

**FLIPPED CLASSROOM NA AULA DE
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA:
Proposta de uma unidade temática**



Orlanda de Azevedo
Universidade Nova de Lisboa

Resumo: O caráter inovador do método *Flipped Classroom*, as potencialidades que apresenta e o facto de conciliar teorias anteriormente vistas como incompatíveis (teorias centradas nos alunos que prescrevem atividades interativas na sala de aula, por oposição a teorias centradas no professor que defendem métodos de ensino explícitos) tornam-no muito apelativo. Nas universidades norte-americanas é frequente encontrar numa mesma turma de PLNM (português língua não maternal) alunos falantes do inglês, falantes nativos do espanhol e falantes de português língua de herança, pelo que a *Flipped Classroom* pode ser instrumental no desenvolvimento de um ensino diferenciado. Neste artigo, apresento uma unidade temática para língua portuguesa (L2 / FL), criada por mim de acordo com este método e desenvolvida considerando os *Standards for Foreign Language Learning* e as *Guidelines* da ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages).

1. Introdução

O crescente desenvolvimento e a acessibilidade das tecnologias informáticas e da comunicação ao público em geral não podia deixar de ter consequências no campo da educação e pedagogia. Por um lado, o seu uso generalizado no dia-a-dia da população estudantil altera os comportamentos desta dentro e fora da escola ou em outros contextos educativos; por outro lado, possibilita não apenas novas formas de comunicar em geral como também mais especificamente de ensinar e aprender.

As mais recentes gerações de estudantes têm sido designadas de "nativos digitais", por oposição às gerações anteriores, consideradas "imigrantes digitais". Segundo Marc Prensky, que cunhou os dois termos, os primeiros nasceram já imersos no mundo digital ("surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age" Prensky, 2001, p. 1), por oposição aos segundos, nascidos antes de 1980. À época, a maioria dos professores incluía-se neste último grupo, sendo por conseguinte considerados menos hábeis tecnologicamente do que os seus alunos.

As limitações desta perspetiva são evidentes, na medida em que não apenas a disparidade de condições socioeconómicas e geográficas a põem em causa (nem todos os estudantes têm acesso à tecnologia, por exemplo), mas também porque não se baseou em dados de pesquisa ou considerou as variações cognitivas existentes dentro de uma mesma faixa etária (para uma revisão crítica destes conceitos, cf. Bennett, Maton, e Kervin; o próprio Marc Prensky revisitou estas questões num artigo publicado em 2011). Contudo, a

proposta de Prensky foi fundamental para a disseminação da ideia de que um novo modelo didático era necessário, contribuindo para um sentimento de crise iminente na educação identificado por Don Tapscott em 1998: “There is growing appreciation that the old approach [of didactic teaching] is ill-suited to the intellectual, social, motivational, and emotional needs of the new generation” (Tapscott, 1998, p. 131).

Segundo Prensky, a sofisticação tecnológica dos “nativos digitais” levou a que as técnicas de ensino ditas “tradicionais” deixassem de ser adequadas: “*Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach*” (Prensky, 2001, p. 1, ênfase no original). O autor defendeu que o uso da tecnologia pelos estudantes alterou a forma como estes pensam e como processam informação: com mais rapidez, estabelecendo relações aleatórias, preferindo informação visual, dinâmica e baseada em jogos. Estes argumentos, feitos inicialmente com base em observações empíricas pouco sustentadas, têm vindo entretanto a ser observados na sua complexidade através de estudos mais rigorosos. Com efeito, os alunos poderão não ser tão tecnologicamente hábeis como se previa, na medida em que demonstram falta de pensamento crítico quando utilizam fontes de informação baseadas na internet, tal como notado por Lorenzo e Dzuiban (2006). Para Bennett, Maton e Kervin este estudo sugere que o uso quotidiano da tecnologia não é necessariamente aplicável a tarefas académicas, levando os autores a concluir que: “education has a vitally important role in fostering information literacies that will support learning” (2008, p. 785, 2004, p. 11).

De qualquer forma, e ainda que como vimos existam conclusões que contraditam as generalizações de Prensky e de outros autores seminais, o uso de novas tecnologias tornou-se omnipresente em alguns contextos e a facilidade de produção, difusão e receção de materiais didáticos que as utilizam tornou-os inevitáveis. Foi neste âmbito que surgiram iniciativas como OpenCourseWare do MIT, (2001), que deu posteriormente origem ao consórcio EdX com Harvard (2012), Khan Academy, (2006) e Coursera (2012), entre outras, disponibilizando aulas, conferências e cursos completos de universidades prestigiadas através da internet e tornando-os assim acessíveis a milhões de utilizadores. O entusiasmo gerado em torno deste modelo de ensino de massas, recebido como uma verdadeira democratização e revolução educacional, tem vindo a ser analisado mais criticamente, na medida em que começam a ser mais notórios os resultados obtidos ou os que ficarão por atingir. Relembre-se porém que a tecnologia sempre suscitou atitudes quer utópicas quer distópicas que se refletiram na educação: já em 1922 Thomas Edison tinha proclamado “I believe the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks” (cit. por Monke, 2004, p. 10). Idênticas expectativas foram formuladas na mesma época, nos EUA,

em relação ao ensino por correspondência:

Sensing a historic opportunity to reach new students and garner new revenues, schools rushed to set up correspondence divisions. By the 1920s, postal courses had become a full-blown mania. Four times as many people were taking them as were enrolled in all the nation's colleges and universities combined." (Carr).

Se, à semelhança das aulas por correspondência, os *MOOC* (*Massive Online Open Courses*) e o ensino *online* não vieram, até à data, substituir as salas de aula físicas, não deixam no entanto de continuar a propôr novos usos da tecnologia ao serviço da educação, contribuindo nomeadamente para impulsionar o uso generalizado da *Flipped Classroom* em várias disciplinas e níveis de ensino nos EUA.

O método de ensino *Flipped Classroom* propõe que a exposição de conteúdos seja efetuada através de vídeos que os alunos devem ver antes da aula presencial, libertando assim o tempo letivo para as atividades de prática, incluindo as que tradicionalmente eram realizadas em casa individualmente pelos alunos. Também designado *Inverted Classroom* (por Lage, Platt, e Treglia), este método pode ser descrito sucintamente da seguinte forma: "Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa" (Lage, Platt, e Treglia, 2000, p. 32).

Jonathan Bergman e Aaron Sams foram os primeiros professores a implementar este método (primeiramente descrito por J. Wesley Baker em 2000), quando em 2007 começaram a gravar apresentações de *Powerpoint* narradas e anotadas e a disponibilizá-las online, para que os alunos que faltavam às aulas pudessem acompanhá-las, enquanto os que tivessem estado presentes podiam revê-las e esclarecer eventuais dúvidas. Estes conteúdos, que se destinavam aos seus alunos mas eram públicos, começaram a ser utilizados por outros professores e alunos, contribuindo para a popularização da *Flipped Classroom*.

Bergman e Sams apontaram várias vantagens da utilização deste método em *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (2002). Para além da utilização na sala de aula de recursos digitais usados pelos alunos no dia a dia, que deve estar sempre ao serviço do processo de ensino-aprendizagem e não ser um fim em si mesmo, este método altera as relações entre alunos e professor. Com efeito, aumenta a interação aluno-professor, ao contrário do que se poderia pensar, uma vez que esta acontece quer na sala de aula (libertada do tempo devotado à exposições de conteúdos, há mais tempo para falar individualmente ou com pequenos grupos de alunos, para responder a perguntas e acompanhar o processo de aprendizagem), quer online, através de mensagens de email, fóruns, blogues, mensagens de telemóvel ou nas redes sociais, por exemplo. Desta forma, o professor tem a oportunidade de conhecer melhor os seus alunos e estes de comunicarem de

múltiplas formas com o professor, mais ajustadas às suas necessidades e tempos próprios de aprendizagem, construindo-se assim relações mais profundas.

A *Flipped Classroom* também aumenta a interação entre alunos, na medida em que o papel do professor passa a ser guia de aprendizagem (*learning coach*, segundo Bergmann e Sams, 2002, p. 27), abrindo aos alunos a possibilidade de também eles serem transmissores de conhecimentos, partilhando-os com os colegas. No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, passa a haver mais tempo para atividades comunicativas:

Creating a student-centered class based on the flipped classroom model will enable students to use the target language in more authentic situations. In addition, students of well-designed flipped classes may develop greater ownership of their learning, collaborative skills needed for a participatory culture, and more opportunities to interact with the instructor and classmates in the target language. (Mehring, 2016, p. 6)

Será importante questionar, contudo, que consequências isto implica na aula de Língua Segunda e em particular na de Português Língua Não Materna; por exemplo, quais as especificidades do *feedback* corretivo entre alunos, sobre o qual não existem estudos suficientes mas que se sabe serem diferentes do *feedback* dado por um falante nativo (Adams, Nuevo e Egi, 2011).

Um outro aspeto relevante prende-se com a reivindicação de que a *Flipped Classroom* ajuda os alunos com dificuldades, permitindo-lhes fazer pausa nas palestras gravadas e escutar de novo, acompanhando-as melhor. Esta questão é pertinente em contextos onde numa mesma turma se encontram alunos com diferentes níveis ou ritmos de aprendizagem. Nas Universidades norte-americanas, por exemplo, é frequente encontrar numa mesma turma de Português alunos falantes do inglês (com e sem espanhol como L2), falantes nativos do espanhol (como L1 mas também como língua de herança) e falantes de português língua de herança (frequentemente de pelo menos duas variantes), pelo que o uso da *Flipped Classroom* se apresenta como especialmente promissor. Ainda que não haja consenso quanto à relevância da Língua materna do aluno para o processo de aquisição-aprendizagem, a existência de diferenças relativamente à forma como este acontece nos falantes de herança é mais geralmente aceite pelos linguistas. Os falantes de herança apresentam características em comum com os falantes bilingues mas também com os falantes não nativos e geralmente não foram escolarizados na língua de herança, que falam em casa. É importante ter em conta que o grau de contato com a língua de herança varia muito dependendo do *input* que recebem em casa, da frequência ou não de aulas em escolas comunitárias, da sua integração na comunidade imigrante no país de acolhimento e da sua identificação com o grupo de herança, pelo que não constituem um grupo homogêneo. O ensino diferenciado propõe justamente oferecer aos alunos múltiplas opções para a aquisição de conhecimentos com

base no conhecimento de que nem todos os alunos são iguais:

To differentiate instruction is to recognize students' varying background knowledge, readiness, language, preferences in learning and interests; and to react responsively. Differentiated instruction is a process to teaching and learning for students of differing abilities in the same class. The intent of differentiating instructions is to maximize each student's growth and individual success by meeting each student where he or she is and assisting in the learning process. (Hall, Strangman e Meyer, 2003, p. 3)

Tomlinson (2000) identifica três elementos que podem ser diferenciados: conteúdo (o que o professor planeia ensinar), processo (como planeia ensinar) e produtos (avaliação formativa). O currículo, mais do que ser adaptado, deve idealmente ser criado para que seja flexível; a tecnologia pode ser um instrumento para a promoção desta flexibilidade, necessária ao ensino diferenciado, possibilitando que o aluno escolha de entre várias possibilidades a forma de representação mais adequada para o seu estilo de aprendizagem, por exemplo. Note-se, contudo, que o ensino diferenciado carece ainda de sustentação científica, ainda que alguns dos seus elementos já tenham sido estudados e obtidos resultados positivos. A própria noção de estilo de aprendizagem (avançada por Kolb em 1984 e desenvolvida por Fleming), em que se baseiam várias teorias e métodos de ensino, foi entretanto posta em causa.

De qualquer forma, a possibilidade de os professores produzirem facilmente os seus próprios materiais adaptados às necessidades específicas de cada aluno e da diversidade cultural presente nas salas de aula das sociedades contemporâneas é, em meu entender, positivo, na medida em que constitui uma alternativa a materiais industrialmente produzidos, aplicados em "modo pronto a vestir", tal como descritos por Maria José Roldão, referindo-se à "indústria pesada" dos manuais que seguem uma única via didática replicada de forma "seguidista" pelos professores e que leva em última análise a uma "fortíssima demissão profissional" (Roldão, s/d, p. 4).¹ Este posicionamento contrasta com o argumento de que o êxito dos manuais se deve ao facto de fornecerem a estrutura necessária ao processo de ensino-

¹ Roldão chega a este diagnóstico no âmbito de um estudo em que chama a atenção para as *distâncias* que ocorrem no contexto escolar português. Em primeiro lugar, a distância entre normatividade e decisão: de um lado, a decisão e prescrição centralizadas que criam uma normatividade fortíssima, do outro um professor-funcionário que aplica material pré-preparado e uniformizado. A segunda distância identificada pela autora acontece entre discursividade e apropriação: de um lado, verbalizações retóricas legitimadoras, do outro lado, a sua muito frágil concretização efetiva (distância que Roldão denomina entre os nomes e as coisas e que é conducente a uma "acumulação de discurso que não raramente oculta as práticas" (Roldão 10). Por fim, a distância entre intenção e ação: de um lado, a bondade das intenções, do outro, a ação efetiva, levando à "assunção insustentada de que os bons princípios, as intenções expressas e partilhadas por um colectivo, trazem consigo de forma imanente as suas consequências na ação" (Roldão 10)

aprendizagem e conduzirem à negociação de sentidos através das interações entre professor e alunos (defendido por Hutchinson e Torres, 1994, entre outros).

Glaúcia Silva concluiu, por seu turno, num artigo em que analisa as interações entre grupos de alunos falantes de herança de português e entre não falantes de herança que desenvolviam atividades de um manual na sala de aula, que os alunos tenderam a não utilizar o manual para procurarem explicações metalinguísticas e que os falantes de herança somente o utilizaram para realizarem as atividades propostas pelo professor. Ambos os grupos preferiram interagir em inglês e manifestaram a tendência para não explicar as suas respostas. A diferença principal entre os dois grupos prende-se com o processo de negociação na escolha das respostas: "among the non-heritage learners, all three participants were engaged in negotiating the answers for the activities, while among the heritage group two participants relied on the answers and corrections provided by a third, who was perceived as the expert." (Silva, 2011, p. 746) A realização de estudos similares mas de maior fôlego é desejável, por forma a que seja possível chegar a conclusões mais abrangentes.

Em suma, não existem ainda estudos suficientes que comprovem os benefícios que são atribuídos ao método *Flipped Classroom*, que é relativamente recente, em particular na área do ensino das línguas, e algumas das reivindicações em que se baseia também não obtiveram até à data comprovação científica. Contudo, este método disseminou-se rapidamente nos Estados Unidos da América, dado o seu carácter inovador, as potencialidades que apresenta e o facto de conciliar teorias anteriormente vistas como incompatíveis (teorias centradas nos alunos que prescrevem atividades interativas na sala de aula, por oposição a teorias centradas no professor que defendem métodos de ensino explícitos).

2. Proposta de uma unidade temática

A elaboração de materiais adequados ao ensino de PLN em *Flipped Classroom* constitui o primeiro passo para que o método possa ser testado nesta disciplina e para que possa ser desenvolvida pesquisa mais sistemática. Considerando que grande parte da pesquisa sobre a *Flipped Classroom* e a sua implementação são levadas a cabo nos EUA, sendo também essa a área geográfica em que tenho lecionado, elaborei uma unidade temática seguindo este método. Esta unidade foi criada tendo em consideração as *Proficiency Guidelines* (Princípios Orientadores/Diretrizes de Proficiência) emanadas pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages*:

The ACTFL Proficiency Guidelines are descriptions of what individuals can do with language in terms of speaking, writing, listening, and reading in real-world situations in a spontaneous and non-rehearsed context. For each skill, these guidelines identify five major levels of proficiency:

Distinguished, Superior, Advanced, Intermediate, and Novice. The major levels Advanced, Intermediate, and Novice are subdivided into High, Mid, and Low sublevels.

Estas diretrizes foram inicialmente publicadas em 1986 e baseavam-se nos "Descritores de Competências Linguísticas" (*Language Skills Descriptions*) produzidos pela *Interagency Language Roundtable (ILR)*, uma entidade governamental. A Guerra entre os EUA e a Coreia, à semelhança do que tinha já sucedido aquando do conflito com o Japão no âmbito da Segunda Guerra Mundial, revelou a ausência de um sistema capaz de aferir as capacidades linguísticas dos funcionários governamentais. O *Foreign Service Institute (FSI)* criou então uma escala que passou a ser utilizada nos testes de proficiência linguística aplicados aos funcionários. Ainda que estes testes tenham passado a ser obrigatórios em algumas das agências do governo norte-americano em 1958, verificou-se que os resultados variavam consoante o examinador, pelo que foram desenvolvidos uma entrevista estruturada de acordo com uma escala de quatro competências linguísticas (falar, ouvir, ler, escrever) e critérios standardizados de classificação que reduziram a subjetividade das avaliações e produziram resultados consistentes.

Em 2012, a ACTFL publicou a versão revista e atualizada das suas Diretrizes (que adaptam a escala do IRL para a comunidade académica), tendo também em conta não apenas as edições das anteriores Diretrizes da ACTFL (1986, 1999 e 2001) mas também os descritores STANAG desenvolvidos pelo *Board of International Language Coordination (BILC)* da NATO, os "*Can-do statements*" do Quadro Europeu de Referência para as Línguas e o *LinguaFolho* do *National Council of State Supervisors for Languages* norte-americano (baseado no Portfolio Europeu das Línguas). Entre outras alterações, as Diretrizes foram atualizadas por forma a incluir formas de comunicação contemporânea, tais como mensagens de texto, e-mail e *chat* e passaram a incluir um nível acima do Superior (*Distinguished*), por forma a estarem alinhadas como nível C2 do Quadro Europeu de Referência.

Tal como é referido no prefácio geral (ACTFL: 3), as Diretrizes aplicam-se diretamente à avaliação das habilidades linguísticas, não descrevendo nem prescrevendo como uma língua deve ser aprendida ou ensinada. As Diretrizes descrevem o que o falante é capaz de dizer, escrever e compreender de forma consistente num nível e o que não é capaz de fazer no nível imediatamente acima (ao contrário do Quadro Europeu que descreve somente o que o falante é capaz de fazer). Estas descrições são representativas do nível mas não são exaustivas e diversos perfis linguísticos podem ser classificados num mesmo nível. No entanto, no mesmo documento é referido que as Diretrizes têm implicações ao nível do processo de ensino-aprendizagem:

However, the Guidelines do have instructional implications. The ACTFL Proficiency Guidelines underlie the development of the ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners (1998) and are used in

conjunction with the National Standards for Foreign Language Learning (1996, 1998, 2006) to describe how well students meet content standards. (ACTFL 3)

Com efeito, os níveis de proficiência dos alunos são relevantes para a escolha dos métodos, materiais e conteúdos a utilizar. Tal como mencionado na citação acima, as Diretrizes são geralmente acompanhadas pelos *National Standards for Foreign Language Learning*, cuja mais recente revisão ocorreu em 2015 e resultou na elaboração dos *World-Readiness Standards Standards for Foreign Language Learning (W-RSFL)*. À semelhança de edições anteriores, estes descrevem as competências e conhecimentos que o aprendiz deve adquirir em cinco grandes áreas (conhecidas como os "Cinco C's"): Comunicação, Cultura, Conexões, Comparações, Comunidades. A área da Comunicação inclui três modos: *interpersonal* (interpessoal), *interpretative* (interpretativo) e *presentational* (expositivo). As funções ou objetivos da comunicação são o princípio orientador destes *Standards*, que se afastam assim de uma perspectiva centrada no tipo de atividade, seja receptiva (ouvir, ler), seja produtiva (falar, escrever), tendo antes em conta os conteúdos, as identidades e as relações dos falantes, bem como os contextos sócio-culturais em que a comunicação tem lugar.

A área da cultura inclui os chamados três Ps, "philosophical perspectives, the behavioral practices, and the products – both tangible and intangible – of a society" (sublinhado meu), que adotam a definição de cultura de Muirhead: "Culture is a fluctuating embodiment of a group's products, practices, and perspectives" (Muirhead, 2009, p. 244). Tal como resume Lessard-Clouston (2016, p. 55):

In the standards, cultural products include cultural achievements (similar to aesthetic culture); cultural practices comprise various patterns, such as for social interaction (similar to sociological culture); and cultural perspectives incorporate ideas, meanings, and values that influence communication and relationships (similar to semantic and pragmatic culture).²

Se os alunos tendem a compreender mais facilmente as práticas culturais (que consistem nos padrões de comportamento socialmente aceitáveis) e os produtos culturais (por exemplo, uma pintura, um texto literário ou um sistema político), as perspectivas culturais apresentam maior dificuldade, uma vez que se trata aqui de crenças, valores, atitudes e pressuposições (Morain,

² Esta proposta tem algumas semelhanças com o modelo de Adaskou, Britten, e Fahsi's (1990, pp. 3-4), segundo o qual existem quatro tipos de cultura que poderão estar presentes no ensino das línguas: cultura estética (que inclui cinema, música, literatura), cultura sociológica (natureza e estrutura da família, vida privada, costumes, instituições, trabalho e lazer), cultura semântica (o sistema conceptual que a linguagem reflete, tais como as designações e horas das refeições) e a cultura pragmática (informação de fundo, normas sociais, competências paralinguísticas necessárias à comunicação).

1997). De acordo com Dema e Moeller, os três Ps resolvem não só a oposição entre alta cultura e cultura popular como também contribuem para evitar que a cultura seja ensinada de forma desconexa, eventualmente transmitindo preconceitos (2012, pp. 5-6).

A cultura, como Kramersch já tinha chamado a atenção em 1993, não é uma competência extra e acessória ("expendable fifth skill"); no entanto, subsiste ainda a tendência para ensiná-la separadamente. Ao invés, as culturas que as línguas transmitem constituem, segundo os Standards (43), o "verdadeiro conteúdo" da aula de língua estrangeira, não a gramática ou o vocabulário. Em acréscimo, Lange e Paige concluem que:

Within the five goal areas (...), culture plays the central role because it is now viewed as the context and the content of communication in any form, the link to any discipline, the opportunity to contrast and compare cultures and cultural contexts, and the most authentic way to connect the individual language learner to the broader target language community" (Lange and Paige, p. xi)

A cultura também está presente nos restantes Cs, nomeadamente nos pontos 1.1, 3.2, 4.2 e 5.1 dos *Standards*. Esta articulação - ou talvez, melhor ainda, indissociabilidade - da cultura com a comunicação interpessoal, as comparações culturais e a interação com as comunidades num mundo global reflete-se na substituição da ênfase na cultura pela ênfase na interculturalidade presente em muitos dos artigos científicos sobre este tema (Lessard-Clouston, 2016, p. 62). Esta mudança pode derivar do crescimento dos estudos na área da educação intercultural e é visível, por exemplo, no trabalho um dos mais destacados proponentes da educação intercultural, Byram, que em 1989 publicou *Cultural Studies in Foreign Language Education*, mas cujos estudos posteriores se referem já à interculturalidade (nomeadamente *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, de 1997). A noção de interculturalidade parece capaz de expressar mais adequadamente a complexidade da interligação entre cultura e ensino das línguas (entre outros aspetos). Apesar de esta complexidade estar presente nos Standards, como vimos, a ideia de interculturalidade não é explicitada. No entanto, o ensino das línguas de uma perspetiva intercultural é consistente com os Standards (Acheson, Nelson, and Luna, 215, p. 206).

Um grande número de professores recorre aos manuais de língua estrangeira e a exposições orais para ensinar factos culturais básicos, não motivando os estudantes para uma aprendizagem mais aprofundada da cultura baseada num processo de descoberta (Dema e Moeller, 2012, pp. 80-81). Uma das vantagens do método *Flipped Classroom* é permitir que os alunos acedam facilmente a produtos culturais (como canções, filmes, pinturas, etc.) e a uma grande diversidade de outros materiais autênticos, como peças jornalísticas, entrevistas, websites variados, museus virtuais, social media, blogues, audiolivros, podcasts, entre outros, aumentando a exposição dos

alunos à língua estrangeira e aprofundando o conhecimento e interações culturais. Ao contrário dos manuais, que oferecem uma representação estática da cultura, Dema e Moeller defendem que: “the digital media, authentic products and texts provide a more dynamic environment through direct access to most current practices, perspectives, and products.” (2012, p. 81)

Em conclusão, os meios de comunicação digitais facilitam um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, no âmbito do qual este estabelece uma relação crítica com os conteúdos. Em meu entender, este é um aspeto a ter em conta ao utilizar o método *Flipped Classroom* na aula de PLNM, uma vez que a *Flipped Classroom* inclui também uma componente de exposição oral de conteúdos.

Language and Level: Beginning Portuguese (Novice Low-High)
Approximate Length: 2 weeks
Approximate Number of Minutes Weekly: 160
Theme/ Topic: "A Comida"
Essential Question: What are the food habits of Portuguese-speaking countries and how do they compare with yours and your country's food habits?
<p>Goals: Learners will be able to...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify and describe food from the Portuguese-Speaking Countries - Discuss and compare culinary traditions - Make recommendations for a healthy food regimen - Organize an event for the community showcasing traditional food from the Portuguese-Speaking Countries (including to create a culturally appropriated menu to a specific occasion, writing a recipe and organizing a book)

Summative Performance Assessment		
Interpretative Mode	Interpersonal Mode	Presentational Mode
Learners will read an online article on the eating habits of Brazilian youth and complete a comprehension check	In small groups, learners will discuss their own eating habits and make recommendations on how to eat healthier (the teacher will circulate among the groups to listen and, in addition, their discussions will be recorded in order to be evaluated later)	Learners will write a short essay on food habits and culinary traditions of the Portuguese-Speaking Countries

Cultures

- **Product:** Duration of meals
- **Practice:** 1-2 hours seated lunch and dinner; eating with friends, family, and coworkers
- **Perspective:** Meals are eminently social

- **Product:** Fish
- **Practice:** Portuguese eat fish frequently and they frequently serve it whole and with bones (grilled and in the oven are two favorite ways of preparing it)
- **Perspective:** Portugal has a long tradition of fishing and Portuguese are the 4th leading world consumer of fish

- **Product:** Meal times (1-3pm; 7-10pm)
- **Practice:** Restaurants are closed between lunch and dinner
- **Perspective:** Food intake is regulated by social practice

Connections

- Consider the diversity of foods around the world and how they shape different eating habits
- Consider the impact of work habits and legislation in eating habits
- Buy food using a budget

Comparisons

- Use of diminutives to express affection and care for what you eat: "cafezinho", "arrozinho", "bacalhauzinho," etc.
- Food products from the Portuguese-speaking countries that are available in the US ("linguiça", "malassadas", "pão doce", "vinho do porto", "pão de queijo", "cachaça", "açai", ...)
- Similar foods in the Spanish-speaking countries ("chouriço/chorizo", "doce de leite/dulce de leche", "sardinha/sardines", "bacalhau/bacalao")
- Differences regarding English and Spanish: "peixe= pesce/pescado", "porco=pig/pork"
- How money and amounts are stated

Communities

School and Global Communities

- Organize an event dedicated to the Portuguese-speaking countries that will showcase their recipes and foods
- Field trip to a Portuguese and/or Brazilian grocery store (optional)

Lifelong Learning

- Cook food of the Portuguese-Speaking countries at home
- Consider the role that food plays in the learner's life and set personal goals

Toolbox		
Language Functions	Related Structures/ Patterns	Vocabulary Expansion
Discuss food, shopping and planning menus Make recommendations Discuss and compare culinary traditions Write a recipe /Give instructions Create a culturally appropriated menu to a specific occasion	<i>É necessário que, Recomento que, É importante que</i> +Present Subjunctive Commands (<i>Imperativo</i>) Question words: <i>Como se prepara, Onde se compra, Quanto custa...</i> Diminutives	General food vocabulary Food vocabulary specific to the Portuguese-speaking countries Verbs pertaining to food preparation: <i>Bater, cortar, cozer, fritar, colocar, juntar, acrescentar, ...</i>

Referências bibliográficas

- Acheson, Kris; Nelson, Matthew; Luna, Kera. Measuring the Impact of Instruction in Intercultural Communication on Secondary Spanish Learners' Attitudes and Motivation. *Foreign Language Annals*, 48.2, 2015, p. 203–217.
- Adams, Rebecca; Nuevo, Ana María; Egi, Takako. Explicit and Implicit Feedback, Modified Output, and SLA: Does Explicit and Implicit Feedback Promote Learning and Learner–Learner Interactions? *The Modern Language Journal*, 95 2011, p. 42–63.
- Adaskou, Kheira; Britten, Donard; Fahsi, Badia. Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Mororcco. *ELT journal*, 44.1 1990, p. 3–10.
- American Council on the Teaching Of Foreign Languages (ACTFL). *ACTFL Proficiency Guidelines*, Alexandria, VA: 2012. Disponível em: www.actfl.org Acesso em: 26 mar. 2016.
- Bennett, Sue; Maton, Karl; Kervin, Lisa. The ‘digital Natives’ Debate: A Critical Review of the Evidence. *British journal of educational technology*, 39.5 2008: p. 775–786.
- Bergmann, Jonathan; SAMS, Aaron. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education, 2012.
- Carr, Nicholas. The Crisis in Higher Education. *MIT Technology Review*. N.p., n.d. Disponível em: <https://www.technologyreview.com/s/429376/the-crisis-in-higher-education/> Acesso em: 1 jan. 2017
- Dema, Oxana; Moeller, Aleidine. Teaching Culture in the 21st Century Language Classroom. (2012): n. pag. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181/> Acesso em: 26 mar. 2016.

- Hall, Tracey; Nicole Strangman; Anne Meyer. *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum, 2003.
- Hutchinson, T. ; E. Torres. The Textbook as Agent of Change. *ELT Journal*, 48.4, 1994: p.315–328.
- Kramsch, Claire J. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1993.
- Lage, Maureen J.; Glenn J. Platt; Michael Treglia. Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31.1, 2000:p. 30. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1183338>. Acesso em: 9 mar. 2016.
- Lange, Dale L.; R. Michael Paige. *Culture as the Core Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: IAP, 2003.
- Lessard-Clouston, Michael. Twenty Years of Culture Learning and Teaching Research: A Survey with Highlights and Directions. *NECTFL Review* 77, 2016: p.53–89.
- Lorenzo, George; Charles Dziuban. Ensuring the Net Generation Is Net Savvy. *Educause Learning Initiative*, 2, 2006: n. pag.
- Mehring, Jeff. Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools*, 33.1, 2016: p.1–10.
- Monke, Lowell. The Human Touch. *Education Next*, 4.4, 2004: n.pag.
- Morain, Genelle. A Perspective on the Cultural Perspectives. *Learning Languages*, 3.1, 1997: p. 12–14.
- Muirhead, Pablo. Rethinking Culture: Toward A Pedagogy Of Possibility In World Language Education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6.4, 2009: p. 243–268.
- Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the horizon*, 9.5, 2001: p. 1–6.
- Roldão, Maria do Céu. Distâncias na Educação e no Currículo – Professores, Discurso e Escola. *EducA - International Catholic Journal of Education*, 1, abril 2015: p. 1-15. Disponível em: <http://educa.fmleao.pt/no1-2015/distancias-na-educacao-e-no-curriculo-professores-discurso-e-escola-2/> Acesso em: 9 mar. 2016.
- Silva, Gláucia V. Textbook Activities among Heritage and Non-Heritage Portuguese Learners. *Hispania*, Vol. 94, 4, dez. 2011: p. 734-750.
- The National Standards Collaborative Board. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria, VA: Author, 2015.
- Tapscott, Don. *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York: McGraw-Hill, 1998.
- Tomlinson, Carol Ann. Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest*, 2000: n. pag. Disponível em: eric.ed.gov. Acesso em: 1 jan. 2017.