

GASTRONOMIA PARA ALIMENTAR FALANTES INTERCULTURAIS – uma experiência de aprendizagem a distância durante a pandemia



Liliana Gonçalves¹
José Lino Pascoal²
Universidade de Macau

Resumo

Este trabalho decorre da experiência levada a cabo no 34.º Curso de Verão de Língua Portuguesa, o primeiro curso de Verão realizado a distância, devido à pandemia da Covid-19, organizado pela Universidade de Macau. Este projeto revisita conceitos como “falante intercultural”, “cultura”, “competência comunicativa intercultural”, que foram desenvolvidos por diferentes autores (Byram 1997, 2008; Deardorff 2009; 2012; Fantini 2009, entre outros) e apresenta uma proposta intercultural para o ensino e a aprendizagem da(s) Língua(s) Portuguesa(s) com base em receitas culinárias do diversificado mundo lusófono. Desafiámos os estudantes a embarcar na viagem de preparar comida seguindo abordagens diferentes das que fazem parte do seu quotidiano gastronómico. Estas receitas foram gravadas em vídeo e os pratos foram confeccionados por falantes de português oriundos de realidades culturais diversas da língua portuguesa. Sendo a gastronomia um aspeto cultural comum a todas as comunidades e de interesse para os nossos estudantes, maioritariamente chineses, a partir dos vídeos e receitas referidos, desenvolvemos várias tarefas que contribuíram, no nosso entender, para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos participantes. Esta abordagem tenta demonstrar que a gastronomia pode não só contribuir para desenvolver falantes interculturais, mas também para aumentar a consciência dos alunos de que as nossas culturas podem ser consideradas “estrangeiras” pelas comunidades da língua-cultura que estamos a aprender. O projeto vai ser continuado no 35º Curso de Verão, realizado mais uma vez a distância.

Palavras-chave: aprendizagem a distância, competência comunicativa intercultural, falante intercultural, gastronomia, ensino e aprendizagem de língua-culturas.

Abstract

This work draws on an experience put into practice at the 34th Portuguese Language

¹ Liliana Gonçalves possui Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira e Doutoramento em Didática de Línguas, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal). Trabalha com estudantes de Português Língua Estrangeira, sobretudo chineses, desde 2003. Entre outros interesses, dedica-se ao *feedback* para tarefas de escrita, ao ensino de culturas, ao uso de novas tecnologias no ensino/aprendizagem (presencial) e à elaboração de materiais didáticos, tendo publicado, por exemplo, *Cozinhar em Português*, em 2011 (Lidel).

² Docente da Universidade de Macau, consultor do Conselho da Europa, membro da comissão consultiva do CAPLE-ULisboa, membro da comissão permanente e do conselho de curadores da ALTE. Formação académica em línguas germânicas, linguística e literatura, estudos europeus (economia), linguística portuguesa descritiva (sintaxe, semântica e pragmática), linguística aplicada (avaliação do PLE) e educacional (ensino e avaliação de línguas). Co-fundador (em 1998) do CAPLE-ULisboa e criação (em 1999) e gestão (1999-2019) do sistema de avaliação e certificação do PLE.

Summer Course, the first distance learning Summer course due to the Covid-19 pandemic, organized by the University of Macau. This project revisits concepts like “intercultural speaker”, “culture”, “intercultural communicative competence” developed by different authors (Byram 1997, 2008; Deardorff 2009; 2012; Fantini 2009, amongst others) and presents an intercultural proposal for the teaching and learning of Portuguese *Languaculture(s)* based on cooking recipes from the diverse Portuguese speaking world. These recipes were recorded on video and dishes were prepared by Portuguese speakers with different cultural backgrounds. Since gastronomy is a cultural aspect common to all communities and of interest to our students, who were mostly Chinese, based on the aforementioned videos and recipes, we developed various tasks that contributed to the development of participants’ intercultural communicative competence. This experiment attempts to demonstrate that gastronomy can not only contribute to develop intercultural speakers, but also to raise learners’ awareness that our culture can be viewed as “foreign” by the *languacultures* communities. The project will be further developed in 2021, at the 35th distance learning Summer Course.

Keywords: online learning, intercultural communicative competence, intercultural speaker, gastronomy, *languacultures* teaching and learning.

In order to get any truth about myself, I must have contact with another person. The other is indispensable to my own existence.

Jean Paul Sartre

1. Introdução

No mundo complexo em que vivemos, em que se defende, repetidamente, a construção de novos muros (em sentido literal e não só), consideramos fundamental continuarmos a educar as novas gerações para a diversidade. Hofstede e Hofstede (2005: 2) chamam a atenção para este nosso mundo repleto de conflitos: “The world is full of confrontations between people, groups, and nations who think, feel, and act differently”. A juntar a este fenómeno, temos a constante mobilidade de pessoas. De acordo com Derwin e Liddicoat (2013: 3), “[...] hypermobility leads to unprecedented encounters between people from different countries, while, on the other [hand], forms of rejection and attacks on the “Other” increase on a daily basis.” Desta mobilidade também fala Bastos (2014:7), afirmando que “[n]um mundo caracterizado pela mobilidade (física e virtual), as sociedades contemporâneas são inegavelmente cada vez mais diversas, quer do ponto de vista socioeconómico, quer do ponto de vista linguístico e cultural”.

A diversidade (que só nos enriquece) faz/fará parte das experiências dos nossos estudantes de Português Língua Estrangeira (ou Português Língua-Cultura(s), como nós preferimos, de momento, designar esta área do saber). Assim sendo, ajudá-los, por um lado, a saber lidar com ela, a apreciá-la, e, por outro lado, a estimar a própria identidade e culturas maternas, é contribuir para o seu futuro. Há muitas formas de o fazer e a gastronomia também pode constituir um bom ponto de partida, especialmente porque conviver à mesa

com familiares, amigos e/ou colegas é um aspeto cultural partilhado por muitas comunidades. Assim, para os estudantes do 34º Curso de Verão do Departamento de Português da Universidade de Macau que, no ano de 2020, devido a um outro fenómeno da nossa atualidade, a Covid-19, foi realizado *online*, criámos aulas de gastronomia de diferentes países de Língua Portuguesa. Essas sessões tiveram como objetivo principal contribuir para formar “falantes interculturais”.

Neste trabalho, começa-se por abordar conceitos como “falante intercultural”, “cultura” e “competência comunicativa intercultural”. Na parte mais prática deste artigo, analisam-se comentários de alguns participantes, feitos no final de cada sessão de gastronomia.

2. “Falantes interculturais”

Profissionais do ensino e da avaliação de línguas, aprendentes de línguas como L2 e, regra geral, os falantes de línguas maternas (afirmação feita com base na nossa experiência de falantes interculturais plurilíngues) tendem a comparar a qualidade (pronúncia, ritmo de elocução, acento, vocabulário, sintaxe, adequação, entre outros elementos) do uso de uma língua estrangeira à de um falante nativo. Kramersch (1998: 16) já referia que havia uma lenta mas segura erosão da inquestionável “autoridade” do “falante nativo”. Por serem “nativos”, tendencialmente, estes falantes são sentidos como credíveis e confiáveis. O aprendente da língua estrangeira e até o próprio professor podem ver no falante nativo um modelo a seguir, o que, em determinados contextos, pode até ser muito útil. Mas quem são, afinal, os “falantes nativos”? interroga-se Kramersch e, mais tarde, Cook (2006), que nos alerta para diversas questões importantes:

If you are a native speaker of French, say, does this means you speak like people in Paris, people in Brittany, in Lausanne, in Brussels, in Quebec City, in Jersey, in Brazzaville or in Louisiana? Like old people or like young people? Like upper class people or lower class people? All of these have different accents and partly different vocabularies and grammars. (p. 40)

No caso específico da Língua Portuguesa, com diversas variantes, qual a que deve ser utilizada como modelo? Seguir o modelo do “falante nativo”, no contexto da Língua Portuguesa, coloca-nos muitas questões. Se se decidisse, por exemplo, seguir nativos brasileiros, teríamos em conta nativos de que zona do imenso país que é o Brasil? E que classes sociais ou faixas etárias? Com certeza várias para ampliar o mais possível o contacto dos aprendentes com novas culturas.

Em 1994, no âmbito da abordagem intercultural, Byram e Zarate (ver Byram 2008: 57) propõem que o aprendente seja ensinado a tornar-se um “falante intercultural” e que não se tenha como preocupação fundamental o falante nativo. O que é então exatamente um “falante intercultural”?

Byram et al. (2001: 5) definem “falante intercultural” como alguém que possui “an ability to interact with “others”, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference”.

Para Bastos (2014), o falante intercultural (ou comunicador intercultural, como a autora prefere denominá-lo)

não necessita de ser poliglota, dominando muitas línguas, mas sim necessita de ser plurilíngue e intercultural, colocando em ação uma competência que lhe permita estabelecer pontes entre línguas e culturas e negociar sentido com os seus interlocutores, rentabilizando o seu repertório plurilíngue e pluricultural individual. (p. 90)

No entender de Wilkinson (2012: 296), o falante intercultural é alguém não só linguística, mas também interculturalmente competente, dominando a gramática e o vocabulário da língua-alvo e sendo, ao mesmo tempo, sensível em relação a outras pessoas e culturas, consciente do seu próprio posicionamento cultural. A autora acrescenta ainda que o falante intercultural “is competent in mediating across multiple borders” (ibidem).

Consideramos que, no nosso caso, o “falante intercultural” (ver Gonçalves 2016: 65-96) é o falante de Português Língua-Cultura (PLC)³ que não só desenvolveu e aperfeiçoou a sua capacidade linguística, como também está preparado para compreender, interpretar e refletir acerca de comportamentos, hábitos, crenças e valores culturais diversos, lidar de forma positiva com a Diferença, prevenir conflitos (mais do que os evitar), ajustando-se (mais do que adaptar-se, acreditamos que o falante intercultural se ajusta a diferentes perspetivas) ou mediando encontros interculturais. O falante intercultural interessa-se pelo Outro, procura conhecê-lo, tentando relacionar-se com ele, mas não tem de o imitar (não tem de se comportar como os nativos). O falante ou comunicador intercultural tem uma maior compreensão da(s) sua(s) própria(s) cultura(s) e a sua identidade não é “violentada”. Contudo, é provável que a forma como o aprendente percebe as suas próprias culturas (ou até como se vê a si próprio) possa sofrer alterações. Reconhece-se, no entanto, que esta definição e posição podem ser interpretadas como algo que, de alguma forma, reforça a “separação” entre o Eu e o Outro. Porém, se os mal-entendidos e conflitos interculturais são uma realidade, desenvolver uma perspetiva crítica nos estudantes de línguas estrangeiras (nos falantes interculturais) parece-nos, de momento, um caminho viável. Aliás, o Conselho da Europa (2009:11) lembra que “one approaches other people, groups and practices with a certain identity and worldview of one’s own, although these might change and develop through encounters and exchanges with others from different

³ Expressão usada por Gonçalves (2016).

backgrounds”. Isto parece-nos muito positivo e, enquanto professores, poder-se-á criar situações em que esses “encontros e trocas interculturais” se deem.

Algumas das expressões no âmbito dos estudos interculturais associados à aprendizagem de línguas para “falante intercultural” são: “mediadores” (Conselho da Europa 2001 e 2020, Stame 2004), “falantes interculturais” (Byram 2008: 57), “diplomatas culturais” (Corbett 2003) ou “comunicadores interculturais” (Bastos 2014: 90). Porquê então “falante intercultural”?

Segundo Byram (2009), a expressão “falante intercultural” tem vantagem em relação a “mediador intercultural”, uma vez que não reduz os objetivos, por exemplo de ensino, à mediação, prevendo-se que o aprendente possa vir a usar as suas competências em muitos outros contextos, nomeadamente em períodos de estada noutros países, em interações com grupos sociais diferentes no próprio país, nas experiências diárias de hibridismo de culturas. É claro que cada uma daquelas expressões nos pode transportar para realidades diferentes. No caso do processo de ensino e aprendizagem de Português (ou de outra língua estrangeira), cujo grande objetivo é levar os aprendentes a comunicar de forma efetiva e adequada, os termos “comunicador” ou “falante” parecem-nos acertados (ver Gonçalves 2016: 77-78). Porém, para se enfatizar a mudança de perspetiva (do modelo do “falante nativo” para o “falante intercultural”) poderá ser proveitoso usar-se a expressão “falante intercultural”.

3. Conceitos de “cultura”

Para além dos aspetos linguísticos, o processo de ensino-aprendizagem, que procure contribuir para a formação de “falantes interculturais”, deve também, naturalmente, considerar aspetos culturais. O conceito de “cultura” é extremamente complexo. Hofstede (1997) definiu “cultura” como “the software of the mind: what enables us to play ‘the rules of the social game’”. Esta metáfora, em nosso entender, necessita de ser um pouco humanizada e, para isso, recorreremos a Oxford (2014): “culture is, at the very least, the software of the mind *and* heart”. Isto significa que nascemos, crescemos e somos educados numa ou, mais comumente, em determinadas culturas e que a nossa vida, mesmo que não estejamos conscientes disso, é influenciada e está embebida dessa(s) cultura(s).

Apesar de “cultura” ser um conceito bastante abrangente, depois de lermos diversos autores (Hall 1994; Seelye 1997; Byram 1997 e 2008; Corbett 2003; Grupo CRIT (*Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales*) 2006; Grosjean 2010; Scollon, Scollon & Jones 2012; Friedman 2014), optámos pelos conceitos do Grupo CRIT, isto é, “cultural material” e “cultura comunicativa”. A primeira é mais objetiva ou “palpável”, como por exemplo tradições, gastronomia, literatura, História, cinema, música, arte em geral. A segunda pode ser mais subjetiva (como, por exemplo, crenças,

valores, certos comportamentos e atitudes) e pode manifestar-se tanto nas culturas materiais como através delas, bem como na interação ou comunicação entre pessoas. Por ser tendencialmente mais subjetiva, a cultura comunicativa poderá provocar mais mal-entendidos ou conflitos na comunicação entre membros de universos culturais diferentes, por isso, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, que pretende ajudar a formar “falantes interculturais”, considera-se importante que haja uma abordagem explícita não só de culturas materiais, mas também de culturas comunicativas.

A gastronomia, de uma maneira geral, faz parte dos aspetos culturais mais materiais ou “palpáveis”, mas ela também envolve aspetos mais subjetivos, como mais adiante teremos oportunidade de ver.

4. Competência comunicativa intercultural

No ensino e aprendizagem de línguas baseado numa abordagem intercultural em que se pretende contribuir para a formação de “falantes interculturais”, a competência comunicativa intercultural (CCI) também ocupa um lugar de destaque.

Diversos autores (Deardorff 2009 e 2012; Fantini 2009; Spencer-Oatey e Franklin 2009; Sercu 2010; Bangou e Bourdet 2010; Wilkinson 2012) movimentam-se em torno deste conceito atribuindo-lhe designações (ligeiramente) diferentes, como, por exemplo, “intercultural competence” e “intercultural interaction competence”. Fantini (2009: 458) explica que, apesar de não haver consenso e de se usarem também termos como “multicultural”, “cross-cultural”, entre outros, “competência comunicativa intercultural” foi ganhando terreno, “building nicely on a concept already widely used over many years by language educators – *communicative competence*” (itálico do autor). Concordamos com Fantini e achamos que “intercultural” vem complementar “competência comunicativa”. Aliás, Sercu (2010: 20), embora utilize apenas “competência intercultural”, acrescenta que esta implica a “competência comunicativa” (que envolve a componente linguística, sociolinguística e discursiva). Para que isso mesmo fique claro, a nosso ver, “competência comunicativa intercultural” (CCI) revela-se a expressão mais completa e adequada.

Em que consiste então esta competência? Recorrendo novamente a Fantini (2009: 458), a Deardorff (2012: 47) e também a Gregerson-Hermans e Pusch (2012: 23), a competência comunicativa intercultural é um conjunto de capacidades “to perform *effectively and appropriately*” quando se interage com outros linguística e culturalmente diferentes. Em princípio, a menos que vivamos fechados num mundo à parte, todos nós possuímos uma CCI. Contudo, esta pode estar mais ou menos desenvolvida, dependendo das experiências de vida de cada um. Na nossa perspetiva, o processo educativo de PLC deve contribuir para desenvolver esta competência e, consequentemente, para formar falantes interculturais. Para isso, defendemos

que o desenvolvimento da proficiência linguística dos estudantes deve ter sempre em conta as culturas materiais e comunicativas.

5. A gastronomia

Um dos elementos da cultura material, que é muito rico em diversas comunidades, é a gastronomia e a ela podemos dizer que estão associados muitos elementos das culturas comunicativas, nomeadamente crenças sobre o que se deve (ou não) comer, o simbolismo de determinadas refeições; comportamentos a ter, por exemplo, à mesa, entre outros aspetos que podem ser considerados mais subjetivos ou que, de certa forma, podem não ser tão evidentes, nem para aqueles que nasceram e cresceram nessa cultura (utilizam esses elementos de forma inconsciente), nem para alguém que está a (começar a) aprender uma nova língua e as culturas que lhe estão associadas. Gostaríamos, porém, de ressaltar que, para um jovem aprendiz ou até para um adulto, que está a iniciar a sua aprendizagem de uma nova língua-cultura(s), alguns aspetos culturais, de que o nativo não se apercebe, podem saltar à vista ao aprendiz, exatamente por se tratar de algo que não existe ou que é diverso nas suas culturas. Para clarificarmos este ponto de vista, vamos de seguida recorrer a alguns exemplos concretos relacionados com a gastronomia.

Em algumas partes da China, alguns chineses acreditam que comer alimentos crus, por exemplo, legumes, não é aconselhável para a saúde. Um estudante português que, numa residência universitária, decida convidar colegas para jantar e que tenha feito uma salada para acompanhar o prato principal, ao ver que alguns colegas chineses não a provaram, poderá pensar que os colegas chineses não gostam de verduras. Se tiverem oportunidade de conversar sobre este assunto, os estudantes chineses eventualmente explicar-lhe-ão que comer legumes crus, de acordo com algumas crenças tradicionais chinesas, não é bom para o estômago. Invertendo os papéis, ponhamos agora o estudante português no lugar de convidado para uma refeição chinesa. Tendo dificuldade em usar os pauzinhos, espeta-os na comida. O anfitrião, tendo em conta a sua perspectiva cultural, pode considerar esta ação como indelicada ou até como ofensiva. Um outro aspeto que pode criar algum mal-entendido entre chineses e, por exemplo, portugueses é o horário do encontro para a refeição: um chinês pode chegar uns minutos antes da hora marcada, já um português chegará uns largos minutos depois da hora combinada.

Fica assim claro que é importante, enquanto responsáveis pelo processo de ensino de línguas-culturas, ajudarmos a promover atitudes de abertura para com a(s) nova(s) cultura(s) que subjazem à língua.

A partir da gastronomia, e com base em Byram et al (2001), Byram (2008) e Sercu (2005), acreditamos que os estudantes têm oportunidade de contactar com diferentes crenças (por exemplo, o que e como se prepara e come numa

determinada cultura), valores (por exemplo, regras de cortesia à mesa) e comportamentos ou hábitos (por exemplo, que alimentos são consumidos ao pequeno-almoço num dado grupo social ou horários das refeições que se praticam em diferentes culturas). Tomam, por isso, consciência e, idealmente, aprendem que o “seu mundo” não é o único, o natural ou o correto e entendem a viagem pelo mundo novo como um desafio para conhecerem mais sobre o Outro e também sobre si próprios.

Como provavelmente não é possível ter todos os conhecimentos sobre o Outro (mesmo que estejamos somente a falar de uma área de conhecimento, neste caso, da gastronomia), é ainda importante que os estudantes sejam habituados a desenvolver a sua capacidade de obter, de forma autónoma, novos conhecimentos. Ao obter mais conhecimentos acerca das culturas do Outro, os aprendentes poderão, por um lado, ser capazes de explicar diferentes perspetivas, encontrar pontos em comum e, se necessário, (ajudar a) ultrapassar situações conflituosas. No fundo, os falantes interculturais identificam o que é novo, analisam, interpretam (mas não apenas à luz das suas culturas maternas) e usam os elementos culturais para interagir com o Outro. Em alguns casos, podem até ser capazes de mediar em encontros interculturais. Para além disso, começam também a refletir (mais) sobre aspetos culturais da própria cultura nos quais, possivelmente, não pensariam, sem o contacto com o Outro.

6. A tecnologia e o ensino-aprendizagem *online*

De uma maneira geral, a tecnologia tem alterado a forma como trabalhamos, comunicamos ou interagimos e aprendemos. Durante o período da pandemia, foi com ela que trabalhámos para manter a nossa atividade. O mesmo aconteceu com o Curso de Verão de Língua Portuguesa, onde o processo de ensino e aprendizagem teve lugar exclusivamente *online*, através da plataforma Moodle.

Para além da conveniência, Kozlova e Zundel (2013: 99) apontam outras razões para o ensino e aprendizagem de línguas se estar a popularizar, cada vez mais, *online*: (i) mais possibilidades para aceder a aulas e conteúdos; (ii) mais flexibilidade, pela redução de constrangimentos de espaço e tempo; (iii) interatividade; (iv) desenvolvimento simultâneo de competências em várias atividades linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar), do ponto de vista do ensinante e do aprendente.

Relativamente às sessões de gastronomia, o formato *online* permitiu que muitos estudantes (mais de 100) se inscrevessem e participassem. Levar, presencial e simultaneamente, para a cozinha cerca de 100 participantes seria uma tarefa complicada por diversos motivos: espaço, utensílios de cozinha, orçamento para os ingredientes/comida e a própria interação entre ensinante/formador/professor e estudantes. Para o formato presencial, limitar as inscrições ou dividir os participantes por diferentes sessões, em

diferentes horários, poderia constituir uma solução. De qualquer forma, o espaço teria de ser requisitado por mais tempo, o(s) formador(es) teria(m) de repetir a mesma sessão diversas vezes e os custos aumentariam. Por outro lado, a preparação das aulas de gastronomia para o formato *online* exigiu incontáveis horas de trabalho preparatório, horas de gravação dos vídeos, de edição e de didatização do material. Meskill e Anthony (2010: 3) reconhecem que planear e preparar os elementos necessários para as aulas *online* requer efetivamente bastante tempo.

Pesando as vantagens e os inconvenientes, considera-se que a experiência foi positiva e que o investimento em tempo e saber, feito antes e durante o Curso de Verão de 2020, pode levar-nos a novos desafios em 2021.

7. As aulas de gastronomia do Curso de Verão

Objetivos

A partir das sessões de gastronomia do 34º Curso de Verão, que foram criadas para funcionar em linha, pretendemos desenvolver o interesse dos estudantes pelo Outro e pelas suas culturas, promover a reflexão sobre as culturas do Outro e sobre as dos próprios aprendentes. Por outras palavras, o objetivo principal consistiu em contribuir para alargar o desenvolvimento da CCI dos participantes e contribuir para a formação de “falantes interculturais”, a partir da gastronomia, regra geral, uma área cultural muito rica.

Participantes

Nas sessões de gastronomia, inscreveram-se 126 estudantes, mas a participação nos fóruns, no final de cada sessão, variava entre os 30 e os 40 estudantes, que eram, na sua esmagadora maioria, chineses e estudantes universitários, sobretudo do nível A2 ou B1.

Procedimento

A gravação dos vídeos, com a explicação e confeção dos pratos, precedeu o início do Curso de Verão, na cozinha de uma das residências universitárias da Universidade de Macau (UM) e na sede da Associação dos Macaenses. Tratando-se do ensino do PLC, pretendemos que a gastronomia desse conta das suas múltiplas realidades culturais. Por esta razão, pedimos a estudantes oriundos de países de Língua Portuguesa, a estudar na UM, que cozinhassem um prato das suas terras. Desta forma, ficámos com um vídeo de “Frango com coco” (Moçambique), um de “Caldo de Peixe” (Cabo Verde) e outro de “Salada” (Timor-Leste). Como na altura não havia nenhum estudante do Brasil, de Portugal e de Macau, disponíveis para nos apoiarem nesta atividade, recorremos a colegas professores e também a uma advogada macaense para confeccionarem, respetivamente, “Moqueca de peixe à capixaba” (Brasil),


“Arroz de Gambas (Portugal) e “Bebinca de Leite” (Macau). As gravações foram posteriormente editadas para que cada vídeo durasse cerca de 10 minutos.

De uma maneira geral, as aulas de culinária foram preparadas considerando três fases: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento. Na primeira fase, para que os estudantes se preparassem não só para o visionamento do vídeo da receita, mas também para a eventual confecção do prato, criámos um exercício (digital) de vocabulário, geralmente mais lúdico, que envolvia os ingredientes e/ou as quantidades necessárias de ingredientes para pôr em prática a receita. Nesta fase, os estudantes tinham também acesso ao texto da receita. Num segundo passo, os estudantes visionavam o vídeo da confecção do prato e faziam um exercício de compreensão, geralmente, uma tarefa de seleção com questões de escolha múltipla ou verdadeiro/falso). Como os estudantes estavam a trabalhar de forma independente, cada um “na sua casa”, o número de visionamentos dependia de cada estudante. Numa fase posterior, no pós-visionamento, os estudantes tinham acesso a um exercício de funcionamento da língua que poderia passar por explicar a receita a outra pessoa ou recontar o que tinham visionado. Ainda nesta última fase, os estudantes eram convidados a partilhar num fórum, criado para o efeito, os seus comentários acerca do processo de confecção do prato, da receita em si e das experiências que já tivessem tido (ou não) com aquele tipo de comida.

Fóruns: Comentários dos participantes

A partir dos fóruns de cada sessão de gastronomia, obtiveram-se alguns comentários que agora se apresentam. A categorização dos dados que aqui se propõe foi elaborada depois de se terem feito “leituras flutuantes” (Esteves 2006: 113) de todos os comentários obtidos, tendo em conta algumas das características dos “falantes interculturais”.

Tabela 1. Pontos de vista e experiências dos participantes nas sessões de gastronomia

Indicadores	Unidade de registo
Abertura ao Outro	<p>[...] <i>Além disso, a comida é mais diferente prato chinês, e a comida típica de Moçambique. Quero comê-la um dia.</i></p> <p>[...] <i>Por último, nunca adicionei amendoim em pó num prato de frango, portanto, acho muito interessante e tenho muita vontade de o fazer e experimentar.</i></p> <p>[...] <i>Por fim, para mim, este prato de Moçambique é atractivo e especial, que me atrai cozinhá-lo.</i></p> <p><i>Queria fazer esta salada, mas no Norte da China nós não usamos os ingredientes como abacate e azeite. No futuro se tenho oportunidade de ir para Macau, vou tentar fazer esta.</i></p> <p> <i>Um prato saudável e fácil, quero muito provar. Nunca imagino uma salada com tanto azeite e lima. Uma salada "with style of Timor-Leste". É a primeira vez que eu veja uma receita timorense! Bonitinho!</i></p> <p><i>Vou tentar fazer este prato quando terminarei o curso de Verão, porque estou ocupada a ter aulas todos os dias e não tenho tempo livre para relaxar e cozinhar.</i></p>

<p>Ajustamento</p>	<p><i>Acho que o sabor de qualquer carne com o leite de coco é muito bom. Se eu cozinhar este prato, vou tirar amendoim seco em pó, porque odeio o cheiro do amendoim.</i></p> <p><i>Acho que o prato sem leite de coco pode ser mais adequado para chineses, talvez. Para mim, não tenho o hábito de adicionar leite de coco quando cozinbo, mas gosto muito de leite de coco e frango.</i></p> <p><i>Eu vou adicionar um pouco ingredientes que eu gosto.</i></p> <p><i>No caso de não gostar de coentros, acho que podemos usar mais aipo, talvez.</i></p>
<p>Divulgação da cultura do Outro aos seus</p>	<p><i>Acho que a receita é legal, gosto muitíssimo de frango, de bem mais nutrição e o leite de coco faz o prato muito verão.</i> <i>Vou tentar uma vez no fim de semana pra reunião da família. Vou te mostrar fotos do prato mais tarde.</i></p> <p><i>Acho que a receita da Moqueca não é adequado para mim porque não gosto de frutos do mar, sobretudo peixe><. [...] De facto, vivo perto de mar, por isso, a minha família gosta de comer frutos do mar, exceto eu. Portanto, vou apresentar esta receita à minha família ;)</i></p> <p><i>Eu quero fazê-los em casa e comer com os meus familiares. Sinto-me muito bem durante as aulas dos vídeos e espero os outros pratos gostosos.</i></p> <p><i>Queria tentar fazer esta salada no fim de semana quando teremos uma festa da família!</i></p> <p><i>É agradável tomar esta salada quando a temperatura é muito alta como hoje. Mas os ingredientes que são precisos são um pouco complicados. É melhor partilhar esta comida com familiares ou amigos.</i></p> <p><i>Espero fazer este prato com meus amigos e depois provar o nosso ofício juntos.</i></p> <p><i>Antes de fazer Moqueca de peixe, preciso de comprar muitos ingredientes e pedir ajuda à mãe. Por isso, depois de acabar este curso de verão, vou tentar fazer este prato. E vou convidar a minha mãe para comer Moqueca.</i></p>
<p>Comparação com o Outro e/ou com a sua própria cultura</p>	<p><i>Eu acho que o prato parece delicioso e me dá muito apetite e acho que o prato é um pouco mais complicado em comparação com moçambique, mas ambos parecem deliciosos. O que eles têm em comum é a necessidade de um molho condimento para o equilíbrio do sabor.</i></p> <p><i>[...] Existe alguma semelhança com a receita de Moçambique, por exemplo, ambos os pratos requerem cebolas, alhos, tomates, leite de coco e pimentas.</i> <i>No caso de não gostarmos de coentros, acho que podemos usar cebolinha picada neste prato.</i></p> <p><i>E parece-me que existe algumas semelhanças com a receita de Moçambique. Acho que ambas receitas gostam de usar cebolas, alhos e tomates!</i></p> <p><i>Acho que não existe um doce parecido com a Bebinca na minha terra. Não costumamos comer doces, na verdade.</i></p> <p><i>Na minha terra, nordeste da China, não costumamos consumir doce, mas normalmente na casa fazemos um prato que se chama batata frita com xarope.</i></p> <p><i>Há o prato chinês chamado peixe com tomate tão parecido com o Caldo de peixe à moda de Samuel.</i></p> <p><i>Existe algum doce parecido com a Bebinca na minha terra, mas também existem muitos vários nomes, como por exemplo, Song Gao e Bolo do ovo etc. Nunca comi este Bebinca de leite, mas já comi doce parecido com este, são muito deliciosos! Eu gosto muito de sobremesa.</i></p>

Reconhecimento de universos culturais diversos	<i>Por isso, acho que também vou adorar a Bebinca de leite.</i>
	<i>Na minha opinião, cada prato especial dos países no mundo tem as características especial e interessante.</i>
	<i>Na minha opinião, o que comemos e como comemos nos definem, porque o que comemos e como comemos determina nossa saúde, nosso estilo de vida e reflete nossos gostos e hábitos.</i>
	<i>Na minha opinião, cada país tem o seu próprio prato típico. Por exemplo, como Portugal é um país litoral, existem muitos pratos tradicionais que estão relacionados ao marisco. Então, a gastronomia pode ser uma cultura simbólica do país.</i>
	<i>Comemos o que gostamos e todos nós temos gostos diferentes. Podemos conhecer o caráter de uma pessoa pelas suas preferências. Por exemplo, geralmente, os que gostam de comer comidas picantes são diretos. Por isso, acho que normalmente, o que comemos e como comemos, exatamente, define-nos.</i>
	<i>Eu acho que a cultura de uma região se reflete na comida, sejam hábitos alimentares ou tipos de comida.</i>
	<i>Os portugueses vivendo ao lado de mar costumam comer marisco e inventaram arroz de gambas, arroz de marisco. Até certo ponto, marisco pode definir os portugueses cuja vida, cultura e história são muito relacionados ao mar.</i>
<i>O que se come realmente reflete o contexto cultural e os hábitos de vida de um indivíduo.</i>	
<i>O que e como comemos determina a nossa situação de saúde, a nossa forma e reflete os nossos gostos e hábitos, ao mesmo tempo, as personalidades.</i>	

Análise dos comentários

A partir da análise dos comentários acima expostos, apercebemo-nos da presença de diversas características de falantes interculturais no processo de amadurecimento da sua CCI.

Em primeiro lugar, nota-se uma inegável vontade de “entrar” na cultura do Outro, experimentando os novos sabores apresentados nas sessões de gastronomia. Nota-se ainda que alguns participantes olham para o prato que lhes foi apresentado tendo como base a gastronomia que já conhecem, ou seja, observam a cultura do Outro à luz da própria cultura e da própria identidade, o que é natural. Contudo, alguns participantes dão a entender que se vão tentar ajustar ao Outro, neste caso, alterando ou, simplesmente, excluindo um ou outro ingrediente, que não apreciam, da receita.

É também desejo de diferentes participantes levar a cultura do Outro aos seus, isto é, cozinhar os novos pratos para, posteriormente, os partilharem com familiares e/ou amigos. Ao falarem das receitas ou dos pratos confeccionados por eles próprios a outros, os participantes estão também a divulgar a cultura do Outro junto de pessoas que, de outra forma, não teriam, possivelmente, oportunidade de contactar com aqueles sabores.

A partir dos comentários, pôde-se ainda verificar que os aprendentes, ao contactarem com novos aspetos culturais, diferentes daqueles a que estavam habituados, abriram-se um pouco mais ao Outro, reconhecendo a existência

de outros universos culturais, obtendo novos conhecimentos e fazendo novas reflexões sobre hábitos alimentares diversos. Por elementar que seja o nível de proficiência de alguns participantes, fica demonstrada a sua curiosidade e abertura para sair do seu mundo e explorar novos hábitos alimentares.

8. Considerações finais

A gastronomia ocupa um lugar de destaque também nas culturas chinesas. Por esta razão, no 34º Curso de Verão de Língua Portuguesa da Universidade de Macau, achámos que faria todo o sentido contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) dos participantes e, conseqüentemente, para a sua formação como falantes interculturais, através da gastronomia de alguns países de Língua Portuguesa e da Região Administrativa Especial, onde o português é uma das línguas oficiais e onde está localizada a Universidade de Macau. Desta forma, os participantes foram expostos a diferentes pratos gastronómicos, alguns deles pouco habituais na China, e a novas formas de cozinhar. Pode dizer-se que houve, de facto, trocas interculturais, ainda que “apenas” *online*. A partir destas trocas, espera-se que os participantes tomem a iniciativa de continuar a explorar e a aprender mais, não só a nível gastronómico (cultural), mas também a nível linguístico, uma vez que uma receita também é muito rica do ponto de vista linguístico. Expor os estudantes a este tipo de material linguístico e cultural, com o formato proposto, poderá contribuir para habituarmos os aprendentes a lidarem com novas perspetivas e diversas formas de estar no mundo. Quanto maior for o repertório linguístico e cultural, mais sensibilidade os estudantes terão para viver culturas novas ou em novas culturas.

No Curso de Verão de Língua Portuguesa de 2021, pretende-se continuar a contribuir para a formação de falantes interculturais através da gastronomia. Afigura-se como desenvolvimento do trabalho de 2020 o reforço das tarefas de cada unidade didática com uma situação intercultural⁴, a exploração da atividade de mediação e o contacto com os estudantes de 2020, para saber como promoveram o que aprenderam em 2020.

9. Referências bibliográficas

Bangou, F.; Bourdet, J. F. (2010). Teaching french as a second language to Chinese students: Instructional staff adaptation and intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations*, **34** (6): 561-570. Acedido a 14 de julho de 2012, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717671000>

⁴ Tomalin e Stempleski (1993) chamam-lhe “critical incidents”. De acordo com Corbett (2003), este tipo de situações pode ter um potencial pedagógico-didático no sentido em que encoraja a reflexão e contribui para o desenvolvimento de estratégias para uma comunicação mais efetiva.

0040.

- Bastos, M. (2014). A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE – Série reflexões*. Aveiro: UA Editora.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK, USA: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Nichols, A.; Stevens, D. (2001). Introduction. In: M. Byram; A. Nichols; D. Stevens (Eds.). *Developing intercultural competence in practice*. England: Multilingual Matters, 1-8.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship – Essays and reflections*. UK, USA, Canada: Multilingual Matters.
- Chen, G. M.; Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, **3**(1), 2-14.
Disponível em https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs. Acedido em 15 de dezembro de 2020.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECRL). Portugal: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*. Acedido a 17 de outubro de 2015, em http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf.
- Conselho da Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. COMPANION VOLUME. Strasbourg, Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe.
- Cook, V. (2006). Interlanguage, multi-competence and the problem of the ‘second’ language. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, **VI** (3): 39-52.
Acedido a 15 de janeiro de 2015, em <http://www.torrossa.com/resources/an/2234103>.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Canada and Australia: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. (2009). Implementing intercultural competence. In: D. Deardorff (Ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 477-491.
- Deardorff, D. (2012). Introduce core concepts – Framework: Intercultural competence model. In: K. Berardo; D. Deardorff (Eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 45-52.
- Dervin, F.; Liddicoat, A. J. (2013). Introduction: Linguistics for intercultural education. In: F. Dervin; A. J. Liddicoat (Eds.). *Linguistics for*

- intercultural education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-25.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In: J. A. Lima; J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In: D. Deardorff (Ed.). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 456-476.
- Friedman, V. (2014). Negotiating reality: Intercultural communication as constructing social space. In: S. Poutiainen (Ed.). *Theoretical turbulence in intercultural communication studies*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 9-27.
- Gonçalves, L. (2016). *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto. Consultado em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89010/2/168431.pdf>
- Gregerson-Hermans, J.; Pusch, M. (2012). How to design and assess an intercultural learning experience. In: K. Berardo; D. Deardorff (Eds.). *Building cultural competence – Innovative activities and models*. Virginia: Stylus Publishing, 23-41.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual – Life and reality*. USA: Harvard College.
- GRUPO CRIT. (2006). *Culturas cara a cara – Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Colección E. Madrid: Edinumen.
- Hall, E. T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Hofstede, G.; Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. USA: MC Graw Hill (2nd ed.).
- Kozlova, I.; Zundel, E. (2013). Synchronous Online Language Teaching: Strategies to Support Learner Development. In: C. Meskill. *Online Teaching and Learning – Sociocultural Perspectives*. London, New Delhi, New York, Sidney: Bloomsbury, pp. 99-116.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In: M. Byram and M. Fleming (Eds.). *Language learning in intercultural perspective – Approaches through drama and ethnography*. UK: Cambridge University Press, 16-31.
- Meskill, C.; Anthony, N. (2010). *Teaching languages online*. UK: MM Textbooks.
- Oxford, R. (2014). Using this book to discover peace cultures. In: R. Oxford (Ed.). *Understanding peace cultures*. USA: Information Age Publishing, 3-12.
- Scollon, R.; Scollon, S.; Jones, R. (2012). *Intercultural communication – A discourse approach*. USA/UK: Wiley-Blackwell (3rd ed.).
- Seelye, H. N. (1997). Cultural goals for achieving intercultural communicative competence. In: A. Fantini (Ed.). *New ways in*

- teaching culture*. USA: TESOL, Jack Richards, Series Editor, 22-27.
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: More questions than answers. In: Paran, A.; Sercu, L. (Eds.). *New perspectives on language and education: Testing the untestable in language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 17-34.
- Spencer-Oatey, H.; Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction – A multidisciplinary approach to intercultural communication*. UK: Palgrave Macmillan.
- Stame, S. (2004). Diversité linguistique et médiation culturelle dans les entretiens médecin-patient. In: J. Veloso; G. L. C. Pinto (Eds). *Linguistic diversity and new communication media in multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 39-49.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Wilkinson, J. (2012). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. In: J. Jackson (Ed.). *The routledge handbook of language and intercultural communication*. Oxon, USA, Canada: Routledge, 296-309.