

Culturas de partida e de chegada no ensino de PLE: considerações sobre a prática da oralidade em sala de aula

Cultures of origin and destination in the teaching of PLE:
considerations on the practice of orality in the classroom

Yushan Zhong¹

0009-0006-9657-7948 

¹ Departamento de Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda, Escola/Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal.

Autor correspondente: yushanzhong@edu.ulisboa.pt

Resumo. Esta investigação, no contexto do ensino universitário de Português como Língua Estrangeira (PLE) na China, discute a integração de conteúdos culturais dos países lusófonos com a cultura chinesa no ensino da oralidade. O objetivo geral é compreender como se integram as culturas de partida e de chegada nas aulas de oralidade, tendo como objetivos específicos explorar estratégias que promovam a interação intercultural, examinar a aplicação do pós-método e propor um plano de aula exemplar. A metodologia incluiu análise da literatura, observação e planificação de aulas, bem como o desenvolvimento de um plano de aula incorporando microestratégias para a prática da oralidade e aprendizagem cultural. Os resultados evidenciam que conteúdos culturais comparativos, aliados a microestratégias adequadas, facilitam a interação comunicativa e o envolvimento dos alunos, promovendo simultaneamente a aprendizagem da oralidade e da cultura. Conclui-se que a integração cultural e a utilização do pós-método em contextos pedagógicos específicos constituem ferramentas eficazes para diversificar e enriquecer o ensino da oralidade em PLE.

Palavras-chave: Ensino de PLE. Oralidade. Pós-método. Ensino de cultura. Microestratégias.

Abstract. This research, situated within the context of university-level teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in China, examines the integration of cultural content from Lusophone countries with Chinese culture in the teaching of oral skills. The overall aim is to understand how source and target cultures are incorporated into oral expression classes, having as specific objectives exploring strategies that foster intercultural interaction, examining the application of the post-method, and proposing a model lesson plan. The methodology included a review of the literature, classroom observation and lesson planning, as well as the development of a lesson plan incorporating micro-strategies for the practice of oral skills and cultural learning. The findings indicate that comparative cultural content, combined with appropriate micro-strategies, facilitates communicative interaction and student engagement, while simultaneously promoting both oral proficiency and cultural learning. It is concluded that cultural integration and the application of the post-method in specific pedagogical contexts constitute effective tools for diversifying and enriching the teaching of oral skills in PFL.

Keywords: Teaching of PFL. Orality. Post-method. Cultural teaching. Micro-strategies.

1. Introdução

Nas últimas duas décadas, tem-se registado uma proliferação de discussões sobre a importância da dimensão cultural no desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural no ensino de línguas estrangeiras (LE) (ACTFL, 1996; Conselho da Europa, 2001; Kramsch, 2013; MEC, 2020). No caso do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na China, embora as orientações oficiais enfatizem a integração entre língua e cultura, as aulas de oralidade continuam, muitas vezes, centradas na gramática e na tradução, o que limita a autonomia e a fluência dos alunos na comunicação oral.

Neste contexto, o nosso trabalho pretende estabelecer uma ligação entre o ensino de aspetos culturais dos países lusófonos com a cultura da China, contribuindo com novas considerações sobre o ensino da oralidade na sala de aula no contexto de ensino de PLE universitário da China. Com esta motivação, discutimos aqui uma questão-chave: como se integram as culturas de partida e de chegada nas aulas da oralidade?

O objetivo geral do estudo é defender a pertinência da cultura na aprendizagem da oralidade e propor formas de a integrar no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, pretendemos:

- i) identificar limitações das práticas atuais no ensino da oralidade em PLE na China;
- ii) analisar a pertinência da integração cultural como estratégia de desenvolvimento da oralidade;
- iii) discutir a aplicabilidade das teorias do pós-método e das microestratégias a contextos pedagógicos específicos; e
- iv) apresentar um exemplo prático de planificação de aula que combine oralidade e cultura.

Em torno destes objetivos específicos, este trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte, discutimos, de forma geral, a situação do desenvolvimento da produção oral no ensino de PLE da China, apresentando deficiências salientes quanto a conteúdos ensinados e métodos didáticos utilizados em aulas da oralidade. Na segunda, por um lado, apontamos a pertinência da integração das culturas de partida e de chegada nas aulas de expressão oral de PLE. Por outro, aproveitando as ideias do pós-método, defendemos o uso de microestratégias de acordo com diferentes contextos pedagógicos para facilitar a integração e interação dos conteúdos culturais e linguísticos no ensino da oralidade. Finalmente, na terceira parte, apresentamos um exemplo de planificação didática para uma aula da oralidade com ênfase em conteúdos culturais. A nossa proposta parte do tópico de bebidas alcoólicas (*Baijiu* da China, o vinho do Porto de Portugal e a cachaça e caipirinha do Brasil) e elaboramos uma série de microestratégias com o duplo objetivo de ensino de cultura e oralidade¹.

¹ Destacamos aqui que o foco do nosso trabalho, bem como o de muitas instituições e aprendentes chineses, é a aprendizagem da variedade europeia do português. Contudo, tendo em conta que o conhecimento das demais variedades da língua portuguesa é importante para a formação de professores, estudantes e profissionais da língua portuguesa, inserimos algumas informações sobre elementos culturais do Brasil nos

2. Situação do ensino da produção oral no ensino de PLE na China

Segundo a nossa experiência didática, bem como vários estudos quanto ao ensino-aprendizagem de PLE (Han, 2016; Nunes & Antunes, 2020), é fácil descobrirmos que o ensino de PLE universitário centra-se em desenvolvimento do vocabulário e da gramática. Por outras palavras, ler e escrever são vistos como as metas mais importantes em prática. Com a aplicação do Método da Gramática-Tradução ao ensino, esta tendência torna-se cada vez mais presente. Dado que este método focaliza “um conhecimento de estrutura da língua-alvo, recorre à explicitação das regras gramaticais, à tradução literal e à explicação do significado das palavras isoladas e descontextualizadas” (Dzau, 1990, como citado em Nunes & Antunes, 2020, p. 200), os estudantes chineses de LE são levados a conceber de forma passiva uma ideia de que os conhecimentos gramaticais e lexicais vão ajudá-los a aprender a língua portuguesa com eficiência. Por esta razão, a compreensão escrita e a redação ganham mais atenção no ensino-aprendizagem de português. Para permitir um melhor domínio do vocabulário desta língua, segundo os dados oferecidos por Nunes e Antunes (2020, p. 204), os estudantes chineses também têm preferência pela aprendizagem de vocabulário por via de tradução do conteúdo português para o chinês.

Este tipo de aprendizagem por “tradução” pode ser, até certo ponto, uma via rápida de aprendizagem palavras desconhecidas e de familiarização com as regras gramaticais, no entanto, nem sempre funciona bem no que toca ao desenvolvimento das competências orais. Por um lado, na sala de aula, esta abordagem de retirar vocabulário do contexto e depender apenas do mandarim para memorizar os seus significados não permite aos estudantes aprender a utilizá-lo em diferentes cenários, criando, assim, uma descontinuidade entre a língua que aprendem e a língua que usam em situações autênticas. Por outro, a ênfase excessiva na precisão no uso da gramática no processo de produção oral também faz com que os alunos tenham medo de cometer erros gramaticais na comunicação, negligenciando a coesão e a coerência do conteúdo produzido, perdendo a sua autoconfiança e o desejo de se expressarem oralmente na sala de aula. De acordo com os dados recolhidos por Han (2016), muitos informantes chineses do quarto ano de licenciatura em português manifestam que não conseguem falar claramente das suas opiniões em português ao público ou conversar fluentemente com falantes nativos, mesmo que dominem uma vasta gama de vocabulário e consigam produzir textos técnicos e complexos escritos.

Na verdade, os objetivos de formação de profissionais de língua portuguesa nas universidades chinesas sofreram algumas alterações. As *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em língua e literatura estrangeiras*, publicado pelo Ministério da Educação da China (MEC), em 2020, é o documento mais recente para orientar o ensino-aprendizagem de PLE universitário na China continental. O documento indica claramente como meta a formação de estudantes com visão internacional e consciência cultural chinesa, incluindo, entre os objetivos específicos, a aquisição de conhecimentos sobre a

planos discutidos aqui. Vale acrescentar também que somos a favor da prática e do ensino de informações linguísticas e culturais sobre o português na África e na Ásia nas aulas de PLE, porém não entramos em tal discussão e não o fizemos neste trabalho.

história, a cultura e o desenvolvimento social dos países de língua portuguesa (MEC, 2020). Neste sentido, acreditamos que esse método de ensino, baseado na exposição de regras e na tradução da gramática e do vocabulário, deve ser evitado nas aulas de oralidade, bem como devemos injetar novo vigor no ensino-aprendizagem desta competência. E este vigor pode ser criado através da interação cultural no processo comunicativo.

Digno de nota é o facto de, a nosso ver, nem todos os elementos culturais poderem ser comparados ou utilizados para o ensino de PLE. Acreditamos que é possível encontrar similaridades, contrastes ou curiosidades a serem aproveitadas no processo de ensino-aprendizagem em relação a itens da cultura material, por isso, neste contexto, optámos pelo tema referente às bebidas alcoólicas. Outros autores abordam diferentes elementos culturais materiais para o ensino de PLE e de cultura, como, por exemplo, Albuquerque (2024), que trata do campo semântico “vestuário” no ensino de cultura e de vocabulário, sugerindo também outros elementos culturais, como alimentação, casa, escola, trabalho, entre outros. Ademais, na sua proposta, o mesmo autor (Albuquerque, 2024, p. 92) afirma ser possível desenvolver outras habilidades e competências linguísticas, sendo que o papel do professor é apenas o de pensar, criar e ampliar o seu planeamento de atividades dentro de uma mesma aula ou para aulas futuras.

3. Integração das culturas de partida e de chegada na sala de aula

Neste capítulo, iremos salientar a relevância de integrar conteúdos culturais sino-lusófonos no ensino da expressão oral. Paralelamente, discutiremos o papel do pós-método na concretização da articulação entre o ensino da língua e o ensino das culturas.

3.1. Pertinência do ensino-aprendizagem de PLE através das culturas nas aulas de expressão oral

Uma vez que a cultura está presente em todos os aspetos do uso da língua, a relação entre a língua, a cultura e a compreensão mútua entre as culturas de partida e de chegada dos aprendentes de LE estão gradualmente a ser objeto de atenção no ensino de LE orientado para a comunicação intercultural (Hall, 1959; ACTFL, 1996; Conselho da Europa, 2001; Kramsch, 2013; Zhong, 2022). O American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 1996) dá espaço aos elementos culturais no ensino-aprendizagem de LE em *The national standards in foreign language education*. Conforme este documento, a comunicação deve estar no centro do ensino de LE. Ao mesmo tempo, dominar conhecimentos sobre o contexto cultural da língua-alvo, compreender o contexto cultural da língua materna e reconhecer diferentes formas de ver o mundo são fundamentais para uma comunicação bem-sucedida com falantes nativos da língua-alvo (ACTFL, 1996).

O *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QECRL), proposto pelo Conselho da Europa, em 2001, salienta, por sua vez, a relevância de integração de conteúdos culturais para “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) no ensino de LE.

Destaca-se aqui, entre outros, o trabalho de Kramsch (2013), no qual explicita pormenorizadamente as experiências culturais que acontecem com frequência no processo do ensino-aprendizagem de LE. De acordo com a autora, o ensino de LE envolve sempre expressões da cultura dos aprendentes na cultura-alvo e influências subtis da cultura dos aprendentes no uso da língua-alvo. Neste sentido, a discussão e a percepção destes elementos culturais podem facilitar aos aprendentes de LE, que também são falantes interculturais, a compreensão das diferenças na utilização das línguas e a redução de mal-entendidos ou de conflitos devidos a diferenças culturais na comunicação.

Hall (1959) propôs três modelos de aprendizagem da cultura, nomeadamente: a transmissão unidirecional pelo professor, a interação bidirecional entre professor e estudante e a imitação unidirecional por parte do estudante, através das quais podem ser adquiridos diferentes tipos de conhecimentos culturais. Esta tipologia fornece um referencial concreto sobre como integrar conteúdos culturais em aulas específicas e identifica quais momentos e atividades podem favorecer a interação cultural em sala de aula.

Relativamente à integração dos conteúdos culturais e linguísticos na sala de aula, Zhong (2022) defende que, tendo em conta as funções da cultura na aprendizagem de LE, tais como “promoção de compreensão e respeito de identidades de um e de outro” (2022, p. 8) e “melhoria da precisão do uso da língua em contextos autênticos” (2022, p. 15), a aprendizagem cultural deve estar ativamente ligada ao desenvolvimento das competências linguísticas, tais como ouvir, falar, ler, escrever e traduzir. Entretanto, é necessário encontrar estratégias de ensino adequadas para integrar os elementos culturais nas diferentes etapas da aprendizagem de LE (Zhong, 2022).

Baseando-nos nestes estudos, pensamos que é fundamental fazermos a interação entre a cultura dos países lusófonos e a cultura chinesa em unidades curriculares diferentes de PLE no ensino superior chinês, em particular, nas unidades curriculares relacionadas com a oralidade. Segundo descrição de Peregoy et al. (2004), a comunicação oral refere-se a três dimensões, a saber: formas linguísticas, contexto social e funções da linguagem. A partir deste fio de pensamento, os autores defendem que os entendimentos dos falantes de LE sobre o objetivo comunicativo e o contexto sociocultural da língua-alvo são cruciais para se utilizarem apropriadamente as formas linguísticas. Além disso, em comparação com a comunicação escrita, na comunicação oral, os falantes não nativos têm mais oportunidades de melhorar a compreensibilidade do *input* por meio de esclarecimentos, explicações, linguagem corporal, etc., bem como de aprender sobre os hábitos do uso da língua-alvo em diferentes contextos comunicativos (Peregoy et al., 2004, p. 120). Tal como a ideia de Marcuschi (2003), que afirma que para “adquirir mais familiaridade com as formas cotidianas de produção linguística ... [o] desenvolvimento de atividades situadas e culturalmente sensíveis” deve ser o foco de aprendizagem de LE (Marcuschi, 2003, p. 36). Com este pensamento, a comunicação oral não é apenas a base das atividades linguísticas, mas revela também “as nuances do uso da língua” dos aprendentes de LE de diferentes origens culturais (Marcuschi, 2003, pp. 36–37).

Em suma, segundo a nossa percepção quanto à situação do ensino da oralidade e à relevância do ensino da cultura, consideramos que existem três vantagens da interação das culturas diferentes na sala de aula de PLE. A partir da perspectiva de aprendizagem cultural, a integração dos conteúdos culturais pode auxiliar os alunos a reconhecer e a refletir sobre as ligações e diferenças entre a cultura dos países lusófonos e a cultura chinesa, promovendo, assim, intercâmbio cultural entre os dois lados. Ainda, tendo como preocupação a perspectiva de melhoria do uso da língua e dos conhecimentos situacionais e culturais envolvidos no processo de expressão oral, acreditamos que estes devem ser ensinados de forma mais consciente na sala de aula, de modo a melhorar competências dos alunos quanto à integração e mobilização dos recursos linguísticos e culturais em situações comunicativas.

Por último, a integração das culturas de partida e de chegada é também uma maneira de motivar a participação oral dos alunos na sala de aula, visto que partir dos temas culturais que lhes interessam e dos contextos culturais que lhes são familiares pode motivá-los a exprimirem-se oralmente e orientá-los e encorajá-los a utilizar a língua portuguesa para veicularem espontaneamente os seus sentimentos e opiniões. Este método pode ajudar no aumento da interação entre os alunos e o professor, entre os alunos em si, e na redução do silêncio dos alunos na sala de aula. Segundo o trabalho de Teixeira (2016), o fenómeno do silêncio dos alunos chineses nas aulas de português nas universidades chinesas é muito evidente, o que está relacionado com o contexto cultural tradicional chinês de ensino-aprendizagem, bem como com a construção da interação professor-aluno na sala de aula. Na verdade, a preferência dos alunos pelo silêncio na sala de aula pode resultar de um sentimento de respeito pelo professor, de uma falta de compreensão do que ou como o professor está a ensinar, ou de um medo de cometer erros, não devendo levar a supor que os alunos chineses são passivos no processo de aprendizagem (Teixeira, 2016, pp. 58–63). Neste sentido, foi necessário selecionar temas culturais que despertem o interesse dos alunos e escolher estratégias de ensino apropriadas às realidades dos mesmos nas atividades orais que discutiremos em seguida².

² A questão do silêncio na aula de LE para alunos chineses, bem como asiáticos, ainda é um tema pesquisado, em debate, bem como comparado com o comportamento de outros estudantes, como dos países árabes (Jin & Cortazzi, 2011; Cortazzi & Jin, 2012). Yuan e Xie (2013) acreditam que não nem todos os casos se encontram relacionados com a cultura de ensinar e aprender. Ryan (2013) retoma a questão de que, mesmo com os estudos e os avanços alcançados, muitos autores e professores ainda apresentam uma visão estereotipada e equivocada sobre o silêncio e demais aspetos culturais do aprendente chinês. Assim, foge do escopo deste texto uma análise detalhada a respeito deste tema complexo. Todavia, importa salientar que, na cultura chinesa, o silêncio e a quietude constituem formas de respeito e deferência do aluno perante o professor. No que diz respeito ao caráter mais passivo da aprendizagem de línguas, este pode ser compreendido à luz da tradição milenar da educação literária na China antiga. Nesse modelo, a aprendizagem do reconhecimento dos sinogramas assentava sobretudo na memorização de textos-modelo; posteriormente, o ensino da escrita desenvolveu-se através da prática caligráfica, baseada na cópia e imitação de um estilo gráfico estético predefinido, praticamente sem espaço para expressão individual.

3.2. Emprego do pós-método: a seleção e a integração de microestratégias para o ensino de cultura

O pós-método surge como uma reação à crise que das últimas décadas em relação aos métodos de ensino de LE. Autores como Pennycook (1989), Prabhu (1990), Allwright (1991) e Brown (2002) começaram a questionar o predomínio do método, suas falhas e as possibilidades do ensino de LE sem método ou além do método.

Assim, Kumaravadivelu (2003, 2006) propõe o pós-método como uma alternativa ao ensino de LE limitado a um único método, no qual o professor possa tomar decisões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem e refletir a respeito das obrigações institucionais impostas durante esse processo, as quais podem afetá-lo (por exemplo, currículo, planificação, livro didático e avaliação). Ademais, o pós-método recomenda a adoção de uma postura pragmática para relacionar teoria e prática com base na observação do professor, dos alunos e da sala de aula.

O pós-método apresenta um aporte teórico simples ao caracterizar-se como um sistema tridimensional, formado pelos parâmetros da “particularidade”, “praticidade” e “possibilidade” (Kumaravadivelu, 2003, 2006). Entende-se a particularidade como a ideia de que o ensino deve enfatizar certos elementos básicos, como: professores, alunos, objetivos, instituições e contexto culturais específicos; já a praticidade preocupa-se com o facto de os professores serem simples consumidores de teorias, visto que eles podem também desenvolver as suas próprias ideias, práticas e materiais; enquanto que a possibilidade dá um destaque ao carácter social, político e ideológico do ensino de LE, envolvendo tanto professor, quanto aluno e instituição.

De acordo com Kumaravadivelu (2006), o pós-método pode dividido em “macroestratégias” (os aspetos gerais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem) e “microestratégias” (práticas didáticas que têm como base as macroestratégias selecionadas pelo professor). Afirmámos anteriormente que o aparato teórico do pós-método é simples (ou simplificado), porque, na sua proposta, Kumaravadivelu (2006) oferece apenas dez macroestratégias como orientações ou sugestões para o professor de LE e o processo de ensino-aprendizagem, enquanto as microestratégias ficam em aberto, visto que é o papel do professor de LE criá-las com base nas necessidades dos seus aprendentes.

Ortale et al. (2021) elaboram um resumo das supramencionadas dez macroestratégias, as quais listamos a seguir:

1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem;
2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos;
3. Facilitar negociações durante a interação;
4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem;
5. Estimular a conscientização linguística;
6. Ativar a capacidade de descoberta;
7. Contextualizar o insumo linguístico;
8. Integrar as habilidades linguísticas;
9. Assegurar a relevância social; e

10. Aumentar a conscientização de aspetos culturais.

Finalmente, destacamos aqui que temos conhecimento de que algumas das macroestratégias apontadas anteriormente estão presentes em métodos de ensino existentes, ou são práticas já empregadas por professores de PLE. Assim, o diferencial do pós-método, bem como a sua originalidade, está exatamente na utilização em conjunto dos diversos parâmetros e estratégias propostas e na adaptação delas às particularidades dos aprendentes de LE e dos contextos específicos destes no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de LE na China apresenta uma predominância do Método da Gramática-Tradução, com atividades de memorização, correção dos desvios da norma como erros gramaticais e a aula planeada tendo como protagonista o professor. Porém, ao mesmo tempo, nos últimos anos, os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE no país têm vindo a postular certas mudanças. O estudo de Wang (2017), por exemplo, demonstra inclusive uma situação paradoxal, visto que os resultados dos questionários aplicados a professores e aprendentes de PLE na China revelam que os inquiridos anseiam concomitantemente a aplicação de métodos gramaticais mais tradicionais, como o desenvolvimento de um ensino comunicativo e intercultural. Alguns professores chineses têm procurado aplicar o pós-método na prática do ensino de línguas estrangeiras. Chen refere que o pós-método converge com a tradição pedagógica chinesa de “ensinar de acordo com as circunstâncias e em função das características dos alunos” (2009, p. 7), podendo auxiliar os professores a construir o seu próprio sistema teórico de ensino adaptado a contextos específicos. Zhao et al. (2015) esclarecem, por sua vez, que o pós-método apoia a elaboração de materiais didáticos orientados para a prática de sala de aula. Embora a alteração dos manuais não possa ser alcançada a curto prazo, os docentes continuam a dispor de maior flexibilidade pedagógica, nomeadamente através da compilação de materiais complementares temáticos, desde que seja assegurado o cumprimento das tarefas de ensino estabelecidas.

Desta maneira, acreditamos que o pós-método, ao tentar englobar vários elementos dos usos e práticas linguísticas (desde os elementos estruturais/ formais até os funcionais, pragmáticos, culturais, sociais, discursivos, políticos, ideológicos, entre outros) no processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se como uma solução eficaz à situação paradoxal atual citada do ensino de PLE, bem como de outras LE na China.

4. Planificação de uma aula de Oralidade de Português

Fundamentando-nos em perceções da integração dos conteúdos culturais e das teorias do pós-método, produzimos um plano de uma aula da oralidade sobre culturas vitivinícolas dos países lusófonos e da China (Tabela 1).

Tabela 1. O plano de uma aula de Oralidade de Português

Tópico de aula:	Bebidas alcoólicas típicas: <i>Baijiu</i> 白酒 (China), vinho do Porto (Portugal), cachaça e caipirinha (Brasil)
Duração de aula:	90 minutos (45 minutos + 45 minutos)
Objetivos do ensino:	1. Praticar as competências orais dos alunos; 2. Expor os alunos a diferentes culturas vitivinícolas e comparar as várias perspetivas destas bebidas tradicionais; 3. Ensinar vocabulário tanto a respeito do tema da aula (bebidas alcoólicas), quanto da descrição e leitura das receitas delas.
Materiais de referência:	1. Informações sobre vinho do Porto: https://vinomundi.com.br/blog/tipos-e-estilos/vinho-do-porto-entenda-como-e-feito/ e https://www.youtube.com/watch?v=WnFFsfAyld0&ab_channel=InstitutodosVinhosdoDouroedoPorto%2CI.P.IVDP; 2. Informações sobre cachaça e caipirinha: https://www.youtube.com/watch?v=RXpP3KoDo4E&ab_channel=Cacha%C3%A7as.com, https://revistaadega.uol.com.br/artigo/perfeitamente-brasileira_8215.html, https://www.cnnbrasil.com.br/viagemgastronomia/cultura/dia-da-cachaca-marcas-centenarias-buscam-se-modernizar-e-focam-no-publico-jovem/ e cena do filme <i>O Xangô de Baker Street</i> (2001) (https://www.youtube.com/watch?v=JcHo31ItusI&ab_channel=LuisBruno); 3. Informações sobre o <i>Baijiu</i>: https://baike.baidu.com/item/白酒
Microestratégias usadas:	1. Usar <i>Small talk</i> e/ ou dinâmicas de “quebra-gelo” no início de aula; 2. Mostrar os diferentes tipos de materiais culturais sobre o tema (vídeos – exposição, explicação, entrevista, etc. –, imagens, cenas de filmes, excertos, narrativas, receitas, entre outros); 3. Trabalhar com diversas atividades e tarefas que abordem as quatro habilidades para cada material; 4. Estimular o debate e a reflexão a respeito de temas sociais, culturais, internacionais e políticos durante as atividades e tarefas trabalhadas; 5. (Re)pensar o papel do professor: de dominador da aula a participante como o aluno; 6. Ensinar comparativamente os conteúdos culturais similares; 7. Aumentar gradualmente a dificuldade e a profundidade das tarefas orais sobre os conteúdos culturais.
Procedimentos: (passo a passo)	1. Fazer breve introdução sobre o que se vai lecionar na aula (ensino explícito) (1-3 minutos); 2. Deixar os alunos ler/ver textos e/ou vídeos sobre o vinho do Porto (3-5 minutos); 3. Atividade 1 – Discussão em conjunto: Fazer, em conjunto, um resumo sobre características do vinho do Porto (matéria-prima, área de produção, cor, sabor, hábitos de consumo, etc.) (10 minutos);

	4. Deixar os alunos ler/ver textos e/ou vídeos sobre a cachaça e a caipirinha (3-5 minutos); 5. Atividade 2 – Cooperação em grupo: seguindo a fórmula suprarreferida, os alunos fazem, em grupo, um resumo sobre características da cachaça e da caipirinha (5-10 minutos); Atividade 3 – Discussão em conjunto: seguindo os materiais oferecidos por professor, cada grupo identifica, por turno, uma diferença entre o vinho do Porto e a cachaça brasileira (ou caipirinha), e o professor resume todas as ideias e faz um comentário final (10 minutos). (Pausa de aula) Baijiu da China: combinando a informação oferecida pelo professor, este e os alunos identificam, em conjunto, as características importantes do <i>Baijiu</i> (5-10 minutos); 8. Atividade 4 – Interação em grupo e interação em conjunto: pensar e discutir as questões abaixo (10-15min): 1) Por que razão, na China, o <i>Baijiu</i> é o mais produzido das bebidas alcoólicas, em vez de vinhos? 2) Quais condições facilitam a produção do vinho em Portugal e a produção da cachaça no Brasil? 9. Atividade 5 – Compartilha da sua experiência (10-15 minutos): 1) Já experimentou alguma das bebidas referidas? 2) Ainda se lembra do cenário em que tomou vinho do Porto/<i>Baijiu</i>/ cachaça e caipirinha? 3) Qual é a bebida que gostaria de experimentar e porquê? 10. Concluir e corrigir alguns erros comuns, ao nível gramatical, surgidos no processo de fala (5-7 minutos).
--	--

Nesta aula, o professor utilizará a temática das bebidas alcoólicas típicas para mostrar e apresentar aos alunos o vinho do Porto de Portugal, a cachaça e caipirinha do Brasil e o *baijiu* da China, e orientá-los-á na interação e comunicação oral de forma autónoma em português. Com base nestes objetivos e na restrição de tempo de ensino, são definidos procedimentos didáticos para auxiliar os professores a estimular os alunos no que toca ao seu envolvimento em atividades comunicativas na sala de aula. Há duas partes deste plano de aula que merecem ser destacadas.

A parte que vale a pena registar primeiramente é a lista de microestratégias utilizadas na aula, como se mostra no plano supramencionado. A primeira estratégia específica incentiva os professores a utilizarem tópicos ou introduções simples, tais como “Preferes beber em festas com amigos ou membros familiares?”, “De que tipo de bebidas alcoólicas gostas?” ou “Que conhecimentos culturais vamos adquirir hoje?” para iniciar a aula. Este tipo de diálogo breve auxiliar os alunos na sua preparação, permitindo-lhes entrar num estado de comunicação efetiva com antecedência.

A segunda e a terceira microestratégias recordam aos professores que os materiais selecionados e as atividades concebidas na aula devem ser equilibrados e diversificados. No presente plano, os materiais didáticos (imagens, textos e vídeos) e as atividades

apresentados envolvem a leitura, a audição e a produção oral. Isto não só desenvolve as competências linguísticas múltiplas dos alunos, como também os deixa entusiasmados e curiosos sobre as atividades da aula, para que possam, efetivamente, participar de forma mais ativa na comunicação oral. Concordamos que a leitura em voz alta, isoladamente, não corresponde a uma aula de oralidade no sentido comunicativo. No entanto, no nosso plano didático, a leitura não é tratada como objetivo final, mas sim como etapa preparatória que permite aos alunos adquirir vocabulário, consolidar a pronúncia e aceder ao conteúdo cultural antes de se envolverem em atividades interativas. As tarefas centrais da aula – debates, comparações culturais, interação em grupo e partilha de experiências pessoais – exigem produção oral espontânea e colaborativa, indo muito além da mera decifração de texto. Assim, consideramos que a leitura pode e deve ser integrada como parte complementar da oralidade, desde que articulada com atividades comunicativas posteriores, como propomos neste plano.

A quarta e a sexta microestratégias centram-se no objetivo do ensino-aprendizagem da cultura. Tal como dito anteriormente, as atividades comunicativas também devem ser organizadas de forma a contribuir positivamente para a reflexão dos alunos sobre o próprio conteúdo cultural e a promover um intercâmbio igualitário entre as culturas, em vez de haver uma distinção entre o importante e o menos importante.

A quinta microestratégia, por sua vez, tem como objetivo melhorar a situação da dependência da tradução e explicitação literal do professor na aula da oralidade. Fazemos no plano uma transição de atividades em que o professor é dominante para atividades de discussão aberta em que o professor e os alunos são igualmente participantes, de modo a realizar-se a redução gradual da interferência e do controlo do professor na sala de aula. Esta mudança no papel do professor pode estimular a autonomia dos alunos na comunicação oral, auxiliando-os a exprimirem-se mais livremente.

A última microestratégia salienta a importância de sequência e lógica das atividades comunicativas. As atividades devem seguir o conceito de conceção de fácil a difícil para auxiliar os alunos a adaptarem-se rapidamente ao ambiente de ensino, bem como para os ajudar a fazer progressos na expressão oral e na acumulação de conhecimentos linguísticos. Acreditamos que estas microestratégias podem ser replicadas e aplicáveis ao ensino da oralidade noutros temas culturais.

Outra parte que precisa de atenção é a configuração das atividades de comunicação oral. A partir de conteúdos de ensino, as atividades são compostas por três secções principais, nomeadamente o vinho do Porto, a cachaça e caipirinha e o *Baijiu*. É distribuído equilibradamente o tempo de ensino a cada secção, fazendo os alunos concentrarem-se em todos os elementos culturais e ajudando-os a estabelecer mais tarde ligações com a cultura chinesa para reflexão e interação a nível cultural.

A partir de conceção específica das atividades, cada secção constitui uma espécie de ciclo fechado de aprendizagem, a saber: do *input* de conteúdos culturais, ao processamento de informações culturais e linguísticas, até o *output* de língua falada. Além disso, o foco de cada secção é ligeiramente diferente, com a liberdade e a autonomia das atividades comunicativas a aumentar sucessivamente. A primeira secção põe ênfase no *input* de conteúdos culturais e no processamento de informações culturais e linguísticas. Nesta parte, a aula é absolutamente organizada e dominada pelo professor, visando

facilitar a adaptação dos alunos ao ritmo de ensino. Com base na primeira secção, são incorporadas atividades do *output* de língua falada na segunda. A utilização de atividades de cooperação em grupo, em vez de resumo orientado pelo professor da fase anterior, desenvolve a aprendizagem autónoma dos alunos. Além disso, é acrescentada uma atividade de aprendizagem comparativa em pequenos grupos para facilitar a apresentação oral simples dos resultados da autoaprendizagem dos mesmos. A terceira secção, por sua vez, foca-se no processamento de informações e na produção oral, sendo que as atividades comunicativas propostas tendem a levar os alunos a apreciar as semelhanças e diferenças entre as diferentes culturas vinícolas e a refletir sobre as razões dessas diferenças. No final desta secção, são criadas perguntas abertas para auxiliar os alunos a relacionar as suas experiências de vida com o conteúdo da aula e a descrever e a exprimir os seus próprios pontos de vista, melhorando as suas competências de expressão oral.

Em suma, este plano didático apresenta formas e estratégias específicas sobre a integração das culturas dos países lusófonos e da China no ensino de PLE da China com o duplo objetivo do ensino da cultura e da oralidade. Este tipo de ensino permite aos alunos compreender melhor o contexto sociocultural subjacente à língua portuguesa, enquanto se concentram na aprendizagem da língua própria, e a relacioná-lo ou contrastá-lo com o seu contexto sociocultural, facilitando, assim, o uso da língua num contexto comunicativo.

5. Considerações finais

Neste trabalho, discutimos os problemas que ainda persistem nas aulas de oralidade do ensino de PLE universitário da China, como ênfase no ensino do vocabulário e da gramática, em detrimento de outras áreas relacionadas com o português, e o facto de haver a dependência das traduções e explicações do professor na sala de aula. Defendemos que a utilização exclusiva dos métodos de ensino tradicionais, como o Método da Gramática-Tradução, não pode promover eficazmente o desenvolvimento das competências de expressão oral dos aprendentes. Portanto, propusemos novas alternativas ao ensino-aprendizagem da oralidade, nomeadamente, a integração das culturas dos países lusófonos e da China nas aulas da oralidade, enquanto a seleção e a utilização de microestratégias adequadas para promover interações orais dos alunos na sala de aula. Usando a tema atinente às bebidas alcoólicas como exemplo, elaborámos um plano de ensino, no qual referimos sete microestratégias específicas. Propusemos uma série de atividades interativas de acordo com as microestratégias identificadas.

Daqui podemos chegar a algumas conclusões. Em primeiro lugar, a integração dos aspetos culturais pode ser uma maneira de melhorar o ensino de PLE universitário na China, em particular no caso do desenvolvimento da produção oral. Por um lado, o ensino da oralidade com a integração das culturas de partida e de chegada não só auxilia os alunos a compreender as conotações culturais dos países lusófonos, como também lhes permite compreender e familiarizar-se com as expressões em português sobre a cultura chinesa através da aprendizagem comparativa cultural de conteúdos similares. Por outro, os professores podem organizar atividades que estejam intimamente ligadas para orientar os alunos a expressarem e relacionarem-se com a cultura do Outro a partir dos seus

próprios conteúdos ou perspectivas culturais familiares, de modo a melhorar a capacidade dos alunos de integração dos recursos culturais e linguísticos em situações comunicativas e, conseqüentemente, melhorar as suas competências orais.

Em segundo lugar, em relação às medidas da integração dos aspetos culturais na sala de aula, defendemos que é possível aproveitarmos as teorias sobre o pós-método e as microestratégias para procurar estratégias específicas correspondentes a diferentes situações didáticas. Tal como demonstrámos na pesquisa, é necessário produzir planos de aulas de expressão oral relevantes, consoante as características dos diferentes alunos e as suas origens culturais. Isto exige que os professores adaptem o seu ensino às necessidades dos seus alunos, em vez de imporem a utilização dos chamados métodos de ensino bem-sucedidos.

Em último lugar, reiteramos que a integração das culturas de partida e de chegada tem-se mostrado importante para o ensino-aprendizagem de LE. No entanto, há uma falta de tentativas didáticas relevantes na prática. Neste sentido, a aplicação desta ideia em contextos específicos, no caso do ensino-aprendizagem de PLE da China, necessita de mais experiências didáticas e estudos académicos relevantes. Espera-se que o nosso trabalho traga alguma inspiração pedagógica aos professores de português na China e que leve mais investigadores a aprofundar este tema de investigação.

Referências

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). (1996). *The national standards in foreign language education: preparing for the 21st Century*. National Standards in Foreign Language Education Project.
- Albuquerque, D. (2024). O vocabulário ortográfico comum (VOC) e sua contribuição para o ensino de PLE. In J. Evaristo, D. Albuquerque & M. Delfino (Orgs.), *Cenários do Português no mundo – políticas linguísticas e internacionalização* (pp. 87–96). Pedro & João Editores.
- Allwright, D. (1991). *The death of the method*. Carleton University.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renadya (Orgs.), *Methodology on language teaching: an anthology of current practice* (pp. 9–17). Cambridge University Press.
- Chen, L. (2009). 外语教学法的“后方法”时代 [A era “pós-método” dos métodos de ensino de línguas estrangeiras]. *Shāndōng shīfàn dàxué wàiguóyǔ xuéyuàn xuébào: Jīchǔ yīngyǔ jiàoyù*. *Revista da Escola de Línguas Estrangeiras, Universidade Normal de Shandong: Educação Básica em Inglês*, 3, 3–8.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Cortazzi, M., & L. Jin. (2012). *International students in Canada: academic performance and socio-cultural engagement*. Commissioned Research Report for the British Council.

- Ferreira, C. M. (Produtor), & Júnior, M. F. (Diretor). (2001). *O Xangô de Baker Street* [Filme]. Sky Light Cinema Foto e Art Ltd.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): um estudo de caso em 5 universidades da China continental* [Dissertação de mestrado, Universidade de Minho]. Repositório UM. <http://hdl.handle.net/1822/44378>
- Instituto dos Vinhos do Douro e do Porto. (2020, 27 de Abril). *Processo de vinificação do Vinho do Porto* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WnFFsfAyld0>
- Jin, L., & Cortazzi, M. (Eds.). (2011). *Researching Chinese learners: skills, perceptions and intercultural adaptations*. Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian journal of language teaching research*, 1(1), 57–78.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Taylor & Francis.
- Marcuschi, L. A. (2003). Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In E. Gärtner (Ed.), *Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira* (pp. 15–39). Teo Ferrer de Mesquita.
- Ministério da Educação da China. (2020). *普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南* [Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em língua e literatura estrangeiras]. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nunes, A. M. B., & Antunes, F. P. (2020). Perceções de estudantes universitários chineses sobre o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – iniciantes. *Etudes romanes de Brno*, 1, 197–215.
- Ortale, F. L., Ferri, S. A. C., & Ribeiro, M. A. (2021). A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. *Revista de Italianística*, 42, 176–189.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method – interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL quarterly*, 23(4), 589–618.
- Peregoy, S. F., Boyle, O. F., & Cadeiro-Kaplan, C. (2004). Oral language development in second language acquisition. In S. F. Peregoy, O. F. Boyle & K. Cadeiro-Kaplan (Eds.), *Reading, writing, and learning in ESL: a resource book for teaching K-12 English learners* (pp. 115–151). Pearson Education.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – why? *TESOL quarterly*, 24(2), 161–176. <https://doi.org/10.2307/3586897>
- Rosa, S. M. (2022). Perfeitamente brasileira: um passo a passo para fazer a caipirinha perfeita. *Revista Adega*. https://revistaadega.uol.com.br/artigo/perfeitamente-brasileira_8215.html
- Ross, T. (2023). Vinho do Porto: entenda como é feito, conheça os estilos e saiba como harmonizar. *Vino Mundi*. <https://vinomundi.com.br/blog/tipos-e-estilos/vinho-do->

[porto-entenda-como-e-feito/](#)

- Ryan, J. (2013). Comparing learning characteristics in Chinese and anglophone cultures: pitfalls and insights. In M. Cortazzi & L. Jin (Eds.), *Researching cultures of learning, international perspectives on language learning and education* (pp. 41–58). Palgrave Macmillan.
- Sapir, E. (1921). Language, race and culture. In E. Sapir, *Language: an introduction to the study of speech* (pp. 207–220). Harcourt Brace & Company.
- Tafarelo S. (2022). Dia da cachaça: marcas centenárias buscam se modernizar e focam no público jovem. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/viagemgastronomia/viagem/dia-da-cachaca-marcas-centenarias-buscam-se-modernizar-e-focam-no-publico-jovem/>
- Teixeira, R. S. (2016). A construção dos silêncios em sala de aula de português em Macau, China: desconstruindo mitos em tempos de intensas interculturalidades. In R. Teixeira e Silva, *Contextos de formação de novas gerações de falantes de português do mundo: perspectivas em política, história, língua e literature* (pp. 35–68). Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3149>
- Cachaças.com. (2021, 17 de Junho). *Como degustar cachaça* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RXpP3KoDo4E>
- Wang, R. (2017). *Crenças e atitudes dos aprendentes universitários chineses de PLE* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da UL. <http://hdl.handle.net/10451/29685>
- Yuan, Y., & Xie, Q. (2013). Cultures of learning: an evolving concept and an expanding field. In M. Cortazzi & L. Jin (Eds.), *Researching cultures of learning, international perspectives on language learning and education* (pp. 21–40). Palgrave Macmillan.
- Zhao, W., Chu, T., & Liang, H. (2015). 后方法论视域中大学英语教学语言技能融合模式探索 [Exploração do modelo de integração de competências linguísticas no ensino universitário de inglês numa perspetiva de pós-método]. *Foreign Language Research*, 1, 124–126.
- Zhong, Y. (2022). *O ensino do português como língua estrangeira através da cultura no Ensino Superior na China Continental* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da UNL. <http://hdl.handle.net/10362/142970>
- 白酒 (Baijiu). (n.d.). *Online dicionário de Baidu Baike*. <https://baike.baidu.com/item/白酒>

[recebido em 19 de janeiro de 2025 e aceite para publicação em 4 de dezembro de 2025]