

Andrea Viana de Moura

Mestrado em Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua
Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário

A APRENDIZAGEM INTERCULTURAL - O PLANO EMOCIONAL COMO POTENCIADOR
DA APRENDIZAGEM DE UMA L2

2012

Orientador: Rogelio Ponce de León

Classificação: Ciclo de estudos:
Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Departamento de Estudos Anglo-Americanos

Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos

A Aprendizagem Intercultural

O plano emocional como potenciador da aprendizagem de uma L2.

Relatório apresentado para Obtenção de Grau de Mestre no Ensino de Inglês e Espanhol
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino secundário.

ANDREA VIANA DE MOURA

Orientador: Prof. Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

PORTO 2011/12

RESUMO

O Relatório que se segue surge como parte de um projeto de Investigação ao nível do ensino das línguas estrangeiras. Este trabalho debruça-se sobre o papel que a abordagem intercultural tem na efetivação do aspeto emocional tendo em consideração as suas potencialidades didáticas. Deste modo, considera a sua rentabilização a outros níveis, transcendendo a sua dimensão apenas informativa e potenciando a ativação de filtros que levam a uma aprendizagem de conteúdos efetivos, quando se associa os aspetos culturais da língua alvo aos da cultura do aluno.

Como tal, pretende-se responder à seguinte questão de investigação: *Pode o ensino de conteúdos interculturais ativar a inteligência emocional potenciando a aprendizagem de uma língua estrangeira?* De facto, o plano emocional é um aspeto da condição humana que pela sua complexidade e profundidade não tem sido amplamente estudado no âmbito das aprendizagens. Esta investigação pretende associar o plano emocional da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente da língua espanhola, usando a abordagem intercultural como um meio para chegar à aprendizagem.

Palavras-chave: abordagem intercultural, inteligência emocional, ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

The following report appears as an integrating part of a Research project regarding the teaching of foreign languages. It focuses on the role the intercultural approach possesses on the activation of the emotional aspect having in account its didactic potentialities. Thus, its profitability at other levels, transcending its mere informative dimension, empowers the activation of filters which lead to actual learning, when associating the cultural aspects of the target language to the ones of the students' culture.

As such, it is intended, somehow, to answer the following research question: *Can the teaching of intercultural contents activate the emotional intelligence and empower the learning of a foreign language?* Indeed, the emotional plan is a trait of the human condition which, due to its complexity and depth, hasn't been thoroughly studied on the foreign languages ambit. This project aims to associate the emotional plan of the foreign languages learning, namely the Spanish language, using the intercultural approach as a mean to get to learning.

Key-words: intercultural approach, emotional intelligence, foreign language teaching.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao orientador deste relatório, Prof. Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, pelo trabalho de orientação na realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer à minha colega de estágio, Eduarda Fernandes, pelo seu brio e profissionalismo e, sobretudo, lealdade. Também gostaria de agradecer à minha orientadora de estágio pela sua disponibilidade, apoio incondicional, rigor e profissionalismo. O mesmo posso dizer do meu orientador Dr. Fernando Pérez, que usou sempre de imparcialidade e rigor nas suas apreciações, conseguindo criticar sem desmoralizar. A todos, obrigada.

Gostaria de agradecer a todos os alunos, quer os da Escola Secundária Santa Maria Maior, quer os da Escola Carteadó Mena. Obrigada pelo seu empenho, pela alegria, pelo seu desempenho. Foi uma honra trabalhar com eles.

Gostaria de agradecer à minha família, em geral, pelo apoio incondicional e palavras de encorajamento mesmo quando me mostrei maldisposta, angustiada, frustrada.

Sou mesmo obrigada a agradecer aos meus filhos pelos momentos de atenção que não lhes dei. E pelas vezes que não os acompanhei nos passeios de bicicleta para ficar a trabalhar ou a estudar.

Gostaria de agradecer aos meus amigos que sempre confiaram nas minhas potencialidades e me incentivaram nos momentos de maior desalento.

SUMÁRIO

Sumário

Índice de Figuras

Índice de Anexo

Introdução	10
Capítulo I: Contexto da investigação.....	13
1.1. Apresentação do contexto da investigação:	
1.1.1. As instituições escolares: Escola Secundária Santa Maria Maior e E.B.2/3 Carteado Mena	
1.1.2. A turma da Escola Santa Maria Maior: descrição do perfil	
1.1.3. As turmas da E.B.2/3 Carteado Mena: descrição do perfil	
1.2. Definição e justificação da área de investigação	
Capítulo II: A aprendizagem Intercultural no contexto da sala de aula.....	18
2.1. Da cultura à Aprendizagem Intercultural	
Capítulo III: Como estão relacionados os aspetos emocionais e a Aprendizagem Intercultural?.....	22
3.1. A inteligência emocional	
Capítulo IV: A aprendizagem Intercultural e os documentos orientadores da prática pedagógica.....	27
4.1. Quadro Europeu Comum de Referência	
4.2. O Plano curricular do Instituto Cervantes	
4.3. Programa de Espanhol Nível de Continuação do 10º Ano	
Capítulo V: Considerações Metodológicas.....	32
5.1. Planificação das atividades	
5.1.1. A expressão escrita	
5.1.2. A compreensão auditiva	

5.2 Descrição das atividades desenvolvidas

5.2.1. Atividades realizadas durante a primeira assistência

5.2.2. Atividades realizadas durante a segunda assistência

5.2.3. Atividades realizadas durante a terceira assistência

Capítulo VI: Resultados.....44

6.1. Considerações sobre os métodos de tratamento de dados

6.2. Descrição dos resultados: questionários

6.2.1. Ensino Secundário

6.2.2. Ensino Básico

6.2.2.1 Turma 7ºB

6.2.2.2 Turma 7º C

Capítulo VII: Discussão dos Resultados.....47

7.1. Interpretação dos dados: análise dos resultados

Conclusão.....52

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Conceptualization of emotional intelligence.....	24
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ata número 10, relativa à aula número 3 da assistência 0 da estagiária Andrea Moura, na turma 10ºI

Anexo 2: Aula 3, Assistência 1

Anexo 3: Aula 3, Assistência 2

Anexo 4: Atividade de escrita realizada na aula 3, Assistência 3

Anexo 5: Aula 3, Assistência 3

Anexo 6: Atividade realizada na aula 3, Assistência 3

Anexo 7: Questionário aplicado na Aula 3, Assistência 2

Anexo 8: Questionário aplicado na aula 3, Assistência 3

Anexo 10: Questionário aplicado ao 3º ciclo

Anexo 11: Resultados dos questionários em forma de tabelas

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresento em seguida debruçar-se-á sobre a problematização da seguinte temática: *A Aprendizagem Intercultural – o plano emocional como potenciador da aprendizagem de uma L2*. Este estudo e consequente reflexão teórica baseiam-se no trabalho desenvolvido durante o estágio profissional decorrido na Escola Secundária Santa Maria Maior, em Viana do Castelo, durante o ano letivo de 2011/12. Paralelamente, e por uma questão de necessidade logística, utilizei duas turmas do sétimo ano da E.B.2/3 Carteador Mena, em Darque, Viana do Castelo, escola onde me encontrava a trabalhar como contratada neste mesmo ano letivo, para realizar igualmente trabalho de investigação. Não realizei sobre estas turmas o aprofundamento das análises que realizei para a turma com quem trabalhei em estágio, por considerar que não se justificariam nem em termos da investigação, nem da compreensão dos seus resultados, como se entenderá aquando da análise dos resultados.

No decorrer do meu percurso para obter o grau a que me proponho, tive a oportunidade de contactar com diversos conteúdos de que gosto particularmente, quer em termos do estudo da língua, das literaturas, ou das metodologias do ensino da língua. Neste sentido percebi que, no âmbito da aplicabilidade destes conteúdos ao plano da investigação para as práticas pedagógicas do ano de estágio, estes teriam de estar relacionados com algo de que gostasse verdadeiramente. Senti que, de modo a realizar uma investigação que espelhasse um trabalho dedicado e verdadeiro, de plena entrega da minha parte, teria de estar de acordo comigo mesma, com aquilo que sou.

Ora, eu sou prioritariamente um ser comunicativo. E segundo Oliveras (2000:40) “La cultura es el medio de comunicación del hombre y no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque.” Percebi portanto, bastante cedo, que seria sobre a cultura que se debruçaria o meu trabalho de estágio. Desde logo essa foi a premissa que estabeleci:

√ A aprendizagem Intercultural é inerente à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Mas, ao longo das práticas pedagógicas, fui-me apercebendo de que, na minha perspetiva, faltava acrescentar algo a esta premissa. Parecia-me insuficiente, faltava o seu envolvimento, a sua justificação em termos de meio e fim: para quê e porquê a

aprendizagem intercultural na sala de aula? De que modo se justificava a sua inserção no contexto do estudo de uma língua? Não sei bem em que ponto do meu percurso soube responder a estas respostas, mas posso neste momento encontrá-las nas palavras dos estudiosos da matéria: “(La cultura)....Tiene mucha relación con la manera como las personas se *expresan emocionalmente*, la forma de pensar, de moverse, de resolver problemas, ...”(Oliveras, 2000: 11). Complementei então à premissa anterior, no meu humilde entender, melhorando-a:

√ A aprendizagem intercultural ativa o plano emocional, potenciando a aprendizagem efetiva da língua estrangeira.

Percebi aquando das minhas pesquisas para a realização das fundamentações pedagógicas das várias unidades didáticas, que o plano emocional era difícil de descrever, estudar, definir. Depois dei por mim a duvidar da sua respeitabilidade: até que ponto não seria ridículo falar de emoções quando se trata de tentar realizar um estudo sério? Por outro lado a exequibilidade de estudo também se questionava: como realizar o estudo? Que resultados medir? Como medir esses resultados? No entanto, a pesquisa teórica profunda e o processo exigente de seleção, adaptação e criação de materiais específicos para a planificação das aulas, bem como o *feedback* positivo que ia recebendo, não só dos alunos, como dos orientadores, fez-me confiar no meu projeto, sabendo que algures ao longo do caminho as respostas que ainda não tinha surgir-se-me-iam. Assim foi.

Deste modo, este trabalho de investigação está estruturado em sete capítulos distintos.

No Capítulo I descreve-se o contexto em que se insere esta investigação, realizando-se uma breve análise das turmas com quem trabalhei no âmbito deste projeto, bem como as suas (distintas) envolvências sociais. Contextualiza-se igualmente a área de investigação, justificando, de certa forma, a sua escolha.

No Capítulo II faz-se referência ao *corpus* etimológico do conceito de cultura, servindo isto de conceito base à noção de Aprendizagem Intercultural.

No Capítulo III relaciona-se a aprendizagem intercultural com o plano emocional, introduzindo a noção de inteligência emocional, e estabelecendo-se uma correlação entre os conceitos.

O Capítulo IV insere o tema deste trabalho nos documentos orientadores da prática pedagógica no domínio das línguas estrangeiras, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência, o Plano curricular do Instituto Cervantes e o Programa da disciplina.

O Capítulo V faz uma descrição das metodologias de investigação e aplicação adotadas, enunciando-se todas as fases e procedimentos efetuados ao nível do planeamento deste projeto, incluindo a descrição do trabalho realizado, nas unidades didáticas, as atividades mais trabalhadas e os instrumentos de recolha de dados.

No Capítulo VI descreve-se os métodos de tratamento de dados e resultados obtidos.

No Capítulo VII recorre-se à análise interpretativa dos resultados, bem como da sua validade e limitações.

Finalmente, como conclusão, avaliam-se os resultados desta investigação face às previsões iniciais, deixando lugar a eventuais investigações futuras.

CAPÍTULO I: Contexto da investigação

1.1. Apresentação do contexto da investigação

1.1.1. As instituições escolares: Escola Secundária Santa Maria Maior e E.B. 2/3 Carteadado Mena

Esta Investigação desenvolveu-se durante o ano de estágio profissional na Escola Secundária de Santa Maria Maior, em Viana do Castelo, e enquanto professora contratada na E.B. 2/3 Carteadado Mena, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Darque.

A Escola Secundária de Santa Maria Maior, uma das duas escolas do ensino secundário da cidade de Viana do Castelo, começou por denominar-se Liceu de Viana do Castelo, sendo ainda hoje assim comumente designada, a fim de a distinguir da outra instituição do ensino secundário, a Escola Secundária de Monserrate. Funcionou nos primeiros anos noutros lugares, sendo em 1946 definitivamente instalada no edifício atual. Sofreu nestes dois últimos anos obras de restauro e ampliação, tendo em janeiro deste ano iniciado o seu funcionamento em pleno nas suas novas instalações. É neste momento um edifício majestoso, com todas as condições para a prática pedagógica: cada sala de aula encontra-se equipada com um computador com acesso à internet, bem como com um projetor com colunas áudio, permitindo ao docente desenvolver atividades mais dinâmicas e significativas. Foi possível portanto organizar aulas com completo recurso a estes materiais, podendo levar-se à sala de aula de língua espanhola um sem fim de materiais autênticos.

A escola está inserida na freguesia de Santa Maria Maior, cuja maior parte de habitantes pertence à classe média e alta. Por consequência, os alunos desta instituição, pertencentes na sua grande maioria às famílias da freguesia, possuem ambições académicas e profissionais um pouco acima da média portuguesa, tendo o projeto educativo da Escola Secundaria de Santa Maria Maior o objetivo primeiro de se manter como uma escola de excelência.

A E.B. 2/3 Carteadado Mena é a escola sede do Agrupamento Vertical de Escolas de Darque, Viana do Castelo, e possui cinco escolas do ensino básico espalhadas pelas freguesias de Darque, Vila Franca e Subportela. A Escola Carteadado Mena, sediada na freguesia de Darque, está inserida numa zona social de classe média-baixa e rodeada por vários bairros sociais, pertencendo a escola ao programa TEIP, isto é, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. É também uma escola onde funciona um núcleo de Educação Especial. Possui uma população de alunos de etnia cigana, que vivem nos bairros sociais circundantes, e num acampamento sediado na mata da freguesia.

1.1.2. A turma da Escola Santa Maria Maior: descrição do perfil

A turma com que eu e a minha companheira trabalhamos foi a 10^a L, que pertence ao Curso de Línguas e Humanidades. Esta turma possui 21 alunos, mas está dividida, tendo apenas 10 alunos a opção de Espanhol. A sua formação enquadra-se no Nível IV Continuação formação específica, tendo por isso um total de 7 horas semanais.

A média de idades destes alunos é de 16 anos, a sua disciplina preferida é História e ocupam os seus tempos livres vendo televisão, lendo e praticando desporto. Os seus encarregados de educação são os seus pais ou mães, que pertencem a uma faixa etária entre os 41 e os mais de 50 anos de idade. Todas as famílias dos alunos desta turma são biparentais e alguns têm um ou mais irmãos ou irmãs. A maioria possui o 12º ano, possuindo alguns encarregados de educação habilitações académicas de nível superior.

1.1.3. As turmas da Escola Carteadado Mena: descrição do perfil

As turmas com que trabalhei como contratada eram a turma 7º B e 7º C. Eram duas turmas com 15 e 13 alunos, respetivamente, e enquadravam-se no Nível I Iniciação, tendo um total de 3 horas semanais de aulas (90m+45m). As suas idades variam entre os 12 e os 16 anos, e são alunos que ocupam os seus tempos livres jogando futebol, frequentando Associações Recreativas locais, vendo televisão e dedicando-se às redes sociais. Os alunos de etnia cigana que fazem parte destas turmas, dois em cada

uma delas, têm normalmente ambições de vida que não incluem os estudos, frequentando a escola porque ainda se encontram dentro da escolaridade obrigatória e porque muitas vezes os seus encarregados de educação se encontram a receber subsídios sociais, que os obrigam a frequentar a escola. Mesmo assim, havia numa destas turmas um caso de severo absentismo.

As famílias destes alunos, com exceção das famílias de etnia cigana, são na sua maioria famílias refeitas, possuindo os alunos irmãos do segundo casamento dos seus pais ou mães. Há casos de desemprego prolongado, alcoolismo e pobreza extrema entre os alunos destas turmas. Há também muitos casos de pais emigrados, ou pais cuja profissão (camionistas), os mantém muito tempo ausentes. A seu tempo distinguirei mais pormenorizadamente as duas turmas.

1.2 Definição e justificação da área de investigação

Por decisão conjunta, o nosso núcleo de estágio realizou uma assistência 0, que aconteceu no primeiro período (cf. Anexo 1). A nossa estratégia para a escolha dos temas de cada unidade didática passou pela divisão, entre cada uma das estagiárias, dos domínios de referência propostos pelo programa da disciplina. Assim, a minha primeira assistência aconteceu nos dias 22, 23 e 25 de novembro sob o domínio de referência “La juventud”. A segunda assistência aconteceu nos dias 10, 11 e 13 de janeiro, sob o domínio “La ciudadanía”. A minha terceira assistência aconteceu nos 27, 28 e 29 de fevereiro sob o tema “Fiestas”. A minha quarta e última assistência aconteceu nos dias 17, 18 e 20 de abril sob o tema “Viajes”. As três últimas assistências deram-se na presença do supervisor Fernando Pérez

Todos os temas a mim atribuídos se adequavam muito bem à área de investigação que tinha já em mente desde o ano anterior, consequência da relevância dada pela disciplina de Didática do Espanhol ao tema da Aprendizagem Intercultural. Felizmente, a turma de alunos com quem tive a honra de trabalhar possuía características únicas para a abordagem destes temas. Segundo Harmer, “(...)adolescents are often seen as problem students. Yet with their greater ability for abstract thought and their passionate commitment to what they are doing once they are engaged, adolescents

may well be the most exciting of all (students)” (Harmer, 2001:83); neste caso provou-se isso mesmo. Ainda que, resultado das primeiras aulas assistidas, os categorizasse como alunos *conformists*, que preferem trabalhar ‘sobre a língua’, a aprender como usá-la, possuindo uma tendência para ser dependentes da autoridade e ficarem felizes por trabalhar num ambiente não-comunicativo, foi-se descobrindo elementos da turma que se podiam categorizar como *concrete learners*, que apesar de serem também *conformists*, apreciam e gostam de aprender da experiência direta, e que têm verdadeiro interesse no uso da língua como forma de comunicação em vez de como sistema. Estes alunos acabaram por adquirir alguma relevância, tendo em conta o tipo de aula que propus, incentivando os outros a adquirirem outra postura perante a aula de Espanhol.

De acordo com a teoria das múltiplas inteligências, do psicólogo Howard Gardner (1983: 3), cada pessoa possui não uma mas um leque de inteligências. Ele listou sete: *musical/rhythmical*, *verbal/linguistic*, *visual/spatial*, *bodily/Kinaesthetic*, *logical/mathematical*, *intrapersonal* e *interpersonal*. Entretanto acrescentou uma 8ª, a *naturalistic*. Apesar de possuir estas 8 inteligências, cada pessoa tem uma ou outra inteligência mais pronunciada. Isto, segundo o autor, permitia-lhe escolher o tipo de atividade a realizar com determinada pessoa, ou seja, se a pessoa é atlética, isso quer dizer que é forte na inteligência *bodily/Kinaesthetic*, uma outra pessoa com uma inteligência *do tipo visual/spatial* poderia ser um navegador. Posteriormente reconhece uma nona inteligência, por influência de Daniel Goleman, a inteligência emocional, que, segundo este autor, inclui a habilidade de criar empatia, controlar os impulsos e auto motivar-se. (Goleman:1995). Num dos seus trabalhos mais recente, “Five minds for the future”, Gardner considera a existência de cinco tipos de mente: *The Disciplined mind*, *The Synthesizing mind*, *The Creative mind*, *The Respectful mind* e *The ethical mind*. Ele afirma que os dois últimos tipos de mente referidos pertencem a indivíduos que sabem lidar com a esfera humana, que mantém relações entre pessoas pertencentes a grupos, e a título individual. No que diz respeito à *The Respectful mind*, que é aquela que reconhece que o mundo é constituído por pessoas que aparentam ser diferentes, pensam de maneira diferente, têm credos e sistemas de valores diferentes, ele considera que podemos ser um pouco mais ambiciosos e tentar perceber melhor os outros, encontrar causas comuns e dar o benefício da dúvida aos outros. Quanto à *The ethical mind*, ele afirma que este tipo de mente envolve um mais alto nível de abstração, dado que estar no mundo envolve um mais alto nível de pensamento. Envolve as nossas obrigações

como cidadão, como estudante, como trabalhador, e permite atuar com base na responsabilidade. E termina este seu trabalho reconhecendo que aqueles que trabalham na educação são muitas vezes pressionados para levá-los, os seus jovens alunos, à excelência. Não tendo nada contra a excelência, este autor afirma que fazem falta menos alunos excelentes, fazendo mais falta aqueles que têm caráter. E termina citando o Reverendo Martin Luther King: “Intelligence plus character- that’s the goal of true education” (Gardner, 2008:17). Penso que, mesmo desconhecendo, na altura do início do ano letivo, estas palavras, reconheci imediatamente nesta turma a sua potencialidade. Entendi que a sua capacidade de se abstraírem do seu próprio mundo, prontos para conhecer outras características de outra cultura com uma mente aberta e tolerante, os faria excelentes companheiros desta maratona que iniciámos juntos em novembro de 2011. Percebi em pouco tempo que estes jovens adultos tinham o potencial certo para que a Aprendizagem Intercultural, que eu planeava ser o eixo da planificação das minhas aulas, fosse para eles o navio que os levaria ao bom porto da aquisição linguística da língua espanhola.

CAPÍTULO II: A aprendizagem Intercultural no contexto da sala de aula

“El valor más importante en un mundo globalizado es el respeto y la aceptación de las diferencias religiosas, ideológicas, étnicas e históricas.”

Klaus Schwab, presidente do Fórum de Davos,
Fórum das Culturas, 2004, Barcelona

2.1. Da cultura à Aprendizagem Intercultural

Relativamente ao termo “Intercultural”, entendo que devo começar por definir *cultura*:

“Si reconocemos el termino cultura como civilización o la cultura enciclopédica, la punta del iceberg, tendríamos ahora que aceptar otra acepción que sería la de las creencias, los valores, las formas de comportarse con los demás, aquellos rasgos que marcan la idiosincrasia de un grupo o sociedad, como: las relaciones con los demás y las jerarquías, el concepto de belleza, el concepto del tiempo, la distancia interpersonal, la organización del tiempo, la idea de la realidad, el lenguaje corporal, etc. Todo esto pertenece más al mundo de lo adquirido que al de lo aprendido. Se adquiere al mismo tiempo que la lengua materna y es, por tanto, parte de la identidad de cada individuo.”(Estévez Coto & Fernandez de Valderrama, 2006: 16))

Na qualidade de professora de uma língua estrangeira, ao construir uma aula de espanhol, tenho como objetivo último “Hacer que los estudiantes desarrollen las capacidades, conocimientos y estrategias que les permitan manejarse en un entorno lingüístico y cultural diferente al suyo.”(Cerroloza & Cerroloza, 1999: 37). Creio sobretudo que o conhecimento do outro, e do seu mundo, são o primeiro passo para dotar os nossos alunos das destrezas base que lhes permitam crescer e viver num mundo onde o movimento de pessoas de origens tão diferentes se faz com tanta facilidade. Dotá-los de valores de tolerância, abertura e respeito pelas diferenças fá-los-á seres capazes de uma integração social mais eficaz, e além disso mais saudável, numa Europa e num mundo tão amplamente globalizados.

O desenvolvimento do conhecimento da língua nas últimas três décadas levou à convicção de que o domínio apenas da fonologia, da morfologia, da sintaxe e do léxico, não levavam ao conhecimento de uma língua estrangeira. Foi com a ajuda da pragmática que se conseguiu uma abordagem mais completa ao fenómeno da aprendizagem de uma L2. Segundo Paradis (2004:17),

The importance of pragmatics is deriving the meaning of an utterance should not be underestimated. In much of everyday speech, we do not say what we mean, not because we are devious, but because that is the way verbal communication normally works. We often say (1) less than we mean, or (2) something other than what we mean, or even, (3) something opposite to what we mean, and yet expect our interlocutors to understand exactly what we mean, which they most often do.

Existe portanto, subjacente à fala, uma *intenção* do falante, aliado à noção de *convenção*:

Searle, en “Speech Acts”, (...) hace un esfuerzo de sistematización de los actos de habla (lo que) (...) permite la entrada de un concepto que no era común hasta entonces: el concepto de *intención*, complementario del de *convención*. “Dice el autor que “realizar un acto lingüístico consiste principalmente en decir algo con la intención de producir determinados efectos en el oyente; la posibilidad de éxito depende de ciertas reglas: intenciones, convenciones y condiciones (Oliveras, 2000: 16).

Estas *condições* levam-nos ao conceito de contexto, ou seja, ao que Sperber e Wilson consideram decisivo e potencializador de significado: “La relevância es el conjunto de efectos de la interrelación entre el significado del enunciado y la información contextual, como factor decisivo en los procesos de interpretación.” (Oliveras, 2000: 18). Isto exige que o falante possua em si um sem número de competências, sendo que a que rege o fenómeno da comunicação seja a competência comunicativa: “La competencia comunicativa es aquello que que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes” (Gumperz & Hymes, 1972, em Oliveras, 2000:19). Esta noção de competência comunicativa de Hymes transcende a noção Chomskiana de competência linguística, (entendida como a capacidade do ouvinte/falante ideal reconhecer e produzir uma quantidade infinita de orações a partir de um número finito de unidades e regras numa

comunidade linguística homogênea), e supõe concebê-la como parte de algo mais abrangente: a competência cultural: “es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (Oliveras, 2000: 23). No entanto o modelo mais detalhado de descrição da competência comunicativa para aplicação didática é o proposto por Van Ek, que distingue competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica, competência sociocultural e competência social (Oliveras, 2000:24).

Parecia então óbvio que os modelos de ensino de uma língua estrangeira não eram adequados para responder às necessidades reais de quem a queria aprender, dado que não cobriam de maneira eficaz as necessidades da comunicação intercultural. Para quem aprendia era fundamental ir além do domínio da língua, em todas as suas vertentes, querendo entender também a forma como os nativos dessa L2 pensavam, entendiam, sentiam, viviam. Houve nas últimas décadas o imperativo de alargar o estudo de uma língua ao estudo da cultura dessa língua, tentando no processo preparar os alunos para a comunicação intercultural. Byram define o aprendente de uma língua estrangeira como um intermediário, como um falante intercultural, considerando que a competência intercultural deve incluir “Savoir-être, “Savoirs” e “Savoir-faire”, sendo que considera que esta noção parte dos conceitos de Van Ek de competência sociolinguística, competência estratégica e sociocultural, ressaltando os aspetos culturais. Impõem-se nesta fase do desenvolvimento do conceito formular novos objetivos, de modo a adquirir uma competência que inclua a capacidade de compreensão mútua em situações interculturais, e facilite ao aluno o encontro entre culturas, o encontro intercultural (Oliveras, 2000: 33). Encontram-se quatro razões para rever o conceito de competência comunicativa: em primeiro a necessidade de dar mais importância ao aspeto sociocultural no ensino e na aprendizagem de uma língua; em segundo o facto de o conceito de competência comunicativa estar baseado na noção de falante ideal e a sua interação com outro falante ideal. Deve ter-se em conta que a aprendizagem de uma L2 não é igual aos processos de aprendizagem da língua materna. Byram considera que as pessoas que entram em contacto com uma nova língua e uma nova cultura são pessoas com uma bagagem cultural própria, com uma identidade e um *status social*, sendo que essa interação obriga a uma mudança de *status social*. Deve ser

objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua ser realista em relação ao que se pode ensinar e aprender, tendo em conta a bagagem que o aluno traz já consigo, que influencia na forma como vê a nova cultura. Em terceiro, a necessidade de introduzir na aula ambas as culturas: a do aluno e a da língua estrangeira, de modo a fazê-la *intercultural*. Até agora centrava-se o aspeto cultural na cultura estudada. Por último, o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras centrou-se tradicionalmente no aspeto cognitivo de aprender uma nova língua, subestimando-se os aspetos emocionais no contacto com uma língua estrangeira: a experiência demonstra que os aspetos emocionais desempenham um papel importante (Oliveras, 2000: 34).

CAPÍTULO III: Como estão relacionados os aspetos emocionais e a Aprendizagem Intercultural?

“As recent world events have taught, there is a danger to each of us—locally and globally—when children grow up with knowledge but without social-emotional skills and a strong moral compass. Hence, a combination of academic and social-emotional learning is the true standard for effective education in the world today and for the foreseeable future.”

Elias, Michael: *Academic and social-emotional learning*.
International Academy of Education. International Bureau of Education.

A determinada altura do meu percurso académico, numa aula de Didática do Espanhol I, estando nós a estudar os teóricos da aprendizagem da L2, uma colega perguntou porque é que realmente aprendíamos uma língua estrangeira. Qual era a diferença entre os que aprendiam e os que não aprendiam (tendo em conta o tão mau desempenho dos portugueses em Inglês, por exemplo), quando e de que modo se dava o “click” que dava lugar à retenção de conhecimentos, à aprendizagem da regra que permitia o uso. A colega não obteve resposta às suas perguntas. E eu coloquei-me na posição de aprendente: com é que eu tinha aprendido Inglês? Como é que o Espanhol, já tão tarde na minha vida, tinha entrado no meu pensamento? Penso que o “click” do inglês, no meu caso, foi a emoção. A emoção que desde cedo percebi existir nas músicas em língua inglesa que a minha mãe ouvia: ABBA, Bee Gees; Beatles, Anne Murray, entre outros, despertaram em mim a vontade de querer confirmar o que julgava entender através da melodia. Confrontando letras com música descobria o sentido e aprendia a língua. De forma indutiva, mas através da motivação da emoção.

Ao que parece eu não estava errada: algum tempo mais tarde descobri que a professora de Espanhol que tanto admirava, Concha Moreno, defendia a inteligência emocional como uma proposta de estratégia na sala de aula, e era resultado dos seus já muitos anos de ensino de ELE.

3.1. A inteligência emocional

E o que é a inteligência emocional?

Nos anos 80 e 90 começou a existir um distanciamento da noção de Inteligência concebida como um constructo puramente racional e como a única capacidade de excelência indicadora e explicativa do comportamento humano em determinadas situações, começando a valorizar-se outras capacidades e competências dos indivíduos. Um dos grandes responsáveis foi Goleman (1995), que em 1995 começa a dar voz a alguns autores anteriores defensores de que a inteligência não se limita a uma capacidade única e racionalizadora mas também se estende à capacidade do indivíduo de ser capaz de, e tendo em conta um ponto de vista sistémico, de se integrar de forma plena na cultura em que vive e nos seus diferentes contextos, consigo mesmo e com outros, potenciando desta maneira todas as suas competências e movendo-se quando seja necessário. Esta visão abre portas a uma conceção ampliada das diferentes habilidades dos indivíduos. Por outro lado, os estudos e avanços das neurociências, como, por exemplo, os de António Damásio (2011) contribuem para a noção de que os sistemas cognitivos e emocionais estão interconectados, coisa que até esse momento não se concebia. Estes autores demonstraram que muita da informação sensorial passa pelo sistema límbico, que é responsável pelo armazenamento e processamento da informação emocional. O aparecimento da noção de inteligência emocional interrelaciona de alguma forma estes dois sistemas (cognitivo e emocional) e traduz-se pelo uso inteligente das emoções, isto é, fazer com que as emoções trabalhem a favor do indivíduo, utilizando-as como uma ajuda para optar por um determinado comportamento para potenciar resultados (Campos: 2010).

Assim, reportemo-nos à noção de inteligência emocional segundo os autores Salovey e Mayer: “We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others feelings and emotions to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions.” (Salovey & Mayer, 1990: 189). Tal como refere esta noção, a inteligência emocional está compreendida num conjunto de vários outros tipos de inteligência, e considera-se que pertence ao que designam como inteligência social: “the ability to understand and manage people”. Mas é a conceptualização da inteligência emocional

que aqui interessa sublinhar, na medida em que ela integra, na sua perspectiva para com o outro, a noção de empatia. Veja-se o esquema proposto por Salovey e Mayer (1990):

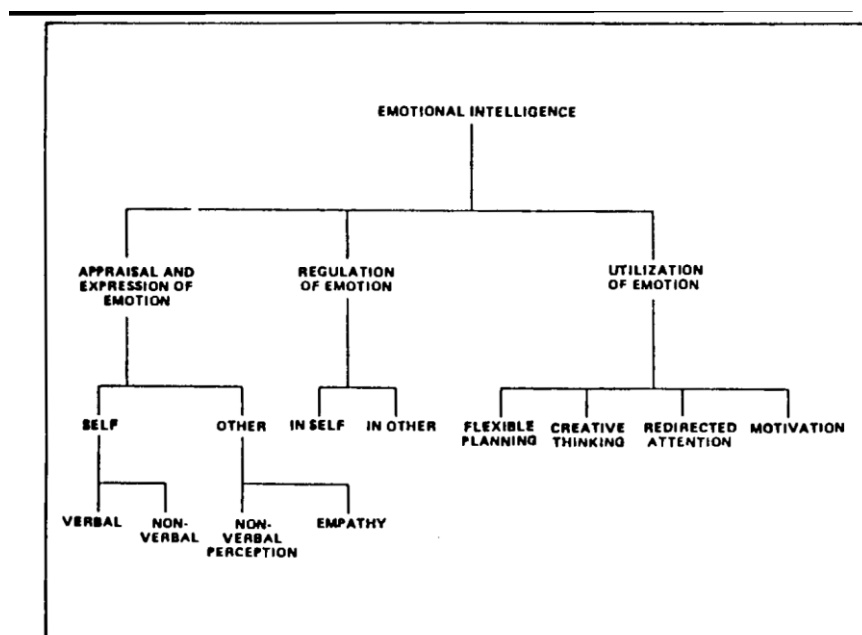


Figure 1. Conceptualization of emotional intelligence.

Segundo estes autores, empatia é a habilidade de compreender os sentimentos dos outros e experienciar esses sentimentos em si próprios. Rogers considera mesmo que a empatia é a característica principal da inteligência emocional (em Salovey & Mayer: 1990). Diz ainda este autor: “Empathy is also a motivator for altruistic behaviour. People who behave in an emotional intelligent fashion should have sufficient social competence to weave fabric of interpersonal relations. Clearly, the greater number of emotionally intelligent friends, relatives, and co-workers, the more empathic and supportive a social structure will surround a person.” (em Salovey & Mayer, 2000: 194).

Citando Sofia Campos (2010): “Sabemos que la comunicación es la base de la cualquier relación y con ella conseguimos establecer vínculos. A su vez, es el vínculo que construye una relación. De este punto de vista, entendemos que la capacidad de comunicar, y de comunicar bien en un sentido amplio, es una competencia de valor incalculable cuando pensamos en contextos de trabajo.” Isto porque estamos a falar de profissionais da educação. Diz ainda a mesma autora: “Saber gestionar un conflicto, ser capaz de entender el sentimiento del otro y ayudar a gestionarlo, conseguir escoger la palabra ‘acertada’, el gesto ‘adecuado’, entender el significado de un sentimiento no

manifiesto pero presente, tener la competencia de gestionarse a sí mismo y al otro, así como sus vínculos en un determinado contexto, puede marcar la diferencia en un profesional de excelencia.”(Sofía Campos, 2010: 2). A autora refere, como facilmente se entende pelas suas palavras, as características que deve ter um profissional da educação (ela refere-se muito particularmente aos professores de educação especial), de forma a levar mais longe as suas próprias capacidades, sendo que o objetivo ao desenvolver a sua própria inteligência emocional, será o de proporcionar o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos. Isto é, assim como em termos cognitivos o professor se deve munir de conhecimentos para poder instruir os alunos. Em termos emocionais deve ser dotado de inteligência emocional para poder desenvolver nos seus alunos essa mesma inteligência emocional. O que me faz voltar a Concha Moreno, que no seu trabalho publicado na internet “Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura ¿Elementos integradores?”, nos dá uma lista, resultado das respostas dadas ao longo dos anos por alunos e alunas, do que deve fazer um docente. Destaco, sublinhando, as sugestões de Concha que mais se adequam ao contexto deste relatório:

“- Estimula creando un ambiente propicio, planteando actividades interesantes, animando en momentos de dificultad, etc.

- *Trata de conocer a su alumnado tanto intelectual como afectivamente.*
- Selecciona y evalúa materiales y actividades. Los crea para completar o actualizar aquellos de los que dispone.
- Dinamiza, atrayendo y reconduciendo la atención, *previniendo o transformando conflictos*, favoreciendo la participación.
- Transmite nuevos conocimientos explicando, aclarando, expandiendo.
- Enseña a relacionar contenidos dentro de su materia con otras materias y con la realidad externa al aula.
- Proporciona *feed-back* ante los errores.
- Negocia o informa de los objetivos del curso o de las actividades.
- *Observa para conocer las características y comportamientos de cada miembro del grupo.*
- Organiza, planifica, prepara instrucciones, distribuye el espacio del aula.
- Supervisa comprobando que se trabaja. Investiga las actuaciones propias y las de su alumnado.
- Se autoevalúa y sistematiza su trabajo.”

Dado que a inteligência emocional, não consta ainda dos documentos orientadores da prática pedagógica, e baseando-me na minha própria experiência como professora e como ser social, a minha proposta vem no sentido de utilizar a aprendizagem intercultural, associada ao humor e à positividade, como um meio de criar na sala de aula um clima de partilha que permita desfazer as posturas reticentes e eventualmente contraproducentes que os alunos possam ter, criando um universo onde falamos todos a mesma língua, sendo que esta é a língua do riso. Segundo Margarida Mouta, “Independentemente das formas que as suas dimensões culturais, éticas ou axiológicas possam assumir, o riso está indiscutivelmente associado ao humor e a uma dinâmica de partilha que só se realiza no seio da relação dialógica que o interlocutor humorista mantém com o(s) seu(s) interlocutor(es).” (Mouta, 99:78). Na conclusão deste artigo, Margarida Mouta refere-se ao papel primordial que o humor desempenha no processo de ensino-aprendizagem, não só no plano da aquisição de competências linguísticas, socioculturais e pragmáticas, mas também como elemento facilitador da aprendizagem. Afirma que ao despertar o riso (ou sorriso, acrescento eu) espontâneo, o humor liberta, desculpabiliza e torna mais ténues os mecanismos inibitórios, que tantas vezes constituem, na sala de aula, um obstáculo nomeadamente à produção oral de enunciados e ao estabelecimento de interações verbais significativas entre os diferentes elementos do grupo (Mouta: 99). Encontro este mesmo espírito no anteriormente citado trabalho de Concha Moreno, onde, a modos de conclusão, cita o escritor Javier Marías, que num artigo seu se referia à sua professora de Literatura, cujo principio era o seguinte:

(...)si me divertía yo, los alumnos se divertían también. Se intrigaban, se preguntaban, se paraban a pensar (...). Creo que eso es lo fundamental: enseñar a pensar, a interesarse, a intrigarse, y eso sólo puede lograrse con la diversión – y por lo tanto con la alegría, por momentánea que sea, aunque sólo dure la duración de una clase – del que conduce ese pensamiento, ese interés, esa intriga (Marías: 1999: 10).”
(Em Moreno, 2000: s. pág)¹

¹ Este excerto foi retirado da internet e consta de um documento que não continha paginação.

CAPÍTULO IV: A Aprendizagem Intercultural e os documentos orientadores da prática pedagógica

4.1 Quadro Europeu Comum de Referência

Ao Quadro Europeu Comum de Referência subjazem um conjunto de ideias que lhe dão uma forte projeção na linha da ação institucional do Conselho de Europa: a importância de manter o interesse na aprendizagem das línguas ao longo da vida, além da etapa da escolarização; a necessidade de transparência e de coerência na descrição dos elementos constitutivos dos diversos sistemas nacionais: - currículos, programas, certificados, exames, entre outros; ou o importante papel das línguas na mobilidade e cooperação à escala europeia, e em geral, nas relações internacionais. No entanto, uma ideia chave do QECR, que articula em grande medida o seu esquema concetual e impregna todos os desenvolvimentos das categorias descritivas, é o conceito de *plurilinguismo*. Este conceito parte da ideia de que no processo de aprendizagem de uma nova língua, os conhecimentos linguísticos que uma pessoa adquire não se incorporam na sua mente em compartimentos estanques, mas que vão consolidando um modo de competência constituído por uma complexa rede de relações que se estabelece entre os conhecimentos linguísticos e as experiências linguísticas e culturais que essa pessoa vai gradualmente adquirindo. E o que é afinal o plurilinguismo? É a capacidade de relacionar de modo significativo as distintas culturas (nacional, regional, social) a que um indivíduo acede, e poder alcançar, deste modo, uma compreensão mais ampla e completa de cada uma delas. Estas distintas culturas não se limitam, portanto, a coexistir com a experiência pessoal, mas comparam-se, contrastam-se e relacionam-se de modo ativo até configurar a competência pluricultural, da qual a competência plurilingue é um componente mais, que por sua vez se relaciona com outros componentes (QECR; Introdução).

O QECR recomenda, nos seus Níveis de Referência para o Espanhol, um tratamento muito completo desta dimensão através dos inventários de Referentes Culturais, Saberes e Comportamentos Socioculturais e Habilidades e Atitudes Interculturais. Na dimensão de Falante Intercultural, o Quadro propõe que o falante seja capaz de identificar os aspetos relevantes da nova cultura a que acede através da língua e desenvolver a sensibilidade necessária para estabelecer pontes entre a cultura de origem e a cultura nova. Isto requer, por um lado, um conhecimento dos referentes culturais e das normas e convenções que regem os comportamentos sociais da

comunidade; e por outro lado, uma atitude aberta que lhe permita tomar consciência da diversidade cultural e identificar as próprias atitudes e motivações em relação com as culturas às quais se aproxima.

Esta dimensão está em consonância com distintos aspetos identificados nas competências gerais do QECR, como as destrezas e habilidades interculturais, a capacidade de relacionar-se e de superar as relações estereotipadas, a consideração de variáveis individuais de carácter afetivo (motivações, atitudes, valores, crenças, fatores de personalidade, entre outros) ou a familiarização com os produtos culturais, os valores e as crenças compartilhadas por outros grupos sociais.

O ano letivo que lecionei, o 10º ano Nível de Continuação, inclui-se no designado B2, que conforme o Quadro europeu de referência designa, pressupõe que o aluno seja capaz, ao final do ano letivo:

Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
--------------------------------	----	---

4.2. O Plano curricular do Instituto Cervantes

O Plano curricular do Instituto Cervantes e os seus Níveis de referência para o espanhol apresentam no seu plano geral a seguinte relação de objetivos: o aluno como *agente social*; o aluno como *falante intercultural*; o aluno como *aprendente autónomo*. Interessa, no âmbito deste relatório, destacar o objetivo “o aluno como *falante intercultural*”. O Plano sugere que os objetivos se estabeleçam tendo em conta uma “*visão da diversidade cultural*”, o “*papel das atitudes e dos fatores afetivos*” e os “*referentes culturais*”, sendo que para cada um destes (sub)objetivos concebe uma fase de aproximação, uma fase de aprofundação e uma última fase de consolidação.

Por razões de ordem prática, centrar-me-ei apenas nos objetivos relacionados com a “*visão da diversidade cultural*” e o “*papel das atitudes e dos fatores afetivos*”. No que diz respeito ao objetivo “*visão da diversidade cultural*”, na sua fase final, a de consolidação:

- “2.1. Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.”
- “2.1.1. Sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpenetración de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad.”
- “2.1.2. Establecer control consciente sobre los procedimientos que se emplean para interpretar y aproximarse a la nueva realidad cultural.”

No que diz respeito ao “*papel das atitudes e dos fatores afetivo*”, na sua fase final, a de consolidação, destaco:

- “2.2. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.”
- “2.2.1. Matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.”
- “2.2.2. Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.”

- “2.2.3. Ejercer un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en las situaciones en las que pueden producirse episodios de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva.”

4.3. Programa de Espanhol Nível de Continuação do 10º Ano

De acordo com este documento orientador, “O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas. Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” Diz ainda que os objetivos da disciplina, bem como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando deste modo, a valorização do outro, o respeito e a cooperação. Um dos objetivos gerais deste documento é o de “proporcionar ao aluno os meios que o levem a interagir com a cultura dos países hispano-americanos ao demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspetiva intercultural”, bem como “consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência da cidadania europeia.”

Considera este documento ainda que “A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade.” E que esta aprendizagem se deve fazer tendo em conta os domínios de referencia, que mais não são do que: ”temas, tarefas e projetos que se propõem e devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre.” Os domínios de

referência que o programa oferece são: Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer e Saúde.

No capítulo Competências a desenvolver, este documento afirma que o “objetivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da **competência comunicativa**, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita.” Considera que esta competência engloba outras subcompetências, como a linguística, a pragmática, a sociolinguística, discursiva e estratégica, e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender).

Dentro destas subcompetências destaco a subcompetência pragmática, que possibilita a relação entre os elementos linguísticos, o contexto e os utilizadores. É, de acordo com este documento: “a capacidade de se adequar à situação, cooperando na comunicação, reagindo de forma natural, controlando o discurso e tendo em conta o tema, as intenções comunicativas, os interlocutores e o contexto em que têm lugar. A subcompetência sociolinguística – que se pode incluir na pragmática – acrescenta o conhecimento das convenções da língua, dos registos adequados, dos dialetos e da capacidade de interpretar referências culturais”

Nas Estratégias propostas pelo Programa, sublinho as seguintes: “possuir uma razão consistente para aprender a língua estrangeira (que reflita uma motivação instrumental ou de integração) e desenvolver, para além disso, a motivação para realizar as tarefas de aprendizagem”; “ter uma atitude positiva face à nova língua e cultura, assim como a capacidade de se adaptar a novas situações.”

CAPÍTULO V: Considerações metodológicas

5.1 Planificação das atividades

O trabalho a desenvolver partia do princípio de que todos os domínios de referência a mim atribuídos seriam explorados pelo ponto de vista da Aprendizagem Intercultural. Isto é, a Aprendizagem Intercultural não seria apenas em si mesma um fim, dado que o processo de planificação apontaria para a veiculação da cultura de Espanha e dos países de língua espanhola, mas também um meio para chegar à competência linguística.

Como tal, o processo de planificação das aulas exigia um cuidado extremo, desde a fase de escolha dos materiais autênticos, quer fossem recursos audiovisuais, escritos ou apenas áudio, à sua adequação aos temas, mantendo uma coerência meticulosa entre cada fase da aula. Segundo Harmer: “lesson planning is the art of combining a number of different elements into a coherent whole so that a lesson has an identity which students can visualize, work within, and react to – whatever metaphor teachers may use to visualize and create that identity.”(2001:308).

Tal como desde sempre nos fora pedido, a pesquisa de materiais (quase sempre utilizando a Internet como fonte), centrou-se sempre na busca de materiais autênticos, dado que “activities based around authentic texts(...)can play a key role in enhancing positive positive attitudes to learning, in promoting the development of a wide range of skills, and in enabling students in work independently of the teacher. In other words, they can play a key role in the promotion of learner authority” (Mc Garry,1995: 3, em Mishan, 2005:9). A recomendação justificava-se ainda mais dado o tema do meu trabalho, uma vez que seria completamente incoerente da minha parte ensinar língua e cultura não recorrendo a documentos da realidade espanhola, ou hispânica, e ficando-me pelos manuais ou por materiais que do ponto de vista da representatividade da realidade cultural dos países em causa fossem de algum modo defraudadores.

Aquando da planificação de cada UD tentei sempre “incentivar en el alumno la reflexión sobre su propia cultura y sobre la cultura meta” (Ponce de León, 2006: 249), fazendo-o através da organização de aulas onde “las cuestiones culturales que se van a

introducir en clase son concretas y observables y el procedimiento es muy diferente de la simple estrategia expositiva”(2006:252).

Isto é, ao longo da minha prática docente favoreci “el aprendizaje significativo a través de procedimientos inductivos, la reflexión del alumno y su autonomía en el aprendizaje.” (2006:252). Com este tipo de postura, tentei ser mais do que uma docente transcultural (“la persona que se sitúa por encima de las culturas implicadas”(2006:251), para ser uma docente intercultural (que tenta “cuestionar el estereotipo y no fomentarlo en clase”(2006:254), procurando assim evitar o *choque cultural*, “desajuste que se crea a partir de un encuentro intercultural donde se utilizan estrategias diferentes (si el estereotipo frente a los miembros de otra comunidad entre españoles causa extrañeza o mismo angustia a un portugués que no lo conozca, por ejemplo)” (2006:254). O meu objetivo último foi pois o desenvolvimento da competência intercultural, segundo o que, por exemplo, define Aguado: “son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse en un medio intercultural”, destacando entre as habilidades cognitivas o conhecimento de aspetos culturais próprios e de outras pessoas, as habilidades afetivas que respondem à curiosidade, à abertura, à vontade de se questionar sobre os seus próprios valores, à empatia. (Vilá-Baños, 2006:80)

Creio que esta fase é a ideal para desenvolver a competência cultural, do ponto de vista das características deste grupo, como refiro anteriormente, bem como da fase de desenvolvimento pessoal em que se encontram de hecho, “las características del desarrollo psicosocial y cognitivo de la primera adolescencia caracterizan esta etapa madurativa como crucial para la educación intercultural en general.” (Vilá-Baños, 2006:84). Destacam-se três elementos característicos deste período maturativo que influenciam este mesmo desenvolvimento da competência intercultural: o desenvolvimento da própria identificação cultural na adolescência; o estabelecimento de relações e opiniões positivas sobre si mesmos e sobre os outros na adolescência; o desenvolvimento da justiça social nos primeiros anos da adolescência. (Vilá-Baños: 2006)

Penso que através do carácter destas aulas, consegui cumprir alguns dos objetivos que se consideram os relevantes, isto é, “cognitivamente, al ayudar a los alumnos a comprender mejor el punto de vista de los demás”, “afectivamente a desarrollar expectativas de poder establecer buenas relaciones con personas de distintas

culturas”, e a nível comportamental ao “mejorar el grado de ajuste a los diferentes tipos de estrés ocasionado por diferencias culturales” (Vilá-Baños, 2006:88).

Ao longo das minhas UD's utilizei várias metodologias, mas tendo em conta o meu objetivo de desenvolver a competência intercultural, penso que as que melhor contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem foram as atividades realizadas sob o Enfoque Comunicativo, dadas as características deste enfoque, que refiro na citação abaixo:

*Este enfoque comunicativo permite el desarrollo de la lengua porque favorece las destrezas de: autoafirmación de las necesidades y derechos del sujeto, regula, orienta y da seguimiento al proceso en casa clase, hay una relación espacio/temporal de los hechos, las acciones y los escenarios; se permite la proyección para identificar sentimientos, necesidades y riesgos, y hay una propuesta de simulación para proponer hipótesis y predecir acontecimientos. Todas estas destrezas se trabajan por medio de la comprensión de los sonidos, palabras, mensajes de la lengua, la expresión del vocabulario y el uso adecuado de la morfosintaxis en forma oral y escrita.*²(Martínez, 2009: s. pág).

5.1.1. A expressão escrita

A expressão escrita teve grande importância e peso nas minhas unidades didáticas. Na minha assistência zero comecei por fazer atividades mais guiadas, começando devagar, com atividades de registro de pequenas frases com recurso a estruturas de expressão de opinião. Na primeira assistência pedi aos alunos que fizessem um pequeno resumo de alguns parágrafos, que escrevessem uma carta pessoal (depois de lhes dar uma ficha orientadora), pedi-lhes que utilizassem o Condicional simples construindo um pequeno texto onde registariam hipóteses sobre o futuro e que fizessem um texto jornalístico a fim de publicar no jornal da escola com a estrutura do texto

² Este excerto foi retirado de um blog, não contendo número de página.

argumentativo. Na terceira assistência pedi para construírem um pequeno texto de 80 palavras comparando os carnavais de Cádiz e Laza, e na última aula pedi que realizassem uma atividade de escrita criativa tendo como base uma banda desenhada de Ibañez, com os personagens de “Mortadelo y Filemón”. Na última assistência pedi aos alunos que construíssem pequenos textos explicativos, como se fossem guias explicativos de uma viagem ao Perú utilizando expressões de finalidade, pedi-lhes que contassem uma história usando expressões de indignação, e finalmente pedi-lhes que construíssem um plano de uma caminhada a Santiago de Compostela.

Os alunos demostraram sempre grande flexibilidade e abertura às propostas de diferentes textos, sabendo utilizar os diferentes registos e aplicando muito bem a língua espanhola aos diferentes tipos de texto que sugeri.

A seleção do tipo de atividade, e inclusivamente do tipo de texto que escolhi, sofreram uma evolução ao longo do ano letivo, porque nem sempre a atividade de escrita aconteceu na última aula da unidade didática, como seria pedagógica e didaticamente correto. Ao contrário, o critério da hora a que acontecia a aula ultrapassou, a determinada altura, o critério do desenvolvimento das atividades desde um ponto de vista da dificuldade crescente; se por um acaso a unidade começa à sexta-feira, com a aula às 15:00h, começo mesmo assim com uma atividade de escrita, porque uma atividade de menos introspeção resulta pior neste horário. Assim, ainda que tenha começado a UD com uma atividade de escrita, termino também com outra atividade de escrita, utilizando uma aula a meio da manhã para realizar uma atividade de escrita criativa e humorística, com a ajuda dos personagens de Ibañez. No entanto, nas planificações das atividades foi sempre tida em conta a planificação trifásica: a) *pre-writing activities*: onde se direccionava a atenção dos alunos para um determinado tema; b) *drafting activities*: onde os alunos foram incentivados a produzir um rascunho dos seus textos tendo em conta o objetivo que se lhes punha; c) *revising activities*, nas quais revisavam a sua própria escrita (Richards & Lockard: 1996:119).

5.1.2. A compreensão auditiva

A compreensão auditiva tem grande importância numa aula de L2: segundo Harmer: “Students can improve their listening skills – and gain valuable language input – through a combination of extensive and intensive materials and procedures. (...) it provides the perfect opportunity to hear voices other than the teacher’s, enables them to acquire good speaking habits as a result of the spoken English they absorb and helps improve their pronunciation.” (Harmer, 2007: 303). Sendo que considera *extensive listening* o que os alunos escolhem ouvir por eles mesmos na L2, por puro prazer, o tipo de atividade que realizamos dentro da sala de aula, integra-se na noção de *intensive listening*. No que diz respeito a este tipo de atividade, selecionei materiais como a canção do “Movimiento contra la intolerancia” e a sua campanha de sensibilização escolar “Rap contra el racismo”.

Dentro do que se considera compreensão oral estão também os materiais de compreensão auditiva/visual, como os filmes ou excertos, os clips musicais, entre outros. A vantagem destes materiais são “they get to see ‘language in use’. This allows them to see a lot of paralinguistic behavior. For example they can see how intonation matches facial expression and what gestures accompany certain phrases, and they can pick a range of cross-cultural clues.” (Harmer, 2007: 308). Assim, selecionei materiais de compreensão auditiva visual como um vídeo relacionado com o fenómeno do “botellón”, um fragmento do programa da RTVE “En familia” para conhecer uma família interracial espanhola, uma curta-metragem sobre a imigração para España chamada “El viaje de Said”, um clip de Eva Ayllón sobre o Perú, um clip sobre os problemas de comunicação entre os hispano falantes, “Qué difícil es hablar el Español”, entre outros.

5.2. Descrição das atividades desenvolvidas

5.2.1. Atividades realizadas durante a primeira assistência

A primeira aula da primeira unidade didática debruça-se sobre as mudanças ocorridas ao longo dos tempos na família espanhola: começa com uma conversa sobre as festas de Natal, fazendo referência aos costumes típicos espanhóis, mencionando os Reis e o Pai Natal, comparando estas mudanças às que se deram nas famílias espanholas

ao longo dos últimos 50 anos. Depois os alunos leem um texto sobre as mudanças ocorridas a partir dos anos 60 na família espanhola, chegando às noções de família tradicional, monoparental, homoparental, reconstruída e interracial. Centrando-nos na família monoparental exploramos os problemas deste tipo de família, servindo uma carta e a sua estrutura de ponto de partida para uma revisão do condicional simples. Esta aula, além do conteúdo gramatical condicional simples, inclui conteúdos comunicativos de expressão de opinião. Designei como objetivos culturais as mudanças na sociedade espanhola, relacionando-as com objetivos atitudinais, levando os alunos não apenas “a tener conocimiento y conciencia de las otras culturas”, como a expressar opinião sobre temas sociais, levando-os “a tener la capacidad de empatizar” (Vilá-Baños, 2006:82). A segunda aula começa com a exploração de uma imagem com vários tipos de família, centrando-nos na família interracial, para levar os alunos a conhecer uma família deste tipo. Serve isto para chegar à imigração para Espanha, por mar. Os alunos veem uma curta-metragem sobre um menino marroquino, utilizando o condicional simples para expressar hipóteses de futuro, enquanto realizam uma aprendizagem sobre as razões que levam os africanos a sonhar com Espanha como destino de vida. Tento com isto que haja uma certa “proximidad cultural” (Vilá-Baños, 2006:82) , isto é, que os alunos se sintam próximos do menino, entendendo os motivos que levam estas pessoas a decidir sair dos seus países, dos seus lares. A aula termina com uma referência à música utilizada na curta-metragem, servindo de ponte à última aula. Aí há uma canção introdutória, onde numa linguagem coloquial (tentando fazer uma aproximação à cultura juvenil) se faz uma sensibilização contra o racismo. Os alunos são levados a desenvolver atitudes de tolerância e respeito frente a todas as raças, conhecendo factos da realidade social espanhola, nomeadamente através de um texto argumentativo da jornalista Rosa Montero, que faz referência a um acontecimento de índole racista que aconteceu no ano de 2007. A aula termina com a realização de um texto argumentativo sob a premissa: “Es urgente organizar una campaña de sensibilización escolar contra la intolerancia, el racismo y la violencia” para publicar no jornal da escola, tendo o objetivo de despoletar atitudes de tolerância em toda a comunidade escolar (cf. Anexo 2).

5.2.2. Atividades realizadas durante a segunda assistência

A primeira aula da unidade didática é dedicada ao Carnaval. Faz uma relação temática com as celebrações da semana em que se dá a aula, tentando que os alunos tenham noção de alguns dos Carnavais mais conhecidos em Espanha. Em seguida mostram-se-lhes dois Carnavais muito distintos entre si, o Carnaval de Laza e o Carnaval de Cádiz, fazendo uma atividade onde os alunos trocam informação sobre os dois. Aproveitam-se as evidentes diferenças para rever o Grau dos Adjetivos e construir no fim um texto, recorrendo ao dicionário. A opção de começar a unidade didática com uma actividade de escrita está relacionada com motivos de ordem pedagógica: ao contrário do que seria normal, a unidade didática começa numa sexta-feira, no horário da tarde. Dar-lhes uma atividade mais livre e comunicativa resultaria provavelmente pior. Assim optei por fazer essa atividade comunicativa na segunda aula. Aí começo mostrando algumas imagens da Semana Santa, referindo a de Cartagena devido ao facto de ter sido considerada de interesse turístico internacional no ano de 2005. O conteúdo gramatical é o verbo *parecer* e o verbo *parecerse*, trabalhando-se os seus usos numa ficha que se fará com a colaboração de alunos e professora. No final os alunos terão informação suficiente para dramatizar uma conversa telefónica onde trocarão informação sobre a celebração e suas características. A última aula da unidade didática centra-se na temática das corridas de touros, e é de tom lexical, uma vez que começa com uma imagem e em seguida passa a um texto, cujo vocabulário é trabalhado, a fim de chegar em seguida às expressões do idioma espanhol quotidiano relacionadas com a lida taurina. A seguir faz-se referência ao facto deste espetáculo acontecer também no mundo hispano, e de que aí, bem como em Espanha, é motivo de polémica. Termina a aula com a apresentação dos personagens de Ibañez, “Mortadelo y Filemón”, numa aventura na arena. Os alunos devem aplicar, numa atividade de escrita criativa, o conteúdo gramatical revisto, o Superlativo dos adjetivos.

Devo admitir que ao planificar esta última aula da unidade didática (cf. Anexo 3), levei a cabo uma luta comigo mesma, na medida em que sou completamente contra um espetáculo cujo princípio de violência considero selvagem e primitivo. Mesmo assim, e em nome da dita tolerância, não dei à aula um tom tendencioso, tentando ser o mais isenta possível. Transporte para esta aula uma dimensão do que advogo neste relatório, o riso associado à Aprendizagem Intercultural como forma de chegar ao

conhecimento linguístico. Devo dizer que o resultado foi espantoso, tendo os alunos recriado uma banda desenhada dos personagens “Mortadelo y Filemón”, mostrando-se capazes de criar humor, demonstrando domínio da língua, ao articular as expressões insultuosas de superlativo com a história em imagens que lhes dei (cf. Anexo 4).

5.2.3. Atividades realizadas durante a terceira assistência

A última assistência desenvolveu o tema “Viajes”. Na primeira aula projeto um mapa e levo os alunos a recordar os países de língua espanhola, para que os alunos viajem em pensamento ao Perú, levando-os a conhecer alguns ícones da cultura peruana, como “Las ruinas de Chan Chan”, “Las líneas de Nazca”, as culturas “Moche”, “Huari” e “Chimor”, as suas cordilheira, selva e costa, os bailes e instrumentos musicais do Perú, conhecendo uma cultura que resulta ela própria de uma mistura de um encontro intercultural entre a cultura espanhola e as culturas locais, resultando daí uma variedade de grande interesse e riqueza. Faço outra viagem pela língua espanhola dos vários países onde ela é um dos idiomas oficiais, referindo-me a alguns dos problemas de comunicação com mais possibilidade de resultar em mal-entendidos, passando o clip “Qué difícil es hablar el español”. Procuro aqui explorar a homonímia e os perigos de interpretação de algumas expressões de registo vulgar, desenvolvendo ao mesmo tempo atitudes de tolerância e respeito frente a estas mesmas expressões. A atividade final de escrita prevê a utilização de expressões de indignação frente a outra fonte de possíveis mal-entendidos, a expressão gestual. Termino (cf. Anexo 5) com uma viagem em pensamento e espírito a Santiago de Compostela, reconhecendo a importância de Santiago de Compostela para a cultura europeia e mostrando aos alunos que são várias e distintas as rotas do caminho, tentando desta maneira deixar uma marca de positividade no meu último contacto direto com o grupo de alunos (cf. Anexo 6).

5.3. Considerações sobre a metodologia a adotar: Como medir sentimentos?

Ao longo da minha prática letiva fui-me apercebendo da importância que determinadas atitudes minhas, inerentes à minha postura e formas de relacionamento com os alunos, tinham consequências mais efetivas do ponto de vista da aprendizagem,

que as eventuais opções metodológicas que os teóricos aconselham. Foi neste sentido que a minha própria prática pedagógica me levou ao estudo da inteligência emocional. No entanto, não orientara o meu trabalho enquanto estagiária para a realização de uma investigação neste âmbito, pelo que cheguei ao fim das minhas aulas assistidas sem ter realizado um trabalho de investigação que pudesse ser analisado do ponto de vista da recolha e análise de dados, relacionando esta temática com a Aprendizagem Intercultural. Fi-lo então, aconselhada pelo meu orientador, nas minhas turmas do ensino básico enquanto professora contratada, numa outra escola. Mas algumas questões assombrava-me: seriam os aspetos que queria ver provados mensuráveis? Como tornar a reação dos alunos numa medida, num número, numa curva de qualquer gráfico, se eu própria não as considerava questões passíveis de quantificar? Como trabalhar com estatística? Paul Hackshaw, no seu trabalho “Classroom research: getting started in small-scale research projects in the classroom” refere-se a estas questões, referindo inclusivé outros autores para quem a questão também se põe:

“some teachers are initially hesitant to undertake classroom research for a variety of reasons: lack of experience, timidity with using statistics and numbers, concerns about the validity of the study; i.e. does the study answer the question(s) or hypotheses the researcher is wanting to investigate, or is it measuring something else, and/or the reliability of the study. In addition, teachers’ lack of confidence in knowing the correct procedures and employing the variety of data collection methods available; lack of time to carry out proper research; affective factors such as motivation and attitude of subjects; lack of experience or confidence in preparing findings for publication; and public appraisal are also important considerations. One of the most common problems is the lack of a concrete research question, according to Hopkins (1985) and McDonough & McDonough (1990)”. (Hackshaw, 2001:125)

Resolvi então medir a questão utilizando um questionário, questionário esse a que os alunos responderiam após terem visionado um PowerPoint sobre aspetos variados da cultura espanhola. Aquilo que variaria neste estudo seria a minha própria atitude perante os alunos. E os aspetos mensuráveis seriam as suas respostas ao questionário.

Relativamente ao tipo de investigação, esta seria a investigação primária, segundo a definição de James Dean Brown (2004), dado que deriva diretamente dos alunos e não de livros ou fontes bibliográficas. O que me preocupava era a tangibilidade dos dados,

isto é, que se tratassem de dados quantificáveis, mas também o tipo de escalas a utilizar. Brown (2004) considera as escalas nominais, que nomeiam e categorizam, as ordinais, que categorizam e ordenam, as de intervalo, que categorizam e ordenam dando as diferenças entre as categorias, as de ratio, que dão imenso pormenor relativamente às oscilações entre os números, e que raramente são aplicáveis à investigação na sala de aula. Optei portanto por utilizar escalas ordinais, que demonstrassem através do seu desenho as diferenças óbvias entre os resultados obtidos, para fácil e imediata leitura. Mas, e como nos diz esse autor nos últimos capítulos da sua obra, nenhum estudo estatístico é perfeito, dado que é realizado por seres humanos, podendo contribuir para o ensino de uma segunda língua de forma informativa e sobretudo útil para a carreira de um professor. De acordo com a tabela classificativa de Wallace (1998), os questionários, em termos de métodos de recolha de dados, são ou quantitativos ou qualitativos, introspectivos, ou individuais ou colaborativos, intrusivos ou complementares, iluminativos, heurísticos ou conclusivos. O questionário em questão pode-se considerar qualitativo, tendo em conta que os resultados medem a qualidade da resposta dos alunos, introspectivos porque são pessoais e intransmissíveis, individuais e intrusivos na medida em que se referem a um conhecimento recentemente adquirido. Ainda segundo Wallace, a maioria dos estudos nas áreas do social e da educação são predominantemente mais indicativos do que conclusivos.

5.3.1 Descrição dos instrumentos de recolha de dados

Tal como referido anteriormente, a recolha de dados fez-se em dois públicos diferentes, usando instrumentos de recolha iguais: no entanto para a turma do ensino secundário, com a qual realizei estágio, utilizei um questionário de cariz qualitativo e quantitativo, aproveitando as últimas aulas da Unidade Didática como uma oportunidade para os alunos realizarem auto-avaliação, recolhendo simultaneamente dados para este trabalho (cf. Anexos 7 e 8). Embora os tipos de recolha qualitativo e quantitativo pareçam contraditórios, alguns teóricos como Bailey (Bailey, White, & Pain, 1999) consideram-nos complementares. Por outro lado, nas turmas do básico em que era docente, utilizei um questionário de cariz mais quantitativo (cf. Anexo 10), dado que queria obter dados mensuráveis, passíveis de serem transformados em escalas cujos resultados pudessem ser usados neste trabalho.

Relativamente à turma do secundário, aplicaram-se dois questionários (cf. Anexos 7 e 8) aos alunos do 10ºL, entregues como fichas de auto-avaliação, nas unidades 3 e 4, subordinadas aos temas, respetivamente, “Fiestas” e “Viajes”. O objetivo da ficha de auto-avaliação da UD “Fiestas” era compreender como os alunos tinham processado a informação, tentando compreender também que qual tinha sido o seu grau de participação na aula, que tipo de agrupamento preferiam para trabalhar dentro da aula de Espanhol (de modo a orientar as minhas escolhas, dado que alguns alunos se revelavam algo relutantes em trabalhar em pares), bem como a quantidade de aprendizagem intercultural realizada. Estava dividida numa primeira parte com questões diretas e objetivas, seguindo-se uma outra de opinião, cujas respostas não serviam para medir, servindo apenas de orientação para o meu trabalho subsequente. A ficha de auto-avaliação “Viajes” debruçava-se sobre a memorização de vocabulário, dado que a UD dava grande ênfase ao léxico.

No que diz respeito às turmas do ensino básico, o inquérito utilizado foi pensado de modo a testar a questão da emoção, tentando medir de que modo a minha própria atitude na sala de aula influenciava o modo como os meus alunos adquiriam, ou não, a informação cultural que lhes dava. Escolhi que visualizassem um PowerPoint sobre os costumes culturais alimentares em Espanha denominado “Vamos a comer en España” (cf. Anexo 9), estratégia designada por Denscombe como *created image*, ou seja, imagem criada especificamente para a investigação, usando em seguida um questionário de escolha múltipla, designado pelo mesmo autor como *closed questions*, isto é, quando as respostas são fechadas, sendo o instrutor que seleciona uma variedade de respostas possíveis (Denscombe: 2010). Com cada uma das turmas apliquei uma estratégia de aula diferenciada em termos de atitudes afetivas: com a turma 7º B simulei um problema, envolvi-os na discussão e os primeiros 5 minutos da aula foram de tensão, mostrando-me zangada com a turma. Com a turma 7º C fiz o contrário: comecei a aula por elogiar a sua postura dentro da sala de aula ao longo do ano (aconteceu na penúltima semana de aulas), agradecendo a sua colaboração e desempenho.

5.3.2 Breve reflexão sobre a fiabilidade e viabilidade dos documentos

De acordo com a definição de fiabilidade de Vieira (Vieira:1999), o estudo científico, quer seja quantitativo quer seja qualitativo, relaciona-se com a possibilidade

de replicar as conclusões a que se chega, isto é, com a possibilidade de qualquer outro investigador poder chegar a resultados semelhantes, sobre os mesmo fenómeno, utilizando os mesmos instrumentos. No fim de contas, trata-se de perceber a consistência e a estabilidade desses resultados. A questão da fiabilidade interna, que consiste em avaliar o contexto situacional, as opiniões dos envolvidos e as perspetivas subjetivas das observações conduzidas em aula, no contexto deste projeto é difícil de descrever na sua totalidade. Poderá apenas fazer-se nos termos da clareza e objetividade da apresentação dos procedimentos e dos respetivos dados recolhidos.

No que diz respeito à validade interna, dado que se tenta medir conceitos como a ansiedade, e neste caso a afetividade, justifica-se suportar a sua explicação com a base teórica; para Mertens, a fim de estabelecer a validade interna, é necessário “identify(ing) a group of people who theoretically should perform differently from other groups on the task on the basis of a pre-identified trait.”(Mertens, 2010: 384). No caso da turma do ensino secundário, dado que não realizei comparação com outra turma deste nível, não obtive dados que pudessem confirmar a validade interna. No caso da turmas do ensino básico, dado que serão comparadas entre si, tentando por isso manter este requisito da validade.

CAPÍTULO VI: Resultados

6.1 Considerações sobre os métodos de tratamento de dados

Os resultados apresentados neste capítulo serão divididos em duas partes – o ensino secundário e o ensino básico – nas quais se apresentará os resultados de cada questionário aplicado às três turmas intervenientes neste processo. O ensino secundário focará a descrição dos resultados referentes às fichas de autoavaliação dos alunos do 10ºI, enquanto o ensino básico se debruçará sobre a comparação entre as turmas 7º B e 7º C, que potenciará o cruzamento de dados entre si de forma a analisar os resultados.

Ao nível das fichas de autoavaliação, na ficha denominada “Fiestas”, as questões 1 e 2 e 4 foram organizadas pelo seu grau de intensidade crescente, estruturando-se as respostas em escalas de Likert, sendo a questão 1, relativa à participação dos alunos nas atividades descrita numa escala de 1 a 10, enquanto a pergunta 2, relativa à participação ativa dos alunos, descrita numa escala de 1 a 6. A questão 4 perguntava qual o grau de interação com os colegas, e estava descrita numa escala de 1 a 10. Em qualquer uma das questões a indicação de um nível equivalente ou superior a metade do número total de opções representará uma resposta favorável. Quanto à pergunta 7, relativa aos tipos de agrupamento, numa possibilidade de resposta dicotómica ‘pares’ ou ‘individual’, foram avaliados por parâmetros de percentagem, pelo que a maior quantidade de respostas indicará qual o tipo de agrupamento preferido pela turma. As questões dos tipos de agrupamento e participação foram descritas de modo a mostrar a predominância de um ou outro, sobretudo revelando as diferenças individuais entre os alunos. As questões 3, 5, 6, 8, 9 e 10 potenciavam respostas abertas e portanto não mensuráveis, pelo que não foram tidas em conta neste trabalho.

Quanto à ficha denominada “Viajes”, as questões 1, 2 e 4 foram organizadas pelo grau de frequência da correção das respostas, sendo a questão 1 numa escala de 0 a 6 e as questões 2 e 4 numa escala de 0 a 3. A questão 3 era de resposta aberta, pelo que não foi tida conta neste trabalho. Dado que se tratava de uma ficha de autoavaliação especialmente dedicada ao léxico, tratava-se de perceber em que grau os alunos tinham adquirido o vocabulário dado na aula, bem como se eram capazes de identificar os principais monumentos do Perú.

Com relação ao questionário aplicado ao ensino básico, as doze questões tinham a possibilidade de resposta dicotômica ‘certa’ ou ‘errada’, tendo os alunos hipóteses de escolha entre três respostas dadas no próprio questionário. Uma percentagem equivalente a 50% de respostas certas representará uma resposta favorável ao nível das seguintes variáveis: a aprendizagem de uma língua, a aprendizagem de conhecimentos culturais, a aprendizagem realizada através da motivação que representa a atitude da professora.

6.2. Descrição dos resultados: questionários

6.2.1 Ensino Secundário

Os dados que se seguem foram recolhidos na turma 10ºI, correspondendo à aplicação do questionário de autoavaliação da UD “Fiestas”.

Na questão 1 “Señala cuál crees que há sido tu grado de participación en las actividades”, todos os alunos responderam de forma favorável, isto é, todos consideraram o seu grau de participação igual ou acima do nível 5 (cf. Anexo 11). Quanto à questão 2 “¿Cómo ha sido tu participación?” todos os alunos consideraram a sua participação igual ou acima do nível 3 (cf. Anexo 11), sendo que 4 dos 10 alunos (40%) consideraram a sua participação ativa e 3 (30%) muito ativa. No que diz respeito à questão 4 “Señala cuál crees que ha sido tu grado de interacción con tus compañeros”, todos consideraram o seu grau de interação igual ou superior ao nível 5 (cf. Anexo 11), sendo que apenas 1 aluna (10%) considerou a sua interação com os seus companheiros igual a 5, 4 alunos (40%) consideraram a sua participação igual a 7 e 3 (30%) alunos a consideraram igual a 8. Na última questão que considerei para este trabalho foi perguntado aos alunos se preferiam trabalhar em pares ou individualmente, dado que eram uma turma com características muito individualistas. Do total de 10 alunos da turma, 70% revelou preferir trabalhar em pares, contra 30% que prefere trabalhar individualmente.

No que diz respeito à UD “Viajes”, à questão 1, em se pedia que os alunos identificassem imagens de monumentos e símbolos do Perú, 9 (90%) alunos relacionaram acertadamente todas as imagens, enquanto 1 (10%) aluno identificou apenas 4 imagens. Na questão 2, onde se pedia que os alunos recordassem três dos muitos significados possíveis da palavra “chucho”, um aluno (10%) não se recordou de

qualquer significado, 1 aluno (10%) recordou-se de 1 significado, 1 aluno (10%) recordou-se de 2 significados e 7 alunos recordaram-se de 3 significados (70%).

6.2.2. Ensino Básico

Os dados que se seguem foram recolhidos nas turmas 7º B e C, correspondendo à aplicação do questionário “Vamos a comer por España”.

6.2.2.1. Turma 7º B

No que diz respeito ao questionário aplicado à turma 7º B, dado que as doze questões tinham a possibilidade de resposta dicotómica ‘certo’ ou ‘errado’, tendo os alunos hipóteses de escolha entre três respostas dadas no próprio questionário, o desempenho desta turma foi de 2 alunos com 5 respostas certas, equivalendo a 13,33% do total, 8 alunos com 6 respostas certas equivalendo a 53,33% 2 alunos com 8 respostas certas equivalendo a 13,33%, e um aluno com 9 respostas certas, equivalendo a 6,67% (cf. Anexo 11).

6.2.2.2. Turma 7ºC

No caso da turma 7ºC , e dado que o questionário aplicado a esta turma era igual ao da turma B, os alunos tinham igualmente 12 questões com possibilidade de resposta dicotómica ‘certo’ ou ‘errado’, tendo os alunos hipóteses de escolha entre três respostas dadas no próprio questionário. O desempenho desta turma foi de 1 aluno com 5 respostas certas, equivalendo a 7,7%, um aluno com 7 respostas certas, equivalendo também a 7,7%, quatro alunos com 8 respostas certas, equivalendo a 30,7%, dois alunos com dez respostas certas, equivalendo a 15,4%, e cinco alunos com 11 respostas certas, equivalendo a 38,5% do total.

CAPÍTULO VII: Discussão dos Resultados

7.1. Interpretação dos dados: análise dos resultados

A partir da análise descritiva pretende-se agora realizar uma interpretação dos dados, tratando a turma do ensino básico e as turmas do ensino básico separadamente. Em análise global, tendo em consideração os dados levantados através do questionário e da observação direta realizada durante as aulas, considero que a aprendizagem intercultural enquanto ativadora do plano afetivo é um potenciador de aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto devo começar por referir que esta investigação teve algumas limitações: em primeiro lugar não começou por ser uma investigação dirigida para a obtenção de dados concretos, quer por ignorância dos métodos de investigação, quer por falta de alguma clareza quanto ao objetivo da investigação. Desses momentos de incerteza resultaram os questionários do ensino secundário, que pecam por falta de objetividade relativamente ao tema que entretanto escolhi desenvolver. No entanto escolhi integrar os seus dados e a análise dos mesmos aqui, dado que resultam do meu trabalho ao longo do ano, serviram para guiá-lo e, em especial o questionário da UD “Viajes”, espelham de forma clara a apreensão pelos alunos de dados culturais Espanhóis, servindo assim o propósito desta investigação. Do meu ponto de vista, servem portanto para, também e tal como os do ensino básico, dar validade à premissa que apresento, a de que os alunos aprendem com facilidade a língua estrangeira se ela for transmitida através da aprendizagem intercultural, e veiculada através da emoção, da afetividade. Considero, no entanto, em simultâneo, que a falta de variáveis ao nível estatístico pode resultar na desvirtuação destes resultados do inquérito do ensino secundário.

No que diz respeito à turma do ensino secundário com que tive oportunidade de trabalhar, e como já referi anteriormente, tratava-se de um grupo de apenas 10 alunos, pertencente a famílias da classe média-alta, com aspirações a realizar o ensino superior, e portanto com alguma tendência para o individualismo, num clima de competitividade. Isso tornava difícil qualquer tentativa de agrupamento em pares ou grupos, tendo eu por esta razão incluído no questionário da UD “Fiestas” a questão onde inquiria sobre os seus agrupamentos favoritos, não incluindo nas opções mais do que o trabalho individual e o trabalho em pares. Como consequência desta atitude geral perante o estudo, estes alunos mesmos levados a trabalhar em pares, inicialmente, interagem

pouco com os seus companheiros, surgindo por vezes num par dois trabalhos completamente diferentes. Por essa razão incluí a questão que lhes pedia uma autoavaliação ao grau de interação com os seus companheiros. Dado que o seu trabalho era portanto muito isolado, pedia-lhes também que medissem a sua própria participação, bem como que caracterizassem essa participação.

Após estas informações, é possível, pois, recorrer-se à interpretação dos dados. Quanto ao grau de participação nas atividades, os alunos consideraram-se todos num grau positivo, tendo 6, do total de 10, considerado um nível 7 numa escala de 10, o que se pode considerar um nível razoável. Apenas uma aluna considerou o nível 8 (cf. Anexo 11). No entanto, surpreendentemente, quando chamados a caracterizar a sua participação, uma das alunas considerou-se mesmo passiva, enquanto dois alunos se consideraram pouco ativos, quatro se tenham avaliado como ativos três e como muito ativos (cf. Anexo 11). Quando questionados acerca do seu grau de interação com os seus companheiros, uma das alunas considerou o seu grau de interação num nível 5 num total de 10, duas alunas num grau 6, quatro alunas num grau 7 e três alunos num grau 8. Consideraram portanto a sua interação com os seus companheiros acima da sua participação nas aulas, assumindo a sua atitude reservada. No entanto, perante a questão da preferência nos tipos de agrupamento, afirmaram preferir o trabalho em pares, o que me surpreendeu e me fez questionar a impressão inicial do seu individualismo. Mas, e da minha observação direta, pude constatar que deste questionário e destas perguntas resultou um efeito inesperado: os alunos compreenderam que esperava deles mais que o exercício da sua individualidade, mas e principalmente, que atuassem como um todo, e que conjugassem os seus esforços para trabalhar com os outros, e não contra os outros. Devo admitir que não consegui com todos eles que isto se desse: alguns alunos entenderam o meu objetivo mas mantiveram a sua atitude, ou cederam pouco nas suas tendências. Mas no geral passaram a interagir mais com os seus companheiros, respeitando melhor as indicações de agrupamento que lhes pedia. Dado que se tratava de uma turma com alunos com bons níveis de *competence* e *performance*, na terceira assistência esta mudança resultou muito benéfica em termos de trabalho.

Quanto ao questionário aplicado na UD “Viajes”, a primeira questão tratava de identificar os monumentos do Perú, tendo todos os alunos com exceção de um

identificado com sucesso as imagens (cf. Anexo 11). No que diz respeito aos significados da palavra “chucho”, uma das alunas não realizou o exercício, enquanto outra aluna deu apenas um dos três significados possíveis. Outra aluna deu dois significados e sete dos alunos deram os três significados pedidos. Foi na minha opinião um resultado excelente, dado que se tratava de uma palavra com significados díspares. No entanto, e mesmo tratando-se de um exercício longo, esteve inserido numa atividade onde através de um vídeo os alunos tiveram acesso a um em número de palavras que tendo várias possibilidades de sentido, davam lugar a mal-entendidos, situações bastante divertidas descritas pelos cantores da música “Qué difícil es hablar el español”. Revelou-se então fácil para os alunos, aquando da realização do questionário, relembrar as situações de comicidade descritas pelos cantautores, e encontrar os significados da palavra em questão (cf. Anexo 11). Por fim, no questionário relativo ao vocabulário de um peregrino, os alunos realizaram a tarefa com brilhantismo, tendo recordado todos três das palavras dadas no decorrer da aula. Isto não me surpreende, dado que ao longo desta aula o clima de trabalho foi sempre muito positivo, com relevância para o facto de se terem todos envolvido muito na realização das atividades. Para isso muito contribuiu o facto de se tratar de uma suposta peregrinação a Santiago de Compostela. Alguns dos alunos admitiram mesmo ser uma atividade que gostariam realmente de realizar, apesar de não serem católicos, considerando que independentemente da religiosidade, existia a espiritualidade da aventura, que gostavam de experimentar. Mais uma vez considero que estes resultados evidenciam aquilo que me proponho provar: mais do que motivados, os alunos encontravam-se emocionalmente envolvidos nestas atividades, tendo por isso posto nelas a sua maior atenção e empenho, pelo que estas correram muitíssimos bem. Infelizmente não tive o cuidado de manter comigo nem os questionários de autoavaliação, que entreguei depois de recolher os dados, nem os trabalhos escritos que advieram da atividade final, a realização da preparação de uma peregrinação a pé, usando recursos para expressão de finalidade. Estes superaram as expectativas, quer a nível da sua qualidade do trabalho escrito, como a nível da maturidade revelada pelos alunos nas suas escolhas.

No que diz respeito ao questionário aplicado às turmas do ensino básico, “Vamos a comer por España” (cf. anexo 10), este debruçava-se sobre uma série de dados relativos à gastronomia espanhola, e foi aplicado depois do visionamento de um PowerPoint

com o mesmo título (cf. anexo 9). Tal como mencionado anteriormente, as turmas pertencem à escola sede do Agrupamento Vertical de Escolas de Darque, Viana do Castelo, e estão inseridas numa zona social de classe média-baixa, existindo vários bairros sociais e pertencendo a escola ao programa TEIP, isto é, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Neste sentido as turmas têm um número reduzido de alunos (13 e 15), fator que muito contribuiu para o bom nível de língua que os alunos alcançaram, apesar de um grande número de alunos revelar falta de métodos de trabalho e por vezes objetivos de vida que não incluem os estudos. Dado que se tratavam de turmas de iniciação, foi comigo que iniciaram o estudo da língua, sentindo eu mais responsabilidade pelo seu desempenho. As turmas entre si possuíam algumas semelhanças: a turma B tinha entre os seus alunos 2 meninos de etnia cigana moradores num dos bairros sociais das redondezas, um dos quais revelava níveis muito altos de absentismo, facto que levou a diretora de turma a pedir a intervenção das autoridades competentes. No que diz respeito à língua espanhola, os alunos de etnia revelaram-se muito motivados, ou porque as suas famílias tinham contacto regular com a cultura espanhola, ou porque eles próprios visitavam regularmente Espanha, mostrando perante os outros alunos alguma vantagem. Ambos foram retidos, um pelo seu absentismo, outro pelos níveis negativos, que não incluíam a língua espanhola. Além disto esta turma tinha dois alunos com necessidades educativas especiais, que não tinham à data do início do ano letivo sido identificadas, mas que se revelaram ao longo do seu percurso, e no caso de um aluno tiveram como consequência a sua retenção. No que diz respeito à turma C, esta tinha também dois alunos de etnia cigana, mas que eram moradores num acampamento da zona. Estes alunos viviam portanto em casas construídas com restos de construções, a que chamavam tendas, sem água canalizada, luz elétrica ou saneamento básico. No entanto isso não contribuiu para maus resultados à língua espanhola: de facto mostraram-se sempre muito empenhados, mostrando os seus dotes na oralidade orgulhando-se muito dos seus bons resultados nos testes e trabalhos escritos. Um deles não tinha manual, mas não deixou de fazer trabalhos de casa ou apresentar os trabalhos a tempo e horas. Chegaram ambos ao nível 4, facto de que muito orgulho. Além disso, ficaram ambos retidos pelos seus níveis negativos às outras disciplinas, pelo que posso depreender que a disciplina de espanhol era para eles uma espécie de reduto, um oásis no panorama das suas notas.

No que diz respeito à análise dos dados da aplicação deste questionário, estas turmas apresentaram resultados diferentes: na turma B houve dois resultados negativos, tendo a maioria dos alunos obtidos 54% de um resultado igual a 6, isto é, o resultado positivo mínimo. Apenas dois alunos obtiveram 7 respostas certas, enquanto outros dois obtiveram 8 resultados corretos. Apenas um aluno obteve 9 respostas certas. Estes resultados são bastante inferiores aos resultados da turma C. A turma C obteve apenas um resultado negativo, um aluno obteve 7 respostas certas, 4 obtiveram 8 respostas certas, 2 alunos acertaram 10 respostas e 5 alunos obtiveram 11 respostas corretas. Ora, tal como referi anteriormente, com a turma B simulei que estava muito zangada perante as suas atitudes, mostrando-me muito descontente, e sobretudo desiludida. Na minha opinião, ao trazer consequências das suas atitudes sobre a minha forma de sentir, e de os ver, isto é, ao distorcer propositadamente a imagem que pensavam que eu tinha deles, os alunos interiorizaram essa imagem de si mesmos, o que lhes diminuiu a sua autoconfiança. Penso que como indica a disparidade do seu desempenho, a diferença da atitude que eu, como docente, tive para com as duas turmas, teve consequências ao nível emocional. De facto, com a turma C passou-se exatamente o oposto: ao elogiar e valorizar a sua atitude, reforcei a sua imagem de si mesmos, a sua autoestima e confiança. Isto predispô-los imediatamente para um bom desempenho. Penso e quero aqui provar que foi a minha (feia) atitude propositada que influenciou os seus desempenhos nas respostas aos questionários, movidos pela emotividade do(s) momento(s). Que ao tratar a turma B e a turma C de tão diferentes modos, condicionei de forma óbvia a sua *performance*. Estou, parece-me, em condições de afirmar que obtive os resultados que supunha. E que ao aplicar um PowerPoint sobre gastronomia seguido de um questionário, usei a sua própria inteligência emocional, a capacidade que os alunos tiveram de ler a minha atitude e perante ela reagir, para modificar os resultados. Provando assim que o plano emocional pode ser um potenciador da aprendizagem. Quando e se o professor quiser.

CONCLUSÃO

Tendo em conta que as premissas que regem atualmente as metodologias de ensino são comunicacionais, este relatório tem no seu âmago o princípio comunicativo. O pressuposto que defendo tem uma dimensão interativa, na medida em que se baseia na relação que estabeleço comunicativamente com os meus alunos. Apesar das limitações da investigação propriamente dita, creio no entanto que cumpri o objetivo a que me propus: penso poder neste momento afirmar que ao usar o contexto da aprendizagem intercultural para ativar o aspeto emocional, se potencia a aprendizagem de uma língua estrangeira. Acredito pois que o aspeto emocional pode ser um poderoso aliado no ensino de uma língua estrangeira.

Este estudo tem, no meu entender, um carácter embrionário, na medida em que não existem muitos estudos sobre o tema do aspeto emocional ao serviço do ensino-aprendizagem. Por um lado é difícil de abordar, quer por se entender que mexe com aspetos da personalidade de cada um que fogem à jurisdição da educação, quer por integrar em si múltiplas variáveis, que não são mensuráveis nem em número nem em profundidade. Por outro lado, muitas das afirmações que faço, são do senso-comum e fazem parte do entendimento geral. Ter a capacidade de influenciar os alunos é algo que qualquer professor sabe que pode fazer.

Para além do anteriormente dito, supunha-se que um estudo destas matérias fosse um pouco mais ambicioso do ponto de vista da amplitude do seu efeito; se se condicionou o *input*, dever-se-ia querer saber de que maneira condicionou o *output*. Fizemo-lo comparativamente em relação a outra turma, mas deveria ter sido feito algo com a mesma população, num grau de produção diferente. Talvez com recurso à produção escrita, com expressão clara dos seus próprios sentimentos.

Além disso, a abordagem intercultural como um meio de chegar aos interesses dos alunos, de tornar mais próxima a língua estrangeira, motivando os alunos para uma abordagem da língua do ponto de vista da comparação entre a sua própria cultura e a cultura da língua alvo, integrando a sua própria realidade de modo a torná-la um veículo para a aprendizagem, pode ser vista como algo forçado. Afinal, estes mesmos resultados poderiam ter sido obtidos aquando da aplicação de um questionário após o ensino de um item gramatical, de uma qualquer função, ou até mesmo de um item de outra disciplina.

Desde que se mantivesse a atitude do docente. É pois possível generalizar estes pressupostos estudados.

Não obstante, há várias limitações no que concerne ao afirmado anteriormente. De facto este projeto teria que ser o primeiro, eu teria de começar por aqui. O seu carácter um pouco básico, limitado, é uma característica incontornável do ponto de vista de elaboração deste relatório, dado que a bibliografia que procurei sobre o assunto não refere o pressuposto em que me baseio. Não poderia avançar em qualquer sentido sem ter este ponto de partida. Contudo, considero que a sua linearidade pode funcionar, paradoxalmente, como ferramenta de aperfeiçoamento da *praxis* docente, na medida em que serve de (humilde) base à reflexão sobre os assuntos que toca.

Termino com uma frase que me foi repetida durante toda a minha existência, e que cabe nesta conclusão: “Dai-me uma alavanca e um ponto de apoio, que eu levantarei o mundo.” Entendo este relatório como uma possibilidade em aberto, como um bom ponto de partida para eventuais futuras investigações minhas nesta área, ou pelo menos para eventuais complementos que fortaleçam a verdade do seu pressuposto. Acredito portanto que já tenho o ponto de apoio. Faltar-me-á, daqui em diante, a alavanca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAILEY, Cathy; WHITE, Catherine; PAIN, Rachel. Evaluating qualitative research: dealing with the tension between 'science' and 'creativity'. Nº 2. *AREA*, 1999. Págs. 99-192. Vol. 31. Consultado em junho de 2012 em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/area.1999.31.issue-2/issuetoc>
- BROWN, James D. *Understanding Research in Second Language Learning*. 12ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 227 p. ISBN 0-521-31551-4
- CAMPOS, Sofia Margarida. *A inteligência emocional em professores de educação especial da região de Viseu*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2010. 459 p.
- CERROLAZA, Matilde; CERROLAZA, Óscar. *Cómo trabajar con libros de texto*. 1ª ed. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1999. 180 p. ISBN 84-7711-244-4
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. 2ª ed. Porto: Asa, 2002. 352 p. ISBN 972-41-2746-x
- DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. 1ª ed. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. 377 p. ISBN 987-989-644-163-0
- DENSCOMBE, Martyn. *The Good research guide: for small-scale social research projects*. 4ª ed. Berkshire: Open University Press, 2010. 378 p. ISBN 978 0 335 24139 2
- ELIAS, Michael. *Academic and social-emotional learning*. Bélgica: International Academy of Education; Suíça: International Bureau of Education, 2003. 31p. Consultado em junho de 2012 em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf
- FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Yolanda; ESTÉVEZ COTO, Manuela. *El componente cultural en la clase de E/LE*. 1ª ed. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2006. 120p. ISBN 84-7711-642-3
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Programa de Espanhol, nível de continuação, 10º ano Formação Geral*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário, 2002.
- GARDNER, Howard. Five minds for the future. Em *Ecolint Meeting*, (Genebra 13 de janeiro de 2008), 2008. 18 p. Consultado em junho de 2012 em <http://www.nurturingeducation.com/vle/internship/file/view/55/five-minds-of-the-future>
- GARDNER, Howard. *Frames of mind. The theory of multiple Intelligences*. 2ª ed. Nova Iorque: Basic Books, 1993. 440 p. ISBN 0-465-02510-2. Consultado em junho de 2012 em <http://pt.scribd.com/doc/68879364/Frames-of-Mind-The-Theory-of-Multiple-Intelligences>

GOLEMAN, Daniel. *Emotional Intelligence*. 1ª ed. Nova Iorque: Bantam Books, 1995. 354 p. ISBN 0-553-37506-7

HACKSHAW, Paul. "Classroom Research: getting started in small-scale research projects in the classroom." *International Conference Centre*, Kitakyushu, Japão. 22-25 novembro 2001. Consultado em junho de 2012 em <http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/MATRIC2010/6.%20CAR-PAC3JALT2001-Hackshaw-DrJJ-02022010.pdf>

HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. 3ª ed. Essex: Pearson Education Ltd, 2001. 371 p. ISBN 0-582-40385-5

HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. 4ª ed. Essex: Pearson Longman Ltd, 2007. 449 p. ISBN 978-1-4058-5311-8

INSTITUTO CERVANTES. Plano Curricular do Instituto Cervantes. Consultado em junho de 2012 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm

MARTÍNEZ, José Daniel. *Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua*. (s.pág.) 2009. Consultado em junho de 2012 em <http://elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=173397>

MERTENS, Donna. *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*. 3ª ed. Londres: Sage Publications, Inc, 2010. 552 p. ISBN 97814112971904

MISHAN, Freda. *Describing authenticity into learning materials*. Bristol: Intellect Books, 2005. 330 p. ISBN 1-84150-080-1

MORENO, Concha Garcia. *Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura ¿elementos integradores?*. Universidad Complutense de Madrid. 2000. Consultado em junho de 2012 em <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

MOUTA, Margarida. Os jogos da linguagem e a aquisição de uma "competência humorística" em PLE. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* – vol. 2 - 2007, 77-102 p.

OLIVERAS VILASECA, Angéls. *Hacia la competencia Intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera; Estudio del choque cultural y los malentendidos*. 1ª ed. Madrid: Editorial Edinumen, 2000. 136 p. ISBN 84 89756-33-3

PARADIS, Michael; *A neurolinguistic theory of bilingualism. Studies in Bilingualism* (SiBil). Volume 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. 299 p. ISBN 90 272 4127 9

PONCE DE LEÓN ROMEO, Rogelio. "Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal". *Como abordar...a escola*

e a diversidade cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação.

Universidade do Porto. Porto: Areal Editores, 2006. 249-259 p. ISBN 978-972-627-903-7

RICHARDS, Jack C.; LOKCHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 122 p. ISBN 978-0-521-45181-9

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. Baywood Publishing Co. Inc. 1990. 185-211. Consultado em junho de 2012 em http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

SCHWAB, Klaus. Statement of principles and values. Em *Universal Forum of Cultures*, (Barcelona 2004), 2004. 21p.

VIEIRA, Cristina Maria. A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1999. ANO XXXIII, 2, 89-99 p.

VILÀ BAÑOS, Ruth. ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de investigación educativa*, RIE, ISSN 0212-4068, Vol. 24, Nº 2, 2006, pags. 353-372. Consultado em junho de 2012 em <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1368301596>

WALLACE, Michael J. *Action Research for language teachers*. 10ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 272 p. ISBN 978-0-521-55535-7