

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A Competência Intercultural na Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira: A Cultura da Alimentação em Espanha

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Português e de Espanhol no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Emília de Jesus Teixeira de Faria Leite

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL 2022



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**A Competência Intercultural na Aprendizagem de
Espanhol Língua Estrangeira: A Cultura da Alimentação
em Espanha**

Local de Estágio: Escola André Soares

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Português e de Espanhol no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Emília de Jesus Teixeira de Faria Leite

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Inmaculada Baéz
Montero**

*À memória dos meus pais,
que me ensinaram que a vida é feita de desafios,
que caímos muitas vezes para, no momento seguinte,
aprendermos a voar.*

Agradecimentos

Uma dissertação de mestrado, apesar do processo solitário da sua elaboração, reúne contributos de várias pessoas. Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, a energia e a força destas pessoas a quem dedico especialmente este projeto de vida.

À Prof. Doutora Inmaculada Báez Montero que nos honrou com a sua orientação, pautada por um empenho e profissionalismo incedíveis, exigência e rigor científicos. Foi gratificante contar com a sua disponibilidade e partilha de saberes e experiências. Deixamos, aqui, registado o nosso profundo agradecimento. Acima de tudo, obrigada por estimular o nosso interesse pelo conhecimento e pela vida académica.

Agradecemos de igual forma à supervisora Prof. Doutora Herminda Otero pela sua visão crítica, construtiva, transformadora, e pelo apoio incondicional demonstrado ao longo deste denodado percurso.

Palavras de muito apreço também ao Prof. Doutor João Amadeu pelo empenho e perseverança que demonstrou para que este mestrado fosse uma realidade e um caminho, efetivamente, feito de muitas aprendizagens valorativas.

À orientadora curricular, Dra. Susana Santos, pelo suporte incedível, pela exigência e generosa disponibilidade. O seu apoio, motivação e encorajamento foram imprescindíveis para que esta experiência fosse agradável e fecunda.

À minha família pelo apoio incondicional e compreensão por todos aqueles momentos em que não estive tão presente. Por me fazerem acreditar que tudo é possível, por me repetirem todos os dias quão abnegada é a minha paixão pelo ensino, por nunca me deixarem desistir daquilo que realmente me faz feliz e me concretiza enquanto pessoa e profissional.

Por fim, cumpre-nos deixar um agradecimento aos amigos incondicionais Dr. Artur Alberto Sousa Ferreira de Lemos e Dra. Maria Luísa Barbosa Ferreira de Lemos, pelo estímulo nos momentos basilares. Sem os nossos amigos, muitas vezes, a nossa capacidade de avançar, de fazer melhor, de superar não fazem sentido. No meio de risos e lágrimas, são eles também que nos amparam as fragilidades e nos reconhecem as maiores virtudes.

A todos aqueles que, ao longo do proficiente percurso, que significou este Estágio e toda a sua preparação curricular e funcional, nos ajudaram a crescer enquanto profissionais, mas também enquanto seres humanos, capazes de pôr ao serviço dos outros o nosso *saber fazer*,

conhecer e saber ser: professores, colegas, alunos e toda a comunidade escolar da escola André Soares, queremos deixar um sincero e caloroso agradecimento.

Uma especial palavra de gratidão às colegas de curso Manuela e Marina por terem estado sempre presentes em todos os momentos cruciais deste percurso.

Resumo

Uma língua estrangeira, considerada na sua dimensão funcional, é uma ferramenta de interação pessoal e, frequentemente, profissional. Para se ser proficiente no uso da língua, além da aquisição semântica, fonética, vocabular e gramatical, é necessário entrar na intimidade da cultura dos seus nativo-falantes. A língua não é um simples instrumento comunicacional, que ressoe no vazio, como se fora um código convencional infecundo. Ao contrário, está rodeada de padrões culturais e comportamentais férteis, que são o ponto de chegada de saberes e tradições e o ponto de partida para encontros interculturais. Neste Relatório, questionamos a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural no ensino de Espanhol Língua Estrangeira, propondo o tema cultura da alimentação em Espanha como ambiente de trabalho para motivar e organizar as ações de ensino da língua. A prática de ensino por nós aplicada a uma turma do 7º Ano de escolaridade veio demonstrar que as ações de ensino e aprendizagem, além das competências comunicativas, deve focar igualmente a dimensão social e cultural da comunidade falante da língua-meta, na sua forma de ser, pensar, sentir e agir. Além disso, constatámos que a alimentação espanhola se revelou perfeitamente dotada de potencialidades suficientes para desenvolver todas as competências necessárias para o ensino de espanhol, no nível de proficiência A1.

Palavras-chave: Espanhol Língua Estrangeira, cultura, interculturalidade, alimentação, gastronomia, didática da gastronomia.

Resumen

Una lengua extranjera, considerada en su dimensión funcional, es una herramienta de interacción personal y muchas veces profesional. Para dominar el uso de la lengua, además de la adquisición semántica, fonética, léxica y gramatical, es necesario adentrarse en la intimidad de la cultura de sus hablantes nativos. El lenguaje no es un simple instrumento comunicacional, que resuena en el vacío, como si fuera un estéril código convencional. Por el contrario, está rodeada de fértiles patrones culturales y de comportamiento, que son el punto de llegada de saberes y tradiciones y el punto de partida de encuentros interculturales. En este trabajo, cuestionamos la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, proponiendo el tema de la cultura alimentaria en España como ámbito de trabajo para motivar y organizar las acciones de enseñanza de idiomas. La práctica docente aplicada por nosotros a una clase de 7º curso mostró que las acciones de enseñanza y aprendizaje, además de las habilidades comunicativas, también deben enfocarse en la dimensión social y cultural de la comunidad hablante de la lengua meta, en su forma de ser, pensar, sentir y actuar. Además, la comida española demostró estar perfectamente dotada del potencial suficiente para desarrollar todas las destrezas necesarias para la enseñanza del español, en el nivel de competencia A1.

Palabras-clave: *Espanhol Língua Estrangeira*, cultura, interculturalidad, comida, gastronomía, didáctica de la gastronomía.

Abstrat

A foreign language, considered in its functional dimension, is a tool for personal and often professional interaction. To be proficient in the use of language, in addition to semantic, phonetic, vocabulary and grammatical acquisition, we need to get into the intimacy of native speaker's culture. Language is not a simple communication tool, which resounds in the void, as if it were a barren conventional code. Instead, it is surrounded by fertile cultural and behavioral patterns, which are the arrival point for knowledge and traditions and the starting point for intercultural meetings. In this Report, we research the need to develop intercultural competence in teaching *Espanhol Língua Estrangeira*, therefore, we propose the theme of food culture in Spain as a work environment to motivate and organize the language teaching activities. We applied a teaching practice to a 7th grade class, which demonstrated that teaching and learning actions, in addition to communicative skills, should also focus on the social and cultural dimension of the target language-speaking community, in its form of be, think, feel and act. Furthermore, we found that the Spanish diet proved to be perfectly endowed with sufficient potential to develop all the necessary skills for teaching Spanish, at proficiency level A1.

Keywords: *Espanhol Língua Estrangeira*, culture, interculturality, food, gastronomy, gastronomy didactics

Índice

Siglas e abreviaturas	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Gráficos.....	xii
Índice de Tabelas	xii
Introdução.....	1
Parte I – Competência intercultural na aprendizagem de ELE.....	5
1. Língua, cultura e identidade no ensino de ELE	7
1.1. Conceito de cultura para o século XXI	9
1.2. Cultura: modo de vida, arte e tradição	12
1.3. Língua e identidade: abordagem antropológica	15
1.4. Cultura e comunicação: a competência comunicativa	17
2. Didática da língua espanhola	20
2.1. A didática da língua: atitudes e motivações	21
2.2. A interculturalidade como metodologia no ensino de línguas	23
Parte II – Gastronomia, cultura e património	28
1. A alimentação e identidade	28
1.1. Hábitos alimentares e identidade cultural	31
1.2. A dieta mediterrânica em Espanha.....	33
2. Gastronomia: Património Imaterial Espanhol.....	36
2.1. História de um percurso	38
2.2. Alcance local e global	41
3. Cultura e protocolo da alimentação em Espanha	44
3.1. <i>El desayuno</i>	48
3.2. <i>La comida</i>	49
3.3. <i>La cena</i>	49
3.4. <i>El picar o el comer entre horas</i>	51
3.5. <i>Las tapas, un monumento</i>	53

4. A gastronomia nas aulas de ELE	56
4.1. A gastronomia como área curricular transversal.....	57
4.2. A gastronomia no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> e no <i>Plano Curricular do Instituto Cervantes</i>	60
Parte III – Metodologia docente aplicada.....	64
1. Caracterização do contexto escolar	66
2. Didática da gastronomia para o 7º Ano do ensino básico.....	71
2.1. Metodologia didático-pedagógica	72
2.2. Unidades Didáticas.....	74
2.3. Objetivos de aprendizagem	77
2.4. Conteúdos temáticos e linguísticos	79
2.4.1. Conteúdos lexicais	79
2.4.2. Conteúdos socioculturais	80
2.4.3. Conteúdos funcionais.....	81
2.4.4. Conteúdos atitudinais.....	82
2.4.5. Conteúdos gramaticais	82
2.5. Competências a desenvolver	83
2.6. Recursos e materiais.....	85
2.7. Avaliação.....	86
2.8. Atividades de intervenção na comunidade escolar	88
2.8.1. 12 de outubro.....	88
2.8.2. Día de Reyes	89
2.8.3. Día de San Valentín	90
3. Reflexão crítica sobre a prática de ensino supervisionada.....	90
Conclusão	93
Referências bibliográficas	97
Referências legais, administrativas e pedagógicas	97
Outras referências	98

Apêndice.....	108
Apêndice 1 – Unidades Didáticas	109
Unidad Didáctica 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	110
Unidad Didáctica 2: COMIDA EXQUISITA	127
Unidad Didáctica 3: ¡TE INVITO!	136
Unidad Didáctica 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	153
Unidad Didáctica 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	167
Unidad Didáctica 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	180
Apêndice 2 – Atividades de intervenção na comunidade escolar	195
<i>Día de la Hispanidad</i>	197
<i>Día de Reyes</i>	198
<i>Día de San Valentin</i>	200

Siglas e abreviaturas

AEAS	Agrupamento de Escolas André Soares
Coord.	Coordenador
Dir.	Direção
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
<i>et Al.</i>	<i>Et Alter</i>
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MCERL	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
PCIC	Plano Curricular do Instituto Cervantes
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas
Vol.	Volume

Índice de Figuras

Figura 1: Cultura, cultura e kultura.....	10
Figura 2: Pirâmide da Dieta Mediterrânica.....	35
Figura 3: Ficha de autoavaliação e heteroavaliação - Escala.....	87

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Número médio de refeições tomadas por dia, em Espanha.....	46
Gráfico 2: Refeições tomadas sozinho ou em companhia, em Espanha.....	47
Gráfico 3: Tempo dedicado pelos alunos da turma ao estudo autónomo	68
Gráfico 4: Disciplinas favoritas dos alunos da turma	68
Gráfico 5: Disciplinas em que os alunos da turma têm mais dificuldades	69
Gráfico 6: Atividades extracurriculares dos alunos da turma.....	69
Gráfico 7: Utilização média da Internet pelos alunos da turma.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1: Objetivos de aprendizagem.....	79
Tabela 2: Conteúdos lexicais	80
Tabela 3: Conteúdos socioculturais	80
Tabela 4: Conteúdos funcionais.....	81
Tabela 5: Conteúdos atitudinais.....	82
Tabela 6: Conteúdos gramaticais	83
Tabela 7: Competências a desenvolver.....	84

Introdução

O presente Relatório de Estágio inscreve-se no âmbito do Curso de Mestrado para obtenção do grau académico de Mestre em Ensino de Português e Espanhol, com habilitação própria para os ensinos básico e secundário. O campo de trabalho onde se realizou, no ano letivo de 2015/2016, foi o Agrupamento de Escolas André Soares, em Braga, com uma turma do 7º Ano de escolaridade, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) de nível A1.

O Estágio desenvolveu-se em três andamentos interconectados. Inicialmente teve lugar a observação das aulas lecionadas pela nossa orientadora curricular, durante o primeiro período, que nos permitiu não só uma aproximação à prática pedagógica, mas também ao meio escolar e ao contacto com os alunos. Depois, demos início à planificação e aplicação da intervenção pedagógica, concretizada em duas modalidades: a leção das seis Unidades Didáticas que são o objeto direto deste Relatório, e a concretização de três atividades junto da comunidade escolar alargada, nomeadamente o *Día 12 de outubro (Día de la Hispanidad)*, o *Día de Reyes* e o *Día de San Valentin*. Por fim, o terceiro momento do Estágio decorreu nos segundo e terceiro períodos, dado que, em estreita colaboração com a nossa orientadora curricular, nos foi permitida a leção ininterrupta das aulas de ELE previstas, até ao final do ano letivo, auferindo, assim, de um capital de prática letiva considerável.

Nos últimos anos, a aquisição de uma língua estrangeira tem sido incentivada em sintonia com os desígnios das instituições europeias, com o objetivo de dotar os cidadãos de ferramentas que os tornem mais competentes, livres, interventivos e preparados para dar resposta a uma mobilidade mais confiante e a uma cidadania mais responsável, solidária e intercultural. Esta motivação, intrínseca ao sistema de ensino, abre o espectro de ofertas linguísticas no ensino básico, reservando-se os Agrupamentos de Escolas a eleição da primeira língua estrangeira, no 5º Ano, geralmente o inglês; e deixando aos alunos a escolha da segunda língua estrangeira, no 7º Ano, que usualmente oscila entre o francês, o alemão, o inglês, caso não fixado no 5º Ano, e o espanhol.

O interesse pelo ensino de espanhol é, para nós, um desígnio pessoal, entranhado em anos de experiência docente, na área do ensino básico e da formação profissional. Mas é igualmente uma realidade em que envolve cada vez mais públicos. Nas escolas, cativa

sobretudo os jovens adolescentes do ensino básico, quiçá pelas vantagens e oportunidades face ao mercado de trabalho, ou simplesmente para poder comunicar através da língua do único país que tem fronteira terrestre com Portugal. Seja por estes ou outros motivos, a nossa perceção revela-nos que a disciplina de ELE se tem imposto, ao nível do ensino básico, e a sua procura por parte dos alunos tem crescido significativamente, em particular na região do Minho. Ao mesmo tempo, aumentou na sociedade portuguesa a empatia para com a cultura e tradições espanholas, entre as quais se destaca a sedução pelos produtos e práticas gastronómicas, sobretudo em contexto social.

Em concordância com estes dados, na região em que nos situamos, são muitas as empresas portuguesas que expandiram os seus mercados para a vizinha Espanha. Ao mesmo tempo, outras, espanholas, têm vindo a implantar departamentos comerciais no nosso território. Deste movimento bidirecional resulta claro que são várias as empresas ou organizações que, de ambos os lados da fronteira, solicitam pessoal técnico competente no estabelecimento de contactos preferentemente em língua espanhola. Isto significa que ser-se fluente em espanhol se tornou um requisito curricular relevante.

Neste enquadramento, quando equacionámos ensinar espanhol ao 7º Ano, antevíamos o duplo propósito linguístico e cultural, que o tema deste Relatório procura salvaguardar: *A competência intercultural na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira: A cultura da alimentação em Espanha*. Daqui deriva uma questão central que propomos com dois objetivos:

1. Averiguar a relevância do desenvolvimento da competência intercultural para uma aprendizagem consolidada de espanhol nas aulas de ELE do 7º Ano.
2. Verificar se o tema da gastronomia espanhola é dotado de potencialidades suficientes para desenvolver todas as competências necessárias para o ensino de ELE de nível A1.

Partiremos, pois, de uma interculturalidade específica, relativa aos dois países ibéricos, para introduzir as temáticas associadas à cultura e aos hábitos e protocolos da alimentação em Espanha. A investigação documental, vertida na primeira e segunda parte do estudo, terá como objetivo destacar as competências interculturais na aprendizagem de ELE e apresentar a cultura e património gastronómico espanhol como ambiente oportuno e conveniente para a aplicação efetiva das aprendizagens.

A introdução do tema da gastronomia, como pano de fundo para a nossa investigação e intervenção pedagógica, não ocorreu por casualidade. Desde há vários anos, temos nutrido um

gosto especial pelas temáticas gastronómicas, não apenas no terreno alimentar, mas principalmente no que respeita aos complexos aspetos culturais que envolvem a comida, pesquisando aturadamente receitas tradicionais por todo o vasto Minho, ao longo de vários anos. Por outro lado, nota-se que existe hoje uma nova forma de encarar a gastronomia, que não é alheia ao mundo dos adolescentes e jovens. Não só porque estão mais predispostos a partilhar as tarefas domésticas, fruto de uma nova mundividência cultural, mas também porque a cozinha deixou de ser uma atividade reservada às mães e avós. Para isso contribuíram fortemente os meios de comunicação, que têm feito da arte de cozinhar programas de grande audiência, que não passam despercebidos aos nossos alunos/as. Além disso, a facilidade com que lidam com as redes sociais, também lhes permite encontrar facilmente dicas alimentares e receitas de cozinha realizadas e direcionadas para um público jovem.

O nosso trabalho apresenta-se organizado em três partes complementares. Na primeira, trataremos de estabelecer um referencial teórico que sustente a necessidade de incluir a competência intercultural no ensino e aprendizagem de ELE. Para isso, desenvolveremos dois capítulos: a língua, cultura e identidade no ensino de ELE, onde se estabelecem as linhas mestras da cultura como fenómeno antropológico dinâmico, que toca as artes, tradições, vida social e competências comunicativas; e a didática da língua espanhola abordada a partir dos elementos da interculturalidade.

Na segunda parte será estudada a gastronomia enquanto cultura e património, para, em quatro breves capítulos, podermos expor a alimentação enquanto fenómeno de identidade cultural, a gastronomia espanhola como património imaterial, a cultura e protocolo da comida no país vizinho. Por fim, explicitaremos as principais motivações que nos levam a introduzir a cultura da alimentação em Espanha nas aulas de ELE, como área curricular transversal, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e no *Plano Curricular do Instituto Cervantes*.

Por fim, na terceira parte do Relatório, partilhamos a metodologia docente aplicada no campo onde desenvolvemos o nosso Estágio. Aqui faremos uma caracterização, quanto possível detalhada, do contexto escolar e apresentaremos a nossa proposta para uma didática da gastronomia para o 7º Ano de ELE do ensino básico, de nível A1. Esta abordagem surgirá organizada em seis Unidades Didáticas. Nos subcapítulos, explicitaremos as dinâmicas didático-pedagógica implementadas, os objetivos de aprendizagem estabelecidos, os conteúdos temáticos e linguísticos, as competências desenvolvidas, os recursos utilizados, os principais

meios de avaliação preconizados e, ainda, as atividades de intervenção na comunidade escolar. Por último, deixaremos uma breve reflexão crítica sobre a nossa prática de ensino supervisionada.

Complementam o nosso Relatório, sendo dele parte integrante, dois apêndices, que recolhem os principais recursos por nós desenvolvidos e outras evidências, que resultam da criação, planificação e aplicação respetivamente das Unidades Didáticas e das atividades de intervenção na comunidade escolar.

Parte I – Competência intercultural na aprendizagem de ELE

Aprender uma língua estrangeira resulta da articulação entre o estudo formal e a experiência empírica, o que significa que não se trata apenas de assimilar o vocabulário e aprender um conjunto de regras gramaticais, pois implica também, entre outros aspetos, a aprendizagem de uma série de competências socioculturais, que, em grande medida, procedem dos valores e património cultural em que essa língua se desenrola. A competência comunicativa e a proficiência linguística requerem, por isso, aprender a pensar e a sentir como os seus falantes, comungando do seu quotidiano. Nesta primeira parte do nosso trabalho, iremos realizar sobretudo uma pesquisa documental, que nos permita construir um referencial teórico para podermos responder à questão motivadora, que apresentámos na introdução deste Relatório de Estágio (Perrenoud, 1997; Almeida & Freire, 2007; Goldenberg, 2011).

Neste sentido, quando percorrermos o disposto no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*¹, percebemos que a competência linguística é produto de múltiplos saberes e aptidões, que incluem: o conhecimento efetivo da língua: o saber; a capacidade de realização: o saber-fazer; a competência existencial: o saber-ser e saber-estar; e a capacidade de realizar novas aprendizagens e a competência de aprendizagem: o saber-aprender. A comunicação humana, que se desenvolve num mundo partilhado, só é eficaz quando existe o

¹ O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) é a versão oficial portuguesa do documento do Conselho da Europa: *Common European Framework for Languages*, criado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Foi adotado por Portugal, em 2001, através da Direção-Geral da Educação, com o objetivo político e educativo de definir as linhas de orientação do ensino de línguas no sistema de ensino português. Corresponde exatamente ao *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que é a sua versão em língua espanhola. Neste Relatório faremos referência preferencial à versão do documento em português, que se encontra disponível na página eletrónica da Direção-Geral da Educação (em: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>). Todavia, também nos valem da versão espanhola, em razão de oportuna pertinência não normativa, mas didático-pedagógica. Este documento define os seis níveis comuns de referência para as línguas, em três tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Portanto, estabelece os “Níveis Comuns de Referência”, com os quais generaliza o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas, com o respetivo reconhecimento público dos resultados, por esta ordem: Nível de Iniciação (na versão inglesa: *Breakthrough*), Nível Elementar (*Waystage*), Nível Limiar (*Threshold*), Nível Vantagem (*Vantage*), Nível de Autonomia (*Effective Operational Proficiency*) e Nível de Mestria (*Mastery*). Quanto ao tema desta primeira parte do nosso trabalho, verificamos que o QECRL faz referência *Competência Intercultural* no nível de Mestria, o mais elevado, dizendo: “Poderíamos ainda incluir aqui o nível mais elevado de competência intercultural, atingido por muitos profissionais de línguas”

domínio dos códigos linguísticos, daí a importância de um saber enriquecido pela experiência quotidiana:

O conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana (organização do dia, horas de refeição, meios de transporte, comunicação e informação), no domínio público ou no privado, é, também, essencial para a gestão de atividades linguísticas numa língua estrangeira (Conselho da Europa, 2001, p. 31).

Portanto, não basta saber falar, pois é importante também saber como é construído cada um dos predicados que constituem a cultura em que é traduzida uma determinada língua. Atrevemo-nos, por isso, a dizer que só existe verdadeira aprendizagem de uma língua estrangeira quando existe uma razoável compreensão da cultura ou culturas dos falantes dessa língua.

Para ser competente comunicativamente em uma língua, além da aquisição da fonética, vocabulário e estruturas gramaticais, são requeridas necessariamente adequação e intimidade com a cultura da língua-meta (Monte, 2009, p. 14).

Sendo assim, a língua pode ser entendida como um instrumento que está diretamente relacionado com os padrões de comportamento, levando-nos a um saber partilhado por um ambiente cultural. Assim, espera-se que os envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira estejam disponíveis para experimentar referenciais culturais dentro de estruturas sociais, muitas vezes, diversas da sua.

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga sólo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable (Miquel López; Sans, 1992, p. 3).

Se, por um lado, é possível pensar-se que a cultura constrói fronteiras entre as pessoas, grupos sociais e povos distintos, nas diversas apropriações identitárias da cultura; por outro lado, também é plausível que se criem pontes e, com estas, pontos de encontro facilitadores da aprendizagem de uma língua, através do confronto cultural e de uma valorização consistente da interculturalidade. Apesar das diferenças entre indivíduos e entre sociedades, há sempre pontos

em comum, em maior ou menor medida, nos usos, nas crenças, atitudes, valores, sentimentos, comportamentos, capazes de serem utilizados como plataformas de entendimento e átrios para a aprendizagem linguística. Em nosso entender, a alimentação é um desses patamares de encontro entre os povos, cujo potencial pedagógico iremos sustentar, numa perspetiva não tanto gastronómica, mas sobretudo cultural.

Por isso, nesta primeira parte do Relatório, sentimos necessidade de partir do conceito de cultura e intercultura. Dividimos esta parte em dois subcapítulos. Assim, em primeiro lugar, trataremos a língua, cultura e identidade no âmbito do ensino de ELE. Para isso, começamos por questionar a cultura não só como modo de vida, mas também como arte e tradição. Em seguida, apresentamos uma abordagem antropológica da língua no sentido da criação da identidade de um povo. Por fim, deter-nos-emos no estudo da cultura e comunicação no campo da competência comunicativa. Em segundo lugar, estudaremos as questões atinentes à Didática da língua espanhola, destacando as atitudes e motivações, bem como a interculturalidade como metodologia no ensino de línguas.

Ao longo de todo o Relatório, teremos em conta o manual escolar *Livro do Aluno: Espanhol 7º Ano*, do Club Prisma, coordenado por Secundino Vigón Artos, que foi adotado pelo Agrupamento onde decorreu a prática de ensino supervisionada, certificado, nesse ano letivo, pelo Ministério da Educação, nos termos do artigo 12.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto².

1. Língua, cultura e identidade no ensino de ELE

Aprender uma língua estrangeira implica a articulação da tríade: língua, cultura e identidade, aspetos sem os quais não se desenvolve uma competente prática letiva para o ensino de línguas. Como sabemos, ainda que outros seres vivos tenham capacidade de comunicar e habitar o mundo, a língua e a cultura são peculiaridades das pessoas.

A língua é composta por um sistema complexo que articula sons e signos linguísticos, com os quais são faladas ou grafadas palavras e unidades frásicas com um determinado

² http://www.dgae.gov.pt/gestao-de-ficheiros-externos-dgae-ano-2015/listagem-de-manuais-escolares-disponiveis_2015-2016-lista-para-publicacao-pdf.aspx.

significado. As várias línguas diferem quanto ao uso dos sons, sobretudo vocálicos, e quanto aos signos linguísticos e, através do modo como os fonemas e grafemas são combinados em sílabas e, por fim, em palavras, decorre o significado das respetivas palavras. A capacidade e uso da língua, a habilidade de falar ou escrever, tem uma ampla base genética e cultural, mas encontra-se também ancorada no treino orgânico sistemático, que permite a aprendizagem de outras línguas (Spinassé, 2006), conforme veremos adiante.

No processo de comunicação, a língua atua como intermediário entre o emissor: falante ou escritor; e o destinatário: ouvinte ou leitor. No contexto da sociedade, a língua tem uma função de comunicação e identidade, pelo que é normal que existam diferentes formas de linguagem dentro de uma comunidade linguística, moldadas por laços sociais e culturais.

Nesse sentido, o homem é um ser linguístico e cultural. Esta afirmação, assente nas teorias de Vygotsky, Leontiev e Luria, bem como nos postulados de Berger, Luckmann e Habermas, autores referidos por Maria Carvalho (2007), permite-nos encarar o ser humano como gerador, conservador e transmissor de um património cultural. Enquanto ser histórico, social e concreto, age num determinado espaço geográfico e num tempo histórico limitado. É nesse espaço e tempo que se torna um ser de cultura, em diversas formas e fontes de atividade, expressão, registo e transmissão. É a cultura que nos distingue e separa definitivamente dos outros animais, pois somente o ser humano tem a capacidade de criar e conservar “cultura” (Duarte, 2004). Exprime a criação e a posse de um capital cultural, que ramifica na vida social humana singular e plural, de tal modo que, cada povo, possui o seu espólio cultural, que o diferencia dos outros povos. Este património cultural comum, torna-se de tal modo identitário que nos permite reconhecer a sua ascendência, prevalência e descendência, na medida em que, depois, é reproduzido pelas gerações subsequentes, em comportamentos, formas sociais e modos de viver, artes e saberes (Nogueira& Nogueira, 2002).

Entre as primeiras aquisições culturais está a língua materna, dita também primeira língua (L1). Ela é parte integrante da formação cultural e social do indivíduo, dado que, ao mesmo tempo que se obtém a competência linguística, adquirem-se também valores pessoais e sociais. Por outro lado, aprender uma língua estrangeira significa a aquisição de competências linguísticas noutra língua que não a primeira ou materna. Por princípio, neste processo o indivíduo, que aprende uma L2, não se encontra tão exposto à língua estrangeira como quando esteve exposto à língua materna, no momento em que a aprendeu (Spinassé, 2006). O espaço de aprendizagem constitui-se como uma nova significação de propósito utilitário, para criar as

condições necessárias à aprendizagem linguística. Assim, por meio de um trabalho reflexivo e experimental, realizado em sala de aula, o aluno tem a oportunidade de contactar de forma teórico-prática, não só com as questões linguísticas, mas também culturais e identitárias que intermedeia o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (Teixeira & Ribeiro, 2012).

1.1. Conceito de cultura para o século XXI

O termo cultura encerra um conceito muito rico, que requer um conjunto de reflexões e atualizações, que nos poderão ajudar a compreender o alcance da competência intercultural no âmbito da aprendizagem de ELE. Sem pretendemos propor um debate sobre o vocábulo “cultura”, não podemos deixar de clarificar o seu significado, sob o ponto de vista docente. Assim, no âmbito da antropologia, o termo exprime a variedade dos ambientes sociais representativos do universo humano, em que:

A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o património de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade (Cucho, 2003, p. 9).

A palavra cultura provém do latim *cultura, culturae*, que significa ação de tratar, cultivar a terra ou cultivar a mente e cuidar dos conhecimentos. Contudo, a origem semântica desse termo latino assenta originalmente no verbo *colere*, que quer dizer cultivar plantas, ato de plantar ou ato de desenvolver plantas.

Referindo-se ao estudo de Marvin Harris, *et Al.*, Lurdes Miquel López e Neus Sans (1992) sistematizam a perspectiva docentes sobre o termo cultura, por um lado, como o conjunto socialmente adquirido de tradições, estilos de vida e formas padronizadas e repetitivas de pensar, de sentir e de agir; e, por outro lado, citando a definição de Louis Porcher, como um método de classificação e de identificação de uma sociedade, a partir das suas crenças, criações e conhecimentos. Por isso, as autoras no seu artigo «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua»³, consideram que a cultura é um componente indispensável no ensino de línguas estrangeiras, pelo que estas definições podem ser subscritas pela maioria dos

³ O artigo foi publicado originalmente na revista *Cable*, em 1992, e, em 2004, foi republicado pela *Revista Electrónica de Didáctica. Español Lengua Extranjera*.

professores que se dedicam a esse ensino, na medida em que contemplam pelo menos duas perspectivas: a cultura que forma um povo e o sistema cultural que identifica esse povo.

As autoras revelam-nos que o universo cultural inclui diversos níveis. A cultura que atinge o maior número de falantes de um determinado povo, é apresentada como em minúsculas, apelidada como “cultura a secas”. Outro nível é a cultura com maiúsculas, que se refere à cultura formalmente composta, ao conhecimento artístico, literário e erudito, que nem sempre é compartilhada por todos os membros de uma comunidade de falantes. Por último, temos a Kultura com “K”, que nos reporta para os aspetos culturais circunscritos a determinadas franjas sociais, aglutinadas por grupos profissionais, geográficos, etários ou outros. As interações entre estes níveis culturais, que ocorrem dentro do mesmo universo de falantes, isto é, na sua realidade quotidiana da comunidade-meta, que se exprime na língua-meta, pode replicar-se na sala de aula de língua estrangeira, conforme o seguinte esquema:

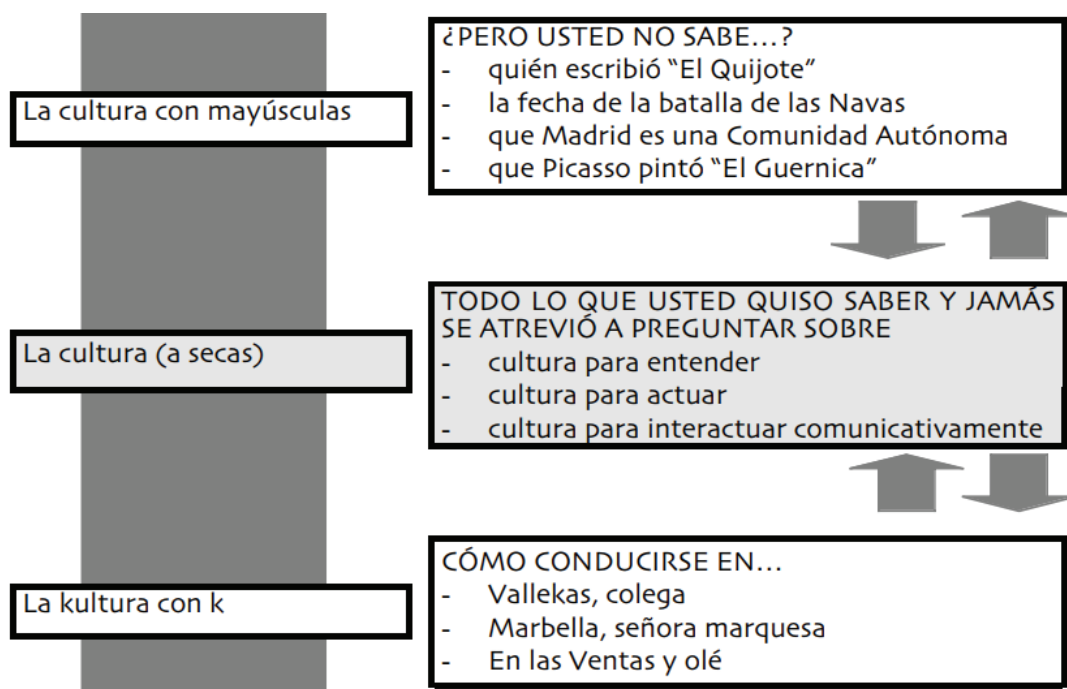


Figura 1: Cultura, cultura e kultura.

(Miquel López; Sans, 1992, p. 4)

No centro do esquema encontra-se a cultura simples, com letra minúscula. Esta inclui aquele património comum, que é partilhado por todos os cidadãos de uma mesma comunidade sociológica, como um padrão cultural que os orienta para serem atores efetivos em todas as situações de comunicação e participação, dentro da própria comunidade. Engloba tudo o que é

regulado de modo formal ou informal, com que podem contar todos os indivíduos ligado a uma língua e cultura comum:

En España, por ejemplo, los extranjeros necesitarán una serie de propuestas didácticas que les permitan “entender” las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro; que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos; que la gente toca madera para ahuyentar a los malos espíritus), que les permitan “actuar” adecuadamente (que, en las ciudades, se suele comer entre dos y tres; que, en España, los sellos se compran en los estancos; que muchos productos, como, por ejemplo, los huevos, se compran en docenas o en medias docenas) y, por último, información para interactuar: que no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza; que, cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia (Miquel López; Sans, 2004, p. 4).

No ensino de ELE, uma vez adquiridas as bases fundamentais de conhecimento da “cultura a secas”, os alunos podem, então, interagir de forma semelhante à dos falantes de Espanha, sem o dilema de entender ou serem entendidos de forma equivocada ou desproporcionada. Não podemos esquecer que, por vezes, as semelhanças culturais são “falsos amigos”. Aprender a “cultura a secas” equivale, pois, a adquirir um conjunto de conhecimentos básicos para entender, atuar e interagir no meio sociológico em que a língua-meta se desenvolve na realidade. Por sua vez, a aquisição de conhecimentos sobre a “cultura com maiúsculas” permite aos alunos de ELE ter uma compreensão superior sobre um conjunto de pressupostos culturais em que se move a comunidade-meta, compostos por um vasto tesouro histórico e artístico, tangível ou não, que são a riqueza de um povo, onde podemos situar grande parte do património gastronómico respetivo. Quanto à cultura, com “K”, inclui o que é necessário aprender de uma língua estrangeira para se poder entender e agir em certos contextos muito específicos, geralmente circunscritos a locais ou grupos sociológicos reduzidos, que também não são partilhados por todos.

Como estes conceitos podem levar a mal-entendidos, Lurdes Miquel López, anos mais tarde, expandiu-os e matizou-os para descrever os elementos fundamentais da componente sociocultural associada ao ensino de línguas. A autora, propõe a “cultura essencial” para designar a “cultura a secas”, com letra minúscula, aquela que se relaciona mais com a linguagem coloquial e que é partilhada por todos, composta pela componente sociocultural padrão. Apresenta a “cultura legitimada”, antes chamada cultura com letra maiúscula, sujeita a um grande número de modificações, determinada por factores eruditos e elitistas, que não é

partilhada por todos os falantes, mas apenas por pelas minorias que têm interesse e acesso. E, finalmente, delimita a “cultura epidérmica”, que se refere a usos e costumes diferentes do padrão cultural, elementos culturais e linguísticos que não são partilhados por todos os falantes, mas dependem da idade, profissão, comunidade, região, etnia, entre outros (Miquel López, 2004).

Devemos, no entanto, ter em mente que quando falamos de cultura, não nos podemos referir a compartimentos estanques, porque, muitas vezes, a “cultura com letras maiúsculas” ou “cultura legitimada”, assim como a “Kultura com K” ou “cultura epidérmica”, remetem constantemente para o corpo central da “cultura a secas” ou “cultura essencial”, ampliando a área do que é compartilhado por todos. Ou seja, os falantes que constituem os indivíduos que se situam ao nível da “cultura essencial” podem apreender, pela experiência ou por pesquisa sistemática, elementos oriundos da “cultura legitimada” e da “cultura epidérmica”. Nesse sentido, é possível que determinada expressão cultural erudita ou regional possa a vir a fazer parte do património da grande maioria dos indivíduos, mesmo daqueles que não têm habitualmente interesse ou acesso a esse nível cultural. Pela mesma razão, o professor de ELE deve ter o seu o foco didático e pedagógico inicial situado no corpo central do diagrama, ou seja, na cultura padrão, a “a secas” ou “essencial”. Todas as ações de ensino e aprendizagem que passem às outras duas extensões culturais, devem ocorrer de forma a que os alunos possam captar os mesmos matizes que qualquer membro da comunidade espanhola consegue descodificar (Miquel López; Sans, 1992).

1.2. Cultura: modo de vida, arte e tradição

Definir o conceito de cultura é uma questão controversa, no entanto, valendo-nos dos trabalhos de Ron Scollon, Suzanne Scollon e Rodney Jones, podemos dizer que, num sentido antropológico, a cultura pode ser definida como um conjunto de costumes, língua, ideias, crenças, organização social e memória histórica, comuns a uma comunidade, que lhe concedem identidade própria (Scollon *et Al.*, 2011).

Em sentido antropológico, a cultura é o conjunto de costumes, ideias, ordenações sociais e fatos históricos comuns a uma comunidade humana (Santos, 2009). O significado, que o termo veio a obter decorre da “analogia entre o cuidado que exige o cultivo das plantas e a atenção e esforço que merecem o desenvolvimento das faculdades humanas” (Williams, 2007, p.117).

Consequentemente, tendo em conta o cuidado e esforço que a criação artística supõe, as obras humanas ligadas às sete artes e as práticas que sustentam a criação artística passaram a ser referidas como cultura (Canedo, 2009).

Para o iluminismo francês, a cultura significava um estado do espírito cultivado pela aprendizagem, que produz na pessoa um espírito culto. Por oposição, o iluminismo aponta o estado do homem natural ou selvagem, isto é, não cultivado e, por isso, sem cultura. Assim, a visão francesa, desenvolvida nos séculos XVIII e XIX, diz-nos que, em sentido lato, a cultura é o conhecimento, a mentalidade e os costumes e tradições de alguém ou de um povo. Em sentido estrito é “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (Cuche, 2002, p. 21). Em ambos os casos, a noção de cultura deve aplicar-se ao que é “humano e oferece a possibilidade de concebermos a unidade do homem na diversidade dos seus modos de vida e de crenças” (Cuche, 2003, p. 23).

Em paralelo, a Alemanha do século XIX desenvolveu um paradigma diferente, associando a palavra “cultura” ao que é autêntico, profundo e que marca a originalidade e especificidade de um povo. Cuche (2002) defende que este conceito de cultura poderá ter contribuído para o desenvolvimento das teorias sobre a superioridade do povo alemão. Estas procuravam afirmar existência da nação alemã glorificando a sua cultura, ao ponto de gerar conflitos com outros povos, de culturas diferentes, supostamente inferiores, que vieram a culminar na Primeira Guerra Mundial.

Depois dos estudos iniciais, as novas abordagens do conceito de cultura, realizadas ao longo do século XX, permitiram autonomizar a cultura como um campo singular, tratado por diversas ciências humanas e sociais, que se podem sintetizar em três conceções.

Em primeiro lugar, a cultura pode ser vista como a especificidade dos modos de vida de um povo ou coletividade. Neste sentido, ela é o sistema de signos e significados criados, conservados e difundidos pelos grupos sociais, que traduzem modos de pensar e sentir, valores e rotinas, ideias e comportamentos, tradições e inovações. Esta perspetiva valoriza particularmente o património cultural imaterial, os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que remontam às raízes de um povo ou grupo (Canedo, 2009). Neste nosso estudo, interessa-nos de forma particular esta aceção, tendo em vista os aspetos ancestrais geralmente associados à alimentação praticada tradicionalmente por um determinado povo, neste caso, o espanhol.

Em segundo lugar, a cultura pode ser vista como atividade ou criação artística, intelectual e lúdica. Trata-se, evidentemente, de uma visão mais estrita do conceito, unindo a cultura com a arte, enquanto objeto de criação, expressão e fruição, sem ligação ao quotidiano dos indivíduos ou dos povos (Canedo, 2009). Todavia, em nosso entender, não podemos descorar esta aceção, tendo em conta que a produção e consumo de bens e serviços culturais pode traduzir a identidade de um povo ou grupo social. Além disso, no campo da alimentação, que nos prende neste trabalho, a criação de pratos, bebidas ou sabores novos, deve estar associada ao carácter empreendedor de um povo, podendo ser interpretada como estratégia de desenvolvimento e inovação cultural.

Em terceiro lugar, como instrumento de desenvolvimento social e educacional, a cultura tem o condão de nutrir o espírito e estimular a consciência dos cidadãos, em ordem ao seu desenvolvimento cognitivo e capacitação crítica (Canedo, 2009). Esta abordagem utilitária do conceito de cultura assinala a necessidade de a encarar como fator fulcral na formação antropológica e social dos indivíduos e, por esta via, das sociedades. Só assim se entende a cultura como parte da socialização e motor ou elevador social. Para o nosso estudo, releva enquanto possamos entender que também se pode aprender a partir do modo como um povo que, necessariamente se alimenta, elege os seus tempos e modos de o fazer.

Em suma, se na primeira aceção do conceito de cultura que destacámos, todos podemos ser produtores e recetores de cultura, no segundo caso, espera-se que a criação cultural seja assegurada pelo universo artístico e intelectual, cabendo a sua fruição aos legítimos destinatários, segundo o respetivo grau de erudição. Por último, é como instrumento de desenvolvimento humano que a cultura evidencia o seu forte impacto na construção social.

Trabalhar a área cultural na aula de ELE requer que as diversas abordagens sejam apresentadas de maneira contextualizada e reflexiva e não apenas como curiosidades ou conhecimentos culturais. Isto aplica-se ao estudo da gastronomia, costumes, folclore e estilo de vida, entre outros aspetos. No caso do presente Relatório, conforme iremos ver na segunda e terceira partes, trabalhar o tema da “cultura da alimentação em Espanha” na aula de ELE permite-nos proporcionar aos alunos uma abordagem dialógica não só das questões gastronómicas, em si, mas também da literatura, poesia, momentos históricos, hábitos e costumes sociais de um povo concreto, num determinado tempo e lugar. Todavia, termos o cuidado de, ao estudar a cultura espanhola através do prisma gastronómicos, não impormos aos alunos essa forma de estar ou de viver, mas apenas lhe colocaremos à disposição a oportunidade

de perceber e sentir a forma de estar e de viver dos falantes da língua que aprendem (Teixeira & Ribeiro, 2012).

1.3. Língua e identidade: abordagem antropológica

Habitamos um universo cultural, estruturado pela ação e pelo pensamento, cuja expressão não existiria da mesma forma sem a função simbólica da linguagem. O ser humano carece de socialização para se adaptar à cultura em que vive. O processo tem a virtude de poder moldar o indivíduo, tornando-o diferente do que teria sido se tivesse nascido ou vivido noutra sociedade e, conseqüentemente, noutra cultura. Neste quadro, a língua confere ao cidadão como que uma identidade própria.

Enquanto sujeito social e histórico, o ser humano apropria-se de um instrumento linguístico pré-existente, não dissociado das realidades dos diversos contextos e espaços geográficos e sociais. Mas o sujeito só se apropria da língua da comunidade, quando a faz sua e, mais ainda, quando, de certa forma, se afirma e identifica com ela. Afirmar a identidade por meio de uma língua, significa não só aceitar o seu contexto, mas também demarcar fronteiras entre o eu e os outros. Quando se estuda uma língua estrangeira, partimos de uma identidade para outra identidade, na medida em que se intercetam facetas identitárias de outras culturas. A interculturalidade, como veremos no capítulo seguinte, é constituída através da heterogeneidade, mesmo no contexto escolar (Teixeira & Ribeiro, 2012).

A língua, entendida como fenómeno antropológico, encontra as suas raízes étnicas numa necessidade comunicacional, que tende a ser normalizada sistematicamente. A nível semântico, a língua tem uma ligação umbilical com o pensamento, de tal modo que podemos dizer que é o meio privilegiado pelo qual um povo representa o seu mundo e revela a sua cultura. Portanto, o termo “língua” não se refere apenas aos elementos linguísticos, mas também a todo um sistema que nos dá a possibilidade de aceder a um código cultural que é o reflexo dessa mesma realidade cultural.

Remonta ao primeiro quartel do século XX a criação da Linguística Estruturalista, revelada por Ferdinand de Saussure, particularmente na sua obra póstuma *Curso de linguística geral*, de que nos valem para esta breve incursão. Saussure estabelece as devidas diferenças entre língua e a linguagem:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de factos humanos, pois não se sabe como inferir a sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os factos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (Saussure, 2006, p. 17).

A corrente estruturalista estudou a língua como um sistema convencional constructo, presente, enquanto produto social, em cada falante de uma determinada comunidade linguística. Neste enquadramento, a língua é diferente da fala, tendo em conta que esta é um ato individual, sujeito a fatores extrínsecos e subjetivos. Ao contrário, a língua, embora sofra mudanças, tende a ser um sistema estável ao serviço da necessidade de comunicação (Saussure, 2000). Nessa qualidade, é um código independente do uso, de tal modo que o sujeito falante não tem autonomia para mudá-la. Insiste-se, nesta abordagem, que a língua se ensina sobretudo com base nas estruturas linguísticas internas, fixadas na sua respetiva gramática.

Depois da escola estruturalista, em meados do século XX, surge a Linguística Aplicada, que, nas décadas de oitenta e noventa, se tornou dominante. Esta privilegia a conceção da língua no seu uso, valorizando particularmente a linguagem verbal no contexto antropológico, social e cultural em que ocorre (Celani, 1992; Signorini & Cavalcanti, 1998; Noeli *et Al.*, 2016). Portanto, ao contrário do modelo estruturalista, a Linguística Aplicada apresenta uma conceção de língua marcada pelo uso social e real, enquanto falada por indivíduos concretos e segundo a evolução histórica da comunidade em que se insere. Myriam Denis e Monserrat Pla (2009) entendem que o ensino de uma língua estrangeira não pode estar desagregado do seu ambiente cultural, pois não lhes parece correto que se ensine como um conjunto de regras e palavras, sem referência ao ambiente social e cultural em que se desenvolvem:

Hoy en día, somos ya muchos los que compartimos la idea de que en este proceso de aprendizaje no podemos concebir la enseñanza de la lengua desglosada de su entorno cultural, no podemos enseñar la lengua como un conjunto de reglas y de palabras, sino que tenemos

que considerarla en su uso, es decir, en su dimensión social y cultural; abogando, por tanto, por un aprendizaje globalizador (Denis & Pla, 2009, p. 87).

Em nosso entender, o ensino de ELE deve articular os dois modelos. Por isso, sem descorar os elementos estruturais da língua, iremos propor um modelo pedagógico que incide nos aspetos antropológicos, culturais e sociais. Na verdade, uma visão dialógica do ensino e aprendizagem de línguas deve privilegiar os contextos do quotidiano, atribuindo-lhes uma elevada carga de plausibilidade, de modo a facultar uma aprendizagem contextualizada e similar a situações reais de uso. Nesse sentido, ao adotarmos como ecossistema de trabalho em sala de aula o tema da alimentação, estamos a contribuir para que a disciplina de ELE seja ensinada e aprendida como instrumento importante para a interação entre sujeitos em circunstâncias dialógicas do dia-a-dia dos alunos.

Paralelamente à preparação linguística, teremos que incluir um estudo aprofundado da cultura para colmatar esta lacuna. Não é possível aprender efetivamente uma língua sem saber que significado cultural aportam determinadas palavras ou expressões. Torna-se premente ensinar, na mesma paridade, a linguística e a cultura. Assim, no contacto com uma língua estrangeira, o aluno deve ser levado a saber posicionar-se não só perante as estruturas linguísticas formais, mas também perante a situação histórica, geográfica e cultural dos falantes dessa língua, respeitando as diferenças culturais, ainda que mantendo um olhar crítico. Por isso, é importante que as propostas pedagógicas apresentadas em sala de aula compreendam a língua como um meio de interação social para proporcionar uma comunicação significativa (Teixeira & Ribeiro, 2012).

1.4. Cultura e comunicação: a competência comunicativa

A competência comunicativa está ligada à proficiência linguística, mas não se deve confundir com ela. Nesse sentido, Taylor (1988), conforme expõe Vera Silva (2004), contribuiu para que os termos não sejam confundidos, pois, para esse autor, se a competência comunicativa equivale à capacidade de emitir e receber mensagens orais e escritas, a proficiência linguística corresponde à capacidade de usar a competência comunicativa. Taylor (1988) entende a competência comunicativa como um conceito estático, ao passo que a proficiência linguística é dinâmica, admitindo diversos níveis, conforme a capacidade de uso da competência

comunicativa. Deste modo, pretendemos aqui dissertar sobre o conceito de competência comunicativa e, não tanto, de proficiência linguística.

A competência comunicativa consiste na capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba as subcompetências linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica. Para adquirir a competência comunicativa numa língua estrangeira, requer-se a capacidade de usar essa língua de maneira comunicativa, o que envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar tal conhecimento. Este processo exige a posse de três sistemas de conhecimentos: os linguísticos, compostos por saberes acerca das regras de funcionamento da língua a nível fonológico, morfológico, sintático e semântico; os formais sobre a oralidade e a textualidade específicas; e os referenciais do universo em que se move a língua-meta. A contribuição desses diferentes sistemas de conhecimento para a construção de sentido, na produção e receção linguística é simultânea. Na leitura ou audição, o processo de reconstrução de sentidos implica, no momento em que se dá o contato com o texto ou o som, a descodificação do material simbólico. Em seguida, o leitor/ouvinte passa à apropriação da informação de acordo com os seus próprios predicados simbólicos e culturais, para chegar à compreensão da mensagem (Matencio, 1992).

Neste sentido, a aprendizagem de uma língua não acontece apenas com o domínio das regras gramaticais, que tornam o aprendiz apto a formar sentenças corretas. Esses conhecimentos linguísticos são importantes, mas não são suficientes, pois não se pode compreender verdadeiramente uma mensagem unicamente com base no léxico e na sintaxe. Assim, existem outros valores implícitos que contribuem para a emissão e perceção correta de enunciados, entre os quais devemos sublinhar a cultura intrínseca ao emissor e ao recetor (Bernabé, 2017). Portanto, para que possamos falar de competência comunicativa numa língua estrangeira, a capacidade linguística deve compreender não a produção e interpretação de expressões linguísticas isoladas, mas a capacidade de perceção dos contextos e interações sociais.

Por isso, devemos ter em conta as funções da linguagem, que dizem respeito ao contexto da situação. Na verdade, é por meio do contexto da situação que se pode compreender para que função tende a estrutura gramatical aplicada. As funções da linguagem compreendem comandos, relatos, pedidos, descrições, entre outros (Bernabé, 2017).

Não é fácil saber até que ponto as capacidades linguísticas como falar, compreender, escrever e ler as palavras e estruturas de uma língua garantem a consequente aquisição da capacidade comunicativa. Em verdade, a aprendizagem de algumas capacidades linguísticas, por si só, não garante a aquisição de competências comunicativas. No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se promover não só o momento do desenvolvimento das capacidades linguísticas, mas, também o momento da aplicação de estratégias destinadas a praticar as competências comunicativas, mais próximas de situações reais de uso da língua estrangeira. Portanto, esta não pode ser apreendida sem a sua concretização, que só é possível mediante a inclusão da mesma no contexto histórico e cultural real conhecido e/ou apresentado ao aluno (Hinojosa & Lima, 2008). Daí que, conforme corrobora o QECRL:

O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural (Conselho da Europa, 2001, p. 31).

Para que a competência comunicativa se desenvolva no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que certas estratégias sejam utilizadas pelos alunos, dentro da sala de aula. Por exemplo:

Um aluno pode não conter em seu repertório uma palavra ou estrutura específica para aquele momento de fala, tendo que usar paráfrase, gestos, mímicas ou circunlocução para que a comunicação seja realizada, ou um falante poderá falar deliberadamente devagar para criar o efeito desejado no ouvinte, ou seja, ser claro o suficiente para ser entendido, fazendo com que a comunicação seja bem sucedida (Bernabé, 2017, p. 111).

Neste caso, considerando que a conversação constitui um meio de interação social interpares, espera-se dos alunos uma participação que incorpore capacidades facilitadoras do seu desempenho conversacional e não o simples conhecimento vocabular e gramatical. Só então poderemos falar da aquisição da competência comunicativa associada à aprendizagem de uma língua estrangeira.

A existência de uma competência sociocultural que contribua para as produções linguísticas dos alunos, adaptando-as aos contextos, corresponde à ideia de Niño (2008), segundo a qual a competência comunicativa é composta por várias camadas do saber aplicado,

ou seja, o saber fazer, compreendendo conhecimentos, competências, atitudes e valores, que contribuem para a realização de atos comunicativos dependentes das necessidades e objetivos concretos dos falantes.

2. Didática da língua espanhola

O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras esteve centrado, durante muitos anos, mais nos elementos linguísticos formais e na correta aplicação gramatical e morfológica, do que no desenvolvimento de competências comunicativas, que habilitassem o aluno à interação social e cultural livre e autónoma (Sánchez, 2010), que pressupõem, como atrás ficou dito, um saber realizado através da experiência empírica. Contudo, conforme referem Myriam Denis e Monserrat Pla (2009, p. 87):

Con la aparición de los enfoques comunicativos en la didáctica de lenguas, se ha visto la necesidad de introducir el componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, las investigaciones realizadas en el campo de la comunicación han puesto en evidencia la presencia de lo sociocultural en toda interacción (ya sea verbal, paraverbal o no verbal) entre individuos.

A palavra “didática” tem a sua origem na *tecné didaktiké* da Grécia antiga, que quer dizer literalmente: a técnica de ensinar. Se regressarmos ao significado original da palavra grega *didaskhein*, podemos encontrar o verdadeiro sentido do termo. O verbo *didaskhein* pode ser utilizado tanto no modo ativo (ensinar), como no modo passivo (aprender, receber o ensino); e também como meio, no sentido de aprender por si mesmo, ou seja, adquirir conhecimento. O substantivo derivado do verbo *didáxis* significa o ensino ou a instrução. Assim, no seu sentido original, o termo *didaktiké* abarca o ensino e a aprendizagem. Portanto, por “didática” devemos entender toda a reflexão científica sobre o ensino e aprendizagem (Heursen, 1993).

A primeira obra sobre a didática da língua foi a *Didáctica Magna*, elaborada por Jan Amos Coménio, no século XVII. Contudo, o seu nascimento enquanto ciência autónoma remonta ao século XVIII (Chaves, 2020). Hoje em dia, no âmbito da docência, é entendida como a sistematização articulada dos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino. Nesse sentido, a didática surge como “área de estudo da pedagogia que tem como objeto nuclear o

ensino em situação, compreendido como prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros” (Farias *et Al.*, 2014, p. 18).

2.1. A didática da língua: atitudes e motivações

O contexto escolar da aprendizagem de ELE desenvolve-se em torno de vários modelos didáticos, cujo objetivo consiste em permitir a aquisição da competência comunicativa e da proficiência linguística. Ao longo do tempo, foram vários os métodos didáticos que se perfilaram para cumprir este desiderato. Muito sucintamente, podemos referir os mais importantes, segundo a ordem cronológica: o método da gramática e tradução, o método direto ou natural, o situacional, o áudio-linguístico e o comunicativo (Richards & Rodgers, 2001).

O método da gramática e tradução corresponde a uma aprendizagem focada escrita, sem cuidar devidamente da oralidade ou do uso efetivo da língua em contexto social. Conforme Richards e Rodgers (2001), este método ensina a codificação e descodificação de textos em língua estrangeira, salientando as regras de morfologia e sintaxe, suficientes para o exercício de tradução e retroversão. Neste método, a oralidade é salvaguardada pelo exercício da leitura, recebendo, por isso, o contributo da secção da gramática que preconiza a fonética.

O método direto ou natural, que deriva das correntes naturalistas do fim do século XIX, defende a aprendizagem da língua estrangeira por exposição do aluno à sua oralidade, deixando para uma fase posterior o estudo da escrita e da gramática. Segundo os mesmos autores, este método teve a virtude de geral socialização entre os alunos, professores e outros falantes da língua-meta, através da conversação.

Na primeira metade do século XX, desenvolveu-se o método situacional, que assenta em três eixos fundamentais: vocabulário, leitura e gramática. Geralmente, era fornecido aos alunos um catálogo de palavras que lhes permitia a leitura e compreensão de enunciados escritos. O papel do professor passava pelo ensino da gramática e apoio à leitura (Richards & Rodgers, 2001).

No método áudio-linguístico, a tarefa do aluno consistia em aprender e praticar as estruturas básicas da língua, pela repetição de frases e palavras. Depois da audição de um diálogo inicial, cabia ao aluno adaptá-lo à sua própria realidade, insistindo nos elementos essenciais, quer de âmbito lexical, quer gramatical. Em seguida, tinham lugar os exercícios escritos fundamentados na mesma temática. Para Richards e Rodgers (2001), neste método,

utilizado amplamente em áudio-aulas, o importante não era que os alunos compreendessem tudo de imediato, mas que se ambientassem paulatina e progressivamente à oralidade e escrita da língua.

Por sua vez, o método comunicativo centra-se no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, não tanto, na aprendizagem das estruturas gramaticais, que não olvida. Nos termos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), preocupa-se mais com o “saber-fazer” do que com o “saber” propriamente dito (Conselho da Europa, 2001). Efetivamente, Richards e Rodgers (2001), consideram que este método veio influenciar o referencial para o ensino de línguas da União Europeia, que, desde o seu começo, enfrentou a necessidade de disseminar a aprendizagem das diversas línguas dos países membros. Através da metodologia de ação / reação ou de tentativa / erro o aluno tem contacto com os elementos gramaticais da L2, adquirindo uma estrutura vocabular em contexto comunicacional. O recurso à consecução de tarefas implica que os alunos desenvolvam a oralidade e a escrita por meio da compreensão, manipulação, produção e interação na L2, concentrados prioritariamente no significado e não tanto na estrutura linguística (Nunan, 2002). A primazia do significado sobre a forma / gramática, preconizada pelo ensino por tarefas, permite que a ação de ensino e aprendizagem se aproxime da vida quotidiana, reproduzindo os processos de comunicação da vida real e promovendo o desenvolvimento de valores educativos, como a autonomia, a criatividade ou a responsabilidade. Em termos práticos, este modelo adota elementos culturais para integrar nas próprias aprendizagens, de forma explícita ou implícita:

Los elementos culturales se presentan de manera más bien implícita en los diálogos o documentos auténticos, estando subordinados al desarrollo de la competencia lingüística. Por otro lado, si aparecen en textos explicativos que describen fenómenos sociales, institucionales o comportamentales, lo hacen a menudo como un complemento de información (Denis & Pla, 2009, p. 87).

Aplicando o modelo de Byram, Neuner e Zarate (1997) à didática da língua espanhola, verifica-se que para adquirir e desenvolver de forma holística a competência comunicativa, é necessário desenvolver as capacidades de saber, saber-ser, saber-estar e saber-aprender. Tudo isto implica trabalhar três aspetos: o pragmático, o afetivo e o cognitivo em sala de aula. Estes três Aspetos, interligados entre si, irão definir o progresso das aprendizagens a realizar em aula.

A componente pragmática do ensino consiste em abordar a aprendizagem de forma contextualizada, que permita aos alunos adquirir os conteúdos em situação, por exemplo, da vida quotidiana, em que o aluno é chamado a confrontar-se com problemas comuns, que evidenciam aspetos culturais implícitos e explícitos do dia-a-dia. Trata-se, assim, de conceber uma progressão que vai do funcional, do utilitário, à descoberta de informações e conteúdos socioculturais mais complexos.

Denis e Pla (2009) consideram que a componente pragmática deve ser articulada com os aspetos cognitivos e afetivos. Do ponto de vista cognitivo, trata-se de desenvolver a capacidade de conceber os elementos da cultura estrangeira como um conjunto estruturado de respostas as diversas conjunturas humanas. Deste modo, são criadas condições para que os alunos compreendam como cada cultura contribui, a seu modo, para resolver problemas e enfrentar situações diversas. Em relação à dimensão afetiva, supõe-se que os alunos sejam envolvidos no processo de aprendizagem, para que descubram os elementos socioculturais que não conhecem ao entrar em contato com outras formas de pensar, sentir e fazer, sabendo que isso facilitará a comunicação com o outro. Em suma, trata-se de os alunos descobrirem algo que não conheciam, que lhes é externo, mas que, a partir do momento em aprendem uma língua e a sua cultura, passa a ser parte de sua própria realidade. Por isso, parece-nos que o caminho a seguir na sala de aula tem que ser pensado também partindo do concreto para o abstrato, do individual para o coletivo, do mais óbvio para o mais desconhecido.

2.2. A interculturalidade como metodologia no ensino de línguas

Pelo que atrás dissemos, ficou claro que, no ensino de ELE, a língua e a cultura são inseparáveis. Os alunos são, assim, expostos a uma nova língua e a uma nova cultura. Contudo, não podemos esquecer que os próprios alunos são também portadores de uma língua e de uma cultura. Daqui resulta uma riquíssima permuta sociocultural, que deve ser tida em conta em toda a ação de ensino e aprendizagem, que envolva a L2. Nesta ação, nenhuma das línguas ou culturas pode ser ostracizada ou passada a segundo plano. Por outro lado, sabemos que cada cultura apresenta uma identidade própria e, como tal, deve ser estudada sem desprezar essa individualidade que a caracteriza. Portanto, tomar como referência a cultura em que se desenvolve a língua-meta, leva-nos a aceitar a interculturalidade como método de ensino pedagógico, o que, nos parece, à partida um valor a estimar. Para a competência comunicativa,

saber quando, como, e onde devo aplicar uma determinada palavra ou expressão significa melhor proficiência linguística. Exemplo disso é o investimento que, na nossa prática de ensino, fizemos para clarificar os significados dos “falsos amigos” causadores de mal-entendidos linguísticos e culturais.

Quando se versa sobre o tema da interculturalidade, não podemos deixar de referir o QECRL, tendo em conta que ele nos fornece uma base comum para a elaboração do programa de línguas, em toda a Europa, que compreende em si não apenas o princípio da multiculturalidade, mas também da interculturalidade. Aqui, além de serem definidos os níveis de proficiência, que permitem medir o progresso dos alunos, nas diferentes etapas da sua aprendizagem, descreve igualmente as competências a desenvolver, para estarem capacitados a comunicar na língua que aprendem e os conhecimentos e capacidades que precisam adquirir, para serem eficazes na sua atuação. O mesmo documento abrange, entre os pontos considerados importantes para o ensino de uma língua estrangeira, o contexto cultural da língua em estudo:

O conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficiente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. Os aspetos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com a vida quotidiana, p. ex.: comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa (Conselho da Europa, 2001, p. 148).

Além de elencar estes e outros pontos fundamentais que necessitam de ser estudados no ensino de língua estrangeira, o QECRL destaca também que, muitas vezes, o aprendente de uma língua estrangeira deve adquirir a capacidade de perceber as características próprias de diferentes culturas, ampliando a sua visão sociocultural. Esta aprendizagem não tem necessariamente de se circunscrever aos manuais escolares, mas, ao contrário, deve ampliar o espectro de aprendizagem de tal modo que ultrapasse as barreiras da sala de aula, rumo a um mundo multicultural, num ambiente intercultural.

A escola é um espaço de múltiplas diferenças e grande diversidade, onde as várias culturas e modos de ser se fundem como elementos adicionais à formação. A sala de aula, quando reproduz essa multiculturalidade, é o lugar onde o aluno amplia o seu contato social,

construindo, em cada etapa escolar, um leque de relação e, com elas, novos conhecimentos, aprendizagens, práticas e costumes (Teixeira & Ribeiro, 2012).

Neste enquadramento, a escola é responsável formal pela conexão ou interceção entre culturas, dita interculturalidade, criando condições para que se estabeleçam relação entre diferentes culturas, conforme aponta o QECRL:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspetiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Nesse processo, a figura do professor de ELE encontra-se diretamente relacionada com a construção de aprendizagens que atendam à identidade ou identidades com que são dotados os seus alunos, no sentido de os abrir, em primeiro lugar, ao conhecimento de outras identidades culturais e, posteriormente, à experimentação dessas mesmas identidades estrangeiras.

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira não fica unicamente no objetivo da articulação estruturalista da linguagem, pela conjugação pura e simples de fonemas e grafemas. Conhecer e aprender a nova língua, requer uma partilha maior de informações e experiências, que permitem ao aluno entender quem são, como são, como vivem, falam e sentem os falantes maternos dessa língua (Lopes, 2002). Entrar numa cultura estrangeira envolve, pois, a aquisição de conhecimentos, mas também habilidades de comunicação interpessoal. Isso significa que têm de se desenvolver no aluno capacidades de nível pragmático, para que possa agir de forma livre e adequada (Denis & Pla, 2009).

A interculturalidade como estratégia e método de ensino é uma forma de superar as barreiras culturais que separam o aluno das pessoas de outra cultura. Ao aprender uma língua estrangeira, é absolutamente imprescindível superar preconceitos de ordem cultural que possam existir, criando uma predisposição positiva sobre a multiplicidade de culturas. Esta predisposição deve ser capaz de promover a reconstituição do próprio indivíduo, que, ao aprender uma língua estrangeira, resulta reforçado na sua intencionalidade cultural. Neste enquadramento, a ação de ensino e aprendizagem pode ser considerada intercultural quando adota um conjunto de propostas educacionais e pedagógicas focadas em estimular relações de respeito e de integração entre diversos grupos socioculturais (Fleuri, 2003).

A chave para o sucesso de um processo pedagógico com base na interculturalidade reside, de acordo com Janzen (2002), na questão da alteridade, isto é, na capacidade de entender o “outro” e seus elementos característicos como fatores essenciais para o diálogo cultural. É na abertura à alteridade e ao diálogo com o outro, aceitando as suas diferenças, que a pessoa se descobre a si mesma como sujeito; e descobre o “outro” com um “tu” de relação, independentemente dos aspetos étnicos e culturais.

Em suma, a aprendizagem de ELE, no âmbito de uma abordagem pedagógica intercultural, significa a possibilidade de questionar a cultura-meta, levando à compreensão e interação com o seu meio e à apropriação dos conhecimentos provenientes dessa cultura. Daqui resulta a formação de identidades mais ricas e heterogêneas, livre de preconceitos sociais, éticos e culturais (Walesko, 2006).

Neste enquadramento, adquire particular relevância a teoria de Ward, Bochner & Furnam (2001), pois defendem que se o aluno compreende a relação existente entre língua e cultura, o seu processo de aprendizagem torna-se substancialmente mais eficaz. Ele saberá interagir de forma natural e livre em diversas situações comunicativas, desenvolverá uma melhor pronúncia e terá acesso a um nível vocabular superior. O aluno tende a tornar-se numa espécie de mediador ou intermediário cultural, que transporta a sua própria cultura, mas conhece e interage com naturalidade dentro da língua e cultura-meta. Pode, assim, tanto estabelecer pontes entre ambas as culturas, como criar entre as mesmas as fronteiras que convenham ao processo comunicativo, para evitar qualquer choque cultural (Costa, 2015).

A didática de ELE, como ocorre no estudo de qualquer língua, deve partir do QECRL (2001), que fixa uma base comum para a elaboração dos programas, manuais e outros materiais didáticos. Aí encontramos a competência comunicativa definida como uma aptidão que resulta

da conjugação de três saberes: linguísticos, sociolinguísticos e os pragmáticos (Conselho da Europa, 2001). A componente sociolinguística abre o aluno às convenções sociais que afetam a comunicação, remetendo para as condicionantes socioculturais do uso da língua, tais como: regras de etiqueta e boa educação; normas que regem a relação entre diferentes gerações, sexos, classes e grupos sociais; codificação linguística de certos ritos sociais, entre outras. Por seu turno, as componentes sociolinguísticas e pragmáticas tendem a influenciar a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência disso (Conselho da Europa, 2001).

Em suma, o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre culturas, nas suas semelhanças e diferenças, do mundo de onde se é e do mundo da comunidade da língua-meta, produz nos alunos uma compreensão intercultural, que permite contextualizar as situações comunicativas em ambas as línguas e aperfeiçoa a competência comunicativa.

Parte II – Gastronomia, cultura e património

Ao escolhermos a cultura da alimentação em Espanha como ambiente didático para o ensino e aprendizagem de ELE, para além das questões alimentares propriamente ditas, consideramos sobretudo a gastronomia enquanto cultura e património, ou seja, no enquadramento do património cultural espanhol. O património cultural resulta de um acordo que uma determinada sociedade estabelece para as suas produções, às quais reconhece um carácter de tal modo identitário que se tornam suscetíveis de serem conservadas, patenteadas e legadas às próximas gerações. Fazendo parte de um acordo social, apesar de ser sentido pela maioria da população, são geralmente as instâncias com poder que propõem, veiculam, normalizam e reconhecem o património como tal. Se nos concentrarmos na gastronomia como cultura, iremos verificar que só muito recentemente se tornou digna de ser considerada com património cultural (Medina, 2017).

Para estudarmos este percurso iremos deter-nos em quatro subcapítulos. Começaremos por questionar até que ponto a alimentação pode estar relacionada com a identidade de um povo e das suas gentes, sublinhando aspetos como os hábitos alimentares e a identidade cultural, para, em seguida, nos determos na dieta mediterrânica espanhola. Em segundo lugar, apresentaremos a gastronomia como Património Imaterial Espanhol, desde a história deste processo até às suas consequências locais e globais. Em terceiro lugar, lançaremos um olhar panorâmico sobre a cultura e o protocolo alimentar espanhol. Por último, estabeleceremos uma abordagem possível da gastronomia nas aulas de ELE, como área curricular transversal e nas referências que lhe são feitas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e no *Plano Curricular do Instituto Cervantes*.

1. A alimentação e identidade

“Nada define melhor um povo que a sua cozinha” (Leite, 2007, p. 11). Alimentar-se, ou seja, comer e beber, é mais do que uma simples aquisição de nutrientes e energia. É igualmente um eixo central da história, da cultura, da estrutura social e da identidade de um povo.

Todos sabemos que a alimentação é uma necessidade física, intrínseca a todo o ser vivo. Biologicamente, alimentar-se não é mais que captar, deglutir, ingerir e digerir alimentos. Em termos químicos, trata-se de uma troca de matéria e energia entre diferentes espécies (Krause & Bahls, 2013). Mas, para algumas espécies animais o ato de se alimentar constitui um fator de identidade e socialização. Quando comem ou bebem, fazem-nos em grupo fechado de indivíduos previamente identificados. Mas, para algumas espécies animais o ato de se alimentar constitui um fator de identidade e socialização. Entre os humanos, esse processo realiza-se em momentos determinados vividos de forma informal ou formal, no quotidiano individual e coletivo. Frequentemente, a alimentação contribui de forma relevante para a integração e/ou distinção de classes, gerações, etnias, nações e estratos sociais (García *et Al.*, 2016). Num patamar superior, podemos também dizer que:

La gastronomía es una forma de expresión artística y cultural, y la alimentación y la buena mesa son uno de los soportes fundamentales para las relaciones sociales y familiares (Fundación, 2014, p. 21).

Diferentes culturas dão origem a diferentes hábitos alimentares, pois as tendências alimentares, os gostos e os sabores, são ditados, em grande medida, por tradições e saberes populares⁴. A definição emanada do Parlamento Europeu diz-nos que «a gastronomia é o conjunto de conhecimentos, experiências, artes e artesanato que permitem comer de forma saudável e com prazer» (Parlamento Europeu, 2014b, p. 5). A gastronomia regional, “entendida como o fruto de saberes tradicionais que atestam a própria evolução história e social” (Peixoto, 2007, p. 9), pode revelar-nos aspetos significativos antigos e contemporâneos acerca da situação económica, social e política dessa mesma região.

A gastronomia abre também portas à reciprocidade, materializada em eventos gastronómicos, que cobrem um vasto espectro de relações socioculturais, que vão do projeto à confeção; do convite à comensalidade, da degustação à nutrição, da sobriedade ao excesso. Como geradora de integração social, ocupa um espaço digno de nota, se atendermos à prática universalmente convencionada dos protocolos alimentares, de carácter regional, nacional e

⁴ «Abordaremos el sabor como parte esencial de la percepción humana y como condición necesaria para el conocimiento del mundo y para la apropiación cultural, enfatizando una relación estrecha entre sensaciones y cognición. Sobre una fisiología sensorial universal para los seres humanos, las diversas culturas han desarrollado su capacidad creativa y han construido múltiples clasificaciones, manifestaciones y significados relativos a la comida y a sus sabores» (Carrión, 2014, p. 34).

internacional, nos quais se estabelecem acordos e se selam pactos ou alianças. Estes protocolos estabelecidos em torno da comensalidade, vão desde o simples brindar de copos aos banquetes mais sumptuosos (Rivero, 2004).

Vemos, assim, que o ser humano tem uma relação complexa e intensa com a alimentação, desde o começo da vida. As crianças aprendem a comer como aprendem a falar ou a andar, isto é, por observação e mimetismo. A sua aprendizagem, assim como a construção da sua identidade, é inegavelmente influenciada pelos lugares onde as refeições são feitas, as pessoas com quem as partilham e o contexto em que são consumidas (García *et Al.*, 2016).

Ao longo da vida, a aprendizagem é contínua. Em menor ou maior escala, testam-se novos sabores e alimentos. Nem todos gostam de tudo. Aliás, em geral, não há oportunidade para provar todos os tipos de alimentos utilizados na alimentação humana em todo o mundo e ao longo de todos os tempos. Não podemos esquecer que o ser humano se enquadra no grupo dos omnívoros. Esta circunstância faz com que ele não dependa deste ou daquele alimento ou grupo de alimentos, o que lhe permite uma adaptabilidade incrível a um enorme e variado tipo de dietas, que vão desde os regimes quase exclusivamente baseados em proteínas de origem animal, a dietas exclusivamente vegetais. Mas esta situação acarreta aquilo que Rozin (1976) apelidou de «paradoxo do onívoro»: por um lado, precisando de variedade na alimentação, o onívoro orienta-se para a diversificação, mudança e inovação, essenciais para sobrevivência e para a evolução gastronómica: por outro lado, precisa de ser prudente, cauteloso e desconfiado face a um alimento novo e desconhecido, que pode representar um perigo para a sua saúde e sobrevivência. De certo modo, conforme defende Fischler (1995), a arte de cozinhar, com todo o conjunto de representações, práticas, regras, normas e classificações, tem como principal função a de resolver o paradoxo do onívoro.

Conforme a investigação de Lea Marie Kobielski (2015), o gastrónomo francês Jean Anthelme Brillat-Savarin, do século XVIII, ficou conhecido na história por ter afirmado o seguinte: “Diz-me o que comes e eu dir-te-ei quem és”. Esta sentença, que se tornou um aforismo comum, deixa antever que se pode aferir a identidade de alguém através do género de alimentação que pratica. Sem entrar em detalhes, parece-nos plausível que, conhecendo os produtos alimentares naturais de uma determinada região, se possa alocar a esse espaço geográfico quem tende a alimentar-se desses mesmos produtos. Outra forma de olhar para o problema consiste em perceber se o modo como nos alimentamos contribui para cimentar ou

não o nosso sentido de pertença a uma determinada sociedade e cultura; ou se, ao mesmo tempo, nos distancia da identificação com outras sociedades e culturas.

No enquadramento protocolar, também podem ser definidos padrões de conduta alimentar, produtos ou produtores de identificação social. Desde a reunião familiar, até ao banquete festivo, passando pelo almoço de trabalho ou lanche informal, todos obedecem a códigos e rituais fortemente enraizados nos hábitos de cada grupo humano, ao qual pertencemos ou do qual participamos (Contreras & Arnaiz, 2005). Estes códigos alimentares estão entre os fatores mais estáveis de todo o património sociocultural da humanidade (Gracia, 2008).

Toda esta moldura sociocultural tem no centro a dieta alimentar. Segundo o documento «Valoración Nutricional de la Dieta Española de acuerdo al Panel de Consumo Alimentario», da Fundación Española de la Nutrición, por dieta alimentar entendemos:

El conjunto de alimentos que conforman nuestros hábitos alimentarios y aporta a nuestro organismo los aproximadamente 50 nutrientes y otras sustancias de interés nutricional que el ser humano necesita para mantener la salud (Del Pozo *et. Al.*, 2012, p. 21).

A mesma Fundação Espanhola de Nutrição (2014), defende que os hábitos alimentares são comportamentos conscientes, coletivos e repetitivos, realizados pelos indivíduos ao escolher, comer e usar certos alimentos ou dietas alimentares, conforme as influências sociais e culturais envolventes. Também podem ser regulados por razões nutricionais e por outros fatores que resultam de comportamentos mais ou menos conscientes, individuais e coletivos que vão desde a seleção dos alimentos, à sua preparação e consumo (Del Pozo *et. Al.*, 2012).

1.1. Hábitos alimentares e identidade cultural

A prevalência de certos hábitos alimentares em indivíduos da mesma etnia ou nacionalidade tem levado os antropólogos a defender a importância da gastronomia para a definição de identidades culturais e/ou nacionais. Embora exista um vasto número de elementos culturais a considerar para analisar a singularidade de uma cultura ou nação, a gastronomia é indicada geralmente como um sinal distintivo. No perfil que os forasteiros constroem sobre uma determinada cultura, a sua alimentação ocupa um dos eixos centrais. Ao mesmo tempo, quando cada sociedade reflete sobre si mesma e pretende construir uma imagem de si idílica e sociocêntrica, evidencia geralmente as particularidades da sua alimentação e culinária. Ora, a

identidade nacional é, em grande parte, uma construção social, mas tem necessariamente de assentar em fundamentos objetivos, aos quais não são alheios os hábitos alimentares (García *et Al.*, 2016).

De uma forma geral, podemos definir identidade (individual e coletiva) como o que nos permite distinguir uns dos outros, por meio de nossa singularidade e dos atributos característicos que nos são próprios. A identidade não é algo coagulado, mas evolui por meio de processos de identificação, assimilação e rejeição (Mucchielli, 2013), sobretudo quando se trata da identidade de um povo.

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (Molano, 2007, p. 73).

Identidade resulta, assim, de um processo de socialização, feito de interações entre o indivíduo e o ambiente. Pierre Bourdieu, sociólogo francês, suporta esta abordagem com sua teoria do *habitus*, ou seja, o conjunto de disposições, esquemas de ação e percepção que o indivíduo adquire por meio de sua experiência social (Bourdieu, 1983). Este autor defende que, através da sua trajetória social, o indivíduo incorpora formas de pensar, agir e sentir, que fazem com que a sua identidade pessoal seja afetada pela identidade do grupo sociológico a que pertence.

No campo da gastronomia, a União Europeia considera que

A gastronomia faz parte da nossa identidade e é um elemento essencial do património cultural europeu, bem como do património cultural dos Estados-Membros (Parlamento Europeu, 2014b, p. 5).

O conceito identitário proporcionado pela alimentação também atinge crenças e outras representações simbólicas. Por razões espirituais, algumas religiões prescrevem restrições alimentares e conselhos dietéticos aos seus fiéis. Por outro lado, alguns movimentos ideológicos afirmam-se através de opções por determinados alimentos e/ou criando tabus sobre outros. Para o nosso estudo, interessa sabermos que os participantes dessas religiões ou ideologias adquirem,

por meio de práticas e hábitos alimentares, uma identidade particular, que os identifica na sua essência e diferencia dos restantes indivíduos. Portanto, podemos dizer que a afirmação da sua pertença se realiza por meio de especificidades alimentares, pelo que comem e pela forma como o fazem (Contreras & Arnaiz, 2005).

1.2. A dieta mediterrânica em Espanha

A dieta mediterrânica é uma realidade cultural, social, territorial, ambiental, herdado pelos povos que vivem na bacia do Mar Mediterrâneo. O conceito foi proposto e desenvolvido nos anos cinquenta do século passado, para referir os sistemas alimentares observados pelos povos mediterrânicos. Como expressão das diferentes culturas alimentares desta vasta região, a dieta mediterrânica inclui um conjunto de práticas, representações, expressões, conhecimentos, habilidades, espaços e outras características associadas, que os povos construíram e recriou em interação com a natureza (Lopes & Santos, 2019). Trata-se de um legado de tal modo diversificado, que se torna impossível concebê-lo como um modelo geral e único, embora sejam identificáveis determinadas constantes ao nível dos produtos e dos hábitos alimentares. Em 1993, a Conferência Internacional sobre Dietas do Mediterrâneo, propôs-se estudar as dietas alimentares em torno do Mar Mediterrâneo, focando a atenção unicamente sobre as regiões produtoras de azeite. Desde então, o azeite produzido nesta região tornou-se o principal elemento aglutinador da dieta mediterrânica (Varela-Moreiras, 2014). Ora, «en España, se cocina tradicionalmente con aceite de oliva» (Humières, 2006, p. 1045), o que insere este país no âmbito dos territórios que produzem e consomem produtos inscritos na dieta mediterrânica. O estudo conjunto a que nos referimos, dirigido por Serra Majem, Castro Quezada e Ruano Rodríguez, resume as principais características da dieta mediterrânica tradicional, através dos seguintes elementos de consumo diário ou semanal:

- El consumo abundante de alimentos de origen vegetal, como, por ejemplo, frutas y verduras, patatas, cereales, pan, legumbres, hortalizas, frutos secos y semillas;
- El empleo del aceite de oliva como fuente principal de grasa, reemplazando a otros aceites y grasas como, por ejemplo, la mantequilla o la margarina;
- La ingesta diaria de cantidades moderadas de queso y yogur;
- El consumo semanal de cantidades moderadas de pescado y marisco, aves de corral o conejo, y huevos (cuatro o cinco);

- El consumo de fruta fresca como postre diario y la limitación de la ingesta de dulces a unas pocas veces por semana;
- El consumo de carnes rojas pocas veces por semana, en raciones pequeñas, como ingredientes de otros platos principales;
- El consumo moderado de alcohol, con mayor frecuencia el vino (y, en particular, el tinto), principalmente en las comidas (Serra Majem *et Al.*, 2014, p. 37-38).

Os mesmos autores dão-nos conta de que este padrão de dieta tradicional, baseado em hábitos alimentares dos últimos cinquenta anos, experimentou mudanças significativas em muitos países, entre os quais a Espanha. Entre os fatores que impulsionaram as mudanças, estão a transformação do estilo de vida, cada vez mais urbano; o desenvolvimento económico, a evolução industrial e tecnológica, a emancipação da mulher e sua maior incorporação no mundo laboral e a exposição a um tipo de alimentação alternativa, oriunda fundamentalmente do norte da Europa e dos Estados Unidos da América (Varela-Moreiras, 2014). Como consequência, verificam-se alguns déficits substanciais no consumo de produtos mediterrânicos, substituídos por outros importados. Referimo-nos à redução no consumo de cereais, frutos secos e legumes; aumento do consumo de alimentos de origem animal, especialmente carnes e derivados, mas também leite e laticínios; uma diminuição no consumo de vinho, acompanhada pela subida do consumo de cerveja e outras bebidas alcoólicas; e o aumento do consumo de produtos processados, em detrimento dos enchidos tradicionais. Estas mudanças dão origem a um padrão de dieta mediterrânica evoluído (Serra Majem *et Al.*, 2014).

Na Espanha, cerca de 12% da população alimenta-se de acordo com o padrão da dieta mediterrânica tradicional e 46% manifestam uma boa adesão ao padrão evoluído desta dieta, que reflete a adaptação progressiva às mudanças socioeconómicas que ocorreram no país vizinho, nas últimas décadas (Serra Majem *et Al.*, 2014). Assim, podemos dizer que a maior parte da população preserva certos consumos característicos da dieta mediterrânica, mantendo o azeite como a principal fonte de gordura. Além disso, o consumo médio de verduras e legumes permanece relativamente alto, representando uma quantidade substancial da ingestão de fibras (Lopes & Santos, 2019).

Surgiu, então, a necessidade de estabelecer uma nova pirâmide de alimentos que constituem a atual dieta mediterrânica, que é o resultado de um consenso internacional, com base nos dados científicos mais recentes sobre nutrição e saúde, conforme a figura que se segue.

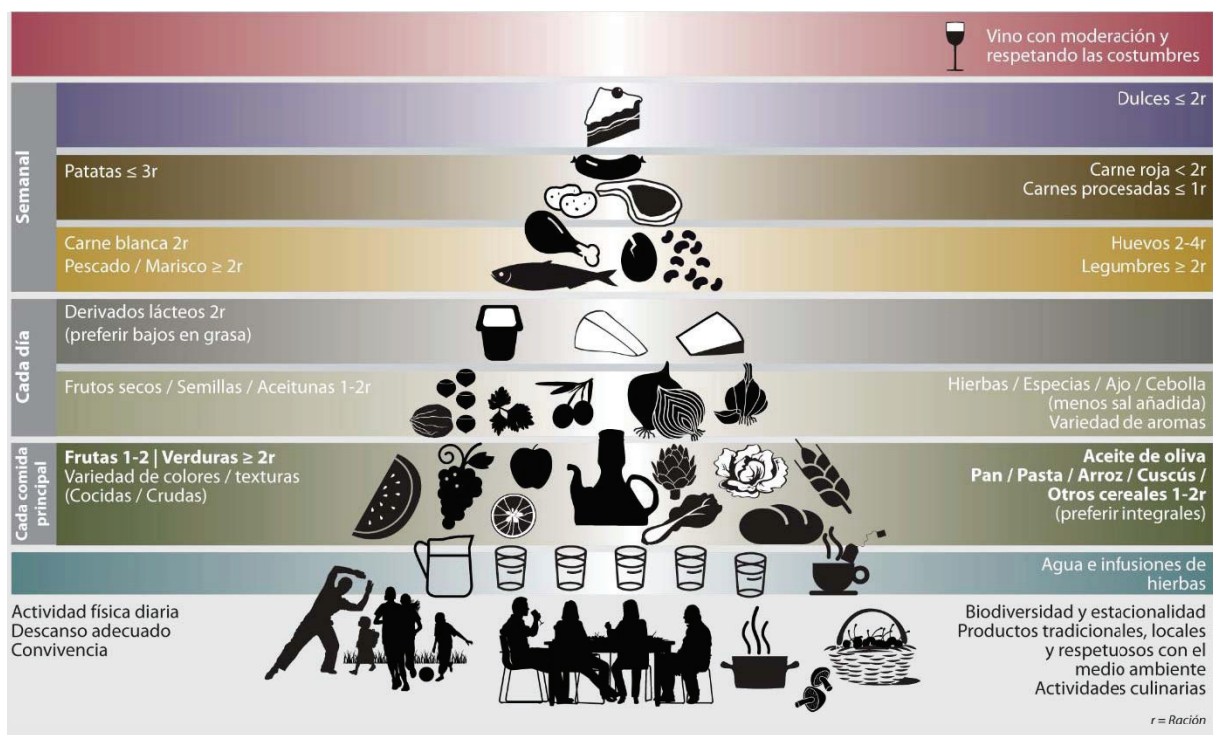


Figura 2: Pirâmide da Dieta Mediterrânica.

(Fundación de Dieta Mediterránea, 2021)

As porções ($r = ración$) recomendadas pela Fundación de Dieta Mediterránea estão orientadas para uma população adulta saudável, depreendendo-se a necessidade de as reduzir ou adaptar às necessidades nutricionais das crianças. Na base encontramos os alimentos que se devem consumir em maior quantidade e frequência, enquanto no vértice estão aqueles que é aconselhável reduzir tanto na quantidade como na frequência. O grafismo adotado permite oferecer referências de caráter sociocultural intimamente ligadas ao estilo de vida mediterrâneo, a partir de um conceito de alimentação entendida como oportunidade de convívio, socialização e vida saudável. O seguimento dessas indicações socioculturais é necessário para obter todos os benefícios da dieta mediterrânica, tais como a moderação no tamanho das porções; a socialização da comensalidade, aumentando o seu valor comunitário; o respeito pelo meio ambiente e a biodiversidade, priorizando o consumo de produtos tradicionais e locais; a prática regular da atividade física moderada e descanso como parte de um estilo de vida saudável e equilibrado; e a preparação dos alimentos como atividade descontraída e divertida (Serra Majem *et Al.*, 2014).

Nas competências para a preparação dos alimentos, de acordo com os padrões da dieta mediterrânica, o estudo realizado por Varela-Moreiras (*et Al.*, 2015), sobre a «Alimentación y

sociedad en la España del siglo XXI», diz-nos que mais de 80% das mulheres espanholas sabem cozinhar, embora, entre as mais novas a cifra seja de 70%. Porém, entre os homens, a percentagem de quem sabe cozinhar é menor, sendo de 60% nos mais jovens e de 30% nos mais velhos. Em geral, este estudo indica-nos que a dieta saudável mediterrânica ainda é tida em conta nas cozinhas espanholas, embora esteja a perder espaço, em relação a outras tendências alimentares, nas camadas mais jovens.

Em suma, a dieta mediterrânica, depois de ter sido reconhecida como património cultural imaterial da humanidade, pela UNESCO, em 2010, assumiu um lugar ainda de maior destaque nos vários países mediterrânicos, não sendo Espanha exceção. Ao contrário, no país vizinho, «se ha puesto de moda el aceite de oliva tan despreciado antiguamente por ser el ingrediente principal de la cocina de los países pobres» (Humières, 2006, p. 1045).

2. Gastronomía: Património Imaterial Espanhol

Na Espanha, em tempos antigos, como em Portugal e noutros países europeus, a alimentação da maior parte da população era frugal, pouco abundante e não muito variada, fazendo-se depender da sazonalidade dos produtos agrícolas, piscícolas e pecuários (Segura *et Al.*, 2018). Durante séculos, em Espanha a comida foi entendida como um suprimento básico e não como um objetivo da vida. É isso o que podemos depreender do artigo de Mariano José de Larra, que em pleno século XIX, sob o pseudónimo “Fígaro”, nos afirma:

Preciso es confesar que no es nuestra patria el país donde viven los hombres para comer: gracias, por el contrario, si se come para vivir (Fígaro, 1833, p. 805).

Nesse texto, emblematicamente encimado pelo título: «Costumbres», publicado no periódico *La Revista Española*, Larra reflete sobre hábitos e tradições do povo, entre os quais inclui a alimentação, que define não como propósito em si, mas enquanto provimento para o dia-a-dia das gentes. Deste modo, Larra assinala a forma de encarar a alimentação, na Espanha do seu tempo.

Durante quase todo o século XX, a alimentação espanhola traduz a ideia de um país rural e economicamente modesto, malgrado as vicissitudes por que passou. Espanha viveu uma guerra civil, na década de trinta, e sofreu horrores com a Segunda Guerra Mundial, na década

seguinte, além dos problemas decorrentes da ditadura (Navarro, 2006). Esta conjuntura está evidentemente associada à escassez e, muitas vezes, insuficiência alimentar, comprovada cientificamente nas conclusões do estudo sobre «El estado nutritivo de la población española. 1860-2010»:

Hemos comprobado que las disponibilidades de energía y nutrientes aumentaron y se estabilizaron desde finales del siglo XIX hasta la década de los treinta, se redujeron drásticamente durante el periodo 1936-1950 y, a partir de entonces, aumentaron progresivamente, hasta quedar ya estabilizadas en las últimas décadas del siglo XX» (Segura *et Al.*, 2018, p. 17).

Contudo, conforme nos reporta a insuspeita antropóloga francesa Catherine Humières: «En la España de los setenta, ir de tapeo se hacía sistemáticamente» (Humières, 2006, p. 1045). Esta constatação indica-nos que, pelo menos, a partir dessa década, em que começaram a melhorar as condições de vida, as pessoas passaram a associar esta vertente da alimentação (*las tapas*) como um elemento fortemente aglutinador de encontro social. Mais adiante aprofundaremos esta matéria. No entanto, de momento, importa reter que à década de setenta do século XX remontam os primeiros passos para que a gastronomia espanhola deixasse de ser o simples suprimento das necessidades básicas alimentares, para assumir o propósito de congregação social, tão universalmente reconhecido em todas as localizações geográficas da sociedade espanhola continental e insular.

É consensual que a Espanha, essencialmente agrícola durante a maior parte do século XX, assistiu, nas últimas décadas, a mudanças importantes relacionadas com a industrialização, a urbanização e o desenvolvimento tecnológico e económico, que deram origem a novas formas de produção, processamento e distribuição de alimentos. Estas mudanças alteraram significativamente os hábitos alimentares da população e o seu padrão de vida (Del Pozo *et Al.*, 2012). Como se isso não bastasse, para demonstrar o potencial gastronómico espanhol, sabemos como, hoje, nas suas tradições gastronómicas, Espanha ultrapassa as próprias fronteiras e chega um pouco a todo o lado:

Reconozcamos que si ahora España está de moda, es porque se empeñó en hacer olvidar los años de carestía y de hambre, y en cambiar su imagen de país pobre. Para eso supo valorar su tradición y utilizarla para imponer la imagen moderna de un país dinámico, orgulloso de su patrimonio cultural (Humières, 2006, p. 1050).

Portanto, a gastronomia espanhola é hoje uma realidade que pode ser degustada não só dentro do território continental e insular espanhol, mas também noutras partes do mundo, graças à sua qualidade e, sobretudo, à sua afirmação como património cultural.

2.1. História de um percurso

A gastronomia está cada vez mais incluída no âmbito do património cultural, não apenas em Espanha, mas um pouco por toda a Europa. Vejamos como decorreu este percurso.

Em primeiro lugar, devemos assinalar que o prisma do património, enquanto produção humana, tem-se expandido sobre novas áreas e aspetos da cultura, que antes dificilmente poderiam ser incorporados em qualquer elenco patrimonial. Em verdade, nas últimas décadas, o património cultural ampliou o seu raio de ação, passando a incluir não só os tradicionais monumentos e a completude das produções artísticas, mas também outros aspetos de carácter socio-cultural:

«El concepto de Patrimonio Cultural se ha ido transformando y ampliando a lo largo del último siglo. De considerar exclusivamente lo monumental, artístico e histórico como principales valores para su protección, se ha pasado a tener en cuenta también otros que determinan una concepción más extensa y actualizada de cultura, como las formas de vida, las prácticas sociales, los conocimientos, las técnicas y las mentalidades de los diversos individuos y grupos de una comunidad» (Instituto del Patrimonio Cultural de España; Ministerio de Cultura y Deporte, 2021).

Foi o que ocorreu com a alimentação/gastronomia, que, de simples atividade intrínseca ao *habitat* quotidiano, quase sempre doméstico, se inscreve agora, de forma oficial, entre as categorias elevadas a património cultural imaterial, dada a sua importância em relação à definição e diferenciação da identidade de cada povo (Del Pozo *et Al.*, 2012). Então, de discreto e efémero elemento do quotidiano, a alimentação passa a evidenciar-se não só pelo aspeto, textura, aroma e sabor do prato cozinhado, servido à mesa e degustado, mas também por todos os artefactos que de forma direta ou indireta se encontram envolvidos no processo: cozinhas, talheres, baixelas, livros de receitas, técnicas de manufatura alimentar, protocolos à mesa, formas de consumo, entre muitos outros. Os produtos da terra e as cozinhas locais partilham

tanto a sua singularidade como uma complexidade outorgada pelas ancestrais práticas e técnicas vivas. Aí estão, muitas vezes, as raízes da cultura gastronómica; daí derivam os laços afetivos, os gostos e as preferências (Medina, 2017).

Em segundo lugar, cimentada esta ideia, devemos assinalar o reconhecimento da dieta mediterrânica pela UNESCO, em 2010, como património cultural imaterial da humanidade. Em seguida, o Parlamento Europeu aprovou, em março de 2014, um Relatório sobre o «Património Gastronómico Europeu: Aspectos Culturais e Educativos». Estes dois marcos estabelecem uma nova etapa essencial para a introdução de conhecimentos e experiências de gastronomia, quer nos sistemas educativos, quer nos organismos culturais dos diversos países membros da União Europeia. Deve realçar-se que esta iniciativa pioneira partiu de uma ideia lançada conjuntamente para toda a Europa, pela Fundación Española de Nutrición e pela Real Academia de Gastronomía Española. Foi nestas duas instituições espanholas que germinou o diploma legal, que os representantes políticos espanhóis levaram ao Parlamento Europeu⁵.

O texto envolveu o trabalho de peritos de ambas as referidas organizações ao longo de três anos; não se foca unicamente nos aspetos antropológicos e culturais, mas abarca tudo o que se refere à alimentação, no seu cariz saudável, no que afeta as relações sociais, a esfera económica, turística e, ainda, num certo protocolo relativo à hora das refeições (Ansón, 2014).

A Fundación Española de Nutrición e a Real Academia de Gastronomía Española, organismos que nos servem de referência neste enquadramento, entendem que a gastronomia é:

El conjunto de conocimientos, experiencias, artes y artesanías que permiten comer saludable y placenteramente, y una parte fundamental de nuestra identidad y elemento esencial del patrimonio cultural europeo (Fundación, 2014, p. 21).

São vastos os argumentos com que o Relatório sobre o «Património Gastronómico Europeu: Aspectos Culturais e Educativos» fundamenta a proposta para elevar a gastronomia à categoria de património cultural imaterial. Deles nos permitimos destacar apenas algumas considerações de carácter cultural:

⁵ «El informe, cuyo ponente ha sido el eurodiputado Santiago Fisas Aixelà, fue iniciativa del Grupo Parlamentario Popular, y la idea, absolutamente pionera, partió de Rafael Ansón, presidente de la Real Academia de Gastronomía Española y de Gregorio Varela, presidente de la Fundación Española de Nutrición y nació del compromiso común a favor de la incorporación al sistema educativo europeo de conocimientos sobre gastronomía y hábitos alimenticios» (Fundación, 2014, p. 21).

La gastronomía es parte de nuestra identidad y un elemento esencial del patrimonio cultural europeo, así como del patrimonio cultural de los Estados miembros;

[...] La Unión Europea ha fomentado la identificación, defensa y protección internacional de las indicaciones geográficas, denominaciones de origen y especialidades tradicionales en relación con los productos agroalimentarios;

[...] La gastronomía no solo representa un arte de élite de preparación de los alimentos, sino también un compromiso con el reconocimiento del valor y la calidad de las materias primas utilizadas y de la necesidad de excelencia en todas las etapas de transformación de los alimentos, incluido el respeto por los animales y la naturaleza;

[...] Es importante preservar los ritos y costumbres relacionados con la gastronomía regional y local, por ejemplo, así como alentar el desarrollo de la gastronomía europea;

[...] La gastronomía es una de las manifestaciones culturales más importantes del ser humano y que, dentro de dicho término, no debe entenderse solo la llamada «alta cocina», sino todas las expresiones culinarias de las diversas regiones y estratos sociales, incluidas las relacionadas con la cocina autóctona;

[...] La supervivencia de la cocina típica es un patrimonio culinario y cultural que muy a menudo se ve comprometido por la invasión de alimentos estandarizados;

[...] En muchos países, el arte de la mesa constituye un vector de la convivencia y un momento importante de sociabilización; considerando además que las distintas culturas gastronómicas contribuyen a los intercambios y puestas en común entre distintas culturas; que también influye positivamente en las relaciones sociales y familiares;

[...] La gastronomía se está convirtiendo en uno de los principales reclamos en materia de turismo y que la interacción turismo/gastronomía/nutrición está teniendo un efecto muy positivo en la promoción turística;

[...] Es importante transmitir a las generaciones futuras la riqueza de la gastronomía de su región y, más en general, de la gastronomía europea;

[...] La gastronomía contribuye a la promoción del patrimonio de las diferentes regiones;

[...] La gastronomía es una fuente de riqueza cultural, pero también económica, para las regiones que conforman la Unión Europea (Parlamento Europeo, 2014a, pp. 5-7).

Em terceiro lugar, na sequência da aprovação pelo Parlamento Europeu do referido Relatório, Espanha tornou-se o primeiro país da Europa a aprovar legislação própria para defender a sua gastronomia, enquanto património cultural imaterial⁶.

⁶ «La Comisión de Cultura del Congreso de los Diputados ha aprobado la Ley para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. En ella, y a propuesta del Grupo Parlamentario Popular, se ha incluido una enmienda que declara a la gastronomía española como bien cultural inmaterial de nuestro país. La Ley parte de la definición establecida por la Convención de la UNESCO, que considera Patrimonio Cultural Inmaterial “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas replica junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y, en algunos casos los individuos

O património imaterial ou intangível⁷ revela-se através de saberes, fazeres, ofícios, celebrações, rituais e tradições diversas, comuns a um povo ou grupo social. A sua definição consta do 2º Artigo da Convenção da UNESCO, gerada em Paris, no ano de 2003, onde se entende por Património Cultural Imaterial:

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas — junto com os instrumentos, objetos, artefactos e lugares culturais que lhes são associados — que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu património cultural. Este património cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p. 4).

Daqui se infere que toda manifestação inerente ao universo humano individual ou coletivo, que produza significação e/ou valoração de carácter identitário, pode ser considerado como património cultural imaterial. Incluem-se, portanto, os saberes passados de geração em geração e que, por isso, fazem a parte da identidade cultural de um determinado povo ou ambiente social (Bueno, 2021). A sua definição como património cultural imaterial pela UNESCO pretende, pois, que tais manifestações culturais e costumes tradicionais sejam preservados.

2.2. Alcance local e global

A inscrição da gastronomia no «Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial», pelo Instituto del Patrimonio Cultural de España e pelo Ministerio de Cultura y Deporte, tem em vista não só a defesa da gastronomia de Espanha, mas também a sensibilização

reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”»: Real Academia de Gastronomía. *La Gastronomía, Patrimonio Cultural Inmaterial*. Disponível em: <https://realacademiadegastronomia.com/la-gastronomia-patrimonio-cultural-inmaterial/>.

⁷ Alguns autores rejeitam a classificação da gastronomia como património cultural imaterial, preferindo considerá-la apenas como património cultural, precisamente por considerarem que, ao invés de ser intangível, ele pode ser tocado e saboreado. Adriano de Souza Bueno (2021, p. 140) defende que, “muito embora, seja recorrente o termo intangível, utilizado dentre os inúmeros conceitos que definem o património cultural imaterial, a palavra que significa impalpável, intátil, que não se pode tocar com o tato, pode ser refutada quando se reflete o património imaterial numa perspetiva humana e que, por conseguinte, se caracteriza por ser multissensorial, afinal se ouve a música, a percussão ou o toque do sino, se degusta e se sente os aromas do acarajé, do queijo da canastra e do chimarrão, e, se observa os ritos indígenas, a roda de capoeira e o carnaval”.

das pessoas para o seu interesse enquanto património cultural imaterial e a afirmação da própria cultura e identidade espanhola. O alcance deste processo deve ser procurado nas suas implicações locais e globais. Por um lado, o papel dos atores locais em relação ao seu património, passou a ser regulamentado e condicionado por normas e modelos de políticas regionais, estatais e supranacionais. Por outro lado, os agentes económicos obedecem igualmente às demandas do mercado (López García *et Al.*, 2016).

A padronização e valorização da cozinha espanhola começou a ser criada principalmente a partir da década de noventa do século XX. Para tal concorreram não só os governos autonómicos, mas também as respetivas universidades, o que serviu para fixar uma ideia de gastronomia nacional com bases específicas, muito embora os modelos tivessem de ser adaptados a cada região autonómica.

Em meados dos anos noventa, em Espanha foi promovido por um projeto internacional em colaboração com a França, coordenado por Jesús Contreras, Laurence Bérard e Philip Marchenay. Daí resultou um estudo antropológico temático sobre produtos da terra dos países do sul da Europa. Embora o património não seja um dos eixos principais desse projeto, a ligação entre comida, território e identidades cruza-se no discurso dos autores.

Esse trabalho veio, pois, a constituir-se como um dos principais pontos de partida para que a Espanha chegasse à definição da sua gastronomia como património cultural imaterial (Bérard *et Al.*, 1996).

Elena Espeitx (1996), que também participou neste projeto, realizou a sua tese de doutoramento sobre o tema *A construção de um discurso alimentar: o caso dos produtos da terra* (Espeitx, 2003), vindo a tornar-se uma das referências nos estudos antropológicos em relação ao património alimentar de Espanha.

Mais tarde, juntamente com Jacinthe Bessière, abordou a questão do turismo e sua relação com a gastronomia, o vinho e a produção rural de alimentos (Bessière & Espeitx, 2015). As suas posições tornaram-se relevantes para a fixação de alguns pressupostos defendidos no Relatório sobre o «Património Gastronómico Europeu: Aspectos Culturais e Educativos», como a afirmação de que:

A gastronomia não é apenas uma arte elitista de preparação da comida, mas uma forma empenhada de reconhecer o valor das matérias-primas utilizadas na referida preparação, a qualidade das mesmas e a necessidade de garantir a excelência de todas as etapas de

transformação dos alimentos, que integre o respeito dos animais e da natureza (Parlamento Europeu, 2014b, pp. 5-6).

Se é certo que o património e a gastronomia questionam a relação entre o local e o global, o desenvolvimento da Internet e, a partir desta, das redes sociais, abriram novos areópagos para este relacionamento.

Nos últimos anos a Internet tem-se mostrado como um espaço que permite mostrar e partilhar preferências e hábitos alimentares, que revelam costumes locais, identidades sociais, étnicas, padrões de comportamento e, enfim, hábitos alimentares. Surgem em inúmeros sites e redes sociais especializados em temas como estética alimentar, turismo enológico e gastronómico, críticas, recomendações e críticas a restaurantes ou produtos, processos de produção e consumo de alimentos, dietas e prescrições saudáveis ou simplesmente contactos e influências interpessoais e/ou institucionais. Esta profusão cultural gastronómica também chegou aos livros e manuais escolares de ELE, de tal modo que refletem uma certa interculturalidade:

Ahora, las actividades de comunicación de los libros de texto también pueden utilizar sus conocimientos de los churros, que se encuentran en todas las ferias de Francia, del gazpacho, que se sirve en los mejores restaurantes, del jamón pata negra, que se vende a precio de oro, o de las tapas, que se han vuelto sinónimos de fiesta, de animación, de convivialidad, de buena vida (Humières, 2006, p. 1050).

As novas ferramentas tecnológicas, aliadas à grande mobilidade das pessoas, fizeram com que a gastronomia reforçasse o seu peso sobre a atividade turística, tanto em termos culturais como em termos económicos. Nesse sentido, a União Europeia assume que:

Importa preservar os ritos e os costumes relacionados, nomeadamente, com a gastronomia local e regional e estimular o desenvolvimento da gastronomia europeia (Parlamento Europeu, 2014b, p. 6).

Contudo, é necessário observar o impacto da gastronomia, mesmo regional, sobre a agricultura, a pecuário, a pesca e o meio ambiente, para podermos promover a sustentabilidade e salvaguardar a biodiversidade e o bem-estar animal.

Podemos dar à gastronomia, sobretudo na sua qualidade de património cultural imaterial, uma oportunidade para demonstrar que pode influenciar positivamente a atual

condição climática e a vitalidade dos ecossistemas, mantendo sua viabilidade económica (Krause & Bahls, 2013). Efetivamente, está entre os princípios orientadores definidos pelo Comité Regional para a Europa, da Organização Mundial de Saúde, no European Food and Nutrition Action Plan 2015-2020, a necessidade de capacitar as pessoas e comunidades para obterem uma alimentação saudável, promovendo políticas e práticas de proteção do meio ambiente (Regional Committee for Europe, 2014).

3. Cultura e protocolo da alimentação em Espanha

Grande parte dos nossos comportamentos sociais são articulados ou geridos por normas que nos dizem o que podemos ou devemos fazer, em cada momento, gerando expectativas sobre o que se considera socialmente desejável, adequado, oportuno ou conveniente. Jesús Contreras e Mabel Gracia Arnaiz, no seu estudo «Del dicho al hecho: las diferencias entre las normas y las prácticas alimentarias», publicado pela Fundación Mexicana para la Salud, dissertando sobre as regras sociais, em confronto com as normas da dietética, dizem-nos que o ato de comer decorre de um processo de aprendizagem comportamental alicerçado em dois tipos de normas básicas, diferentes entre si e, às vezes, contraditórias: as normas sociais e as normas dietéticas:

La norma social se refiere al conjunto generalizado de convenciones – acuerdos sociales – relativos al número, tipo, momento, lugar, composición y estructura de los tiempos de comida y a las condiciones y contextos en los que se produce su consumo.

[...] La norma dietética alude al conjunto de prescripciones basadas en conocimientos científico-nutricionales y difundidas a través de medios médicosanitarios. Más o menos fluctuantes a lo largo del tiempo; variables según los descubrimientos y el aumento de la influencia social de sus prescriptores, las normas dietéticas describen en términos cuantitativos y cualitativos lo que es una comida correcta o adecuada, una alimentación equilibrada y cómo se deben organizar las tomas alimentarias diarias con el fin de mantener un buen estado de salud, entre otros temas (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 75).

Segundo os autores, do ponto de vista normativo atual, a refeição principal espanhola é, normalmente, o almoço, sendo comum que se componha de três unidades: *primer plato*,

*segundo plato e postre*⁸. Em situações especiais, celebrativas ou festivas, esta unidade assume uma versão mais complexa, de quatro ou cinco categorias, acrescentando à estrutura anterior: *aperitivos e entrantes*⁹, ou outros elementos (Contreras & Arnaiz, 2006).

A estrutura ternária, sendo a mais frequente, correspondendo à refeição quotidiana tomada em casa, replicada também nos menus escolares, hospitalares, cantinas de empresas, menus de restaurantes e outras propostas dietético-culinárias, que podemos encontrar nos manuais escolares de ELE.

A respeito do número de tomas diárias de alimentos, de acordo com os resultados de uma pesquisa realizada pelo Observatorio de la Alimentación, da Universidade de Barcelona, a cargo dos autores da obra supracitada, a maioria dos espanhóis inquiridos afirma que comem entre três e quatro vezes ao dia (38% e 38,5%, respetivamente), enquanto 21% indicam que o fazem cinco vezes ao dia. Os primeiros referem-se às seguintes refeições: *desayuno, comida*¹⁰ e *cena*, ou seja, pequeno almoço, almoço e jantar. O segundo grupo de inquiridos acrescenta a estas três refeições, também a *merienda*¹¹. Quando são referidas cinco refeições por dia, há ainda o *almuerzo de media mañana*¹². Por fim, os 2,5% casos restantes são aqueles que afirmam que se alimentam duas vezes por dia (52% destes casos) e entre seis e onze vezes por dia (48% destes casos).

No gráfico seguinte, que consta no *Estudio Nutricional y de Hábitos Alimentarios de la Población Español*», desenvolvido por Bartrina (2015), são obtidos sensivelmente os mesmos resultados, enfatizando a importância do pequeno almoço, almoço e jantar, face a outras tomas de alimentos realizadas ao longo do dia.

⁸ Primeiro Prato, Segundo Prato e Sobremesa.

⁹ Aperitivos e Entradas.

¹⁰ A utilização do termo *comida*, para designar a refeição espanhola a que chamamos almoço, em Portugal, universalizou-se em Espanha, no entanto, nem todos os autores concordam com esse termo. José António de Urbina, na sua obra: *El Gran Libro del Protocolo*, em vez de *comida* utiliza o termo *almuerzo*, definindo-o como sendo: «Comida que se toma por la mañana ou durante el día» e, ainda, «Comida del mediodía». Em sua opinião, «es recomendable usar el término “comida” cuando se mencione una comida, o la comida, en general, sin especificar su tipo o clase; y utilizar los sustantivos “almuerzo” para la comida del mediodía e “cena” para la comida de la noche» (Urbina, 2002).

¹¹ Lanche ou Merenda.

¹² Lanche da manhã.

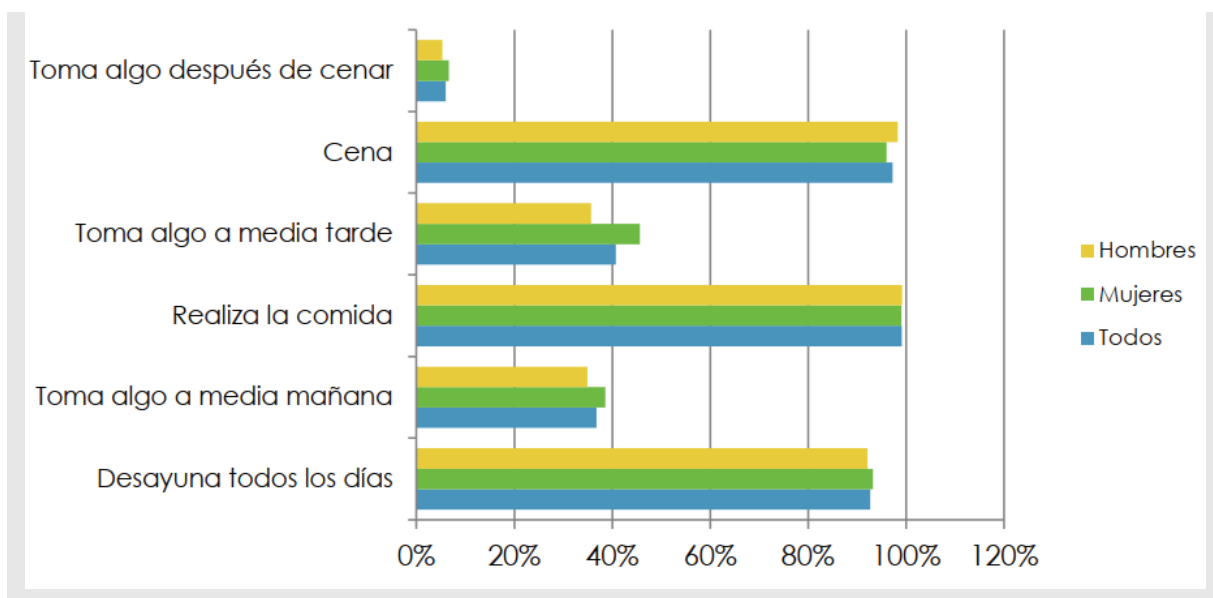


Gráfico 1: Número médio de refeições tomadas por dia, em Espanha

(Bartrina, 2015, p. 16)

Um terceiro estudo, ao qual tivemos acesso, realizado pelo «Grupo de Investigación en Nutrición y Ciencias de la Alimentación», do Departamento de Ciências Farmacêuticas e da Saúde, da Universidade CEU, de Madrid, chegou à conclusão de que:

Los españoles realizan mayoritariamente tres comidas diarias: el desayuno, la comida del mediodía y la cena, y sólo el 28% llega a realizar las cinco comidas diarias (Varela-Moreiras *et Al.*, 2015, p. 57).

A concordância dos dados obtidos pelos três estudos permite-nos concluir que a rotina gastronómica diária espanhola reparte a alimentação por distintos horários, em várias refeições, tornando-se uma oportunidade de encontro familiar e/ou social, com uma universalidade que atravessa e unifica toda a Espanha. A maior parte dos espanhóis realiza três refeições diárias, os seja, *desayuno*, *comida* e *cena*, embora isso não impeça que existam outros hábitos alimentares possíveis. Para os espanhóis, a refeição principal é o almoço, obedecendo maioritariamente a um protocolo de estrutura ternária: primeiro prato, segundo prato e sobremesa. Estas realidades encontram-se refletidas no manual adotado nas nossas aulas de ELE: *Livro do Aluno: Espanhol 7º ano*. Aí se oferece aos alunos a seguinte informação:

En España la primera comida del día — el desayuno — no es muy abundante. La mayoría de la gente toma café con leche o chocolate, tostadas, algún bollo o galletas.

El almuerzo es la comida entre el desayuno y la comida del mediodía. A menudo se utiliza esta palabra aplicándola a la comida del mediodía.

La comida, en España, es la comida principal del día. Se toma un primer plato: verduras, legumbres, arroz... y un segundo plato: carne o pescado. A continuación, se toma el postre. Algo de fruta o algún dulce. Es costumbre acompañar la comida con pan y tomar café después del postre.

La merienda es habitual a media tarde. Entre los niños es frecuente tomar un bocadillo.

La última comida del día es la cena. Se toma algo ligero como sopa, verduras, huevos, queso, fruta (Artos *et Al.*, 2012, p. 72).

Embora hoje, em Espanha, seja possível encontramos tipos de alimentação que não pertencem à sua tradição gastronómica, tal não significa que se tenha olvidado a forma própria de comer, de preparar os alimentos, de organizar as refeições ao longo do dia e de manter o seu papel socializador. As refeições, sobretudo o almoço, o jantar e as *tapas* e *aperitivos*, são as que têm uma dimensão social maior, na medida em que são tomadas mais vezes em companhia do que sozinhos, conforme se pode ver pelo gráfico abaixo, obtido a partir do estudo de Mabel Gracia (2008), intitulado «Nuevas maneras de vivir, nuevas maneras de comer. Comer hoy en España». Durante a semana, a percentagem de refeições que são consumidas em companhia flutua entre 63,3% e 65,2%. A que é menos compartilhada é o pequeno almoço, o lanche (*merienda*) e o petiscar (*tentempié*).

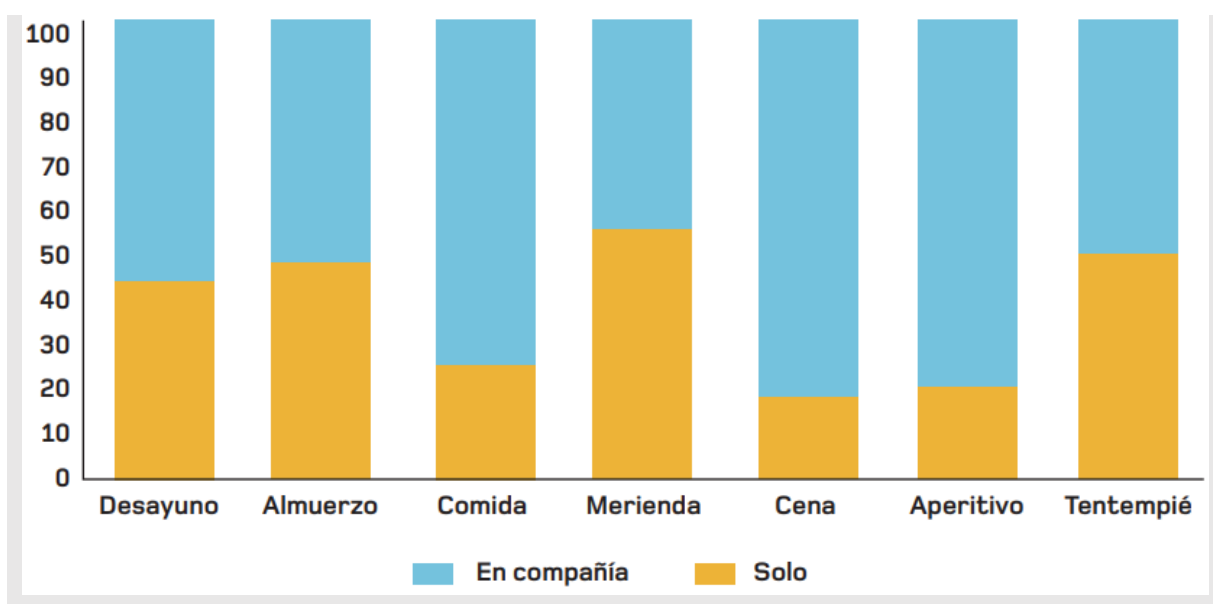


Gráfico 2: Refeições tomadas sozinho ou em companhia, em Espanha

(Gracia, 2008, p. 9)

Sublinhamos que, a respeito das refeições e dos alimentos, conforme vemos de seguida, as pessoas em Espanha mostram-se cientes de que cada alimento está geralmente associado a determinados pratos, e que as refeições estão integradas em ciclos diários e semanais, de forma que a estrutura e o conteúdo de uma refeição principal é diametralmente oposto ao um simples aperitivo (Gracia, 2008). Assim, vejamos, agora, como se organizam as principais refeições espanholas e o que se come em cada momento, incluindo uns breves apontamentos sobre o chamado *picar entre horas* e as famosas *tapas*.

3.1. *El desayuno*

Entre os espanhóis, existe um certo consenso geral sobre o que deve ser considerado um bom *desayuno*, tanto em termos estritamente energéticos, como em relação ao que é o pequeno-almoço certo, de acordo com os costumes e tradições. Assim, por princípio:

El desayuno suele ser una comida ligera y dulce acompañada de leche o café. Se compone básicamente de pastelería, galletas y dulces y, en menor medida, de pan y tostadas, cereales, y aceites y mantequillas. Las bebidas más habituales son el café con leche, la leche y otros lácteos y el café solo (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 104).

Todavía, apesar deste consenso cultural, não é possível ignorar a diversidade de possibilidades enraizadas nas diversas regiões do país vizinho. Sem nos focarmos demasiado nos matizes, podemos dizer que, segundo o estudo que estamos a seguir, no geral, em Espanha «leche, cereales, tostadas con aceite, fruta cruda o en jugo... son los ingredientes que se consideran ideales para un buen desayuno» (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 80).

Esta conclusão decorre dos resultados dos inquéritos orientados cientificamente por Contreras e Arnaiz, que, no seu artigo, nos indicam, por ordem decrescente que os alimentos mais comuns tomados ao pequeno-almoço, em Espanha, são as bolachas, biscoitos e doces (45,6%). Em segundo lugar estão o pão e as torradas (18,9%), seguidos dos cereais (17,4%), azeite e manteiga (17,3%). Em menor proporção, mas com uma percentagem significativa, surge também o consumo de enchidos e queijos. As bebidas mais comuns são o café com leite (38,4%) e outros laticínios líquidos (37,2%). Outras bebidas consumidas muitas vezes são café (15,1%) e sumos de fruta (8,4%).

3.2. *La comida*

No caso do almoço, os autores do estudo mencionam que a maioria dos entrevistados se refere à sua estrutura ternária, que, como antes dissemos, é a mais comum entre os espanhóis, ou seja, primeiro prato, segundo prato e sobremesa. Contreras e Arnaiz (2006) atestam que esta é a refeição à qual os espanhóis dão mais importância e à qual dedicam mais tempo, não só na sua preparação, mas também na sua ingestão propriamente dita.

Sendo a refeição mais importante do dia, os produtos mais referidos pelos inquiridos são os seguintes:

- Para primeros platos o entrantes, en primer lugar, las legumbres, seguidas de las pastas y arroces. En tercer sitio, las verduras y sopas, y, finalmente, las ensaladas.
- Para los segundos platos, las carnes (59%) y los pescados (44.5%) son los alimentos más citados. En una porción mucho menos significativa se mencionan los huevos y, aún en menor cantidad, los quesos y embutidos. El pan, significativamente, es citado sólo por 1.5% de las personas entrevistadas.
- Para los postres, el producto más mencionado es la fruta (37%). El porcentaje de personas que refiere el consumo de lácteos llega a 2% (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 85).

Quanto às bebidas, a água é a mais citada, juntamente com o vinho ou a sangria. Em segundo lugar, citam-se refrigerantes e sumos de fruta. Surpreendentemente, no estudo não são apontadas outras bebidas alcoólicas para acompanhar o almoço, tais como a cerveja ou outras bebidas destiladas. Em relação às bebidas, que são tomados após a refeição, o café é o referido com maior frequência, seguido da infusão de *manzanilla* (camomila).

3.3. *La cena*

O jantar, ao contrário da refeição do meio-dia, não é considerado o momento alimentar mais importante do dia, pelo que, embora tenha o estatuto de refeição, a maior parte das pessoas que foram objeto de estudo, declaram que a costumam preparar de forma rápida e simples.

La cena es el tiempo de comida que ocupa el segundo lugar en importancia, con una composición parecida a la de la comida, si bien el pescado, los quesos y embutidos sustituyen

a la carne, la pasta y el arroz. La fruta es el alimento más habitual en las cenas, seguido de las verduras y hortalizas, los embutidos y quesos, los pescados y las ensaladas y gazpachos. Las bebidas más frecuentemente citadas son el agua y, en menor medida, el vino (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 105).

Na *cena*, surge uma gama ampla de alimentos ingeridos, sem ordem aparente e sem estarem sujeitos a uma estrutura clara de ordem ou sequência predefinida, de primeiro prato ou segundo prato, por exemplo. Além disso, é nesta refeição que os espanhóis refletem uma maior diversidade de situações e combinações de alimentos diferentes e, até, contrastantes. De acordo com Jesús Contreras e Mabel Gracia Arnaiz (2006), há pessoas que comem apenas vegetais e frutas, enquanto outras optam por omeletes, carne, peixe, entre outros. Isto faz-nos pensar que, em Espanha, os produtos relacionados com o jantar se encontram menos definidos do que aqueles que estão previstos para as outras refeições, em particular, o almoço.

Los alimentos más citados son los pescados, las verduras, las hortalizas y las frutas. Les siguen los huevos (sobre todo en tortillas), embutidos y quesos. Los platos preparados aparecen declarados en un porcentaje parecido (20%). Es de destacar que las carnes sólo son citadas en 8% de los casos. Por su parte, las legumbres no aparecen y, en relación con la comida del mediodía, disminuyen las referencias al consumo de pastas, arroces, papas, verduras y pan. Sin embargo, y de manera contradictoria, son muy numerosas las referencias al consumo de bocadillos, hamburguesas, pizzas y congelados. En esta misma línea, la ingestión de lácteos, en especial los yogures, también es significativamente superior que en las comidas (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 90).

A fruta é o alimento mais comum nos jantares espanhóis (42,4%). Outros alimentos consumidos com alguma regularidade são: vegetais (29,2%), enchidos e queijos (27%), peixes (24,8%), saladas e *gazpachos* (24,2%), laticínios (21,4%), carnes (20,3%) e ovos (19,6%). A água é também a bebida mais referida para acompanhar os jantares (58,2% dos casos), seguida de vinho (16,5%), refrigerantes 10,6%), leite e outros laticínios (8,4%), cerveja (6,4%) e sumos de fruta (6,3%).

3.4. *El picar o el comer entre horas*

O *picar o el comer entre horas*, isto é, comer algo entre as refeições, parece ser uma prática relativamente difundida entre os espanhóis. No entanto, no estudo de Jesús Contreras e Mabel Gracia Arnaiz (2006), que temos estado a seguir, esta realidade tem significados muito diferentes, segundo as diversas situações em que ocorre e de acordo com os sujeitos intervenientes, face a conceitos como apetite, satisfação, nutrição e saúde. A respeito da frequência deste hábito alimentar, os autores agrupam as diferentes vertentes em três grupos, de acordo com as respostas obtidas:

1. Sí, a menudo, siempre, bastante, bastantes veces, siempre, casi siempre, muy a menudo, habitualmente, normalmente...
2. Raramente, muy raramente, ocasionalmente, de vez en cuando, alguna vez, casi nunca, raro, raras veces, poco, no mucho...
3. No, jamás, nunca, no suelo... (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 92).

De acordo com estes agrupamentos, 35,2% dos espanhóis entrevistados responderam afirmativamente, isto é, reconhecem que *pican* muitas vezes, bastante, sempre ou muito frequentemente. Mais de um terço (34,3%) oferece respostas ambíguas, pois admite *picar* ocasionalmente: de vez em quando, depende, não muito, apenas ao lanche, algo em torno das doze/meio dia. Por fim, 25% das pessoas afirmam que nunca comem entre as refeições (Contreras & Arnaiz, 2006).

Destas cifras podemos concluir que, ao contrário do que ocorre face ao pequeno-almoço, almoço e jantar, não existe um modelo normativo ou convecção social precisa em relação a comer algo entre as refeições.

O mesmo se poderá dizer em relação ao tipo de alimentos consumidos, tendo em conta que o estudo detetou uma enorme variedade de opções tanto de alimentos como de bebidas. Os produtos mais citados são as bebidas e, entre elas, a água (44,5%), apesar de, em nosso entender esta não dever ser considerada como uma ação de *picar* ou de *comer entre horas*. Entre as bebidas não alcoólicas são frequentes os refrigerantes, sumos, leite, café e *cortados* (café com leite), infusões, chocolate quente, cacau instantâneo, iogurte, iogurte líquido e outros derivados lácteos. Entre as bebidas alcoólicas, as mais referidas são a cerveja, seguida do vinho e, em terceiro lugar, o *vermute* ou simplesmente *una copa*.

Dentro de los alimentos sólidos, destacan los productos salados, tales como frutos secos, bocadillos, papas fritas, embutidos y quesos, tortilla de papas, pizza, empanadillas, montaditos, pinchos, olivas, pescadito frito, pan, embutidos y cortezas. En numerosas ocasiones se hace referencia a las tapas, al tapeo, al aperitivo o al tentempié (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 93).

Entre as refeições há quem diga comer diversos tipos de enchidos, queijos, frutas, bolos, pastéis, biscoitos com chocolate ou creme, gelados, chocolate, bolachas e cereais. Curiosamente, os autores referem que se nota uma diferença entre os sexos face ao tipo de alimentos escolhidos para *picar* entre as refeições:

En términos generales podría decirse que para picar entre horas, las mujeres prefieren fruta o chocolate, mientras que los hombres se inclinan más por productos salados. En estos casos, sin embargo, las razones del picoteo tienen que ver tanto o más con el capricho o el “vicio” que con la necesidad (Contreras & Arnaiz, 2006, p. 94).

De acordo com o estudo (Contreras & Arnaiz, 2006), os produtos mais consumidos pelos espanhóis no período compreendido entre o pequeno almoço e o almoço são os enchidos e queijos (28,9%), seguidos de perto por frutas (22,8%) e pastelaria, biscoitos e doces (19,6%). Durante a tarde, os espanhóis preferem a pastelaria, bolachas e doces (32,8%). Numa segunda linha de importância encontramos as frutas (19,3%), os enchidos e os queijos (17,6%) e derivados de leite (15,2%). Outros alimentos apresentados são as sementes (7,4%) e as batatas fritas (6,7%).

Outra modalidade reconhecida pelo mesmo estudo é o chamado *tentempié*, termo utilizado para justificar a ingestão de um alimento com o pretexto de recobrar forças, podendo ocorrer a qualquer hora do dia. Conforme os resultados do estudo em apreço, a fruta é o alimento mais consumido (25,1%), seguida de perto pelos enchidos e os e queijos (19,6%) e pelo biscoitos e outros doces (19,3%). Com percentagens muito menos aparecem as sementes (8,7%), os laticínios (8,5%) e as batatas fritas (6,7%). Nos *tentempiés*, os espanhóis bebem principalmente água (22,6%) e sumos (16,5%). Mas um significativo de *tentempiés* (18,1%) não é acompanhado por nenhum tipo de bebida.

Por último, Contreras e Arnaiz (2006) chegaram à conclusão de que, para os espanhóis, comer entre as refeições é uma prática gastronómica relacionada tanto com os dias de trabalho como com os de lazer ou fins-de-semana, embora por motivações diferentes. Por um lado, o

trabalho aumenta as necessidades energéticas e requer momentos de pausa, sociabilização e rutura com o próprio trabalho. Assim, as bebidas como o café, energéticos e sociais ao mesmo tempo, ou a cerveja, são consumos habituais nos dias de trabalho. A água engarrafada também aparece como uma bebida relacionada à jornada de trabalho. Por sua vez, nos fins-de-semana, tanto se se sai como se se permanece em casa, *picar* surge quase sempre a pretexto da socialização.

3.5. *Las tapas, un monumento*

A origem do conceito culinário de *tapa* perde-se nas fimbrias da história, não sendo consensual entre os autores. Para uns, remonta aos tempos de Afonso X, o Sábio, defendendo que o monarca tinha ordenado que o vinho fosse servido acompanhado de um pouco de comida, para evitar que o álcool produzisse o seu efeito entorpecedor rapidamente, por causa do estômago vazio. Desde então, para cumprir a ordem do rei, as tabernas de Castela passaram a servir os copos de vinho acompanhados de uma fatia de pão encimada por uma lasca de presunto, enchidos ou queijo. Esta explicação tem a seu favor algumas referências registadas em documentos antigos, que falam dessas pequenas porções de comida que acompanham a bebida, embora não com o nome que agora têm (López, 2005).

Outra tradição diz-nos que o costume terá surgido em Cádiz, na região da Andaluzia, num dia de grande ventania, quando o rei Afonso XIII parou à porta de uma taberna e pediu um copo de Jerez. Para evitar que o vinho chegasse às mãos do monarca cheio de poeira, o taberneiro tapou o copo com uma fatia de presunto. Afonso XIII, sem hesitar, foi bebericando Jerez, enquanto degustava também o presunto, quase não dando tempo ao taberneiro para se desculpar, dizendo-lhe que tinha colocado uma *tapa* sobre o copo para que o vinho não se sujasse. O rei, surpreendido e satisfeito, encomendou um novo copo de Jerez com *tapa* e muitos dos presentes seguiram o seu exemplo, requerendo *tapas* de presunto para os seus respetivos copos (Portes, 2014). Assim se explica o nome.

Como costume gastronómico, Frédéric Duhart, professor da Faculdade de Ciências Gastronómicas da Universidade de Mondragón, Gipuzkoa, Espanha, confirma que as *tapas* nasceram em Andaluzia, entre finais do século XIX e princípios do século XX, não negando a hipotética relação com Afonso XIII. Seja como for, sabe-se que a prática se espalhou por toda

a Espanha, de tal modo que, antes do início da Guerra Civil, se serviam *tapas* na maior parte dos bares do território espanhol, incluindo as Ilhas Baleares e Canárias.

«La difusión del concepto de “tapa” fue rápida. En varias ciudades, la apertura de restaurantes andaluces pudo desempeñar un papel notable en su instalación en ciertas ciudades. Por ejemplo, uno de los primeros establecimientos que propusieron “tapas” en Barcelona fue el café restaurant Andalucía en Cataluña. En enero de 1928, su dueño pretendía tener “el mejor servicio de chatos con tapa estilo Sevilla”. A partir del día 14 de abril de 1934, el bar Sevilla de Mahón propuso “chatos, tapas y bocadillos”¹³. A la misma época, un lugar bien conocido de los madrileños aficionados a las tapas era El Generalife» (Duhart, 2018, p. 45).

Com o passar do tempo, as *tapas* já não se cingiam apenas ao apreciado presunto, mas também eram servidas fatias de pão redondas, encimadas por várias qualidades de enchidos, ou queijos, conservas, salgadinhos ou outros aperitivos (Duhart, 2018).

Durante o período do pós-guerra, o consumo de *tapas* tornou-se ainda mais enraizado nas práticas dos grupos sociais, que frequentavam bares e restaurantes. Por um lado, era mais barato comer bebendo em um bar; por outro lado, a escassez de produtos reduziu a oferta gastronómicas a uma curta variedade de pratos, de tal modo que pouco se diferenciavam das *tapas*. Frédéric Duhart (2018) refere que, em 1944, José Sarrau y Serven publicou um livro dedicado exclusivamente aos pratos típicos de bares, mercearias e tabernas, com o título: *Tapas y Aperitivos*. Deste trabalho, surgiram várias reedições aumentadas, até 1975. Nesta data, Gloria Rossi Callizo publicou: *Las mejores tapas, cenas frías y platos combinado*. Os anos 1970-1980, continua Duhart, foram muito importantes na história das *tapas*, pois corresponde ao período em que a cultura do *tapeo* se começou realmente a estruturar, entendida como forma de comensalidade itinerante sustentada por um protocolo de regras subtis.

Portanto, hoje, para podermos falar com propriedade de *tapas*, temos de ter em consideração o conceito de aperitivo, enquanto acompanhamento de uma bebida alcoólica, em contexto de restauração.

Esta aceção concorda com os dados recolhidos no estudo que atrás referimos, onde os entrevistados consideram a *tapa* como sendo um aperitivo tomado antes da ceia, sendo que esta ocorre normalmente em casa, enquanto que a *tapa* se come em bares ou esplanadas, onde se concentram os espanhóis, ao entardecer. No inquérito, entre as bebidas procuradas para *tapeo*,

são referidas, por esta ordem, a cerveja (34,7%)¹³, os refrigerantes (25,7%), o vinho (23,8%) e a água ou outras bebidas não alcoólicas (15,8%). Destaca-se, neste estudo, que hoje em dia, os espanhóis que *van de tapeo* continuam a preferir as bebidas alcoólicas, mas percebe-se nitidamente que outras bebidas estão a ganhar terreno (Contreras & Arnaiz, 2006).

Em face da maciça proliferação deste costume gastronómico e da sua elevada coerência cultural, Frédéric Duhart (2018, p. 39) afirma que “as tapas constituyen de manera indiscutible un monumento gastronómico español”. Para o autor, um monumento gastronómico pode ser definido como um elemento da paisagem alimentar a que se atribui um elevado valor cultural, destacando-se dos demais como notável, emblemático e típico. Para que um produto ou prato seja um monumento gastronómico, deve atrair a atenção das pessoas de um território, que com ele mantenham uma forte relação cultural e sentimental.

As tapas não seduziram apenas os espanhóis. Bem cedo, se impuseram a milhares de quilómetros da Península Ibérica. No início dos anos 1980, as *tapas* aparecem como uma alternativa exótica de aperitivo, em restaurantes dos Estados Unidos. Hoje estão um pouco por todo o mundo e parece que vieram para ficar:

«El futuro dirá cuanto tiempo durará... lo cierto es que la tapa es una “creación originalísima” andaluza que logró hacer salivar todo el planeta» (Duhart, 2018, p. 39).

A concluir, devemos dizer que nos parece muito pertinente aplicar o epíteto da monumentalidade às *tapas*, tendo em conta não só o sucesso que têm em todos os recantos do país vizinho, mas também entre nós, sobretudo nas grandes cidades portuguesas. Hoje será fácil encontramos esta proposta gastronómica nas zonas que concentram maior número de bares, como no Bairro Alto, em Lisboa, na Ribeira e Rua das Flores, no Porto; junto à Sé e Universidade, em Braga; na Baixinha, em Coimbra; e no Largo da Oliveira e Praça de Santiago, em Guimarães, entre muitos outros locais de encontro de descontração. Os nossos rituais, porém, não são exatamente os mesmos, pois enquanto Espanha concentra o *tapeo* antes da ceia;

¹³ A longa história da cerveja em Espanha começa há mais de três milénios, constituindo, desde então, um ingrediente indispensável da nossa cultura mediterrânica. As ações de comer ou beber não são apenas necessárias para matar a sede ou a fome, mas também constituem verdadeiros momentos de prazer. Por outro lado, para que nossa alimentação seja saudável, ela deve incluir uma grande variedade de alimentos e bebidas, pois uma alimentação variada, balanceada e moderada será aquela que atenderá às recomendações nutricionais, além de levar em consideração a distribuição de refeições ao longo do dia, a fim de distribuir corretamente a energia total diária recomendada para cada pessoa. Na arte das tapas, a cerveja ocupa um lugar excepcional, dando jogo a harmonias impensáveis, razão pela qual ambos os termos são considerados um binómio de sucesso (Fundación, 2012).

Portugal prolonga-o noite-fora. Contudo, o mesmo carácter de monumentalidade não poderá ser aplicado a toda a gastronomia espanhola, muito embora seja inelutável o facto de que esta foi declarada como património imaterial espanhol.

4. A gastronomia nas aulas de ELE

Tendo a UNESCO reconhecido a dieta mediterrânica como património cultural imaterial da humanidade, em 2010; e, tendo o Parlamento Europeu aprovado o Relatório sobre o «Património Gastronómico Europeu: Aspectos Culturais e Educativos», em 2014, tornou-se clara a importância da gastronomia no panorama europeu e mundial. Ao salientar os seus aspectos culturais e educativos, o Relatório do Parlamento Europeu veio abrir o caminho para a necessidade de introduzir, nos sistemas educativos europeus, de conhecimentos e competências respeitantes ao fenómeno gastronómico.

Em Espanha, para concretizar esse desiderato, a Fundación Española de Nutrición e a Real Academia de Gastronomía Española uniram esforços, conforme vimos anteriormente, trabalhando empenhadamente para a aprovação do Relatório pelo Parlamento Europeu. Estes dois organismos espanhóis, concordam igualmente com os motivos que fazem da alimentação um assunto a ser tratado pelos alunos, nas escolas, por isso defendem que:

Es indispensable incorporar los conocimientos de alimentación-nutrición y los talleres del gusto y los conocimientos, y la cultura de la alimentación-gastronomía a los sistemas educativos de los diferentes países (Fundación, 2014, p. 21).

Portanto, se, por um lado, é consensual o reconhecimento da necessidade e utilidade de introduzir nos currículos escolares as temáticas relacionadas com a alimentação e, conseqüentemente, com a gastronomia, não só por razões sanitárias, mas também por razões socioculturais; por outro lado, em nosso entender, a mesma pertinência se estende ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira que, no nosso caso, corresponde ao espanhol. Neste quadro, às virtudes sanitárias e socioculturais que envolvem o tema, acresce a virtude da interculturalidade.

4.1. A gastronomia como área curricular transversal

O Relatório do Parlamento Europeu sobre o «Património Gastronómico Europeu: Aspectos Culturais e Educativos», de 2014, destaca a relevância de introduzir no currículo dos alunos conteúdos relacionados com a cultura gastronómica de cada região. Nesse sentido:

«Señala la necesidad de enriquecer además el currículum escolar con información sobre la cultura gastronómica, en particular local, el proceso de preparación, producción, conservación y distribución de los alimentos, sus influencias socioculturales y los derechos del consumidor; sugiere a los Estados miembros que integren en sus programas pedagógicos talleres centrados en el desarrollo de los sentidos, en especial del gusto, en los que se combinen los beneficios nutricionales de los alimentos y el patrimonio gastronómico regional y nacional» (Parlamento Europeu, 2014b, p. 7).

Assim, a gastronomia deverá surgir como uma área curricular transversal, que atravessa os diversos níveis de ensino e, ao mesmo tempo, é trabalhada por várias disciplinas, entre as quais ELE.

O estudo de Catherine d’Humières, com o qual realizou uma análise sincrónica e diacrónica sobre o tema da alimentação em vários livros didáticos para o ensino de ELE, constata que, em todos eles, podemos encontrar um capítulo ou partes de capítulos dedicados à alimentação. Portanto, é comum encontrarmos nos livros de ELE materiais didáticos de conversação e compreensão sobre temas gastronómicos.

Contudo, a autora refere no seu estudo, que é perceptível nos manuais analisados uma tendência para focar-se mais nos hábitos alimentares atuais e não tanto nas tradições alimentares espanholas mais antigas, seguramente por serem mais atrativos para os adolescentes e jovens. Efetivamente, a autora comprova que:

«Los libros españoles dejan de lado los usos tradicionales, el aspecto familiar y la buena educación, para privilegiar lo personal y lo moderno. El propósito de los autores es mostrar que, a pesar de las diferencias, las preocupaciones de los jóvenes de hoy se asemejan en muchos puntos. Además la pedagogía se orienta actualmente hacia la comunicación y da mucha importancia a las destrezas de comprensión y expresión orales y escritas» (Humières, 2006, p. 1047).

Segundo a autora, para realizar as aprendizagens previstas nos manuais, o aluno terá que cumprir os objetivos de comunicação ensinados previamente e, como a essência do trabalho

incide em exercícios de compreensão auditiva, o livro é mais um suporte visual para as atividades. Privilegia-se a forma de falar dos jovens, com palavras coloquiais atuais, não investindo tanto na elegância da linguagem. O objetivo principal consiste em facilitar a identificação cultural entre os alunos portugueses e os jovens espanhóis, promovendo uma certa interculturalidade, também prevista no Relatório do Parlamento Europeu e nos desafios que coloca diretamente à Comissão Europeia, à União Europeia e aos Estados membros e, indiretamente, às escolas:

«Pide a la Comisión que aliente los proyectos de intercambio de información y prácticas en torno al campo de la nutrición, los alimentos y la gastronomía, por ejemplo en el marco de la línea Comenius (educación escolar) del programa Erasmus Plus; pide a la Unión Europea y a los Estados miembros, asimismo, que favorezcan los intercambios interculturales en los sectores relacionados con la restauración, la alimentación y la gastronomía, aprovechando las oportunidades que ofrece el programa Erasmus Plus para la formación de calidad, la movilidad y los períodos de prácticas para los aprendices y los profesionales» (Parlamento Europeu, 2014b, p. 8)

Ao levar a cabo a planificação curricular de uma língua estrangeira, é necessário, segundo o Parlamento Europeu, compreender quando é o momento oportuno para introduzir determinados conteúdos, tendo em conta não só a idade dos discentes, mas também o nível de ensino. No nosso caso, se nos questionarmos acerca da idade indicada para começar a aprender conteúdos sobre alimentação e gastronomia, as orientações que nos chegam deixam-nos plenamente confortáveis, pois afirmam que as oportunidades de ensinar esses conteúdos começam desde tenra idade:

«A infância é um período determinante para ensinar comportamentos saudáveis e conhecimentos que levem a adotar um estilo de vida saudável, e que a escola é um dos lugares onde cabe desenvolver ações eficazes para desenvolver comportamentos saudáveis a longo prazo nas novas gerações» (Parlamento Europeu, 2014b, p. 4).

Nesse sentido, o Relatório sobre o «Património Gastronómico Europeu: Aspectos Culturais e Educativos» solicita aos Estados membros que:

«Incluam na educação escolar, desde a primeira infância, conhecimentos e experiências sensoriais em matéria de alimentação, saúde nutricional e hábitos alimentares, incluindo aspetos históricos, geográficos, culturais e empíricos, o que contribuiria para melhorar o

estado de saúde e de bem-estar da população, a qualidade da alimentação e o respeito pelo ambiente» (Parlamento Europeu, 2014b, p. 7).

Aplicando estas orientações à nossa realidade portuguesa, podemos dizer que o Parlamento Europeu (Parlamento Europeu, 2014b, p. 7) aconselha que se incutam “conhecimentos e experiências sensoriais em matéria de alimentação, saúde nutricional e hábitos alimentares” desde o pré-escolar.

Se nos questionarmos acerca dos conteúdos adequados a introduzir nestas aprendizagens, o mesmo documento refere explicitamente que, além dos hábitos alimentares, se devem incluir também “aspetos históricos, geográficos, culturais e empíricos” (Parlamento Europeu, 2014b, p. 7), o que valida grandemente o nosso intento de ensinar ELE a partir de ambientes de aprendizagem criados em torno da gastronomia espanhola.

Se nos questionarmos até quando se devem manter no ensino/aprendizagem os assuntos relacionados com a alimentação e gastronomia, o mesmo Relatório coloca no horizonte as universidades. Ao mesmo tempo, solicita, ainda a realização de ações de formação, sobretudo para os docentes, e indica a metodologia do trabalho articulando de diversos agentes educativos e sanitários:

Solicita aos Estados-Membros que assegurem a correta formação dos professores, em colaboração com nutricionistas e médicos, para que possam ensinar devidamente “ciências da alimentação” nas escolas e universidades (Parlamento Europeu, 2014b, pp. 8-9).

Podemos, assim, concluir que é de todo indicado que se introduzam conteúdos de teor alimentar e gastronómico durante todo o processo escolar e em todos os níveis de ensino, sem excluir as disciplinas curriculares de ELE. Além disso, para cada faixa etária ou nível de ensino, serão adequadas determinadas aprendizagens e não outras. No caso do 7º Ano de escolaridade, em que aplicámos a nossa prática letiva, verificamos que, ao longo do ano letivo, as temáticas que se articulam com a alimentação e a gastronomia saem reforçadas se seguirem não só a rotina quotidiana da alimentação, mas também o calendário agrícola, atendendo aos produtos confeccionados em cada época do ano, e, ainda, o calendário das festas que estão geralmente associadas ao consumo de determinadas refeições e tipos de alimentos, quer doces, quer salgados.

4.2. A gastronomia no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e no *Plano Curricular do Instituto Cervantes*

A gastronomia faz parte do dia-a-dia de qualquer aluno de uma língua estrangeira, que toca não só as ligações à comida e bebida, mas também os aspetos culturais que a envolvem e todo o conjunto de protocolos e convenções sociais, onde ocorrem diferentes situações comunicativas, desde o pedir comida num restaurante, até ao discorrer sobre matérias primas, texturas e sabores dos alimentos (Gutiérrez, 2016).

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), ao qual fizemos referência, quando atrás expusemos os saberes e aptidões que devem compor a competência linguística, as exigências da didática da língua e as questões atinentes à interculturalidade que supõe a aprendizagem de uma língua estrangeira, inclui no seu articulado vários domínios. Dentre eles, para envolvermos o tema da gastronomia na aprendizagem de ELE, sem excluirmos os domínios profissional e educativo, destacamos o público e o privado, tendo em conta a definição que o próprio documento reporta:

O domínio público refere-se a tudo aquilo que se relaciona com as interações sociais comuns (organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, atividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os media, etc.). O domínio privado abrange ainda as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

Portanto, através da explanação dos domínios público e privado, parece-nos possível criar ações de ensino e aprendizagem para os alunos de ELE. Com o domínio público, pretende-se dar corpo a um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que compreendam situações em que a comida e a gastronomia sejam partilhadas ou tomadas em espaços públicos, como restaurantes, cantinas, bares, refeições cerimoniais e socioculturais, entre outros eventos; bem como invocar o contacto com as matérias primas na agricultura, caça, pesca, indústrias transformadoras, mercados tradicionais, supermercados, além de outros espaços. Salvaguardando também as interações entre os comensais e destes com os trabalhadores do ramo alimentar, desde os empregados de mesa aos vendedores de produtos alimentares.

Por sua vez, com o domínio privado, temos ocasião de recriar situações do quotidiano, vividas em torno da alimentação, nas famílias e quando cada um prepara ou toma o seu alimento sozinho.

Deve notar-se, conforme o próprio QECRL adverte, que, em muitas situações de ensino e aprendizagem, são tocados, ao mesmo tempo, mais do que um domínio, pois:

O domínio público, com tudo o que implica em termos de transações e interações administrativas e sociais e de contactos com os media, estende-se aos outros domínios. Tanto no domínio educativo como no profissional, muitas interações e atividades linguísticas refletem mais o funcionamento social normal de um grupo do que as ligações com tarefas profissionais ou de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001, p. 76).

Da mesma forma, o domínio privado, muito embora corresponda a situações reservadas à vida pessoal e familiar, no que respeita à aplicação como estratégia de ensino de ELE, não deve, em nosso entender, ser considerado de forma separada dos outros domínios.

Com base no referencial do QECRL, foi criado o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (PCIC), para objetivar as linhas curriculares do ensino de ELE e a planificação dos conteúdos de todos os níveis, de A1 a C2, com uma tripla finalidade: ensino, avaliação e certificação.

O PCIC está sequenciado de acordo com os seguintes referenciais: Objetivos Gerais, Gramática, Pronúncia, Ortografia, Funções Comunicativas, Recursos e Estratégias Pragmáticas, Géneros Discursivos e Produtos Textuais, Noções Gerais, Noções Específicas, Referências Culturais, Conhecimentos Socioculturais e Comportamentos, Competências e Atitudes Interculturais e Processos de Aprendizagem (Instituto Cervantes, 2021).

Embora a gastronomia não esteja explicitamente categorizada em nenhum destes níveis de referência, vários deles comportam indicadores que demandam vocabulário, construções frásicas e funções comunicativas em contextos que se podem aplicar legitimamente à gastronomia e a todo o seu vasto contorno. Assim, percorrendo todo o PCIC, iremos destacar os conteúdos que nos oferecem maior potencial didático-pedagógico para o ensino e aprendizagem de ELE, pelo que, em seguida, nos remetemos totalmente para Centro Virtual Cervantes, onde se encontram na íntegra as mais de 2000 páginas do PCIC, que constituem a fonte dos próximos parágrafos.

Assim, no referencial Objetivos, salientamos as transações económicas para a aquisição de alimentos e outros produtos necessários à produção e consumo alimentar, em diferentes mercados, com as devidas expressões de satisfação ou insatisfação após a compra, ou as expressões de gostos, antipatia ou interesses em relação à comida, bebidas e pratos típicos de

cada região. O PCIC inclui aqui igualmente a troca de informações do dia-a-dia, com caráter pessoal e/ou público, atinentes à diversidade de oferta gastronómica, comercial ou não, das várias regiões espanholas; bem como os protocolos, normas e convenções sociais em situações concernentes à alimentação; e, ainda, os comportamentos e interações sociais no campo pessoal e/ou público, académico e profissional relacionados com a gastronomia, tais como: refeições em casa, com amigos, em reuniões sociais, intervalos para café nas conferências, ações de formação/divulgação e períodos laborais.

Quanto à secção que o PCIC dedica ao inventário gramatical para o ensino de ELE, parece-nos não haver nada a excluir, tendo em conta que todas as categorias gramaticais elencadas devem ser consideradas e aplicadas nos contextos que toquem o ambiente gastronómico, tendo em conta o nível de ensino em questão.

No âmbito das Funções Comunicativas, Pronúncia e Ortografia, podem introduzir-se expressões, orais e escritas, para, por exemplo, dar e pedir informações sobre a gastronomia, encomendar ou sugerir a refeição; emitir opiniões, gostos, desejos, sentimentos, conhecimentos e outras atitudes sobre refeições e comida.

Nos métodos de ensino, o referencial Recursos e Estratégias Pragmáticas «pretende incorporar al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto» (Instituto Cervantes, 2021). Aplicados à nossa temática, os recursos e estratégias sugeridos contribuem para dar coerência ao uso do espanhol no enquadramento próprio da gastronomia espanhola, desde a confeção, comensalidade e outros aspetos culturais.

A abordagem dos Géneros Discursivos e Produtos Textuais, em consonância com as considerações do QECRL, propõe a análise do género literário dos textos, que, no nosso caso, apela para a literatura que, de alguma forma, trate o tema da gastronomia, embora também possa revestir alguma pertinência o estudo textos mais formais, como receitas, menus e, mesmo, descrições turísticas de percursos culturais gastronómicos.

No campo das Noções Gerais, o PCIC distingue sete tipos: noções existenciais, quantitativas, espaciais, temporais, qualitativas, avaliativas e mentais. Dentre estes, são as noções quantitativas, espaciais, temporais, qualitativas e avaliativas aquelas que mais elementos partilham com a gastronomia, na medida em que são utilizadas para referir quantidades, medidas e temperaturas; localizações de produtos, objetos, lugares e regiões, avaliação das formas, texturas, consistências, sabores e aromas

As Noções Específicas focam-se fundamentalmente no léxico, o que significa que se aplicam a todo o conteúdo lexical que se emprega em todo o discurso que parte ou regressa ao tema da gastronomia: trabalho, lazer, serviços financeiros, compras, artigos domésticos e profissionais, meios de comunicação social e internet.

Por último, as Referências Culturais, os Conhecimentos Socioculturais e Comportamentos, as Competências e Atitudes Interculturais, são vastamente suportadas pelos elementos que compõem o palco da gastronomia. Conforme deixámos dito atrás, a gastronomia é um património cultural imaterial de valor inestimável para afirmar a identidade de um povo ou de uma região. Aprender ELE a partir deste horizonte conceptual contribui para que os alunos se abram à interculturalidade e, de certo modo, experimentem alguma atração e respeito pela diferença.

Parte III – Metodologia docente aplicada

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um trabalho laborioso, que requer de cada aluno a ativação de um conjunto de competências cognitivas e do potencial de aprendizagem. A exposição a novos conteúdos e formas de expressão orais e escritas, impõe-lhe a necessidade de compreensão, organização e assimilação, para, em seguida, os mesmos serem utilizados por si, com proficiência, nos *input* e *output* inerentes à comunicação em L2 (Borges & Oliveira, 2011).

Toda a aprendizagem é tanto mais eficaz quanto mais os alunos/as se sentirem autodeterminados, motivados e interessados, não só pela área disciplinar em si, mas também pela forma como os conteúdos são veiculados e as competências a adquirir e estratégias de ensino são aplicadas. O sucesso das aprendizagens depende, em grande parte, da conjugação destes elementos no íntimo de cada aluno/a, pelo que é real a necessidade docente de adaptar as metodologias aos reais interesses e necessidades dos próprios alunos. No campo do público-alvo, a autodeterminação, ou a sua inexistência, é preponderante enquanto necessidade psicológica humana inata, que condiciona positiva ou negativamente a motivação e o interesse dos alunos. Quando motivados, os indivíduos sentem-se naturalmente predispostos para a realização de uma determinada atividade, fazendo-o por intermédio daquela vontade própria que regula a autodeterminação, e jamais por serem obrigados (Berbel, 2011).

Sendo a ELE, que lecionámos, uma disciplina de carácter opcional no quadro curricular do 7º Ano de escolaridade, em Portugal, pressupõe-se, de certo modo, que os alunos que optam por esta disciplina, realizem previamente um exercício de autodeterminação. Ou seja, espera-se que, por vontade própria, tenham escolhido aprender espanhol e não outras disciplinas possíveis, previstas no Currículo Nacional, como francês, alemão ou inglês (Direção-Geral da Educação, 2022).

Assim, quando demos início à nossa prática de ensino supervisionada, partimos do princípio de que aquele grupo de alunos concreto, situado no contexto educativo atribuído, conforme se cateteriza em seguida, nutriam já no seu íntimo alguma motivação e interesse pela disciplina. A nós cabia-nos, em primeiro lugar, não defraudar as suas expectativas e, em segundo lugar, reforçar positivamente as razões da eleição do Espanhol como língua estrangeira a

aprender, a partir do 7º Ano. Depois de contactarmos com os alunos e de travarmos algum conhecimento sobre a sua etiologia através da pesquisa documental, pareceu-nos que o tema da interculturalidade, articulado com o tema da gastronomia, nos ajudariam perfeitamente no cumprimento desta dupla missão.

Como temos vindo a dizer, esta reflexão pretende mostrar a pertinência de utilizar a cultura gastronómica espanhola para criar ambientes interculturais de aprendizagem, ao mesmo tempo, motivadores e multifuncionais no âmbito didático-pedagógico, de tal modo que seja possível abarcar questões como leitura e escrita, vocabulário e falsos amigos, gramática e cultura, geografia e sociologia, economia e meio ambiente, saúde e bem-estar. Portanto, não se trata de ensinar ELE ensinando a cozinhar comida espanhola, mas, sim, ensinar o espanhol a partir do amplo universo conceptual, social, cultural, económico, lúdico e turístico que a gastronomia espanhola nos oferece.

Para a motivação dos alunos, contámos não só com a mencionada autodeterminação, que procurámos reforçar, mas também com a sua exposição ao tema gastronómico, em geral, como resultado da proliferação, enquanto fenómeno de massas, de vários programas de cozinha, então em destaque, tais como: *MasterChef Portugal*, *Chefs Academy*, *O melhor da gastronomia portuguesa*, *Pesadelo Na Cozinha*, *As sete maravilhas à Mesa*, entre outros¹⁴. Salientamos que estes conteúdos, veiculados pela televisão, youtube e redes sociais, não eram produzidos e exibidos com a única finalidade de ensinar a cozinhar, como os tradicionais programas de culinária, mas para o entretenimento do público em geral, tornando espetacular uma atividade do quotidiano doméstico (Marquioni & Andacht, 2016; Domínguez, 2021). Esta circunstância, aparentemente episódica, mostrou que os alunos se encontravam minimamente familiarizados com a temática gastronómica na perspetiva da confeção e apresentação dos alimentos; e não apenas na vertente do comensal.

Acresce que, como ficou demonstrado na fundamentação teórica deste Relatório, a gastronomia hispânica é, hoje em dia, conhecida em todo o mundo e, assim sendo, também funcionou, em sala de aula, como elemento motivacional para os nossos alunos. Com efeito, facilmente nos demos conta de que a ligação dos diversos subtemas gastronómicos com a vida

¹⁴ Destacamos alguns dos programas televisivos de entretenimento sobre gastronomia, apresentados em Portugal nos últimos anos, para demonstrar a grande exposição mediática a que os alunos/as estiveram sujeitos durante o período em que procedemos à nossa prática letiva. A abertura a este tipo de conteúdos, embora tendo por base a gastronomia portuguesa, permitiu-nos fazer a transposição para a gastronomia espanhola nas aulas de ELE, sem necessidade de remeter os alunos para outros programas semelhantes que, na mesma altura, eram exibidos em Espanha.

prática do dia-a-dia profissional, social e doméstico, assim como a curiosidade sobre as rotinas e conceções alimentares do país vizinho, prendiam a atenção dos nossos alunos. O mesmo pode ser dito relativamente à alimentação espanhola propriamente dita, tangível em produtos, receitas, pratos, texturas, sabores e tradições antigas e hábitos novos, que, enquanto objeto intercultural, se tornou muito apelativa para aqueles jovens alunos.

Assim, nesta terceira parte do Relatório começaremos por fazer a caracterização do contexto escolar onde desenvolvemos a nossa prática de ensino supervisionada. Em seguida, apresentaremos as linhas mestras para a didática da gastronomia do 7º ano de ELE, nível A1, sobretudo no que respeita aos métodos aplicados, Unidades Didáticas desenvolvidas, conteúdos temáticos e linguísticos, competências a desenvolver, recursos materiais e estratégias de avaliação. Neste ponto expomos, ainda, as atividades de intervenção na comunidade escolar promovidas por nós. Por último, apresentaremos uma reflexão crítica sobre a nossa prática de ensino, em contexto de estágio pedagógico.

1. Caracterização do contexto escolar

O nosso Estágio realizou-se na Escola Básica André Soares, sede do Agrupamento homónimo, situado na cidade de Braga, que, desde no ano letivo 2000/2001, integra quatro outros estabelecimentos de educação e ensino, desde o Pré-Escolar até ao 9º ano de escolaridade: Escola Básica Carandá, Escola Básica S. Lázaro, Escola Básica Ponte Pedrinha e Escola Básica Fujacal (Agrupamento de Escolas André Soares, 2014).

No ano letivo 2015/2016, a população escolar era composta por 2005 elementos, distribuídos por 66 grupos/turmas: 10 grupos de pré-escolar, com 221 alunos; 35 turmas de primeiro ciclo, com 795 alunos; 17 turmas de segundo ciclo, com 397 alunos; 25 turmas de terceiro ciclo, com 576 alunos; e 1 turma de Apoio à Família e à Comunidade, de percurso curricular alternativo, com 16 alunos. Do total de alunos, 93% tinham naturalidade portuguesa e 7%, outras nacionalidades. 78,3% não usufruíam de qualquer auxílio económico no âmbito do programa de ação social escolar. Declararam ter computador em casa, com acesso à Internet, 67% das famílias dos alunos (Agrupamento de Escolas André Soares, 2015a).

Desde há muitos anos, «o Agrupamento é Escola Associada do Estabelecimento Prisional de Braga» (Agrupamento de Escolas André Soares, 2014, p. 10). Em face dessa

ligação, no ano letivo 2015/2016, tinha a seu encargo cinco Unidades de Formação de Curta Duração, com um total de 152 formandos, e dois Cursos de Educação e Formação de Adultos, respetivamente de nível B1, com 12 formandos, e B3, com 12 formandos (Agrupamento de Escolas André Soares, 2015a).

A análise das habilitações literárias dos pais e encarregados de educação dos alunos, realizada a partir do *Projeto Educativo 2015-2017*, revela-nos que, em 2015, se conheciam as habilitações de 84% dos encarregados de educação. Destes, 19% tinham formação superior e 40% formação básica ou secundária. No que respeita às profissões, tendo em conta que apenas se conheciam as profissões de 64,6% dos encarregados de educação, salienta-se que 25,6% destes eram de nível técnico superior ou intermédio; 17,9%, trabalhadores qualificados da indústria construção ou artífices; 8,7%, operadores de instalações e máquinas; 4,3 %, outros trabalhadores não qualificados; e 8,2% desempregados ou trabalhadores informais (Agrupamento de Escolas André Soares, 2015a).

O quadro profissional, para os ensinos pré-escolar e básico, no ano letivo em apreço, encontrava-se composto por 180 educadores/docentes e 60 não docentes. 95% da equipa docente pertencia ao quadro do Agrupamento, o que constituía, por si só, uma manifesta marca de estabilidade pedagógica. Do pessoal não docente, 50 eram assistentes operacionais, nove assistentes técnicos e um é técnico superior de psicologia, tendo a maioria contrato em funções públicas por tempo indeterminado (Agrupamento de Escolas André Soares, 2015a).

O alfobre da nossa prática de ensino supervisionada foi uma turma do 7º ano, constituída por 18 elementos: 6 alunos e 12 alunas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, todos de nacionalidade portuguesa, tendo como língua mãe o português. Dois destes alunos tinham ligeiras Necessidades Educativas Especiais, tendo mostrado competências e capacidades satisfatórias para acompanhar as aprendizagens. 71% dos alunos diz que gosta de estudar, enquanto 29% afirma que não. Quanto ao tempo dedicado ao estudo autónomo (Gráfico 3), 8% estudam 120 minutos diários; um grupo significativo de alunos refere que estuda 90 minutos diários (38%); e outro grupo equivalente, 60 minutos (38%); 8% estudam 30 minutos e outros 8%, apenas reserva 15 minutos para estudar diariamente.

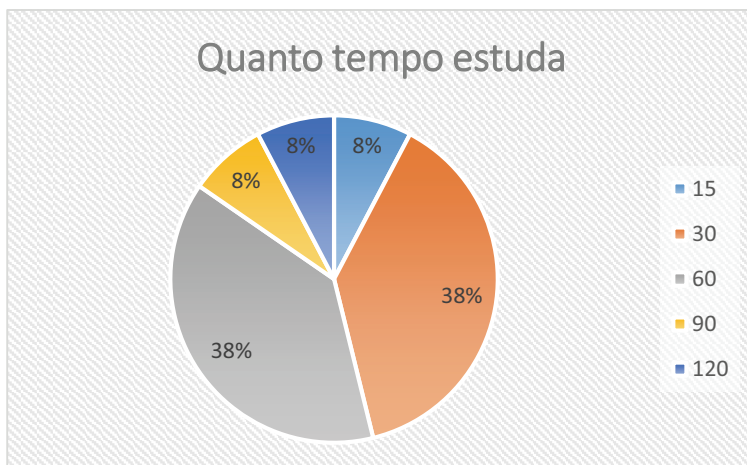


Gráfico 3: Tempo dedicado pelos alunos da turma ao estudo autónomo

(Agrupamento de Escolas André Soares, 2015c)

No que toca às disciplinas que os alunos preferem, por sentirem mais facilidade em aprender, conforme o Gráfico 4, 7 alunos escolhem a Educação Física, 5 o português, 4 o espanhol, 2 a matemática, 2 a história, 2 a educação tecnológica, 1 a educação visual, 1 as ciências naturais, 1 o inglês e 1 a educação moral e religiosa católica.

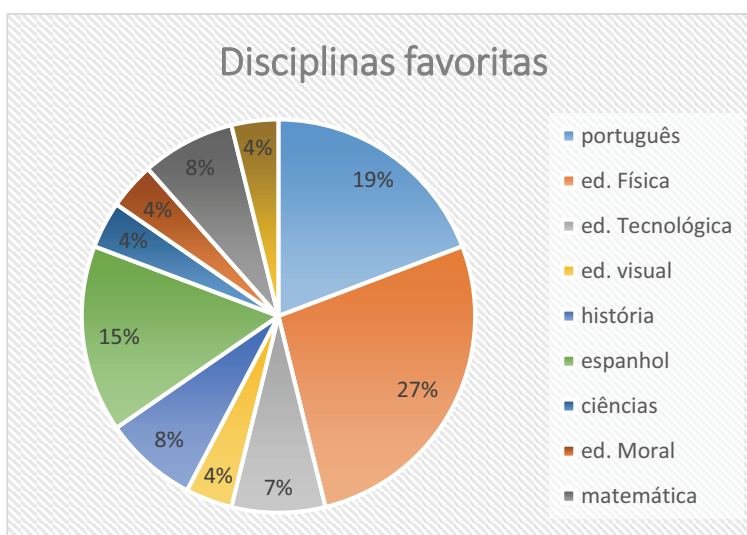


Gráfico 4: Disciplinas favoritas dos alunos da turma

(Agrupamento de Escolas André Soares, 2015c)

Relativamente às disciplinas em que os alunos evidenciam maiores dificuldades (Gráfico 5), 12 alunos referem a matemática, 7 o inglês, 2 o português, 1 história, 1 educação tecnológica e 1 Educação Visual.

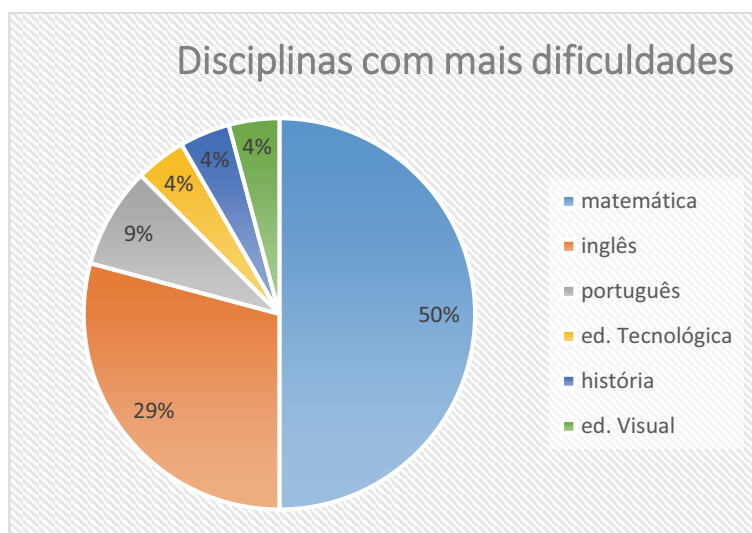


Gráfico 5: Disciplinas em que os alunos da turma têm mais dificuldades

(Agrupamento de Escolas André Soares, 2015c)

A maior parte dos alunos frequenta atividades fora da escola, nomeadamente o futebol, o inglês, a música ou outras atividades, conforme o Gráfico 6.

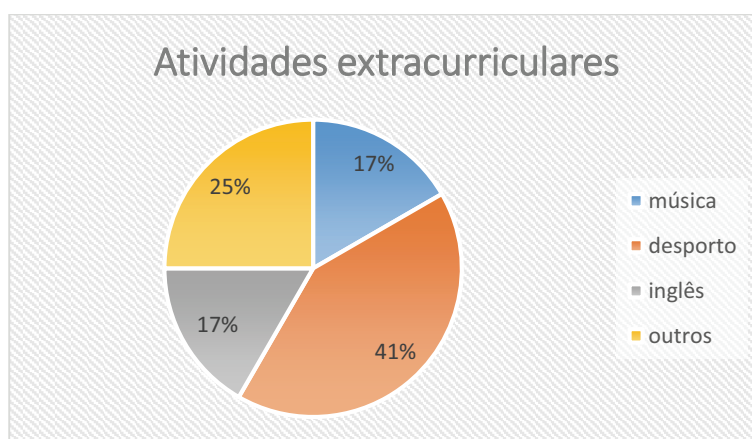


Gráfico 6: Atividades extracurriculares dos alunos da turma

(Agrupamento de Escolas André Soares, 2015c)

Em relação à utilização da Internet, 37% do tempo médio é dedicado à realização de pesquisas, 32% para consultar as redes sociais e 31% para jogar.

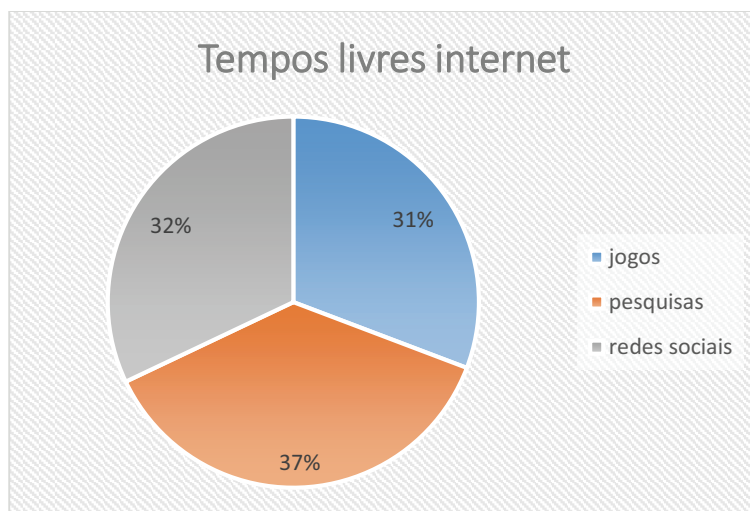


Gráfico 7: Utilização média da Internet pelos alunos da turma

(Agrupamento de Escolas André Soares, 2015c)

À semelhança da globalidade dos alunos do Agrupamento, o estatuto socioeconómico dos agregados familiares dos alunos da turma onde aplicámos a nossa prática letiva, pode estratificar-se nos níveis médio e médio-baixo, de acordo com o respetivo *Plano de Turma*. No que diz respeito às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação, o mesmo documento diz-nos que 56% das mães e 67% dos pais têm 9º ano de escolaridade; 19% das mães e 21% dos pais frequentaram o ensino básico, mas não concluíram o 9º ano de escolaridade; 6% das mães e dos pais têm o 12º ano; e 19% das mães e 6% dos pais têm formação superior. Estes indicadores revelam a inexistência de grandes dificuldades económicas e alguma capacidade para acompanhar o percurso escolar dos educandos (Agrupamento de Escolas André Soares, 2015c).

No geral, a turma mostrou-se motivada, interessada e empenhada na aquisição dos conhecimentos e na realização das tarefas propostas. Os alunos foram geralmente dinâmicos e bastante participativos, o que se tornou um elemento facilitador das ações de ensino e aprendizagem. Comprovou-se que foi através do fazer e do participar que os alunos adquiriram melhor os conhecimentos, experimentando simuladamente situações que podem acontecer na vida real. Demonstrou-se, como afirma Richard I. Arends (2008, p. 12), que «o significado é construído pelo aluno através da experiência, sendo, por isso, necessário envolvê-lo ativamente em «experiências relevantes», para que a aprendizagem seja um «processo de atribuição de significado às experiências».

2. Didática da gastronomia para o 7º Ano do ensino básico

A metodologia didática que utilizámos para a elaboração da nossa proposta pedagógica, com base na cultura da alimentação em Espanha, persegue o objetivo do desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural, de acordo com os princípios teóricos desenvolvidos anteriormente, na primeira parte deste Relatório, mas atende igualmente às relações e implicações que necessariamente se estabelecem numa sala de aula. Só, deste modo, nos parece garantida a eficácia do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, a lecionação de ELE ao 7º Ano de escolaridade, de nível A1, implicou a salvaguarda de um conjunto de temas, concretizada através da implementação de métodos e estratégias de ensino, que colocámos em prática e nos mostraram a sua eficácia e potencialidades didáticas e pedagógicas, perante o grupo de alunos atrás caracterizado e dentro do respetivo contexto educativo. Por isso, sem deixar de ser um Relatório, este trabalho poderá também ser entendido como um projeto aberto, para ser replicado em novos contextos de aprendizagem, persuadidos de que a cultura gastronómica espanhola constitui um excelente ambiente para ensinar ELE, pois proporciona situações de comunicação e participação similares às do dia-a-dia, que facultam uma aprendizagem experiencial, pertinente e contextualizada. É evidente, no entanto, que os conteúdos e objetivos necessitarão de ser adaptados, atendendo às mais recentes alterações curriculares, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos. Espanhol. 7.º Ano. 3.º Ciclo Do Ensino Básico* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Assim, detenhamo-nos na transposição para este Relatório da nossa experiência pedagógica, enquanto prática de ensino supervisionada e de intervenção na comunidade escolar. Começaremos por elencar os métodos didático pedagógicos aplicados. Em seguida, trataremos de apresentar as seis Unidades Didáticas, justificando a opção por este modelo de ensino. Depois, citamos os objetivos de aprendizagem a alcançar nas Unidades Didáticas. Posteriormente aduzimos de forma sincrónica os conteúdos temáticos e linguísticos, assim como as competências desenvolvidas e os recursos materiais utilizados. Seguem-se as particularidades da avaliação aplicada e, por fim, faremos referência detalhada a outras atividades de intervenção na comunidade escolar.

2.1. Metodologia didático-pedagógica

Na convicção de que não existe um método de tal modo perfeito, que nos possa garantir, por si só, o sucesso da aprendizagem de ELE em todos os contextos e com todos os alunos, estabelecemos como princípio básico para a nossa prática de ensino o recurso a diversas estratégias didático-pedagógicas, que intercetam vários métodos.

Na literatura básica sobre o ensino de línguas, exposta pelo *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*, verificamos que o termo “método” se aplica legitimamente ao modo sistemático e ordenado de levar a cabo uma planificação de conteúdos e estratégias, através de práticas orais e escritas, exercícios, técnicas, instrução de regras e outros procedimentos adequados ao ensino e aprendizagem linguística (Sánchez, 2001). Esta definição descritiva entronca na etimologia da palavra grega, transliterada como *méthodos*. Trata-se de um vocábulo composto por *metha*, que significa sequência ou ordem, e *hodós*, que quer dizer via ou caminho. Pela etimologia, o conceito de método/metodologia restringe-se aos procedimentos sequenciais ordenados para percorrer o caminho que nos levará à meta: a competência linguística (Conselho da Europa, 2001). Mas, para a didática do ensino, implica a resposta às questões fundamentais inerentes ao processo pedagógico: o que ensinar, porque ensinar, como ensinar e quando ensinar. Portanto, a metodologia didático-pedagógica influencia a efetiva abordagem do ensino, decorrendo de um conjunto de opções intencionais em ordem a atingir os objetivos da atividade educativa (Cabo, 2010).

Entendemos que o ensino de línguas requer uma abordagem complexa, no sentido preconizado por Larsen-Freeman e Cameron (2008), que assinalam quatro componentes essenciais:

- Conetividade na aprendizagem entre a mente, o corpo e o mundo dos alunos;
- Organização do processo de ensino e aprendizagem com base na permanente dinâmica da linguagem;
- A adaptação realizada em ambiente de ensino e aprendizagem, geralmente em contexto de sala de aula, como no nosso caso, atendendo ao *feedback* dos alunos, dado em tempo real;
- Centralização no processo de aprendizagem e desempenho dos alunos.

Portanto, não podemos limitar o ensino de ELE a um conjunto de técnicas ou atividades aplicadas aos alunos, nem, tão pouco, podemos contar que as metodologias de ensino previstas não tenham de ser adaptadas, no momento real da sua aplicação. De facto, ao longo da nossa

prática letiva pudemos constatar que, em sala de aula, a nossa postura como docente nunca foi de total rigidez e dependência face ao que havíamos planejado, muito embora sempre mantivéssemos vivos os objetivos a atingir. Portanto, deixámos que a metodologia aplicada fosse guiada dentro de um horizonte de bom senso, plausibilidade e pedagogia intuitiva (Prabhu, 1987), de acordo com as percepções e retornos devolvidos pelos alunos, em cada momento.

Neste enquadramento, o docente, não se limitando a ser um mero reprodutor de conteúdos, surge como alguém que leva dinâmica e ritmo às atividades de ensino e de aprendizagem, mobilizando o currículo, a planificação, os métodos e técnicas de abordagem, o material didático, a visão e missão da escola, e a receção e *feedback* dos alunos. Estes, por sua vez, organizados em grupos, duplas ou trabalhando individualmente, assumem-se como uma rede de interações favoráveis à aquisição das aprendizagens. O desempenho individual e coletivo, muito embora heterogéneo, deve estar focado nas competências linguística, semânticas e pragmáticas que envolvem a aprendizagem da língua espanhola. Neste processo, as vertentes culturais e interculturais incorporam necessariamente o entendimento e compreensão das práticas sociais espanholas, através dos instrumentos falados e escritos, géneros discursivos e identidades lexicais (Vale Borges & Oliveira, 2011).

Conforme veremos seguidamente, este trabalho pedagógico-didático complexo foi planejado em Unidades Letivas, tendo estas sido aplicadas por meio de tarefas adequadas a cada conteúdo de aprendizagem. O conceito de tarefa, aplicado ao ensino, deriva legitimamente da mesma noção de tarefa que encontramos na vida real. Ainda assim, a tarefa didática ou pedagógica, aplicada em contexto letivo, deve ter como único propósito a aprendizagem. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, no âmbito de uma abordagem da aprendizagem de L2 orientada para a ação,

Uma tarefa é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo (Conselho da Europa, 2001, p. 30).

Esta definição abrange um vasto conjunto de ações replicadas em sala de aula no contexto da aprendizagem, abrangendo «estratégias, tarefas, textos, competências gerais individuais, competência comunicativa em língua, atividades linguísticas, processos linguísticos, contextos e domínios» (Conselho da Europa. 2001, p. 30).

As atividades curriculares compreendem o conjunto de ações de ensino e aprendizagem integradas no programa de cada disciplina, segundo o currículo nacional do sistema de ensino, que se reflete no projeto educativo. São materializadas em tempos letivos, de 45 minutos, ou em blocos de dois tempos letivos, isto é, em lecionações de 90 minutos, considerados suficientes para que os alunos adquiram os conhecimentos e competências necessárias ao seu progresso escolar (Agrupamento de Escolas André Soares, 2009). Incluem atividades formativas para praticar todos os conteúdos e competências ensinados, veiculadas através de textos escritos, orais e audiovisuais e propostas de trabalho que incluem o preenchimento manual de espaços em branco em textos escritos; correspondências entre palavras, frases e imagens; resposta a questionários de resposta fechada e aberta; jogos educacionais; diálogo oral entre alunos e alunos e entre alunos e a professora; e interação escrita assíncrona por meio de trabalhos de casa.

Os recursos materiais que utilizámos nas aulas foram disponibilizados aos alunos sempre em língua espanhola. Atendendo a que em cada momento tivemos presente a preocupação de disponibilizar todas as orientações orais necessárias, a nossa estratégia não causou qualquer embaraço ou desmotivação.

A exposição e apresentação dos conteúdos em aula foi realizada preferencialmente em modo indutivo. Desta forma, os alunos sentiram-se, de certa maneira, protagonistas dos processos de aprendizagem por nós orientados. Contudo em alguns momentos também nos valem da metodologia dedutiva; outras, solicitando a participação dos alunos, convertemo-la em eletiva, geralmente quando os conteúdos da lecionação se mostraram demasiado estranhos para os alunos, ou afastados do seu estilo de vida, ou longe da sua experiência gastronómica e cultural.

2.2. Unidades Didáticas


Focando-nos exclusivamente nas lecionações, que são o objeto direto deste Relatório, devemos assinalar que as atividades curriculares se desenvolveram através da aplicação de uma sequência de seis Unidades Didáticas, integralmente transpostas para o Apêndice 1. De acordo com Medina *et Al.* (2021), a Unidade Didática é uma unidade de trabalho que organiza e institui uma ação de ensino-aprendizagem completa e articulada, oferecendo uma visão detalhada das atividades que devem ser desenvolvidas em cada lição. Segundo os autores, cada Unidade Didática deve ter as seguintes características:

- Coerência interna, de modo a que as diversas partes da unidade didática estejam internamente relacionadas.
- Flexibilidade, para poder admitir algumas modificações e/ou adaptações durante o desenvolvimento da sua aplicação das tarefas aos alunos.
- Interdisciplinaridade, estando relacionada com diferentes áreas disciplinares suscitadas em torno da experiência pedagógica desenvolvida.

As Unidades Didáticas que nos permitiram aplicar as aprendizagens planificadas foram as seguintes (ver Apêndice 1):

Unidad Didáctica 1:

ME GUSTA, NO ME GUSTA



Supervisor: Professora Doutora Herminda Otero
Orientadora: Professora Susana Santos
Estagiária: Emília Faria
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares
Ano letivo: 2015/2016
Turma: 7º F
Data: 3 de fevereiro 2016

Unidade Letiva 1

Tema: ME GUSTA, NO ME GUSTA

Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora curricular: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 3 de fevereiro de 2016

Duração: 90 minutos

Unidad Didáctica 2:

COMIDA EXQUISITA



Unidade Letiva 2

Tema: COMIDA EXQUISITA

Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora curricular: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 8 de fevereiro de 2016

Duração: 45 minutos

Unidad Didáctica 3:

¡TE INVITO!



Unidade Letiva 3

Tema: ¡TE INVITO!

Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora curricular: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 10 de fevereiro de 2016

Duração: 90 minutos

Unidad Didáctica 4:

¡RICO, RICO Y OLÉ!



Unidade Letiva 4

Tema: ¡RICO, RICO Y OLÉ!

Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora curricular: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 17 de fevereiro de 2016

Duração: 90 minutos

Unidad Didáctica 5:

EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR



Unidade Letiva 5

Tema: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR

Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora curricular: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria


Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 24 de fevereiro de 2016

Duração: 90 minutos

<p>Unidad Didáctica 6:</p> <p>¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!</p> 	<p>Unidade Letiva 6</p> <p>Tema: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!</p> <p>Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero</p> <p>Orientadora Susana Santos: Professora Susana Santos</p> <p>Estagiária: Emília Faria</p> <p>Local: Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares</p> <p>Ano letivo: 2015/2016</p> <p>Turma: 7º Ano, Nível A1</p> <p>Data: 2 de março de 2016</p> <p>Duração: 90 minutos</p>
---	--

Conforme veremos, quando detalharmos as atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada, cada uma destas Unidades Didáticas inclui diversas tarefas independentes, mas interligadas ao nível dos temas e objetivos comuns, que suscitam coerência interna, mas admitem flexibilidade suficiente para poderem ser adaptadas de acordo com circunstâncias eventualmente inopinadas, que possam emergir do contexto de ensino e aprendizagem concreto. Por sua vez, a interdisciplinaridade que adotamos advém da natureza das aprendizagens e dos ambientes didáticos criados a partir dos aspetos culturais que envolvem a cultura gastronómica espanhola, requerendo que os alunos mobilizem conhecimentos oriundos da geografia, história, matemática e ciências naturais, entre outros.

2.3. Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem são introduzidos no processo de ensino e aprendizagem, desde o momento da sua planificação, como elementos facilitadores. Para isso, procurámos formulá-los separadamente para cada conteúdo abordado de forma autocontida, isto é, imersos nos respetivos enunciados e sem ultrapassar esses limites. Foram formulados tendo em conta o programa da disciplina e a *Relación de objetivos A1-A2*, do plano curricular do Instituto Cervantes (2021):

- O aluno como agente social:
 - Realizar conversações básicas relacionadas com necessidades imediatas;
 - Participação em interações sociais dentro da esfera social mais próxima;

- Desenvolvimento de contextos orais e escritos relacionados com o meio envolvente e as necessidades mais imediatas.
- O aluno como falante intercultural.
- O aluno como aprendiz autónomo.

Os objetivos reúnem, ainda, a característica da plausibilidade, pelo que tivemos em conta o contexto educativo da escola e dos alunos, onde realizámos a nossa prática de ensino supervisionada. Deste modo, mostram-se adequados para criar as experiências educacionais pretendidas e com a objetividade suficiente para poderem ser avaliados através dos retornos orais e escritos dos alunos. Deixamos aqui o elenco dos nossos objetivos, segundo as Unidades Letivas lecionadas.

Unidade Didáctica 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	Identificar os diferentes tipos de alimentos e recipientes. Ouvir textos e identificar vocabulário. Refletir sobre alguns costumes da Espanha atual. Preparar os alunos para colocar em prática os conhecimentos numa situação real. Tornar os alunos mais independentes. Usar as várias competências linguísticas.
Unidade Didáctica 2: COMIDA EXQUISITA	Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita. Conhecer falsos amigos no léxico da gastronomia.
Unidade Didáctica 3: ¡TE INVITO!	Desenvolver competências audiovisuais, de compreensão oral e de expressão escrita. Conhecer o léxico relacionado as rotinas alimentares. Escolher informações corretas em textos escritos. Expressar-se oralmente em situações simples. Identificar e nomear os pratos típicos espanhóis de acordo com a região.
Unidade Didáctica 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	Desenvolver competências audiovisuais, de compreensão oral e de expressão escrita. Conhecer o léxico relacionado com a Dieta Mediterrânica e a alimentação em contextos de socialização.
Unidade Didáctica 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	Conhecer as expressões idiomáticas, no léxico da comida espanhola. Refletir sobre alguns costumes da Espanha atual. Preparar os alunos para colocarem em prática numa situação real os conhecimentos adquiridos nas aulas. Tornar os alunos mais independentes. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e refletir com eles sobre isso. Praticar competências linguístico-comunicativas. Fomentar o uso de provérbios e expressões entre os alunos.

Unidade Didática 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	Desenvolver competências audiovisuais, de compreensão oral e de expressão escrita. Conheça o léxico relacionado com o restaurante, a mesa e o menu. Escolher informações corretas em textos escritos. Exprimir-se oralmente em situações simples. Identificar e nomear os pratos e itens existentes à mesa.
---	---

Tabela 1: Objetivos de aprendizagem

2.4. Conteúdos temáticos e linguísticos

Para cumprirmos os objetivos elencados, a nossa proposta de ensino percorre um vasto leque de conteúdos de diversa tipologia, sempre que possível aproximados ou conectados com a área temática gastronómica e alimentar espanhola. Procurámos, assim, fazer com que, na medida possível, qualquer atividade estivesse relacionada com aspetos característicos desse campo conceptual, seja no que respeita ao léxico, géneros discursivos, situações comunicativas, etc.

Os conteúdos propostos, que apresentamos em seguida, pertencem ao nível A1, ainda que, dependendo do tipo de conteúdo, também possam compreender parte das informações do nível A2 (Instituto Cervantes, 2021): conteúdos lexicais, conteúdos socioculturais, conteúdos funcionais, conteúdos atitudinais e conteúdos gramaticais.

2.4.1. Conteúdos lexicais

Unidad Didáctica 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	Fruta, legumes, verduras, embalagens, peixes, carnes.
Unidad Didáctica 2: COMIDA EXQUISITA	Falsos amigos.
Unidad Didáctica 3: ¡TE INVITO!	Vocabulário relacionado com os alimentos. Comidas típicas Horários das comidas e hábitos alimentares.

Unidad Didáctica 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	Vocabulário relacionado com as refeições.
Unidad Didáctica 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	Expressões típicas espanholas. Ditados populares sobre a comida. Léxico alimentar relacionado com a dieta mediterrânea. Tapas
Unidad Didáctica 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	Vocabulário e expressões relacionadas com menus alimentares.

Tabela 2: Conteúdos lexicais

2.4.2. Conteúdos socioculturais

Unidade Didática 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	Festa da <i>Tomatina</i> . Poesia “ El cocinero distraído” de Gloria Fuertes. Otras culturas gastronómicas.
Unidade Didática 2: COMIDA EXQUISITA	Falsos amigos da gastronomia portuguesa e espanhola.
Unidade Didática 3: ¡TE INVITO!	Costumes alimentares em Espanha. Pratos típicos regionais espanhóis. Gastronomia internacional
Unidade Didática 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	Hábitos gastronómicos espanhóis.
Unidade Didática 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	Costumes culturais e culinários dos espanhóis. Expressões populares sobre comida.
Unidade Didática 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	Protocolo à mesa- diversidade cultural Conversa típica com um empregado de mesa. Menu típico espanhol. Utensílios utilizados para comer em países asiáticos (hashi)

Tabela 3: Conteúdos socioculturais

2.4.3. Conteúdos funcionais

Unidade Didática 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	<p>Expressar gostos.</p> <p>Opinar e avaliar.</p> <p>Fazer inferências e previsões.</p> <p>Ouvir e observar atentamente para obter informações.</p> <p>Influenciar os outros, persuadir.</p> <p>Expressar opiniões, concordância e discordância.</p> <p>Realizar exercícios gramaticais corretamente.</p>
Unidade Didática 2: COMIDA EXQUISITA	<p>Comunicar sem mal-entendidos.</p>
Unidade Didática 3: ¡TE INVITO!	<p>Expressar gostos e desejos.</p>
Unidade Didática 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	<p>Questionar gostos e desejos.</p> <p>Pedir e oferecer comida e bebida.</p>
Unidade Didática 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	<p>Uso de expressões idiomáticas para expressar estados intelectuais e físicos.</p>
Unidade Didática 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	<p>Expressar gostos e desejos.</p> <p>Falar com o empregado de mesa.</p>

Tabela 4: Conteúdos funcionais

2.4.4. Conteúdos atitudinais

Unidade Didática 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	A aceitação da língua espanhola como língua de aula. A aceitação do erro como parte da aprendizagem. Participação ativa e organizada nas aulas. A reflexão sobre o <i>saber ser</i> e o <i>saber estar</i> .
Unidade Didática 2: COMIDA EXQUISITA	
Unidade Didática 3: ¡TE INVITO!	Respeitar os costumes e crenças dos outros.
Unidade Didática 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	Respeitar a vez de usar da palavra. Reflexão sobre o <i>saber ser</i> e o <i>saber estar</i>
Unidade Didática 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	
Unidade Didática 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	Capacidade de auto e heteroavaliação. Atitudes de respeito para com os colegas. Aprender a controlar o tempo. <i>Saber ser</i> e <i>saber estar</i>

Tabela 5: Conteúdos atitudinais

2.4.5. Conteúdos gramaticais

Unidade Didática 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	Expressar gostos. Verbo “gustar”. Expressar acordo y desacordo.
Unidade Didática 2: COMIDA EXQUISITA	Composição de orações.
Unidade Didática 3: ¡TE INVITO!	Composição de orações completas.

Unidade Didática 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	Uso do imperativo.
Unidade Didática 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	Expressões idiomáticas.
Unidade Didática 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	Manter uma conversa fluida, num Restaurante/bar, com um empregado de mesa.

Tabela 6: Conteúdos gramaticais

2.5. Competências a desenvolver

O desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades ou destrezas nas aulas de ELE, de acordo com documento orientador, que é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), inclui: «o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)» (Conselho da Europa, 2001, p. 31).

Neste entendimento, a aquisição da competência comunicativa perpassa não apenas pelo conhecimento teórico e fenomenológico da língua, mas também pela experiência da sua oralidade e escrita e, bem assim, pela aproximação ao seu o contexto sociocultural. Por isso, procurámos recriar situações, em sala de aula, que davam aos alunos a possibilidade de interações muito próximas do mundo real, em torno do tema gastronómico.

Se o objetivo principal no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é garantir que os alunos aprendam a comunicar numa língua que não é a sua, então, torna-se necessário desenvolver as competências comunicativas de uma forma total. Para isso, conforme declara Alba de López (2008), devem ser trabalhadas, ao mesmo tempo, a expressão oral e escrita, bem como a compreensão auditiva e a compreensão leitora, ou seja, as quatro capacidades e habilidades ou destrezas linguísticas. Esta abordagem da prática comunicativa em sala de aula, que preconizamos, gira em torno duas questões principais:

- a) a forma como as habilidades ou destrezas podem ser colocadas em prática;
- b) os comportamentos estratégicos que entram em jogo ao desenvolver uma determinada habilidade ou destreza (compreender, falar, ler e escrever).

Portanto, saber comunicar pressupõe, antes de mais, saber conhecer e pensar, mas, ao mesmo tempo, abrange também saber interpretar as várias experiências, codificar, emitir, perceber, decodificar e compreender, no âmbito dos códigos linguísticos da L2. Vejamos, na seguinte tabela, as principais competências e subcompetências que tratamos de desenvolver ao longo da nossa prática de ensino supervisionada.

Unidade Didática 1: ME GUSTA, NO ME GUSTA	Leitura e expressão leitora oral. Compreensão audiovisual. Interação oral. Compreensão e expressão escrita.
Unidade Didática 2: COMIDA EXQUISITA	Compreensão auditiva. Compreensão e expressão oral. Expressão escrita. Compreensão escrita
Unidade Didática 3: ¡TE INVITO!	Compreensão auditiva. Compreensão e expressão oral. Expressão escrita. Compreensão escrita
Unidade Didática 4: ¡RICO, RICO Y OLÉ!	Compreensão auditiva. Compreensão e expressão oral. Expressão escrita. Compreensão escrita
Unidade Didática 5: EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR	Leitura e expressão leitora oral. Interação oral. Compreensão e expressão escrita.
Unidade Didática 6: ¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!	Leitura e expressão leitora oral. Interação oral. Compreensão audiovisual. Compreensão e expressão escrita

Tabela 7: Competências a desenvolver

2.6. Recursos e materiais

Grande parte dos recursos que utilizamos, conforme veremos, foram criados ou adaptados por nós, de modo a que correspondessem inteiramente aos objetivos didático-pedagógicos planejados. Fizemos igualmente uso do manual escolar *Livro do Aluno: Espanhol 7º Ano* (Artos et Al., 2012), mas, para podermos dar resposta a todas as necessidades pedagógicas, não nos circunscrevemos às suas propostas. Outro recurso que se tornou pertinente foram os materiais audiovisuais, que serviram para melhorar e complementar os métodos não audiovisuais, como o de construção gramatical e de tradução (ver Apêndice 1).

Temos consciência de que os recursos materiais que introduzimos na nossa prática de ensino supervisionada, de forma implícita ou explícita, comportam uma visão da sociedade e da cultura da língua-meta. Sendo nosso interesse que os alunos adquirissem não apenas a competência linguística, mas também desenvolvessem uma consciência intercultural, nutrindo atitudes de respeito e tolerância relativamente às formas de organização social e modos de vida da sociedade espanhola contemporânea, tivemos o cuidado de, na criação ou adaptação dos recursos materiais aplicados, zelarmos pela imagem do país e das suas gentes. Promovemos, ao mesmo tempo, uma visão ajustada à realidade e contexto alimentar e gastronómico, livre de preconceitos, respeitando a pluralidade de opções, gostos e legítimos interesses socioculturais, políticos, económicos e turísticos.

Deste modo, nos recursos materiais que aplicámos, procurámos que a cultura e prática gastronómica espanhola se constituísse como um cenário plausível, servindo de pano de fundo para as atividades, mas integrando-se, ao mesmo tempo, nas próprias aprendizagens como uma parte significativa destas. Deste modo, a apresentação da cultura gastronómica estrangeira obedeceu a uma intencionalidade formativa e foi, sempre que necessário, contrastada com referências à cultura e experiências gastronómicas dos alunos. Além disso, fomos introduzindo situações e temáticas relacionadas com os seus gostos e interesses culturais, incluindo cópias de documentos autênticos, nomeadamente imagens, menus de restaurantes, folhetos turísticos, entre outros, que eclodiram de forma ainda mais significativa na mostra gastronómica em torno do *Día de Reyes*.

Mediante estes pressupostos, enumeramos agora o tipo de recursos materiais utilizados ao longo da prática letiva supervisionada, que foram essencialmente os seguintes:

- Computador com ligação à Internet e ao projetor multimédia.

- Reprodutor áudio.
- Fotocópias com as fichas das atividades.
- Quadro e marcadores de várias cores.
- Esferográfica, lápis e borracha.

2.7. Avaliação

A avaliação quantitativa, realizada através de uma ficha de avaliação sumativa, não teve lugar durante a nossa prática de ensino supervisionada, mas no final do 2º período, pelo que não será objeto deste Relatório. Contudo, procurámos que a avaliação fosse contínua, valendo-nos, para isso, da observação da participação e interesse dos alunos, bem como das suas respostas quando solicitados oralmente ou através das fichas previstas, conforme constam em todas as Unidades Didáticas transpostas no Apêndice 1.

Além disso, procurei observar, em cada momento do processo de ensino, a evolução e progresso das aprendizagens, atendendo sobretudo às dificuldades evidenciadas através do retorno oral ou escrito proporcionado pelos alunos. Através da observação e correção em sala de aula, realizar uma avaliação contínua e formativa. A avaliação contínua permite-nos devolver um *feedback* atualizado aos alunos, proporcionando-lhes cada vez mais confiança na leitura, compreensão e escrita da língua.

Enquanto professora, tratei de propor e avaliar vários trabalhos ao longo da aplicação das seis Unidades Letivas. Esta avaliação, de caráter fundamentalmente formativo, desenvolve-se em cada uma das atividades e foca-se na consecução dos objetivos definidos.

Quanto à verificação da conformidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, apresentamos quatro níveis. Em primeiro lugar, realizou-se uma correção colaborativa, que é gerida e oferecida pelos pares, em aula, sob a supervisão da docente. Em segundo lugar, recorreremos a uma correção implícita, realizada pela docente através da entonação da sua voz e do teor do seu comentário verbal, mostrando a entender ao aluno, por um lado, a não conformidade da resposta escrita e oral, e, por outro lado, permitindo-lhe a retificação da sua resposta. Em terceiro lugar, aplicámos a correção explícita, sem oferecer a resposta correta de imediato, mas informando com precisão a presença do erro, para que os alunos procurem a resposta alternativa certa. E em quarto lugar, utilizámos também a correção explícita, com indicação clara do erro e respetiva correção.

Estes níveis de verificação da conformidade das respostas dos alunos, por vezes, foram utilizados de forma sucessiva e/ou cumulativa. Contudo, pareceu-nos ser melhor para a aprendizagem dos alunos e para a gestão da sua autonomia, permanecem o mais possível nos dois primeiros níveis de verificação/correção.

Por último, em todas as Unidades Didáticas lecionadas, aplicámos uma ficha de autoavaliação e heteroavaliação, de matriz sóbria e fácil resposta, com imagens *emojis* apelativos, numa escala de Likert de três entradas, conforme representa a figura, abaixo:

SEGÚN MI OPINIÓN, EN ESTA CLASE:	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
			

Figura 3: Ficha de autoavaliação e heteroavaliação - Escala

A ficha foi bem aceite pelos alunos e sempre preenchida de forma individual, mas entregue anonimamente, tendo em conta que não pretendia obter dados relativos ao desenvolvimento da aprendizagem para efeitos de classificação dos alunos, mas recolher o seu *feedback* relativo às atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas e aos efeitos por elas produzidos nos discentes. As questões relativas à autoavaliação tocam os seguintes pontos:

- Gostei das tarefas realizadas.
- Senti-me envolvido nas atividades.
- Senti-me confortável com os métodos de trabalho.
- Estive interessado em saber mais sobre... [tema da aula].
- Estive interessado em saber mais sobre... [tema da aula].
- Fiquei a conhecer melhor os/as colegas.
- Aprendi novo vocabulário.
- Gostei das fichas de questionário.
- As tarefas foram adequadas aos meus interesses e necessidades.
- O que aprendi será útil para mim fora da escola.
- Comportei-me de forma adequada.

Além destas questões, que refletem a autocompreensão de cada aluno/a sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em aula, uma segunda sequência de perguntas, do

mesmo formulário, procura aferir as perceções dos alunos acerca do desempenho da docente durante a prática letiva aplicada, para saber especificamente se:

- Domina os conteúdos da matéria.
- Motiva-me para participar nas aprendizagens.
- Motiva-me a aprender.
- Esclarece as minhas dúvidas sobre os assuntos.
- Utiliza materiais interessantes, que me ajudem a entender os temas.

2.8. Atividades de intervenção na comunidade escolar

No decurso do estágio, fora do âmbito das lecionações, planificámos e realizámos três atividades de intervenção, cujo impacto positivo se registou não só junto dos alunos de espanhol, mas também ao nível de toda a comunidade escolar (Apêndice 2), conforme veremos em seguida. Com estas atividade atingimos o objetivo de dar a conhecer a riqueza cultural hispânica, especialmente da sua gastronomia, cujos detalhes eram desconhecidos da maior parte dos alunos e professores. Estas atividades foram igualmente enriquecedoras para nós, porque nos permitiram promover melhorar a nossa boa relação com os alunos, encurtando distâncias, tendo-se, por isso, tornado uma estratégia complementar para melhorar a nossa prática pedagógica.

2.8.1. 12 de octubre

Sendo o dia 12 de outubro, a data em que se celebra em todo o mundo hispânico a *Fiesta Nacional de España*, também dita: *Día de la Hispanidad*, promovemos, uma atividade focada na cultura espanhola, salientando os seus principais símbolos e mais relevantes atores culturais.

Esta atividade foi organizada de forma a envolver e sensibilizar não só os alunos de espanhol, mas igualmente toda a comunidade escolar, cativando a sua atenção sobre uma das culturas mais prestigiadas do mundo: a cultura hispânica. Neste contexto, as estagiárias de espanhol, em consonância com a orientadora curricular do estágio, trataram de organizar duas exposições, uma no átrio da escola e outra na biblioteca. Tendo em conta que, nesse ano, o dia

da hispanidade ocorreu a uma quarta-feira, as exposições ficaram patentes desde o dia 10 (segunda-feira) até ao dia 14 de outubro (sexta-feira).

Na primeira, foram patenteadas as bandeiras de Espanha e de todos os países de expressão hispânica, ao lado de uma imagem de Cristóbal Colón, personagem representativo da mesma cultura e símbolo incontornável dos descobrimentos, enquanto figura mítica e ícone da descoberta da América e de uma conseqüente mudança no panorama cultural, social e político de Espanha e do mundo. Na segunda, expusemos bonecas vestidas com os trajes típicos de Espanha e dos países hispânicos, pertencentes à nossa coleção particular.

2.8.2. *Día de Reyes*

Igualmente por decisão das estagiárias e de acordo com a nossa orientadora curricular, expusemos no átrio principal da entrada da escola a bandeira nacional espanhola, juntamente com um enorme poster com a imagem dos três Reis Magos, assim como a estrela que os norteou. Uma vez que esta exposição tinha por destinatários todos os alunos da escola, colocámos também no local um expositor onde se teciam algumas considerações sobre os procedimentos culturais associados, ainda hoje, à celebração do *Día de Reyes* em Espanha, e nas comunidades hispânicas, em geral, tanto na véspera, como no próprio dia.

Além disso, na sala dos professores colocámos um presépio e, neste, em destaque figuravam os Reis Magos. Mas, os elementos em exposição mais afluídos foram os que compunham uma elegante mesa com uma vasta amostra gastronómica para degustação. De entre muitas iguarias patenteadas destaca-se o tradicional *roscón de reyes*, o *turrón de Alicante*, os *polvorones*, *caramelos*, frutos secos variados e, para beber, sidra. Todos os produtos foram adquiridos previamente em Espanha, pelo grupo das estagiárias, para, desta forma, conferir maior genuinidade ao ato.

Por fim, os nossos alunos do 7º Ano foram destacados para entoar canções espanholas alusivas a esta quadra festiva, sob a nossa orientação e a competente supervisão da orientadora curricular. Os cânticos foram executados em vários momentos do dia e em diversos locais do estabelecimento escolar, tendo os ensaios decorrido durante uma das aulas de ELE.

Três destes alunos do 7º estavam vestidos a rigor, em conformidade com o vestuário dos três Reis Magos usualmente utilizados em Espanha, para dar mais realismo e beleza ao ato. Os

mesmos, como é tradição em Espanha, ofereceram aos alunos/as da escola *caramelos* espanhóis (rebuçados) acompanhados de um desejo de Ano Novo muito próspero.

Nesse mesmo dia, os nossos alunos/as do 7º Ano construíram uma árvore de Natal com livros doados por toda a comunidade escolar. A campanha de recolha de livros tinha sido previamente proposta a todos os alunos/as da escola. Os frutos desta árvore da solidariedade e do saber, foi entregue a uma instituição social da cidade, numa cerimónia realizada no átrio da escola e presidida pela diretora do agrupamento, conforme evidências registadas no 2.º Apêndice.

2.8.3. *Día de San Valentín*

No dia 14 de fevereiro, integrada no “Dia dos Afetos” promovido pelos diversos departamentos da escola, realizámos uma exposição, com temáticas alusivas à cultura e à língua espanhola. Para isso, contámos com vários corações gigantes, que foram colocados estrategicamente no teto do átrio principal da escola. Além destes adereços, expusemos também um *abanico* gigante (leque), ornamentado com aplicações alusivas ao tema dos afetos e do dia de São Valentim. Por último, dispúnhamos também de um expositor cheio de envelopes com mensagens sobre os afetos, redigidas em língua espanhola.

Com esta atividade procurou-se fazer com que a comunidade escolar tomasse contacto não só com a língua, mas também com a literatura hispânica, de uma forma bastante informal.

3. Reflexão crítica sobre a prática de ensino supervisionada

No decurso do nosso estágio, objeto do presente Relatório, procurámos aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos através da frequência e aprovação às disciplinas científicas, didáticas e pedagógicas ministradas ao longo do percurso curricular, que compõe o Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Nesse sentido, tratamos de demonstrar competências quanto a saber mobilizar tais conhecimentos, na medida em que foram aplicados com sucesso no contexto escolar que nos foi competentemente designado. Por outro lado, porque enquadrámos as referidas competências no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, tratámos de construir uma fundamentação teórica autónoma, que compreende sobretudo a primeira e segunda parte deste Relatório, convocando, para isso, de forma específica e deliberada os

referenciais da didática das línguas e da cultura, entre muitos outros estudos e pesquisas acadêmicas de insuspeita cientificidade.

Para além de apresentarmos um Relatório claramente bem estruturado e cientificamente fundamentado, também registamos marcas de caráter epistemológico, didático e pedagógico inovadoras e criativas, quer quanto à temática introduzida, quer quanto aos métodos e instrumentos propostos e aplicados. A inovação e a criatividade são, de facto, notas de excelência pelas quais pautamos todo o nosso investimento na prática de ensino supervisionada, a par do compromisso docente com os alunos e a exigências curriculares. Defendemos que todo o professor profissional:

Como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos, é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (Roldão, 2007, p. 101-102).

O professor é e será sempre um formando, tendo necessariamente que possuir um espírito aberto e flexível, disponível para o aperfeiçoamento e atualização ao longo da vida. Se a dedicação, entrega, espírito de sacrifício e humildade são palavras que o definem o laborioso trabalho do professor; o sucesso e bem-estar dos alunos são a sua maior gratificação.

Olhando para todo o trabalho realizado neste estágio, sentimo-nos amplamente satisfeitos pelos resultados alcançados. As dificuldades inicialmente temidas foram superadas pelo conjunto de circunstâncias favoráveis de que nos rodeamos. E outras, imprevistas, tratámos de as ultrapassar, vendo em todas elas elementos positivos para robustecer a nossa experiência pedagógica. Umhas e outras cimentaram a nossa *performance*. Gostaria de realçar que, por iniciativa nossa e com a anuência e concordância da nossa orientadora curricular, lecionámos ininterruptamente todas as aulas desde início de janeiro. Como estavam atribuídos dois dias por semana à nossa esta turma, perfizemos 24 lecionações.

Para nós, a prática pedagógica constituiu a componente que nos proporcionou melhores resultados. A nossa primeira preocupação foi suscitar a curiosidade e o interesse dos/as alunos/as, tendo em vista a construção do seu sucesso. Para tal, tornou-se vital conhecer a sua maneira de ser e de agir, as suas limitações e potencialidade, os seus gostos, interesses e

antipatias. Esta foi a melhor forma de nos aproximarmos do seu quotidiano para, de forma próxima e afável, os ajudar a superação as dificuldades e alcançar os objetivos educacionais pretendidos.

Com efeito, a utilização de estratégias de motivação adequadas aos alunos, com quem procuramos estabelecer um bom relacionamento na sala de aula, propiciou um ambiente de trabalho favorável e de sucesso em termos de objetivos a alcançar. Em todos os momentos de ensino e aprendizagem, realizados em sala de aula, valorizámos a função educadora do professor e, por conseguinte, tentámos promover sempre o desenvolvimento cultural, social e pessoal dos alunos, encarando-os como elementos ativos e envolvidos no processo.

A respeito dos aspetos científicos, após a realização do estágio sentimo-nos melhor preparados para a docência de ELE. No que toca a planificação das ações de ensino e aprendizagem, porque fomos suprimindo os iniciais obstáculos através de uma maior entrega no que concerne à organização das Unidades Didáticas propostas, conhecemos melhor e mais estratégias de ensino, que facilmente podem ser aplicadas a outros contextos escolares. Agindo em função dos alunos/as expusemos sempre, no final de cada leção, sínteses e esquemas esclarecedores, sobre os conteúdos lecionados, tendo utilizado eficazmente os recursos materiais previstos para promoção e apoio das aprendizagens.

Por encarar o processo de estágio com sentido de responsabilidade, assumimos todas as tarefas com seriedade didático-pedagógica e rigor científico, procurando tirar proveito das críticas e dos conselhos tanto da nossa orientadora curricular, como dos nossos colegas, com o propósito de reforçar a nossa intervenção pedagógica.

Conclusão

No campo de trabalho em que se desenvolveu a nossa prática de ensino supervisionada, os alunos de ELE do 7º Ano de escolaridade que nos foram confiados situavam-se no nível A1. Experimentavam, então, o primeiro contacto com a língua espanhola em contexto escolar, pelo que foi necessário investir, desde o início, na aquisição vocabular e gramatical de base. Esse trabalho, que acompanhámos empenhadamente, coube à professora titular da disciplina e nossa orientadora curricular, no primeiro período letivo, tendo sido continuado por nós, nos segundo e terceiro períodos. Devemos, pois, sublinhar que antes, durante e após a nossa prática de ensino supervisionada, usufruímos da sua larga e profunda experiência. Assim, quando demos início às leccionações, o público-alvo da nossa intervenção pedagógica já tinham alguns conhecimentos e estava preparado para ler, compreender e falar, ainda que elementarmente, a língua espanhola.

Conforme avançámos no início deste Relatório de Estágio, o nosso principal foco teórico prende-se com a importância da competência intercultural na aprendizagem de ELE, considerado como pano de fundo a cultura da alimentação em Espanha. Regressando, agora, à questão de fundo, referida na introdução, da qual derivam dois objetivos, vemos que, a partir do referencial teórico compulsado e depois de termos realizado a nossa intervenção pedagógica, nos parece legítimo extrair algumas conclusões.

Entendemos, em primeiro lugar, que ficou demonstrada a pertinência e necessidade de incorporar a vertente intercultural na aprendizagem de ELE, de modo a termos alunos/as não só proficientes, mas também culturalmente interligados com ambiente sociocultural da língua-meta. Em segundo lugar, as profundas raízes que o elemento gastronómico tem na alma de um povo, com todas as suas vertentes, mas particularmente a cultural, mostram-nos que o tema da alimentação cumpre os requisitos necessários para que possa ser incorporado nas ações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Em verdade, conforme pudemos comprovar através da intervenção pedagógica, o complexo universo de ações e relação, que envolvem a gastronomia espanhola, oferecem-nos elevadas potencialidades na realização de um vasto conjunto de tarefas de aprendizagens, satisfazendo perfeitamente os objetivos didático-pedagógicos para desenvolver todas as competências inerente ao ensino de ELE de nível A1.

Como ocorre com a aprendizagem sistemática e não natural de qualquer língua estrangeira, as ações de ensino e aprendizagem de ELE resultam da articulação entre o estudo formal e a experiência empírica. A aprendizagem de uma língua deve, pois, combinar a expressão oral com a escrita, competências imprescindíveis quer a nível profissional, quer pessoal. O aluno de língua estrangeira sente-se melhor falante quando mais os textos por ele elaborados correspondam aos padrões comunicacionais dessa língua. Compete à escola proporcionar-lhe estratégias pedagógicas facilitadoras para o desenvolvimento dessas competências, que elevem ao máximo o seu potencial de aprendizagem e, ao mesmo tempo, tornem indeléveis as aquisições linguísticas efetuadas.

Sabemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira, na adolescência, não é uma atividade espontânea e natural, mas exige um ensino explícito, intencional, focado e sistematizado. Ensinar ELE não se compadece com a simples entrega dos códigos linguísticos formais, pois não se trata apenas de assimilar o vocabulário e um determinado tecido gramatical, mas implica também a incorporação de uma série de competências socioculturais, que se nutem dos valores e património, muitas vezes imaterial, dos nativo-falantes. É a transmissão de competências culturais que torna real o acesso a esse núcleo interno da sociedade e da cultura espanhola. Língua e cultura são indissociáveis e a eficiência comunicativa numa língua estrangeira requer, por isso, o desenvolvimento de competências interculturais.

No mundo, cada vez mais multicultural e globalizado, a interculturalidade supõe a habilidade de reconhecer, aceitar e harmonizar as diferenças entre sociedades, etnias, comunidades e culturas. Só elevados a esse patamar os alunos/as se poderão sentir competentes para a interação comunicativa livre e espontânea. No fundo, a competência comunicativa e a proficiência linguística requerem, quanto possível, ensinar e aprender a pensar e a sentir como os materno-falantes, mas também ensinar e aprender a sua cultura, desde as tradições ancestrais até ao seu quotidiano.

Como docente de ELE, no contexto deste Estágio Pedagógico, senti que tinha a cargo a nobre tarefa de proporcionar aos alunos uma experiência de imersão cultural, em que a aquisição das competências comunicativas pudesse ser envolvida na componente cultural, trazendo algo significativo da cultura espanhola para dentro dos planos pedagógicos. O ponto de partida, já amplamente justificado, permite-nos sabemos que a mestria docente não pode descorar que todos os envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser estimulados para abertura cultural não através do currículo e respetivos referenciais teóricos,

mas também pelas estruturas sociais concretas dos seus falantes. Fez-se, assim, necessário trazer a este Relatório uma reflexão sobre a competência intercultural na aprendizagem de ELE, conforme consta na primeira parte. Os seus conteúdos, como elementos fundamentais para o ensino de uma língua, encontram-se estabelecidos no Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas e no Plano Curricular do Instituto Cervantes. Definem-se como um conjunto de saberes de cultura geral, de um saber sociocultural da sociedade e das comunidades nas quais se fala uma língua e de uma consciência intercultural entre a sociedade e cultura de origem e a língua estudada. Ou seja, um saber ser, saber estar, e saber fazer, nos intercâmbios comunicativos de forma a reproduzir os modelos culturais de interação e valorização do mundo.

Para que a experiência imersiva dos alunos pudesse usufruir de um contexto o mais aproximado da realidade possível, decidimos levar a gastronomia espanhola e todo o universo de interações sociais, que a envolvem, para a sala de aula. Deste modo, ao planificarmos as seis Unidades Didáticas, criámos uma espécie de microcosmos dentro do qual fosse possível experimentar não só os conteúdos temáticos, linguísticos, lexicais e gramaticais, mas também socioculturais, funcionais e atitudinais.

A alimentação e as suas categorias, conceitos e fundamentos, ocupa o centro de uma área temática muito mais abrangente que a simples comida ou bebida, tocando sectores como a culinária, a arte de preparar e apresentar os alimentos, os utensílios de cozinha, as loiças e talheres, as diferentes refeições do dia, os mercados associados aos produtos alimentares, os ofícios e cargos desempenhados nas cozinhas, refeitórios e restaurantes. Todas estas vertentes se encontram representadas na literatura e, mais recentemente, no sector do turismo. Além disso, o domínio da alimentação faz fronteira com outros domínios antropológicos e sociais, e, ainda, com áreas económicas como a agricultura, pecuária e pesca, a indústria farmacêutica e a biotecnologia, entre outras. Dentro do universo gastronómico podemos aprender a ouvir, ler, falar, escrever e contar em espanhol.

Contudo, não foi nosso intuito ensinar a cozinhar ou a comer à maneira espanhola, mas aprender a falar e a compreender o espanhol através da exposição dos alunos/as à cultura e a tudo o que envolve a gastronomia espanhola, enquanto experiência social, cultural, gastronómica, económica e turística, sem preocupações culinárias. Foi precisamente esse o objetivo que, sem desvirtuar os objetivos da disciplina de ELE, presidiu à eleição dos conteúdos temáticos e linguísticos, bem como as estratégias e atividades desenvolvidas nas Unidades Letivas e nas ações de intervenção no meio escolar.

Portanto, defendemos que, no ensino e aprendizagem de ELE, os conteúdos socioculturais devem ter o mesmo destaque que as outras competências gerais que sustentam a competência comunicativa. Reconhecemos que a nossa proposta didática tem os seus limites, na medida em que testa apenas um universo cultural, como é o da gastronomia espanhola, junto de um grupo restrito de alunos e dentro de um contexto escolar específico. Todavia, pode ser desenvolvida e aplicada neste ou noutros níveis de ensino e proficiência, pelo que poderá ser replicada em ações de ensino e aprendizagem de ELE futuras. Trata-se, por isso, de uma proposta aberta, que desejamos modestamente deixar em jeito de testemunho e desafio para, como nós, ensinar o espanhol a partir da gastronomia espanhola.

Referências bibliográficas

Referências legais, administrativas e pedagógicas

Agrupamento de Escolas André Soares. 2009. *Projecto Curricular de Agrupamento 2009-2013*. Braga: AEAS.

Agrupamento de Escolas André Soares. 2014. *Regulamento Interno*. Braga: AEAS.

Agrupamento de Escolas André Soares. 2015a. *Projeto Educativo 2015-2017*. Vol. I. Braga: AEAS.

Agrupamento de Escolas André Soares. 2015b. *Projeto Educativo 2015-2017*. Vol. II. Braga: AEAS.

Agrupamento de Escolas André Soares. 2015c. *Plano de Turma. 7º Ano – Turma**¹⁵. Ano letivo 2015/2016*. Braga: AEAS.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.

Direção-Geral da Educação. 2018. *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos. Espanhol. 7.º Ano. 3.º Ciclo Do Ensino Básico*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_7a_ff.pdf.

Direção-Geral da Educação. 2022. *Línguas Estrangeiras. Histórico de Programas LE*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/historico-de-programas-le>.

¹⁵ Por razões deontológicas omitimos a identificação da turma.

Instituto Cervantes. 2021. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Parlamento Europeo. 2014a. *Patrimonio gastronómico europeo: aspectos culturales y educativos*. Resolução do Parlamento Europeu, de 12 de março de 2014. 2013/2181(INI). Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2014-0127_ES.html.

Parlamento Europeu. 2014b. *Património gastronómico europeu: aspetos culturais e educativos*. Resolução do Parlamento Europeu, de 12 de março de 2014, 2013/2181(INI). Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2014-0127_PT.html#title1.

Regional Committee for Europe. 2014. *European Food and Nutrition Action Plan 2015–2020*. Action Plan, de 24 de junho de 2014. EUR/RC64/14. World Health Organization Regional Office for Europe.

UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. Paris: 2003.

Outras referências

Almeida, S. L.; Freire, T. 2007. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4ª ed. Braga: Psiquilibrios.

Ansón, Rafael. 2014. Introducción de Rafael Ansón. In Fundación Española de Nutrición; Real Academia de Gastronomía Española. 2014. *Informe de Iniciativa sobre El Patrimonio Gastronómico Europeo: Aspectos Culturales y Educativos*. Madrid: Fundación Española de la Nutrición, 8-11. Disponível em: <https://www.fen.org.es/publicacion/informe-de-iniciativa-sobre-el-patrimonio-gastronomico-europeo-aspectos-culturales-y-educativos>.

Arends, Richard. 2008. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Artos, Secundino Vigón (Coord.); Bueno, Isabel; Cerdeira, Paula; Gelabert, María; Gómez, Raquel; Menéndez, Mar; Oliva, Carlos; Pardo, Isabel, Romro, Ana; Gauna, María; Vázquez, Ruth. *Livro do Aluno. Espanhol 7º Ano*. Madrid: Edinumen.
- Bartrina, J. A.; Rodrigo, C.; Merino, C.; Ramos, N.; Fernández, B.; Lázaro, S. 2015. *Estudio Nutricional y de Hábitos Alimentarios de la Población Española*. Estudio ENPE. Sociedad Española de Nutrición Comunitaria.
- Bérard, Laurence; Jesús Contreras; & Philippe Marchenay. 1996. Los productos de la tierra en la Europa del Sur. *Agricultura y sociedad*, 80-81, 13-27.
- Berbel, Neusi. 2011. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, 32 (1), 25-40.
- Bernabé, Flávia Herker Lopes. 2017. A competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. *Revista CBTeCLE*, 1 (1), 102-127.
- Bessièrre, Jacinthe; Elena Espeitx. 2015. Patrimonio alimentario y turismo. Maneras de comer durante las vacaciones y diversidad de estrategias de valorización territoriales: una comparación entre Francia y España. In *IV Congreso Internacional ODELA: Otras Maneras de Comer*. Barcelona: ODELA, 98-121.
- Borges, Elaine; Oliveira, Vera. 2011. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 14 (2), 337-356.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Estructuras, Habitus e Práticas. In Ortiz A. e Fernandez F., *Pierre Bourdieu - Sociologia*. São Paulo: Ática, 60-81.
- Bueno, A. 2021. Alcance e desafios do património cultural imaterial. Propostas contemporâneas. *Tópicos de Cultura: América Latina y El Caribe*, 1 (1), 139-143.
- Byram, M.; Neuner, G.; Zarate, G. 1997. *La compétence socioculturelle dans J'apprentissage et J'enseignement des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de L'Europe.
- Cabo, Isabel. 2010. *Metodologia do ensino do espanhol como língua estrangeira: recursos e actividades didácticas*. Covilhã: Dissertação de Doutoramento. Universidade da Beira Interior, Departamento de Línguas.

- Canedo, Daniele. 2009. "Cultura é o quê?" - Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. *V ENECULT, Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador-Bahia: Faculdade de Comunicação, 5, 1-14.
- Carrión, Blanca. 2014. Construcciones culturales del sabor: Comida Rarámuri. *Anales de Antropología*, 48 (1), 33-57.
- Carvalho, Maria. 2007. A construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. *Educativa. Revista de Educação*, 10 (1), 47-68.
- Celani, M. A. A. 1998. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Chaves, Pedro; Cavalcante, Maria; Elcimar, Simão. 2020. Didática como ciência e Didática como componente curricular em cursos de Formação de Professores: Análise de documentos oficiais e percepções de estudantes. *Revista Cocar*, 8, 126-145.
- Contreras, J.; Arnaiz, M. G. 2005. *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- Contreras, Jesús; Arnaiz, Mabel Gracia. 2006. Del dicho al hecho: las diferencias entre las normas y las prácticas alimentarias. In Miriam Bertran; Pedro Arroyo. *Antropología y nutrición*. México: Fundación Mexicana para la Salud, 75-116.
- Costa, André. 2015. *O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira. Adequação e Comunicação nas Práticas de Escrita*. Dissertação de Doutorado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Cuche, Denys. 2002. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Bauru.
- Del Pozo, S.; García, V.; Cuadrado, C.; Ruiz, E.; Valero, T.; Ávila, J. M.; & Varela-Moreiras, G. 2012. *Valoración nutricional de la dieta española de acuerdo al Panel de Consumo Alimentario*. Madrid: Fundación Española de la Nutrición.
- Denis, Myriam; Pla, Monserrat. 2009. Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 87-95.

- Domínguez, Isabel Palomo. 2021. *El caso MasterChef España en el panorama de la televisión pública española. Revisión analítica del formato desde la perspectiva de su intención publicitaria y consecuencias legales*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação Audiovisual, Publicidade e Literatura. Universidade de Sevilha.
- Duhart, Frédéric. 2018. Breve historia de un monumento gastronómico español, o: La tapa. *Revista Española de Cultura Gastronómica*, (9), 37-52.
- Espeitx, Elena. 1996. Los nuevos consumidores o las nuevas relaciones entre campo y ciudad a través de los productos de la tierra. *Agricultura y sociedad*, 80-81, 83-115.
- Espeitx, Elena. 2003. *La construcció d'un discurs alimentari: el cas dels productes de la terra*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona - Facultat de Geografia i Història.
- Fígaro. 1833. Costumbres. La fonda nueva. *La Revista Española, Periódico Dedicado a la Reina Ntra. Sra.*, 88, 805-806.
- Fischler, C. 1990. *El (h)Omnívoro*. Barcelona: Anagrama.
- Fleuri, R.A. 2003. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35.
- Fundación de Dieta Mediterránea. 2021. *Pirámide de la dieta mediterránea*. Disponible em: <https://dietamediterranea.com/nutricion-saludable-ejercicio-fisico/#piramide>.
- Fundación Española de Nutrición. 2012. *El valor nutricional del aperitivo: las tapas y la cerveza*. Madrid: Fundación Española de la Nutrición. Disponible em: <https://www.fen.org.es/publicacion/el-valor-nutricional-del-aperitivo-las-tapas-y-la-cerveza>.
- Fundación Española de Nutrición; Real Academia de Gastronomía Española. 2014. *Informe de Iniciativa sobre El Patrimonio Gastronómico Europeo: Aspectos Culturales y Educativos*. Madrid: Fundación Española de la Nutrición. Disponible em: <https://www.fen.org.es/publicacion/informe-de-iniciativa-sobre-el-patrimonio-gastronomico-europeo-aspectos-culturales-y-educativos>.
- García, J. L.; Juárez, L. M.; & Medina, F. X. 2016. Usos y significados contemporáneos de la comida desde la antropología de la alimentación en América Latina y España. Disparidades. *Revista de Antropología*, 71 (2), 327-370.

- Goldenberg, Mirian. 2011. *A Arte de Pesquisar*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record.
- Gracia, Mabel. 2008. Nuevas maneras de vivir, nuevas maneras de comer. Comer hoy en España. *Distribución y Consumo*, 97, 5-17.
- Gutiérrez, Mirtza López. 2016. *(Re) aprender español con la gastronomía*. Sabadell: Dissertação de Mestrado em Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad Internacional de La Rioja.
- Harris, M.; Bordoy, V.; Revuelta, F.; Velasco, H. M. 1990. *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.
- Heursen, G. 1993. Didáctica General. In Küper, W. *Currículo y Didáctica General: Contribuciones Científicas de la Pedagogía Alemana*. Quioto: Abya-Yala, 145-160.
- Hinojosa, F. R., & Lima, R. 2008. A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, 1, 1-10.
- Humières, Catherine. 2006. La gastronomía del otro en la enseñanza del idioma. In *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1044-1051.
- Instituto del Patrimonio Cultural de España; Ministerio de Cultura y Deporte. 2021. In *Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Disponível em: <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/salvaguardia-patrimonio-cultural-inmaterial.html>.
- Janzen, H.E. 2002. Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. *Educar*, 20, 137-147.
- Kobielski, Lea Marie. 2015. *Identidades culturales y hábitos alimentarios ¿un modelo de consumo?* Madrid: Dissertação Graduação em Administração e Gestão de Empresas. Universidade Pontificia Comillas.
- Krause, Rodolfo; Bahls, Álvaro. 2013. Orientações gerais para uma gastronomia sustentável. *Turismo-Visão e Ação*, 15 (3), 434-450.
- Larsen-Freeman, D.; Cameron, L. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Leite, Emília J. T. de Faria. 2007. Milagres gustativos. In Agostinho Peixoto (Coord.); Emília de Jesus Teixeira de Faria Leite; Marco Sousa. *Levantamento do Receituário Tradicional do Baixo Minho*. Braga: Região de Turismo do Verde Minho, 11.
- Lopes, Luiz Paulo da Moita. 2002. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras.
- Lopes, Ricardo; Santos, Kayque. 2019. Dieta Mediterrânica – Um Sistema Alimentar Sustentável De Raízes Históricas. In Silva, David Ramos (Coord.). *Património Natural e Cultural – Reavivar e Reforçar o Bem Comum*. XXIV Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental. 20 a 22 de abril de 2018. Setúbal: Associação Portuguesa de Educação Ambiental, 88-99.
- López García, J.; Mariano Juárez, L.; & Medina, F. X. 2016. Usos y significados contemporáneos de la comida desde la antropología de la alimentación en América Latina y España. *Disparidades. Revista De Antropología*, 71 (2), 327-370.
- López, Alba Lúcia da Costa de. 2008. Trabajar en el aula de español utilizando una metodología comunicativa. La formación del profesorado: ¿utopía o realidad?. In *Actas del I Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo*. São Paulo: Instituto Cervantes, 32-40.
- López, Bartolomé Nofuentes. 2005. Las tapas y el tapeo... en Cabra del Santo Cristo: mi pueblo. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (2), 167-170.
- Marquioni, C. E.; Andacht, F. (2016). Jogando com a comida: *MasterChef* e os recursos televisuais que tornam espetacular uma atividade ordinária. *E-compós*, 19 (2), 1-16.
- Marquioni, C. E.; Andacht, F. (2016). Jogando com a comida: *MasterChef* e os recursos televisuais que tornam espetacular uma atividade ordinária. *E-compós*, 19 (2), 1-16.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. 2004. Letramento, competência comunicativa e representações da escrita. *Educação e Contemporaneidade*, 13 (21), 23-33.
- Medina, F. Xavier. 2017. Reflexiones sobre el patrimonio y la alimentación desde las perspectivas cultural y turística. *Anales de antropología*, 51 (2), 106-113.

- Medina, Nancy; Poveda, Fabian; Sandoval, Angie. 2012. Didactic unit designed using critical thinking: A way to improve your skills. *Enletawa Journal*, 5, 7-20.
- Méndez de Vigo, Íñigo. 2014. Presentación de Íñigo Méndez de Vigo. In Fundación Española de Nutrición; Real Academia de Gastronomía Española. 2014. *Informe de Iniciativa sobre El Patrimonio Gastronómico Europeo: Aspectos Culturales y Educativos*. Madrid: Fundación Española de la Nutrición, 5-7. Disponible em: <https://www.fen.org.es/publicacion/informe-de-iniciativa-sobre-el-patrimonio-gastronomico-europeo-aspectos-culturales-y-educativos>.
- Miquel López, Lurdes. 2004. La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez Lobato; I. Santos Gargallo (Ed.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 511-531).
- Miquel López, Lurdes; Sans, Neus. 1992. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. Republicado em: 2004 pela revista científica: *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica. Español Lengua Extranjera*. Disponible em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Molano, O. L. 2007. Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7, 69-84.
- Monte, João. 2009. *A formação do professor de língua estrangeira - análise do componente cultural no currículo de letras-espanhol da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação.
- Mucchielli, A. 2013. *L'Identité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Navarro, V. 2006. *El subdesarrollo social de España: causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama.
- Newton, Duarte. 2004. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia. *Cadernos CEDES*. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 24 (62), 44-63.
- Niño, V. 2008. *Competencias en la Comunicación. Hacia las Prácticas del Discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Noeli, S., Ara, N., Lingu, N. S. A., & Capital, R. L. 2016. *Linguística Aplicada e a investigação científica: considerações teóricas e contribuição para o ensino dos multiletramentos*. *Revista Letra Capital*, 1 (2), 118-139.
- Nogueira, Cláudio; Nogueira, Maria. 2002. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & sociedade*, 23 (78), 15-35.
- Nunan, D. 2002. *El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa*. Madrid: Cambridge University press.
- Peixoto, Agostinho (Coord.); Emília de Jesus Teixeira de Faria Leite; Marco Sousa. 2007. Levantamento do Receituário Tradicional do Baixo Minho. Braga: Região de Turismo do Verde Minho.
- Perrenoud, Ph. 1997. *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed.
- Portes, Maximiliano. 2014. ¿Cómo surgió la ‘tapa’?. In *El blog del Jamón de Jabugo*. Disponível em: <http://www.jamonesmaximilianojabugo.com/como-surgio-la-tapa/>.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Real Academia de Gastronomía. *La Gastronomía, Patrimonio Cultural Inmaterial*. Disponível em: <https://realacademiadegastronomia.com/la-gastronomia-patrimonio-cultural-inmaterial/>.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. 2001. *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rivero, T. C. 2004. *Protocolo internacional. Tratado de Ceremonial Diplomático*. Madrid: Ediciones Protocolo.
- Roldão, Maria do Céu. 2007. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-181.
- Rozin, P. 1976. The selection of food by rats, humans and other animals. In Roseblatt, J. S.; et Al. *Advances in the study of behaviour*. Londres, Academic Press, 21-76.
- Sánchez, Aquilino (Coord.). 2001. *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Sánchez, M. A. 2010. Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76.
- Santos, José Luíz dos. 2009. *O que é cultura*. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Saussure, Ferdinand de. 2006. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix.
- Scollon, Ron; Scollon, Suzanne; Jones, Rodney H. 2011. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, 3ª ed. Chichester; Malden: Wiley-Blackwell.
- Segura, X.; Gamboa, G.; Pujol-Andreu, J. 2018. El estado nutricional de la población española. 1860-2010: Una aproximación a las diferencias de género y generacionales. *Nutrición Hospitalaria*, 35, 11-18.
- Serra Majem, L., Castro Quezada, I., & Ruano Rodríguez, C. 2014. La dieta mediterránea: claves y evolución en España. *Panorama social*, 19, 37-47.
- Signorini, I.; Cavalcanti, M. C (Org.). 1998. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Silva, Vera. 2004. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletas*, 8, 7-17.
- Spinassé, K. 2006. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de Línguas Alóctones Minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1 (11), 1-10.
- Teixeira, Cássia; Ribeiro, Maria. 2012. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. *Revista Linha d'Água*, 25 (1), 183-201.
- Torres, M. 2017. Recepción de léxico de confitería decimonónica en diccionarios del español. *Études Romanes de Brno*, 2, 69-81.
- Urbina, José Antonio. 2001. *El Gran Libro del Protocolo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Vale Borges, F.; Oliveira, M. 2011. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, 14(2), 337-356.

- Varela-Moreiras, G. 2014. La Dieta Mediterránea en la España actual. *Nutrición Hospitalaria*, 30, 21-28.
- Varela-Moreiras, G.; Ruiz, E., Valero, T.; Ávila, J. M.; del Pozo, S.. 2013. The Spanish diet: an update. *Nutrición hospitalaria*, 28 (5), 13-20.
- Varela-Moreiras, G; Iglesias. M; Aperte, E; González, A.; Achón y Tuñón, M. 2015. *Alimentación y sociedad en la España del siglo XXI*. Madrid: Departamento de Ciencias Farmacéuticas y de la Salud. Universidad CEU.
- Walesko, A. M. H. 2006. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. Curitiba: Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Paraná.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Unidades Didáticas

Neste apêndice encontramos a planificação detalhada das Unidades Didáticas, sua estrutura didático-pedagógica, sequência de tarefas, fichas de trabalho, fichas de avaliação formativa e outras estratégias e atividades aplicadas, no âmbito da prática de ensino supervisionada, que são objeto deste Relatório e do qual fazem parte integrante.

Unidad Didáctica 1:

ME GUSTA, NO ME GUSTA



Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2^ºe 3^º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7^º Ano, Nível A1

Data: 3 de fevereiro de 2016

ESTRUCTURA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

APARTADO (según el MCERL): http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm	Competencias generales. Conocimiento sociocultural: LA GASTRONOMÍA ESPAÑOLA.
TÍTULO	<i>¡ME GUSTA, NO ME GUSTA!</i>
NIVEL	A1
TIPO DE ACTIVIDAD	Ejercicio de comprensión y expresión escrita
DESTINATARIOS	Estudiantes del nivel básico 7º Curso
OBJETIVOS	Identificar los diferentes tipos de alimentos y recipientes. Escuchar textos e identificar vocabulario. Reflexionar sobre algunas costumbres de la España actual. Preparar a los alumnos/as que pongan en práctica en una situación real. Intentar que los alumnos sean más independientes. Usar las cuatro destrezas.
CONTENIDOS:	
1. CONTENIDOS LÉXICOS	Frutas. Verduras. Envases. Expresar gustos. Pescado
2. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Entablar conversación con un camarero. Fiesta de la Tomatina; Países hispanohablantes- alimentos
3. CONTENIDOS FUNCIONALES	Expresar gustos. Opinar y valorar. Hacer inferencias y previsiones. Escuchar y observar con atención para sacar información. Influir sobre los demás, persuadir. Expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo. Realizar correctamente ejercicios gramaticales.
4. CONTENIDOS ACTITUDINALES	La aceptación de la lengua española como lengua de clase. La aceptación del error como parte del aprendizaje; La participación activa y organizada en clase; La reflexión sobre el “saber ser” y el “saber estar”.
5. CONTENIDOS GRAMATICALES	Expresar gustos. Verbo gustar. Expresar acuerdo y desacuerdo.
DESTREZAS QUE PREDOMINAN	Comprensión y Expresión lectora y oral. Comprensión audiovisual. Interacción oral. Comprensión y expresión escrita.
DINÁMICA	En parejas / en grupo / individual
MATERIALES NECESARIOS	Proyector multimedia. Ordenador. Fichas de trabajo Pizarra. Cuaderno. Fotocopia con actividades de comprensión auditiva. Fotocopias con actividades de contenidos gramaticales.
DURACIÓN	Clase de 90’.

SECUENCIACIÓN DE LAS TAREAS

Actividad 1

Descripción: la primera actividad servirá para introducir el tema. Se empieza por la proyección del vídeo “[Los alimentos](#)” (duración video 6:25) donde se le van dando nombres en español a los distintos alimentos, como forma de activar el léxico que van a necesitar para realizar las diferentes tareas de la sesión. Reproduciremos el vídeo dos veces para que no se pierdan nada.

Duración: 15 minutos.

Material: Vídeo.

Agrupación: en plenaria.

Destreza: comprensión oral.

Actividad 2

Descripción: Se les distribuyen fotocopias con alimentos para que hagan la correspondencia entre lo que ven y su nombre, identificando los que pertenecen al grupo. Además, en la ficha 4 deberán realizar otro ejercicio de relacionar entre dos columnas. Por otro lado, en la Ficha 2, vamos a introducir un breve comentario sobre la historia del tomate y proyectaremos un vídeo sobre la “Tomatina”.

Duración: 20 minutos; 5 por ficha.

Material: fichas de trabajo anexos 1, 2, 3 y 4.

Agrupación: individual.

Destreza: expresión escrita.

Actividad 3

Descripción: Vamos a proyectar en el aula un PowerPoint. La profesora expondrá al alumnado sus gustos y preferencias sobre comida. El objetivo es introducir el estudio del verbo gustar que se hará detalladamente a partir de la explicación de las fichas informativas. Así, los alumnos estudiarán el verbo gustar y expresan de manera escrita sus propios gustos. La profesora explica que hay alimentos, en las fichas informativas, que se usan en países hispanohablantes (jugo, pan lactal, la gaseosa).

Duración: 15 minutos.

Material: fichas de trabajo; anexo 5.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión oral, expresión escrita

Actividad 4

Descripción: El alumno deberá observar los dibujos con sus diálogos. En parejas los reproducen en voz alta. Luego, continuando por parejas, deberán crear nuevos diálogos entre ellos, pero según los gustos de cada alumno. En esta ficha, les facilitaremos marcadores de intensidad.

Duración: 25 minutos.

Materia: fichas de trabajo; anexo 6.

Agrupación: por parejas.

Destreza: comprensión oral y expresión oral.

Actividad 5

Descripción: El alumno deberá ordenar el poema de “El cocinero distraído” de Gloria Fuertes. Una vez puesto en orden, vamos a reproducir un audio para que los alumnos confirmen el orden. Para la corrección, será proyectado un vídeo en el cual se puede escuchar la narración del poema.

Duración: 15 minutos.

Material: fichas de trabajo; anexo 7; y audio.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión escrita y auditiva.

Actividad 6

Descripción: El alumno deberá observar los dibujos con sus diálogos. Pediremos que por parejas los reproduzcan en voz alta. Luego, continuando por parejas, deberás crear nuevos diálogos entre ellos, pero según los gustos de cada alumno. En esta ficha, les facilitaremos marcadores de intensidad.

Duración: 25 minutos.

Material: fichas de trabajo; anexo 7.

Agrupación: por parejas.

Destreza: comprensión oral y expresión oral.

¿Reconocéis los distintos alimentos?

ANEXO 1



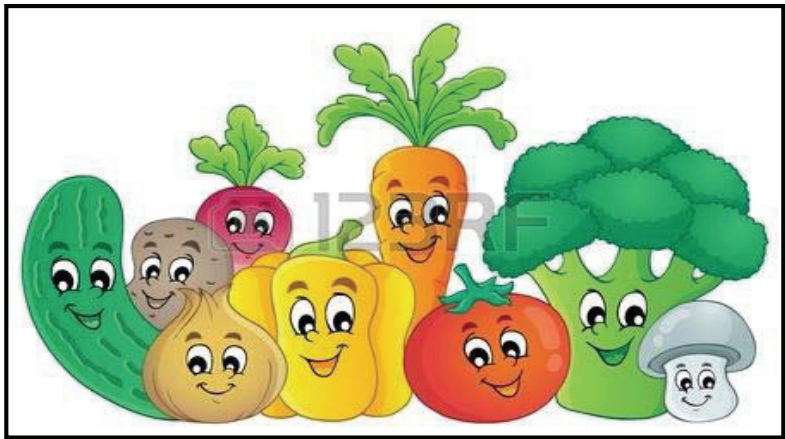
Rellena los huecos con las palabras indicadas.

Somos muy parecidas con unos pendientes, somos las.....	Soy rojo, pequeñito y tengo sabor dulce, soy la	Soy amarillo, un poco amargo y me utilizan para temperar, soy el	Soy tropical y tengo cabeza muy bonita, soy la.....
Tengo una piel que parece seda, soy el.....	De mí se hace una bebida muy importante, soy la.....	Soy grande, verde por fuera y por dentro roja, soy la.....	Soy un fruto que tiene forma de cuerpo, soy la.....
Soy redonda y puedo ser roja o verde, soy la.....	No soy muy atractivo porque tengo una piel peluda, soy el.....	Soy tropical, largo y amarillo y soy fácil de descascar, soy el.....	Soy muy utilizada para hacer zumo, soy la.....

Cerezas/ limón/ uvas/ plátano/ sandía/ melocotón
manzana/ piña/ naranja/ pera/ fresa / kiwi.

Rellena los huecos con las palabras indicadas.

ANEXO 2






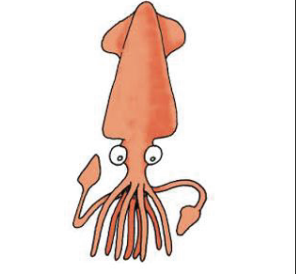

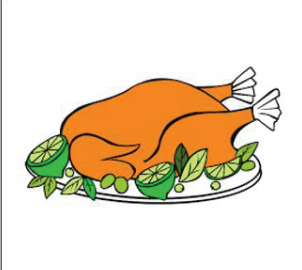


Soy rojo y muy sabroso, acompaño a la ensalada, soy el _____	Soy verde y parezco un árbol, soy el _____	Puedo ser amarillo, rojo o verde y también picante, soy el _____
Me puedes comer frita, en palitos y acompaño al huevo en la tortilla, soy la _____	Soy naranja y te ayudo a ponerte moreno y que tengas buena vista, soy la _____	Soy pequeño y blanco, me encontrarás jugando con la tierra, soy el _____
Te hago llorar si me pelas y tengo muchas capas, Soy la _____	Soy rosa y tengo el pelo verde, pero por dentro soy blanco, soy el _____	Soy verde y alargado, me encontrarás también en la ensalada, soy el _____
¡Soy la reina de la ensalada! Soy verde y tengo muchas hojas, soy la _____		

**Cebolla / Tomate / Pepino / Brócoli / setas
Pimiento / Lechuga / Nabo / Patata / zanahoria**

El tomate nació en el continente (América) y se hace famoso en otro (Europa) llegando a nuestros días como el rey de los legumbres. El tomate es originario de los bajos Andes, y fue cultivado por los aztecas en México. La palabra azteca "tomatl" significaba simplemente "fruta hinchada" y los conquistadores españoles lo llamaron "tomate". El tomate, junto con el maíz, la patata, fueron introducidos en España a principios del siglo XVI gracias a los viajes de Cristóbal Colón. España es uno de los mayores exportadores mundiales de tomate. De hecho, existe un pueblo de España, Buñol, cada año realizan una guerra de tomates, la "Tomatina".

Mira las imágenes y completa los huecos.

ANEXO 3

Pollo / Calamar/ Jamón Serrano / Pescado / Jamón York
Gamba/ Filete de ternera/ Pulpo

Mira las imágenes y completa los huecos.

ANEXO 4



Lata/ botella/ bolsa /paquete/ tableta /bote

Relaciona las dos columnas:

Una lata de...
Una bolsa de...
Un bote de...
Una barra de...
Un paquete de...
Una botella de...
Una tableta de...

pan
chocolate
atún
patatas
vino
galletas
mermelada

“Dime lo que comes y te diré quién eres”.

ANEXO 5

Vamos a hablar de gustos y del verbo gustar.

Antes de empezar, vamos a observar con atención los gustos de la profesora. Los haremos a través de un PowerPoint titulado: “*Me gusta, no me gusta*”.

Ahora te toca a ti. Completa las frases con tus gustos.

Ten en cuenta que si lo que te gusta o no te gusta está en plural tendrás que responder **Me gustan, No me gustan**

a) A (mí) Me gusta/ me gustan

b) A (mí) No me gusta/ no me gustan

- A mí me gusta comer gambas.
- A mí no me gustan las cerezas.
- A mí me gusta _____
- A mí me gustan _____
- A mí no me gusta _____
- A mí no me gustan _____

Español A.L.B.

Comidas y Bebidas

 la pizza	 la hamburguesa	 la ensalada	 el café	 el jugo
 el pollo	 el pescado	 el helado	 el vino	 la cerveza
 la carne	 la pasta	 la salchicha	 la leche	 el pan lactal
 el sandwich	 el jamón	 la sopa	 la torta	 la gaseosa
				 el queso

Los mismos gustos y gustos diferentes.

ANEXO 6

Observa los diálogos entre estos dos amigos.

Elige a un compañero y reproducid estos diálogos, pero con vuestros gustos.



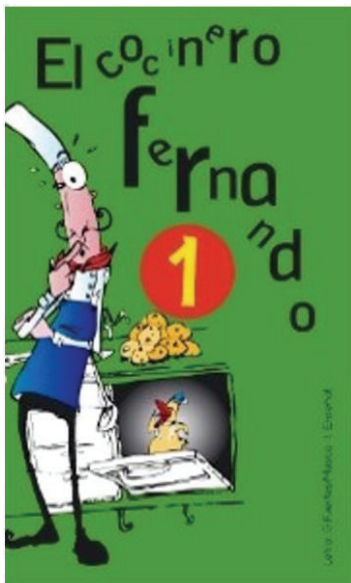
Para marcar la intensidad usamos:

- Me gusta **muchísimo** beber zumo
- Te gusta **mucho** comer bocadillos
- Le gustan **bastante** los pasteles
- **No** nos gustan **demasiado** las verduras
- **No** os gusta **nada** el pescado. ¡Ni un poco!

El cocinero distraído...

ANEXO 7

Intenta ordenar el poema de 1 a 6. Luego escucha y comprueba



El cocinero Fernando pasaba el día pensando sin pensar en lo que hacía.

a.



Lo peor fue el otro día...

b.

(Pasó un rato...)

c.



se le olvida echar la sal,
nunca pela las patatas
Y le sale el guiso mal.
La paella in sin arroz.
(¡Qué atroz!)

d.

Y la gallina gritó temblando:
- Fernando, Fernando,
o enciendes el horno
o me pones las plumas.
¡Que me estoy helando!

e.

Encerrado en la cocina,
Peló viva a una gallina
Y en el horno la metió...




f.



Gloria Fuertes. 2008. *La poesía no es un cuento*. Madrid: Bruño.

¿Qué te ha parecido?

Lee atentamente las afirmaciones y responde pensando en cómo trabajaste / trabajamos en esta clase.

SEGÚN MI OPINIÓN, EN ESTA CLASE:	SIEMPRE 	A VECES 	NUNCA 
Me han gustado las tareas.			
Cómo me he involucrado en las actividades.			
Me he sentido cómodo con el método del trabajo.			
Me ha interesado conocer los alimentos.			
Me ha interesado conocer los envases.			
He conocido mejor a mis compañeros.			
He aprendido nuevo vocabulario.			
Me han gustado los ejercicios.			
Las tareas se adecuarán a mis intereses y necesidades.			
Lo que he aprendido me resultará útil fuera de la escuela.			
Cómo me he comportado.			
SEGÚN MI OPINIÓN, LA PROFESORA:			
Domina los contenidos de la materia.			
Me motiva a participar en clase.			
Me motiva a aprender.			
Aclara mis dudas acerca del tema.			
Usa materiales interesantes que me ayudan a comprender los temas.			

SOLUCIONES:

Ficha 1 - (FRUTAS)

Solución de izquierda a derecha y de arriba para abajo:

- Cerezas, Fresas, Limón, Piña.
- Melocotón, uva, sandía, pera.
- manzana, kiwi, plátano, naranja.

FICHA 2 - (VERDURAS)

Solución de izquierda a derecha y de arriba para abajo:

- Tomate, brócoli, pimiento.
- patata, zanahoria, seta.
- cebolla, nabo, pepino, lechuga.

FICHA 3 - (Carnes y pescado)

Solución de izquierda a derecha y de arriba para abajo:

- Merluza, pulpo, gamba, calamar.
- Jamón serrano, pollo, jamón de york, filete de ternera.

FICHA 4 - (Envases)

Solución de izquierda a derecha y de arriba para abajo:

- Lata, bote, botella.
- Paquete, bolsa, tableta.

FICHA 5 – (Relaciona las dos columnas)

- a. con 3.
- b. con 4.
- c. con 7.
- d. con 1.
- e. con 6.
- f. con 5.
- g. con 2.

FICHA 6 – (El poema ordenado)

El Cocinero distraído (Chiste en verso)

1. El cocinero Fernando,
pasaba el día pensando
sin pensar en lo que hacía-
2. Se le olvida echar la sal,
nunca pela las patatas
y le sale el guiso mal.
La paella sin arroz.
3. ¡Qué atroz!
4. Lo peor fue el otro día...
Encerrado en la cocina,
peló viva a una gallina
y en el horno la metió...
5. (Pasó un rato...)
6. Y la gallina gritó temblando:
- Fernando, Fernando,
enciendes el horno
me pones las plumas.
¡Que me estoy helando!

Gloria Fuertes. 2008. *La poesía no es un cuento*. Madrid: Bruño.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

IMÁGENES:

- * http://st.depositphotos.com/1024768/2580/v/950/depositphotos_25807265-Funny-vegetables-group-cartoon-illustration.jpg
- * <http://previews.123rf.com/images/claiev/claiev0901/claiev090100117/4215708-Colecci-n-de-dibujos-de-frutas-1-ilustraci-n-vectorial--Foto-de-archivo.jpg>
- * http://comps.canstockphoto.es/can-stock-photo_csp6158524.jpg
- * <http://imagenesparapintar.net/wp-content/uploads/2014/03/Pulpo.jpg>
- * http://st2.depositphotos.com/1020070/5378/v/950/depositphotos_53784905-Cartoon-potato-chips-character.jpg
- * <http://previews.123rf.com/images/hatza/hatza1205/hatza120500027/13764348-el-chocolate-en-un-estilo-dibujo-Foto-de-archivo.jpg>
- * http://enmicolegio.blognor.net/wp-content/uploads/2012/04/cocinero_fernando.jpg

MATERIAL PEDAGÓGICO

- *Abrapalabra, Espanhol 5ºano*, Porto Editora.
- *Clube Prisma, livro do aluno, Espanhol 7º Ano - A 1 Edinumm.*
- *Dicionário de Espanhol- Português.*
- *Dicionário de Português- espanhol.*

MATERIAL AUDIO- VISUAL

- Los alimentos: <https://www.youtube.com/watch?v=OhSjoQofCiw>

Unidad Didáctica 2:

COMIDA EXQUISITA



Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 8 de fevereiro de 2016

ESTRUCTURA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

APARTADO (según el MCERL): http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm	Competencias generales: Falsos amigos – malentendidos culturales.
TÍTULO	COMIDA EXQUISITA
NIVEL	A1
TIPO DE ACTIVIDAD	Ejercicio de comprensión y expresión escrita
DESTINATARIOS	Estudiantes del nivel básico (7º año de curso) – A1
OBJETIVOS	Desarrollar las competencias de comprensión y expresión oral y escrita. Conocer falsos amigos en el léxico de la gastronomía. Preparar los alumnos/as que pongan en práctica en una situación real. Intentar que los alumnos sean más independientes
CONTENIDOS:	Falsos Amigos en la alimentación.
1. CONTENIDOS LÉXICOS	Vocabulario relacionado con la alimentación.
2. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Falsos amigos de la gastronomía portuguesa/española.
3. CONTENIDOS FUNCIONALES	Llevar a cabo una conversación sobre alimentación sin llevar a malentendidos.
4. CONTENIDOS ACTITUDINALES	Respetar las costumbres y creencias de los otros; La aceptación del error como parte del aprendizaje; Respetar el turno de palabra; La reflexión sobre el <i>saber ser</i> y <i>saber estar</i> .
5. CONTENIDOS GRAMÁTICALES	Completar oraciones.
DESTREZAS QUE PREDOMINAN	Comprensión auditiva. Comprensión y Expresión oral. Expresión escrita. Comprensión escrita.
DINÁMICA	Individual / en grupo
MATERIALES NECESARIOS	Ordenador, internet, proyector multimedia; pizarra; cuaderno; Fichas de trabajo; lápiz; bolígrafo.
DURACIÓN	Clase de 45'.

SECUENCIACIÓN DE LAS TAREAS

Actividad 1

Descripción: para que sirva de introducción al tema, escribimos en la pizarra “Falsos amigos – Comida exquisita” y preguntamos a los alumnos sobre que creen ellos que va la nueva unidad.

Después los alumnos visualizan un vídeo “El médico cubano” sobre los falsos amigos.

Duración: 25 minutos.

Material: pizarra.

Agrupación: en grupo.

Destreza: comprensión lectora y expresión oral.

Actividad 2

Descripción: existen palabras en español que pueden llevar a confusión pues su significado es totalmente diferente en portugués. El alumno completa las oraciones con la palabra que corresponda.

Duración: 20 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 1, 2.

Agrupación: individual.


Destreza: comprensión lectora y expresión escrita.

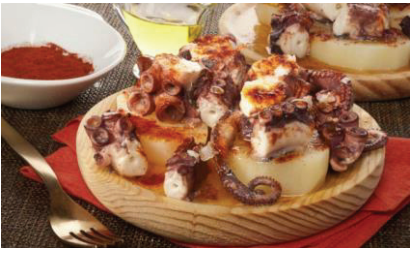
“FALSOS AMIGOS”.


ANEXO 1

Que entiendas un idioma, no significa que lo hables. De hecho, esta creencia puede llevarte a errores en la comunicación. El español y el portugués se parecen tanto, que es posible que creas que no necesitas clases.


Vamos a jugar con los idiomas, hay cosas que parecen lo que no son. ¿Sabrías identificar cada cosa? Completa las oraciones con la palabra correcta.


a. Salsa / Perejil	
Esta sopa está buenísima. ¿Lleva _____?	


b. Polvo / Pulpo	
El _____ a la gallega es mi plato favorito.	


c. Cuello / Conejo	
Soy vegetariano a causa del _____, no consigo comerlo.	

“FALSOS AMIGOS” (continuación).

d. Presunto / Jamón	
¿Cuál prefieres? ¿El _____ serrano o el cocido?	




e. Salada / Ensalada	
Una buena _____ no puede estar muy _____.	

f. Talleres / cubiertos / copo / vaso	
Una mesa para estar completa tiene que tener plato, _____ y _____.	

g. Exquisita / Malísima	
Esta comida está _____, se nota que eres una buena cocinera.	

¿Qué te ha parecido?

Lee atentamente las afirmaciones y responde pensando en cómo trabajaste / trabajamos en esta clase.

SEGÚN MI OPINIÓN, EN ESTA CLASE:	SIEMPRE 	A VECES 	NUNCA 
Me han gustado las tareas.			
Cómo me he involucrado en las actividades.			
Me he sentido cómodo con el método del trabajo.			
Me ha interesado conocer Los “falsos amigos”.			
Me ha interesado conocer el uso de los “falsos amigos”.			
He conocido mejor a mis compañeros.			
He aprendido nuevo vocabulario.			
Me han gustado los ejercicios.			
Las tareas se adecuarán a mis intereses y necesidades.			
Lo que he aprendido me resultará útil fuera de la escuela.			
Cómo me he comportado.			
SEGÚN MI OPINIÓN, LA PROFESORA:			
Domina los contenidos de la materia.			
Me motiva a participar en clase.			
Me motiva a aprender.			
Aclara mis dudas acerca del tema.			
Usa materiales interesantes que me ayudan a comprender los temas.			

SOLUCIONES:

“FALSOS AMIGOS”

- a. Perejil.
- b. Pulpo.
- c. Conejo.
- d. Jamón.
- e. 1- Salada; 2- Ensalada.
- f. Cubiertos / vaso.
- g. Exquisita.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

IMÁGENES:

- * <http://1.bp.blogspot.com/slCIJxxa95I/US5KdrWbfel/AAAAAAAAAIU/YrsyDysROIE/s1600/cartel-falsos-amigos.png>
- * http://t2.uccdn.com/images/7/8/2/img_como_cuidar_un_conejo_domestico_7287_orig.jpg
- * <http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/verema/images/valoraciones/0011/5329/jamon-iberico.cortado.jpg?1361805195>
- * <http://www.hogarmania.com/archivos/201209/pulpo-gallega-bruno-668x400x80xX.jpg?1>
- * <http://previews.123rf.com/images/vivilweb/vivilweb1402/vivilweb140200027/25835479-plato-de-sopa-perejil-y-crutones-de-mesa-de-madera-Foto-de-archivo.jpg>
- * <http://ensaladasweb.com/wp-content/uploads/2014/05/ensalada-480x270.jpg>

MATERIAL PEDAGÓGICO

- *Club Prisma, Libro do aluno, Español 7º ano A1, Edinumen.*
- *Abrapalabra, Español 5º ano A1, Porto Editora*

MATERIAL AUDIO VISUAL

- <https://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E>

Unidad Didáctica 3:

¡TE INVITO!



Supervisor: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 10 de fevereiro de 2016

ESTRUCTURA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

APARTADO (según el MCERL): http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm	Competencias generales: Rutinas alimenticias y comidas típicas españolas: costumbres culturales españolas
TÍTULO	<i>¡Te invito!</i>
NIVEL	A1
TIPO DE ACTIVIDAD	Ejercicios de comprensión y expresión escrita/ Ejercicios de comprensión auditiva
DESTINATARIOS	Estudiantes del nivel básico (7º año de curso) – A1
OBJETIVOS	Desarrollar las competencias audiovisuales, de comprensión oral, de comprensión y expresión escrita. Conocer léxico relacionado con las rutinas alimenticias. Elegir información correcta en textos escritos. Expresarse oralmente en situaciones simples. Identificar y nombrar los platos típicos españoles según la región.
CONTENIDOS:	Gastronomía española regional. Los horarios de las comidas en España.
1. CONTENIDOS LÉXICOS	Vocabulario relacionado con alimentos. Los horarios de las comidas en España.
2. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Reconocer las costumbres alimenticias en España. Conocer los platos típicos regionales. Gastronomía internacional.
3. CONTENIDOS FUNCIONALES	Expresar gustos y deseos. Opinar y valorar
4. CONTENIDOS ACTITUDINALES	Respetar las costumbres y creencias de los otros. Expresar oralmente gustos propios y ajenos. La reflexión sobre el <i>saber ser</i> y el <i>saber estar</i> La participación activa y organizada en clase.
5. CONTENIDOS GRAMATICALES	Construcción de oraciones completas.
DESTREZAS QUE PREDOMINAN	Comprensión auditiva. Comprensión y Expresión oral. Expresión escrita. Comprensión escrita.
DINÁMICA	En grupo / individual
MATERIALES NECESARIOS	Ordenador, internet, proyector multimedia; pizarra; cuaderno; Fichas de trabajo; lápiz; bolígrafo.
DURACIÓN	Clase de 90'

SECUENCIACIÓN DE LAS TAREAS

Actividad 1

Descripción: antes de iniciar la sesión, escribimos el título y comentamos con los alumnos de que va a ir la unidad. A continuación, visualizamos un PowerPoint que servirá de introducción de los dos temas que serán tratados: las rutinas alimenticias y las comidas típicas, de España.

Duración: 15 minutos.

Material: proyector PowerPoint. (Anexo 1a y 1b)

Agrupación: en grupo.

Destreza: expresión oral.

Actividad 2

Descripción: en grupo, vamos a observar y analizar el texto en el cual se presentan los tipos de alimentos que los españoles comen y los horarios más habituales en los cuales lo hacen.

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo: Anexo 2

Agrupación: en grupo.

Destreza: expresión oral

Actividad 3

Descripción: en la siguiente actividad vamos a trabajar las horas a las que los españoles llevan a cabo sus comidas. En la primera parte, deben tener en cuenta los relojes; en la segunda ordenan las comidas; y en la tercera, marcan ellos mismos las horas en los relojes.

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 3.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión lectora y escrita.

Actividad 4

Descripción: en esta actividad, los alumnos deben leer e interiorizar el texto. Para consolidar lo que han comprendido deben contestar si los enunciados que siguen son verdaderos o falsos. Teniendo en cuenta el texto, deben crear uno nuevo, pero comparando las costumbres españolas con las portuguesas. La profesora pide a los alumnos/as para asociar estas comidas a otros países (sushi, pizza, hamburguesa)

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo: Anexo 4

Agrupación: individual.

Actividad 5

Descripción: en la siguiente actividad y una vez que hemos visto el tipo de alimentos que comen, vamos a ver cuáles son los platos más típicos de cada región, guiándonos con un mapa de España.

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 5 y 6.

Agrupación: en grupo.

Destreza: expresión oral.

Actividad 6

Descripción: para finalizar la sesión, deben relacionar los platos que se describen, con las imágenes que les corresponden.

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 7.

Agrupación: individual

Destreza: comprensión lectora y escrita

CURIOSIDADES

• La historia de las tapas

Este rey, de visita por Andalucía, entró en una venta para desahogar un rato y pidió una copa de pesca. En ese momento, una fuente con cordero de sire se le cayó encima. Como el rey estaba con hambre, el vino no se llenó de aire.

Sorprendido, el rey preguntó por qué ponía esa comida de sirven sobre la copa y el ventero, desconcertado, le dijo que se le cayó el vaso por el estrés que el vino le estaba pasando con la sire.



13

CURIOSIDADES

• La paella más grande del mundo

✓ Ingredientes:

- 800 kilos de arroz
- 10.000 kilos de pollo y conejo
- 5000 kilos de verduras
- 1100 kilos de aceite

- 850 kilos de soja
- 250 kilos de jamón
- 1 kilo de eschón
- 13.000 litros de agua



16

CURIOSIDADES

• La historia de las tapas

Al rey le gustó mucho esta idea, se comió la tapa, se bebó el vino y a continuación pidió otro acompañado de su tapa correspondiente.

Al ver esto, los demás miembros de la Corte Real hicieron lo mismo: así nació una nueva moda culinaria.



14


CURIOSIDADES

• La paella más grande del mundo

Para cocinar esta macropaella, se utilizaron 50 toneladas de arroz y carbón.

En total unas 80 personas se encargaron de la elaboración de la paella más grande del mundo.

Gracias a una pasarela de acero que se encontraba en el centro de la paellera, las 10 personas (con 4 enormes paletas y cubetas de siete metros) pudieron mover los ingredientes.



17

CURIOSIDADES

• La paella más grande del mundo

En 2001 se elaboró una paella que entró en el record Guinness por su tamaño.




15

CURIOSIDADES

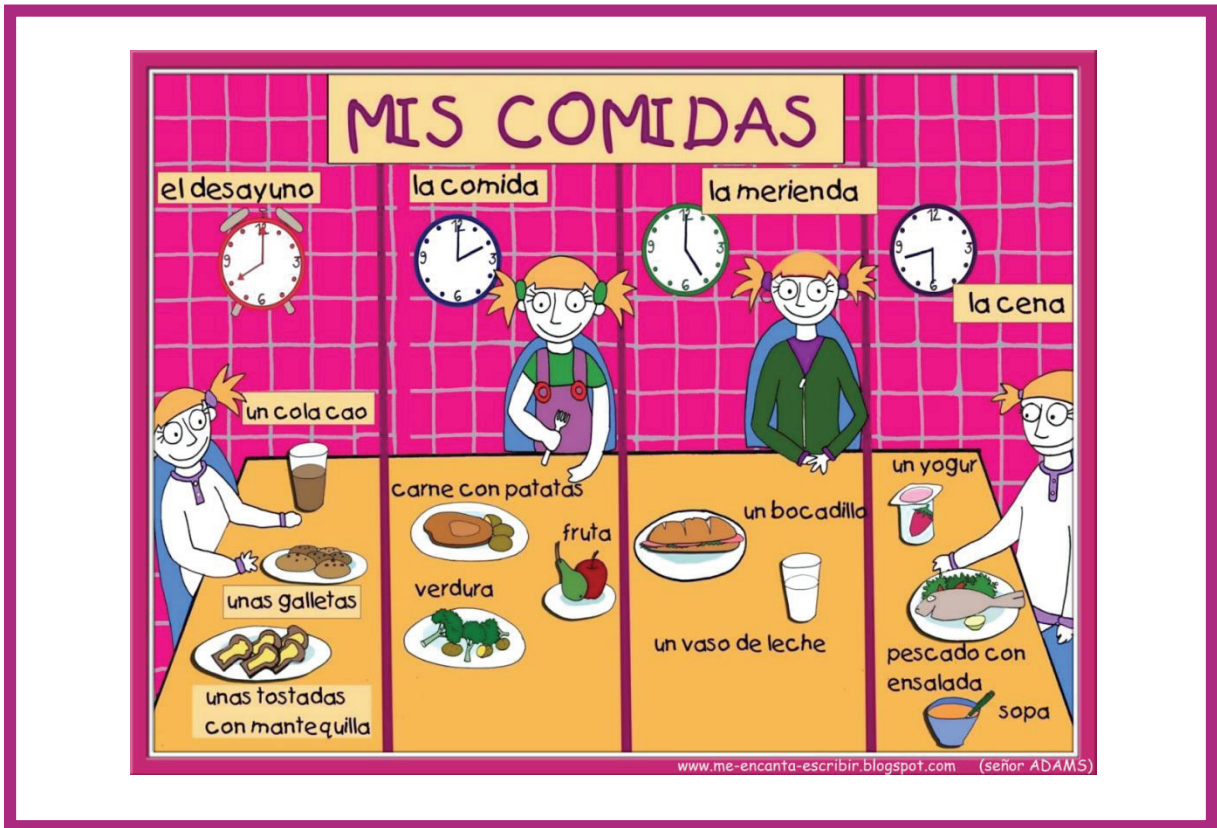
• Record mundial de tortillas

Un cocinero de la localidad barcelonesa de Vilassar de Mar entró con todas las honras en el libro Guinness de los records con una marca mundial notable. Durante veinticuatro horas de trabajo inintermitente consiguió hacer más de 1000 tortillas de patata (comidas en dos porciones) y 80000 en una sesión que comenzó a las 10:00h en el Ayuntamiento de la localidad.

10 Tortillas de patata elaboradas durante el tiempo récord



18



Desayuno – 7h-9h

Se toma normalmente un café con leche y algo ligero: un bollo, galletas, tostadas con mantequilla y mermelada o churros. También es costumbre tomar un zumo de naranja.

Comida - 14h30 – 15h30

La comida más importante del día es la del mediodía. Se toma un primer plato, normalmente una sopa, una ensalada o unas verduras; un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche.

Merienda - 17h – 19h

Por lo general, los adultos que meriendan toman algo ligero: un yogurt, un zumo o un vaso de leche. Los niños: un bocadillo, un bollo o algo de fruta.

OCena - 21h30 – 23h0h

La cena consiste en uno o dos platos y un postre. Es bastante más ligera que la comida del mediodía y se prefiere comer verdura, ensalada, huevos o pescado porque son alimentos más digestivos.

MAÑANA, TARDE y NOCHE.

ANEXO 3

Mira los dibujos y completa las oraciones con la palabra que falta: mañana, tarde y noche.

Paquito desayuna a las ocho _____, come a las dos _____,
merienda a las cinco _____ y cena a las ocho _____.



Ordena los nombres de las comidas, de 1 a 4:
 comida Cena merienda desayuno

A cada reloj hazle corresponder la hora de tus comidas.



desayuno



comida



merienda




cena

Las comidas en España y en mi país.

1. Lee el siguiente texto y escribe uno parecido sobre los hábitos alimenticios en tu país.


En España la primera comida del día, el desayuno, no es muy abundante, normalmente es ligero. La mayoría de los españoles suele tomar café con leche o leche con cacao, tostadas con mantequilla o mermelada, galletas, cereales o churros; también es frecuente tomar un zumo de naranja. La comida más importante, el almuerzo o la comida, se realiza al mediodía, entre la una y las tres de la tarde. Se come un primero plato a base de verduras, legumbres y un segundo plato que suele ser de carne o pescado. También se toma postre: frutas o algún dulce. Es habitual acompañar las comidas con vino y tomar café después del postre. La última comida del día es la cena, entre las ocho y media y las diez de la noche. Se toma algo ligero como, sopa, legumbres, huevos queso o fruta. También existe la merienda una comida a media tarde, hacia las seis. Los niños suelen comer un bocadillo, fruta, chocolate o tomar un caso de leche con galletas.



2. Señala lo que creas saber en la columna “antes de leer” y “después de leer” sobre los hábitos de las comidas de los españoles.

Antes de leer			Después de leer	
V	F		V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La comida más fuerte es la cena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El desayuno es muy importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se cena sobre las siete de la tarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es normal tomar café después del almuerzo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En mi país se desayuna más fuerte que en España.



Generalmente.....

.....

.....

.....

.....

¡Recuerda! Para comparar dos cosas:
*Este desayuno es **más** completo **que** del instituto; tu comida es **tan** saludable **como** la mía; eso me gusta **menos que** esto.*



Productos típicos de las regiones de España.

ANEXO 5

Observa el mapa con los productos típicos de España.



Platos típicos de las comunidades autónomas.

ANEXO 6

Ahora observa el siguiente mapa y relaciona los platos con las comunidades autónoma.

The image features a central map of Spain, color-coded by autonomous community. Surrounding the map are ten photographs of traditional Spanish dishes, each with a blue label indicating its name. The dishes are: Fabada asturiana (Asturias), Pinchos (Basque Country), Crema catalana (Cataluña), Pulpo a la gallega (Galicia), Cochinillo asado (Castilla y León), Paella Valenciana (Comunidad Valenciana), Ibéricos (Castilla-La Mancha), Queso manchego (Castilla-La Mancha), Capacho andaluz (Andalucía), Callos a la madrileña (Madrid), and Papas con mojo picón (Balears). The Canary Islands (Canarias) are also shown on the map but do not have a corresponding dish image.

Fabada asturiana

Pinchos

Crema catalana

Pulpo a la gallega

Cochinillo asado

Paella Valenciana

Ibéricos

Queso manchego

Capacho andaluz

Callos a la madrileña

Papas con mojo picón

CANTABRIA

ASTURIAS

PAÍS VASCO

NAVARRA

LA RIOJA

ARAGÓN

CATALUÑA

CASTILLA Y LEÓN

MADRID

EXTREMADURA

CASTILLA LA MANCHA

COMUNIDAD VALENCIANA

MURCIA

ANDALUCÍA

BALEARES

CANARIAS

¿Ya has probado alguno de estos platos?

Sí. ¿Cuál(es)? ¿Te ha(n) gustado? ¿Por qué?

No. ¿Cuál(es)? ¿Te gustaría probar? ¿Por qué?

Relaciona los platos con las fotografías .




ANEXO 7



- a. Se puede comer fría o caliente. Lleva huevos, patatas, cebolla y sal.
- b. Plato típico de Castilla- La Mancha, hecho con calabacín, pimiento, tomate, cebolla y berenjena.
- c. Puede estar rellena de carne, marisco o atún y es típica de Galicia.
- d. Sopa fría que se toma en verano, típico de Andalucía. Lleva tomate, pimiento, pepino, vinagre, sal y aceite.

¿Qué te ha parecido?

Lee atentamente las afirmaciones y responde pensando en cómo trabajaste / trabajamos en esta clase.

SEGÚN MI OPINIÓN, EN ESTA CLASE:	SIEMPRE 	A VECES 	NUNCA 
Me han gustado las tareas.			
Cómo me he involucrado en las actividades.			
Me he sentido cómodo con el método del trabajo.			
Me ha interesado conocer la rutina alimenticia española.			
Me ha interesado conocer los platos típicos españoles.			
He conocido mejor a mis compañeros.			
He aprendido nuevo vocabulario.			
Me han gustado los ejercicios.			
Las tareas se adecuarán a mis intereses y necesidades.			
Lo que he aprendido me resultará útil fuera de la escuela.			
Cómo me he comportado.			
SEGÚN MI OPINIÓN, LA PROFESORA:			
Domina los contenidos de la materia.			
Me motiva a participar en clase.			
Me motiva a aprender.			
Aclara mis dudas acerca del tema.			
Usa materiales interesantes que me ayudan a comprender los temas.			

Solución de las tareas

Anexo 3:

- 8h de la mañana; una de la tarde; cinco de la tarde; ocho de la noche.
- Desayuno, 2. Comida 3. Merienda 4. Cena.

Anexo 4:

- Después de leer: 1 – F / 2 – V / 3 – F / 4 – V.
- Respuesta libre.
- Sushi- japon
- Pizza- Italia
- Hamburguesa- América

Anexo 7:

- 1 – b; 2 – a; 3 – c; 4 – d.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

IMÁGENES:

- * <http://1.bp.blogspot.com/slCIJxxa95I/US5KdrWbfeI/AAAAAAAAAIU/YrsyDysROIE/s1600/cartel-falsos-amigos.png>
- * http://www.correomagico.com/imagenes/th_300/es_trabajo_almuerzo.jpg
- * <http://2.bp.blogspot.com/-gTWWTW7nbSo/U4DAiZXHqLI/AAAAAAAADrk/oTIOGmBo3Ts/s1600/Las+comidas+y+las+horas+-+Me+encanta+escribir+-+Se%C3%B1or+ADAMS.png>
- * <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/20/43/a0/2043a0d8d0f293d3716a9d91ccce7613.jpg>
- * <https://www.saberespractico.com/wp-content/themes/imagination/comunidades-espana.jpg>
- * <http://www.eismann.es/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/3/6/3668.jpg>
- * https://inma1.files.wordpress.com/2010/02/794_empanadagallega_1256577058.jpg
- * <http://mamiverse.com/es/wp-content/uploads/2014/08/Gazpacho-Soup-with-Mango-MainPhoto.jpg>

MATERIAL PEDAGÓGICO

- *Libro do aluno, 7ºano- A1, Areal editores.*
- *Club Prisma, Libro do aluno, Español 7º ano A1, Edinumen.*
- *Abrapalabra, Espanhol 5º ano A1, Porto Editora.*

MATERIAL AUDIO- VISUAL

- Vídeo adaptado da Areal editores.

Unidad Didáctica 4:

¡RICO, RICO Y OLÉ!



Supervisor: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 17 de fevereiro de 2016

ESTRUCTURA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

APARTADO (según el MCERL): http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm	Competencias generales: La Dieta Mediterránea y las tapas: costumbres culturales españolas.
TÍTULO	<i>¡Rico, rico y olé!</i>
NIVEL	A1
TIPO DE ACTIVIDAD	Ejercicios de comprensión y expresión escrita/ Ejercicios de comprensión auditiva
DESTINATARIOS	Estudiantes del nivel básico (7º año de curso)
OBJETIVOS	Desarrollar las competencias audiovisuales, de comprensión oral, de comprensión y expresión escrita. Conocer léxico relacionado con la Dieta Mediterránea y la alimentación en contextos de socialización.
CONTENIDOS:	La Dieta Mediterránea
1. CONTENIDOS LÉXICOS	Vocabulario relacionado con las comidas.
2. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Costumbres gastronómicas españolas.
3. CONTENIDOS FUNCIONALES	Cuestionar gustos y deseos. Opinar y valorar Pedir y ofrecer comida y bebida.
4. CONTENIDOS ACTITUDINALES	Respetar las costumbres y creencias de los otros. Respetar el turno de palabra. La reflexión sobre el <i>saber ser</i> y el <i>saber estar</i>
5. CONTENIDOS GRAMATICALES	Uso del Imperativo.
DESTREZAS QUE PREDOMINAN	Comprensión auditiva. Comprensión y Expresión oral. Expresión escrita. Comprensión escrita.
DINÁMICA	En grupo / individual
MATERIALES NECESARIOS	Ordenador, internet, proyector multimedia; pizarra; cuaderno; Fichas de trabajo; lápiz; bolígrafo.
DURACIÓN	Clase de 90'.

SECUENCIACIÓN DE LAS TAREAS

Actividad 1

Descripción: la primera actividad sirve para introducir el tema. Visualización de un vídeo sobre la Dieta Mediterránea. Después, procederemos a la lectura del texto en el cual se habla de la Dieta Mediterránea, la cual encuentra en España, uno de sus mayores ejemplos. Para consolidar la asimilación de la lectura, deben contestar a unas preguntas.

Duración: 20 minutos.

Material: hoja de trabajo: anexo 1.

Agrupación: grupo/individual.

Actividad 2

Descripción: en la siguiente actividad, vamos a observar los diferentes alimentos que encontramos en la Dieta Mediterránea. Los alumnos, deben contestar a las preguntas que se plantean.

Duración: 10 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 2.

Agrupación: individual / grupo.

Destreza: comprensión lectora y expresión oral.

Actividad 3

Descripción: en la actividad anterior hemos dado a conocer los alimentos de la Dieta Mediterránea. En esta actividad, el alumnado debe separar los alimentos que aparecían en las pirámides en los grupos a los que pertenecen.

Duración: 15 minutos.

Material: ficha de trabajo: anexo 3.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión auditiva y escrita.

Actividad 4

Descripción: en esta actividad, los alumnos deben completar el decálogo sobre la Dieta Mediterránea con los verbos en Imperativo y utilizando la forma correcta para la forma personal “usted”.

Duración: 10 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 4.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión lectora y expresión escrita.

Actividad 5

Descripción: ahora vamos a pasar a hablar de las tapas españolas, lo cual se ha convertido en un referente gastronómico español y las cuales, utilizan productos base de la dieta Mediterránea. Los alumnos deben leer el texto sobre la historia de las tapas y responder a las preguntas que se plantean.

Duración: 15 minutos.

Material: hojas de trabajo; anexo 5.

Agrupación: grupo e individual.

Destreza: comprensión lectora y expresión escrita.

Actividad 6

Descripción: siguiendo con el tema de las tapas y para finalizar la sesión, los alumnos deben relacionar las imágenes con la descripción a la que hacen referencia, sobre las diferentes tapas que podemos encontrar.

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 6.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión escrita.

¿Qué es la Dieta Mediterránea?

ANEXO 1

Lee el siguiente texto

Patrimonio Inmaterial de la humanidad desde 2010 la Dieta Mediterránea está inspirada en los alimentos que se comen en países de la costa del mar Mediterráneo, tales como España, Portugal, Marruecos y el sur de Italia. La característica principal de esta alimentación es su alto consumo de productos vegetales (frutas, legumbres, verduras frutos secos), pan y otros cereales (siendo el trigo el alimento base), el aceite de oliva como grasa principal, el vinagre, el pescado, en especial el azul, rico en ácidos grasos Omega 3, y el consumo regular de vino en cantidades moderadas bien como utilizar las hierbas aromáticas como alternativa a la sal.



Pero, ¿qué beneficios para la salud tiene la Dieta Mediterránea? ¿Algunos estudios han mostrado que seguir la Dieta Mediterránea aporta muchos beneficios para la salud, especialmente cuando se combina con la actividad física, ya que puede ayudar a bajar el peso, controlar la presión arterial y los niveles de azúcar y colesterol en la sangre? Y es que, además de ser saludable, la Dieta Mediterránea también está de moda.

1. Selecciona la opción correcta.

- a. *La dieta mediterránea está inspirada en alimentos que se comen en países del mar Mediterránea como...*
1. España, Portugal, Marruecos y Austria.
 2. Grecia, España, Marruecos y Portugal.
- b. *Una de las características principales de esta alimentación es su alto consumo de...*
1. Productos vegetales
 2. Vino
- c. *De entre diversos beneficios para la salud, la Dieta Mediterránea ayuda a ...*
1. Bajar de peso y aumentar el nivel de azúcar.
 2. Bajar de peso y controlar el nivel de azúcar.

2. Responde a las siguientes preguntas.

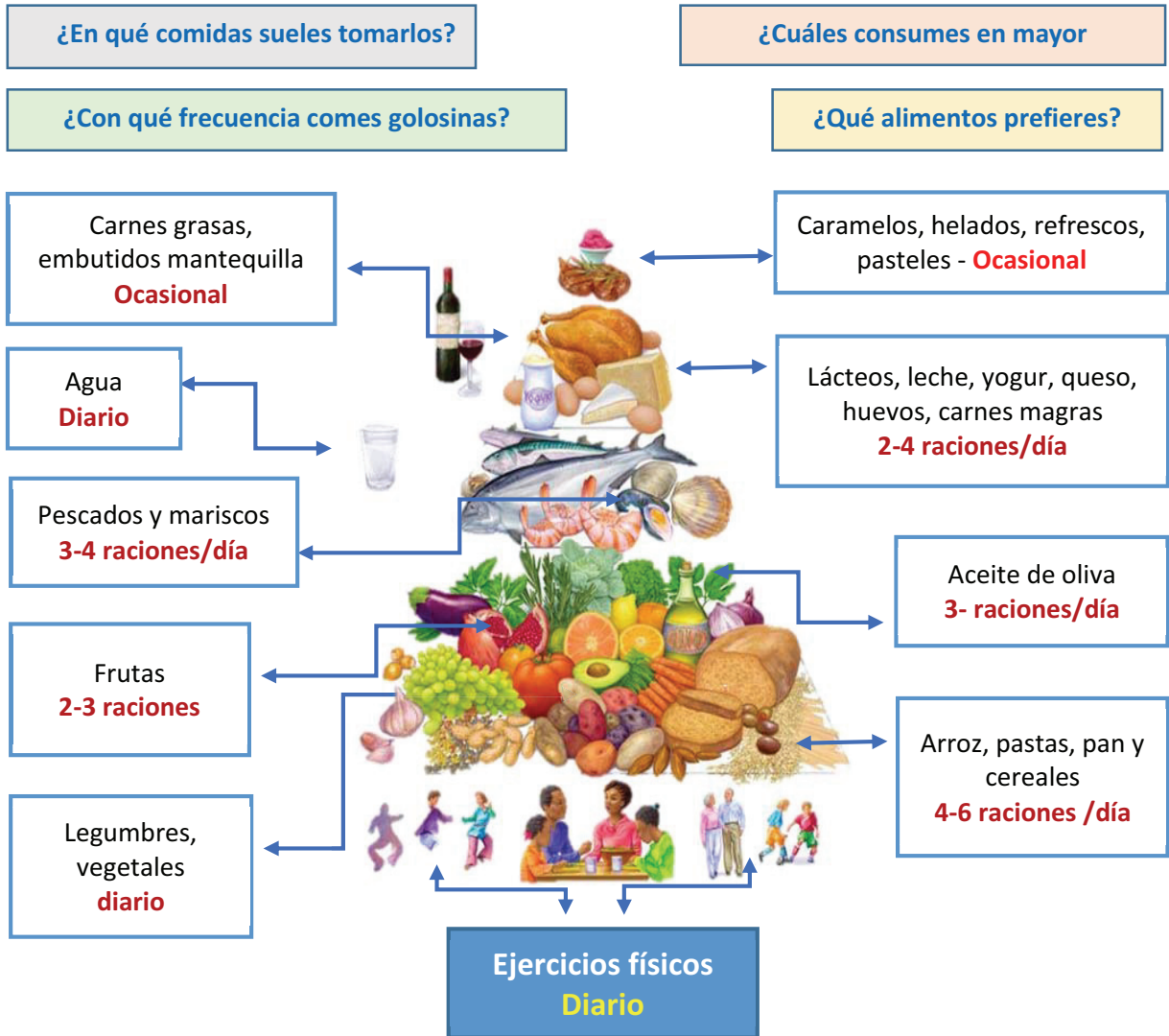
- a. *¿Qué tipo de alimentos son característicos de la Dieta Mediterránea?*

- b. *¿En qué es rico el pescado azul?*

- c. *¿La Dieta Mediterránea aporta más beneficios combinada con qué?*

Dieta Mediterránea.

Observa la pirámide de alimentos según la Dieta Mediterránea y contesta a las siguientes preguntas.



Dieta Mediterránea (continuación).

ANEXO 3

Organiza los alimentos en el recuadro de acuerdo con su grupo.

A	B	C	D	E	F
CARNES Y PESCADOS	DULCES Y GRASAS	CEREALES	LEGUMBRES	FRUTAS Y VERDURAS	PRODUCTOS LÁCTEOS

manzana	guisantes	helado	merluza	yogur	pan	arroz
coliflor	piña	queso	harina	ternera	uvas	
chuleta	tomate	leche	bacalao	cebolla	pastel	pollo
mantequilla	lentejas	alubias	margarina	pan integral		
caramelos	salchichas	pimientos	mandarina	plátano		

Completa el decálogo de la Dieta Mediterránea con los verbos en imperativo y en la persona de *usted*.

Ejemplo: consume alimentos vegetales en abundancia: frutas, verduras, hortalizas y frutos secos.

- a. _____(tomar) diariamente cereales: pasta, arroz y productos integrales, son fundamentales por su alto contenido en hidratos de carbono complejos y deben consumirse diariamente.
- b. _____(utilizar) diariamente el aceite de oliva para la preparación y elaboración de sus platos.
- c. _____(comer) pescado regularmente. Y huevos con moderación.
- d. _____(tomar) diariamente una cantidad moderada de productos lácteos.
- e. _____(elaborar) platos a base de verduras y cereales principalmente y _____(consumir) ocasionalmente carnes rojas.
- f. _____(preferir) alimentos poco procesados, frescos, y elaborados para realzar su sabor, aroma y textura.
- g. _____(hacer) de la fruta fresca su postre habitual y _____(reservar) los dulces y postres para ocasiones especiales.
- h. El agua es esencial para la Dieta Mediterránea. El vino es un alimento tradicional en esta dieta, pero _____(beber) vino con moderación y siempre con las comidas.
- i. _____(llevar) una vida sana, _____(practicar)ejercicio físico diariamente para así mantener el peso adecuado e incrementar los beneficios de este tipo de alimentación.

Lee el texto y contesta a las preguntas.

La historia de las tapas

Todas las culturas han desarrollado una forma de comer barato y rápido, fuera de casa: bocadillos, sándwiches, porciones de pizza, hamburguesas, perritos calientes... En España tenemos una forma particular de hacerlo. Se trata de pequeñas porciones de comida que se toman acompañando a una bebida, especialmente cuando esta contiene alcohol. Son las tapas.

Se dice que el origen de las tapas se remonta a la época del rey Alfonso X, el Sabio, que obligó a que en los mesones de Castilla el vaso de vino se sirviera acompañado de una pequeña cantidad de comida, para evitar el consumo de alcohol con el estómago vacío.

Otra tradición nos cuenta que la costumbre apareció en Cádiz, en la región de Andalucía, en un día de mucho viento, cuando el rey Alfonso XIII, a la puerta de una taberna, pidió una copa de jerez. Para evitar la caída de polvo en el vino, el camarero cubrió la copa con una loncha de jamón. El rey tomó el Jerez y el jamón. Sorprendido con el sabor y muy satisfecho, pidió una nueva copa de jerez, diciendo: "Con tapa". Muchos de los presentes siguieron su ejemplo, pidiendo tapas con sus copas.

Texto adaptado de: Maximiliano Potes, ¿Cómo surgió la 'tapa'?

Subraya los alimentos que aparecen en el texto.

a. ¿Con qué se acompañan las tapas? _____

b. Existen otros nombres para referirse a una pequeña porción de comida, ¿Sabes cuáles? _____

c. Fíjate en las imágenes. ¿Sabes cuál es la diferencia entre los pinchos y las tapas? _____



Relaciona las palabras de la izquierda con la imagen y la definición que le corresponde.

**PINCHO
(PINTXO)**



Trozo de comida que se toma de aperitivo, y que generalmente va pinchada en un palillo.

TAPA



Trozo de pan, sobre el cual, se pone el alimento, que puede estar frio o caliente.

MONTADITO



Ración de comida que se toma de aperitivo, como acompañamiento de la bebida. Se sirve en recipientes pequeños.




BOCADILLO



Panecillo partido longitudinalmente en dos mitades entre las cuales se colocan alimentos variados.

¿Qué te ha parecido?

Lee atentamente las afirmaciones y responde pensando en cómo trabajaste / trabajamos en esta clase.

SEGÚN MI OPINIÓN, EN ESTA CLASE:	SIEMPRE 	A VECES 	NUNCA 
Me han gustado las tareas.			
Cómo me he involucrado en las actividades.			
Me he sentido cómodo con el método del trabajo.			
Me ha interesado conocer la Dieta Mediterránea.			
Me ha interesado conocer las tapas.			
He conocido mejor a mis compañeros.			
He aprendido nuevo vocabulario.			
Me han gustado los ejercicios.			
Las tareas se adecuarán a mis intereses y necesidades.			
Lo que he aprendido me resultará útil fuera de la escuela.			
Cómo me he comportado.			
SEGÚN MI OPINIÓN, LA PROFESORA:			
Domina los contenidos de la materia.			
Me motiva a participar en clase.			
Me motiva a aprender.			
Aclara mis dudas acerca del tema.			
Usa materiales interesantes que me ayudan a comprender los temas.			

SOLUCIONES:

Anexo 1:

- A – 2 / B – 1 / C – 2.

Anexo 2:

- Respuesta libre

Anexo 3:

- A : pollo, chuleta, merluza, salchichas.
- B: margarina, mantequilla.
- C: harina, arroz, pan integral, pan.
- D: lentejas, guisantes, alubias.
- E: plátano, tomates, uvas, pimientos, manzana.
- F: leche, helado, yogur, queso.

Anexo 4:

A – TOME; B – UTILICE; C - COMA; D – TOME; E – ELABORE, CONSUMA;
F – PREFIERA; G – HAGA, RESERVE; H – BEBA; I – LLEVE, PRACTIQUE.

Anexo 5:

A- “ACOMPAÑANDO A UNA BEBIDA, ESPECIALMENTE CUANDO ESTA CONTIENE ALCOHOL”.

B- UNA RACIÓN

C- RESPUESTA LIBRE

Anexo 6:

- PINCHO- Imagen 3 – 1ª definición.
- TAPA – Imagen 1 – 3ª definición.
- MONTADITO – Imagen 4 – 2ª definición.
- BOCADILLO – Imagen 2 – 4ª definición.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

IMÁGENES:

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/fd/d0/0c/fdd00c73b098e08f4798be6f0c70525a.jpg>

<http://us.123rf.com/450wm/lukaves/lukaves1412/lukaves141200041/34910537-pir-mide-alimenticia.jpg?ver=6>

http://d2f7pix2c73koy.cloudfront.net/post/post_7304716b8f5342fd91a5d8a7cfe9ca2a_635290484209544000.jpg

<https://www.garnatatours.com/system/pictures/files/000/000/022/original/tapas-59b6f082868f1da0438f5af71ea1b1ec.jpg>

<http://1.bp.blogspot.com/->

[Q2ODQeTeaqM/VOC4u2fiujl/AAAAAAAAABNk/45Suxqv4CWU/s1600/pintxos%2Bmadrid.png](http://1.bp.blogspot.com/-Q2ODQeTeaqM/VOC4u2fiujl/AAAAAAAAABNk/45Suxqv4CWU/s1600/pintxos%2Bmadrid.png)

http://elmejorbocadillo.com/114-thickbox_default/bocadillo-de-jamon-iberico.jpg

http://foodnetwork.sndimg.com/content/dam/images/food/fullset/2010/3/25/2/FNM_050110-Weekend-030_s4x3.jpg.rend.sni12col.landscape.jpeg

<http://www.travelandleisure.com/sites/default/files/field/image/local-experts-santa-fe-best-tapas-restaurants.jpg>

<https://traslareceta.files.wordpress.com/2013/02/la-foto-21.jpg>

MATERIAL PEDAGÓGICO

- *Libro do aluno, 7ºano- A1*, Areal editores.
- *Club Prisma, Libro do aluno, Español 7º ano A1*, Edinumen.
- *Abrapalabra, Español 5º ano A1*, Porto Editra

HISTORIA DE LAS TAPAS

Portes, Maximiliano. 2014. ¿Cómo surgió la ‘tapa’? In *El blog del Jamón de Jabugo*. Disponible em:

<http://www.jamonesmaximilianojabugo.com/como-surgio-la-tapa/>

Únete a la Dieta Mediterránea. Disponible em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6ZPCz6y32Us>

Unidad Didáctica 5:

EL COMER Y EL RASCAR, TODO ES EMPEZAR



Supervisor: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 24 de fevereiro de 2016

ESTRUCTURA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

APARTADO (según el MCERL): http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm	Competencias generales: Conocimiento sociocultural: las expresiones idiomáticas.
TÍTULO	<i>“El comer y el rascar, todo es empezar”</i>
NIVEL	A1
TIPO DE ACTIVIDAD	Fichas de trabajo.
DESTINATARIOS	Estudiantes del nivel básico (7º año de curso)
OBJETIVOS	<p>Conocer las expresiones idiomáticas, léxico de la comida.</p> <p>Reflexionar sobre algunas costumbres de la España actual.</p> <p>Preparar a los alumnos/as que pongan en práctica en una situación real los conocimientos adquiridos en clase.</p> <p>Intentar que los alumnos sean más independientes.</p> <p>Involucrar a nuestros alumnos en su aprendizaje y reflexionar con ellos sobre el mismo. Practicar las destrezas lingüístico-comunicativas. Fomentar el uso de refranes y de expresiones entre los aprendientes.</p>
CONTENIDOS:	Expresiones Idiomáticas
1. CONTENIDOS LÉXICOS	<p>Expresiones típicas del español.</p> <p>Léxico referente a alimentos.</p>
2. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	<p>Costumbres culturales y culinarias de los españoles.</p> <p>Expresiones populares sobre los Alimentos.</p>
3. CONTENIDOS FUNCIONALES	<p>Uso de expresiones idiomáticas para expresar estados intelectuales y físicos.</p> <p>Opinar y valorar.</p>
4. CONTENIDOS ACTITUDINALES	<p>Respetar las costumbres y creencias de los otros.</p> <p>Respetar el turno de palabra.</p> <p>La reflexión sobre el <i>saber ser</i> y el <i>saber estar</i></p>

5. CONTENIDOS GRAMATICALES	Expresiones idiomáticas.
DESTREZAS QUE PREDOMINAN	Comprensión y Expresión lectora y oral. Interacción oral. Comprensión y expresión escrita.
DINÁMICA	En parejas / individual
MATERIALES NECESARIOS	Reproductor de audio. Ordenador. Fichas de trabajo. Pizarra Cuaderno. Fotocopia con actividades de comprensión auditiva. Fotocopias con actividades de contenidos gramaticales.
DURACIÓN	Clase de 45'
EVALUACIÓN	Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos. Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula.

SECUENCIACIÓN DE LAS TAREAS

Actividad 1

Descripción: la primera actividad sirve para introducir el tema. Para ello, facilitaremos a los alumnos una ficha con dibujos, en la cual aparecen diferentes expresiones idiomáticas con léxico de la comida española. El alumno debe completar las frases del texto con las expresiones correspondientes. Al final, los alumnos deben leer el texto completo en voz alta. (Anexo 1)

Duración: 15 minutos.

Material: Hojas de trabajo.

Agrupación: en grupo.

Destreza: expresión oral, comprensión lectora y oral y escrita.

Actividad 2

Descripción: el alumno debe elegir el significado que cree más adecuado en los cuadros de la derecha. Para ello, debe guiarse a través de los dibujos en el cual figuran las expresiones idiomáticas. (anexo 2) Después, se entregará una hoja con una guía de algunos de las expresiones idiomáticas más utilizadas en español. (Anexo3)

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión visual y expresión escrita.

Actividad 3

Descripción: El alumno debe asociar las expresiones idiomáticas en español y hacer corresponder con las respectivas en portugués para comparar. (anexo 4)

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo.

Agrupación: individual.

Destreza: comprensión lectora y expresión escrita.

Expresiones idiomáticas.

ANEXO 1

Expresiones idiomáticas:

Al hablar utilizamos expresiones extrañas, divertidas o llamativas, que poco tienen que ver con su significado literal. Estas expresiones son propias de cada lengua y nos ayudan a comunicarnos mejor y con más precisión, a decir más (cosas) con menos (palabras).

Fíjate en el significado de las siguientes expresiones y completa el texto de modo que tenga sentido.

“Estar como un flan”



“Ser del año de la pera”



“Ponerse las botas”



“Ser pan comido”



“Dar calabazas”



“tener mala leche”



Carlos estaba enamorado de Matilde, la chica más guapa de su clase, y se armó de valor para invitarla a salir. Quedaron en el centro comercial más grande de la ciudad. Quería impresionarla, pero estaba (1) _____. No podía controlar sus nervios. Le temblaban las piernas y le sudaban las manos, porque Matilde tenía fama de tener (2) _____. Todos tenían miedo de contrariarla. Invitó Matilde a cenar en un restaurante self-service donde podían comer (3) _____. Todo estaba a estupendo y ella se divertía. Carlos empezó a relajarse, hasta el momento estaba siendo muy (4) _____. Había llegado el momento de declararle su amor, le entregó una cajita con unos pendientes que había comprado en Doña Dolores, la joyería más cutre de la ciudad. Los pendientes además de horriblos, eran de un (5) _____. Eran anticuados hasta para la bisabuela de Doña Dolores. Como ya os habéis imaginado, Matilde le ha dado un (6) _____.

Expresiones idiomáticas (continuación).

ANEXO 2

Veamos ahora las imágenes. En ellas las personas que aparecen utilizan expresiones relacionadas con la comida. Elige el significado que creas más adecuado en los cuadros de la derecha.

(Ser un) chorizo



- Ser una persona gorda
- Ser alguien colorado
- Ser un ladrón

Estar hecho un fideo



- Tener ganas de comer pasta
- Estar muy delgado
- Estar muy débil

Mandar a alguien a freír espárragos



- Tener mucha hambre.
- Despedirse de alguien que odias
- Pedirle a alguien que te deje en paz

<i>Al pan, pan, al vino, vino</i>	→ Hablar claro	
<i>Andar pisando huevos</i>	→ Caminhar lentamente	
<i>Comerse el coco</i>	→ Pensar demasiado en algo	
<i>Estar como un queso</i>	→ Ser muy fácil	
<i>Estar como un fideo</i>	→ Estar muy delgado	
<i>Estar como una sopa</i>	→ Estar muy mojado	
<i>Estar en ajo</i>	→ Ser muy atractivo	
<i>Importar un pimiento</i>	→ No importar nada	
<i>Pedir peras al olmo</i>	→ Pedir algo imposible	
<i>Ser la media naranja</i>	→ Pareja perfecta	
<i>Ser un melón</i>	→ Ser un idiota	
<i>Ser un chorizo</i>	→ Ser un ladrón	
<i>Ponerse como un tomate</i>	→ Ruborizarse	

**Expresiones con alimentos en tu idioma.
¿Qué suelen significar?**

ANEXO 4

Asocia estas expresiones idiomáticas en español y hazlas corresponder con las respectivas expresiones en portugués.

1. SER A TUA CARA METADE

A. SER DEL AÑO DE LA PERA

2. PÃO, PÃO, QUEIJO, QUEIJO

B. SER TU MEDIA NARANJA

3. SER MAIS VELHO QUE A SÉ DE BRAGA

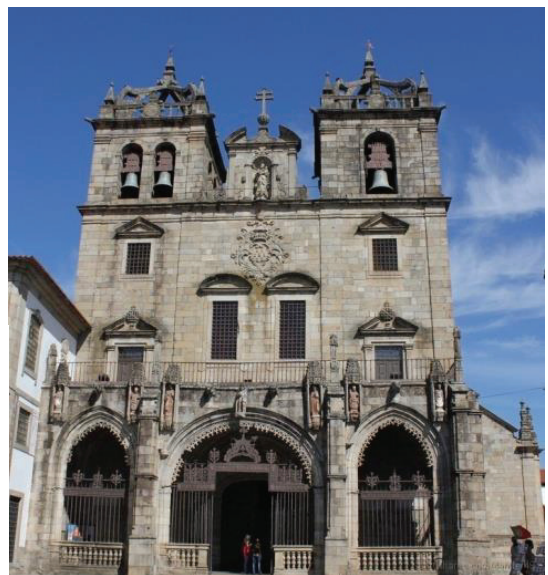
C. ESTAR COMO UN FIDEO

4. MAGRO COMO UM PREGO NA PONTA

D. AL PAN PAN Y AL VINO VINO




5. ESTAR COMO UM ABADE

E. PONERSE LAS BOTAS



¿Qué te ha parecido?

Lee atentamente las afirmaciones y responde pensando en cómo trabajaste / trabajamos en esta clase.

SEGÚN MI OPINIÓN, EN ESTA CLASE:	SIEMPRE 	A VECES 	NUNCA 
Me han gustado las tareas.			
Cómo me he involucrado en las actividades.			
Me he sentido cómodo con el método del trabajo.			
Me ha interesado conocer las expresiones idiomáticas			
He conocido mejor a mis compañeros.			
He aprendido nuevo vocabulario.			
Me han gustado los ejercicios.			
Las tareas se adecuarán a mis intereses y necesidades.			
Lo que he aprendido me resultará útil fuera de la escuela.			
Cómo me he comportado.			
SEGÚN MI OPINIÓN, LA PROFESORA:			
Domina los contenidos de la materia.			
Me motiva a participar en clase.			
Me motiva a aprender.			
Aclara mis dudas acerca del tema.			
Usa materiales interesantes que me ayudan a comprender los temas.			

SOLUCIONES:

Anexo 1:

- 1. Temblando como un flan.
- 2. Mala leche.
- 3. Hasta ponerse las botas.
- 4. Pan comido.
- 5. El año de la pera.
- 6. Calabazas.

Anexo 2:

- Chorizo = ser un ladrón.
- Hecho un fideo = muy delgado.
- Freír espárragos = despedirse de quien odias.

Anexo 4:

- 1 – B
- 2 – D
- 3 – A
- 4 – C
- 5 – F.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

IMÁGENES:

<https://www.google.pt/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwjkj7-75sjNAhVMXBoKHemtBs0QjBwIBA&url>

<http://thumbs.dreamstime.com/x/pera-con-la-cara-triste-57484119.jpg>

<https://eltrasterodepalacio.files.wordpress.com/2013/10/ponerse-las-botas-01.jpg>

<http://www.gifss.com/alimentos/calabazas/calabaza-03.gif>

http://3.bp.blogspot.com/pmGogPc7K38/TLHf_4JJI/AAAAAAAAAS4/fWIYE69yI4c/s1600/0039+fla n+temblando.jpg

http://assets2.mi-web.org/entradas/0007/1783/media_naranja.jpg?1329651066

<http://2.bp.blogspot.com/-u9dYDQXaRXg/TIOizB2->

<nDI/AAAAAAAAUnE/aw8e26neizl/s1600/dibujosdebotellasdeleche1.jpg>

<http://blog.gobybike.eu/wp-content/uploads/2015/08/se-de-braga.jpg>

MATERIAL PEDAGÓGICO

- *Aplica el Español, gramática e vocabulario*, Porto Editora.
- *Club Prisma, Libro do aluno, Español 7º ano A1*, Edinumen.

REFRANES

Refranero multilingüe: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58588&Lng=0>

Unidad Didáctica 6:

¡CAMARERO, PREPÁREME UNA MESA!



Supervisora: Professora Doutora Herminda Otero

Orientadora: Professora Susana Santos

Estagiária: Emília Faria

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos André Soares

Ano letivo: 2015/2016

Turma: 7º Ano, Nível A1

Data: 2 de março de 2016

ESTRUCTURA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

APARTADO (según el MCERL): http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm	Competencias generales: conversación casual con camarero; poner la mesa; crear menú: costumbres culturales españolas.
TÍTULO	<i>¡Camarero, prepáreme una mesa!</i>
NIVEL	A1
TIPO DE ACTIVIDAD	Ejercicios de comprensión y expresión escrita/ Ejercicios de comprensión auditiva
DESTINATARIOS	Estudiantes del nivel básico (7º año de curso)
OBJETIVOS	Desarrollar las competencias audiovisuales, de comprensión oral, de comprensión y expresión escrita. Conocer léxico relacionado con la mesa, restaurante y el menú. Elegir información correcta en textos escritos. Expresarse oralmente en situaciones simples. Identificar y nombrar los platos y los elementos de la mesa.
CONTENIDOS:	Poner la mesa, menús, conversación con un camarero.
1. CONTENIDOS LÉXICOS	Vocabulario relacionado con Restaurante/Bar y menú.
2. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Conversación típica con un camarero. Menú típico español. Utensilios utilizados para comer en países asiáticos.
3. CONTENIDOS FUNCIONALES	Expresar gustos y deseos. Hablar con el camarero.
4. CONTENIDOS ACTITUDINALES	Capacidad de auto y hetero-corrección. Actitudes de respeto hacia los compañeros. Aprender a controlar el tiempo. Saber ser y saber estar
5. CONTENIDOS GRAMATICALES	Mantener una conversación fluida.
DESTREZAS QUE PREDOMINAN	Lectura y expresión oral. Interacción oral. Comprensión audiovisual. Comprensión y expresión escrita.
DINÁMICA	En grupo / individual / en parejas.
MATERIALES NECESARIOS	Ordenador, internet, proyector multimedia; pizarra; cuaderno; Fichas de trabajo; lápiz; bolígrafo.
DURACIÓN	Clase de 90'.

SECUENCIACIÓN DE LAS TAREAS

Actividad 1

Descripción: para introducir la unidad visualizar un vídeo sobre cómo poner la mesa. Después vamos a leer y explotar el vocabulario relacionado con la mesa.

Duración: 10 minutos.

Material: ficha de trabajo, anexo 1.

Agrupación: en grupo.

Destreza: expresión oral.

Actividad 2

Descripción: Después los alumnos observan una imagen y completan con el vocabulario.

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 2 y 3

Agrupación: individual

Destreza: comprensión escrita

Actividad 3

Descripción: ahora vamos a pasar a la parte, en la cual se habla de poner la mesa. El alumno debe observar las imágenes y escribir el texto. La profesora pregunta a los alumnos si conocen otro tipo de utensilios para comer en otras culturas. Explica el origen de los "Hashi o Kuàiz" en los países asiáticos.

Duración: 15 minutos.

Material: hoja de trabajo: Anexo 4.

Agrupación: individual.

Destreza: expresión escrita.

Actividad 4

Descripción: Vamos a leer y explotar las oraciones más usadas en una conversación entre un camarero y un cliente.

Duración: 10 minutos.

Material: hoja de trabajo: Anexo 5

Agrupación: en parejas

Destreza: comprensión lectora y expresión oral.

Actividad 5

Descripción: siguiendo con la actividad anterior, vamos a leer e interpretar una posible conversación, con las diversas interacciones que pueden llevarse a cabo, en un restaurante/bar.

Duración: 15 minutos

Material: hoja de trabajo: anexo 6

Agrupación: en parejas

Destreza: comprensión lectora y expresión oral

Actividad 6

Descripción: en la siguiente actividad, los alumnos en parejas, elaboran un diálogo entre camarero y cliente.

Duración: 25 minutos.

Material: hoja de trabajo; anexo 7

Agrupación: parejas.

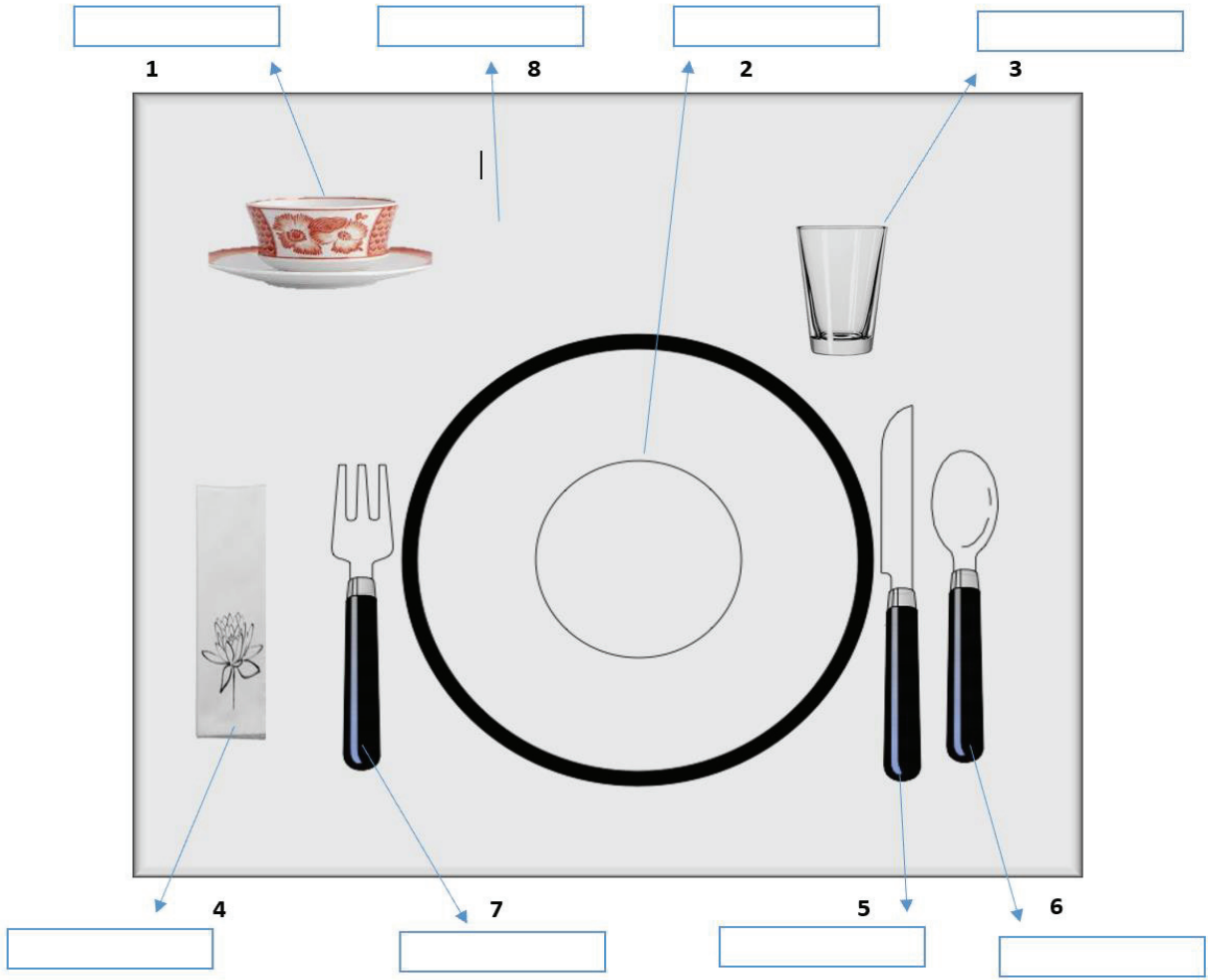
Destreza: expresión escrita.

Poniendo la mesa
Léxico relacionado con el restaurante / bar

- Los cubiertos (talheres)
- El tenedor (garfo)
- El cuchillo(faca)
- La cuchara (colher)
- La cucharilla (colher de sobremesa)
- El plato hondo (prato de sopa)
- El plato llano (prato raso)
- El plato de postre (prato de sobremesa)
- La fuente (a travessa)
- La servilleta (guardanapo)
- El mantel (toalha de mesa)
- El menú o la carta
- La jarra de agua
- La botella de vino (garrafa de vino)
- El vaso (copo raso)
- La copa (copo alto)
- La copa (caneca)
- La taza (chávena)
- La bandeja (bandeja)



**PONIENDO
LA MESA**








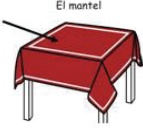













¿Para qué se utiliza lo que se ha puesto sobre la mesa?


a) Es para comer sopa.	<input type="checkbox"/>
b) Es para limpiarnos después de comer.	<input type="checkbox"/>
c) Es para beber agua, zumos...	<input type="checkbox"/>
d) Es para beber leche, té, café ...	<input type="checkbox"/>
e) Es para no ensuciar la mesa con alimentos.	<input type="checkbox"/>
f) Es para cortar en pan, la carne ...	<input type="checkbox"/>
g) Es para llevar los alimentos a la boca.	<input type="checkbox"/>
h) Es para poner la comida.	<input type="checkbox"/>

Poner la mesa.

¡Vamos a poner la mesa! Mira las imágenes y las palabras y escribe el texto completo usando las siguientes palabras:

Servilleta, comer, la mesa, poner la mesa, vaso, plato, cubiertos, beber.

	Antes de		_____	tenemos				_____
Ponemos		El mantel	→	para no		manchar		_____
Encima del mantel, un		_____	→	para		un		_____
_____	→		comer		una		→	para
limpiarse					→		para	ingerir

Camarero		Cliente
<p>Preguntar al cliente qué quiere:</p> <p>¿Qué desea/n?</p> <p>¿Qué le / les pongo?</p> <p>¿Qué va/n a tomar?</p> <p>¿Qué va/n a querer?</p> <p>¿Para beber?</p>	<p>Pedir en un restaurante:</p> <p>¿Me trae la carta, por favor?</p> <p>¿Cuál es el menú del día?</p> <p>¿Qué me recomienda?</p> <p>De primero, paella y de segundo, calamares fritos.</p> <p>(Para beber) una botella de agua/vino, por favor.</p> <p>(Para mí,) de postre una macedonia de frutas.</p>	<p>Pedir información sobre los ingredientes de los platos.</p> <p>¿Qué lleva?</p> <p>La paella, ¿qué lleva?</p> <p>¿El gazpacho lleva pimiento?</p>
	<p>Para pagar en un restaurante:</p> <p>¿Me trae la cuenta, por favor?</p> <p>La cuenta, por favor.</p> <p>¿Puedo pagar con tarjeta?</p>	<p>Pedir algo más:</p> <p>Perdona/ e, ¿me pone otro zumo?</p> <p>Perdona/e, ¿me trae un poco de más de vino?</p>
		<p>Para pagar en un bar:</p> <p>¿Cuánto es?</p> <p>¿Cuánto / Qué le debo?</p>

Lee los siguientes fragmentos de diálogos.

¿Quién crees que dice cada frase: ¿El camarero (CA) o el cliente (CL)? Márcalo.

1. En el bar

- _____ : Buenas tarde, ¿qué va a tomar?
- _____ : Hola, ¿me pone un café con leche, por favor?
- _____ : ¿ME pone otro café con leche, por favor?
- _____ : Sí, claro, ahora mismo.
- _____ : Perdona, ¿cuánto le debo?
- _____ : Dos con cuarenta.






2. En el restaurante

- _____ : Hola, buenas noches, ¿mesa para dos?
- _____ : No, mejor para tres, falla una persona más que está al llegar.
- _____ : Muy bien, acompáñenos por aquí, si son tan amables.
- _____ : Entonces, ¿ya saben lo que van a tomar?
- _____ : Sí, de primero, dos ensaladas variadas y una sopa de pescado, de segundo, un bistec con patatas y dos pollos al ajillo.
- _____ : ¿Y para beber?
- _____ : Una botella de vino y otra de agua.
- _____ : Perdona, ¿nos puede traer un poco más de pan y otra botella de agua?
- _____ : Sí, claro, enseguida.
- _____ : Perdona, ¿la cuenta, por favor?

¿Qué te ha parecido?

Lee atentamente las afirmaciones y responde pensando en cómo trabajaste / trabajamos en esta clase.

SEGÚN MI OPINIÓN, EN ESTA CLASE:	SIEMPRE 	A VECES 	NUNCA 
Me han gustado las tareas.			
Cómo me he involucrado en las actividades.			
Me he sentido cómodo con el método del trabajo.			
Me ha interesado conocer el diálogo con el camarero.			
Me ha interesado conocer los elementos que forman la mesa.			
He conocido mejor a mis compañeros.			
He aprendido nuevo vocabulario.			
Me han gustado los ejercicios.			
Las tareas se adecuarán a mis intereses y necesidades.			
Lo que he aprendido me resultará útil fuera de la escuela.			
Cómo me he comportado.			
SEGÚN MI OPINIÓN, LA PROFESORA:			
Domina los contenidos de la materia.			
Me motiva a participar en clase.			
Me motiva a aprender.			
Aclara mis dudas acerca del tema.			
Usa materiales interesantes que me ayudan a comprender los temas.			

SOLUCIONES:

Anexo 2 y 3:

- 1 – D – Taza.
- 2 – H – Plato.
- 3 – C – Vaso.
- 4 – B – Servilleta.
- 5 – F – Cuchillo.
- 6 – A – Cuchara.
- 7 – G – Tenedor.
- 8 – E – Mantel
- Los asiáticos suelen comer con los “hashi o Kuàiz” (palillos) porque las comidas son un acto cultural muy importante, por eso quieren comer poco de cada vez. Por otro lado, también asocian los cubiertos a utensilios de agresividad.

Anexo 4:

Antes de comer, tenemos que poner la mesa. Ponemos el mantel para no machar la mesa. En cima del mantel, un vaso para beber, un plato para comer, una servilleta para limpiarse y los cubiertos para ingerir.

Anexo 6:

1. En el bar: CA/ CL/ CL/ CA/ CL/ CA.

2. En el restaurante: CL/ CL/ CA/ CA/ CL/ CA/ CL/ CL/ CA/ CL.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

IMÁGENES:

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/fd/d0/0c/fdd00c73b098e08f4798be6f0c70525a.jpg>

<http://previews.123rf.com/images/goodshotalan/goodshotalan1108/goodshotalan110800069/1031>

<3801-Vector-de-cartoon-de-camarero-llevando-platos-Foto-de-archivo.jpg>

<http://images.teinteresa.es/empleo/Camarero TINIMA20130506 0068 18.jpg>

<http://previews.123rf.com/images/yupiramos/yupiramos1208/yupiramos120800646/14944486->

<men-con-el-cocinero-de-dibujos-animados-sobre-fondo-cuadrados-vector-Foto-de-archivo.jpg>

https://www.google.com/search?q=imagenes+de+um+cozinheiro+pinterest&rlz=1C1GCEA_en

<PT835PT836&sxsrf=APq-WBulmAJyBkzi6yaUEheDBIV8L->

<jXg:1647098903418&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwid6LDI8cD2AhXvz4UKHd>

gBCAoQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1396&bih=628&dpr=1.8#imgrc=LPuY0m5SsJtr4M

MATERIAL PEDAGÓGICO

- *Libro do aluno, 7ºano- A1*, Areal editores.
- *Club Prisma, Libro do aluno, Español 7º ano A1*, Edinumen.
- *Abrapalabra, Español 5º ano A1*, Porto Editora

MATERIAL AUDIOVISUAL

Poner la mesa. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Lf91eMPAEyU>

Apêndice 2 – Atividades de intervenção na comunidade escolar

Este apêndice corresponde fiel e integralmente às atividades de intervenção na comunidade escolar, que integraram o Plano Anual de Atividades 2015/2016, do Agrupamento de Escolas André Soares, tendo sido executadas nas datas indicadas por nós e pelos intervenientes previstos. Para cada atividades, incluímos algumas evidências que manifestam a oportunidade de cada uma das atividades desenvolvidas e a sua aceitação por parte da comunidade escolar, nomeadamente dos alunos e do pessoal docente.

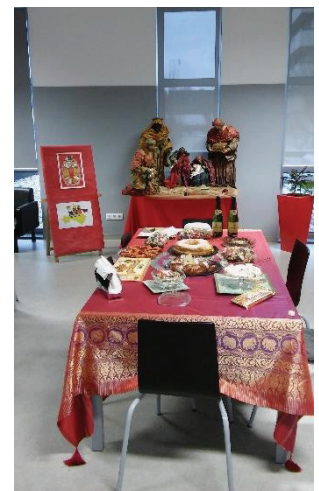
PLANO ANUAL DE ATIVIDADES DE ESPANHOL (3ºCiclo) 2015/2016

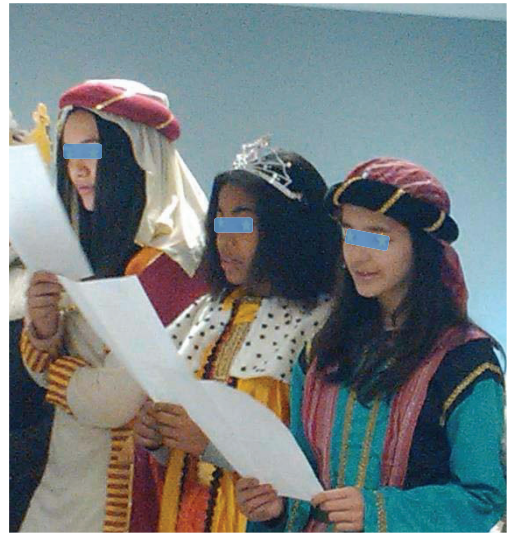
Atividade	Objetivos		Data prevista	Público- alvo	Intervenientes	Responsável(eis) pela atividade
	Específicos	Projeto Educativo				
Día de la Hispanidad	Divulgar a cultura espanhola	1; 3; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 13	16 a 19 de outubro	Todos os alunos	Alunos de Espanhol, professora da disciplina de Espanhol e professora estagiária	Professora da disciplina de Espanhol
Día de Reyes	Divulgar a cultura espanhola; Fomentar o gosto pelo estudo da língua.	1; 3; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 13	4 a 6 de janeiro	Todos os alunos	Todos os alunos e professora estagiária	Professora da disciplina de Espanhol
Día de San Valentín	Divulgar a cultura espanhola; Promover nos discentes o gosto pela leitura e pela escrita.	1; 3; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 13	14 de fevereiro	Alunos de Espanhol	Alunos de Espanhol e professora estagiária	Professora da disciplina de Espanhol

Día de la Hispanidad



Día de Reyes





Día de San Valentín

