--	---

 <p>Não faz mal usar óculos...</p>	 <p><b>C</b></p>	<p>Não faz mal ser diferente. Tu és Especial e Importante por seres quem és.</p> 	
---	---	---	--

# PPT C – Aula nº3

**Descrição dos olhos**  
CORES dos olhos: castanho/azul/verdes

Ela tem olhos:

1. castanhos
2. azuis
3. verdes

17

**Descrição dos olhos**  
CORES dos olhos: castanho/azul/verdes

Ela tem olhos:

1. castanhos
2. azuis
3. verdes

18

**Descrição dos olhos**  
CORES dos olhos: castanho/azul/verdes

Ela tem olhos:

1. castanhos
2. azuis
3. verdes

19

**Descrição dos olhos**  
CORES dos olhos: castanho/azul/verdes

Ela tem olhos:

1. castanhos
2. azuis
3. verdes

20

**Descrição dos olhos**  
CORES dos olhos: castanho/azul/verdes

Ela tem olhos:

1. castanhos
2. azuis
3. verdes

21

**Descrição dos olhos**  
CORES dos olhos: castanho/azul/verdes

Ela tem olhos:

1. castanhos
2. azuis
3. verdes

22

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo

Ela tem cabelo:

1. preto
2. loiro
3. castanho

23

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo

Ela tem cabelo:


1. preto
2. loiro
3. castanho

24

PPT da Aula nº3, 17–24

# PPT D – Aula nº3

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo




Ele tem cabelo:

1. castanho
2. preto
3. loiro

25

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo




Ele tem cabelo:

1. castanho
2. preto
3. loiro

26

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo




Ele tem cabelo:

1. castanho
2. preto
3. loiro

27

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo




Ele tem cabelo:

1. castanho
2. preto
3. loiro

28

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo




Ela tem cabelo:

1. preto
2. ruivo
3. loiro

29

**Descrição do cabelo**  
CORES do cabelo: castanho/preto/loiro/ruivo




Ela tem cabelo:

1. preto
2. ruivo
3. loiro



30

**Descrição do cabelo**  
COMPRIMENTO do cabelo: curto, médio, comprido



31


**QUEM USA ÓCULOS?**


1. 
2. 

32

PPT E – Aula nº3

### QUEM USA ÓCULOS?

1.  Ele usa óculos.


2.  Ele não usa óculos.

33

### A Inês

😊

Ela/ele tem olhos \_\_\_\_\_ ,  
e tem cabelo \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ .  
Ele/ele usa / não usa óculos.




34

### A Inês

😊

Ela/ Ele tem olhos **castanhos**,  
e tem cabelo **preto** e **curto**.  
Ele/ Ele usa / **não usa** óculos.




35

### O Pedro

😊

Ela/ Ele tem olhos \_\_\_\_\_ ,  
e tem cabelo \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ .  
Ele/ Ele usa / não usa óculos.




36

### O Pedro

😊

Ela/ Ele tem olhos **verdes**,  
e tem cabelo **ruivo** e **médio**.  
Ele/ Ele usa / **não usa** óculos.

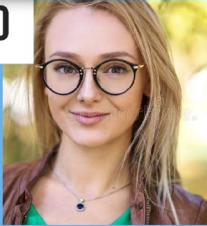


37

### A Glória

😊

Ela/ Ele tem olhos \_\_\_\_\_ ,  
e tem cabelo \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ .  
Ele/ Ele \_\_\_\_\_ .




38

### A Glória

😊

Ela/ Ele tem olhos **castanhos**,  
e tem cabelo **loiro** e **comprido**.  
Ela/ Ele **usa** óculos.




39

### O Miguel

😊

Ela/ Ele tem olhos \_\_\_\_\_ ,  
e tem cabelo \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ .  
Ela/ Ele \_\_\_\_\_ .



40

PPT F – Aula nº3

○ Miguel



Ela/Ele tem olhos azuis,  
e tem cabelo castanho e curto.  
Ela/Ele não usa óculos.

41

Onde está o/a novo/a amigo/a?



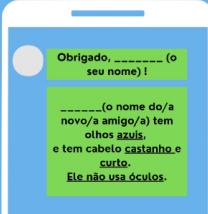
Desculpa! Estava um trânsito como nunca vi!

Mas o/a amigo/a que te vou apresentar já chegou

Podes encontrar-te com ele/ela primeiro?

42

Onde está o/a novo/a amigo/a?



Obrigado, \_\_\_\_\_ (o seu nome)!

\_\_\_\_\_ (o nome do/a novo/a amigo/a) tem olhos azuis, e tem cabelo castanho, e curto. Ele não usa óculos.

43

Onde está o/a novo/a amigo/a?



44

Onde está o/a novo/a amigo/a?




45

Onde está o/a novo/a amigo/a?

Obrigado, Francisco!

A Sara tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ela não usa óculos.




46

Onde está o/a novo/a amigo/a?

Obrigado, Francisco!

A Sara tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ela não usa óculos.

És a Sara?



47

Onde está o/a novo/a amigo/a?

Obrigado, Francisco!

Não, não sou.

A Sara tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ela não usa óculos.

És a Sara?



48

## PPT G – Aula nº3

Onde está o/a novo/a amigo/a?

Obrigado, Francisco!

A Sara tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ela não usa óculos.

Sim, sou.

És a Sara?

Onde está o/a novo/a amigo/a?

Obrigado, Francisco!

A Sara tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ela não usa óculos.

Sim, sou.

És o Francisco?

Onde está o/a novo/a amigo/a?

A INÉS

O PEDRO

A CAROLINA

O TIAGO

A EVA

O FILIPE

5

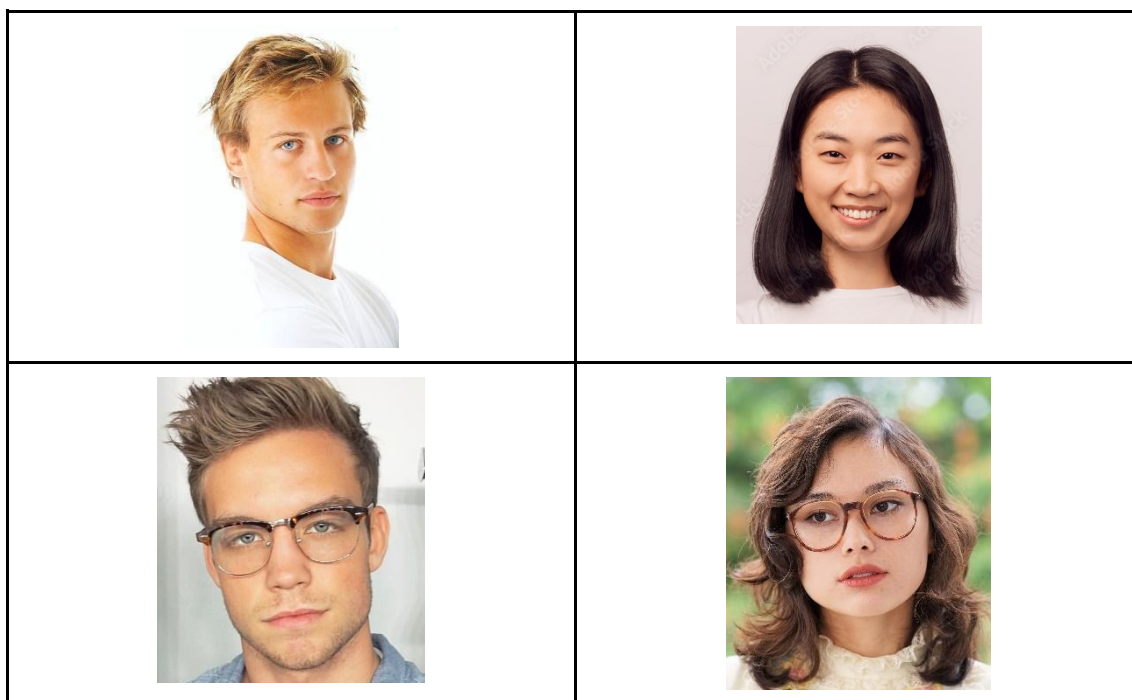
TRABALHO DE CASA

5. Descreva e desenha um dos seus amigos ou uma personagem favorita de um livro/filme/anime/etc.  
Ex.: Ela tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ela usa óculos.

Descrição	Desenho
Ele/Ela tem olhos _____ e tem cabelo _____ e _____.	
Ela/Ele _____.	

52

**Anexo X – Imagens dos personagens da Atividade 5 da Aula nº3**



## Anexo XI–XII: Rubrica de avaliação

### Anexo XI – Rubrica de avaliação dos trabalhos de casa

#### RUBRICA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS DE CASA

<b>Categorias</b>	<b>Exemplar 5</b>	<b>Competente 4</b>	<b>Em desenvolvimento 3</b>	<b>Insatisfatório 2-0</b>	<b>Pontos</b>
<b>Correção</b>	Todas as respostas estão correctas	A maioria das respostas está correcta	Algumas das respostas estão correctas	A maioria das respostas está incorrecta	___/5
<b>Realização</b>	Todo o trabalho atribuído está completo	A maior parte do trabalho atribuído está concluída	Parte do trabalho atribuído está completo	A maior parte do trabalho atribuído está incompleta	___/5
<b>Organização</b>	A ficha de trabalho está bem organizada e as palavras estão escritas com cuidado.	A ficha de trabalho está bem organizada, mas algumas palavras são ilegíveis.	A ficha de trabalho está um pouco desarrumada e a maior parte das palavras são ilegíveis.	A ficha de trabalho está desorganizada e as palavras escritas são ilegíveis.	___/5
				<b>Pontuação total:</b>	___/20

Fonte: Elaboração própria, baseada em Carnegie Mellon University. (n.d.). Scoring Rubric for Short, Research-based Position Paper – Carnegie Mellon University.

Anexo XII – Rubrica de participação nas aulas

**RUBRICA DE PARTICIPAÇÃO NAS AULAS**

<b>Categorias</b>	<b>Exemplar 4</b>	<b>Competente 3</b>	<b>Em desenvolvimento 2</b>	<b>Insatisfatório 1-0</b>	<b>Pontos</b>
<b>Nível de envolvimento e participação</b>	O aluno contribui proactivamente para a aula dando ideias e/ou fazendo perguntas mais do que uma vez por aula e/ou trabalha consistentemente no projeto de grupo durante todo o tempo.	O aluno contribui proactivamente para a aula dando ideias e/ou fazendo perguntas uma vez por aula e/ou trabalha no projeto de grupo durante a maior parte do tempo previsto.	O aluno raramente contribui para a aula dando ideias e fazendo perguntas e/ou trabalha no projeto de grupo apenas durante parte do tempo previsto.	O aluno nunca contribui para a aula dando ideias e fazendo perguntas e/ou tem dificuldade em manter-se concentrado durante o projeto de grupo.	___/4
<b>Respeito pelos outros</b>	O aluno ouve quando os outros falam, tanto em grupos como na aula. O aluno incorpora ou constrói a partir das ideias dos outros.	O aluno ouve quando os outros falam, tanto em grupo como na aula.	O aluno não ouve quando os outros falam, tanto em grupo como na aula.	O aluno não ouve quando os outros falam, tanto em grupo como na aula. O aluno interrompe frequentemente a conversa dos outros.	___/4
<b>Comportamento</b>	O aluno quase nunca apresenta um comportamento perturbador durante a aula.	O aluno raramente apresenta um comportamento perturbador durante a aula.	O aluno ocasionalmente apresenta um comportamento perturbador durante a aula.	O aluno quase sempre apresenta um comportamento perturbador durante a aula.	___/4
<b>Qualidade dos comentários</b>	Os comentários são sempre perspicazes e	Os comentários são, na sua maioria,	Os comentários são por vezes construtivos, com	Os comentários são pouco informativos e carecem de	___/4

	construtivos; utiliza a terminologia adequada. Os comentários são equilibrados entre impressões gerais, opiniões e críticas ou contributos específicos e ponderados.	construtivos; utiliza maioritariamente a terminologia adequada. Ocasionalmente, os comentários são demasiado gerais ou não são relevantes para o debate.	sinais ocasionais de perspicácia. O aluno não utiliza a terminologia adequada; os comentários nem sempre são relevantes para o debate.	terminologia adequada. Grande dependência da opinião e do gosto pessoal, por exemplo, "adoro", "detesto", "é mau", etc.	
<b>Preparação</b>	O aluno está quase sempre preparado para a aula com as tarefas e os materiais necessários para a aula.	O aluno geralmente está preparado para a aula com as tarefas e os materiais necessários.	O aluno raramente está preparado para a aula, com tarefas e materiais necessários.	O aluno quase nunca está preparado para a aula, com tarefas e materiais necessários.	___/4
				<b>Pontuação total:</b>	___/20

Fonte:

Carnegie Mellon University. (n.d.). Rubric for assessing student participation – Carnegie Mellon University.

<https://www.cmu.edu/teaching/assessment/examples/courselevel-bycollege/cfa/tools/participationrubric-cfa.pdf>

Winthrop University. (n.d.). Class participation rubric – winthrop university.

[https://www.winthrop.edu/uploadedFiles/cvpa/THEATREDANCE/library/pdfs/Assessment\\_Databank/theatre/THRA121ParticipationRubric.pdf](https://www.winthrop.edu/uploadedFiles/cvpa/THEATREDANCE/library/pdfs/Assessment_Databank/theatre/THRA121ParticipationRubric.pdf)

## Anexo XIII–XIV: Exemplos de trabalhos de estudantes

### Anexo XIII – Exemplos de trabalhos de estudantes da Aula nº1

#### Exemplos de trabalhos de estudantes avaliados com elevado desempenho:

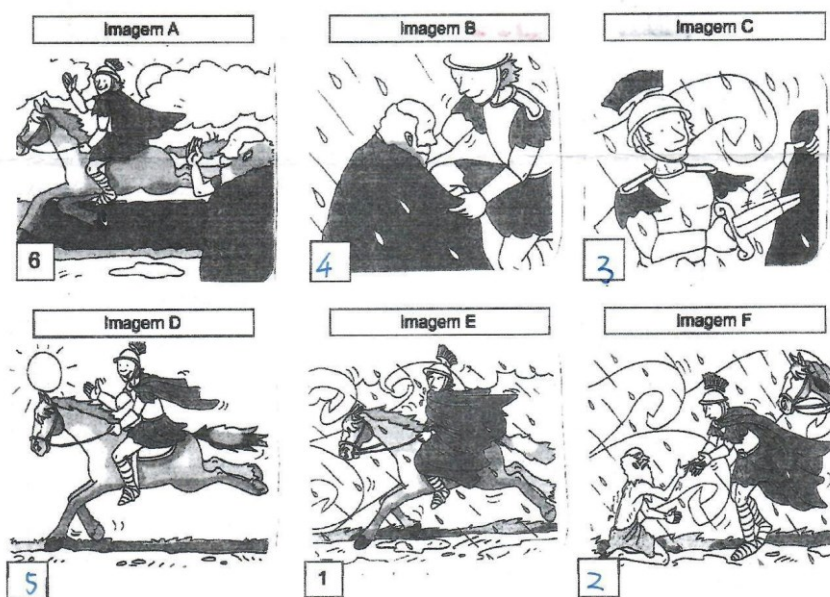
#### Documento 1 – Aluno 1 com pontuação total de 20/20:

##### 1. Leia o texto e ordena as imagens.

###### Lenda de São Martinho

*Martinho era um valente soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua terra, em França, encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio. Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua espada e cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o orgulho dos soldados romanos que a usavam. Entregou metade da capa ao mendigo e, nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram como uma espécie de recompensa pelo seu ato bondoso.*

Glossário: valente (adj.)- brave; terra (n.f.) - land; espada (n.f.) - sword; orgulho (n.m.) - pride; metade (n.f.) - half; capa (n.f.) - cape; mendigo (n.m.) - beggar; recompensa (n.f.) - compensation.



##### 2. Escolha a resposta correta

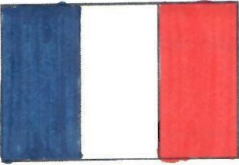

2.1 De que cor é a capa de São Martinho? ( D )

A. A sua capa é castanha. B. A sua capa é amarela. C. A sua capa é roxa. D. A sua capa é vermelha.

3. Completa a tabela.

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	<u>branco</u>	<u>brancas</u>	<u>brancos</u>
verde		<u>verdes</u>	
<u>azul</u>	azuis		
cor-de-rosa / cor-de-laranja			




4. Pinte as imagens e responda às seguintes perguntas sobre as imagens em frases completas.

	
França	Alemanha
4.1 De que cor é a bandeira da França? A bandeira da França é <u>azul, branca e vermelha</u> .	4.2 De que cor é a bandeira da Alemanha? <u>A bandeira da Alemanha é preta, vermelha e amarela.</u>

5. Preencha os espaços em branco.

5.1 A blusa é <u>preta</u> . (preto)	5.2 A camisa é <u>castanha</u> . (castanho)
5.3 As luvas são <u>verdes</u> . (verde)	5.4 Os sapatos são <u>roxos</u> . (roxo)
5.5 A saia é <u>cor-de-laranja</u> (cor-de-laranja)	5.6 As meias são <u>brancas</u> . (branco)
5.7 A camiseta é <u>amarela</u> . (amarelo)	5.8 O casaco é <u>vermelho</u> . (vermelho)
5.9 O cachecol é <u>cor-de-rosa</u> (cor-de-rosa)	5.10 As calças são <u>azuis</u> . (azul)

6. Agora, pense em si mesmo, responda às seguintes perguntas em frases completas.

- 6.1 De que cor é a sua bebida preferida?  
A minha bebida preferida é verde 
- 6.2 De que cor é a sua flor preferida?  
A minha flor preferida é azul e roxa 
- 6.3 De que cor é a sua fruta preferida?  
A minha fruta preferida é amarela 

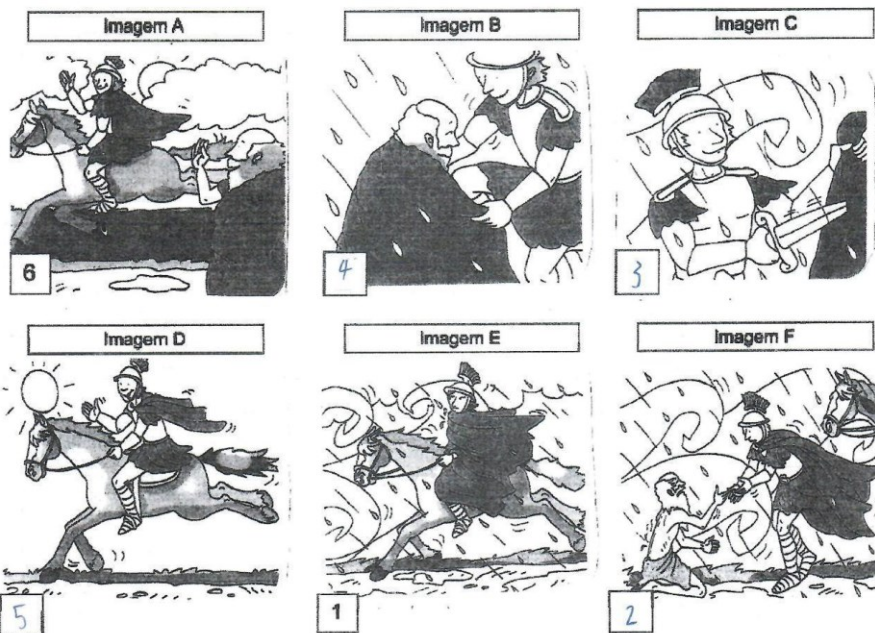
## Documento 2 – Aluno 2 com pontuação total de 20/20:

### 1. Leia o texto e ordena as imagens.

#### Lenda de São Martinho

Martinho era um valente soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua terra, em França, encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio. Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua espada e cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o orgulho dos soldados romanos que a usavam. Entregou metade da capa ao mendigo e, nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram como uma espécie de recompensa pelo seu ato bondoso.

Glossário: valente (adj.)- brave; terra (n.f.) - land; espada (n.f.) - sword; orgulho (n.m.) - pride; metade (n.f.) - half; capa (n.f.) - cape; mendigo (n.m.) - beggar; recompensa (n.f.) - compensation.



### 2. Escolha a resposta correta

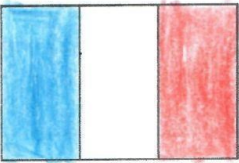

2.1 De que cor é a capa de São Martinho? ( D )

A. A sua capa é castanha. B. A sua capa é amarela. C. A sua capa é roxa. D. A sua capa é vermelha.

3. Completa a tabela.

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	<u>branco</u>	<u>brancas</u>	<u>brancos</u>
verde		<u>verdes</u>	
<u>azul</u>		azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			

4. Pinte as imagens e responda às seguintes perguntas sobre as imagens em frases completas.

	
França	Alemanha
4.1 De que cor é a bandeira da França? A bandeira da França é <u>azul, branca</u> <u>vermelha</u> .	4.2 De que cor é a bandeira da Alemanha? <u>A bandeira da Alemanha é</u> <u>preta, vermelha, amarela</u> .

5. Preencha os espaços em branco.

5.1 A blusa é <u>preta</u> . (preto)	5.2 A camisa é <u>castanha</u> . (castanho)
5.3 As luvas são <u>verdes</u> . (verde)	5.4 Os sapatos são <u>roxos</u> . (roxo)
5.5 A saia é <u>cor-de-laranja</u> . (cor-de-laranja)	5.6 As meias são <u>brancas</u> . (branco)
5.7 A camiseta é <u>amarela</u> . (amarelo)	5.8 O casaco é <u>vermelho</u> . (vermelho)
5.9 O cachecol é <u>cor-de-rosa</u> . (cor-de-rosa)	5.10 As calças são <u>azuis</u> . (azul)

6. Agora, pense em si mesmo, responda às seguintes perguntas em frases completas.

- 6.1 De que cor é a sua bebida preferida?  
A minha bebida preferida é branca.
- 6.2 De que cor é a sua flor preferida?  
A minha flor preferida é cor-de-rosa.
- 6.3 De que cor é a sua fruta preferida?  
A minha fruta preferida é amarela.



## Exemplos de trabalhos de estudantes avaliados com baixo desempenho:





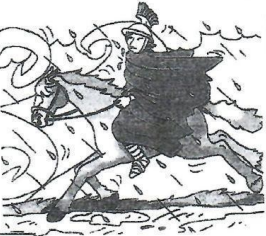

### Documento 3 – Aluno 1 com pontuação total de 17/20:

#### 1. Leia o texto e ordena as imagens.

##### Lenda de São Martinho

Martinho era um valente soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua terra, em França, encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio. Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua espada e cortou ao meio a sua capa grossa vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o orgulho dos soldados romanos que a usavam. Entregou metade da capa ao mendigo e, nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram como uma espécie de recompensa pelo seu ato bondoso.

Glossário: valente (adj.)- brave; terra (n.f.) - land; espada (n.f.) - sword; orgulho (n.m.) - pride; metade (n.f.) - half; capa (n.f.) - cape; mendigo (n.m.) - beggar; recompensa (n.f.) - compensation.

<p>Imagem A</p>  <p>6</p>	<p>Imagem B</p>  <p>4</p>	<p>Imagem C</p>  <p>3</p>
<p>Imagem D</p>  <p>5</p>	<p>Imagem E</p>  <p>1</p>	<p>Imagem F</p>  <p>2</p>

#### 2. Escolha a resposta correta

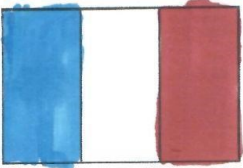

2.1 De que cor é a capa de São Martinho? (        )

- A. A sua capa é castanha. B. A sua capa é amarela. C. A sua capa é roxa. D. A sua capa é vermelha.

3. Completa a tabela.

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	<u>branco</u>	<u>brancas</u>	<u>brancos</u>
verde		<u>verdes</u>	
<u>azul</u>		azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			




4. Pinte as imagens e responda às seguintes perguntas sobre as imagens em frases completas.

	
França	Alemanha
4.1 De que cor é a bandeira da França? A bandeira da França é <u>azul, branca e vermelha</u> .	4.2 De que cor é a bandeira da Alemanha? A bandeira da Alemanha é <u>preta, vermelha e amarela</u> .

5. Preencha os espaços em branco.

5.1 A blusa é <u>preta</u> . (preto)	5.2 A camisa é <u>castanha</u> . (castanho)
5.3 As luvas são <u>verdes</u> . (verde)	5.4 Os sapatos são <u>roxos</u> . (roxo)
5.5 A saia é <u>cor-de-laranja</u> . (cor-de-laranja)	5.6 As meias são <u>brancas</u> . (branco)
5.7 A camiseta é <u>amarela</u> . (amarelo)	5.8 O casaco é <u>vermelho</u> . (vermelho)
5.9 O cachecol é <u>cor-de-rosa</u> . (cor-de-rosa)	5.10 As calças são <u>azuis</u> . (azul)

6. Agora, pense em si mesmo, responda às seguintes perguntas em frases completas.

- 6.1 De que cor é a sua bebida preferida?  
A minha bebida preferida é cor de laranja. 
- 6.2 De que cor é a sua flor preferida?  
A minha flor preferida é cor-de-rosa. 
- 6.3 De que cor é a sua fruta preferida?  
A minha fruta preferida é amarela. 

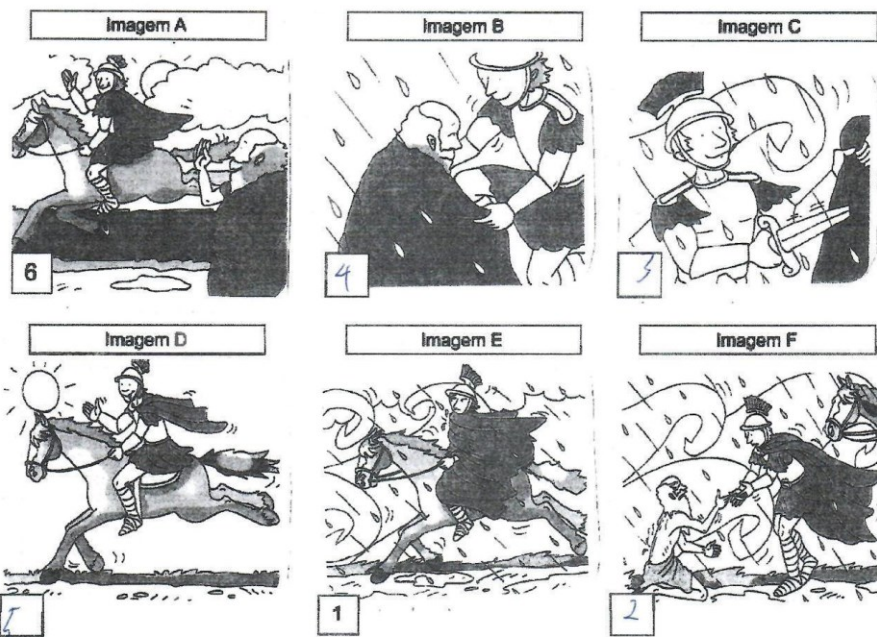
## Documento 4 – Aluno 2 com pontuação total de 18/20:

### 1. Leia o texto e ordena as imagens.

#### Lenda de São Martinho

Martinho era um valente soldado romano que, ao atravessar as frias montanhas dos Alpes de regresso à sua terra, em França, encontrou um velhote a pedir esmola e cheio de frio. Não tinha nada para lhe dar, mas ao ver aquele homem com as roupas rotas pegou na sua espada e cortou ao meio a sua capa grossa, vermelha, que não só o protegia do frio, como era também o orgulho dos soldados romanos que a usavam. Entregou metade da capa ao mendigo e, nesse instante, as nuvens e o mau tempo desapareceram como uma espécie de recompensa pelo seu ato bondoso.

Glossário: valente (adj.)- brave; terra (n.f.) - land; espada (n.f.) - sword; orgulho (n.m.) - pride; metade (n.f.) - half; capa (n.f.) - cape; mendigo (n.m.) - beggar; recompensa (n.f.) - compensation.



### 2. Escolha a resposta correta

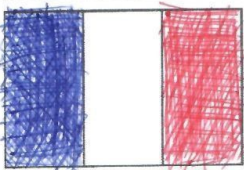

2.1 De que cor é a capa de São Martinho? ( D )

A. A sua capa é castanha. B. A sua capa é amarela. C. A sua capa é roxa. D. A sua capa é vermelha.

3. Completa a tabela.

FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
SINGULAR		PLURAL	
branca	<u>branco</u>	<u>brancas</u>	<u>brancos</u>
verde		<u>verdes</u>	
<u>azul</u>		azuis	
cor-de-rosa / cor-de-laranja			




4. Pinte as imagens e responda às seguintes perguntas sobre as imagens em frases completas.

	
França	Alemanha
4.1 De que cor é a bandeira da França? A bandeira da França é <u>azul e branco e o carmelito</u> .	4.2 De que cor é a bandeira da Alemanha? <u>Amarelo, preto e o carmelito</u> .

5. Preencha os espaços em branco.

5.1 A blusa é <u>preta</u> . (preto)	5.2 A camisa é <u>castanho</u> . (castanho)
5.3 As luvas são <u>Verdes</u> . (verde)	5.4 Os sapatos são <u>roxo</u> . (roxo)
5.5 A saia é <u>cor-de-laranja</u> (cor-de-laranja)	5.6 As meias são <u>branca</u> . (branco)
5.7 A camiseta é <u>Amarelo</u> . (amarelo)	5.8 O casaco é <u>vermelhos</u> . (vermelho)
5.9 O cachecol é <u>cor-de-rosa</u> (cor-de-rosa)	5.10 As calças são <u>azuis</u> . (azul)

6. Agora, pense em si mesmo, responda às seguintes perguntas em frases completas.

- 6.1 De que cor é a sua bebida preferida?  
A minha bebida preferida é azul 
- 6.2 De que cor é a sua flor preferida?  
A minha flor preferida é prota 
- 6.3 De que cor é a sua fruta preferida?  
A minha fruta preferida é branca 

## Anexo XIV – Exemplos de trabalhos de estudantes da Aula nº2

### Exemplos de trabalhos de estudantes avaliados com elevado desempenho:

#### Documento 1 – Aluno 1 com pontuação total de 20/20:

1. Faça os seguintes exercícios relacionados com a canção.

bebé <i>baby</i>	<sup>swim</sup> Fato de banho <i>swimming suit</i>	boné <i>hat</i>	<i>swimming</i> nadar
<i>one</i> Uma	<i>beach</i> praia	<i>fruit</i> fruta	<i>sea</i> mar

#### VAMOS À PRAIA

Fato de banho para a mochila

A toalha e o boné

Não me posso esquecer do creme

Já não sou nenhum bebé

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de fruta fresca

Uma é pera e outra é meloa

Traquinas, Traquinas,

Vamos para a praia !

Lá lá lá ... Vamos à praia

Yeah yeah yeah ... Vamos ao mar

Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia

E todos vamos nadar





Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)

1.1 Ouça a canção e preencha os espaços em branco.










1.2 Veja o vídeo da canção e escolha verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações a seguir.

- a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. vermelho e branco ( F )
- b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos. azuis e brancos ( F )

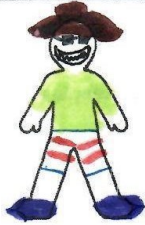
2. Preencha os espaços em branco com as cores na forma correta.

<p><b>A</b> T-shirt</p>  <p><u>Uma</u> T-shirt.</p>	<p><b>O</b> boné</p>  <p><u>Um</u> boné.</p>
<p><b>As</b> calças</p>  <p><u>Um</u>as calças.</p>	<p><b>Os</b> chinelos</p>  <p><u>Uns</u> _____ chinelos.</p>


3. Faça a correspondência entre as palavras e as imagens.

1. um boné	2. uns calções	3. uma T-shirt	4. um vestido	5. uns chinelos
6. uns óculos de sol	7. um chapéu	8. um fato de banho	9. uma camisa	
				
9. uma camisa	um fato de banho	um vestido	uns calções	
				
uns chinelos	um boné	um chapéu	uns óculos de sol	uma T-shirt

4. Complete a descrição do homem que os turistas viram e faça um desenho com base na descrição.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele está vestido?</p> <p>Ele está vestido com <u>uns calções vermelhos e brancos,</u></p> <p><u>uns chinelos azuis</u></p> <p><u>uma T-shirt verde</u></p> <p>Ele usa <u>uns óculos de sol,</u></p> <p><u>um chapéu castanho</u></p>	

5. Agora, crie um novo personagem para a história. Depois, descreva e desenha o seu vestuário.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele/ela está vestido/a?</p> <p>Ele/ Ela está <u>vestido com um vestido cor de rosa</u></p> <p><u>e uns chinelos azuis.</u></p> <p>Ele/ Ela usa <u>um chapéu cor de rosa e</u></p> <p><u>uns óculos de sol</u></p>	

## Documento 2 – Aluno 2 com pontuação total de 19/20:

1. Faça os seguintes exercícios relacionados com a canção.

bebé	Fato de banho	boné	nadar
Uma	praia	fruta	mar

### VAMOS À PRAIA

Fato de banho para a mochila  
 A toalha e o boné  
 Não me posso esquecer do creme  
 Já não sou nenhum bebé

Uma sandes para o caminho  
 E mais outra muito boa  
 Duas peças de fruta fresca  
Uma é pera e outra é meloa

Traquinas, Traquinas,  
 Vamos para a praia !

Lá lá lá ... Vamos à praia  
 Yeah yeah yeah ... Vamos ao mar  
 Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia  
 E todos vamos nadar





Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)

1.1 Ouça a canção e preencha os espaços em branco.







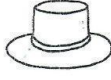


1.2 Veja o vídeo da canção e escolha verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações a seguir.

- a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. ----- ( F )  
 b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos.----- ( F )


2. Preencha os espaços em branco com as cores na forma correta.

<p><b>A</b> T-shirt</p>  <p><u>Uma</u> T-shirt.</p>	<p><b>O</b> boné</p>  <p><u>Um</u> boné.</p>
<p><b>As</b> calças</p>  <p><u>Um</u>s calças.</p>	<p><b>Os</b> chinelos</p>  <p><u>Um</u>s chinelos.</p>


3. Faça a correspondência entre as palavras e as imagens.

1. um boné	2. uns calções	3. uma T-shirt	4. um vestido	5. uns chinelos
6. uns óculos de sol	7. um chapéu	8. um fato de banho	9. uma camisa	
				
9. uma camisa	8. um fato de banho	4. um vestido	2. uns calções	
				
5. uns chinelos	1. um boné	7. um chapéu	6. uns óculos de sol	3. Uma T-shirt

4. Complete a descrição do homem que os turistas viram e faça um desenho com base na descrição.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele está vestido?</p> <p>Ele está vestido com <u>uns calções</u> _____ e <u>uma T-shirt verde</u> _____ e <u>uns chinelos roxos</u> _____.</p> <p>Ele usa <u>uns óculos de sol</u> _____ e <u>um chapéu castanho</u> _____.</p>	

5. Agora, crie um novo personagem para a história. Depois, descreva e desenha o seu vestuário.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele/ela está vestido/a?</p> <p>Ele/ Ela está <u>vestida com um vestido amarelo</u> _____ e <u>uns chinelos vermelho</u> _____.</p> <p>Ele/ Ela usa <u>uns óculos de sol e um chapéu castanho</u> _____.</p>	

**Exemplos de trabalhos de estudantes avaliados com baixo desempenho:**

**Documento 3 – Aluno 1 com pontuação total de 14/20:**

1. Faça os seguintes exercícios relacionados com a canção.

bebê	Fato de banho	boné	nadar
Uma	praia	fruta	mar

**VAMOS À PRAIA**

Fato de banho para a mochila

A toalha e o boné

Não me posso esquecer do creme

Já não sou nenhum bebê

Uma sandes para o caminho

E mais outra muito boa

Duas peças de fruta fresca

Uma é pera e outra é meloa

Traquinas, Traquinas,

Vamos para a praia !

Lá lá lá ... Vamos à praia

Yeah yeah yeah ... Vamos ao mar

Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia

E todos vamos nadar





Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)

1.1 Ouça a canção e preencha os espaços em branco.








1.2 Veja o vídeo da canção e escolha verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações a seguir.

- a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. .... ( F )
- b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos. .... ( F )


2. Preencha os espaços em branco com as cores na forma correta.

<p><b>A</b> T-shirt</p>  <p><u>Uma</u> T-shirt.</p>	<p><b>O</b> boné</p>  <p><u>Um</u> boné.</p>
<p><b>As</b> calças</p>  <p><u>Um</u>as calças.</p>	<p><b>Os</b> chinelos</p>  <p><u>Uns</u> chinelos.</p>

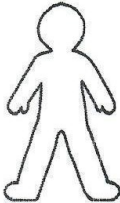
3. Faça a correspondência entre as palavras e as imagens.

1. um boné	2. uns calções	3. uma T-shirt	4. um vestido	5. uns chinelos
6. uns óculos de sol	7. um chapéu	8. um fato de banho	9. uma camisa	
				
9. uma camisa	um fato de banho	um vestido	uns calções	
				
uns chinelos	um boné	um chapéu	uns óculos de sol	uma T-shirt

4. Complete a descrição do homem que os turistas viram e faça um desenho com base na descrição.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele está vestido?</p> <p>Ele está vestido com <u>uns calções vermelhos e brancos, uma T-shirt verde, uns chinelos roxos</u>.</p> <p>Ele usa <u>uns óculos de sol e um chapéu castanho</u>.</p>	

5. Agora, crie um novo personagem para a história. Depois, descreva e desenha o seu vestuário.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele/ela está vestido/a?</p> <p>Ele/ Ela está _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Ele/ Ela usa _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

**Documento 4 – Aluno 2 com pontuação total de 12/20:**

1. Faça os seguintes exercícios relacionados com a canção.

bebé	Fato de banho	boné	nadar
Uma	praia	fruta	mar

**VAMOS À PRAIA**

Fato de banho para a mochila  
 A toalha e o boné  
 Não me posso esquecer do creme  
 Já não sou nenhum bebé

Uma sandes para o caminho  
 E mais outra muito boa  
 Duas peças de fruta fresca  
Uma é pera e outra é meloa

Traquinas, Traquinas,  
 Vamos para a praia !

Lá lá lá ... Vamos à praia  
 Yeah yeah yeah ... Vamos ao mar  
 Yoh Yoh Yoh ... Vamos à praia  
 E todos vamos nadar





Fonte: Traquinas Grupo (adaptada)

1.1 Ouça a canção e preencha os espaços em branco.

1.2 Veja o vídeo da canção e escolha verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações a seguir.

- a) A cantora está vestida com um vestido verde e branco. ----- ( F )  
 b) O cantor está vestido com uns calções azuis e roxos. ----- ( F )


2. Preencha os espaços em branco com as cores na forma correta.

<p><b>A</b> T-shirt</p>  <p><u>Uma</u> T-shirt.</p>	<p><b>O</b> boné</p>  <p><u>Um</u> boné.</p>
<p><b>As</b> calças</p>  <p><u>Um</u>as calças.</p>	<p><b>Os</b> chinelos</p>  <p><u>Um</u>s chinelos.</p>


3. Faça a correspondência entre as palavras e as imagens.

1. um boné	2. uns calções	3. uma T-shirt	4. um vestido	5. uns chinelos
6. uns óculos de sol	7. um chapéu	8. um fato de banho	9. uma camisa	
				
9. uma camisa	8. um fato de banho	4. um vestido	2. uns calções	
				
5. uns chinelos	1. um boné	7. um chapéu	6. uns óculos de sol	3. uma T-shirt

4. Complete a descrição do homem que os turistas viram e faça um desenho com base na descrição.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele está vestido?</p> <p>Ele está vestido com _____,</p> <p>_____ e</p> <p>_____.</p> <p>Ele usa _____ e</p> <p>_____.</p>	

5. Agora, crie um novo personagem para a história. Depois, descreva e desenha o seu vestuário.

Descrição	Desenho
<p>Como é que ele/ela está vestido/a?</p> <p>Ele/ Ela está _____</p> <p>_____.</p> <p>_____.</p> <p>Ele/ Ela usa _____</p> <p>_____.</p> <p>_____.</p>	

**Anexo XV – Exemplos de trabalhos de estudantes da Aula nº3**

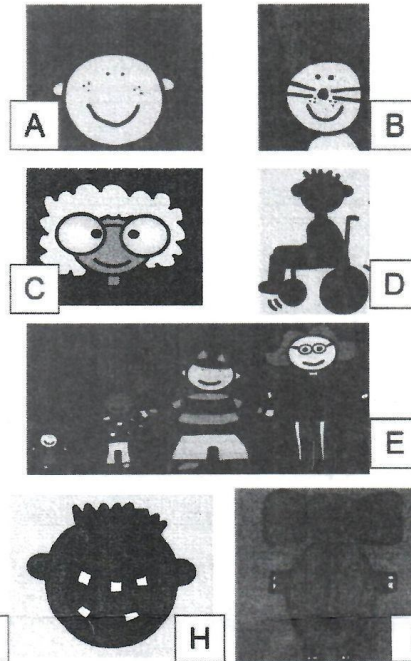
**Exemplos de trabalhos de estudantes avaliados com elevado desempenho:**

**Documento 1 – Aluno 1 com pontuação total de 20/20:**

1. Faça os seguintes exercícios relacionados com o excerto do livro “Não faz mal ser diferente”.

**NÃO FAZ MAL SER DIFERENTE - Todd Parr**

1. Não faz mal ter um dente a menos (ou dois ou três).
2. Não faz mal pedir ajuda.
3. Não faz mal ter um nariz diferente.
4. Não faz mal ser de cor diferente.
5. Não faz mal não ter cabelo.
6. Não faz mal ter orelhas grandes.
7. Não faz mal ter rodas.
8. Não faz mal ser...  
Pequeno... Médio... Grande... Muito Grande.
9. Não faz mal usar óculos.
- (...)
10. Não faz mal ser diferente.  
Tu és Especial e Importante por seres quem és.










Fonte: Não faz mal ser diferente, Todd Parr (adaptada)

1.1 Leia o excerto do livro e escolha a imagem correcta para cada frase.

1. H	2. G	3. I	4. F	5. A
6. B	7. D	8. E	9. C	

2. Preencha os espaços em branco.

COMPRIMENTO do cabelo		
		
cabelo <u>curto</u>	cabelo médio	cabelo <u>comprido</u>
OUTRA característica		
		<u>óculos</u>

CORES do cabelo		
cabelo <u>castanho</u> 	cabelo <u>preto</u> 	
cabelo <u>loiro</u> 	cabelo <u>ruivo</u> 	
CORES dos olhos		
		
olhos <u>azuis</u>	olhos <u>castanhos</u>	olhos <u>verdes</u>

5. Faça a descrição física dos quatro amigos.

E.x. (A Inês) Ele/Ela tem olhos castanhos e tem cabelo preto e curto. Ele/Ela usa / não usa óculos.


a. (O Pedro) Ele/Ela tem olhos verdes e tem cabelo ruivo  
e médio. Ele/Ela usa / não usa óculos.

b. (A Glória) Ele/Ela tem olhos castanhos e tem cabelo loiro  
e comprido. Ele/Ela usa óculos.

c. (O Miguel) Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo castanho  
e curto. Ele/Ela não usa óculos.

5. Descreva e desenhe um dos seus amigos ou uma personagem favorita de um livro/filme/anime/etc.

E.x.: Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ele/Ela usa óculos.

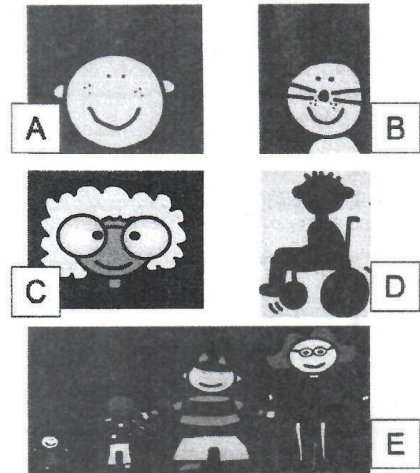
Descrição	Desenho
Ele/Ela tem olhos <u>castanhos</u> e tem cabelo <u>preto</u> e <u>comprido</u> . Ele/Ela <u>não usa óculos</u> .	

**Documento 2 – Aluno 2 com pontuação total de 20/20:**

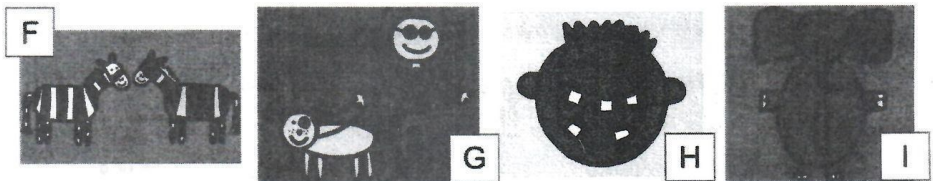
1. Faça os seguintes exercícios relacionados com o excerto do livro “Não faz mal ser diferente”.

**NÃO FAZ MAL SER DIFERENTE - Todd Parr**

1. Não faz mal ter um dente a menos (ou dois ou três).
2. Não faz mal pedir ajuda.
3. Não faz mal ter um nariz diferente.
4. Não faz mal ser de cor diferente.
5. Não faz mal não ter cabelo.
6. Não faz mal ter orelhas grandes.
7. Não faz mal ter rodas.
8. Não faz mal ser...  
Pequeno... Médio... Grande... Muito Grande.
9. Não faz mal usar óculos.  
(...)
10. Não faz mal ser diferente.  
Tu és Especial e Importante por seres quem és.




Fonte: Não faz mal ser diferente, Todd Parr (adaptada)










1.1 Leia o excerto do livro e escolha a imagem correcta para cada frase.

1. H	2. G	3. I	4. F	5. A
6. B	7. D	8. E	9. C	

2. Preencha os espaços em branco.

COMPRIMENTO do cabelo		
		
cabelo <u>curto</u>	cabelo <u>médio</u>	cabelo <u>comprido</u>
OUTRA característica		
		<u>óculos</u>

CORES do cabelo		
cabelo <u>castanho</u> 	cabelo <u>ruivo</u> 	
cabelo <u>loiro</u> 	cabelo <u>preto</u> 	
CORES dos olhos		
		
olhos <u>azuis</u>	olhos <u>castanhos</u>	olhos <u>verdes</u>

**5. Faça a descrição física dos quatro amigos.**

E.x. (A Inês) Ele/Ela tem olhos castanhos e tem cabelo preto e curto. Ele/Ela usa / não usa óculos.

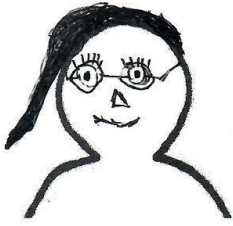
a. (O Pedro) Ele/Ela tem olhos verdes e tem cabelo ruivo  
e médio. Ele/Ela usa / não usa óculos.

b. (A Glória) Ele/Ela tem olhos castanhos e tem cabelo loiro  
e comprido. Ele/Ela usa óculos.

c. (O Miguel) Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo castanhos  
e curto. Ele/Ela não usa óculos.

**5. Descreva e desenhe um dos seus amigos ou uma personagem favorita de um livro/filme/anime/etc.**

E.x.: Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ele/Ela usa óculos.

Descrição	Desenho
Ele/Ela tem olhos <u>pretos</u> e tem cabelo <u>preto</u> e <u>comprido</u> . Ele/Ela <u>usa</u> óculos	

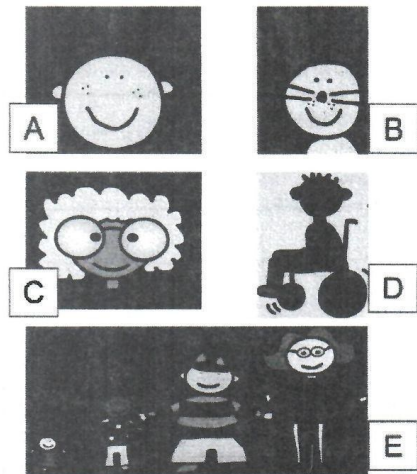
**Exemplos de trabalhos de estudantes avaliados com baixo desempenho:**

**Documento 3 – Aluno 1 com pontuação total de 12/20:**

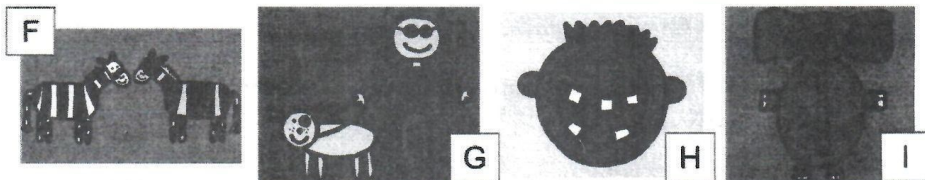
1. Faça os seguintes exercícios relacionados com o excerto do livro “Não faz mal ser diferente”.

**NÃO FAZ MAL SER DIFERENTE - Todd Parr**

1. Não faz mal ter um dente a menos (ou dois ou três).
2. Não faz mal pedir ajuda.
3. Não faz mal ter um nariz diferente.
4. Não faz mal ser de cor diferente.
5. Não faz mal não ter cabelo.
6. Não faz mal ter orelhas grandes.
7. Não faz mal ter rodas.
8. Não faz mal ser...  
Pequeno... Médio... Grande... Muito Grande.
9. Não faz mal usar óculos.  
(...)
10. Não faz mal ser diferente.  
Tu és Especial e Importante por seres quem és.







Fonte: Não faz mal ser diferente, Todd Parr (adaptada)






1.1 Leia o excerto do livro e escolha a imagem correcta para cada frase.

1. H	2. G	3. I	4. F	5. A
6. B	7. D	8. E	9. C	

2. Preencha os espaços em branco.

COMPRIMENTO do cabelo		
		
cabelo <u>curto</u>	cabelo <u>médio</u>	cabelo <u>comprido</u>
OUTRA característica		
		<u>óculos</u>

CORES do cabelo	
cabelo <u>castanho</u>	cabelo _____
cabelo _____	cabelo _____
CORES dos olhos	
	
olhos <u>azuis</u>	olhos <u>castanhos</u>
	
	olhos <u>verdes</u>


**5. Faça a descrição física dos quatro amigos.**

*E.x. (A Inês) Ele/Ela tem olhos castanhos e tem cabelo preto e curto. Ele/Ela usa / não usa óculos.*

- a. (O Pedro) Ele/Ela tem olhos verdes e tem cabelo ruivo  
e medido. Ele/Ela usa não usa óculos.
- b. (A Glória) Ele/Ela tem olhos castanho e tem cabelo loiro  
e comprido. Ele/Ela usa óculos.
- c. (O Miguel) Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo castanho  
e curto. Ele/Ela não usa óculos.

**5. Descreva e desenhe um dos seus amigos ou uma personagem favorita de um livro/filme/anime/etc.**

*E.x.: Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ele/Ela usa óculos.*

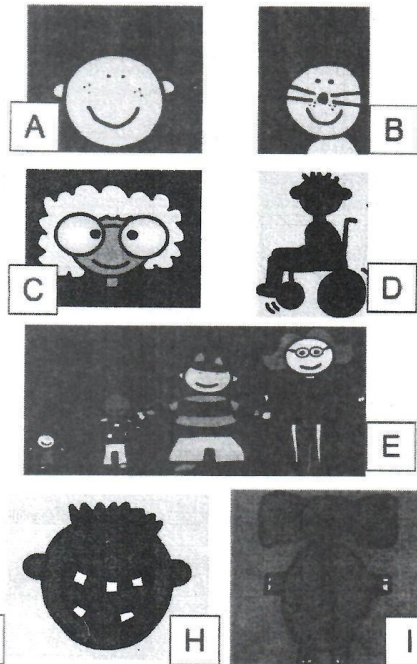
Descrição	Desenho
Ele/Ela tem olhos _____ e tem cabelo _____ e _____. Ele/Ela _____.	

**Documento 4 – Aluno 2 com pontuação total de 14/20:**

1. Faça os seguintes exercícios relacionados com o excerto do livro “Não faz mal ser diferente”.

**NÃO FAZ MAL SER DIFERENTE - Todd Parr**

1. Não faz mal ter um dente a menos (ou dois ou três).
2. Não faz mal pedir ajuda.
3. Não faz mal ter um nariz diferente.
4. Não faz mal ser de cor diferente.
5. Não faz mal não ter cabelo.
6. Não faz mal ter orelhas grandes.
7. Não faz mal ter rodas.
8. Não faz mal ser...  
Pequeno... Médio... Grande... Muito Grande.
9. Não faz mal usar óculos.
- (...)
10. Não faz mal ser diferente.  
Tu és Especial e Importante por seres quem és.














Fonte: Não faz mal ser diferente, Todd Parr (adaptada)

1.1 Leia o excerto do livro e escolha a imagem correcta para cada frase.

1. H	2. G	3. I	4. F	5. A
6. B	7. D	8. E	9. C	

2. Preencha os espaços em branco.

COMPRIMENTO do cabelo		
		
cabelo <u>curto</u>	cabelo <u>médio</u>	cabelo <u>comprido</u>
OUTRA característica		
		<u>óculos</u>

CORES do cabelo		
cabelo <u>castanho</u> 	cabelo <u>loiro</u> 	
cabelo <u>ruivo</u> 	cabelo <u>preto</u> 	
CORES dos olhos		
		
olhos <u>azuis</u>	olhos <u>castanhos</u>	olhos <u>verdes</u>

5. Faça a descrição física dos quatro amigos.

E.x. (A Inês) Ele/Ela tem olhos castanhos e tem cabelo preto e curto. Ele/Ela usa / não usa óculos.

- a. (O Pedro) Ele/Ela tem olhos \_\_\_\_\_ e tem cabelo \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_. Ele/Ela usa / não usa óculos.
- b. (A Glória) Ele/Ela tem olhos \_\_\_\_\_ e tem cabelo \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_. Ele/Ela \_\_\_\_\_.
- c. (O Miguel) Ele/Ela tem olhos \_\_\_\_\_ e tem cabelo \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_. Ele/Ela \_\_\_\_\_.

5. Descreva e desenhe um dos seus amigos ou uma personagem favorita de um livro/filme/anime/etc.

E.x.: Ele/Ela tem olhos azuis e tem cabelo preto e comprido. Ele/Ela usa óculos.

Descrição	Desenho
Ele/Ela tem olhos <u>verdes</u> e tem cabelo <u>preto</u> e <u>médio</u> . Ele/Ela <u>não usa óculos</u> .	