Departamento de Estudos Anglo-americanos e
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos
da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Hugo Alexandre Santos da Rocha

Professor Orientador: Rogelio Ponce de León
Professor Co-orientador: Nicolas Robert Hurst

Setembro 2010

Departamento de Estudos Anglo-americanos e
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos
da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Hugo Alexandre Santos da Rocha

Licenciado em Línguas e Relações Internacionais

Relatório Apresentado para Obtenção do
Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Espanhol
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Professor Orientador: Rogelio Ponce de León
Professor Co-orientador: Nicolas Robert Hurst

Setembro 2010

Resumo

A sala de aula de língua estrangeira é, inevitavelmente, um ponto de encontro entre culturas. Este aspecto não pode ser sonegado nem relegado para segundo plano no processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. À luz dos programas do Ministério de Educação, quer para a disciplina de Inglês, quer para a de Espanhol, e do Quadro Comum Europeu de Referência, a competência intercultural surge como um dos objectivos a atingir pelos alunos.

O presente projecto de investigação-acção questiona a forma de introduzir uma perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira, as estratégias e metodologias a utilizar, as actividades a promover e o papel dos alunos em todo o referido processo. Neste sentido, a investigação em causa parte da pergunta "*Poderá o contacto com a própria realidade sociocultural dos alunos ser o ponto de partida para introduzir uma perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira?*" para concluir, através do trabalho realizado com os alunos, que essa será uma sequência bem-sucedida para levar a cabo as aprendizagens interculturais. Fica igualmente demonstrada a importância de que se reveste o papel dos alunos enquanto elementos activos na concretização de ditas aprendizagens, partindo das suas próprias experiências e da forma como vivenciam o mundo que os rodeia.

Os professores de língua estrangeira, como agentes mediadores entre diferentes culturas, diferentes visões do mundo e diferentes escalas de valores e crenças, têm um papel fundamental na construção de um mundo mais aprazível, em que predominem laços de solidariedade e cooperação entre os povos. O tema da interculturalidade constitui, assim, um campo de estudo em aberto que necessita continuar a ser objecto de investigação.

Palavras-chave: Interculturalidade, competência intercultural, aprendizagem intercultural, língua estrangeira, cultura.

Abstract

The foreign language classroom is inevitably a meeting point for different cultures. This cannot be denied or relegated to the background in the foreign language teaching / learning process. According to the syllabuses produced by the Ministry of Education, both for the English and Spanish languages, and the Common European Framework of Reference, intercultural competence emerges as one of the objectives to be pursued by students.

This action research project questions the way to introduce an intercultural perspective in the foreign language class, the strategies and methodologies to be used, the activities to be promoted and the role students play in the whole procedure. To do so, it starts with the question "*Can the contact with students' own socio-cultural reality be the starting point to introduce an intercultural perspective in the foreign language classroom*?*"* reaching the conclusion, based on the work done with students, that this sequence will be successful in terms of intercultural learning. The importance of students as active elements in the implementation of such learning is also demonstrated, based on their own life experiences and the way they see the world around them.

Foreign language teachers, as agents mediating between different cultures, different worldviews and different scales of values and beliefs, have a key role in building a more pleasant world, where bonds of solidarity and cooperation among peoples predominate. All things taken into consideration, the theme of interculturality is a field of study that remains open and needs to be the object of further research.

Key words: Interculturality, intercultural competence, intercultural learning, foreign language, culture.

Índice geral

	Página
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de gráficos	vii
Índice de anexos	viii
Introdução	1
Capítulo I – Contexto de investigação	7
1.1. A escola	7
1.1.1 As instalações e a população por ela servida	7
1.1.2 A oferta educativa	8
1.1.3 O Projecto Educativo de Escola	8
1.1.4 O Projecto Curricular da Escola	9
1.1.5 O núcleo de estágio de Inglês / Espanhol	10
1.1.6 As turmas que integraram o presente estudo	10
1.2 Observação e diagnóstico inicial	11
1.2.1 Instrumentos de observação e resultados obtidos	11
1.2.2 Interpretação dos dados e definição da área de intervenção	14
1.3 Linhas orientadoras para a intervenção	16
Capítulo II – O estado do conhecimento na área a estudar	20
2.1 A interculturalidade e os conceitos a ela associados	20
2.2 Interculturalidade e educação	22
2.3 Interculturalidade e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	25
2.4 Conclusão	28
Capítulo III – Os dois ciclos de investigação / acção: a aplicação e os instrumentos de recolha de informação.	30
3.1 Primeiro Ciclo	30
3.1.1 Espanhol	30
3.1.1.1 A aplicação	30
3.1.1.2 Os instrumentos de recolha de informação	33

3.1.2 Inglês 33
3.1.2.1 A aplicação 33
3.1.2.2 Os instrumentos de recolha de informação 35
3.2 Segundo ciclo 36
3.2.1 Inglês 36
3.2.1.1 A aplicação 36
3.2.1.2 Os instrumentos de recolha de informação 37
3.2.2 Espanhol 38
3.2.2.1 A aplicação 38
3.2.2.2 Os instrumentos de recolha de informação 39
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados 41
4.1 Primeiro ciclo - Espanhol 41
4.1.1 Análise dos dados 41
4.1.2 Interpretação dos dados 42
4.1.3 Considerações sobre o primeiro ciclo 42
4.2 Primeiro ciclo - Inglês 43
4.2.1 Análise de dados 43
4.2.2 Interpretação dos dados 44
4.2.3 Considerações sobre o primeiro ciclo 44
4.3 Segundo ciclo – Inglês 45
4.3.1 Análise de dados 45
4.3.2 Interpretação dos dados 46
4.3.3 Considerações sobre o segundo ciclo 46
4.4 Segundo ciclo – Espanhol 47
4.4.1 Análise de dados 47
4.4.2 Interpretação dos dados 48
4.4.3 Considerações sobre o segundo ciclo 49
Capítulo V – Discussão e conclusão 50
5.1 Os resultados obtidos face às hipóteses iniciais 50
5.2 Considerações acerca da validade dos resultados e da legitimidade de possíveis generalizações 52
5.3 Os resultados obtidos e o estado do conhecimento na área estudada 53

5.4 Conclusões gerais 54

Referências bibliográficas 56

Gráficos 61

Anexos 67

Índice de Gráficos

	Página
Gráfico 1	62
Gráfico 2	62
Gráfico 3	62
Gráfico 4	63
Gráfico 5	63
Gráfico 6	63
Gráfico 7	64
Gráfico 8	64
Gráfico 9	64
Gráfico 10	65
Gráfico 11	65
Gráfico 12	65
Gráfico 13	66
Gráfico 14	66
Gráfico 15	66

Índice de Anexos

Página

Anexo 1 – Capas de manuais de Espanhol 68

Anexo 2 – Questionário inicial (Inglês) 69

Anexo 3 – Questionário inicial (Espanhol) 71

Anexo 4 – Questionário / Professores 73

Anexo 5 – Ficha de trabalho "Los horários de los españoles" (Espanhol, 1º ciclo) 76

Anexo 6 – Ficha de trabalho "Los tópicos españoles en los videojuegos" (Espanhol, 1º ciclo) 77

Anexo 7 – Ficha de trabalho "Tópicos portugueses y españoles" (Espanhol, 1º ciclo) 78

Anexo 8 – Questionário final do 1º ciclo (Espanhol) 79

Anexo 9 – Apresentação *PowerPoint* "Videogames in Portugal" (Inglês, 1º ciclo) 81

Anexo 10 – Página do manual (Inglês, 1º ciclo) 82

Anexo 11 – Questionário final do 1º ciclo (Inglês) 83

Anexo 12 – Ficha de trabalho "TV in your life" (Inglês, 2º ciclo) 84

Anexo 13 – Apresentação *PowerPoint* - "Teens and TV in Portugal" (Inglês, 2º ciclo) 85

Anexo 14 – Página do manual (Inglês, 2º ciclo) 86

Anexo 15 – Grelhas britânicas de programação televisiva (Inglês, 2º ciclo) 87

Anexo 16 – Grelhas americanas de programação televisiva (Inglês, 2º ciclo) 88

Anexo 17 – Questionário final do 2º ciclo (Inglês) 89

Anexo 18 – Ficha de trabalho "Gestos" (Espanhol, 2º ciclo) 91

Anexo 19 – Apresentação PowerPoint (Espanhol, 2º ciclo) 92

Anexo 20 – Ficha de trabalho "La generación *ni-ni*" (Espanhol, 2º ciclo) 93

Anexo 21 – Questionário final do 2º ciclo (Espanhol) 94

Introdução

O processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira implica o contacto dos alunos com novos olhares sobre o que os rodeia e despoleta inevitáveis mecanismos de comparação / confronto com o seu próprio olhar. Muito do entusiasmo dos alunos pela aprendizagem de uma nova língua passará precisamente pela emoção provocada pelo acesso a uma nova porta para o mundo através da qual poderão vivenciar novas realidades. Para que tal aconteça, os aprendentes de determinado idioma não poderão limitar-se a conhecer o mesmo apenas enquanto sistema linguístico, mas terão que saber usá-lo enquanto ferramenta de comunicação em diferentes contextos. Num momento histórico em que se proporcionam às pessoas cada vez mais meios de comunicar e interagir, e em que é possível deslocar-se cada vez mais facilmente, é de suma importância o correcto uso de tal ferramenta.

Os programas em vigor, tanto para inglês como para espanhol, seguindo as indicações do Conselho da Europa e do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas (2001), colocam entre as suas finalidades e objectivos a aquisição da competência comunicativa nessas mesmas línguas. A competência comunicativa, objecto de diferentes interpretações desde que o conceito de *competência* aplicado à linguística foi introduzido por Noam Chomsky na década de sessenta (Oliveras, 2000), surge em ambos os programas, o de inglês, nível de continuação para o ensino secundário (Moreira *et al.*, 2001-2003) e o de espanhol, nível de iniciação para o mesmo grau de ensino (Fernández, 2001), como uma macro competência que engloba uma série de componentes ou subcompetências. De acordo com o referido por Oliveras (2000), para tal apontam os trabalhos de Canale & Swain e de Van Ek, entre outros autores. Os primeiros, identificaram como partes integrantes da competência comunicativa a competência gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica. O segundo, acrescentou duas componentes mais, a sociocultural e a social.

No programa de inglês, a competência comunicativa integra como competências específicas a linguística, a pragmática e a sociolinguística, assumindo-se a competência sociocultural como parte das competências gerais a adquirir pelos alunos (Moreira *et al.* 2001-2003), enquanto o de espanhol refere a competência comunicativa como uma macro competência que engloba as subcompetências linguística, discursiva, estratégica,

sociocultural e sociolinguística (Fernández, 2001). Conclui-se assim que o sucesso do processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira ultrapassa o mero domínio linguístico do idioma em causa e radica, em grande medida, na aquisição de competências relacionadas com questões socioculturais e sociolinguísticas associadas aos conjuntos populacionais que o utilizam. Só assim será possível comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos (Oliveras, 2000). É de salientar, contudo, que o contacto com tais conteúdos poderá ser pouco eficaz ou até mesmo contraproducente, na medida em que muito facilmente se pode cair nos clichés e estereótipos que, regra geral, se associam aos diferentes povos ou às diferentes nacionalidades:

> "It is vitally important that students do not treat the information about the world' cultures as a curiosity, or, even worse, ridicule it. (…) Both the teacher and the students have to fully understand that intercultural knowledge is indispensable for successful communication all over the world. Stereotyped views and prejudices will prevent students from developing intercultural competence" (Chlopek, 2008:17-18).

Os próprios manuais escolares, por vezes, contribuem para que tal aconteça ao recorrer a símbolos entendidos como nacionais ou folclóricos para caracterizar os falantes nativos, conforme foi já tratado por González Casado (2002). Um exemplo claro disso são as capas dos manuais de espanhol para o 3º ciclo do ensino básico produzidos pela Porto Editora (ver anexo 1, p. 68) ou o som de castanholas que introduz as diferentes gravações dos materiais áudio dos mesmos manuais.

Ao olhar para outra cultura, o aluno fá-lo tendo como ponto de referência a sua própria cultura, a qual condiciona a sua forma de ver o mundo, de perceber e interpretar a realidade que o rodeia (Iglesias Casal, 2003). Como tal, faz todo o sentido trazer a realidade sociocultural do aluno para a sala de aula de uma língua estrangeira e promover uma abordagem intercultural, tal como se encontra estipulado no QECR promovido pelo Conselho da Europa. Dito documento refere as competências interculturais como incluindo

> "a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias

> variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas" (2001:151).

De igual forma, ambos os programas de inglês (Moreira *et al*., 2001-2003) e espanhol (Fernández, 2001) referem nos seus objectivos o desenvolvimento de capacidades de comunicação intercultural, associando-as à formação dos alunos enquanto cidadãos agentes de sociedades democráticas e culturalmente plurais. Como tal, será necessário que os alunos desenvolvam "a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros" (Moreira *et al*., 2001-2003:24).

É objecto deste estudo reflectir sobre a relevância da implementação de uma perspectiva intercultural no contexto de uma sala de aula de língua estrangeira, sobre estratégias e metodologias a usar, e de que forma poderão os alunos ser agentes dessa mesma abordagem. Assim, o estudo em causa parte da seguinte questão: poderá o contacto com a própria realidade sociocultural dos alunos ser o ponto de partida para introduzir uma perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira?

Em geral, nas aulas de língua estrangeira, pouco serão os alunos que tenham adquirido competências interculturais. É provável que muitos deles observem determinadas características socioculturais com curiosidade, mas também que as cataloguem de imediato como algo de exótico ou estranho, já que díspar da sua própria realidade. Em muitos casos, quando incentivados a comparar determinados conteúdos socioculturais com a sua própria realidade, tal exercício contrastivo pode mesmo reforçar a estranheza com que a cultura do outro é olhada. Isto é o que me tem sido dado a observar e o que vivenciei ao longo da minha experiência docente anterior ao estágio e vai de encontro à visão de Guest (2002) acerca dos perigos associados à análise contrastiva (ver capítulo I, ponto 1.3). Noutros casos, e tal como apontam os resultados dos questionários de diagnóstico referidos no ponto 1.2 do capítulo I (ver p. 11), os aspectos socioculturais são tratados pontualmente nas aulas de língua estrangeira e a abordagem intercultural não é prática comum.

A questão da interculturalidade é, contudo, incontornável. O processo de comparação, "siempre odioso pero a menudo inevitable" (Iglesias Casal, 2003:9), está

sempre presente e a perspectiva comparativa é, ela própria, uma característica da interculturalidade (Alread, Byram & Fleming, 2006). "Recorrendo à comparação, modo básico de percepção cognitivo, mas integrando-a num processo de sistematização construído em torno da análise de dinâmicas culturais específicas, é possível abordar, de um ponto de vista intercultural, os factos de cultura em estudo" (Outeirinho, 2006:174). Assim, é necessário que o aluno seja convidado a reflectir e seja parte activa desse mesmo processo com espírito de abertura. Caberá ao professor conduzi-lo nessa viagem, mas o aluno terá que experimentá-la ele próprio.

Ainda que sejam bastante frequentes as referências socioculturais nos manuais de língua estrangeira, nem sempre essas referências são apresentadas numa perspectiva intercultural. Por conseguinte, o professor terá de desenvolver, com os seus alunos, actividades que possam aproveitar esses conteúdos para fomentar a abordagem intercultural, ou criar ele mesmo os seus próprios materiais nesse sentido, tratando de trazer a própria realidade sociocultural dos alunos para a sala de aula. Tal como referem Bizarro & Braga (2004)

> "no século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO" (2004:63).

É assim evidente que o trabalho com a interculturalidade realizado no contexto da sala de aula exige ao professor uma forte preparação e um sólido conhecimento, tanto da sua própria cultura como da cultura alvo. O professor trabalha entre culturas e deverá transformar a sala de aula num espaço de encontro, troca de experiências, contraste e negociação (Castro & Pueyo, 2003). Ao apresentarem-se aspectos da cultura alvo, "deberemos favorecer el aprendizaje significativo a través de procedimientos inductivos, la reflexión en el alumno y su autonomía en el aprendizaje" (Ponce de León, 2006: 252). O mundo dos alunos e a sua experiência sociocultural devem estar presentes na sala de aula e ser um ponto de referência ao seleccionar temas e ao elaborar tarefas (Neuner, 2003). No que se refere à cultura alvo, não se trata de promover um

conhecimento declarativo, baseado em factos e números, mas sim, de acordo com Neuner, um conhecimento processual: "strategies of negotiation of meaning; of dealing with conflicting situations of comprehension and communication; of changing roles and adopting different points of view; of self-access to information and aids". Os alunos deverão ainda desenvolver "discursive communication strategies such as comparing, inferring, interpreting, discussing, reasoning, etc" (2003: 50).

Este estudo assenta na metodologia da investigação-acção (Bell, 2008; Nunan:2001). Parte de um diagnóstico inicial, concretizado quer através da observação directa, quer através de questionários realizados tanto a alunos como a professores, com o que se pretende avaliar até que ponto a perspectiva intercultural está presente nas aulas de língua estrangeira e qual a sua pertinência para os inquiridos. A partir daí, e seguindo os passos que caracterizam a metodologia em causa, realizam-se dois ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, procurando dar resposta à problemática anteriormente mencionada (ver p.3). Desta feita, os alunos e o processo de ensino / aprendizagem são o centro de atenção e a metodologia de investigação visa ampliar o entendimento sobre o dito processo e introduzir mudanças que o possam melhorar (Richards & Lockhart, 2007), dando resposta à questão colocada por este trabalho.

Ao partir para este estudo, assumi que a maior parte dos alunos estariam familiarizados com as questões socioculturais associadas à aprendizagem de uma língua estrangeira e, em alguns casos, habituados a contrastar esses conteúdos com a sua própria realidade sociocultural. Contudo, provavelmente muitos deles não considerariam relevante a presença de referentes socioculturais do seu próprio mundo, ou, sobretudo, que esse fosse o ponto de partida para trabalhar com os da língua alvo. Era essa a minha impressão inicial, baseada no meu conhecimento empírico, e que tentei confirmar ou não através do diagnóstico inicial. Esperava, através das estratégias que viriam a ser utilizadas, conseguir criar as condições para implementar uma abordagem intercultural na sala de aula, contribuindo para que os alunos conhecessem melhor quer a sua própria realidade sociocultural, quer a que está associada à língua alvo, mediante propostas que os convidassem à reflexão e à aventura de colocar-se no ponto de vista do outro, derrubando ideias preconcebidas, estereótipos e afins.

O presente estudo divide-se em cinco capítulos, que são seguidos pelas referências bibliográficas, gráficos e anexos. No primeiro capítulo, é apresentado o

contexto em que a investigação decorreu, é definida a área de intervenção após a realização da observação diagnóstica e são lançadas as linhas orientadoras para a acção levada a cabo. No segundo capítulo, é feita uma breve análise do estado do conhecimento na área em questão. No terceiro capítulo, é realizada a descrição da acção levada a cabo nos dois ciclos de investigação, bem como dos instrumentos de recolha de informação utilizados. No quarto capítulo, os dados obtidos são analisados e interpretados. Por fim, no último capítulo, os dados são discutidos, traçam-se considerações gerais acerca do projecto de investigação / acção em questão e apresentam-se as conclusões gerais.

Capítulo I – Contexto de investigação

1.1. A escola

1.1.1 As instalações e a população por ela servida

O estudo em causa desenvolveu-se ao longo do ano lectivo de 2009/10 na Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira de Douro, em Vila Nova de Gaia. A escola ocupa uma área total de 30.000 m². Seguindo a tipologia de construção adoptada nas últimas décadas, a escola reúne vários edifícios independentes: dois edifícios com salas de aulas, um edifício central para usos múltiplos e um pavilhão dedicado às práticas desportivas.

Trata-se de instalações com trinta anos que servem os habitantes de Avintes, Oliveira do Douro e Vilar do Andorinho. Esta é uma área onde a indústria, comércio e serviços têm um papel significativo. De acordo com o Relatório de Avaliação Externa elaborado pela Inspecção Geral de Educação (2008) a maioria das mães dos estudantes trabalham como empregadas não qualificadas do comércio ou dos serviços (10,8%), como trabalhadoras da indústria (9%) e empregadas de escritório (8,6%). No que se refere aos pais, trabalham principalmente como trabalhadores da indústria (32,6%), como trabalhadores não qualificados do comércio ou serviços (15,5%) e como empregados de escritório (12,4%) e em serviços directos (8,3 %). 21,8% dos pais dos alunos terminou o primeiro ciclo de estudos, 18,8% o segundo ciclo, 14,7% o total do ensino obrigatório, 12,2% o ensino secundário e 8,5% têm nível de formação universitária.

No que respeita ao acesso às novas tecnologias, existem grandes diferenças entre os estudantes do ensino básico e do secundário. No primeiro caso, 13,8% dos estudantes têm computador em casa e 10,2% têm acesso à Internet. No segundo caso, 58,6% dos estudantes têm computador em casa e 40,8% acesso à Internet.

1.1.2 A oferta educativa

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira de Douro oferece os seus serviços educativos a alunos do 7º ao 12 ª anos de escolaridade, tendo vindo, nos últimos tempos, a expandir a sua oferta educativa. No ensino secundário, existem cursos científico-humanísticos de Ciências / Tecnologias e Línguas / Humanidades, cursos tecnológicos de Desporto e Acção Social e um curso profissional de Multimédia. Além disso, a escola oferece dois Cursos de Educação e Formação (CEF) - Comércio e Informática - e recentemente estabeleceu um Centro de Novas Oportunidades (CNO). De igual forma, deu início a uma série de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e aulas diurnas para os estudantes adultos.

Desde a abertura da EB2,3 de Avintes o número de alunos diminuiu significativamente, dada a proximidade existente entre as escolas. No ano lectivo de 2007 / 2008, de acordo com o Relatório de Avaliação Externa elaborado pela Inspecção Geral de Educação (2008) anteriormente mencionado, houve um total de 569 alunos, 230 deles no terceiro ciclo de estudos e os 339 restantes no nível secundário. Consequentemente, o número de professores diminuiu, sendo neste momento cerca de 90. O número dos restantes funcionários da escola é aproximadamente de 16 pessoas.

1.1.3 O Projecto Educativo de Escola

Os principais objectivos do Projecto Educativo de Escola (2007) centram-se na consolidação da autonomia da escola e na sua promoção como local de formação e responsabilidade, procurando a melhoria dos resultados educativos. A escola deverá promover a investigação, dando visibilidade aos diferentes projectos que possam ser relevantes para a comunidade onde se integra. Deverá igualmente assumir-se como um lugar onde os alunos alcançam o seu pleno desenvolvimento ao participar na construção de uma sociedade justa e solidária. A escola deverá ainda ser um espaço regido pelos princípios da solidariedade e da democracia. Em suma, uma plataforma para o mundo do trabalho, articulada com a realidade onde está integrada - comunidade, região, país e mundo.

Os objectivos específicos do Projecto Educativo são: "Qualificar os alunos ao nível da língua materna e da matemática; Promover estilos de vida saudáveis; Formar para a sociedade do conhecimento; Promover projectos de intervenção em contexto escolar (apoios educativos); Promover uma cultura de trabalho, esforço e auto-motivação" (2007:14).

1.1.4 O Projecto Curricular da Escola

O Projecto Curricular está fortemente relacionado com o Projecto Educativo. Após a realização de um diagnóstico foram estabelecidas uma série de áreas prioritárias, entre as quais se destacam, pela relevância que acarretam para o estudo em causa, as seguintes:

> "Dificuldades dos alunos no processo do ensino e da aprendizagem e respectivo insucesso escolar; Dificuldades dos alunos no domínio da língua materna; Dificuldades dos alunos ao nível do *saber-estar* e do relacionamento com os outros; Escassa motivação dos alunos e falta de perspectivas de futuro; Falta de hábitos de estudo e dificuldades em saber como estudar; Carências sócio-económicas e nível cultural relativamente baixo das famílias(…)." (2002-2005:5).

De acordo com o acima exposto, a escola estabelece como metas a implementação de meios que contribuam para o desenvolvimento de competências dos estudantes em relação à linguagem e à promoção de estilos de vida saudáveis. Além disso, e novamente tendo em conta elementos que poderão ser pertinentes para este estudo, entende-se como prioritários:

> "Valorizar o *saber-estar* e o *saber-estar com os outros* como uma forma de promover o sucesso escolar e educativo pessoal do próprio indivíduo e o dos outros; Valorizar o *saber-ser* como parte do processo de auto-construção crítica e de participação comunitária, no sentido de uma maior responsabilidade / maturidade; Valorizar o saber como fonte de *enriquecimento* pessoal e colectivo; (…) Reforçar a articulação entre a escola e a comunidade, concebida como interesse para ambas as partes" (2002-2005:6).

1.1.5 O núcleo de estágio de Inglês / Espanhol

Contrariamente ao caso do Inglês, a disciplina de espanhol foi introduzida recentemente na escola, mais concretamente no ano lectivo de 2008/09, pelo que o número de professores desta disciplina é apenas de dois. No caso do Inglês existem nove professores, embora dois não exerçam presentemente funções docentes. Desde há muito que a escola tem tido núcleos de estágio a funcionar, embora o ano lectivo de 2009 / 2010 tenha sido o primeiro em que existiu um núcleo de Inglês / Espanhol.

Aos três estagiários que constituíam o núcleo em causa foi-lhes dada a oportunidade de trabalhar com três turmas de inglês – um 7º ano, um 10º e um 12º, todos nível de continuação. No caso do espanhol, os estagiários tiveram oportunidade de trabalhar com duas turmas de iniciação, uma de 7º ano e outra de 10º.

1.1.6 As turmas que integraram o presente estudo

Para levar a cabo o presente estudo, e dadas as contingências existentes em termos de organização do trabalho do estágio e do tempo disponível, foram escolhidas duas turmas, uma de cada língua, embora a observação e o diagnóstico inicial tenham englobado todas as turmas referidas. A opção, também ela sujeita aos condicionalismos anteriormente mencionados, recaiu nas turmas do 10º ano de escolaridade, de continuação no caso do Inglês e de iniciação no caso do Espanhol.

As duas turmas em questão ofereceram-me dois contextos distintos, embora com pontos em comum, como seja a idade dos alunos e o inerente grau de maturidade, os interesses e gostos, e, obviamente, a comunidade onde estavam integrados. As duas turmas afastavam-se, contudo, numa série de aspectos. A turma de inglês era bastante reduzida, contando apenas com 14 alunos, e apresentava características mais homogéneas. Em geral, os alunos eram bastante participativos e colaboravam em todas as tarefas propostas. No caso da turma de espanhol, esta contava com 24 alunos e tratava-se de uma turma bastante heterogénea no que se refere à postura dos alunos. Embora, em geral, se apresentassem motivados, havia grandes diferenças no que diz respeito ao cumprimento de tarefas propostas, aos hábitos de estudo e à capacidade de concentração.

Contudo, a grande diferença entre as duas turmas em causa, que viria a condicionar a intervenção a levar a cabo junto das mesmas, tratava-se do nível de domínio de língua e da cultura alvo, já que a de inglês era uma turma de continuação, ou seja os alunos estavam no seu sexto ano de aprendizagem, enquanto a de espanhol era uma turma de iniciação. Este aspecto era incontornável e iria, inevitavelmente, reflectir-se nos alunos e no seu trabalho com conteúdos interculturais. Para a turma de espanhol, era a primeira vez que contactavam, a nível de contexto escolar, com questões socioculturais associadas à língua espanhola. Tal não era o caso da turma de inglês.

1.2 Observação e diagnóstico inicial

1.2.1 Instrumentos de observação e resultados obtidos

Ao longo dos primeiros meses do estágio, tanto nas aulas leccionadas pelas orientadoras como pelos colegas estagiários, tive oportunidade de comprovar que os aspectos socioculturais estavam presentes com pouca frequência e que nem sempre se introduzia uma perspectiva intercultural na sala de aula. Para saber qual era a visão dos alunos acerca da temática em causa decidi elaborar um questionário de perguntas fechadas (ver anexo 2 e 3, pp. 69-72).

Foi inquirido um total de 100 alunos, distribuídos pelas três turmas de inglês e duas de espanhol anteriormente referidas. Ainda que a distribuição das turmas relativamente às disciplinas seja desigual, o número de alunos que respondeu ao questionário foi equilibrado para cada caso, dado as turmas de espanhol serem mais alargadas. Como seria de esperar, na resposta à primeira questão, a grande maioria dos alunos considerou como importante (58%) ou como muito importante (39%) a aprendizagem de aspectos socioculturais associados à língua estrangeira que estavam a estudar (ver gráfico 1, p. 62). No que se refere à presença desses mesmos aspectos nas aulas da língua estrangeira em causa, a maioria dos alunos considerou que eles estavam presentes: 59% de forma constante e 35% de forma ocasional (ver gráfico 2, p. 62). Do total de alunos que assinalou a presença dos mesmos, 70% consideraram ser frequente a sua abordagem, conforme se pode confirmar no gráfico 3 (ver p. 62). Apenas 6% dos

alunos afirmaram categoricamente que tais aspectos não estavam presentes e 26% que eram tratados poucas vezes.

Questionados quanto às suas expectativas em ver tratados aspectos relacionados com a sua própria realidade sociocultural nas aulas da língua estrangeira em questão, apenas 31% dos alunos responderam afirmativamente (ver gráfico 4, p. 63). 29% optaram por indicar que esperavam uma presença ocasional desses mesmos aspectos, 28% consideraram que não esperavam sequer vê-los tratados e 12% não souberam responder à questão. No que se refere à presença efectiva de aspectos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa nas aulas de Inglês e Espanhol, 32% consideraram que estes estavam presentes de forma constante, 46% de forma menos constante e 22% que não estavam presentes (ver gráfico 5, p. 63). Contudo, ao separar as disciplinas os resultados sofrem alterações consideráveis. Enquanto 86% dos alunos de espanhol reconhecem a presença desses mesmos aspectos, de forma mais ou menos constante, apenas 58% dos alunos de inglês apontam na mesma direcção (ver gráfico 6, p. 63). Tal desequilíbrio poderá eventualmente radicar em dois aspectos que me foram dados a observar. Por um lado, ambas as turmas de Espanhol são de nível de iniciação, o que não é o caso das de Inglês, pelo que se explica uma presença mais constante e mais explícita dos aspectos socioculturais associados à língua espanhola e o factor novidade que os mesmos acarretam para os alunos. Por outro lado, ao tratar-se de uma cultura tão próxima da nossa, é possível que os alunos se sintam mais motivados e mais atentos aos conteúdos socioculturais e a estabelecer um contraste com a sua própria realidade.

No que diz respeito à frequência com que os aspectos socioculturais associados à realidade portuguesa estavam presentes na sala de aula, a opinião dos alunos divide-se: 47% consideraram que era frequente, 47% pouco frequente e os restantes 6% que quase nunca ocorria (ver gráfico 7, p. 64). Por fim, quando questionados acerca da utilidade de contrastar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades onde a língua inglesa e a espanhola são usadas, a maior parte dos alunos respondeu afirmativamente (88%), 10% afirmaram não saber e unicamente 2% não consideraram útil tal contraste (ver gráfico 8, p. 64).

A fim de poder ter o ponto de vista docente sobre a mesma temática foi realizado um questionário de perguntas fechadas (ver anexo 4, p. 73) ao qual responderam dez

professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, cinco de Espanhol, quatro de Inglês e um de Francês. Quando questionados sobre a importância do ensino / aprendizagem de aspectos socioculturais associados à língua estrangeira que ensinavam, 70% consideraram ser muito importante e os restantes 30% como importante (ver gráfico 9, p. 64). Relativamente à frequência com que abordavam esses mesmos aspectos nas suas aulas, a maioria dos docentes (70%) afirmou faze-lo frequentemente, 20% muito frequentemente e 10% com pouca frequência. Com respeito à(s) estratégia(s) habitualmente utilizada(s) para trabalhar os conteúdos em questão, os professores assinalaram sobretudo o uso de material audiovisual e material autêntico (ver gráfico 11, p. 65) e numa segunda linha as actividades comunicativas e o manual adoptado. O recurso à estratégia expositiva foi o menos assinalado e nenhum docente referiu outra estratégia para além das sugeridas na questão em causa.

De seguida, aos docentes era-lhes questionada a utilidade de recorrer ao contraste entre os nossos próprios hábitos sociais e culturais e os associados às comunidades falantes da língua que leccionavam. 90% dos professores reconheceram a utilidade desse procedimento de forma categórica, enquanto os restantes 10% apontaram a utilidade do mesmo procedimento como tendo carácter ocasional (ver gráfico 12, p. 65). Em relação à presença de aspectos relacionados com a realidade sociocultural portuguesa nas aulas por si leccionadas, todos os docentes afirmaram que estes estavam presentes de forma muito frequente (ver gráfico 13, p. 66). Quanto ao percurso que propunham aos seus alunos ao contrastar ambas as realidades presentes nas suas aulas, 60% dos professores assinalaram partir da realidade associada à língua alvo, 20% da realidade portuguesa e os restantes 20% afirmaram tratar ambas as realidades em paralelo (ver gráfico 14, p. 66). Por último, os docentes eram confrontados com possíveis definições para aquilo que se poderia entender como competência intercultural. Foi-lhes pedido que seleccionassem a(s) opção(ões) que consideravam ser mais correcta(s). As opções mais assinaladas foram “o reconhecimento e a aceitação da existência de diferentes contextos culturais” e “a capacidade de comportar-se de forma adequada em um contexto cultural diferente do seu”. Em seguida, por ordem igualmente decrescente, assinalaram como sendo “o conjunto de saberes acerca de determinada cultura diferente da do próprio sujeito” e “a capacidade de olhar o mundo desde o ponto de vista de outra cultura”. A opção menos

assinalada foi a que definia competência intercultural como sendo "a capacidade de actuar como mediador entre diferentes culturas, estabilizando a sua própria identidade e ajudando outros sujeitos a estabilizar a sua" (ver gráfico 15, p. 66).

1.2.2 Interpretação dos dados e definição da área de intervenção

Como foi referido no início do ponto anterior, a impressão inicial, fruto da observação directa em contexto de sala de aula, de que o trabalho com os aspectos socioculturais desde uma perspectiva intercultural nem sempre estava presente acabou por ser confirmada através do questionário diagnóstico realizado aos alunos. Tal como seria de esperar, e tendo em conta a possibilidade de que as respostas dadas pelos alunos fossem condicionadas pelas expectativas que eles consideravam poder existir por parte de quem as fosse ler, a maioria dos alunos reconheceu a importância da aprendizagem de aspectos socioculturais associados à língua estrangeira em questão. Já a questão da sua presença ou não nas aulas das respectivas línguas e a frequência com que os mesmos eram tratados, não reuniu o consenso entre os alunos.

Se os indicadores anteriormente mencionados já apontam para a questão dos conteúdos socioculturais como um campo de trabalho pertinente para as turmas em questão, os resultados das questões subsequentes apontam a perspectiva intercultural como sendo uma área que necessita ser trabalhada com os alunos em causa. Assim, poucos foram os alunos que reconheceram de forma categórica a relevância da presença de conteúdos socioculturais relativos à sua própria realidade numa aula de língua estrangeira. Da mesma forma, poucos foram os que assinalaram a sua presença efectiva na sala de aula, havendo neste caso uma diferença clara entre a disciplina de Inglês e a de Espanhol, tal como referido em 1.2.1. Quando confirmaram a presença desses conteúdos, a maioria dos alunos considerou que era eventual e não era frequente. Curioso é que eles acabem por coincidir em reconhecer a relevância de que se estabeleça um contraste entre as duas realidades nesse mesmo contexto, mesmo que os alunos não tenham sido unânimes no que se refere às expectativas que têm da presença ou não de elementos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa numa sala de aula de língua estrangeira.

Da observação directa em contexto de sala de aula e do questionário inicial realizado aos alunos, foi possível concluir que o estabelecimento de uma perspectiva intercultural nesse mesmo contexto nem sempre estava presente e que era uma área na qual poderia intervir, procurando o melhor processo para encetar tal percurso.

No que diz respeito ao questionário realizado aos professores, este não serviu para condicionar de nenhuma forma o trabalho de observação e diagnóstico inicial. Por uma parte, não se pode estabelecer uma relação directa entre os universos dos inquiridos, e consequentemente, entre os resultados obtidos nos questionários, dado não se tratar de professores das turmas em causa. Por outro lado, o questionário foi respondido por um grupo muito reduzido de docentes, pelo que os seus resultados poderão reflectir apenas opções individuais e não tendências generalizadas. Acima de tudo, este questionário serviu para testar a opinião dos docentes sobre as questões relacionadas com a interculturalidade e a sua própria experiência ao trabalhar com elas nas suas aulas.

Se o reconhecimento da importância da abordagem dos aspectos socioculturais relacionados com a língua que ensinam e a frequência com que o fazem reuniu consenso, a questão relacionada com estratégias utilizadas deu azo a uma maior variedade de respostas, predominando os meios audiovisuais e os materiais autênticos. Novamente se reuniu consenso em torno da pertinência do contraste entre os próprios hábitos sociais e culturais dos alunos com as comunidades em que a língua leccionada é falada, bem como em relação à frequência com que os aspectos relacionados com a realidade portuguesa estavam presentes nas suas aulas. Já no que se refere ao percurso que os professores propunham aos seus alunos ao contrastar ambas as realidades – a da língua alvo e a da língua materna – a maioria indicou começar pela língua alvo, de acordo com a ideia que eu próprio tinha fruto da minha experiência docente e das aulas observadas no início do estágio. Os restantes professores indicaram, de forma equitativa, começar pela realidade dos próprios alunos ou fazer um percurso paralelo. Esta pareceu-me uma questão pertinente e a ter em conta ao planear a intervenção a levar a cabo.

A última questão colocada aos professores, relativamente ao que entendiam por competência intercultural, deu, de igual forma, origem a respostas variadas, embora com algumas definições a serem apontadas de forma mais inequívoca. Contudo, ainda

que as definições não se excluam e possam ser consideradas todas correctas, aquela que considero ser mais relevante, e que foi a menos assinalada, é a de Meyer (1991), citado por Oliveras (2000), segundo a qual a competência intercultural inclui "la capacidad de estabilizar la propria identidad en el processo de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya" (2000:38). O facto de esta ser talvez a afirmação mais ambiciosa de todas, sobretudo tendo em conta todos os constrangimentos existentes na actividade docente, tais como cumprimento de calendários e programas, falta de acesso a equipamento audiovisual, entre outros, poderá ser a explicação para que tenha sido a opção menos indicada pelos professores.

1.3 Linhas orientadoras para a intervenção

A área de intervenção definiu-se como sendo a implementação de uma perspectiva intercultural ao abordar os conteúdos socioculturais, procurando a melhor forma de o concretizar no contexto da sala de aula. Tal como foi referido na introdução (ver p. 4), o processo de comparação é inevitável aquando do estabelecimento de uma perspectiva intercultural, pelo que terá que estar presente na intervenção a levar a cabo. Tal como refere Oliveras, "los estudiantes de lenguas extranjeras deben ser conscientes de que la lengua que están aprendiendo es la expresión de una cultura y de que es diferente de la suya, aunque haya algunos aspectos que puedan ser similares" (2000:106).

Ao pretender introduzir a perspectiva intercultural na sala de aula considerou-se igualmente importante ter em conta as palavras de Peres quando afirma que "a educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos os seres humanos" (2006:129). A própria noção de interculturalidade irá exigir ao aluno não só o seu envolvimento como também a sua reflexão sobre esse mesmo envolvimento, dado que "the classroom is not only a kind of substitute for direct intercultural contact but a necessary place where students can reflect on their intercultural experiences since such reflections are often impossible in direct contact" (Bredella, 2003:237-238 citado por Leung & Lee, 2006:29).

No trabalho que se desenvolveu com os alunos, os conteúdos socioculturais não surgiram de forma isolada e desenraizada, mas estiveram integrados em unidades didácticas e em relação com outro tipo de conteúdos, sejam eles gramaticais, lexicais ou de outro tipo, tal como sugere Hernando García-Cervigón ao afirmar que

> "Se pueden incluir los contenidos culturales en los programas de gramática y conversación, presentándolos en contextos y situaciones reales, ampliando, de este modo, los conocimientos culturales del alumno y, por lo tanto, su competencia cultural, lo que le llevará a un mejor desarrollo de su competencia comunicativa, que es en definitiva el objetivo principal que se debe perseguir en la enseñanza de cualquier lengua extranjera" (2002:24-25).

Quanto às actividades que se propuseram aos alunos, e tal como foi referido na introdução (ver p. 4), elas pautaram-se pela sua integração num processo de aprendizagem significativo para os alunos, propiciando-lhes ferramentas para que construíssem o seu próprio conhecimento. Procurou-se igualmente que fossem de encontro aos seus interesses e necessidades, trazendo a sua própria realidade sociocultural para o contexto de sala de aula e incentivando a reflexão e discussão nesse mesmo contexto. De igual forma, ditas actividades foram planeadas de acordo com o nível dos alunos. O grau de liberdade de produção dado aos alunos, depende, nas palavras de Garrido Ruiz de los Paños, do seu domínio da língua em causa. Assim,

> "En niveles iniciales o elementales, cuando el alumno aún no goza de una competencia lingüística ni estratégica suficiente como para expresar satisfactoriamente opiniones o valoraciones, debemos ocuparnos de que nuestras actividades muestren un referente sociocultural claro" (2002:33).

Em relação às actividades preparadas especificamente para trabalhar conteúdos socioculturais, Garrido Ruiz de los Paños sugere que "deben estar preparadas para que los alumnos reflexionen y debatan en clase, trabajando en grupos y poniendo en común las conclusiones a las que hayan llegado" (2002:34).

Finalmente, no que se refere ao percurso que se pretendeu seguir em termos de aproximação a ambas realidades, a do próprio aluno e a associada à língua alvo, foi tido

em consideração aquele que Ponce de León traça ao sugerir os três passos de uma possível sequência de planificação:

> "1) reflexión del alumno sobre su propia conducta cultural, a través de diferentes actividades significativas; 2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes materiales que proporcionen *input*; 3) puesta en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta" (2006:252).

Segundo o autor, esta proposta vai de encontro à sequência indicada por Bizarro & Braga, ainda que não se apresente de forma tão detalhada. As autoras traçam uma série de etapas, cuja sequência apresentam como proposta metodológica para tratar as questões culturais:

> "i) sensibilização/ identificação, explorando a dimensão cognitiva e afectiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
> ii) observação/ análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.), que ponham em relevo quer objectos (um alimento, um poema, uma paisagem…) quer comportamentos (verbais e não verbais);
> iii) interpretação/ interrelação do que os aprendentes descobriram, em correlação com os respectivos conhecimentos prévios, actuando sobre as novas aquisições;
> iv) compreensão/ consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;
> v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva (…), sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
> vi) acção, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas (…) e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural" (2005:830-831).

Essa mesma sequência é igualmente indicada por Castro & Pueyo ao afirmarem que:

> El objetivo principal del profesor de idiomas consiste en fomentar en los aprendientes un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura de los hablantes de la L2/LE que están aprendiendo, a partir de la observación crítica de su propia cultura y sociedad (2003:67).

O contraste entre as duas culturas, já referido na introdução (ver p.4) como sendo inevitável e uma parte integrante dos procedimentos interculturais, segue assim um percurso que não é aleatório e que poderá ser uma forma de evitar aquilo que Guest considera ser "some hidden dangers of contrastive analysis", nomeadamente "a propensity to reduce something as rich and varied as a culture to a few salient, general principles is bound to end up closer to caricature than any real understanding or deep analysis" (2002:154). O autor salienta ainda, entre outros, o perigo que uma mentalidade polarizada, baseada no contraste entre a realidade do 'Eu' e a do 'Outro', poderá acarretar: "While this sort of binary logic can often be a convenient analytical tool, it frequently fails to make an adequate job of representing complex realities." Guest afirma mesmo que ao se pôr em evidência as diferenças de uma forma demasiado vincada poderemos originar "a cross-cultural paralysis, wherein members of one culture who are hypersensitive to perceived differences begin to feel that interaction with members of another culture is a minefield of potential problems and thus, perhaps, not worth the risk" (Guest, 1997 citado por Guest, 2002:155).

A intervenção levada a cabo teve que ter em consideração uma série de variáveis, anteriormente mencionadas, não descurando as dificuldades que se poderiam apresentar, quer ao professor quer ao aluno, ao promover a aprendizagem intercultural. Foram assim estas as linhas orientadoras da acção implementada ao longo do presente estudo, com o intuito de dar resposta à questão / hipótese levantada inicialmente.

Capítulo II – O estado do conhecimento na área a estudar

2.1 A interculturalidade e os conceitos a ela associados

O termo *interculturalidade* não é propriamente uma expressão habitual à qual as pessoas associem irreflectidamente um conceito. Para essa reflexão recorre-se frequentemente à decomposição da palavra nos seus componentes, formulando hipóteses sobre o significado da associação dos mesmos. Inclusivamente no seio das comunidades docentes com que trabalhei, tanto durante o estágio como ao longo da minha vida profissional enquanto professor, tive oportunidade de observar a hesitação de alguns colegas quando confrontados com a expressão em causa, dado não estarem familiarizados com a mesma. Recorrendo ao *Google Trends* é possível saber a frequência com que uma palavra ou determinadas expressões foram procuradas no seu motor de pesquisa, o mais utilizado a nível mundial. Podemos saber também onde estavam os internautas que fizeram a pesquisa e que idioma foi utilizado para efectuar a mesma. Infelizmente, o termo *interculturalidade* não gera suficientes dados para que existam tais estatísticas. A tradução da palavra para o inglês, surpreendentemente, não muda este estado de coisas. Só mesmo a tradução para o espanhol revela resultados que associam o termo aos países americanos de língua oficial espanhola e, desde o ano 2007, apontam para um aumento progressivo das pesquisas em que o termo estava presente[1]. Se se optar pela expressão *intercultural*, esta surge associada, entre outras, à língua espanhola em primeiro lugar, ao português em terceiro e ao inglês em quarto. As pesquisas realizadas que incluíram este termo têm vindo a decrescer desde 2004 até ao momento[2]. Em ambos os casos, o volume de pesquisas parece indicar que as noções em causa despertam um interesse reduzido por parte dos internautas, ainda que haja uma evolução positiva por parte do primeiro termo.

A expressão *interculturalidade* não está contemplada nos dicionários portugueses, embora na versão em linha da Porto Editora nos remetam para a sua enciclopédia na rede, a Infopédia, onde é apresentada uma definição do termo em causa.

---

[1]Pesquisa realizada através do *Google Trends* na www. (http://www.google.com/trends?q =interculturalidade, +interculturality,+interculturalidad&ctab=0&geo=all&date=all&sort=1). Consulta realizada em 02/09/2010.

[2] Pesquisa realizada através do *Google trends* na www. (http://trends. google.com/trends?q= intercultural &ctab= 0&geo=all& date =all & sort=0). Consulta realizada em 02/09/2010.

A interculturalidade é aqui associada à educação, apresentando-se esta como um factor indispensável ao seu desenvolvimento:

> "A cidadania global, a educação e a sociedade em fusão, são os valores transversais da interculturalidade social do mundo de hoje, que se pretende integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, de modo a manter as diferenças sem subalternizações nem sobreposições e intolerâncias" (s.a., 2003-2010).

Assim, e para quem não esteja familiarizado com o termo, será mais fácil associar a expressão em causa a um contexto onde se verifique a presença de uma heterogeneidade cultural muito forte, do que ao contexto de uma sala de aula de língua estrangeira, pelo menos ao tratar-se de uma turma monolingue. E, de facto, a interculturalidade poderá e deverá, estar presente nos mais variados cenários, dada a sua ambiciosa e urgente missão. Através dela o paradigma do ensino dos aspectos socioculturais associados a uma língua estrangeira altera-se radicalmente, como se verá no ponto 2.2.

Pese embora as variadíssimas interpretações a que o conceito de interculturalidade está sujeito, ele afasta-se de forma inequívoca da ideia transmitida pelo termo multiculturalidade, termo cujo significado parece ser mais óbvio e que reflecte muitas das condições em que se vive nas sociedades actuais. Hoje, mais do que nunca, os grandes centros urbanos oferecem aos que neles vivem, ou os visitam, uma experiência multicultural. Este fenómeno, que radica na crescente mobilidade geográfica dos povos, tem dado origem a um crescente interesse pelo conceito de interculturalidade, fruto da necessidade de dar respostas aos desafios que o mesmo acarreta (Alred *et al.*, 2006). Enquanto uma convivência multicultural implica uma coexistência estanque de diferentes culturas, sem que se estabeleça interacção significativa entre as mesmas e podendo mesmo dar origem a possíveis conflitos, a interculturalidade, ou ser intercultural, envolve

> "- questioning the conventions and values we have unquestioningly acquired as if they were natural; - experiencing the Otherness of Others of different social groups, moving from one of the many in-groups to which we belong to one of the many out-groups that contrast with them; - reflecting on the relationships among groups and the experience of

those relationships; - analyzing our intercultural experience and acting upon that analysis" (Alred *et al.*, 2003 citado por Alred *et al.*, 2006:1).

A interculturalidade surge assim como um instrumento para a convivência pacífica e democrática entre os povos e tem sido promovida a nível europeu pela União Europeia, pelas suas instituições e respectivas políticas, nomeadamente a educativa, tal como se pode constatar pelas indicações do Conselho da Europa no QECR, referidas na introdução a este estudo (ver p.2). A criação em Portugal de um Instituto Público dedicado à imigração e às minorias étnicas que, em 2007, passou a designar-se como Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, ou a declaração de 2008 como Ano Europeu do Diálogo Intercultural, são faces visíveis de uma Europa que viu a sua paisagem humana alterar-se fortemente nas últimas décadas e que acredita na interculturalidade como ferramenta indispensável para explorar o potencial das sociedades multiculturais em que vivemos. Essa mesma Europa entende o diálogo cultural como "an open and respectful exchange of views between individuals and groups belonging to different cultures that leads to a deeper understanding of the other's global perception"[3].

Não se pense, contudo, que o conceito de interculturalidade é apenas objecto de discussão na Europa. Talvez o seja no domínio político e institucional, mas não no que se refere à educação. Neste campo, expressões como educação multicultural, pluricultural ou intercultural, comunicação intercultural, competência intercultural, cidadania intercultural, entre outras, vão sendo cada vez mais comuns a nível mundial e apontam novos caminhos em termos pedagógicos, tentando dar resposta às mudanças que as sociedades atravessam.

2.2 Interculturalidade e educação

A discussão em torno da questão da interculturalidade é apontada por Oliveras como fruto do contributo de várias disciplinas, como é o caso da psicologia, da filosofia, da antropologia, da linguística e, sobretudo, da etnografia, "disciplina que supone el

[3] A referida caracterização de *diálogo cultural* aparece no sítio do Conselho da Europa. Council of Europe [Em linha]. (Consulta realizada em 03/09/2010). Disponível na www. (http://www. coe.int /t/dg4/intercultural/concept_EN.asp).

enlace que faltava entre los estúdios del lenguaje y los de la cultura" (2000:103). As relações entre a educação e a cultura, "únicos pilares duráveis da paz e da segurança humana" (Mayor, 1999:458 citado por Peres, 2006:123), são divididas por Peres em quatro fases. O autor refere os anos 60 como a época do *Assimilacionismo*, na qual se defende a democratização da sociedade através do ensino universal e igual para todos, independentemente do contexto sociocultural, e em que "a assimilação é o único modelo possível de integração (etnocentrismo)" (2006:123). Os anos 70 conformam a época do *Integracionismo*, promovendo-se a educação em prol da tolerância e da convivência. Existe agora uma maior preocupação da escola pela integração dos grupos minoritários no seu seio, embora o sistema educativo, como reprodutor das desigualdades sociais e culturais, é ele próprio um entrave a essa mesma integração. Peres estabelece nos anos 80 a época seguinte, a do *Pluralismo*, na qual todas as culturas são consideradas iguais. A promoção de cada cultura isoladamente, através do que o autor considera ser um modelo que "defende um pluralismo relativista em oposição ao etnocentrismo", acarreta, no seu entender, o risco da "«guetização» e da ausência da cultura em acção" (2006:123). Por fim, nos anos 90, temos a última etapa, a do *Interculturalismo*, na qual

> "Promove-se a justiça e a solidariedade, lutando contra a xenofobia, os estereótipos, os preconceitos, o racismo e qualquer outra forma de descriminação. Respeita-se e valoriza-se a diversidade, negociando e resolvendo os conflitos de forma pacífica e não violenta – liberdade para conviver, igualdade para viver e educar de uma forma plural. Aceita-se e valoriza-se a diferença (…), criando pontes para o diálogo multicultural, ético e crítico. Em síntese, na esfera educativa, luta-se contra a «macdonalização» da educação e, na esfera cultural, contra o imperialismo da cultura dominante" (2006:123).

Esta etapa não está terminada e Peres defende que é necessário ainda investir muito nesta área, e que, mais do que qualquer lei ou resolução política, é na educação que reside o futuro do "respeito pela pessoa humana com base na diversidade" (2006:126). Os sistemas educativos vivem hoje o desafio de dar resposta à dinâmica das sociedades actuais, em que se cruzam o global com o local e em que a diversidade e a globalidade se apresentam no mesmo contexto (Guilherme, 2003).

Como peça fundamental dos sistemas educativos e como motores de mudança, aos professores e à sua formação tem sido dada especial atenção por vários autores, reconhecendo a necessidade de uma mudança urgente na relação entre cultura e educação. Sobretudo aos professores de línguas e culturas exige-se hoje um forte esforço de mudança de paradigma:

> "Os professores de línguas / culturas estrangeiras devem preparar os seus alunos para a comunicação intercultural intensa e próxima, que envolverá a articulação de conceitos opostos tais como igualdade e diferença, consenso e dissensão, a fim de contribuir para o reforço da interacção democrática nas nossas sociedades multiculturais" (Guilherme, 2003:217).

Há assim espaço para se falar de uma *didáctica do interculturalismo*:

> "a aprendizagem das línguas estrangeiras, no século XXI, exige que a formação de professores capacite os formandos para compreenderem a sua própria cultura e as outras culturas (europeias e não europeias). Trata-se de uma formação que (…) deverá ser perspectivada de maneira diferente da que se pratica, habitualmente, na qual o centro nevrálgico continua a ser a estrutura da língua" (Bizarro & Braga, 2004:66).

Necessário será também explorar o conceito de cultura com que professor e alunos terão que lidar:

> "La cultura, lejos de ser un ente homogéneo y fijo, es una realidad múltiple, cambiante y enriquecida tanto por las subculturas que la conforman (sexo, profesión, generación, región, creencias, roles familiares, etc.) como por las culturas con las que tiene contacto. Este concepto de la cultura como realidad múltiple, en evolución, no homogénea, como sistema que organiza la diversidad de los comportamientos individuales, deberá constituir la base de nuestro hacer pedagógico en la formación intercultural" (Castro & Pueyo, 2003:61).

2.3 Interculturalidade e o ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras

Nas palavras de Bizarro & Braga, as aulas de língua estrangeira configuram "um espaço cultural, por excelência",

> "um espaço de interacção cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e alunos/as) que a frequentam, heterogeneidade esta feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detectáveis não só no conhecimento e no uso que se faz / tem da língua em estudo, mas também no aspecto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da língua estrangeira que é objecto de estudo" (2005: 828-829).

Estamos assim perante uma nova perspectiva sobre o papel dos conteúdos socioculturais no processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Oliveras (2000) perspectiva a relação entre o ensino de língua e cultura ao longo dos tempos apontando para o facto do ensino tradicional da cultura se basear na mera apresentação de "unos elementos culturales estáticos, con patrones fijos que había que conocer y aprender", assumindo os conhecimentos linguísticos e socioculturais como áreas estanques e impermeáveis. Oliveras assinala, em seguida, as transformações que foram ocorrendo nos últimos tempos, fruto de vários estudos realizados na área do ensino da cultura no contexto do ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, passou a encarar-se "la formación cultural como parte integral del aprendizaje comunicativo de la lengua, preparando a los alumnos para una comunicación intercultural". A autora sugere que a noção de competência intercultural "va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa". Trata-se, segundo ela, de uma evolução do próprio conceito de competência comunicativa, que serviu nos últimos tempos para que os professores se apercebessem da importância de centrar as suas práticas didácticas nos seus alunos. A competência intercultural reforça essa mesma orientação em direcção ao aluno e às suas necessidades aquando da interacção "con otra cultura o con personas de otra cultura" (2000:32-33).

Byram, por seu turno, apresenta um modelo que propõe "an integration of linguistic / communicative objectives with intercultural competences objectives. It is

thus a model of intercultural communicative competence, and not just a model of intercultural competence" (2006:116-117).

Na introdução a este estudo, foi já referido aquilo que se entendia, de acordo com o QECR, como *competência intercultural* (ver p.2). O documento anteriormente referido, com uma primeira versão em 1996, começou a ser divulgado, na versão actual, no final da década de noventa e acabou por ser publicado comercialmente em 2001 (Byram, 2003). Cabe agora ver agora a definição de Meyer, publicada uma década antes da apresentada no QECR e, possivelmente, uma das referências que deu origem à mesma:

> "Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilizing one's self-identity in the process of cross-cultural mediation, and of helping other to stabilize their self-identity" (Meyer, 1991:137).

A presente definição parece apontar para o que o mesmo autor considera ser o nível mais elevado de competência intercultural, o nível *transcultural*. Segundo Meyer, no nível mais básico, o *monocultural*, o aprendente age de acordo com a sua própria realidade cultural e olha para o que lhe é alheio a partir de ideias pré-concebidas e estereótipos, mantendo uma visão etnocêntrica. Quanto ao nível intermédio, o *intercultural*, implica que o aprendente é capaz de aplicar os conhecimentos que adquiriu, ou solicitar nova informação, tanto em relação à sua própria cultura como à associada à língua alvo, a fim de explicar as diferenças existentes. Está assim, neste nível, numa posição intermédia entre as duas culturas (Meyer, 1991).

Ponce de León (2006) alerta para o cuidado que devemos ter em relação à aplicação desta terminologia e das noções a ela associadas. Da mesma forma que reconhece o conceito de competência intercultural tal como é definido por Meyer, e assume esse mesmo conceito como o grande objectivo da aprendizagem intercultural, reconhece também a necessidade de adequar os *procedimentos interculturais* dos

professores à realidade em que estes desenvolvem o seu trabalho e às necessidades dos seus alunos.

Estamos, sem dúvida, perante uma área de conhecimento que necessita de ser fortemente explorada, quer a nível de conceitos e procedimentos metodológicos, como a nível de avaliação do desempenho dos alunos. Este último aspecto não está consagrado no QECR. A avaliação da competência intercultural poderá acarretar, tal como refere Byram (2003), questões de ordem ética, contrariamente ao caso da avaliação da competência linguística, pelo que se entende que não exista ainda consenso em relação a um possível modelo de avaliação:

> "Intercultural competence requires a change of perspective on self and other, on the world of one's socialisation and the worlds one meets through language learning. It involves affective as well as cognitive change, and may be a challenge to one's identities as a speaker of one (or more) particular language(s) from childhood. These are issues which language teachers approach with care – and all the more so those who are responsible for assessment" (2003:13).

Os níveis de competência intercultural estabelecidos por Meyer poderão servir de orientação aos professores de língua estrangeira para desenvolver os seus procedimentos interculturais na sala de aula, fazendo as adaptações necessárias à realidade em que os mesmos decorrem. Contudo, se quisermos uma referência mais detalhada, poderemos recorrer ao modelo criado por Bennett (1993), o DMIS (*The Development Model of Intercultural Sensitivity*). Através do referido modelo, o autor defende que o percurso do desenvolvimento da sensibilidade cultural divide-se em fases mais *etnocêntricas*, em que há uma reacção à diferença, e fases mais abertas à diferença, considerados mais *etnorrelativistas.* A cada uma destas fases correspondem três estádios, num total de seis que formam o percurso a percorrer. A negação da diferença, a defesa contra essa mesma diferença e a sua minimização, são os estádios que Bennett estabelece na fase etnocêntrica. A aceitação, a adaptação e a integração consubstanciam o processo rumo ao *etnorrelativismo*.

Este mesmo modelo é apresentado por Iglesias Casal (2003) como um modelo para o desenvolvimento da competência intercultural numa aula de língua estrangeira que poderá ser utilizado pelos professores "por un lado, para evaluar la preparación de

sus estudiantes para alcanzar cierto tipo de aprendizaje intercultural y, por otro, para seleccionar y secuenciar actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural general". No entender da autora, o modelo em causa evidencia que a aprendizagem intercultural não pode ser encarada como uma mera aquisição de conhecimentos, "sino más bien la habilidad para cambiar las perspectivas culturales, para desarrollar una «mente intercultural»" (2003:22). A autora apresenta, por fim, um quadro em que se cruzam os níveis de domínio linguístico do aprendente com o estádio de sensibilidade intercultural, conforme proposta do modelo em causa, e no qual se apresentam algumas propostas de competências culturais e temas de aprendizagem adequados a cada nível (2003:25-26).

Por último, os materiais que se utilizam nas aulas de língua estrangeira, nomeadamente os manuais adoptados, deveriam também eles ser objecto de análise por parte dos professores no que se refere aos seus conteúdos culturais. Tal como referido na introdução (ver p. 2), os materiais que se usam poderão, eventualmente, apresentar conteúdos que subvertam o trabalho intercultural que se pretende desenvolver com os alunos. Uma imagem de um símbolo celta para referir-se à Irlanda ou um tango para falar da Argentina, são o suficiente para activar em quem as vê uma série de ideias pré-concebidas e estereótipos. Mas a avaliação dos manuais escolares[4], em termos de conteúdos culturais, não se limita a estes aspectos mais óbvios e deveria ser feita, nas palavras de Hurst, tendo em conta os seguintes conceitos básicos:

> "firstly, inclusivity: which refers to issues such as gender roles as well as age, class, ethnicity or ability/disability (…) Secondly, appropriacy, which implies that certain topics should be avoided because they are perceived to be sensitive or offensive" (Hurst, 2006:245).

2.4 Conclusão

Desde a exploração e do debate de conceitos e ideias ao trabalho de investigação / acção nas salas de aula há, sem dúvida, um longo caminho a percorrer. Tal como foi referido no primeiro ponto do presente capítulo (ver p. 22) a interculturalidade foi

[4] Este tema é desenvolvido por Nicolas Robert Hurst (2008).

assumida, quer no panorama institucional europeu, quer no nacional, como uma valiosa ferramenta de trabalho num mundo que cada vez mais cruza o global com o local. Ela é assim encarada como um instrumento de aproximação dos povos e das suas culturas, quer dos que convivem diariamente, partilhando a mesma paisagem geográfica e humana, quer daqueles que se encontram separados fisicamente.

É no contexto dos sistemas educativos, e dentro destes em especial no do ensino de línguas estrangeiras, que encontramos, tal como foi visto nos segundo e terceiro pontos deste capítulo, o terreno mais fértil de aplicação dos conceitos associados à interculturalidade, nomeadamente a aprendizagem intercultural e o seu objectivo máximo, a competência intercultural. Esta proposta didáctica exige uma preparação sólida dos professores, tanto em termos da própria realidade cultural dos alunos como da(s) associada(s) à língua meta, já que as duas culturas irão interactuar na sala de aula. Poderá também levantar questões éticas, visto que se trata de conteúdos muitas vezes associados a juízos de valor individuais ou colectivos, às quais os professores terão que estar atentos e manter, tanto quanto possível, uma postura neutra, embora não acrítica. Exige igualmente, por parte dos professores, o exercício do espírito crítico e autocrítico, já que todos vivemos imersos num mundo de ideias pré-concebidas e estandardizadas, que facilmente dão lugar ao preconceito e ao estereótipo. O tratamento de conteúdos culturais na sala de aula de língua estrangeira pode, tal como aponta Guest (2002), acarretar resultados contrários aos esperados "misrepresenting foreign cultures by reinforcing popular stereotypes and constructing these cultures as monolithic, static 'Others', rather than as dynamic, fluid entities" (2002:154). Tendo em conta os modelos de Meyer e Bennett, apresentados no ponto anterior (ver p. 26-27), o ideal seria que os professores se posicionassem nas fases mais avançadas de ditos modelos, no nível *transcultural* ou no estádio *etnorrelatvista.*

Os desafios lançados pela educação intercultural, tendo em conta o impacto que a mesma poderá ter nas nossas sociedades, tanto a nível global como local, são, indubitavelmente, os mais nobres possíveis, e justificam a atenção que esta temática merece.

Capítulo III – Os dois ciclos de investigação / acção: a aplicação e os instrumentos de recolha de informação.

3.1 Primeiro Ciclo

O primeiro ciclo do projecto de investigação / acção decorreu no primeiro período lectivo para o caso de Espanhol, entre 10/11/2009 e 13/11/2009, e no segundo para o de Inglês, entre 11/02/2010 e 12/02/2010. Em ambos os casos o trabalho centrou-se em duas turmas do 10º ano do ensino secundário. Tendo em conta os resultados dos questionários iniciais e a observação directa realizada em contexto de sala de aula, foram incluídas uma série de actividades com vista a trabalhar a competência intercultural. No caso de Espanhol, a metodologia empregue foi ligeiramente diferente da do caso de Inglês, dado ter-se concretizado num momento anterior. Os instrumentos de recolha de informação foram igualmente distintos.

3.1.1 Espanhol

3.1.1.1 A aplicação

No que se refere à da turma de Espanhol o primeiro ciclo aplicou-se no contexto de uma unidade didáctica dedicada a questões relacionadas com a rotina diária. Dado que nesta unidade se iriam abordar conteúdos relacionadas com os horários, os costumes quotidianos e os estereótipos sobre Espanha e os espanhóis, pareceu-me uma boa oportunidade para criar um espaço de reflexão e comparação entre as duas culturas, a dos próprios alunos e a espanhola.

A unidade didáctica em questão materializou-se ao longo de três aulas. Na primeira, os alunos entraram em contacto com a rotina diária de um estudante estrangeiro de espanhol, de uma estudante espanhola e com a dos seus próprios colegas, estando presente a comparação entre as diferentes realidades. Dos vários pormenores da vida quotidiana abordados, destacou-se a questão do horário escolar, dadas as diferenças existentes entre a realidade portuguesa e espanhola e a proximidade do tema à vivência dos alunos.

Na segunda aula, os alunos foram questionados quanto aos seus conhecimentos sobre os horários dos espanhóis e tiveram em seguida oportunidade de confirmar as suas opiniões através do visionamento de dois vídeos e da realização de uma ficha de trabalho relativa aos mesmos (ver anexo 5, p. 76). Posteriormente, solicitou-se aos alunos para compararem a informação obtida nas actividades de compreensão oral com a realidade dos horários praticados em Portugal, realizando-se uma pequena discussão relativa a essa questão.

Na terceira e última aula da unidade didáctica, partindo de uma discussão inicial sobre a expressão espanhola *tópico*, os alunos foram confrontados com uma reportagem televisiva sobre a presença de estereótipos espanhóis nos videojogos produzidos fora de Espanha, tendo realizado uma ficha de trabalho sobre a mesma (ver anexo 6, p. 77). Começando por realizar um exercício de compreensão baseado no visionamento da reportagem, os alunos participaram, a partir da questão colocada no final da ficha, num pequeno debate relativo à problemática em causa.

Dando continuidade ao tema em questão, os alunos foram confrontados com uma apresentação *PowerPoint* contendo uma série de dados que pretendiam desmontar ideias preconcebidas relativas à realidade sociocultural e económica espanhola, nomeadamente a questão da sesta, das práticas religiosas, do machismo, da investigação científica, dos avanços tecnológicos, entre outros[5]. Começou-se por mostrar aos alunos um grupo de imagens e expressões que normalmente se associam com Espanha e pedir-lhes a sua opinião, para depois ir discutindo com eles os dados que iam surgindo.

Por fim, a partir de um artigo adaptado do jornal *El País* relativo às ideias preconcebidas entre portugueses e espanhóis, a questão dos estereótipos foi trabalhada em paralelo no que se refere aos dois países (ver anexo 7, p. 78). Inicialmente foi solicitado aos alunos que discorressem acerca do título do artigo, *Portugueses y españoles desmontan viejos tópicos*, antecipando o que iriam ler. Em seguida os alunos tinham que, individualmente, completar uma tabela com os preconceitos relativos a cada nacionalidade retirados do artigo e depois, já em pares, completar a tabela com outras ideias preconcebidas que lhes parecessem relevantes. Por fim, os pares tiveram oportunidade de partilhar e discutir as suas opiniões relativas ao assunto em causa com o resto da turma.

---

[5] Ver "¿Qué más sabes sobre España?". *FORMESPA: actividades en formato PowerPoint* na www (http://formespa.rediris.es/powerpoint/).

As actividades anteriormente descritas tiveram como objectivo promover a reflexão, por parte dos alunos, sobre a sua própria cultura e sobre a cultura alvo. Foram utilizados materiais autênticos (reportagens televisivas e um artigo de jornal) bem como um suporte visual, uma apresentação *PowerPoint*, de forma a motivar os alunos e tornar as actividades propostas mais significativas para eles. No que se refere aos estereótipos, foi feita uma aproximação ao tema a partir de um contexto que se aproximasse do mundo dos próprios alunos, os videojogos, e que teve um resultado bastante positivo em termos de motivação dos mesmos. Alguns dos alunos reconheceram os jogos em questão e todos, em geral, participaram com entusiasmo nas tarefas propostas. Dado tratar-se de um nível de iniciação, foram realizadas actividades de compreensão, quer oral quer escrita, com um grau de dificuldade pouco elevado. Em termos de produção, a ênfase foi posta na produção oral, tanto em pares como em grande grupo.

Quanto à metodologia empregue para trabalhar a competência intercultural, a abordagem utilizada foi anterior a uma série de leituras realizadas que viriam a condicionar essa mesma abordagem no caso do primeiro ciclo de inglês. Assim, e seguindo aquela que parece ser uma prática comum entre os professores que responderam ao questionário referido no ponto 1.2.1, e também a minha própria prática docente até determinado momento, foi proposto um percurso de contraste entre a realidade sociocultural associada à língua alvo e à língua materna partindo da primeira. Na última actividade referida, esse mesmo percurso foi feito em paralelo através da exploração de um artigo de jornal como anteriormente mencionado.

Se com as primeiras actividades propostas se pretendeu confrontar os alunos com hábitos relacionados com a rotina diária, nomeadamente os horários, da cultura alvo, contrastando-os posteriormente com os seus próprios hábitos, nas actividades seguintes convidou-se os alunos a reflectir sobre a imagem corrente que se tem dos espanhóis e de Espanha. Pretendeu-se assim que eles reconhecessem determinados estereótipos associados à realidade da cultura alvo e que os questionassem enquanto generalizações que reduzem essa mesma realidade a rótulos de cunho folclórico. Por fim, os alunos assumiram essa mesma perspectiva em relação ao seu próprio contexto sociocultural e à imagem que habitualmente se tem de Portugal e dos Portugueses.

3.1.1.2 Os instrumentos de recolha de informação

Para além da observação directa, nesta fase inicial do processo de investigação, foi aplicado um questionário final com uma série de perguntas abertas relativas à unidade didáctica em causa (ver anexo 8, p. 79). O questionário em questão promovia a reflexão e a auto-avaliação por parte dos alunos e, embora tenha permitido realizar um balanço sobre o impacto que as actividades e as temáticas propostas tiveram junto dos mesmos, não serviu para avaliar de forma consistente o trabalho realizado relativo à competência intercultural. Tal ficou a dever-se ao facto de não ter sido colocada nenhuma questão específica sobre as questões socioculturais abordadas na unidade.

Como foi referido no ponto anterior, este primeiro ciclo de espanhol efectuou-se numa fase muito incipiente do processo de investigação / acção, pelo que tanto a metodologia empregue ao longo da unidade didáctica como os instrumentos de recolha de informação não terão sido totalmente adequados. Esta primeira experiência serviu assim para reflectir sobre todo o processo e melhorá-lo, adoptando estratégias distintas no primeiro ciclo de inglês que se viria a concretizar no segundo período lectivo.

3.1.2 Inglês

3.1.2.1 A aplicação

O primeiro ciclo de inglês materializou-se numa unidade didáctica dedicada à relação do homem com a tecnologia. Ao contrário do caso de espanhol, em que tive maior liberdade em termos de conteúdos temáticos a abordar, no caso de inglês tive que adequar as actividades relativas ao trabalho com a competência intercultural aos domínios de referência estabelecidos pelo programa para o 10º ano, nível de continuação (Moreira *et al.*, 2001-2003). De salientar igualmente que, ao tratar-se de uma turma com um domínio de língua razoável, as actividades propostas tiveram um grau de dificuldade superior ao caso espanhol.

As actividades implementadas na unidade didáctica referiram-se aos videojogos, tal como tinha acontecido, em parte, no caso do primeiro ciclo de espanhol. Desta feita, a questão foi abordada a partir do tema do consumo e não tanto dos conteúdos que se

apresentam nos jogos. A escolha deste subtema no contexto da relação entre o homem e a tecnologia prendeu-se, tal como tinha já acontecido anteriormente com o espanhol, tanto com o meu interesse pessoal e domínio do assunto como com o interesse que acreditava que o referido tema iria despertar nos alunos, trabalhando uma realidade com a qual eles estariam sobejamente familiarizados.

A unidade em causa concretizou-se em duas aulas. Na primeira, os alunos trabalharam com diversos textos, quer orais quer escritos, nos quais o tema dos videojogos era tratado do ponto de vista da sua produção. Exploraram igualmente diferentes pontos de vista quanto às possíveis implicações que este tipo de jogos poderão ter para quem deles faz uso, nomeadamente crianças e adolescentes.

Na segunda aula, os alunos foram questionados quanto ao consumo de videojogos em Portugal e o seu impacto na vida familiar dos lares portugueses. Foram igualmente questionados sobre os seus próprios hábitos relativos a essa mesma questão. Seguidamente foi-lhes apresentada uma apresentação *PowerPoint* (ver anexo 9, p. 81) com dados estatísticos relativos ao contexto português, para que pudessem confirmar ou infirmar as suas opiniões. Para além de interpretar uma série de gráficos que lhes eram apresentados, os alunos tinham que comentar a informação veiculada por esses mesmos gráficos e discutir as suas conclusões. Partiu-se depois para o contexto de um país do mundo anglófono, o Canadá. Antes de lerem um texto no seu manual (ver anexo 10, p. 82) sobre a mesma temática – o consumo de videojogos – os alunos tinham que antecipar o que iriam ler, especulando quanto à possível proximidade com a sua própria realidade. Depois de realizado um exercício de vocabulário e efectuada a leitura do texto, promoveu-se uma discussão alargada a todo o grupo e comparando as duas realidades.

Depois de terem trabalhado com diferentes materiais, autênticos e adaptados, e de terem explorado o tema dos videojogos desde diferentes pontos de vista, nomeadamente a concepção e produção de jogos, a linguagem a eles associada e as implicações do seu uso por parte de crianças e adolescentes, os alunos tiveram oportunidade de reflectir sobre a sua própria vivência e o contexto onde estão integrados. Essa reflexão fez-se a partir da análise de dados concretos e os seus resultados foram depois comparados com os obtidos a partir de um questionário feito a jovens canadianos. O facto de trabalharem com dados concretos e reais revelou-se

muito motivador para os alunos, as actividades propostas revestiam-se de um carácter significativo para eles e era evidente a sua empatia com a temática que estava a ser analisada.

Desta feita, o percurso empregue distinguiu-se do efectuado no ciclo de espanhol. Assim, começou-se por incentivar os alunos a reflectirem sobre a sua própria realidade e o contexto que os rodeia, fornecendo-lhes dados que lhes permitisse fazê-lo de forma mais consistente, para depois os confrontar com a realidade da cultura alvo, representada neste caso pelo Canadá. Ainda que o tema tratado possa não implicar grandes discrepâncias em termos de comportamentos socioculturais, como os alunos tiveram oportunidade de comprovar, a proposta de abordagem intercultural foi feita tendo em vista ultrapassar possíveis estereótipos dos alunos em relação às sociedades anglo-saxónicas por oposição à sua própria sociedade no que diz respeito ao consumo de videojogos e à tecnologia que lhes serve de suporte.

3.1.2.2 Os instrumentos de recolha de informação

Para além da observação directa, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário no qual constavam tanto perguntas fechadas como abertas (ver anexo 11, p. 83). Ao contrário do realizado no primeiro ciclo de espanhol, no caso do inglês não se tratava de um questionário genérico, relativo a toda a unidade didáctica, mas de um específico referente exclusivamente às actividades que serviram de base ao trabalho da competência intercultural.

O questionário em causa serviu tanto para avaliar até que ponto os alunos tinham consciência ou não de ter trabalhado com questões de índole sociocultural, como para saber qual era o seu sentimento em relação ao confronto entre ambas as realidades. No segundo ciclo este questionário viria a ser ampliado de forma a testar o sentimento dos alunos em relação às actividades que lhes tinham sido propostas e ao efeito que as mesmas tinham produzido na sua visão de ambas as realidades em causa (ver ponto 3.2.1.2).

3.2 Segundo ciclo

O segundo ciclo do projecto de investigação / acção decorreu no terceiro período em ambos os casos. O ciclo de inglês entre 29/04/2010 e 30/04/2010 e o de espanhol entre 11/05/2010 e 12/05/2010. Neste segundo ciclo, deu-se continuação ao trabalho realizado com as duas turmas de 10º ano, procedendo-se aos ajustes necessários à consecução do estudo em causa, ajustes esses que serão especificados nos pontos que se apresentam em seguida.

3.2.1 Inglês

3.2.1.1 A aplicação

O segundo ciclo de inglês foi implementado no contexto de uma unidade didáctica intitulada *Media and Global Communication – Teens and television*. A unidade em causa constou de duas aulas de noventa minutos cada, a primeira centrada em aspectos interculturais associados aos consumos televisivos, enquanto a segunda se centrou em conteúdos gramaticais, sem perder de vista, contudo, a referência temática da unidade.

Ainda que o tema da unidade em causa se tenha aproximado muito daquele que foi o do primeiro ciclo de inglês, e que a metodologia empregue tenha sido a mesma, começando pela própria realidade dos alunos e do contexto que os rodeia para chegar depois a contextos associados à língua alvo, a tipologia de actividades proposta variou em relação ao ciclo anterior. Assim, tratei de reduzir ao máximo o recurso ao método expositivo e de implementar actividades de índole comunicativa, esperando que fossem os alunos a recolher, interpretar e discutir dados, e, numa fase posterior, analisar e discorrer sobre informação que lhes era apresentada em forma de gráficos.

Na primeira aula da unidade anteriormente referida, e após algumas actividades que serviram para introduzir o tema e activar os conhecimentos dos alunos em relação ao mesmo, a turma foi organizada em quatro grupos aos quais foi entregue uma ficha com tópicos para discussão (ver anexo 12, p. 84). Assim, os alunos começaram por reflectir em pequeno grupo sobre os seus próprios hábitos de consumo televisivo,

tratando de elaborar uma pequena tabela com a informação recolhida no seu grupo. De seguida passou-se a uma discussão alargada a toda a turma, reunindo os elementos recolhidos pelos diferentes grupos numa tabela comum construída no quadro. Após a análise e interpretação dos dados obtidos pela turma, os alunos tiveram a possibilidade de os confrontar com informação estatística relativa aos hábitos televisivos dos adolescentes portugueses através do visionamento de uma apresentação *Powerpoint* (ver anexo 13, p. 85) e posterior troca de impressões. Finalmente, através de um exercício de vocabulário e compreensão escrita proposto no manual adoptado (ver anexo 14, p. 86), os alunos entraram em contacto com os hábitos de consumo televisivo dos adolescentes britânicos bem como com a sua relação com os média em geral, tendo-se procedido posteriormente a uma discussão em que se confrontaram ambas as realidades. Essa mesma discussão foi enriquecida com a análise de dois exemplos de grelhas televisivas, uma britânica e outra americana (ver anexo 15, p. 87, e 16, p. 88) e a comparação entre as programações em causa e as programações habituais dos canais portugueses, quer a nível de conteúdos como da sua distribuição horária.

À imagem do que tinha sido feito no primeiro ciclo, foram utilizados materiais autênticos e materiais adaptados. Em geral os alunos revelaram grande empenho nas actividades propostas, tanto naquelas em que tinham que ser eles próprios a fazer o levantamento de determinada informação, como naquelas em que tiveram que analisar e interpretar os dados que lhes eram fornecidos.

3.2.1.2 Os instrumentos de recolha de informação

Para além da observação directa, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário que incluía tanto perguntas de escolha múltipla como perguntas abertas (ver anexo 17, p. 89). Em relação ao questionário aplicado no primeiro ciclo foram acrescentadas algumas perguntas de resposta fechada. Com este questionário, e tal como tinha sido feito no primeiro ciclo, pretendeu-se avaliar a interpretação feita pelos alunos relativamente às questões socioculturais abordadas na unidade didáctica. Quis-se igualmente saber a opinião dos alunos em relação à presença e confronto entre as duas realidades em causa e o contributo das actividades propostas para a percepção que têm tanto da sua própria identidade social e cultural como a da cultura alvo.

3.2.2 Espanhol

3.2.2.1 A aplicação

O segundo ciclo de espanhol decorreu no contexto de uma unidade didáctica designada *El futuro en tus manos*. A unidade em causa centrou-se em conteúdos gramaticais relacionados com a expressão de suposições e predições em relação ao futuro, nomeadamente o futuro dos jovens. A perspectiva intercultural foi introduzida nesta unidade recorrendo à metodologia usada já no primeiro ciclo de inglês, ou seja começando pela realidade sociocultural do aluno para chegar à da cultura alvo.

A propósito da utilização do *futuro imperfecto* para fazer suposições sobre o presente, os alunos trabalharam alguns aspectos relacionados com a linguagem cinésica, partindo de exemplos que lhes eram dados, fazendo suposições sobre o seu possível significado e comparando-os com os utilizados por eles próprios no mesmo contexto. Este subtema foi introduzido através de uma cena de uma série televisiva espanhola em que abundava a utilização da linguagem cinésica. Inicialmente os alunos visionaram o fragmento em causa sem som, tendo depois que fazer suposições acerca do que estava a acontecer. O segundo visionamento foi realizado já com som, tendo os alunos a oportunidade de comprovar que muita da comunicação estabelecida era via gestos e expressões corporais e faciais, tendo que fazer suposições sobre o possível significado das mesmas. Por fim os alunos trabalharam com uma ficha (ver anexo 18, p. 91) e uma apresentação *PowerPoint* (ver anexo 19, p. 92) contendo uma série de gestos utilizados por espanhóis, identificando aqueles que eram usados no contexto português e fazendo suposições sobre o possível significado daqueles que desconheciam. Ainda que alguns dos gestos fossem coincidentes, foram seleccionados vários cuja interpretação levantasse dúvidas ou desse origem a possíveis mal-entendidos.

Quanto ao uso do referido tempo verbal para fazer suposições e predições sobre o futuro, os alunos, já na segunda aula da unidade didáctica, foram convidados a reflectir sobre a sua visão quanto ao futuro da juventude portuguesa em geral e ao seu próprio futuro em particular. Assim sendo, antecedendo a leitura de um artigo do *El País* relativo aos problemas actuais da juventude espanhola (ver anexo 20, p. 93), foi solicitada aos alunos uma pequena reflexão sobre a juventude portuguesa e as suas

expectativas para o futuro. Após se ter discutido o possível significado do título do artigo em causa, *La generación "ni-ni"*, tendo sido visionado um fragmento de uma série televisiva espanhola para ilustrar o mesmo, e depois de se ter procedido à sua leitura, os alunos identificaram as principais questões levantadas e trataram de comparar a situação descrita no texto com a vivida em Portugal e com a sua própria experiência pessoal.

O objectivo das actividades anteriormente descritas foi novamente proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre ambas as culturas, a sua e a da língua alvo, ultrapassando uma visão etnocêntrica da realidade que os rodeia. Tanto as actividades propostas relacionadas com a linguagem cinésica, como as relacionadas com as problemáticas da juventude, despertaram forte interesse nos alunos dado tratar-se de questões com as quais eles se identificavam e que lhes permitiram utilizar o seu próprio conhecimento do mundo para as explorar. A linguagem cinésica está sempre presente na comunicação humana, embora ganhe especial importância na juventude. Já o debate de questões relacionadas com o futuro dessa mesma juventude, partindo da exploração de uma expressão que recentemente entrou no vocabulário espanhol, os "*ni-ni*", aqueles jovens que "*ni estudian, ni trabajan*", ofereceu aos alunos um momento de reflexão sobre a sua própria condição e o seu futuro enquanto jovens.

Nas actividades anteriormente mencionadas, foram utilizados quer materiais autênticos, quer adaptados. Os materiais autênticos utilizados (fragmentos de series televisivas e de um artigo de imprensa) revelaram-se, mais uma vez, fortemente motivadores para os alunos.

3.2.2.2 Os instrumentos de recolha de informação

Tal como ocorrido no segundo ciclo de inglês, para além da observação directa foi distribuído um questionário aos alunos no final da unidade didáctica (ver anexo 21, p. 94). Contrariamente ao questionário aplicado no primeiro ciclo de espanhol, que tinha um carácter amplo e unicamente perguntas abertas, este era dirigido especificamente aos temas abordados segundo uma perspectiva intercultural e continha tanto perguntas de escolha múltipla como perguntas abertas.

À semelhança do caso do segundo ciclo de inglês, o questionário aplicado no final do segundo ciclo de espanhol serviu para averiguar a interpretação feita pelos alunos relativamente às questões socioculturais abordadas ao longo da unidade didáctica. Serviu igualmente para indagar a opinião dos alunos em relação à presença e confronto entre as duas realidades em causa e o contributo das mesmas para a sua percepção quer da própria identidade social e cultural como da cultura alvo.

Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados

4.1 Primeiro ciclo - Espanhol

4.1.1 Análise dos dados

No primeiro ciclo de espanhol foi aplicado um questionário de resposta aberta de carácter amplo, o que se revelou pouco adequado para avaliar o que se pretendia, tal como foi já referido no ponto 3.1.1.2. De um total de 24 alunos, apenas 10 devolveram o questionário preenchido. Dado tratar-se de um questionário amplo, relativo a toda a unidade didáctica, e tendo em conta o objectivo do presente trabalho, foram analisadas as respostas às questões número 1, 2 e 5 (ver anexo 8, p. 79) referentes, respectivamente, aos conteúdos tratados na unidade, àquilo que mais tinham gostado na mesma, e ao que os alunos achavam que tinham aprendido. Pretendeu-se, assim, avaliar até que ponto as questões interculturais abordadas ao longo da unidade em causa foram pertinentes para os alunos e descobrir a sua perspectiva sobre as mesmas.

Todos os alunos identificaram o tema da unidade, a rotina, como sendo o ponto fulcral das actividades desenvolvidas, ainda que 40% tenham acrescentado as questões relacionadas com os horários e os costumes dos espanhóis e 30% tenham mencionado a temática dos estereótipos associados a Espanha e aos espanhóis.

Relativamente ao que mais tinham gostado da unidade didáctica, 40% dos alunos referiram o tema da rotina de forma geral, 20% especificaram o contacto com a rotina dos espanhóis e 10% com a sua própria rotina e com a dos colegas.

Por fim, referindo-se ao que tinham aprendido e à aquisição de competências relacionadas com o *saber-fazer*, competência incluída nas competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas de acordo com o QECR, 40% dos alunos apontaram aquelas que lhes permitiam falar sobre a sua própria rotina e 30% as que lhes permitiam falar sobre a rotina em geral. Dos restantes 30%, um aluno não especificou nada em particular, um referiu o facto de ter aumentado a sua capacidade de entender a realidade espanhola e outro o facto de poder interagir mais assertivamente com amigos espanhóis no que se referia ao tema em causa.

O facto de se tratar de perguntas abertas e relativas à impressão dos alunos sobre toda a unidade didáctica revelou-se pouco eficaz para levar a cabo o tratamento de dados. Assim que o primeiro passo foi identificar as questões cujas respostas se poderiam revelar relevantes para o processo de investigação / acção. Em seguida, foram analisadas as respostas e construída uma grelha com os elementos referentes às questões interculturais de forma a proceder à sua classificação e à medição da sua frequência.

4.1.2 Interpretação dos dados

Tal como foi referido anteriormente, os dados recolhidos não se centraram nas actividades relacionadas com a abordagem intercultural em particular, pelo que os resultados obtidos foram bastante difusos. A perspectiva comparativa que se estabeleceu ao longo da unidade didáctica em causa pouco se reflectiu nas impressões finais dos alunos, salvo algumas excepções. No caso do trabalho com os estereótipos associados quer com portugueses quer com espanhóis, este aspecto não foi referido por nenhum dos alunos que responderam ao questionário final. Visto, por um lado, ter-se tratado de uma unidade didáctica bastante extensa, com três bloco de 90 minutos e um de 135, e na qual foram abordados diversos conteúdos, e, por outro, dado que os questionários não eram dirigidos especificamente às questões interculturais nela trabalhadas, parece-me que tal facto não denunciou nada de particularmente relevante para a pesquisa em causa.

4.1.3 Considerações sobre o primeiro ciclo

O primeiro ciclo de espanhol decorreu, tal como anteriormente mencionado, numa fase inicial do processo de acção / investigação. Posteriormente, foram reformulados tanto os processos de recolha de dados como a metodologia empregue nas próprias aulas. Contudo, e tendo em conta o envolvimento dos alunos nas actividades propostas e o interesse por eles demonstrado pela realidade espanhola, sobretudo pelos aspectos mais contrastivos em relação à sua própria realidade, a presença dessa mesma realidade na sala de aula e o trabalho contrastivo desenvolvido revelou-se bastante motivador para os alunos.

Muitas das vezes, como já foi dito, o contacto com a realidade sociocultural associada a uma língua estrangeira serve para a manutenção de uma série de ideias pré-concebidas em relação a essa mesma realidade. Os estereótipos, clichés e lugares comuns daí resultantes são frequentemente alimentados pelos manuais adoptados nas escolas e respectivos materiais de apoio, tal como já foi referido na introdução (ver p.2 e anexo 1). Assim, neste primeiro ciclo, a introdução do contexto sociocultural do aluno foi feita com a intenção de o levar a reflectir e questionar ambas as realidades. Foi produzida uma série de fichas com esse mesmo objectivo. Contudo, ao contrário do que foi feito posteriormente, a abordagem intercultural implementou-se através do contraste das duas realidades em simultâneo ou partindo da realidade da língua alvo para, mais tarde, contrastá-la com a portuguesa. Tais sequências, tal como já tinha constatado noutros momentos enquanto professor de língua estrangeira, parecem centrar os alunos em demasia na cultura alvo, sem que antes tenham reflectido nos conteúdos a ser abordados segundo a sua própria experiência e realidade sociocultural e tenham ganhado distância suficiente para pôr de lado ideais pré-concebidas e evitar associações estereotipadas.

4.2 Primeiro ciclo - Inglês

4.2.1 Análise de dados

No que se refere ao primeiro ciclo de inglês, foi elaborado um questionário misto, com respostas abertas e fechadas, dirigido à área de estudo em particular. Responderam ao questionário a totalidade dos 14 alunos da turma. Pretendia-se com ele descobrir até que ponto os alunos tinham consciência da presença das duas realidades e como caracterizavam as mesmas, contrastando-as no que se refere ao tema em questão (ver anexo 11).

Embora todos os alunos, sem excepção, tenham reconhecido o tratamento de temas relacionados com a realidade sociocultural das comunidades de língua inglesa, no que se refere à realidade portuguesa um aluno considerou que não tinha sido abordada e um outro afirmou não o saber. Quanto à relação entre ambas as realidades e o tema da

unidade didáctica, os videojogos, 85% dos alunos consideraram que elas se aproximavam e os restantes 15% que se afastavam.

Quando questionados sobre os aspectos em que ambos os contextos se aproximavam, os alunos que tinham escolhido esta opção referiram o tempo dedicado aos videojogos (33%) e o género dos jogadores (33%). Os restantes aspectos salientados foram a tipologia dos jogos mais populares, o idioma utilizado, a produção de jogos e o facto de os jogos fazerem parte do quotidiano das pessoas (todos com 8,3%).

Relativamente aos aspectos em que ambas as realidades se afastam, foi referido a quantidade de pessoas que jogam (50%) e o tempo que dedicam a essa mesma actividade (50%).

4.2.2 Interpretação dos dados

Os dados recolhidos no final do primeiro ciclo de inglês demonstram que os alunos reconheceram a presença de aspectos socioculturais relacionados quer com a realidade associada às comunidades de língua inglesa quer com a sua própria realidade. Para além desse reconhecimento, os alunos foram capazes de estabelecer associações entre as duas realidades, tanto nos pontos em que estas se aproximavam como nos em que se afastavam, apontado vários exemplos desses mesmos aspectos tal como é referido no ponto anterior.

4.2.3 Considerações sobre o primeiro ciclo

Este primeiro ciclo de inglês diferenciou-se do espanhol quer em metodologia empregue no contexto de sala de aula como nos instrumentos de recolha de dados, de acordo com o referido nos pontos 1.2.1 e 1.2.2 do capítulo III. O facto de se ter começado por apelar à própria experiência dos alunos e ao seu conhecimento do contexto sociocultural em que vivem foi um factor fortemente motivador, ainda que, segundo o questionário inicial realizado à turma em causa, apenas 28,5% dos alunos tinham afirmado de forma categórica esperar ver estes aspectos tratados numa aula de língua inglesa. Assim, tal parece indicar que dita sequência, mesmo que inesperada para

os alunos, se apresenta como um trajecto válido para a introdução de uma perspectiva intercultural na sala de aula.

Ainda que o tema em causa, o consumo de videojogos, não se tenha revelado uma área fortemente contrastiva aquando de efectuar um paralelismo entre as duas realidades em questão, o tratamento que lhe foi dado ofereceu aos alunos a possibilidade de trabalhar e reflectir sobre dados que desconheciam em relação ao contexto em que vivem. A partir daí, e quando lhes foi apresentada informação acerca da realidade da língua alvo, os alunos tiveram a oportunidade de reformular as ideias pré-concebidas que tinham relativamente à temática em discussão, tal como já o tinha feito em relação à realidade portuguesa.

4.3 Segundo ciclo – Inglês

4.3.1 Análise de dados

À semelhança do que foi feito no primeiro ciclo, os alunos responderam a um questionário misto, com questões abertas e fechadas, relativas à área de estudo em causa (ver anexo 17). Para além de avaliar a interpretação dos alunos sobre os aspectos socioculturais das duas realidades em causa, foram acrescentadas questões relativas à pertinência das actividades propostas no que se refere à visão dos alunos sobre a sua própria realidade e sobre a realidade da cultura alvo. Responderam ao questionário 11 alunos de um total de 14.

A grande maioria dos alunos (82%) considerou que tinham sido tratados temas relacionados com a realidade sociocultural das comunidades de língua inglesa. Um aluno afirmou não saber e outro considerou que não se tinham tratado tais questões. Relativamente a aspectos relacionados com a realidade portuguesa, apenas um aluno afirmou não saber se tinham sido tratados ou não, com a restante turma a afirmar que sim. Quanto à relação entre ambas as realidades relativamente ao tema em causa, *teens and television*, a turma foi unânime em considerar que elas se aproximavam.

Quando questionados sobre os aspectos em que ambas as realidades se aproximavam, os alunos referiram na sua maioria (45%) o tempo despendido pelos adolescentes a ver televisão. Os restantes alunos apontaram a prevalência da televisão

sobre a internet como meio de entretenimento (36%) e o uso da internet (9%). Um aluno não identificou nenhum aspecto em concreto.

No que se refere à utilidade de introduzir ambas as realidades nas aulas de inglês, com a excepção de um aluno que afirmou não saber, toda a restante turma considerou útil esse aspecto. Quanto à pertinência das actividades propostas para uma reflexão dos alunos sobre a sua própria identidade sociocultural, 82% dos alunos consideraram ser pertinente e os restantes 18% afirmaram não saber.

Por fim, quando questionados sobre a utilidade das actividades propostas para ultrapassar ideias pré-concebidas acerca da realidade anglo-saxónica, 64% dos alunos consideraram que tinham sido úteis, 18% que não, e os restantes 18% afirmaram não saber.

4.3.2 Interpretação dos dados

Os resultados obtidos neste segundo ciclo de inglês demonstram, à semelhança dos obtidos no primeiro ciclo, que os alunos reconhecem a presença de aspectos socioculturais relacionados tanto com a realidade associada às comunidades de língua inglesa, como com a sua própria realidade. A temática em questão não oferecia aspectos fortemente contrastivos, pelo que não surpreende a unanimidade existente quanto a este aspecto, tendo os alunos identificado os principais pontos de contacto entre ambas as realidades.

No que se refere à utilidade da presença de ambas as realidades, as respostas dos alunos foram coerentes com o que tinham respondido no questionário inicial (ver capítulo I, ponto 2.1). O trabalho que foi realizado pelos alunos relativamente aos seus próprios hábitos de consumo televisivo e à realidade portuguesa em geral é reconhecido pelos mesmos, bem como o que foi realizado relativamente ao contexto da cultura alvo.

4.3.3 Considerações sobre o segundo ciclo

Neste segundo ciclo de inglês foi dada ênfase a actividades de índole comunicativo e ao contributo por parte dos alunos dos conteúdos que eram tratados. A perspectiva intercultural foi introduzida, à luz do que tinha sido feito anteriormente,

partindo da própria realidade dos alunos para chegar depois à da língua alvo. Quanto à recolha de dados, o questionário implementado foi ampliado de forma a integrar aspectos relacionados com a percepção dos alunos sobre a utilidade das actividades propostas quanto à visão da sua própria cultura e da dos outros, tal como referido no ponto 3.2.1.2.

Obviamente a tarefa de avaliar até que ponto os alunos abandonam a sua visão etnocêntrica, ou conseguem relativizar a sua própria realidade sociocultural, não se pode concretizar de forma consistente através da observação directa ou da realização de um questionário de complexidade reduzida, como foi o caso. Outra dificuldade que se apresenta é o condicionamento que um aluno poderá eventualmente sentir ao responder a um questionário, tentando ir de encontro às expectativas de quem o vai ler.

Pese embora o anteriormente referido, neste segundo ciclo de inglês, observou-se que os alunos responderam de forma muito positiva às actividades que lhes foram propostas e tiveram mais uma vez oportunidade de reflectir tanto sobre a sua própria realidade sociocultural, como sobre a de um país de língua oficial inglesa, neste caso o Reino Unido.

4.4 Segundo ciclo – Espanhol

4.4.1 Análise de dados

No final do segundo ciclo de espanhol, foi aplicado um questionário semelhante ao utilizado no de inglês, com questões abertas e fechadas (ver anexo 21). Como foi trabalhada uma perspectiva intercultural em duas áreas temáticas distintas, a linguagem cinésica e as perspectivas futuras da juventude, foram colocadas questões específicas relativas a cada uma dessas áreas. Responderam ao questionário 16 alunos, de um total de 24.

A totalidade dos alunos reconheceu terem sido abordados aspectos socioculturais relacionados com ambas as realidades, a espanhola e a portuguesa. Quanto à questão da linguagem cinésica, todos os alunos consideraram que havia uma aproximação no que se refere aos gestos, embora 25% dos alunos tenham assinalado que essa aproximação

se referia apenas a alguns dos gestos referidos e 19% tenham referido existir diferenças em muito dos gestos.

No que se refere à questão da relação da juventude com o futuro, de novo, os alunos foram unânimes ao considerarem que ambas as realidades se aproximavam. Quando inqueridos sobre quais os aspectos em que tal aproximação se fazia sentir, 31% dos alunos referiram o facto de os jovens não quererem estudar nem trabalhar, 19% assinalaram a falta de ambições e projectos, 6% a mentalidade e 6% as altas expectativas em relação ao primeiro emprego. Os restantes alunos não assinalaram nenhum aspecto.

Relativamente à questão sobre a utilidade da presença de ambas as realidades na aula de espanhol, 94% dos alunos consideraram útil e 6% responderam não saber. Quanto à pertinência das actividades propostas para uma reflexão dos alunos sobre a sua própria identidade sociocultural, 81% dos alunos consideraram ser pertinente e os restantes 19% afirmaram não saber.

Finalmente, à questão sobre a utilidade das actividades propostas para ultrapassar ideias pré-concebidas acerca da realidade espanhola, 81% dos alunos responderam que tinham sido úteis, 6% que não, e os restantes 13% afirmaram não saber.

4.4.2 Interpretação dos dados

Contrariamente ao ocorrido no primeiro ciclo, os dados recolhidos neste segundo ciclo de espanhol foram limitados às actividades realizadas ao longo da unidade didáctica sob a perspectiva intercultural. À semelhança do segundo ciclo de inglês, os alunos reconheceram o tratamento de aspectos socioculturais relacionados com ambas as realidades, a portuguesa e a espanhola. Curiosamente, quer a nível da linguagem cinésica, quer a nível das perspectivas futuras da juventude, os alunos consideraram que ambas as realidades se aproximavam, quando no caso da primeira temática foram apresentados vários exemplos fortemente contrastivos. Novamente, fica a dúvida sobre se os alunos respondem ao questionário de acordo com as expectativas que acreditam existir por parte de quem o vai ler. É possível também que exista uma tendência, ao estabelecer uma análise de contraste entre ambos os contextos socioculturais, para os

alunos destacaram as semelhanças mais do que as diferenças, numa tentativa de identificação com o que é a cultura do outro. Pode ainda ser fruto de uma situação de conforto provocada pelo reconhecimento de semelhanças, contrária à ruptura que implica o reconhecimento de diferenças.

Tal como seria de esperar, de acordo com o questionário inicial a que responderam (ver capítulo I, ponto 2.1), a grande maioria dos alunos (94%) assinalou a utilidade de conviver com ambas as realidades, a própria e a da cultura alvo, nas aulas de espanhol. Os alunos apontaram igualmente, na sua maioria, a validade das actividades propostas, quer para a consolidação da sua própria identidade (81%) quer para lançar um novo olhar sobre a identidade da cultura alvo (81%), coincidindo com a observação directa do seu envolvimento nas mesmas, realizada ao longo da unidade.

4.4.3 Considerações sobre o segundo ciclo

Nesta segundo ciclo de espanhol, a abordagem metodológica posta em prática com vista à implementação de uma perspectiva intercultural foi distinta da realizada no ciclo anterior. Assim, e de acordo com o anteriormente feito nos ciclos de inglês, optou-se por trabalhar os temas em causa, a linguagem cinésica e as perspectivas futuras da juventude, partindo do contexto e das experiências dos alunos, para depois chegar à realidade da cultura alvo. Dita abordagem revelou-se bastante frutífera em termos de motivação e envolvimento dos alunos nas actividades propostas, tal como foi possível avaliar pela observação directa e pelos questionários finais.

Tal como foi referido anteriormente, a tarefa de medir o grau de reflexão dos alunos sobre questões relacionadas com a sua própria identidade sociocultural ou sobre aquelas associadas à língua espanhola é bastante difícil de concretizar com os meios disponíveis e os instrumentos utilizados. O grau da complexidade da tarefa é imenso e, sem dúvida, o tempo disponível não foi o suficiente. Ainda assim, as actividades propostas surtiram um efeito bastante positivo junto dos alunos, que tiveram oportunidade de reflectir sobre ambos os contextos socioculturais partindo da sua própria experiencia e do seu conhecimento do mundo, à luz do já realizado nos ciclos de inglês.

Capítulo V – Discussão e conclusão

5.1 Os resultados obtidos face às hipóteses iniciais

Este estudo partiu de um certo cepticismo em relação à frequência com que se trabalha a perspectiva intercultural no contexto da aula de língua estrangeira, que de alguma forma veio a confirmar-se na observação e diagnóstico inicial (ver capítulo I, ponto 1.2). Nessa mesma fase pôde-se igualmente constatar a importância relativa que os próprios alunos atribuíram à presença de elementos da sua própria realidade sociocultural na aula de língua estrangeira (ver gráfico 4).

Tal como referido na introdução, o objecto deste estudo passou pela reflexão acerca da relevância da aprendizagem intercultural e das problemáticas a ela associadas, nomeadamente as estratégias metodológicas a seguir. Foi nesta área que se assumiu o pressuposto inicial que veio a ser testado ao longo do processo de investigação-acção, e segundo o qual a perspectiva intercultural seria introduzida a partir do contacto com a própria realidade sociocultural dos alunos, para só depois chegar à da língua alvo, tal como foi explanado no capítulo I, ponto 3. Seguiram-se assim as propostas de Ponce de León (2006) e Bizarro & Braga (2005) em termos de trajecto a percorrer com os alunos, tendo-se planificado as actividades a desenvolver com os alunos assumindo as etapas propostas pelo primeiro autor. Não se tratou de comprovar se esta seria a melhor sequência, mas sim a sua eficácia no que se refere ao percurso a seguir pelos alunos das duas turmas em particular rumo à competência intercultural. Ainda que no primeiro ciclo de espanhol se tenham implementados sequências diferentes, não me pareceu que houvesse dados suficientes para proceder a uma comparação.

Acima de tudo, foi tido em consideração o facto de que não existem métodos e estratégias de aplicação universal em termos do processo de ensino / aprendizagem de uma língua, sendo sempre necessário seleccioná-los e adequá-los de acordo com o público a que se dirigem e ao contexto onde se aplicam. Esta conclusão vai de encontro ao que Harmer refere acerca do método de ensino de uma língua estrangeira: “Despite various attempts there is unfortunately no research which clearly shows the success of one method over another” (1991:5). O papel do aluno foi entendido em todo este processo como essencial, indo de encontro ao que o mesmo autor considera ser

característico de uma *balanced activities approach*: “it is an approach that sees the student’s continuing interest and involvement in the learning process as being the necessary dominant factor in language teaching” (1991:43).

Com excepção do primeiro ciclo de espanhol, que, tal como referido no capítulo IV, ponto 1.3, foi realizado numa fase incipiente do estudo na qual não estavam definidos de forma sólida os procedimentos a implementar e os instrumentos de recolha de informação, os restantes ciclos revelaram resultados que comprovaram a eficácia das estratégias implementadas para introduzir uma perspectiva intercultural na sala de aula. O que me foi dado a constatar, quer pela observação directa, quer pelos questionários realizados aos alunos no final de cada ciclo, foi que ao começar por abordar conteúdos socioculturais relacionados com a sua própria realidade, e ao contar com o contributo dos alunos para retratar essa mesma realidade, reflectir sobre ela e questioná-la, obteve-se um grande envolvimento por parte dos mesmos. Esse envolvimento manteve-se quando se trataram conteúdos relacionados com a língua alvo e os alunos foram quase unânimes em atribuir relevância à presença dos conteúdos relacionados com a realidade portuguesa, ainda que não o fossem aquando do questionário inicial. Tendo em conta os dados recolhidos, a presença das duas realidades na sala de aula foi reconhecida por quase todos, bem como a dinâmica que se tentou estabelecer entre as mesmas através de estratégias de comparação, reflexão e discussão.

Os questionários realizados aos alunos, sobretudo a versão do segundo ciclo, serviram não exclusivamente à recolha de dados para este estudo, mas também como momento de reflexão para os alunos sobre os procedimentos interculturais implementados nas aulas em causa e sobre o que estes tinham significado tanto para a sua própria identidade como para a visão do outro. Evidentemente, aspectos tão subjectivos e complexos como este dificilmente serão avaliáveis através de questionários simples ou da observação directa, tal como se verá no ponto seguinte.

5.2 Considerações acerca da validade dos resultados e da legitimidade de possíveis generalizações

Este estudo utilizou tanto métodos quantitativos como qualitativos, no que se refere à recolha de informação (Bell, 2008), tentando assim abarcar-se da melhor maneira, e dadas as restrições de tempo e meios disponíveis, a complexidade da temática objecto do mesmo. A fiabilidade e validade de ditos métodos foram reforçadas pelos dois ciclos que constituíram o processo de acção-investigação, tendo sido possível corrigir e melhorar os instrumentos utilizados. No que se refere ao questionário de observação inicial, ele foi testado junto de outras turmas na escola onde me encontrava colocado, antes de ter sido submetido aos alunos das turmas que participaram no processo em causa.

Contudo, terão que ser considerados vários tipos de condicionantes ao querer partir para generalizações com base no estudo aqui apresentado. Uma delas, já referida anteriormente, é a necessidade que muitos dos alunos sentirão em ser "politicamente correctos" e querer corresponder às expectativas que pensam existir por parte de quem lhes apresenta um questionário, mesmo quando este é anónimo, como foi sempre o caso. Por outro lado, a dificuldade de medir aspectos tão complexos como o grau de eficácia dos procedimentos interculturais utilizados e da própria sequenciação dos mesmos num tão curto espaço de tempo. Acresce também o facto de que o trabalho com a competência intercultural deveria ser sistemático e constante, e não realizado de forma pontual, como foi o caso. Dever-se-á considerar igualmente que a intervenção realizada neste estudo, a fim de confirmar ou infirmar a hipótese inicial de que se partiu, foi feita tendo em conta um determinado contexto específico, de acordo com o descrito no ponto 1 do capítulo I. Um dos vários factores que se teve em consideração foi o nível de carências socioeconómicas e culturais das famílias donde provinham os alunos, conforme indicado no Projecto Curricular da Escola (ver capítulo I, ponto 1.4). Tendo em conta os aspectos referidos anteriormente, generalizar os resultados obtidos, querendo neles ver reflectidas outras realidades, não me parece viável.

Finalmente, a grande condicionante a este estudo, e que será provavelmente comum aos restantes estudos realizados no âmbito do estágio tal como ele se apresenta actualmente, é a relação pouco consistente que existe entre os professores estagiários e

as turmas com quem trabalham, dado o grau de artificialidade que é imposto pelas circunstâncias de não serem professores efectivos das mesmas.

5.3 Os resultados obtidos e o estado do conhecimento na área estudada

Ao proporcionar o contacto dos alunos com a sua própria identidade sociocultural, bem como com a da(s) cultura(s) associada(s) à língua alvo, conseguiu criar-se uma dinâmica entre as duas realidades no contexto da sala de aula de língua estrangeira, tendo como objectivo aquilo que Byram define como *critical cultural awareness*, que implica "the ability to decentre from one's own culture and its practices and products and to gain insight into another" (Byram, 2006:117). No que se refere à aprendizagem intercultural, dito contexto, tal como foi já referido no capítulo II (ponto 2.3), apresenta-se como idóneo e tal foi comprovado no trabalho desenvolvido ao longo dos dois ciclos deste projecto de acção – investigação. O estudo em causa quis comprovar a eficácia da proposta metodológica que apontava como sequência a seguir, e de acordo com as posições de Bizarro & Braga (2005) e de Ponce de León (2006) (ver capítulo I, ponto 1.3), o contacto dos alunos com a sua própria realidade sociocultural como ponto de partida. Reflectir sobre este percurso, sobre o papel dos alunos enquanto agentes do seu próprio conhecimento, sobre as actividades a desenvolver, os materiais a utilizar e a conceber, integrar os procedimentos interculturais nas unidades didácticas, tendo em conta metas linguísticas / comunicativas, e envolver os alunos na construção das suas aprendizagens interculturais foram, entre outros, objectivos plenamente atingidos. Toda esta acção e reflexão foi acompanhada, em parte, tanto pelos colegas estagiários como pelas orientadoras e outros colegas docentes, e despertou grande interesse juntos dos mesmos.

Relativamente à possibilidade de medir o grau de competência intercultural dos alunos, e dado a já referida complexidade da tarefa, essa não foi uma meta que este estudo se tenha proposto alcançar. Ainda que se tenham tido em conta os níveis propostos por Meyer (1991) e os estádios do modelo de Bennett (1993) (ver capítulo II, ponto 2.3), ao planificar e implementar procedimentos interculturais, ficou claro que ambos os autores se referiam a um processo que decorre num espaço de tempo alargado, estando mesmo, no caso de Bennett, intimamente ligado à evolução do domínio da

língua estrangeira. O âmbito em que o presente estudo se processou e os constrangimentos que ele acarreta e que foram já referidos, não deu azo a que se pudesse levar a cabo tal processo de forma consistente. Este será, sem dúvida, um campo de estudo a explorar. Dadas as circunstâncias do ensino em Portugal e a realidade dos estabelecimentos de ensino portugueses, o desafio de promover a viagem rumo ao que Meyer considera ser a *transculturalidade* ou ao *etnorrelativismo* de Bennett é uma área que necessita ainda ser estudada, tanto em termos de estratégias metodológicas a implementar como de instrumentos a utilizar para medir o resultado das mesmas.

5.4 Conclusões gerais

Segundo as palavras de Brown, "a language is part of a culture, and a culture is part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture" (2007:189). Esta foi uma premissa da qual se partiu para a realização deste estudo e que, logo no diagnóstico inicial, foi corroborada pelas partes envolvidas, ou seja, quer por alunos como por professores. Outra premissa a partir da qual se partiu foi a urgência de trazer para a sala de aula de língua estrangeira a própria realidade cultural dos alunos, estabelecendo a partir da mesma uma ponte com a cultura alvo. Penso que terá sido nesse aspecto, na introdução de procedimentos interculturais, na reflexão acerca da melhor forma de o fazer e no envolvimento dos alunos nesse mesmo processo, que este projecto de investigação-acção terá sido mais proveitoso.

O tema da interculturalidade, tal como foi referido na introdução a este estudo, é um tema premente e encarado como uma via para o entendimento entre os povos, tanto a nível local como global. Não se trata apenas de ultrapassar visões redutoras e estereotipadas das diferentes culturas com as quais partilhamos o mundo, por vezes elas próprias responsáveis, tal como afirma Guest, desses mesmos olhares: "cultures tend to hold on to their myths, and generate their own stereotypes about themselves" (2002:160). Dado que o contacto com outra cultura acarreta frequentemente um choque cultural que, segundo Brown (2007) é desencadeado pelo abalo que sofrem as nossas crenças, a nossa identidade, a nossa visão do mundo e as nossas forma de pensar, sentir

e agir, a competência intercultural assume-se como a chave para a compreensão entre os povos. O desafio, no contexto do ensino, e particularmente do ensino de línguas estrangeiras, coloca-se tanto a professores como a alunos. O professor terá que apresentar-se ao aluno como um mediador entre a cultura do aluno e a(s) cultura(s) associada(s) à língua que ensina, de acordo com a definição de Meyer (1991) de competência intercultural. Após ter estabilizado a sua própria identidade cultural, tal como refere o autor, terá que ajudar os seus alunos a estabilizarem a sua e, se possível, promover a reprodução do mesmo processo a partir dos seus alunos. Esta missão dos professores de língua estrangeira, prevista no QECR (Conselho da Europa, 2001), tal como foi referido na introdução (ver p. 2-3), não poderá ser vista como marginal em relação ao processo de ensino / aprendizagem, muito menos deverá a competência intercultural ser dissociada das restantes competências, tal como é entendido nos programas de inglês e espanhol (Moreira, s.d. e Fernández, 2002) para os níveis das turmas com quem se trabalhou.

O presente estudo pôs em evidência, por um lado, a inevitabilidade da abordagem das questões culturais na aula de língua estrangeira, e, por outro lado, a necessidade de trazer a própria realidade cultural dos alunos para o mesmo contexto, tal como referido na introdução. Serviu também para, a nível pessoal, confirmar o quanto é imprescindível investir no meu próprio percurso enquanto ser humano que desenvolve a sua actividade profissional trabalhando entre culturas, abandonando a minha própria visão etnocêntrica da realidade que me rodeia e ultrapassando um olhar hierarquizado sobre a relação entre as diferentes culturas (Zarate, 2003). Quer em termos pessoais, como em termos profissionais, o trabalho com a questão da interculturalidade será sempre uma tarefa inacabada. Aí reside o desafio da temática e o entusiasmo que a mesma desperta, acreditar que ela implica um crescimento pessoal e proporcionar a outras pessoas os meios para que também elas experienciem esse mesmo crescimento, derrubando fronteiras mentais e contribuindo para o entendimento dos povos.

Referências bibliográficas

ALRED, Geof, BYRAM, Mike, & FLEMING, Mike (eds.) (2006). *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparasions.* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

BELL, Judith (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e de educação*. Lisboa: Gradiva.

BENNETT, Milton J. (1993). "Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity". Em Paige, R M (ed), *Education for the Intercultural Experience.* (pp. 21-71) Yarmouth ME: Intercultural Press.

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2004). "Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira". Em *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, org. Secção de Estudos Franceses, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos. Porto: Faculdade de Letras da U. Porto (FLUP). (pp.57-69). Biblioteca Digital da FLUP. Retirado em 15/02/2010, na www (http://ler.letras.up.pt/ uploads/ ficheiros/ 4373.pdf).

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005). "Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira". Em *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, org. Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (FLUP). Vol.II. (pp. 823-835). Biblioteca digital da FLUP. Retirado em 15/02/2010, na www (http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf).

BYRAM, Michael (2006). "Developing a Concept of Intercultural Citizenship". Em Geof Alred, Mike Byram & Mike Fleming (eds.), *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparations* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

CASTRO, Mª Delia & PUEYO, Silvia (2003). "El aula, mosaico de culturas". Em *Segunda Etapa Carabela, nº 54* (pp 59-70). Madrid: SGEL.

CHLOPEK, Zophia (2008). "The intercultural approach to EFL teaching and learning". Em *English Teaching Forum, nº4*. (pp.17-18). Retirado em 06/04/2010 da www. (http://exchanges.state.gov/englishteaching /forum /archives/docs/08-46-4-c.pdf).

Escola Secundária / 3 de Oliveira do Douro - Projecto educativo de Escola. (2007). Retirado em 22/09/09, na www (http://moodle.esec-oliveira-douro.rcts.pt/file.php/2/docesc/PEE_2007.pdf).

Escola Secundária / 3 de Oliveira do Douro - Projecto Curricular da Escola. (2002-2005). Retirado em 22/09/2009, na www (http://moodle.esec-oliveira-douro.rcts.pt/file.php/2/docesc/PROJ_CURRICULAR.pdf).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Retirado em 22/09/2009 da www (http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/ Repositrio%20Recursos2/Attachments/218/espanhol_cont _10.pdf).

GARRIDO RUIZ DE LOS PAÑOS, Aarón (2002). "El componente cultural en el aprendizaje de E/LE". Em *Forma, Formación de Formadores nº 4 – Interculturalidad* (pp. 27-35). Madrid: SGEL.

GONZÁLEZ CASADO, Pilar (2002). "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa". Em *Forma, Formación de Formadores nº 4 – Interculturalidad* (pp. 63-86). Madrid:SGEL.

GUEST, Michael (2002). “A critical ‘checkbook’ for culture teaching and learning”. Em Keith Morrow (ed.), *ELT Journal, volume 56, number 2* (pp. 154-161). Bristol: Oxford University Press.

GUILHERME, Manuela (2003). “Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal”, *Educação, Sociedade e Culturas, nº 19*. Retirado em 19/03/2010, na www (http://ler.letras.up.pt /uploads/ ficheiros /4373. pdhttp:// www .fpce. up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-arquivo.pdf).

HAMER, Jeremy (1991). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, Alberto (2002). “Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”. Em *Forma, Formación de Formadores nº 4 – Interculturalidad* (pp. 9-26). Madrid: SGEL.

HURST, Nicolas Robert (2006). “Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks”. Em Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp. 241-248). Porto: Areal Editores.

HURST, Nicolas Robert (2008). “The Hidden Curriculum: issues and angst about cultural content in ELT materials". Em Perez Ruiz, L. Pizarro Sanchez, I. & Gonzalez Cascos, E. (eds), *Estudos de Metodología de la Lengua Inglesa (IV)*. Valladolid: Universidad de Valladolid Publicacíons/Centro Buendía.

IGLESIAS CASAL, Isabel (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. Em *Segunda Etapa Carabela, nº 54* (pp 5-28). Madrid: SGEL.

Infopédia [Em linha] (2003-2010). Porto: Porto Editora,. (Consulta realizada em 03/09/2010). Disponível na www (http://www.infopedia.pt /$interculturalidade).

LEUNG, S.W & LEE, W.O. (2006). "National Identity at a Crossroads: The struggle between Culture, Language and Politics in Hong Kong". Em Geof Alred, Mike Byram & Mike Fleming (eds.), *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparations* (pp. 23-46). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

MEYER, Meinert (1991). "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". Em Dieter Buttjes & Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

MOREIRA, António Augusto *et al.* (2001-2003). *Programa de Inglês, Nível de Continuação,10.º, 11.º e 12.º Anos.* Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Retirado em 22/09/2009 da www (http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/247/inglês_10_11_12_cont.pdf).

NEUNER, Gerhard (2003). "Socio-cultural ínterim worlds in foreign language teaching and learning". Em Michael Byram (ed.), *Intercultural competence* (pp. 15-62). Strasbourgh: Council of Europe Publishing.

NUNAN, David (2001). "Action research in language education". Em David R. Hall & Ann Hewings (eds.), *Innovation in English language teaching: a reader* (pp. 197-207). London: 2001.

OLIVERAS, Àngels. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos (Memorias para el aprendizaje)*. Madrid:Edinumen.

OUTEIRINHO, Maria de Fátima (2006). "A perspectiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural". Em Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp. 172-177). Porto: Areal Editores.

PERES, Américo Nunes (2006). "Educação intercultural e formação de professores". Em Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp. 120-132). Porto: Areal Editores.

PONCE DE LEÓN, Rogelio (2006). "Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal". Em Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp. 249-259). Porto: Areal Editores.

Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Ministério da Educação / GAERI (coord.). Porto: Edições Asa. Retirado em 22/09/2009 da www (http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos /Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europ eu_total.pdf).

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS, Ramiro, RODRIGUES, Luís & FIGUEIREDO, Irene (2008). *Relatório de Avaliação Externa da Escola Secundária com 3º Ciclo Oliveira do Douro - Inspecção Geral de Educação*. Retirado em 22/09/2009, na www (http://moodle.esec-oliveira- douro.rcts.pt/file.php/2/docesc/Relatorio _ES3_de_ Oliveira _do_Douro_-_403349.pdf).

ZARATE, Geneviève (2003). "Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competence". Em Michael Byram (ed.), *Intercultural competence* (pp. 85-117). Strasbourgh: Council of Europe Publishing.

Gráficos

Gráfico 1

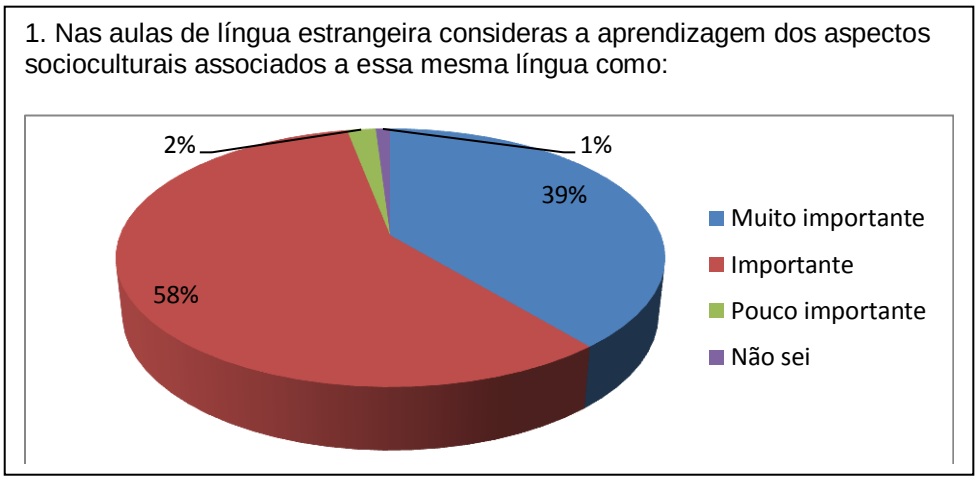


Gráfico 2

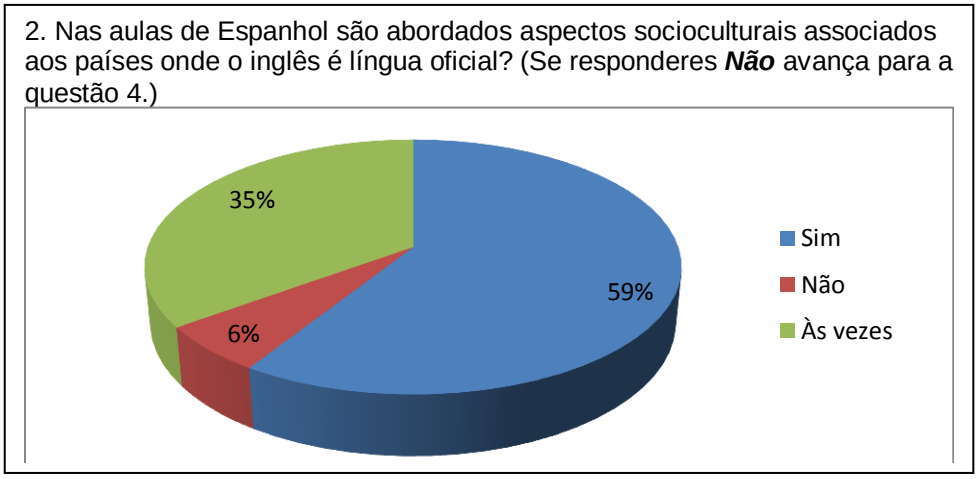


Gráfico 3

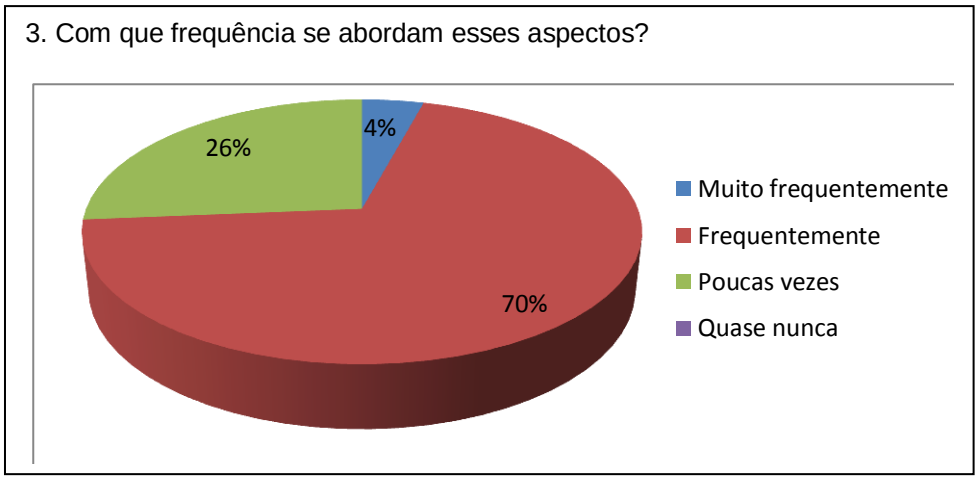


Gráfico 4

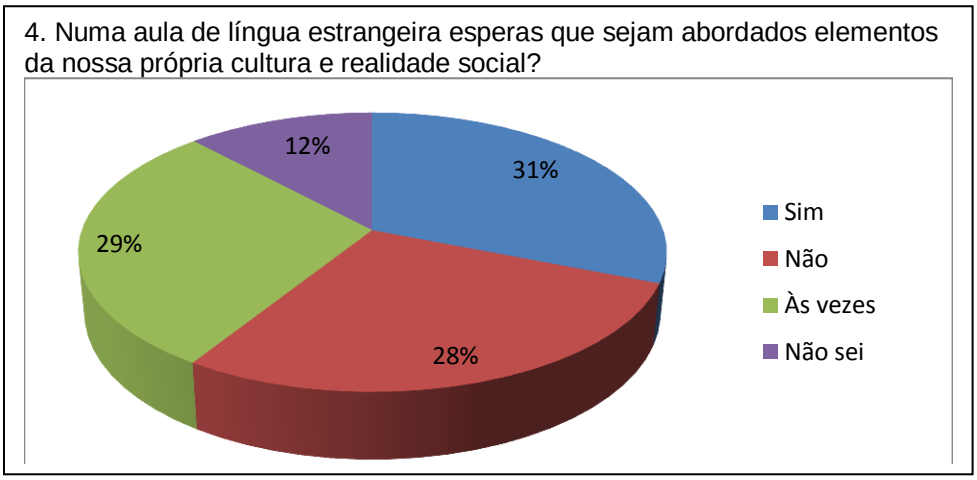


Gráfico 5

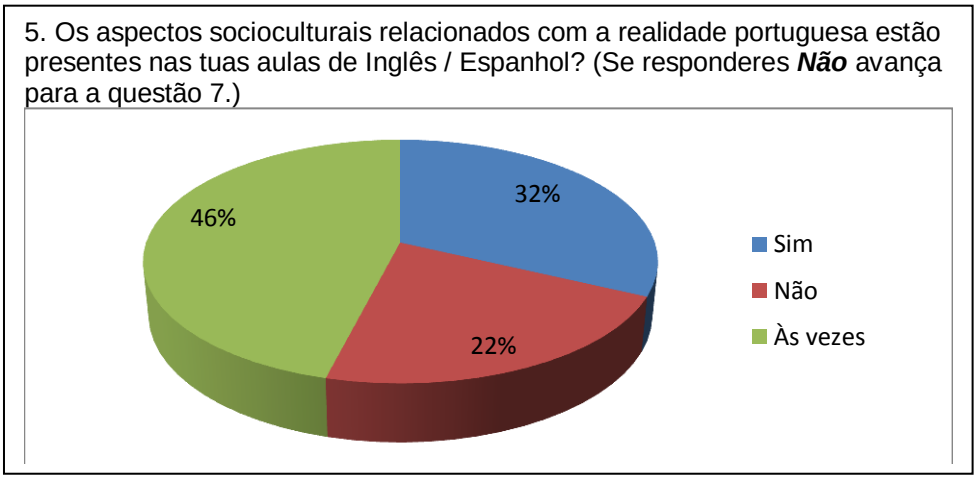


Gráfico 6

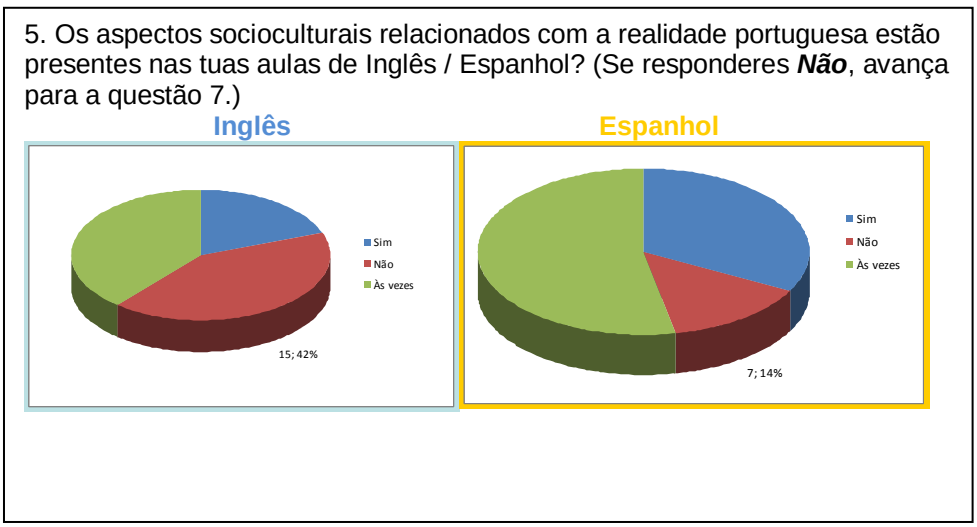


Gráfico 7

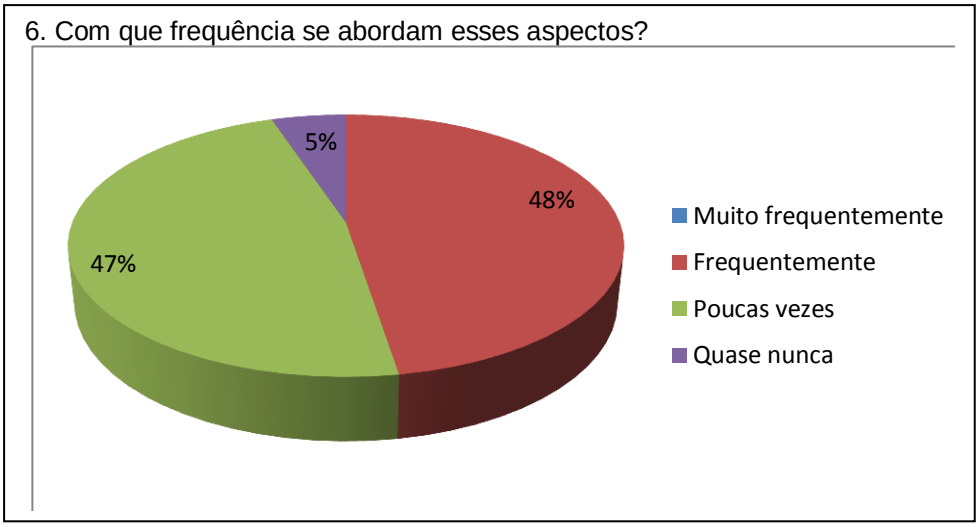


Gráfico 8

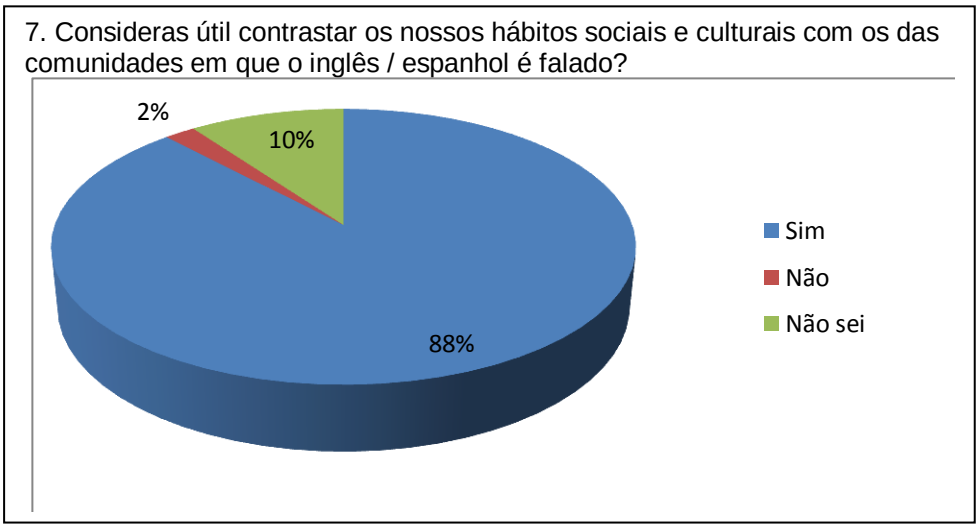


Gráfico 9

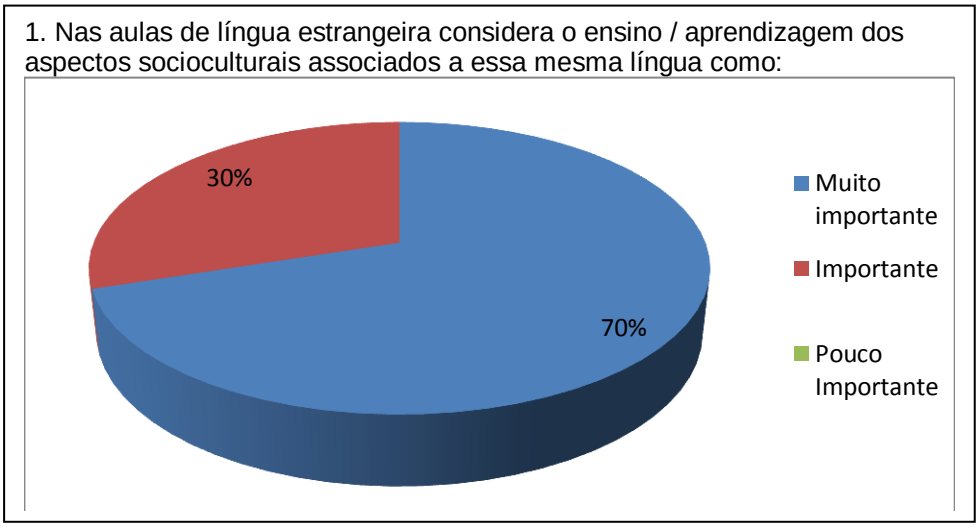


Gráfico 10

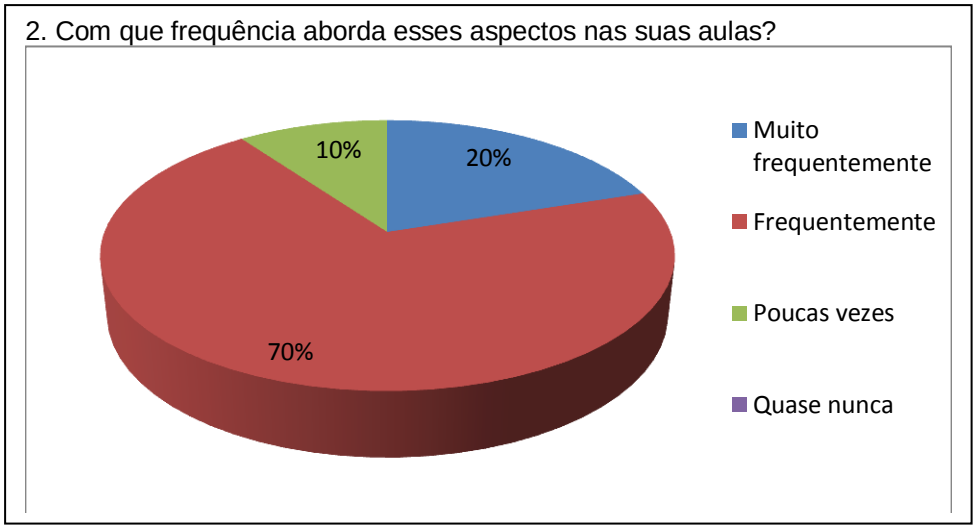


Gráfico 11

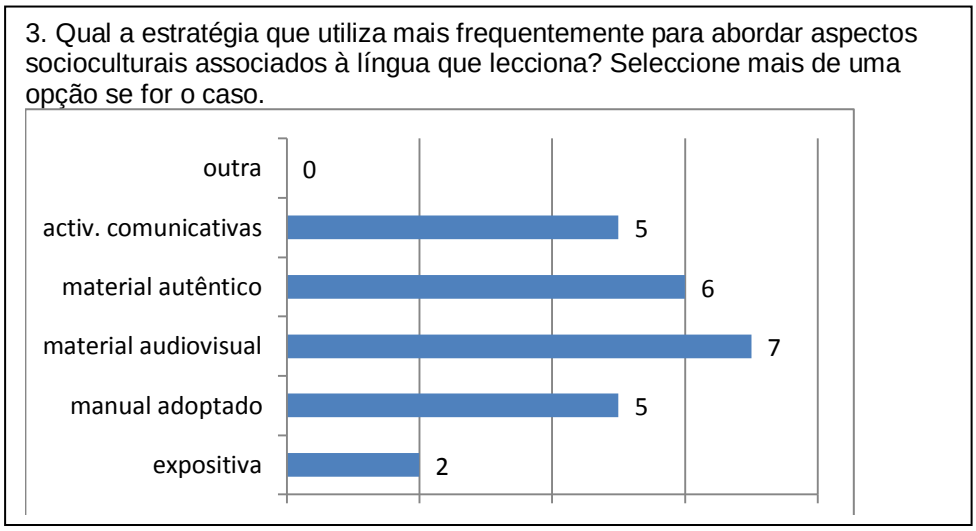


Gráfico 12

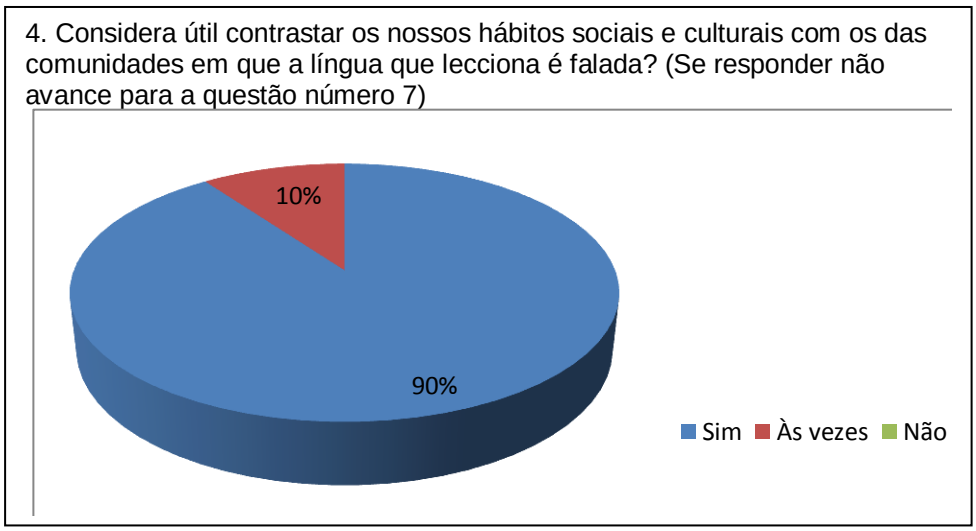


Gráfico 13

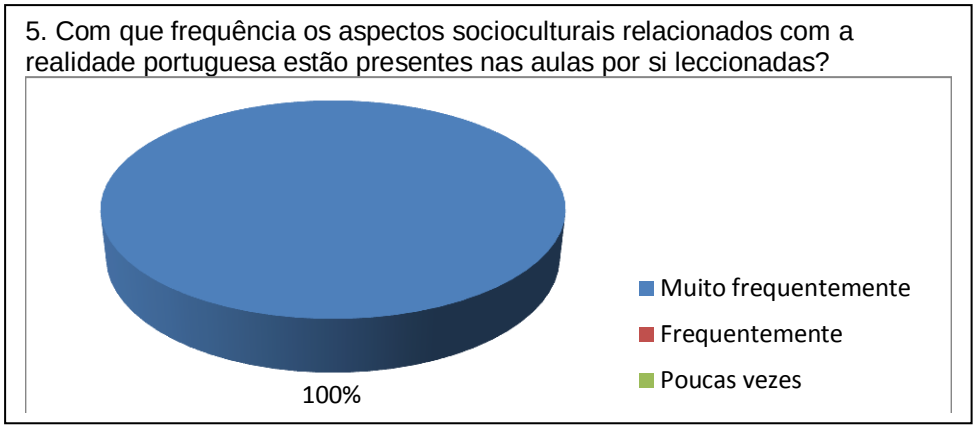


Gráfico 14

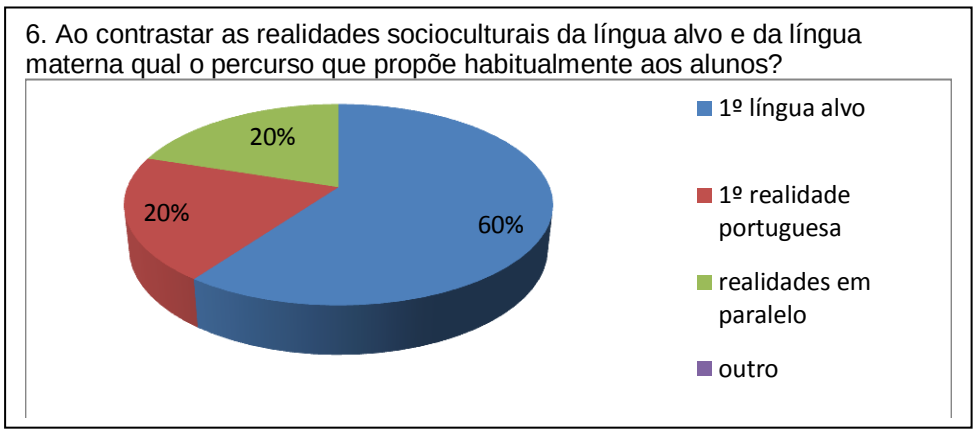
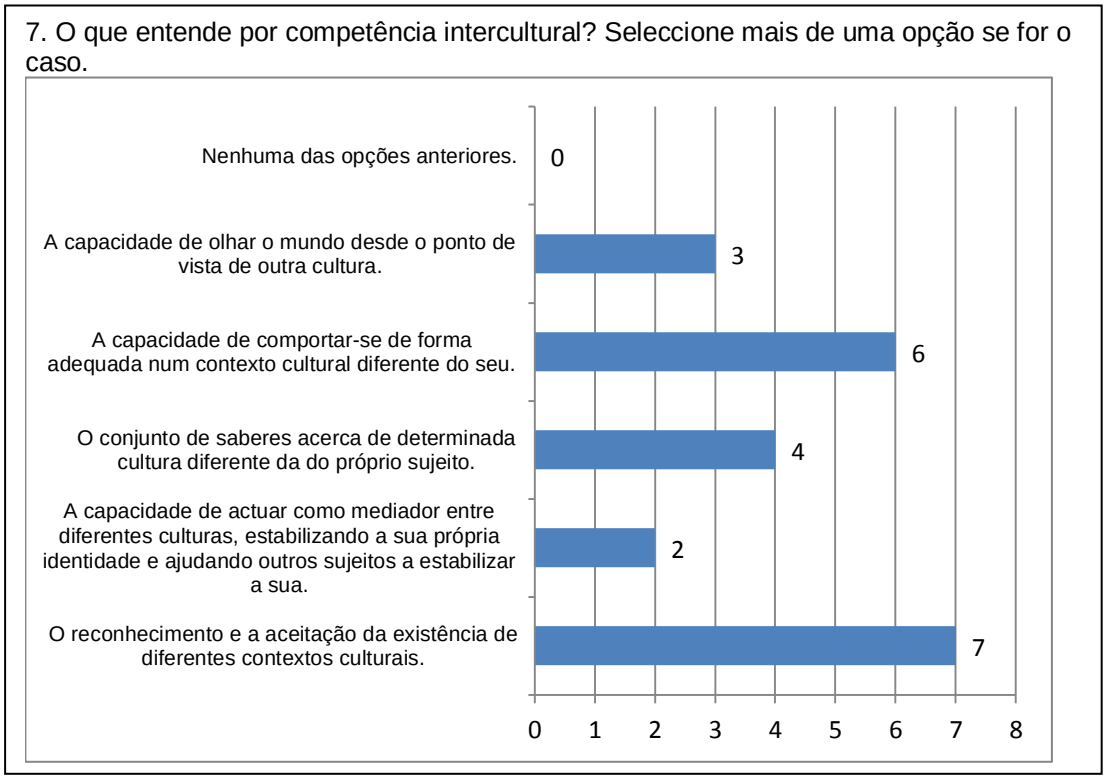
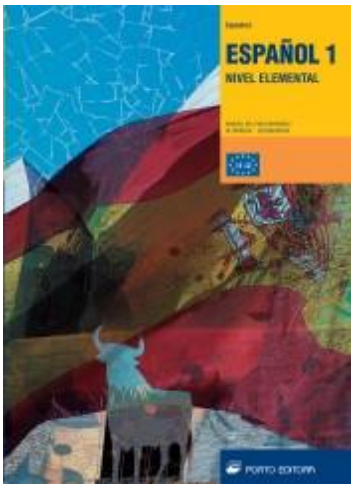


Gráfico 15

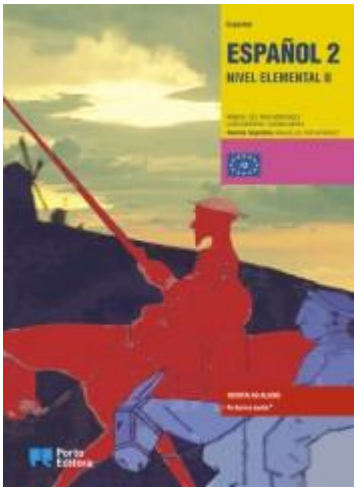


Anexos

Anexo 1 – Capas de manuais de Espanhol



Español 1 - Nivel Elemental - 7.º/10.º Anos
de Manuel del Pino Morgádez, Luísa Pacheco, Suzana Costa;
Editor: Porto Editora
Fonte:http://www.portoeditora.pt/produtos/catalogo/ficha/id/180188



Español 2 - Nivel Elemental II
de Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Costa;
Editor: Porto Editora
Fonte: http://www.portoeditora.pt/produtos/catalogo/ficha/id/185182

Libro de Ejercicios - Español 3 - Nivel Elemental III - 9.º/12.º Anos
de Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Costa;
revisão de Manuel Del Pino Morgádez
Editor: Porto Editora
Fonte: http://www.portoeditora.pt/produtos/catalogo/ficha/id/196073

Anexo 2 – Questionário inicial (Inglês)

Com este questionário pretende-se reflectir sobre alguns aspectos relacionados com o ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Por favor responde às questões com **sinceridade**. No caso de teres alguma dúvida pede esclarecimentos.
As respostas a este questionário são **anónimas**.

1. **Nas aulas de língua estrangeira consideras a aprendizagem dos aspectos socioculturais associados a essa mesma língua como:**

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Não sei

2. **Nas aulas de Inglês são abordados aspectos socioculturais associados aos países onde o inglês é língua oficial? (Se responderes *Não* avança para a questão 4.)**

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

3. **Com que frequência se abordam esses aspectos?**

☐ Muito frequentemente ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Quase nunca

4. **Numa aula de língua estrangeira esperas que sejam abordados elementos da nossa própria cultura e realidade social?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Não sei

5. **Os aspectos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa estão presentes nas tuas aulas de inglês? (Se responderes *Não* avança para a questão 7.)**

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

6. Com que frequência se abordam esses aspectos?

☐ Muito frequentemente ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Quase nunca

7. Consideras útil contrastar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades em que o inglês é falado?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Obrigado pela tua colaboração.
Hugo Rocha

Anexo 3 – Questionário inicial (Espanhol)

Com este questionário pretende-se reflectir sobre alguns aspectos relacionados com o ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Por favor responde às questões com **sinceridade**. No caso de teres alguma dúvida pede esclarecimentos.
As respostas a este questionário são **anónimas**.

1. **Nas aulas de língua estrangeira consideras a aprendizagem dos aspectos socioculturais associados a essa mesma língua como:**

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Não sei

2. **Nas aulas de Espanhol são abordados aspectos socioculturais associados aos países onde o espanhol é língua oficial? (Se responderes *Não* avança para a questão 4.)**

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

3. **Com que frequência se abordam esses aspectos?**

☐ Muito frequentemente ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Quase nunca

4. **Numa aula de língua estrangeira esperas que sejam abordados elementos da nossa própria cultura e realidade social?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Não sei

5. **Os aspectos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa estão presentes nas tuas aulas de espanhol? (Se responderes *Não* avança para a questão 7.)**

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

6. Com que frequência se abordam esses aspectos?

☐ Muito frequentemente ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Quase nunca

7. Consideras útil contrastar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades em que o espanhol é falado?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Obrigado pela tua colaboração.
Hugo Rocha

Anexo 4 – Questionário / Professores

Este questionário faz parte de uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto subordinada ao tema do papel da abordagem intercultural no processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Por favor responda às questões com sinceridade. As respostas a este questionário são anónimas.

Tipo de escola em que lecciona.

☐ Escola E.B. 2,3 ☐ Escola Secundária c/ 3º Ciclo do E.B. ☐ Escola Secundária

Língua que lecciona.

☐ Inglês ☐ Espanhol

Anos a que lecciona.

☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐ 10º ☐ 11º ☐ 12º

8. **Nas aulas de língua estrangeira considera o ensino / aprendizagem dos aspectos socioculturais associados a essa mesma língua como:**

☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante

9. **Com que frequência aborda esses aspectos nas suas aulas?**

☐ Muito frequentemente ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Quase nunca

10. **Qual a estratégia que utiliza mais frequentemente para abordar aspectos socioculturais associados à língua que lecciona? Seleccione mais de uma opção se for o caso.**

☐ Expositiva

☐ Através de actividades propostas no manual adoptado

☐ Com o suporte de material audiovisual

☐ Recorrendo a material autêntico

☐ Através de actividades comunicativas

☐ Outra:

_____
_____
_____
_____

11. Considera útil contrastar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades em que a língua que lecciona é falada? (Se responder não, avance para a questão número 7)

☐ Sim ☐ Às vezes ☐ Não

12. Com que frequência os aspectos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa estão presentes nas aulas por si leccionadas?

☐ Muito frequentemente ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Quase nunca

13. Ao contrastar as realidades socioculturais da língua alvo e da língua materna qual o percurso que propõe habitualmente aos alunos?

☐ Começar pela realidade da língua alvo para depois comparar com a portuguesa.

☐ Começar pela realidade portuguesa para chegar à da língua alvo.

☐ Abordar as duas realidades em paralelo.

☐ Outro:

_____
_____
_____
_____

14. O que entende por competência intercultural? Seleccione mais de uma opção se for o caso.

☐ O reconhecimento e a aceitação da existência de diferentes contextos culturais.

☐ A capacidade de actuar como mediador entre diferentes culturas, estabilizando a sua própria identidade e ajudando outros sujeitos a estabilizar a sua.

☐ O conjunto de saberes acerca de determinada cultura diferente da do próprio sujeito.

☐ A capacidade de comportar-se de forma adequada num contexto cultural diferente do seu.

☐ A capacidade de olhar o mundo desde o ponto de vista de outra cultura.

☐ Nenhuma das opções anteriores.

Obrigado pela sua colaboração.
Hugo Rocha

Anexo 5 – Ficha de trabalho "Los horários de los españoles" (Espanhol, 1º ciclo)

ESCOLA S/3 DE OLIVEIRA DO DOURO

Español I- 10º C

Los horarios de los españoles

Vídeo 1

Tras visionar el vídeo sobre los horarios de los españoles decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas, corrigiendo las que sean falsas.

a) Los españoles empiezan a comer de una a dos horas después de los demás europeos.

b) España es el país donde más tiempo se destina a la comida.

c) En España la jornada laboral se ha prolongado hasta las siete de la tarde.

d) Los españoles duermen entre una y dos horas más que los restantes europeos.

Según el vídeo, hasta la década de los treinta los horarios españoles eran iguales a los europeos. ¿Qué habrá pasado? Ve el vídeo 2 y descúbrelo.

Vídeo 2

Visiona el vídeo y responde a las cuestiones que se plantean a continuación.

1. ¿Qué factor es apuntado como una de las causas de los cambios de los horarios españoles?

2. ¿Qué se entiende por la expresión pluriempleo y pluriempleado?

3. ¿Qué es una guardería?

4. ¿Qué porcentaje de los 12000 trabajadores de Telefónica benefician de un horario flexible?

Unidad Didáctica: *¿Cuál es tu rutina?* Ficha 6

Anexo 6 – Ficha de trabalho "Los tópicos españoles en los videojuegos" (Espanhol, 1º ciclo)

ESCOLA S/3 DE OLIVEIRA DO DOURO

Español I- 10º C

Los tópicos españoles en los videojuegos

Vas a asistir a un reportaje donde se mencionan algunos de los tópicos que la industria de los videojuegos usa a la hora de construir un personaje español.

1. De las siguientes expresiones subraya las que escuches en el reportaje:

- Cervantes
- Romántico
- Agresivo
- Galán
- Tozudo
- Romeo
- Desorganizado
- Sevillanas
- Pasodoble
- Don Flamenco
- Paella
- Torero
- Chulazo
- Tortilla
- Siesta
- Castañuelas
- Orgulloso
- Coronado
- Flamenco
- Vega
- Reguetón
- Taberna

2. ¿De las expresiones anteriores cuáles son nombres de personajes de videojuegos?

3. El reportaje termina con la siguiente frase: "Está claro que la mente de los desarrolladores no evoluciona a la vez que lo hace la tecnología". ¿Estás de acuerdo con esta idea? Discútela con tu clase.

Anexo 7 – Ficha de trabalho “Tópicos portugueses y españoles” (Espanhol, 1º ciclo)

ESCOLA S/3 DE OLIVEIRA DO DOURO
Español I- 10º C

Portugueses y españoles desmontan viejos tópicos
N. PÉREZ DE LAS HERAS - Madrid - 09/06/2009

Portugueses y españoles ¿somos realmente tan diferentes? Esta pregunta reunió ayer a representantes de ambas culturas en un acto celebrado en la Casa de América en Madrid. La iniciativa de la Embajada portuguesa en España pretendía dar un paso para desmontar tópicos e ideas preconcebidas cruzadas entre ambos países mediante un coloquio. (…)

Según el *blog* de la embajada, que invitaba a acercarse al evento para el mutuo conocimiento, nuestros compañeros de península nos consideran divertidos, enérgicos, orgullosos y (no podía faltar) con tendencia a subir la voz. Nosotros les vemos reservados, indecisos y nostálgicos. El profesor Gabriel Magalhaes comenzó su ponencia manifestando la intención de actuar como "un oculista para corregir las visiones erróneas que cada nación tiene de la otra". Como muchos de sus compañeros de mesa, dijo encontrarse dividido tras pasar su vida entre España y Portugal. "Ser peninsular es ser un laberinto. Además, igual que hay dos *Españas* hay dos *Portugales*, el del portugués internacional que se lanza a las largas distancias y el del fatalista, el del *fado*. Por desgracia este último es el que ha marcado el tópico".

Desde el periodismo y el lenguaje hasta las fachadas de las casas, los telediarios o los carteles en las calles se fueron desgranando los detalles cotidianos y los tópicos, que a menudo provocaron risas en el concurrido auditorio.

Fuente:http://www.elpais.com/articulo/internacional/Portugueses/espanoles/desmontan/viejos/topicos/elpepiint/20090609elpepiint_ 12/Tes (adaptado)

1. Completa la tabla con los tópicos que se atribuyen a portugueses y españoles según el artículo.
2. Discútelo con un compañero/a y añadid algunos tópicos más que os parezcan relevantes.

Portugueses	Españoles

3. Comparte los resultados con el resto de la clase.

Anexo 8 – Questionário final do 1º ciclo (Espanhol)

ESCOLA S/3 DE OLIVEIRA DO DOURO

Español I- 10º C

Ficha de reflexión y autoevaluación

Título de la unidad: *¿Cuál es tu rutina?*
Nombre del alumno/a_____
Fecha:_____

1. ¿Qué hemos hecho?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado y por qué?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. ¿Qué tal lo has hecho?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. ¿Qué has aprendido y que eres capaz de hacer como resultado de ello?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

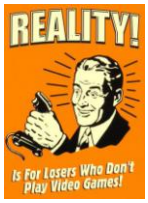
6. ¿Qué te queda por hacer / repasar / estudiar?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

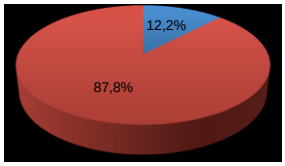
Fuente: *La enseñanza del español mediante tareas*, Javier Zanón (coordinador). Adaptado

Anexo 9 – Apresentação *PowerPoint* “Videogames in Portugal” (Inglês, 1º ciclo)

Videogames in Portugal



Data source: *Sociedade em Rede 2008, Videojogos na sociedade em rede, Agosto 2009*
In: http://www.obercom.pt/client/?newsId=548&fileName=fr6_sr_2008.pdf

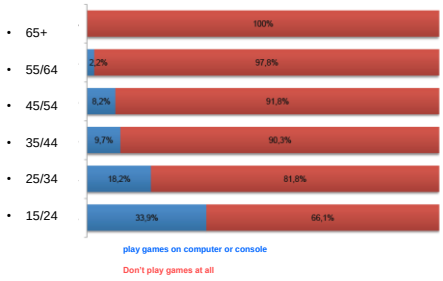


play games on computer or console

Don’t play games at all

2

Age groups

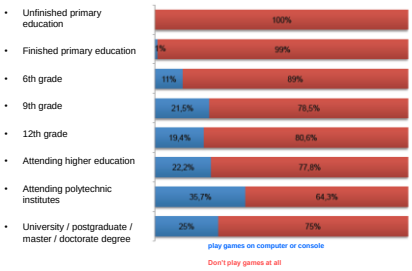


3

According to gender

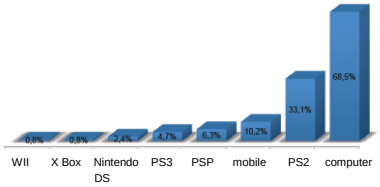
4

According to school background



5

According to platform used (% of video gamers)



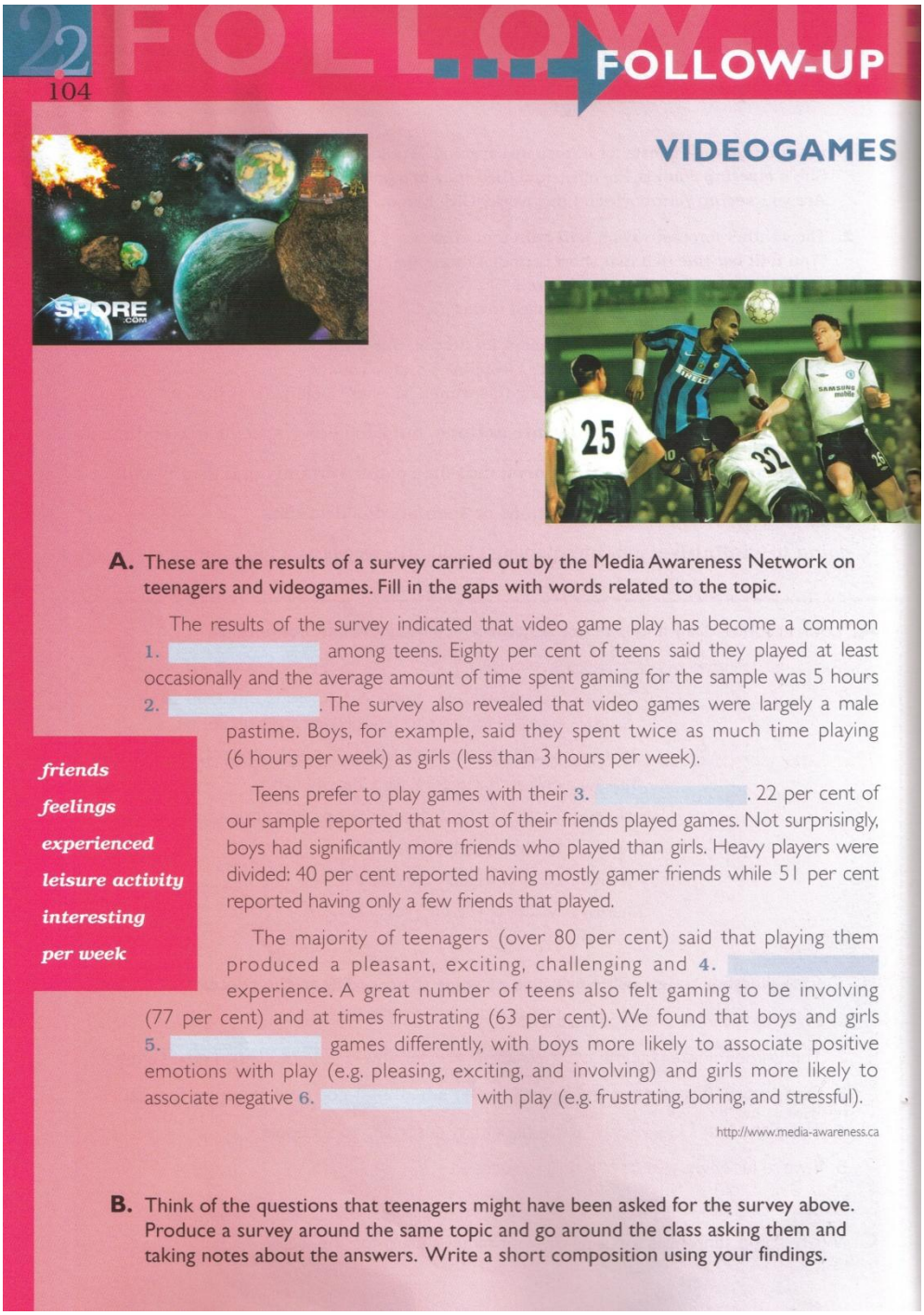
6

Average weekly time spent playing video games

- **until one hour**
- **from one to two hours**
- **from two to three hours**
- **from three to four hours**
- **from four to five hours**
- **from five to six hours**
- **from six to seven hours**
- **more than seven hours**

7

Anexo 10 – Página do manual (Inglês, 1º ciclo)



2.2 FOLLOW-UP

104

FOLLOW-UP

VIDEOGAMES

A. These are the results of a survey carried out by the Media Awareness Network on teenagers and videogames. Fill in the gaps with words related to the topic.

The results of the survey indicated that video game play has become a common 1. _____ among teens. Eighty per cent of teens said they played at least occasionally and the average amount of time spent gaming for the sample was 5 hours 2. _____. The survey also revealed that video games were largely a male pastime. Boys, for example, said they spent twice as much time playing (6 hours per week) as girls (less than 3 hours per week).

Teens prefer to play games with their 3. _____. 22 per cent of our sample reported that most of their friends played games. Not surprisingly, boys had significantly more friends who played than girls. Heavy players were divided: 40 per cent reported having mostly gamer friends while 51 per cent reported having only a few friends that played.

The majority of teenagers (over 80 per cent) said that playing them produced a pleasant, exciting, challenging and 4. _____ experience. A great number of teens also felt gaming to be involving (77 per cent) and at times frustrating (63 per cent). We found that boys and girls 5. _____ games differently, with boys more likely to associate positive emotions with play (e.g. pleasing, exciting, and involving) and girls more likely to associate negative 6. _____ with play (e.g. frustrating, boring, and stressful).

http://www.media-awareness.ca

friends
feelings
experienced
leisure activity
interesting
per week

B. Think of the questions that teenagers might have been asked for the survey above. Produce a survey around the same topic and go around the class asking them and taking notes about the answers. Write a short composition using your findings.

AA.VV. 2008. Sixteen+ - *Inglês 10º ano*. Porto: Porto Editora

Anexo 11 – Questionário final do 1º ciclo (Inglês)

Unidade didáctica: *Man and technology – the technological revolution (Videogames)*
Data: 11/02/10 e 12/02/10

Com este questionário pretende-se reflectir sobre alguns aspectos relacionados com o ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Por favor responde às questões com **sinceridade**.
No caso de teres alguma dúvida pede esclarecimentos.
As respostas a este questionário são **anónimas**.

1. **Consideras que nas aulas em causa foram abordados aspectos socioculturais relacionados com as comunidades de língua inglesa?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

2. **Consideras que nas aulas em causa foram abordados aspectos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

3. **Em relação às aulas em questão e ao tema nelas tratado, *Videogames*, consideras que a realidade portuguesa e a anglo-saxónica:**

☐ Aproximam-se (avança para a questão 4.) ☐ Afastam-se (avança para a questão 5.) ☐ Não têm comparação possível (avança para a questão 6.)

4. **Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se aproximam.**

_____

_____

5. **Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se afastam.**

_____

_____

6. **Identifica separadamente o aspecto mais característico de cada uma das culturas no âmbito em questão (*Videogames*).**

_____

_____

Anexo 12 – Ficha de trabalho “TV in your life” (Inglês, 2º ciclo)

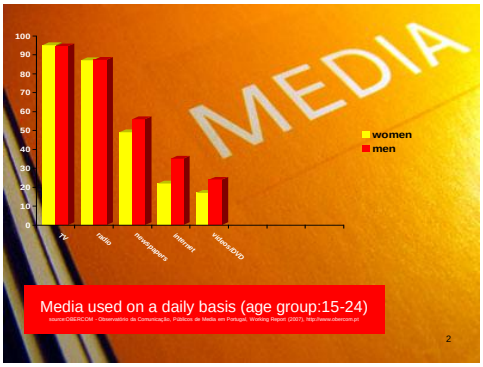
ESCOLA ES/3 DE OLIVEIRA DO DOURO – SCHOOL YEAR 2009/2010 – 10th Grade

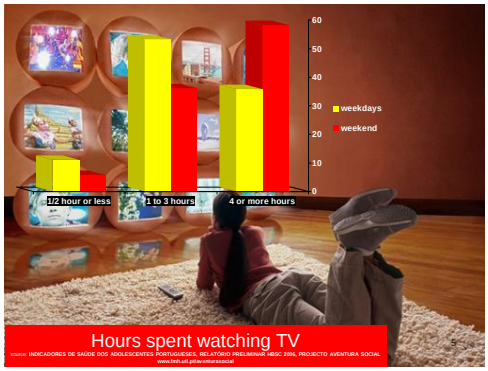
How important is in your life? Discuss the following topics with your group mates and find out.

- Number of TV sets at home;
- TV set in the bedroom (yes/no);
- Number of hours per day watching TV (weekdays and weekends, individual and average of the group);
- Type of programmes and examples;
- Favourite show(s);
- Main source of information (newspapers, magazines, TV, internet, radio…)

Add any other topic you find relevant…

Anexo 13 – Apresentação *PowerPoint* - “Teens and TV in Portugal” (Inglês, 2º ciclo)





What does this age group look for when watching **TV**?

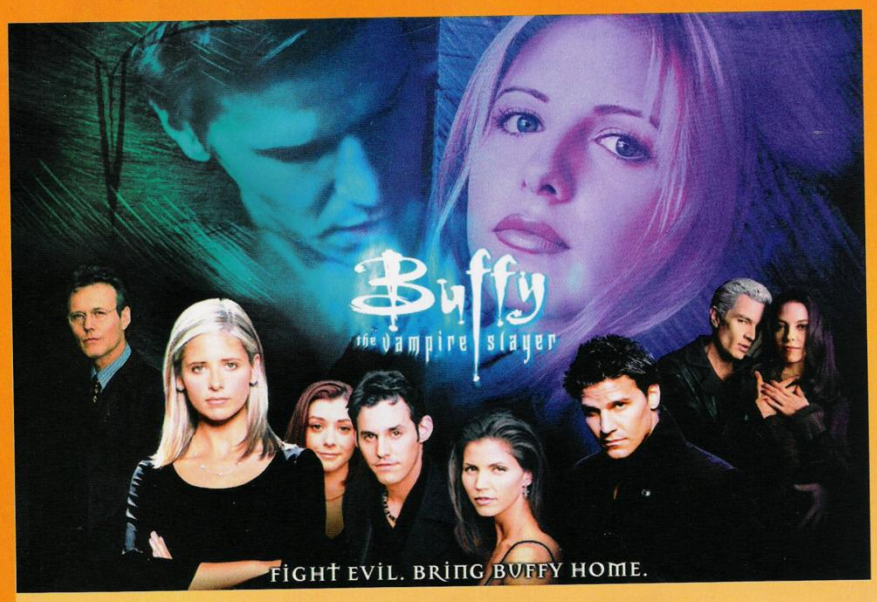
- Music;
- Specific series such as *Ally MacBeal* or *CSI*;
- Comedies such as *The Daily Show* or *Levanta-te e Ri*;
- Interactive programmes such as *Curto Circuito*;
- Soap operas such as *Morangos com Açúcar*.

3

Anexo 14 – Página do manual (Inglês, 2º ciclo)

31 FOLLOW-UP

132



A. WRITING: **TV viewing habits**

1. Fill in the gaps with words from the box.

programme
useful
magazine
read
emails
chat sites
watch
spend
popular

Most young people **1.** _____ TV for more than an hour a day. Favorite programmes are *Eastenders*, *Friends*, *The Simpsons* and *Buffy, the Vampire Slayer*. About half watch a **2.** _____ regularly, but most are not interested in documentary programmes.

Most young people read a **3.** _____ regularly, and about half read a newspaper. The most **4.** _____ newspaper is The Sun. Most do not use the school library, and half do not **5.** _____ books for fun.

Young people do use the Internet, but perhaps not as much as we think, and not in the ways we think. Most **6.** _____ up to an hour a day on the Internet, and send a few **7.** _____ every day. They see the Internet as **8.** _____ for getting information, and use it once a week for research, but they do not use Internet **9.** _____.

2. Listen to the CD and correct your work.

B. Write a text like the one above about your friends' TV viewing habits and tastes. Refer to the most popular shows on Portuguese TV, to the actors' performances in general and to some programmes you especially like watching.

AA.VV. 2008. Sixteen+ - *Inglês 10º ano*. Porto: Porto Editora

Anexo 15 – Grelhas britânicas de programação televisiva (Inglês, 2º ciclo)

ESCOLA ES/3 DE OLIVEIRA DO DOURO – SCHOOL YEAR 2009/2010 – 10th Grade

6pm-10pm

	6pm		7pm		8pm		9pm
BBC one	BBC News	BBC London News	The ONE Show	Life Of Riley	Waterloo Road		Can You Train Your Brain? A Bang Goes the Theory Special
BBC TWO	Eggheads	Great British Menu	Live Snooker: The World Championship		The Edible Garden	Cracking Antiques	Monty Halls' Great Hebridean Escape
itv 1	London Tonight	ITV News and Weather	Emmerdale	Live UEFA Champions League			
4	The Simpsons	Hollyoaks	Channel 4 News		Three in a Bed		Jamie Does - Andalucia
five	Home and Away	Live From Studio Five		Heads or Tails	Suffolk Strangler: Crimes That Shook the World		NCIS
sky1	Oops TV		The Simpsons	The Simpsons	The Real A&E		Half Cut Woman
sky2	Stargate Atlantis		The Real A&E		The Simpsons	The Simpsons	Stargate Universe
sky3	Swapped Children		Airline	Airline	Lion Man	Lion Man	Cold Case
watch	Trawlermen	Trawlermen	Rosemary Shrager's School for Cooks		Doctor Who		Dancing with the Stars
gold	Last of the Summer	Last of the Summer Wine	Porridge		The Green Green Grass	The Thin Blue Line	Comedy Connections
Dave	Fifth Gear	Fifth Gear	Ray Mears' Extreme Survival		Top Gear		Red Dwarf / Black Books
LIVING	America's Next Top Model		Ghost Whisperer		Criminal Minds		Supernatural
Watch it	Britain's Worst Neighbour		Ghost Hunters		60 Minute Makeover		Ghost Hunters
BBC three	Close		The Sarah Jane Adventures	The Sarah Jane Adventures	Dermot Meets	Dermot Meets	Don't Tell the Bride - Brides' Revenge

More listings below

	6pm		7pm		8pm		9pm
BBC FOUR	Close		World News Today	Darwin's Struggle: The Evolution of the Origin of Species		The Beauty of Maps	Beautiful Minds
itv 2	Judge Judy		Who Wants to Be a Millionaire? Celebrity		American Idol		The Whole Ten Yards
itv 3	Heartbeat	Born and Bred			Agatha Christie's Marple		
itv 4	Cricket: Indian Premier League Live			British Superbike Championship Highlights		Piers Morgan On: Sandbanks	Conan the Barbarian
Virgin 1	The Fresh Prince of Bel-	The Fresh Prince of Bel-	Star Trek: Voyager		Trauma		Criminal Minds
BRAVO	The X Files		Martial Law		Sport Science		White Collar
challenge	Takeshi's Castle	Takeshi's Castle	Strike It Rich	Strike It Rich	Family Fortunes	Family Fortunes	Classic Who Wants to Be a Millionaire?

http://tvlistings.guardian.co.uk/

Anexo 16 – Grelhas americanas de programação televisiva (Inglês, 2º ciclo)

ESCOLA ES/3 DE OLIVEIRA DO DOURO – SCHOOL YEAR 2009/2010 – 10th Grade

TVGuide.com - TV Listings, Online Videos, & Entertainment News http://www.tvguide.com/listings

TV Listings for: Eastern - National Listings
Date: Thursday, April 29, 2010

view your TV listings

	08:00 PM	08:30 PM	09:00 PM	09:30 PM	10:00 PM	10:30 PM
ABC	FlashForward new		Grey's Anatomy new		Private Practice new	
CBS	Survivor: Heroes vs. Villains new		CSI: Crime Scene Investigation new		The Mentalist new	
FOX	Bones new		Fringe new		Local Programming >>	
NBC	Community new	Parks and Recreation new	The Office new	30 Rock new	Marriage Ref new	
CNBC	Biography on CNBC		Cruise Inc.: Big Money on the High Seas		Marijuana Inc: Inside America's Pot Industry	
CNN	Campbell Brown new		Larry King Live new		Anderson Cooper 360 new >>	
COMEDY	Tosh.0	Futurama	Futurama	Ugly Americans	South Park	South Park
truTV	Smoking Gun Presents: World's Dumbest Criminals		Smoking Gun Presents: World's Dumbest Criminals		It Only Hurts When I Laugh	It Only Hurts When I Laugh
E!	Evan Almighty				Pretty Wild	Pretty Wild
FLIXe	Friendly Fire					The Mean Season >>
HALMRK	Touched by an Angel		Uncorked			
HBOe	Treme			Treme		Treme >
HBOSGe	<< Duplicity		Real Time With Bill Maher		The Unborn >	
HBO2e	< You Kill Me		You Don't Know Jack >			
HIST	Sliced	Sliced	Modern Marvels new		Sliced new	Sliced new
LIFE	Grey's Anatomy		Glass House: The Good Mother			
LRW	Your Mama Don't Dance		I Married a Princess	You're Not the Man I Married	Style by Jury	Style by Jury
MTV	South Park	South Park	MTV's Ultimate Parkour Challenge		Jackass	Jackass
SOAP	All My Children new		One Life to Live new		General Hospital new	
style.	Clean House: Search for the Messiest Home in the Country		Tacky House	Clean House Comes Clean	Clean House	
TCM	PT 109					The Desert Fox >>
USA	NCIS		NCIS		NCIS	

LEGEND MOVIES SPORTS FAMILY NEWS

Copyright © TV Guide Online Page 1 of 1

Anexo 17 – Questionário final do 2º ciclo (Inglês)

Unidade didáctica: *Media and global communication – teens and television*
Data: 29/04/10

Com este questionário pretende-se reflectir sobre alguns aspectos relacionados com o ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Por favor responde às questões com **sinceridade**. No caso de teres alguma dúvida pede esclarecimentos. As respostas a este questionário são **anónimas**.

1. **Consideras que na aula em causa foram abordados aspectos socioculturais relacionados com as comunidades de língua inglesa?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

2. **Consideras que na aula em causa foram abordados aspectos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

3. **Em relação à aula em questão e ao tema nela tratado, *teens and television*, consideras que a realidade portuguesa e a anglo-saxónica:**

☐ Aproximam-se (avança para a questão 4.) ☐ Afastam-se (avança para a questão 5.) ☐ Não têm comparação possível (avança para a questão 6.)

4. **Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se aproximam.**

_____

_____

5. **Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se afastam.**

_____

_____

6. **Identifica separadamente o aspecto mais característico de cada uma das culturas no âmbito em questão (*teens and television*).**

_____

_____

7. Consideras útil a presença de ambas as realidades na aula?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

8. Consideras que as actividades propostas na aula te ajudaram a reflectir sobre a tua própria identidade social e cultural?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9. Consideras que as actividades propostas na aula foram úteis para ultrapassar ideias pré-concebidas que tinhas acerca da realidade anglo-saxónica?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Obrigado pela tua
colaboração.
Hugo Rocha

Anexo 18 – Ficha de trabalho “Gestos” (Espanhol, 2º ciclo)

1. ¿Conoces estos gestos?

Fuente: http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/higengo/semges.pdf

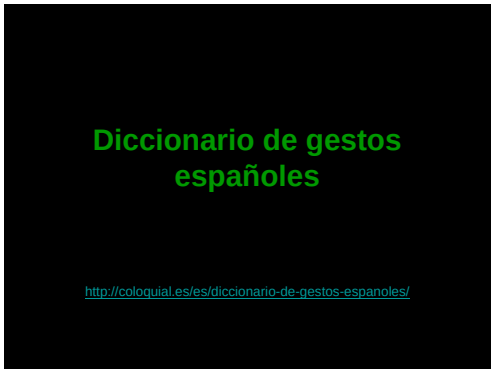
1.1 Señala los gestos que utilizamos en Portugal y discute su significado con un compañero.

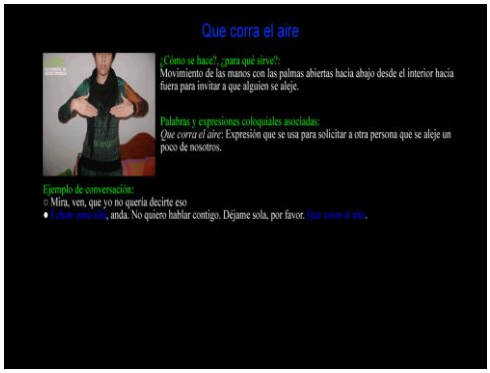
1.2 Ahora, junto con un compañero discute el posible significado de los demás gestos.

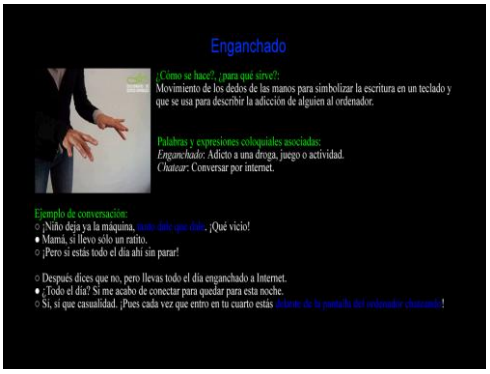
1.3 Relaciona la figura que corresponda a cada palabra o expresión.

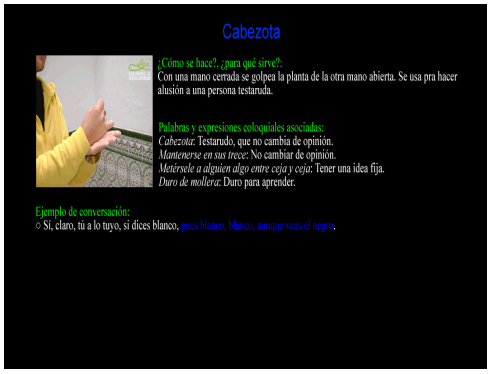
	a. esfuerzo		i. calor		q. yo
	b. olvidarse		j. beber		r. pedir
	c. impaciente		k. dolor		s. bajo
	d. antes		l. alegría		t. cornudo
	e. gordo		m. siéntese		u. cuenta
	f. aquí		n. tú		v. poco
	g. hacer la pelota		o. robo		w. después
	h. llamar la atención		p. más o menos		x.

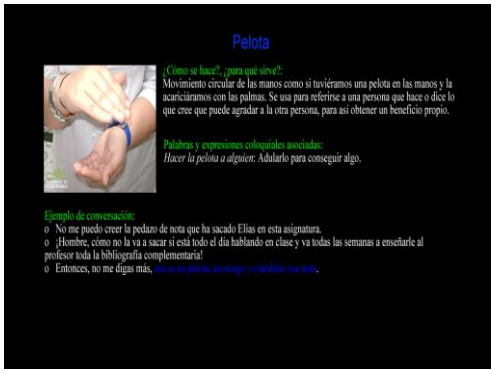
Anexo 19 – Apresentação PowerPoint (Espanhol, 2º ciclo)











Anexo 20 – Ficha de trabalho "La generación *ni-ni*" (Espanhol, 2º ciclo)

ESCOLA S/3 DE OLIVEIRA DO DOURO
Español I- 10º C

1. Antes de leer el artículo discute con tu clase cómo son los jóvenes portugueses, cuáles son sus características principales y las expectativas que tienen para el futuro.

2. Lee el artículo y responde a las preguntas que se presentan a continuación.

La generación 'ni-ni'

Los jóvenes se enfrentan hoy al riesgo de un nivel de vida peor que el de sus padres - El 54% no tiene proyectos ni ilusión.

JOSÉ LUIS BARBERÍA 22/06/2009

Tan preparados y satisfechos con sus vidas, y tan vulnerables y perdidos, nuestros jóvenes se sienten presa fácil de la devastación laboral, pero no aciertan a vislumbrar una salida airosa, ni a combatir este estado de cosas. El dato asomaba hace poco, sin estrépito, entre los resultados de la última encuesta de Metroscopia: el 54% de los españoles situados entre los 18 y los 34 años dice no tener proyecto alguno por el que sentirse especialmente interesado o ilusionado.

¿Ha surgido una generación apática, desvitalizada, indolente, mecida en el confort familiar? Los sociólogos detectan la aparición de un modelo de actitud adolescente y juvenil: la de los *ni-ni,* caracterizada por el simultáneo rechazo a estudiar y a trabajar. "Ese comportamiento emergente es sintomático, ya que hasta ahora se sobrentendía que si no querías estudiar te ponías a trabajar. Me pregunto qué proyecto de futuro puede haber detrás de esta postura", señala Elena Rodríguez, socióloga del Instituto de la Juventud (INJUVE).

La crisis ha venido a acentuar la incertidumbre en el seno de una generación que creció en un ámbito familiar de mejora continuada del nivel de vida y que ha sido confrontada al deterioro de las condiciones laborales: precariedad, infraempleo, *mileurismo,* no valoración de la formación. Las ventajas de ser joven en una sociedad más rica y tecnológica, más democrática y tolerante, contrastan con las dificultades crecientes para emanciparse y desarrollar un proyecto vital de futuro. Y es que nunca como hasta ahora, en siglos, se había hecho tan patente el riesgo de que la calidad de vida de los hijos de clase media sea inferior a la de los padres.
(...)
fuente: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Generacion/ni-ni/estudia/trabaja/elpepisoc/20090622elpepisoc_1/Tes?print=1 (adaptado)

2.1 ¿Qué les pasa a los jóvenes españoles?
2.2 ¿A qué se refiere el título del artículo?
2.2 ¿Crees que pasa lo mismo con los jóvenes en Portugal?

3. Imagina cómo será tu vida dentro de 10 años. ¿Seguirás estudiando o trabajarás?; ¿Vivirás con tus padres o solo/a?; ¿Estarás casado/a o soltero/a?; ¿Tendrás hijos? Cuéntaselo a tu compañero/a.

Anexo 21 – Questionário final do 2º ciclo (Espanhol)

Unidade didáctica: *El futuro en tus manos*
Data: 11 – 12/05/10

Com este questionário pretende-se reflectir sobre alguns aspectos relacionados com o ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Por favor responde às questões com **sinceridade**. No caso de teres alguma dúvida pede esclarecimentos. As respostas a este questionário são **anónimas**.

1. **Consideras que nas aulas em causa foram abordados aspectos socioculturais relacionados com a realidade espanhola?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

2. **Consideras que nas aulas em causa foram abordados aspectos socioculturais relacionados com a realidade portuguesa?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

3. **Em relação à primeira aula e ao tema nela tratado, *comunicación no verbal: gestos*, consideras que a realidade portuguesa e a espanhola:**

☐ Aproximam-se (avança para a questão 4.) ☐ Afastam-se (avança para a questão 5.) ☐ Não têm comparação possível (avança para a questão 6.)

4. **Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se aproximam.**

_____

_____

5. **Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se afastam.**

_____

_____

6. **Identifica separadamente o aspecto mais característico de cada uma das culturas no âmbito em questão.**

_____

_____

7. Em relação à segunda aula e ao tema nela tratado, *la juventud y el futuro*, consideras que a realidade portuguesa e a espanhola:

☐ Aproximam-se (avança para a questão 8.) ☐ Afastam-se (avança para a questão 9.) ☐ Não têm comparação possível (avança para a questão 10.)

8. Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se aproximam.

_____

_____

9. Identifica um aspecto em que sentiste que ambas as realidades se afastam.

_____

_____

10. Identifica separadamente o aspecto mais característico de cada uma das culturas no âmbito em questão.

_____

_____

11. Consideras útil a presença de ambas as realidades na aula?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

12. Consideras que as actividades propostas na aula te ajudaram a reflectir sobre a tua própria identidade social e cultural?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

13. Consideras que as actividades propostas na aula foram úteis para ultrapassar ideias pré-concebidas que tinhas acerca da realidade espanhola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Obrigado pela tua colaboração.
Hugo Rocha