

Capítulo I

O conceito de cultura e a sua presença na sala de aula

1.1. O homem como animal social

1.1.1. O Conceito de Cultura

Segundo o dicionário publicado pela Academia das Ciências de Lisboa, o termo antropológico de cultura apresenta-se de forma bastante ampla e enquadra as seguintes definições, passo a citar:

Cultura [kultúrɐ]. s.f. (do latim cultura). (...) **1.** *Agr.* Acção ou modo de trabalhar, de amanho a terra para a tornar mais fértil e, assim, obter melhores produções agrícolas; acto ou efeito de cultivar. **7.** Conjunto de costumes, práticas, comportamentos..., que são adquiridos e transmitidos socialmente, de geração em geração. **8.** Património literário, artístico e científico de um povo. **9.** Conjunto de conhecimentos adquiridos por alguém, de experiência que permitem o enriquecimento do espírito, o desenvolvimento de capacidades intelectuais... (semelhante a) INSTRUÇÃO, SABEDORIA, SABER. **10.** Actividade ou serviço que se ocupa das questões intelectuais, do enriquecimento do espírito... **11.** Desenvolvimento ou incremento de uma ou mais faculdades intelectuais, do físico... **12.** Conjunto de conhecimentos relativos a um ou vários domínios científicos, a uma ou mais áreas do saber” (VV. AA., 2001:1042).

A etimologia da palavra *cultura* remonta à época latina, termo usado nesse período para fazer referência à agricultura, à ocupação com o crescimento natural, ao cultivo. Com o passar do tempo, a palavra sofreu um desdobramento semântico, sendo transposta para os assuntos do espírito.

Por meados do século XVI, o vocábulo adquire um significado mais abstrato, ou seja, passa a designar o cultivo de uma faculdade mental e não apenas a mera associação à natureza que até então lhe era atribuída (CUCHE, 2003:30).

Progressivamente, o sentido figurado do vocábulo passa da ação de instruir o espírito para a cultura como estado, ou seja, o estado de uma mente trabalhada pela educação (CUCHE, 2003:30).

Para os iluministas, a cultura é entendida como um traço distintivo de toda a espécie humana, como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo da sua história” (CUCHE, 2003:32).

Já no vocabulário francês do século XVIII a palavra adquire uma proximidade com o termo civilização (CUCHE, 2003:32).

No século XIX, com o nascimento de novas ciências, em particular a antropologia e a etnografia, o termo cultura torna-se uma ferramenta de trabalho importante na exploração da identidade e realidade do Homem. No entanto, a delineação do conceito não será linear nem objetiva, pois as interpretações tendem a divergir.

Tylor, um dos primeiros etnólogos que trabalha o conceito de cultura, emprega a seguinte definição descritiva: «Ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l’art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l’homme vivant en société» (TYLOR apud BRONTE & IZARD, 1991:190).

Neste sentido, o mesmo autor esclarece que cultura é um traço distintivo da condição humana, universal, antagónico à *natura* como havia sido referido anteriormente. A definição empírica de Tylor deixou a descoberto uma das características basilares da cultura: a sua transmissibilidade, a qual se verifica implicitamente associada a palavras como costume, tradição, herança ou tradição cultural (BRONTE & IZARD, 1991:190).

De acordo com Lévi-Strauss, o termo é empregue para agrupar um conjunto de características significativas cujos limites coincidem aproximadamente, desenvolvendo o conceito de relativismo cultural, ou seja, as culturas assemelham-se e, ao mesmo tempo, diferenciam-se. Estas não se encontram isoladas e a dinâmica cultural não é um acumulado de acontecimentos, mas uma interação permanente entre culturas diferentes (BRONTE & IZARD, 1991:191). Lévi-Strauss preconiza a antropologia estrutural, ou seja, tenta ultrapassar uma visão particularista da cultura para procurar a sua

invariabilidade, aquilo que é comum a toda a humanidade, procurando estabelecer regras universais para os princípios da vida social.

Também Franz Boas (BOAS in BRONTE & IZARD, 1991:193/4) postula o relativismo cultural, mas não acredita no valor de leis culturais universais, rejeita as generalizações. Cada cultura é única. Para entender valores culturais de uma forma integral, insiste num estudo atomizado das unidades culturais, pois o seu valor poderá variar segundo os seus contextos sociais e históricos.

Malinowski, nos anos 40, propõe uma definição de cultura dicotómica em condicionalismos e constrangimentos biológicos e na capacidade do Homem para criar um ambiente secundário, na aptidão para criar artefactos e poder apreciá-los (MALINOWSKI, 1997:37). Acrescenta que neste ambiente secundário há elementos em constante mutação que vão exigir que alguns aspetos necessitem de ser readaptados, sem que se verifique uma perda da essência cultural, pois em cada cultura há mecanismos próprios de carácter educativo. Cada cultura é um todo coerente e todos os componentes estão em constante mutação e harmonização em resposta às mudanças que se verificam no ambiente.

Em suma, no seu sentido mais geral, o termo é fundamentalmente usado pelos antropólogos para descrever a série completa dos instrumentos não geneticamente adquiridos pelo homem assim como todas as facetas adquiridas após o nascimento (TOMALIN & STEMPLESKI, 1994:2/3) e de valorar a forma de ver o mundo e de agir uma vez que, segundo Titiev (TITIEV, 2000:14),

cada sociedade diferenciou formas, culturalmente próprias ou impróprias, de executar essas funções e colocou assim as bases para um código moral ou ético. Respirar é em toda a parte uma necessidade biológica do homem, mas, na nossa cultura, é considerado impróprio entrar à pressa e a arfar numa sala, para uma entrevista importante.

1.2. O papel da cultura na sala de aula de Língua Estrangeira

A aprendizagem de uma língua não pode ser apenas considerada como a aprendizagem de um novo código linguístico. Há um mundo novo que se esconde por detrás das palavras. Daí que abarque um desfocar do ponto de vista do *eu*, da forma como este percebe e processa a realidade do contexto social em que se insere. O *eu* terá que reconhecer-se como um ser cultural (VALDES, 2002:2), condicionado pelo ambiente que o rodeia, consciente de que possui uma mentalidade condicionada pelo grupo social que o rodeia, para assim tentar compreender a realidade do *outro*, pois «The most successful language learners are able to take on the “mindset” of the speakers of the second language (thought not, of course, without reservations that are consistent with their own mindsets)» (VALDES, 2002:2).

Os aprendentes ao iniciar a aprendizagem de uma LE já são atores competentes num mundo social e integram uma forma coletiva de descodificar e interpretar a realidade. Segundo Neuner, as etiquetas verbais definem a forma como vemos o mundo. Se pedirmos aos aprendentes de diferentes culturas para fazer o desenho de algo tão simples como uma árvore, os desenhos podem ser os mais variados, desde palmeiras, salgueiros ou pinheiros, tendo em conta as características do meio onde o aprendente se insere (NEUNER, 2003:45). No que concerne à aprendizagem de uma outra Língua, no QECR defende-se que a «comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas» (Conselho da Europa, 2002:147). Tais imagens e sentidos devem ser explicados e explorados em ambiente de sala de aula, pois o uso indevido de certas palavras em determinados contextos pode deturpar o sentido da mensagem, dificultando a comunicação, o desenvolvimento de uma competência sociocultural:

As members of a community we learn in the course of our socialization its rules and its conventions “who says what to whom, how, when and where” (Del Hymes). Inter-ethnic misunderstanding frequently arises as a result of an incompatibility between conventions used by the partners, and between systems of thought, values and beliefs underlie them. For these reasons the development of a language learner’s sociocultural

competence with regard to the community or communities whose language he or she is studying has been seen of great importance” (TRIM apud BYRAM & ZARATE, 1997:11).

Aquando da aprendizagem de uma LE, o aprendente tem a disposição de transferir o mundo que conhece para a outra cultura, por exemplo, crenças ou hábitos culturais. Não tem a noção de que o mesmo acontecimento pode ter interpretações diferentes mediante o padrão cultural em que os elementos da outra cultura ocorrem. Nos anos cinquenta, Lado determina três variantes para uma interpretação incorreta de um acontecimento: a forma, o sentido e a distribuição, exemplificando com a tourada (LADO, 2002: 55/56)¹:

1. Forma: Um homem, vestido com um traje específico, capa vermelha e espada, numa praça de touros, desafia, ataca e mata um touro. Há toda uma gama de vocabulário específico para descrever este acontecimento (tourada, forcados, toureiro).
2. Sentido: Em Espanha, a tourada é considerada um desporto. É encarada como o triunfo da arte do toureiro sobre a força bruta do touro. É uma prova de coragem.
3. Distribuição: A tourada insere-se numa época específica do ano, ocorre em dias específicos da semana, num local determinado para isso. Todos os membros da cultura espanhola conhecem estas características.

Para Lado, qualquer um destes aspetos podia ser objeto de desentendimento perante outra cultura. O supra referido autor exemplifica com a perspetiva de um americano que vai julgar a tourada pelos seus padrões culturais. Vai entender a mesma como cruel, ao passo que a palavra cruel, em Espanha, normalmente não ocorre associada ao contexto da tourada (LADO, 2002:55/56). Da mesma forma, um único acontecimento pode ter diferentes interpretações e apresentar-se sob diferentes formas dependendo do contexto cultural em que se insere. Pensemos num pequeno-almoço

¹ Tradução minha.

português, espanhol ou inglês, nos ritos, nos horários em que ocorrem e nos alimentos que são consumidos.

Será pertinente esclarecer que um país e uma cultura não são um todo homogêneo, pois dentro de uma mesma cultura podem ocorrer comportamentos divergentes. Como tal, é importante trabalhar em contexto de sala de aula unidades culturais, no sentido de desconstruir possíveis estereótipos e generalizações que se podem condicionar ou constringir a abertura à outra cultura.

A sala de aula, em contexto monolingue, é um espaço específico de contacto cultural entre duas culturas. Verifica-se uma apresentação dissimétrica da Língua e da Cultura. A Cultura, ao contrário da Língua não pode ser apresentada de forma objetiva, não há listas culturais ou uma gramática da cultura. Transpor uma Língua para outra é uma tarefa mais simples do que transpor uma Cultura. Enquanto no domínio linguístico há a presença de um locutor competente, de gramáticas, de dicionários, no domínio cultural há imagens, simulações, a representação cultural através de um discurso, de citações, de descrições, enfim, um tratamento da cultura como um objeto. O professor é um transmissor de conhecimentos culturais criados por outrem, é um intermediário dos saberes, que intervém a partir do seu próprio conhecimento da realidade e de experiências com a outra cultura. «La classe de langue se révèle constituer un lieu de représentation discursif de réalités culturelles qui n'ont pas d'autre présence matérielle que celle-là» (BEACCO, 2000:68). Conclui-se que a cultura na sala de aula é também filtrada pelo professor.

A perspetiva de Neuner vai acrescentar um novo aspeto a este panorama, clarificando que no que concerne ao ensino-aprendizagem de uma cultura não se lida diretamente com a realidade da outra cultura, mas com um mundo filtrado pelos meios audiovisuais e pela seleção dos itens pelas autoridades, o qual convive lado a lado com a perceção da outra cultura que a imaginação dos aprendentes preconcebe. Neuner intitula esta dicotomia de “*interim worlds*” ou seja dois mundos internos: as posições oficiais acerca do ensino da língua (os conceitos preformados acerca da Língua Alvo e as suas variantes) e a perceção do mundo alvo pelos aprendentes (NEUNER, 2002:17/18).

Em suma, as diferenças culturais devem ser exploradas na sala de aula no sentido de formar atores sociais capazes de desfocar-se do seu ponto de vista cultural e tentar ver a realidade filtrada por outra cultura que não a sua. Na sala de aula, estas diferenças e similaridades entre as culturas serão exploradas. Assim, é importante trabalhar no sentido de promover atividades que permitam o desenvolvimento de uma consciência cultural para que o aprendente seja capaz de tomar consciência e reconhecer os seus comportamentos como inerentes à sua mundividência cultural; tomar consciência e reconhecer comportamentos culturalmente induzidos nos outros e, desta forma, criar os instrumentos necessários para explicar a sua própria posição cultural² (TOMALIN & STEMPLSKI, 1994:5); tornar-se como tal um mediador entre as duas culturas.

1.3. A aprendizagem de uma segunda cultura

A escola, espaço onde se concretiza a educação dos cidadãos, surge como «um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social» (DELORS, 2000:11), «como veículo de culturas e de valores» (DELORS, 2000:45). Para tal há que consciencializar os aprendentes das suas raízes, permitindo-lhes que consolidem os referentes culturais através dos quais se definem e ao mesmo tempo ensinar a respeitar o outro na sua diferença (DELORS, 2000:42).

Tomalin e Stempleski, partindo do modelo proposto por Ned Seelye (TOMALIN & STEMPLSKI, 1994:7/8), propõem sete objetivos para a educação intercultural:

- 1- To help students to develop understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours.
- 2- To help students to develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave.

² Tradução minha.

- 3- To help students to become more aware of conventional behaviour in common situations in the target language.
- 4- To help students to increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target culture.
- 5- To help students to develop the ability to evaluate and define generalization about target culture, in terms of supporting evidence.
- 6- To help students to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture.
- 7- To stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people.

Então, para a sala de aula, o professor deve seleccionar uma vasta gama de materiais e atividades que permitam não só refletir sobre o sistema linguístico mas também discutir ou trabalhar conteúdos culturais no sentido de promover a reflexão sobre a cultura estrangeira partindo, por exemplo, dos modelos familiares da cultura nativa, promovendo um ambiente de empatia com a cultura estrangeira e favorecendo o diálogo intercultural. No entanto, a criação desta relação de empatia nem sempre é fácil, mormente no que se refere a culturas com valores e comportamentos divergentes. Brown defende que aprender uma outra cultura implica adquirir uma segunda identidade, apropriar-se de uma segunda cultura (BROWN apud VALDES, 2002:33).

A apropriação de uma segunda cultura implica uma redefinição e reestruturação do *eu*. Como dizia o poeta português «primeiro estranha-se e depois entranha-se»³, ou seja, após um primeiro contacto com uma nova cultura, um indivíduo pode sentir-se deslocado e/ou surpreendido; no entanto, à medida que se vai integrando e compreendendo essa cultura, vai incorporando novos hábitos, atitudes ou crenças, reformulando assim a forma como se define e criando como tal uma nova identidade, um novo *eu*. Douglas Brown esclarece que, no que concerne à aprendizagem de uma segunda cultura, é necessário compreender os seguintes conceitos (BROWN in VALDES, 2002:33):

³ Slogan criado por Fernando Pessoa (http://www.vidaslusofonas.pt/fernando_pessoa.htm)

- aculturação: fenómeno que significa a aquisição, total ou parcial de uma cultura estrangeira, que está em contacto direto com a nativa (MAIA, 2002:12). Este processo de adaptação à nova cultura, implica que «a person's world view, self-identity, his system of thinking, acting, feeling, and communicating, are disrupted by a change from one culture to another» (BROWN in VALDES, 2002:34), que se traduzem numa reestruturação da forma de pensar, de sentir ou inclusivamente de comunicar. Se pensarmos no caso de um aprendente alemão que estuda espanhol, o mesmo vai ter que adotar hábitos comportamentais que não são naturais na sua cultura. Segundo o mesmo autor, os diferentes contextos de aprendizagem de uma Língua (segunda ou estrangeira) envolvem diferentes graus de aculturação, dada a proximidade ou distanciamento de uma Língua/Cultura Alvo à Língua/Cultura Materna e dos objetivos de aprendizagem. Acton & Felix propõem um modelo de aculturação compreendido em quatro fases: *turista* (neste momento a língua e cultura alvo são praticamente inacessíveis; para comunicar o aprendente recorre sistematicamente aos recursos e estratégias da Língua Materna); *sobrevivente* (nesta fase o aprendente adquiriu as funções básicas da Língua e Cultura Alvo; o aprendente tende a usar a interlíngua para comunicar); *imigrante* (neste momento o aprendente já alcançou um nível de conhecimento da Língua e da Cultura aceitável; muitos aprendentes não progridem para além desta fase); *cidadão* (neste fase o aprendente está quase ao nível de um nativo, dado que raramente mal-interpreta as subtilidades da Língua; este aprendente domina os gestos e a pronúncia da Língua/Cultura Alvo (ACTON & FELIX in VALDES, 2002:22).

- choque cultural: durante um primeiro contacto com uma Língua e Cultura Estrangeiras, uma experiência comum aos aprendentes é o choque cultural, mormente se estão em contexto de imersão linguística e cultural. Haverá aspetos da cultura alvo que poderão surpreender pela positiva enquanto outros serão pela negativa (OLIVERAS, 2000:57). Tanto pode englobar uma ligeira irritação como um pânico profundo. Associa-se a sentimentos de constrangimento, tristeza, solidão, frustração que, com o passar do tempo, poderão desaparecer à medida que compreende o contexto social e linguístico em que se insere (BROWN in VALDES, 2002:35). Este processo não pode ser evitado mas pode ser aligeirado pelo professor (BROWN in VALDES, 2002:39).

- distância social: o termo distância refere-se ao sentido abstrato da dissemelhança entre duas culturas com as quais um indivíduo contacta. Esta distância, em maior ou menor grau, juntamente com as relações entre as duas culturas (forma de ver o outro, posição social ante o outro, preconceitos) e afeição perante a Língua e Cultura Alvo, bem como os objetivos de aprendizagem, vão proporcionar situações de aprendizagem favoráveis ou desfavoráveis (BROWN in VALDES, 2002:39).

- perceived social distance: segundo Brown, este termo proposto por Acton (apud BROWN in VALDES, 2002:41) refere-se à forma como o aprendente entende a cultura estrangeira. A relação de proximidade ou afastamento da Língua/Cultura Estrangeira não pode ser medida, dado que é algo abstrato, pelo que o importante é a forma como o aprendente a entende a sua Cultura Nativa e a sua relação com a Cultura Alvo (BROWN in VALDES, 2002:41). Acton entende que estas percepções da realidade vão facultar ou condicionar o processo de aprendizagem. De acordo com Brown, para quantificar um bom aprendente, medindo esta relação de distância/proximidade, Acton propõe a realização de um teste no âmbito concetual em três dimensões: distância/diferença entre o indivíduo e os seus compatriotas em geral; distância entre o indivíduo e os membros da Cultura Alvo; distância entre os compatriotas e os membros da Cultura Alvo (BROWN in VALDES, 2002:41).

O diálogo entre culturas nem sempre é fácil, dado que uma cultura não é um todo homogéneo e pesa, como já referido anteriormente, o fator afetivo de proximidade ou longevidade. Cada cultura tem traços gerais com os quais todos os membros se identificam. No entanto, há que considerar que dentro de uma cultura há subculturas, que podem depender da idade, dos ideais políticos ou religiosos, dos gostos pessoais, de estatuto económico ou social. Então, a questão que se coloca no âmbito do ensino-aprendizagem das LE relaciona-se com os conteúdos culturais que se podem ou devem abordar em sala de aula. Neste âmbito, a própria personalidade do professor, os seus valores, gostos pessoais, interesses e inclusivamente o grau de conhecimento da Cultura Alvo e relação de maior ou menor empatia vão filtrar os conteúdos culturais e a forma como estes são apresentados e trabalhados em sala de aula.

1.4. Que cultura transmitir?

«Lengua y cultura se nos presentan como un todo indissociable, porque a todo hecho de la lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural» (DÍAZ, 2004:838). Como tal, ao longo dos últimos anos, a Didática das LE também se tem debruçado sobre o termo Cultura dada a sua estreita relação com a Língua. Valdes salienta a influência da cultura na organização do pensamento/raciocínio que se traduz no sistema linguístico dos falantes, sobretudo no vocabulário que reflete a sua mundividência. O significado de um vocábulo pode tornar-se obscuro caso não se verifique o reconhecimento de algum valor cultural (VALDES, 2002:3) ou referencial cultural. Assim, é através do sistema linguístico que o aprendente, tido como um *ator social*, constrói a sua identidade social: a forma como percebe o mundo, como se comporta, como relaciona as imagens com os objetos, como se relaciona com os outros (DÍAZ, 2004:837).

De acordo com Lévi-Strauss, as relações entre Língua e Cultura podem ser encaradas por diferentes perspetivas mas sempre indissociáveis: num primeiro momento, mais superficial, a Língua pode ser entendida como um produto da Cultura, pois reflete os aspetos culturais de um grupo social; no entanto, vista de uma forma mais aprofundada a mesma é tida como parte da Cultura, na medida em que constitui um dos seus elementos integrantes; por último, pode tratar-se a linguagem como condição da Cultura, uma vez que é através da primeira que o indivíduo é instruído, educado (LÉVI-STRAUSS, 1989: 86).

No que concerne ao ensino da Cultura no âmbito escolar, Galisson entende que há dois tipos de cultura que legitimamente devem ocupar um lugar na sala de aula: *la culture savante* (a cultura institucional, abstrata, erudita) e *la culture courante* (a cultura comportamental, física, popular), ou seja, trata-se de uma cultura de espírito e uma de corpo físico. Este autor acrescenta que o ensino das LE privilegiou durante muito tempo a primeira (GALISSION, 1999:104).

Nas correntes atuais do ensino-aprendizagem das LE, o termo cultura foi dicotomizado em duas grandes vertentes: a cultura com “C” (maiúsculo) e a cultura com “c” (minúsculo), ou seja, por um lado as grandes realizações da humanidade (Artes, História, Instituições) e, por outro lado, os comportamentos sociais dos nativos (valores, interações, quotidiano) (TOMALIN & STEMPLSKI, 1994:2/3). Passemos então a mencionar os conteúdos que poderão ser tratados em cada uma delas em contexto de sala de aula.

1.4.1. A cultura com “C”

Hermidas e Benavente definem este conceito de cultura como “la erudición; las producciones legitimadas por una sociedad y cuyo conocimiento se transmite por las instituciones de poder» (HERMIDAS & BENAVENTE, 2002:02), por outras palavras, a cultura veiculada através das instituições públicas e de poder, como as produções literárias, musicais e artísticas, o sistema de governo, a história, a geografia, entre outros.

Os programas curriculares de nível inicial elaborados pelo Ministério da Educação português para o ensino do Espanhol preveem os seguintes aspetos socioculturais a tratar no âmbito da cultura com “C”:

Os conteúdos socioculturais previstos nos Programas Nacionais de Espanhol⁴		
Ensino Básico	Ensino Secundário (formação específica)	Ensino Profissional (formação sociocultural e científica)

⁴ Quadro de elaboração própria tendo como referência os conteúdos socioculturais previstos nos programas nacionais para o Ensino do Espanhol dos níveis aos quais lectionei. Tendo em conta que o estágio que efetuei no ano letivo 2010/2011 foi monolíngue, apenas descrevo os conteúdos previstos nos Programas de Espanhol.

✓ O meio em que se vive em Espanha: caracterização física das cidades e povoações; ruas; serviços públicos; comércio e lojas; habitação; ✓ Espanha: geografia física; ✓ Referências geográficas sobre países hispanos; ✓ Presença em Portugal do Espanhol: filmes, canções, notícias, anúncios em jornais e estabelecimentos públicos, manuais, etiquetas,...	✓ Espanha: localização das cidades mais importantes; ✓ A escola em países hispano-falantes; ✓ Os tempos livres: a música e o cinema; ✓ Viagens e transportes; ✓ Serviços: os bancos e o euro; ✓ Espanha: conhecimento de uma cidade a lecionar;	✓ São mencionados os domínios de referência e algumas possibilidades para a exploração das tarefas sugeridas. 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 espaço geográfico, serve para expressar toda a sua realidade. Todos os objetivos comunicativos previstos no programa devem ser trabalhados em íntima conexão com a realidade sociocultural dos países de língua oficial espanhola.
--	--	---

1.4.2. A cultura com “c”

«El concepto moderno de cultura se confunde con la vida de los hombres» (DÍAZ, 2004:840), por isso o interesse pelos hábitos, valores e costumes dos elementos integrantes de um meio social. Se antes estes aspetos culturais tinham sido relegados para um segundo plano e apresentados de forma suplementar, dependendo dos interesses dos alunos (TOMALIN & STEMPLSKI, 1994:7), agora têm um lugar de maior destaque.

Os conteúdos socioculturais previstos nos Programas Nacionais de Espanhol ⁵		
Ensino Básico	Ensino Secundário (formação específica)	Ensino Profissional
✓ Eu e os outros: identificação e caracterização; ✓ O meio em que se vive em Espanha: alimentação; o consumo; a qualidade de vida; a conservação do meio ambiente; ✓ Relações humanas: a organização social; a família; os jovens; locais de encontro da juventude; o trabalho; o tempo livre; as festas; as férias; ✓ Espanha: geografia humana; ✓ Referências culturais sobre países onde se fala espanhol;	✓ Temas transversais: educação para a cidadania e aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos; ✓ Eu e os outros: descrição, interesses e preferências; ✓ As relações humanas: família, amigos e outras pessoas da comunidade; ✓ A escola: formas de aprender e trabalhar; ✓ O consumo: a alimentação e outros aspetos a selecionar; ✓ Os tempos livres: as férias; ✓ Cuidados corporais: a saúde;	✓ São mencionados os domínios de referência e algumas possibilidades para a exploração das tarefas sugeridas. 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 espaço geográfico, serve para expressar toda a sua realidade. Todos os objetivos comunicativos previstos no programa devem ser trabalhados em íntima conexão com a realidade sociocultural dos países de língua oficial espanhola.

⁵ Quadro de elaboração própria tendo como referência os conteúdos socioculturais previstos nos programas nacionais para o Ensino do Espanhol dos níveis aos quais lectionei. Tendo em conta que o estágio que efetuei no ano letivo 2010/2011 foi monolíngue, apenas descrevo os conteúdos previstos nos Programas de Espanhol.

Através dos quadros observados, pode concluir-se que, no âmbito dos programas nacionais, a cultura com “C” ainda ocupa um lugar de maior destaque. Além disso, a cultura com “c” apresenta-se de forma menos objetiva, entendendo-se portanto que cabe ao professor selecionar materiais e temas adequados. Ainda em relação aos programas, pode observar-se que, quanto ao Ensino Profissional, os temas são tratados de forma menos objetiva, dando assim mais relevância ao papel ativo do professor na seleção e transmissão destes conteúdos.

No âmbito da perspetiva europeia sobre os conteúdos culturais a transmitir, o QECR defende que o «conhecimento da sociedade e da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo (...), suficientemente importante para merecer uma atenção especial» (Conselho da Europa, 2001:148). Assim sendo, no que concerne ao conhecimento sociocultural, propõe sete domínios: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações interpessoais; os valores, as crenças e as atitudes em relação a vários fatores; a linguagem corporal; as convenções sociais; os comportamentos rituais (Conselho da Europa, 2001:149/150).

Capítulo II

Da competência comunicativa à competência comunicativa
intercultural

2.1. A Competência Comunicativa

2.1.1. Breve retrospectiva histórica

Chomsky estabelece uma dicotomia fundamental no âmbito da aprendizagem/aquisição da linguagem entre os conceitos de *competência* (o conhecimento que o falante possui da Língua) e *performance* (o uso efetivo da mesma) (CHOMSKY, 1975:84). Esta dicotomia, deveras importante para o estudo linguístico, esteve no cerne das correntes de ensino-aprendizagem de LE que prevaleceram até finais da década de sessenta, baseadas na rigidez das estruturas gramaticais. Contudo, será pertinente salientar que a sua teoria tem por base

um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogénea, que conhece a língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (CHOMSKY, 1975:83).

Hymes aponta que a teoria de Chomsky, centrada no falante-ouvinte ideal, inseridos em contextos ideais, se encontra distante da realidade comunicativa dado que dentro de uma comunidade linguística há diferentes graus de conhecimento da Língua e diferentes contextos comunicativos (HYMES, 1972:269). De facto, Hymes argumenta que à teoria de Chomsky falta-lhe a componente social dos falantes que interfere significativamente nos atos comunicativos. Já Bloomfield tinha exemplificado com o caso de um falante que comunica em dois idiomas embora com restrições:

White Thunder, a man around forty, speaks less English than Menomini, and that is a strong indictment, for his Menomini is atrocious. His vocabulary is small, his inflections are often barbarous; he constructs sentences of a few threadbare models. He may be said to speak no language tolerably. His case is not uncommon among young men, even when they speak but little English. (BLOOMFIELD apud HYMES, 1972:273)

Hymes conclui que o fator social dos falantes interfere não apenas no ato de comunicação, ou seja na *performance*, como também na própria *competência* intrínseca, modificando-a, salientando desta forma a relevância dos fatores sociais e da heterogeneidade da competência interna dos falantes (HYMES, 1972: 274).

Hymes amplia o conceito de Chomsky de *competência*, até então entendido apenas como o domínio da gramática, para *competência comunicativa*. Esta engloba várias subcompetências, inclusivamente uma competência gramatical. Para um ato comunicativo ter sucesso não basta produzir frases gramaticalmente corretas, há que adequá-las ao contexto social em que as mesmas se produzem, ativando uma série de processos internos de descodificação da realidade social em que se processa o ato comunicativo. Da mesma forma, um enunciado gramaticalmente fragmentado ou incorreto pode difundir uma mensagem com sucesso (HYMES, 1972: 281/2). Então, este autor propõe uma nova dicotomia concetual: *gramaticalidade* versus *aceitabilidade* (HYMES, 1972: 281).

Na perspetiva de Hymes a CC é um termo geral para descrever um conjunto de destrezas e conhecimentos que os falantes de uma comunidade linguística possuem para interagir de forma eficaz na comunicação. Esta depende tanto do conhecimento efetivo da Língua enquanto sistema linguístico como da capacidade de descodificar o contexto comunicativo e os comportamentos e regras sociais inerentes, para ativar as estruturas e comportamentos adequados à situação comunicativa (HYMES, 1972: 282).

Este conceito foi posteriormente trabalhado por Widdowson que declara que prefere o termo *capacidade* ao de *competência comunicativa* dado que este último parece implicar uma perspetiva analítica dos modelos linguísticos e uma conformidade às convenções sociais presumindo que “language behaviour is rule governed, determined by a knowledge system which has only to be invoked and applied on particular occasions for communication to take place” (WIDDOWSON, 1984:25). Ao preferir o termo *capacidade*, este teórico pretende sublinhar a contínua criatividade linguística dos falantes bem como a sua aptidão para descodificar expressões inovadoras

que não se conformem com as regras sociais previamente estabelecidas (WIDDOWSON, 1984:26).

No âmbito das didáticas das LE, Widdowson delinea uma nova dicotomia que representa a manifestação do conhecimento efetivo da Língua como sistema (*usage*), por um lado, e o propósito comunicativo (*use*), por outro. Não basta apenas produzir frases gramaticalmente corretas nos contextos sociais adequados há que atingir também um objetivo comunicativo para que haja comunicação (WIDDOWSON, 1978:3). Assim sendo, este linguista compreende que um enunciado pode ser gramaticalmente correto mas não ter valor comunicativo, assim como um fragmento de uma frase pode veicular uma mensagem que seja perceptível para o ouvinte, distinguindo desta forma a correção gramatical (*correctness*) da adequação do enunciado ao contexto comunicativo (*appropriacy*) (WIDDOWSON, 1978:01). Ainda neste âmbito, Widdowson introduz os conceitos de significado (*signification*) e valor (*value*), esclarecendo que uma frase pode ter significado do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, ser gramaticalmente correta mas não ser significativa do ponto de vista comunicativo. Da mesma forma, um fragmento ou palavra pode adquirir valor comunicativo quando usada num contexto apropriado (WIDDOWSON, 1978:10).

Partindo deste panorama, da distinção entre a Língua enquanto sistema e como comunicação, Canale entende que há que discernir os conceitos de *communicative competence* (competência comunicativa - o conhecimento subjacente às regras de comunicação) e *actual communication* (comunicação autêntica – o uso desse conhecimento para realizar atos de fala que pode ser afetado por alguns constrangimentos como cansaço, nervosismo, distrações,...) (CANALE, 1983:3). Este autor estabelece um paralelo com os conceitos propostos por Chomsky de *competência* e *performance*. No entanto, esclarece que:

the difference, however, is that language used for communication is not an impoverished manifestation of an idealized system of knowledge but an ongoing process of negotiation and evaluation which is a product of complex interactional processes. (RICHARDS & SCHMIDT, 1983:1).

Assim sendo, a definição de CC proposta por Canale engloba não apenas o conhecimento do sistema linguístico de uma dada Língua mas o conjunto de capacidades e competências que permitem comunicar de forma eficaz (CANALE, 1983:5). Ao contrário do que propunha Chomsky, a CC não pode ser definida à luz de um falante ideal, pois está intimamente relacionada com o comportamento e ação humanos. Os atos de comunicação revelam que os falantes ativam outras competências que interagem com a CC e que permitem a eficácia da comunicação (CANALE & SWAIN, 1981:32).

2.1.2. As diferentes componentes da competência comunicativa

No início da década de oitenta, Canale e Swain propõem um modelo descritivo de CC dividido em três subcompetências:

- *competência gramatical*: a qual compreende o domínio do código linguístico verbal e não-verbal: dos itens lexicais, das regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, para que o falante reconheça o sentido literal dos atos de fala e os reproduza (CANALE & SWAIN, 1981:32/33). Num artigo posterior, Canale acrescenta o domínio da ortografia e a formação de frases (CANALE, 1983:22/23).

- *competência estratégica*: engloba o domínio das formas verbais e não-verbais da comunicação no sentido de colmatar possíveis pausas na comunicação, quer por insuficiência do conhecimento gramatical da Língua quer pelo débil desenvolvimento da competência sociolinguística (CANALE & SWAIN, 1981:33). Canale acrescenta mais duas áreas nas quais a competência estratégica pode ser útil para atingir o objetivo comunicativo: no âmbito do discurso (entonação e padrões de comportamento discursivo,...) e do desempenho (ruído de fundo, interrupções, distrações,...) (CANALE, 1983:24/25).

- *competência sociolinguística*: engloba dois conjuntos de regras - as regras socioculturais do uso e as regras do discurso. As primeiras têm por base o conceito de

adequação proposto por Hymes, e já referido anteriormente, o qual possibilita a descodificação da intenção comunicativa do falante ou do contexto social e que permitem a reação adequada por parte do ouvinte. As segundas referem-se às regras de coesão e coerência dos atos de fala numa sequência discursiva (CANALE & SWAIN, 1981:32/33). Posteriormente, Canale propõe uma reformulação da descrição desta subcompetência, passando a englobar apenas a expressão e compreensão de significados sociais adequados nos diferentes contextos linguísticos, e a expressão e compreensão das formas gramaticais adequadas para os diferentes contextos sociolinguísticos (CANALE, 1983:23).

Canale acrescenta uma quarta sub competência ao modelo proposto partindo das regras do discurso que havia primeiramente englobado na *competência sociolinguística* (CANALE, 1983:23/24).

- *competência discursiva*: refere-se à capacidade de combinar as formas gramaticais e o significado para produzir um discurso coeso e coerente no âmbito dos diferentes géneros discursivos (CANALE, 1983:23/24).

O modelo proposto por Canale e Swain dominou o ensino das LE durante mais de uma década e coexistiu posteriormente com o modelo proposto por Bachman (BACHMAN, 1990). À luz dos trabalhos de Savignon e Kramsch, Bachman (BACHMAN, 1990:83) reconhece que:

Recent formulations of communicative competence thus provide a much more inclusive description of the knowledge required to use language than did the earlier skills and component models, in that they include, *in addition to* the knowledge of grammatical rules, the knowledge of how language is used to achieve particular communicative goals, and the recognition of language use as a dynamic process". (BACHMAN, 1990:83)

Dada a variedade e complexidade de subcompetências e capacidades que compõem a CC, Bachman prefere o uso do termo *capacidade linguística comunicativa* (*communicative language hability*) descrevendo-a como “consisting in both knowledge,

or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use” (BACHMAN, 1990:84). Neste sentido, Bachman propõe três componentes:

1 - *competência linguística*⁶: ao contrário dos autores supra referidos, Hymes e Canale & Swain, Bachman não define esta competência como meramente gramatical. Inclui neste domínio os conceitos propostos por Munby: a “codificação linguística” (a realização da linguagem como formas verbais), a “orientação sociocultural” (adequação ao contexto e às necessidades comunicativas), as “bases sócio semânticas do conhecimento linguístico” e o “nível de operacionalização do discurso” (BACHMAN, 1990:84/85).

Para Bachman, o termo *competência linguística* é mais abrangente e permite agrupar no âmbito outras capacidades que não o mero conhecimento gramatical da Língua, como é o caso da *competência discursiva* (CANALE, 1983) e *competência sociolinguística* (CANALE & SWAIN, 1981), tidas como competências independentes nos modelos descritivos propostos por outros autores.

Esta sub competência linguística subdivide-se em duas categorias: por um lado, uma *competência organizacional*, que inclui a capacidade de compreender e produzir estruturas formais da Língua corretas, adequadas ao contexto discursivo, englobando por isso a *competência gramatical* (vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia, grafologia) e a *competência textual* (coerência e coesão discursiva ou textual) (BACHMAN, 1990:87/88). Por outro lado, uma *competência pragmática* que engloba tanto a compreensão da força ilocutória dos atos de fala como a capacidade para interpretar e manipular a informação, solucionar problemas de comunicação e entender significados implícitos na mensagem (BACHMAN, 1990:89-94), como uma competência sociolinguística, que permite ao falante dominar as convenções linguísticas apropriadas a cada contexto comunicativo e ainda ser sensível às diferenças dialetais e

⁶ Tradução minha do termo «language competence» usado por Bachman.

de registo, agir de forma parecida à de um nativo e a capacidade para decodificar referencias culturais ou sentidos figurados da mensagem (BACHMAN, 1990:94-98).

2 - *competência estratégica*: reconhecendo que o uso da Língua é um processo dinâmico, o qual envolve uma avaliação do contexto comunicativo, da linguagem usada e da consequente negociação de sentidos por parte dos intervenientes no ato comunicativo, Bachman propõe três componentes para definir esta competência:

► avaliação: (a) capacidade de identificar a informação necessária para realizar um ato comunicativo; (b) determinar as competências linguísticas à disposição para transmitir a informação de maneira eficaz; (c) determinar as capacidades e conhecimentos que são partilhados com o interlocutor; (d) após a tentativa de comunicar, avaliar até que ponto o objetivo comunicativo foi bem-sucedido (BACHMAN, 1990:100/101).

► planificação: capacidade para recuperar e ativar aspetos relevantes da competência linguística para formular um plano de ação capaz de atingir o objetivo comunicativo. No caso de um falante bilingue, este pode recorrer a estratégias da Língua Materna e transpô-las para a Língua Alvo, recorrendo ao sistema linguístico da interlíngua. É esta função da *competência estratégica* que deve combinar a nova informação obtida através do contexto e processá-la com a informação previamente disponível para criar mapas de sentidos de forma a obter um uso mais eficaz das capacidades linguísticas (BACHMAN, 1990:102).

► execução: capacidade para ativar mecanismos psicofisiológicos para levar a cabo o plano delineado, dentro do modelo e do canal adequados, no sentido de atingir o objetivo comunicativo (BACHMAN, 1990:103).

3 - *Mecanismos psicofisiológicos*: estes referem-se mormente aos processos neurológicos e psicológicos que estão diretamente envolvidos no uso da língua (BACHMAN, 1990:107).

Partindo do princípio que o aprendente recorre a outras competências para além das relacionadas apenas com o uso e conhecimento da Língua e reconhecendo o falante

como um ator social, o QECR (Conselho da Europa, 2001:147-156) delineia um conjunto de competências psicossociais que interatuam em qualquer ato comunicativo. Essas competências gerais são as seguintes:

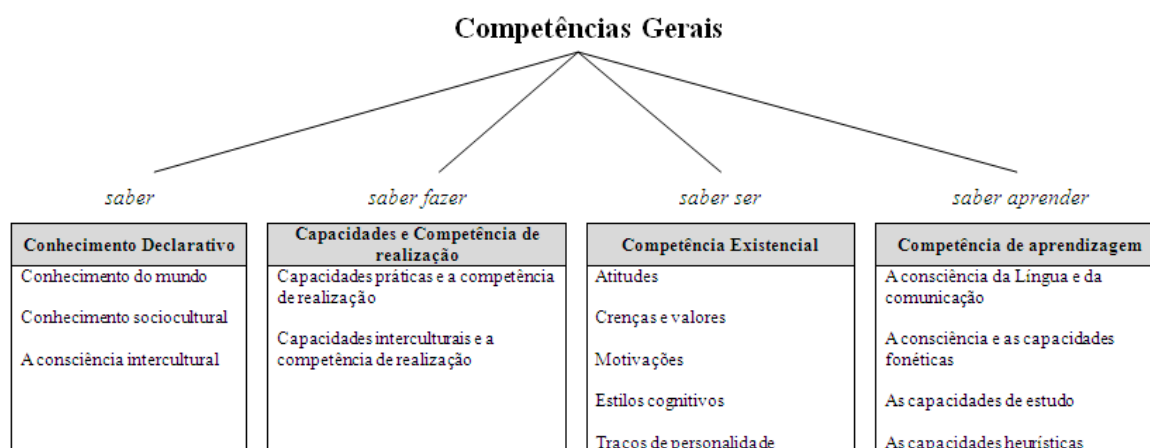


Fig.1⁷

As competências supra referidas interagem combinadas com as competências comunicativas em Língua, delineando assim um conceito mais abrangente de CC. Por um lado, as capacidades e conhecimentos prévios, associados a características pessoais e sociais e em constante evolução mediante as novas experiências e, por outro, as componentes relacionadas especificamente com o ato comunicativo que se subdividem em três categorias e que, por sua vez, englobam outras subcompetências:

- *Competências linguísticas*: entendidas num sentido restrito como o conhecimento linguístico, ou seja, as ferramentas formais do sistema a partir do qual se podem formular mensagens corretas e usá-las de forma adequada. Engloba uma competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Esta última

⁷ Elaboração própria inspirada nas competências presentes no QECR, págs 147 a 156.

competência revela-se uma novidade em relação à definição de competência linguística proposta por Bachman (BACHMAN, 1990:67-71).

- *Competências sociolinguísticas*: referem-se às capacidades para conhecer e aplicar a dimensão social do uso da língua em situações de comunicação no sentido de formar falantes capazes de interatuar de forma competente em diferentes contextos sociais. As subcompetências englobadas referem-se ao uso da Língua: os marcadores linguísticos de relações sociais; as regras de delicadeza; as expressões de sabedoria popular; as diferenças de registo; os dialetos e os sotaques (Conselho da Europa, 2001:169-174).

- *Competências pragmáticas*: englobam a competência discursiva, a competência funcional (refere-se à capacidade para usar o discurso escrito ou falado para fins comunicativos específicos, como identificar, pedir informações, persuadir, estruturar o discurso, narrar, entre outros) e a competência de conceção (refere-se à capacidade para sequenciar de forma lógica os esquemas de comunicação internacionais e transacionais, por exemplo das sequências pergunta/resposta ou pedido/oferta) (Conselho da Europa, 2001:174-184).

É pertinente referir que o QECR define as subcompetências da CC de forma plural, salientando assim o facto de que estas são compostas por sua vez por outras subcomponentes, traçando um esquema mais detalhado e abrangente da CC encarada como em constante evolução. De facto, este documento assume uma grande importância dado «não se contentar em fornecer um escalamento “geral” das capacidades comunicativas, mas também decompor as categorias globais em componentes, para as quais fornece, igualmente, escalas» (Conselho da Europa, 2001:187). Assim sendo, através destes descritores é possível observar que o desenvolvimento das diferentes componentes da CC não se efetua de forma equilibrada, podendo haver um desfasamento, por exemplo, entre a competência linguística e a pragmática ou a sociolinguística. Deste modo, o ensino-aprendizagem das Línguas deixa de ter por objetivo apenas o ensino da Língua para passar a englobar uma série de competências,

capacidades e atitudes que permitirão uma maior eficácia de atuação em contextos comunicativos, quer estes sejam familiares ou não:

- as competências gerais e comunicativas em Língua;
- as capacidades para fazer atuar essas competências;
- a capacidade para empregar as estratégias necessárias para fazer atuar essas competências. (Conselho da Europa, 2001:185).

Conclui-se, através dos diferentes descritores e componentes englobados pela definição de CC proposta, que o aprendente deverá adquirir uma *competência plurilingue* e uma *competência pluricultural* (Conselho da Europa, 2001:188/189), a qual deverá relacionar as competências adquiridas em Língua Materna com a Língua Estrangeira no sentido de formar cidadãos que sejam capazes de reformular a sua identidade à luz de novas identidades culturais ou estabilizar a sua própria identidade de acordo com aprendizagens ou vivências sociais e linguísticas:

Enquanto a visão tradicionalista da competência comunicativa “monolingue” na “língua materna” se apresenta como rapidamente estabilizada, uma competência plurilingue e pluricultural sugere um perfil transitório e uma configuração em evolução. Dependendo da trajectória profissional, da história da família, da experiência de viagens, das leituras e dos passatempos do indivíduo em causa, dar-se-ão modificações significativas na sua biografia linguística e cultural, que alteram as formas de desigualdade no seu plurilinguismo e tornam mais complexa a sua experiência da pluralidade de culturas. Isto não implica, de forma alguma, a instabilidade, incerteza ou falta de equilíbrio da pessoa em questão, antes contribui, na maioria dos casos, para uma maior consciência da sua identidade (Conselho da Europa, 2001:188).

Em suma, entende-se que o falante-aprendente desenvolve e reformula a sua CC à luz das novas experiências, saberes, interações, maturidade, estando por isso sempre em constante transformação.

2.2. Rumo a uma Competência Comunicativa Intercultural

As transformações sociais, políticas, geográficas e de comunicação determinam encontros entre culturas frequentes e em múltiplos contextos. Estes fomentaram a necessidade de delinear competências gerais de comunicação, as quais são transversais às diversas Línguas, o que culminou na modificação do que se entendia como CC em Língua Materna e Língua Estrangeira, deixando esta de ser entendida como estanque para passar a ser transversal, dado que há competências, estratégias ou capacidades que podem facilitar a aprendizagem de novos conteúdos e que podem ser transferidos de uma Língua para outra. De facto, «Quantas mais línguas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará para aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se reconhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros.» (BIZARRO & BRAGA, 2005:61).

Segundo Oliveras, «las personas que estudian una lengua extranjera se encuentran cada vez más en situaciones donde no sólo tienen que aprender outra lengua y otra cultura, sino que experimentan otra forma de vivir», entendendo como tal que a competência que devem possuir para se tornarem falantes competentes é uma competência comunicativa intercultural (OLIVERAS, 2000:28). Oliveras defende que o conceito de competência intercultural é mais abrangente que a sub competência sociocultural integrada no âmbito da definição de CC descrita no capítulo anterior. Coloca-se a tónica no aspeto cultural, ou seja, trabalha-se o conhecimento, as atitudes e as capacidades na sala de aula de LE (OLIVERAS, 2000:32), centra-se o aluno, os seus interesses, os seus objetivos, as suas motivações, as suas necessidades ao relacionar-se com outras pessoas e outras culturas (OLIVERAS, 2000:32).

Byram, partindo do modelo proposto por Van EK, entende que a definição da competência intercultural deve abranger, não apenas as sub competências sociolinguística, estratégica e sociocultural, mas também deve incluir as atitudes (saber ser), a capacidade para adquirir novos conceitos (saber aprender) e a capacidade integrar as diferentes experiências (saber fazer) (BYRAM apud OLIVERAS, 2000:33). Não é

suficiente possuir conhecimentos, é necessário ter a capacidade para ativá-los no sentido de decodificar o mundo e saber interatuar de forma competente em qualquer situação comunicativa, adaptando-se à mesma e ser competente no âmbito do contexto de comunicação. O contacto intercultural deverá possibilitar ao aprendente estabilizar a sua identidade cultural e ao mesmo tempo ajudar os outros a estabilizar a sua (MEYER apud OLIVERAS, 2000:37), tornando-se assim num mediador cultural (TAFT apud OLIVERAS, 2000:37).

O objetivo do processo ensino-aprendizagem passa por levar o aprendente a adquirir uma competência que possibilite uma compreensão bilateral em contextos interculturais (OLIVERAS, 2000:33). Oliveras argumenta a necessidade de reformular o conceito de CC à luz de quatro argumentos chave (OLIVERAS, 2000:33/34):

1. Una necesidad de dar mayor importancia al aspecto sociocultural en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua.

2. El concepto de competencia comunicativa está basado en el *hablante ideal*: un hablante ideal en interacción con otro *hablante ideal*. (...) El objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser realista en relación con lo que se puede enseñar y aprender. El alumno tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta, ya que influye en cómo se ve él en la nueva cultura.

3. Es necesario introducir en el aula ambas culturas: la del alumno y la de la lengua extranjera, para hacerla *intercultural*. (...)

4. Tradicionalmente, la formación en lenguas extranjeras se ha centrado en el aspecto cognitivo de aprender una nueva lengua y otra cultura, mientras que se han subestimado los aspectos emocionales en el contacto con una cultura extranjera – la experiencia demuestra que desempeñan un papel importante.

Numa abordagem intercultural «é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade no seu todo, bom como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura» (Conselho da Europa, 2001:19). Há que considerar que o aprendente não

adquire uma nova identidade, uma nova forma de atuar autónoma, mas reformula a nativa, através da integração dos novos conhecimentos e experiências, que conduzem a «uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais» (Conselho da Europa, 2003:73). Neste sentido, importa focar na sala de aula a personalidade dos aprendentes e estabelecer uma relação de empatia e afetividade com a Língua e Cultura Alvo para que os mesmos não sofram o choque cultural ou stress cultural (OLIVERAS, 2000:35), os quais constroem a aprendizagem e fomentam sentimentos de insegurança, ansiedade e negativismo.

Segundo Meyer (MEYER apud OLIVERAS, 2000:38), a competência intercultural

como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Para Meyer (MEYER apud OLIVERAS, 2000:38), a aquisição desta competência sucede em três fases:

- monocultural: o aprendente encara a cultura estrangeira e soluciona os problemas de acordo com os moldes da sua cultura nativa;
- intercultural: o aprendente situa-se mentalmente entre as duas culturas; tem capacidades e recursos para estabelecer comparações entre as duas culturas e consegue explicar diferenças culturais;

- transcultural: o aprendente consegue distanciar-se das culturas em questão; recorre a princípios internacionais de cooperação e comunicação; neste nível de compreensão o aprendente consegue desenvolver a sua própria identidade.

Para concluir, o desenvolvimento da CCI passa pelo desenvolvimento dos aprendentes em todas as dimensões psicossociais, pessoais e intelectuais. Não é suficiente trabalhar as competências comunicativas em língua, há que interligá-las com as competências gerais: *saber, saber fazer, saber ser e saber aprender*.

Capítulo III

Proposta didática e reflexão

3.0 Introdução

O presente relatório pretende ser uma reflexão sobre a minha prática letiva no âmbito das aulas da Iniciação à Prática Pedagógica em Língua Espanhola. A minha licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, realizada no período pré-Bolonha, já englobou um estágio pedagógico a duas Línguas, a saber: a Língua Materna e a Língua Estrangeira - Inglês, motivo pelo qual me foi atribuída uma equivalência ao estágio pedagógico em inglês, englobado pelo Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário. Este relatório apenas consiste por isso numa reflexão sobre a minha prática pedagógica em Língua Espanhola durante o ano letivo 2010/2011.

O tema que escolhi para trabalhar no âmbito deste relatório prende-se com a minha experiência enquanto estudante Erasmus, em Copenhaga, e Assistente Linguística ao abrigo do Programa Comenius, em Londres. Estas experiências alargaram os meus horizontes culturais, inclusivamente a minha forma de definir-me enquanto ser social e de encarar o *outro* na sua diferença. Estes programas de intercâmbio europeu foram muito importantes para a forma como encaro o papel da cultura na aprendizagem de uma Língua Estrangeira e para a minha prática pedagógica, pois experimentei contextos sociais em que os mal-entendidos culturais condicionaram a comunicação, desde aspetos tão simples como a tradução de uma simples palavra até gestos ou comportamentos.

Ao longo das diferentes unidades didáticas que foram trabalhadas nas várias turmas, cujos temas se enquadram sempre na planificação anual prevista para esse momento nos diferentes grupos, selecionei subtemas que, na minha perspetiva, iam ao encontro dos interesses, gostos pessoais e faixa etária dos alunos. Segundo Fernández (FERNÁNDEZ, 2009:17),

en el caso de alumnos escolarizados, para que los que la lengua extranjera es una asignatura más en su plan de estudios, esa motivación inicial puede no estar tan clara y

es necesario suscitarla partiendo de sus intereses y de acuerdo con las características psicológicas de su edad(...).

Esta preocupação, de propor atividades significativas partindo de temas que despertassem o interesse dos alunos, foi sempre um dos eixos que regeu a planificação das minhas unidades temáticas, bem como o equilíbrio entre os diferentes conteúdos a lecionar e as competências a desenvolver.

Na apresentação deste relatório não englobei todos os momentos trabalhados ao longo das aulas planeadas mas momentos pontuais que visaram desenvolver a CCI. Por vezes, nas atividades que proponho, a mesma está presente apenas de forma implícita não sendo o objetivo central da tarefa.

O facto de trabalhar sempre com grupos diferentes não permitiu verificar a integração dos conhecimentos adquiridos nas minhas aulas na formação pessoal e social dos alunos, a qual apenas se pode verificar num processo a longo prazo. No entanto, os mesmos demonstraram, através da resolução das tarefas finais que proponho no final de cada unidade, as quais integram os conhecimentos trabalhados ao longo da mesma, que ampliaram a CC e enriqueceram o seu universo sociocultural.

O método utilizado para este relatório foi a observação direta dos comportamentos, a análise das reações espontâneas dos alunos às tarefas ou atividades propostas e os comentários e observações dos mesmos em relação a aspetos pontuais abordados em sala de aula. Foram igualmente importantes as notas e observações das colegas de estágio e da professora orientadora.

A escolha desta metodologia prende-se com o facto de não ter especificado o tema deste relatório no início do ano letivo; e também com o facto de ter lecionado as minhas unidades didáticas em grupos diferentes, não sendo por isso possível fazer um diagnóstico e avaliação contínua de um grupo. Assim sendo, pareceu-me que seria mais interessante centrar as minhas observações nas reações, comentários e conclusões dos alunos em relação às atividades propostas em sala de aula.

3.1. A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira

3.1.1. Localização e caracterização da comunidade em que se insere

A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira localiza-se na cidade de Espinho. Tem cerca de trinta e cinco mil habitantes⁸, a maior parte dos quais alocados no centro da cidade. Dada a sua localização privilegiada, junto ao mar, um dos setores económicos mais rentáveis é o turismo, o qual emprega grande parte da população.

Espinho é uma comunidade aberta à diferença. Na realidade, acolhe uma vasta comunidade de imigrantes, sobretudo oriundos da Venezuela. Tal facto levou à criação do Centro Social Luso-venezuelano em 1987⁹, uma associação sem fins lucrativos. As atividades do centro têm por objetivo divulgar a cultura venezuelana com o fim de promover o diálogo entre culturas e trabalhar para a integração de alguns dos seus aspetos culturais na cultura portuguesa. Em Abril de 2010, esta associação inaugurou um centro de apoio à integração de imigrantes¹⁰ com o objetivo de acolher e apoiar cidadãos estrangeiros que pretendam estabelecer-se em Portugal, promovendo assim a igualdade e apelando ao diálogo intercultural.

3.1.2. O espaço físico e social

A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira tem o nome de um médico importante para a comunidade espinhense, um homem dedicado às letras, tendo-se tornado numa referência da literatura portuguesa. A escola, fundada em 1967¹¹, era constituída inicialmente por cinco pavilhões¹². Durante o ano de realização deste estágio

⁸ Fonte: <http://www.cm-espinho.pt/turismo/Espinho/caracteristicas.htm> (consultado em 21/12/2010)

⁹ Fonte: <http://hi5.com/friend/242953851--Centro%2BLuso%2BVenezolano--Profile.html> (consultado em 21/12/2010)

¹⁰ Fonte: http://www.centrolusovenezolano.com/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=95 (consultado em 04/10/2011)

¹¹ Fonte: <http://www.esmlaranjeira.net/escola/escola.html> (consultado em 21/12/2010)

¹² Fonte: <http://www.esmlaranjeira.net/escola/escola2.html> (consultado em 21/12/2010)

pedagógico, o espaço encontrava-se em obras de renovação e alargamento. Dado que as obras ainda não estavam concluídas, algumas aulas ainda foram lecionadas nos chamados monoblocos, salas de aula improvisadas e temporárias, por vezes bastante pequenas para acomodar a turma e as professoras estagiárias. As condições físicas da escola não foram as ideais no arranque do ano letivo.

No ano letivo 2010/2011 a escola tinha 52¹³ turmas. Destas, 25 eram de Ensino Básico e 27 de Ensino Secundário. O número de alunos que optou pela disciplina de Espanhol foi também bastante elevado. De facto, 10 turmas de 3º ciclo optaram pela variante de Espanhol e, no Ensino Secundário, 11 turmas escolheram a referida disciplina.

A comunidade educativa nesta escola é muito vasta. Apesar disso, penso que há um ambiente de cooperação e solidariedade entre os diferentes membros, quer professores quer funcionários. Também os encarregados de educação são muito ativos, envolvendo-se frequentemente no percurso escolar dos seus educandos e mostrando interesse pelas atividades desenvolvidas pela escola.

3.1.3. As orientações internas da escola e a competência intercultural

A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira propõe um Projeto Educativo de Escola (PEE¹⁴) centrado na formação do indivíduo como ser humano. Sem deixar de parte as competências científicas, aquisição de hábitos de trabalho, a motivação para a aprendizagem e para o empreendedorismo, a escola aposta na formação integral dos alunos alicerçada numa componente cultural, na educação voltada para cidadania, para a saúde e para uma consciência ambiental. Neste sentido, visa promover uma escola para todos, na qual se respeitam e aceitam as diferenças.

¹³ Fonte: http://www.esmlaranjeira.net/organizacao/dt_turmas/DT_turmas.html (consultado a 21 de dezembro de 2010)

¹⁴ Fonte: http://www.esmlaranjeira.net/regulamentacao/proj_educativo/princip.html (consultado a 21 de dezembro de 2010)

Apostando na formação global do indivíduo, a escola mostra abertura ao diálogo intercultural promovendo sempre que possível «intercâmbios com alunos e escolas de outros países para que, uns e outros, identifiquem e valorizem aquilo que os une e também o que os distingue¹⁵». De facto, os professores de Francês desta escola propõem anualmente uma visita de estudo a França e o intercâmbio com escolas francesas, contactando com alunos das mesmas e recebendo-os em Espinho.

Outras atividades promovidas pela escola que também apelam ao diálogo intercultural passam pela comemoração de datas festivas de diferentes culturas, como o *Día de la Hispanidad* ou o *Halloween*, a Semana da Francofonia, o Dia do Espanhol ou a Semana das Línguas. Neste âmbito, o núcleo de Estágio de Espanhol teve a oportunidade de participar de forma ativa na dinamização das atividades promovidas pelo grupo.

3.2. Atividades propostas

3.2.1. Atividades da Regência 0

a) Tema de unidade: “De regreso a clases”

b) Turma e nível: a turma de décimo ano (E) era constituída por 26 alunos embora apenas 18 estivessem matriculados na disciplina de Espanhol, nível iniciação (A1). Os 5 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, viviam maioritariamente fora do centro, embora em localidades próximas. A maior parte destes alunos pretendia concluir o ensino secundário e obter um curso universitário.

No geral, os alunos da turma eram interessados e estavam motivados para a aprendizagem do espanhol, facto verificado pela adesão dos alunos às tarefas propostas.

¹⁵ Citado de: http://www.esmlaranjeira.net/regulamentacao/proj_curricular/proj_curricular31.html (consultado em 21/12/2010)

Assim que, por vezes, a participação era bastante confusa devido à sua vontade em participar de forma sistemática.

c) Objetivos específicos: introduzir o léxico alusivo aos materiais que se podem encontrar na sala de aula; consolidar o léxico introduzido; reconhecer semelhanças e diferenças entre a Língua Materna e a Língua Alvo; introduzir e consolidar o uso das preposições de lugar; produzir breves textos orais e escritos na Língua Alvo;

d) Conteúdos a lecionar:

- **atitudinais**: valorizar a realidade cultural apresentada em sala de aula; valorizar a relação de semelhança/diferença entre a Língua e a Cultura Materna e a Alvo;
- **comunicativos**: descrever imagens; identificar objetos da sala de aula; descrever objetos da sala de aula; opinar sobre a realidade apresentada em sala de aula;
- **culturais**: reconhecer a relação de semelhança/diferença entre a Língua e a Cultura Materna e a Alvo; identificar diferenças/semelhanças entre o sistema educativo nativo e o estrangeiro;
- **procedimentais**: ativar conhecimentos prévios para identificar objetos e compreender os vídeos; inferir o significado de termos desconhecidos; extrair dos enunciados orais informação específica; utilizar estratégias pessoais para superar problemas de compreensão.
- **lexicais**: campo lexical dos objetos e material da sala de aula; as preposições de lugar;

e) Contexto das atividades: as atividades propostas inserem-se numa aula de noventa minutos na primeira aula do estágio pedagógico. Esta aula foi lecionada em

outubro, ou seja, no início do ano letivo, no começo do processo de aprendizagem da Língua Estrangeira.

f) Desenvolvimento e avaliação das atividades: nesta aula, lecionada como Regência Zero, o tema foi introduzido através da exploração de um anúncio publicitário¹⁶ das *Farmacias Arrocha*. Numa primeira visualização foi pedido aos alunos que observassem o vídeo pois teriam que descrever o que nele se passava (uma mãe preparava os filhos e levava-os a uma loja para adquirir material escolar). Numa fase posterior, foi pedido aos alunos que visualizassem o vídeo uma segunda vez e que preenchessem um exercício de escolha múltipla, onde deveriam marcar as palavras que conseguiam identificar quando ouviam a música publicitária. Posteriormente foi esclarecido e trabalhado o vocabulário que constava na ficha de trabalho (Anexo 1, pág. 73). Selecionei esta atividade porque as observações dos alunos em relação ao vídeo projetado foram pertinentes. Os alunos atentaram no facto da loja se chamar farmácia. Esta associação relacionou-se com o reconhecimento da palavra na Língua Materna e o relacionamento da mesma com o conceito que lhes era familiar. De acordo com Neuner, é comum ao deparar-nos com conceitos ou acontecimentos da Língua/Cultura Alvo que nos fazem lembrar algo familiar e os filtremos segundo o nosso contexto sociocultural (NEUNER, 2003:47). Assim sendo, neste momento foi necessário esclarecer que, apesar de se chamar farmácia, na verdade trata-se de um conceito de loja parecido com o de um hipermercado. Este esclarecimento foi deveras pertinente pois «a comunicação depende da congruência de imagens do mundo e da Língua interiorizadas pelas pessoas implicadas» (Conselho da Europa, 2001:147).

Após a visualização foi pedido aos alunos que comentassem o vídeo. Direcionei os seus comentários para a realidade do vídeo:

► se este anúncio era parecido com os que realizam em Portugal: os alunos indicaram que de facto era bastante parecido, mormente no que concerne ao ritmo da música usada;

¹⁶ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=ucMcX01F5SU&feature=related>

► se gostavam/gostam de comprar material escolar novo no início do ano letivo: alguns disseram que era essencial uma mochila, estojo e vários cadernos, que não gostavam de reutilizar os cadernos do ano anterior;

► se quando eram da idade das crianças no vídeo se entusiasmavam no momento de ir comprar o material escolar: vários alunos responderam que sim, que gostavam de escolher o material dos seus heróis preferidos mas que agora preferiam cadernos pretos, pois gostavam de personalizá-los.

A reflexão sobre os conteúdos do vídeo foi importante para estabelecer laços entre comportamentos transversais às duas culturas. É importante, desde o início da aprendizagem de uma Língua e Cultura Estrangeira, estabelecer pontos comuns para criar uma relação de empatia que permitirá uma aprendizagem significativa. É por isso importante, partir de modelos familiares para refletir sobre o *eu* e depois sobre *outro*. Delors acredita que «o conhecimento das outras culturas torna-nos, pois conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade» (DELORS, 2000:42).

Dado que se tratava de uma turma do décimo ano, com uma capacidade cognitiva bastante desenvolvida, o vocabulário relacionado com o tema foi amplamente tratado. No entanto, decidi que seria mais vantajoso introduzi-lo de forma faseada e através de diferentes tipos de atividades que pudessem centrar-se em diferentes estilos de aprendizagem (cf. Anexo 1, pág. 73/74).

Num momento posterior, proponho uma atividade de ampliação de vocabulário que consistia no relacionamento de palavras com a sua respetiva definição (Anexo 1, pág.74). Esta obrigou os alunos a ativar conhecimentos prévios e a estabelecer uma relação de comparação com a LM. Esta verificação da existência de uma relação de semelhança com a LM é deveras importante, pois as línguas não são armazenadas em divisões mentais independentes. Para a construção da CC contribui «todo o conhecimento e experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem» (Conselho da Europa, 2001:23). Também Bolívar corrobora as vantagens de uma aprendizagem integrada das línguas, uma vez que as capacidades linguísticas não

são estanques, pelo contrário, integram-se e relacionam-se (BOLÍVAR, 2008:37). Neste sentido é importante valorizar as vantagens que o papel da LM tem na aprendizagem de uma nova língua, ampliando desta forma a competência comunicativa.

Posteriormente foi pedido aos alunos que visualizassem um outro vídeo¹⁷ sobre uma aluna que apresentava o seu material escolar e a sua sala de aula. Esta atividade tinha por objetivo aplicar os conteúdos lexicais previamente introduzidos para interpretar um vídeo. Durante uma primeira visualização foi pedido aos alunos que resolvessem um exercício de escolha múltipla na ficha de trabalho (Anexo 2, pág. 75).

Através do vídeo, os alunos puderam contactar com uma realidade diferente da sua, dado que a sala de aula em que a aluna se inseria apresentava várias diferenças com a realidade do sistema de ensino português. O conteúdo do vídeo foi explorado oralmente através do questionário dirigido. Foi pedido aos alunos que identificassem algumas diferenças que observaram em relação à sua realidade quando tinham a idade da aluna presente no vídeo. Algumas das diferenças apontadas pelos alunos prendem-se com o espaço físico da sala de aula (o mobiliário – mesas individuais; o material tecnológico presente – a presença da televisão, vídeo e computador e projetor; a quantidade de dicionários presente e pósteres informativos ou com trabalhos dos alunos) e espaço psicológico (o facto da aluna se referir à professora pelo seu sobrenome). Este contraste com a sua realidade é importante para a sua formação, pois através do contacto com outra realidade escolar, os alunos ampliaram o seu universo cultural, conheceram uma realidade diferente da sua, tornando assim o seu conhecimento do mundo mais rico.

Através destas atividades, os alunos ampliaram os seus conhecimentos sobre uma Língua e Cultura Estrangeira. O facto de poderem visualizar outros jovens inseridos numa realidade diferente da sua e comparar com o seu contexto permite-lhes desenvolver uma maior consciência de que existe um *Outro*, que se insere num contexto social diferente do seu. Segundo Delors, uma das tarefas principais da educação,

¹⁷ Fonte: http://www.videoele.com/A1_Voy_al_instituto.html

prende-se com a necessidade de «preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo» (DELORS, 2000:41).

No geral, as atividades propostas receberam bastante interesse por parte dos alunos. O primeiro vídeo trabalhado foi muito motivador pois marcou os alunos pela diferença, ou seja, pelo ritmo, mantendo-os atentos aos conteúdos trabalhados e participativos. Compreenderam de forma clara o que foi pedido e reagiram de forma adequada. Em relação ao segundo vídeo trabalhado, verifiquei que os objetivos de aprendizagem propostos em momentos anteriores da aula tinham sido atingidos dado que os alunos aplicaram bastante vocabulário ao descrever o vídeo. Além disso, não se mostraram inibidos no momento de comparar o sistema educativo apresentado com a sua realidade escolar.

3.2.2. Atividades da Regência 1 e 2

a) Tema de unidade: “La descripción física y psicológica: profesores y alumnos”

b) Turma e nível: turma de décimo ano (E), nível iniciação (A1), formação específica

c) Objetivos específicos: adquirir e consolidar vocabulário relativo à descrição física e psicológica; refletir sobre características gerais da subcultura dos alunos; valorizar o conhecimento de aspetos culturais como enriquecimento pessoal;

d) Conteúdos a lecionar:

- **atitudinais**: valorizar a riqueza cultural de países estrangeiros; respeitar a opinião dos colegas; participar de forma refletida e ordenada;
- **comunicativos**: descrever imagens; expressar opinião; enumerar características físicas e psicológicas;

- **culturais:** conhecer uma banda hispânica; contactar com uma página de redes sociais utilizada pelos alunos na Língua Alvo; refletir sobre traços e comportamentos culturais;
- **procedimentais:** ativar conhecimentos prévios para compreender e produzir enunciados orais e escritos; compreender enunciados escritos e orais; produzir enunciados orais e escritos gramaticalmente corretos; inferir o significado de léxico desconhecido;
- **lexicais:** campo lexical da descrição física e psicológica; as orações coordenadas e disjuntivas; as orações simples com *ser* e *tener*;

e) Contexto das atividades: as atividades propostas inserem-se na segunda aula da unidade didática das Regências 1 e 2, dedicada ao campo lexical da descrição física e psicológica. Esta unidade, lecionada ainda no início de ano letivo, teve por tema os professores e alunos. Pareceu-me que seria interessante personalizar o tema da unidade centrando-me na realidade da sala de aula dos alunos, de forma a conseguir motivá-los para que a aprendizagem se tornasse eficaz (FERNÁNDEZ, 2009:18). Neste sentido, ao longo da primeira aula foi trabalhado o tema da descrição física, o qual se centrou na professora orientadora e nas professoras estagiárias que viriam a promover atividades na turma. Partindo das particularidades físicas das professoras, foi introduzida e trabalhada a respetiva área lexical. Na segunda aula da unidade, o tema foi centrado nos estereótipos de alunos que existem na sala de aula, abordando o tema desde uma perspetiva lúdica.

f) Desenvolvimento e avaliação das atividades: para introduzir o léxico do campo lexical da descrição psicológica foi usada uma projeção com animações representando estereótipos de características dos alunos. Foi pedido aos alunos que descrevessem a imagem usando apenas uma palavra. Esta era posteriormente projetada e registada na ficha de trabalho que acompanhava a projeção (Anexo 3, pág. 76). Ao utilizar uma palavra para descrever uma imagem os alunos estavam a verbalizar a sua representação mental, descodificando assim o seu significado. Por outras palavras,

partindo de uma representação mental, a qual era partilhada por um grupo, uma vez que a verbalização da representação não era díspar, os alunos confirmaram que possuíam uma percepção do mundo partilhada (NEUNER, 2003:46). Pareceu-me também significativo, o facto de reconhecerem um símbolo internacional expresso pela imagem J (Anexo 3, pág. 76), que conduziu à interpretação da imagem como ligada ao mundo das crianças. Outro aspeto relevante foi o facto de, através de um diálogo com os alunos, os mesmos reconhecerem que muitas vezes lhes é colocada uma etiqueta social sobre um traço característico como por exemplo, o *falador*, o *gozão*, o *distraído*, e definidos por ele. No entanto, os alunos refletiram sobre os seus comportamentos, não se limitando a usar apenas uma característica para se definirem, mas várias. Para exemplificar, um aluno mencionou que, por vezes, fazia desenhos nos cadernos e os professores e colegas pensavam que ele estava distraído quando na realidade conseguia ouvir os mesmos e prestar atenção ao que estava a ser tratado. Esta desconstrução dos estereótipos é essencial para a formação do indivíduo e um passo importante para o seu desenvolvimento emocional e para a forma como se relaciona socialmente. Todos os indivíduos estabelecem relações com grupos sociais que definem a sua identidade (Conselho da Europa, 2001:19), neste caso, os alunos identificaram um conjunto de traços comuns que os define como o grupo dos estudantes. Esta consciência daquilo que os une promove o seu sentido de identidade. É pois importante trazer para a sala de aula as diferentes subculturas, pois em cada país convivem grupos sociais diferentes (HERMIDA & BENAVENTE, 2002:4).

Num momento posterior da aula foi trabalhada uma canção da banda *Los Twist* sobre um estudante, retratado de forma irónica como ideal¹⁸. A escolha deste recurso assentou na premissa de que a «música aparece como um vector privilegiado da abertura e do intercâmbio culturais» e é «um instrumento eficaz para o intercultural» (PEROTTI, 2003:68), pois motiva para a aprendizagem e veicula referentes culturais, que podem ser explorados em contexto de sala de aula. Assim, no âmbito do vídeo que acompanhava a canção, os alunos observaram que os estudantes seriam do tempo dos

¹⁸ Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=Vb3tn026_4I

seus avós: usavam batas, uma bolsa lateral ao invés da mochila, recebiam castigos físicos e psicológicos). Os alunos indicaram que estavam conscientes que atualmente os professores não podiam usar métodos físicos para disciplinar os alunos. No entanto, admitiram que existiam colegas que não respeitavam a autoridade dos professores. Acrescentaram que naquela época os alunos tinham medo dos professores, pois os mesmos recorriam frequentemente a castigos físicos, verificando-se assim um forte contraste entre o sistema de ensino no passado e hoje em dia. Esta reflexão revela que os alunos reconheceram que os comportamentos socialmente aceitáveis, tanto pelos professores como pelos alunos, podem variar transversalmente no âmbito de uma mesma cultura. Neste sentido, este estudo atomizado de conteúdos culturais, tal como defendido por Boas (in BRONTE & IZARD, 1991:193/4), permitirá aos alunos aceitar que os valores culturais podem variar não só segundo um contexto histórico e social, mas também entre duas culturas, criando desta forma pontes para o encontro intercultural.

Ainda em relação à letra da música, foi explicado aos alunos que o sistema de educação argentino é diferente do português. Enquanto em Portugal existem três ciclos de ensino básico e o ensino secundário, na Argentina os ciclos de estudos dividem-se em primário e secundário, cada um com seis anos, referidos como *grados*. Estas informações foram pertinentes para o alargamento conceptual de sistema educativo dos alunos. Ao constatar diferenças entre o sistema educativo argentino e o português, os alunos perceberam que a realidade portuguesa não é a única, que existem outros sistemas educativos com outras regras. «Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto» (Conselho da Europa, 2002:150) e a fomentar o diálogo intercultural.

Em seguida, foi pedido aos alunos que realizassem a ficha de trabalho (Anexo 4, pág. 77) centrada na reflexão sobre os traços do estudante da canção e que refletissem sobre a sua postura enquanto estudantes. Na resolução destes exercícios os alunos foram bastante honestos ao descreverem-se, facto observado pelas reações e comentários dos colegas da turma, dado que já se conheciam de anos anteriores.

Numa fase final da unidade e da aula foi pedido aos alunos que realizassem uma tarefa final que teve como ponto de partida um referente cultural que já faz parte do universo de todos: criar um perfil numa página das redes sociais (Anexo 5, pág. 79). Através desta atividade, levada a cabo ativando as competências adquiridas num momento anterior, os alunos puderam caracterizar-se física y psicologicamente, refletindo assim sobre os seus traços pessoais e identificando os colegas de turma através da leitura das diferentes descrições. Um aluno lia um texto, o qual não estava identificado pelo nome e, partindo das diferentes características físicas e psicológicas, os colegas deviam ser capazes de identificar a pessoa que o escreveu. Esta atividade, para além de ser motivante, permitiu que os alunos conhecessem melhor as características pessoais dos colegas, fomentando desta forma o respeito pelo *outro*.

No geral, verifiquei que estas atividades foram bem recebidas pelos alunos, que se mostraram sistematicamente participativos, apesar das limitações linguísticas impostas pelo início do ano letivo. Estes tipos de atividades são mais significativas que a mera transmissão e aplicação de conteúdos linguísticos, pois permitem criar um bom ambiente de sala de aula onde todos os intervenientes reconhecem e valorizam o *outro* na sua diferença. O facto de haver respeito pelo *outro* permite criar um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem e favorável ao desenvolvimento equilibrado de todas as vertentes da CC dado que o erro de falhar deixa de restringir a comunicação em LE, sentindo-se os alunos confortáveis em participar.

3.2.3. Atividades da Regência 3 e 4

a) Tema de unidade: “Hacer planes”

b) Turma e nível: a turma de oitavo ano (B), nível iniciação (A2), era constituída por 29 elementos. As 16 alunas e os 13 alunos tinham idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A maioria dos elementos da turma vivia com familiares diretos, em localidades próximas de Espinho. Os encarregados de educação dos alunos eram

bastante interessados, mantendo-se regularmente informados sobre o percurso escolar dos seus educandos. No geral, os alunos eram bastante interessados, participativos e pretendiam seguir um curso universitário. No entanto, devido à faixa etária e ao número elevado de elementos da turma, por vezes assumiam um comportamento um pouco perturbador.

c) Objetivos específicos: cooperar com os colegas para realizar uma tarefa com sucesso; conhecer uma cidade hispana; expressar planos futuros;

d) Conteúdos a lecionar:

- **atitudinais**: valorizar a leitura de textos de um *blog* na Língua Alvo; reconhecer a utilidade em contrastar a Língua Estrangeira com a Materna; reconhecer a importância de ser capaz de exprimir-se por escrito em espanhol; respeitar as intervenções e opiniões dos colegas;
- **comunicativos**: expressar opinião; verbalizar planos para o futuro;
- **culturais**: conhecer hábitos de tempo livre de nativos de uma cultura estrangeira; explorar um mapa de *Sierra Nevada*; ampliar conhecimentos geográficos da cultura alvo; valorizar o conhecimento de outras culturas como enriquecimento pessoal;
- **procedimentais**: compreender e produzir enunciados orais e escritos; desenvolver estratégias pessoais de leitura; inferir o significado de palavras/expressões desconhecidas;
- **gramaticais e lexicais**: perífrases verbais de infinitivo com valor de futuro; o futuro imperfeito do indicativo (verbos regulares e irregulares); campo lexical relativo a atividades de ócio de tempo livre (revisão).

e) Contexto das atividades: as aulas propostas para este nível de ensino enquadram-se nos temas propostos para o oitavo ano, de acordo com o previsto na

planificação anual. Esta unidade temática foi trabalhada no final de novembro, pouco antes das férias de Natal. Neste sentido, o tema da aula centrou-se nos planos para as férias que se aproximavam. A primeira aula da unidade centrou-se nos planos de férias de um grupo de jovens espanhóis, publicados no *blog* da escola, a segunda centrou-se nos planos dos alunos e na planificação de umas férias na *Sierra Nevada*.

f) Desenvolvimento e avaliação das atividades: assim como na unidade didática anterior, o recurso às novas tecnologias é muito importante dado que faz parte do universo cultural dos jovens e por este motivo, para esta aula, optei por usar um texto (Anexo 6, pág.80) retirado de um *blog* produzido por alunos nativos sobre os seus planos para as férias. Os alunos relacionaram-se sem dificuldades com as atividades realizadas por esses alunos, indicando que quando vão de férias também praticam esses tipos de atividades. Penso que é importante os alunos estabelecessem contacto com pessoas de outras culturas que possuam não apenas hábitos diferentes mas também parecidos, estabelecendo um paralelo com a sua mundividência enquanto estudantes. De facto, durante a exploração do texto, após uma leitura silenciosa, os alunos responderam às perguntas da professora sobre se tinham planos para as suas férias sem hesitação e exemplificaram com atividades de tempos livres semelhantes às presentes no texto. Apesar de os alunos indicarem realizar as mesmas atividades, a variação da percentagem em relação aos alunos do texto foi significativa, o que revela comportamentos culturais variáveis entre os dois grupos de alunos. Neste sentido, muitos alunos da turma indicaram que as atividades planeadas para as férias eram jogar *playstation* e ver televisão. Em forma de conclusão, penso que foi importante que os alunos contactassem com uma realidade de um país diferente a qual não era completamente antagónica à sua, permitindo, como referido previamente, a criação de laços afetivos que vão promover uma relação de empatia com a Língua e a Cultura Alvo e uma aprendizagem significativa.

Na aula seguinte, após trabalhados os conteúdos lexicais e gramaticais, foi mostrado aos alunos um mapa da *Sierra Nevada* e da sua localização geográfica. Este mapa foi retirado de um local virtual que divulgava o turismo nesta estância turística. O

uso de material autêntico é deveras importante para a aprendizagem dos conteúdos, pois para além de ser motivador permite um contacto com a Cultura Alvo, neste caso a Geografia, uma cidade e o tempo atmosférico. Revela-se assim importante reconhecer e interpretar símbolos nos mapas, dado que são um código partilhado. O uso de mapas é deveras importante para o conhecimento geográfico do mundo e a para criação de imagens mentais dos países e cidades. Neste sentido, contribui para o alargamento do mapa mental do espaço europeu.

Ao mapa de *Sierra Nevada* (Anexo 7, pág. 82) foi acrescentada uma legenda de elaboração própria de acordo com o objetivo pretendido para a tarefa. Neste caso, foi pedido aos alunos que, em pares, elaborassem um texto para publicar posteriormente na página da escola sobre os seus planos para as férias de Natal (Anexo 8, pág. 83). Através do trabalho cooperativo, os alunos tiveram que negociar as atividades que realizariam, os locais que visitariam, o vocabulário e as estratégias que iriam utilizar para a sua produção escrita. No final da atividade alguns alunos tiveram a oportunidade de ler o seu texto. Esta atividade não promoveu meramente o desenvolvimento da competência linguística como também exponenciou o desenvolvimento interpessoal, a capacidade de negociação e a criatividade. A leitura de alguns textos comprovou que os alunos haviam interiorizado os conteúdos da unidade.

No geral, as atividades promovidas, para além de deveras motivadoras do ponto de vista dos alunos, facto comprovado pela adesão dos mesmos às tarefas e pelos comentários das colegas e professora orientadora, contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e para a formação psicossocial dos alunos. Permitiram refletir sobre atividades relacionadas com o ócio dos jovens e alargaram horizontes culturais.

3.2.4. Atividades da Regência 5 e 6

a) Tema de unidade: “Los jóvenes hoy en día: el botellón”

b) Turma e nível: a turma de nono ano (A), nível iniciação (B1.1), era constituída por 27 elementos. Destes, 15 eram raparigas e 12 eram rapazes. Os elementos da turma tinham idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Viviam mormente em localidades perto do centro de Espinho e possuíam encarregados de educação interessados no seu percurso escolar. Pensavam concluir o ensino obrigatório e enveredar por um curso universitário. No geral, eram uma turma bastante sossegada, contudo pouco participativa.

c) Objetivos específicos: expressar opinião; desenvolver a competência leitora; refletir sobre comportamentos culturalmente induzidos; narrar experiências pessoais;

d) Conteúdos a lecionar:

- **atitudinais**: valorizar conhecimentos prévios; respeitar as opiniões dos colegas; expressar opinião sobre um aspeto cultural; refletir sobre comportamentos culturais;
- **comunicativos**: expressar opiniões e gostos pessoais; narrar ações; emitir juízos de valores sobre comportamentos culturais;
- **culturais**: ativar conhecimentos prévios relativamente à diferença entre a hora de chegada a casa no país da Língua Materna e Alvo; falar sobre experiências pessoais; *botellón*;
- **procedimentais**: desenvolver estratégias pessoais para interpretar e produzir enunciados orais e escritos; organizar de forma coesa e coerente as ideias expressas;
- **gramaticais e lexicais**: orações temporais com valor real e de futuro; presente do conjuntivo (revisão); marcadores temporais; orações finais (com o mesmo sujeito e sujeitos diferentes) campo lexical relativo à descrição psicológica;

e) Contexto das atividades: as aulas propostas para este nível de ensino enquadram-se nos temas propostos para o nono ano, de acordo com o previsto na planificação anual. Esta unidade temática foi trabalhada sob duas vertentes. Enquanto a primeira aula foi centrada no ambiente familiar, na relação entre pais e filhos adolescentes, a segunda englobou-se no domínio das relações entre pares. Esta aula foi lecionada no início do segundo período durante o mês de janeiro. A turma mostrou-se recetiva às atividades, apesar de não ser forte a participação oral dos alunos. Estes mostraram-se bastante tímidos na primeira aula desta unidade. No entanto, na segunda aula verifiquei uma maior participação espontânea por parte dos alunos.

f) Desenvolvimento e avaliação das atividades: na primeira aula da unidade, através de diferentes materiais, os alunos contactaram com uma realidade que lhes era muito próxima. Assim, o primeiro material trabalhado centrou-se num adolescente que estava a negociar com o pai a hora de chegada a casa, pois queria ir a casa de uns amigos. Após a visualização do vídeo¹⁹ e da resolução da ficha de trabalho (Anexo 9, pág. 84) que o acompanhou, os alunos são levados a refletir sobre alguns aspetos como:

- ▶ a hora de chegada a casa: pareceu tardia aos alunos, comparando com a sua. De facto, não tinham autorização para sair à noite de casa, faziam-no de tarde e apenas durante o fim de semana;
- ▶ a negociação com os pais: os alunos também negociavam com os pais as saídas e estavam conscientes que nem sempre poderiam obter permissão;
- ▶ a pessoa que impõe as regras em casa: na maioria dos casos, assim como no vídeo, também era o pai;
- ▶ se achavam o castigo justo caso o adolescente não cumprisse as regras: na maior parte dos casos sim. No entanto, alguns alunos disseram que o facto de se atrasarem um quarto de hora não era muito significativo desde que avisassem os pais para que estes não se preocupassem;

¹⁹ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=N05EOwcytR4>

► se podiam negociar a alteração de uma regra estabelecida, por exemplo sair para festejar um aniversário: os alunos indicaram que podiam negociar e que poderiam obter permissão por bom comportamento.

Posteriormente, através de uma ficha de trabalho (Anexo 10, pág. 85), os alunos conheceram uma jovem que tinha problemas com a mãe pois esta nunca a deixava sair com os amigos. Após uma leitura do texto, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a atitude da mãe e a posição da adolescente. Este tipo de atividade é importante para que os alunos percebam que há sempre dois pontos de vista sobre o mesmo tema. Assim, os alunos relacionaram-se com a posição da adolescente concordando que a mãe era demasiado rígida, pois não permitia que a sua filha saísse, apesar de ela ser responsável e boa aluna, estar sempre contactável e os locais onde queria ir serem perto de casa. Os mesmos indicaram que esta rigidez poderia levar a que a adolescente mentisse aos pais dado que não havia diálogo entre as duas gerações, acrescentando que era importante o diálogo, não entendendo a razão pela qual a mãe não argumentava, apenas dizia que não. No entanto, os alunos compreenderam a posição da mãe que, apesar de ser extrema, mostrava preocupação pela filha. Como solução para este dilema, os alunos concordaram que a mesma seria continuar a argumentar e a tentar dialogar com a mãe, dando-lhe provas de responsabilidade e bom comportamento até que ela cedesse.

As diferenças culturais entre estes alunos e os adolescentes do vídeo e do texto não são muitas. Quanto ao adolescente do vídeo, os alunos consideraram que pais interessados preocupam-se e não dão autorização aos filhos para sair à noite, mormente durante a semana. No entanto, os mesmos identificaram familiares ou amigos que viviam em outras cidades e localidades que saíam à noite e atribuíram essa facilidade nas saídas noturnas, ainda tão jovens, à permissividade dos pais. Acrescentaram que tinham permissão para sair durante a tarde ao fim de semana e ir a festas de amigos. Não se sentiam demasiado controlados pelos pais, os quais, segundo eles, se mostravam abertos ao diálogo. No final, concluíram que o caso da jovem do texto não seria um caso generalizado pelo que não consistia numa referência cultural do país, pois

assistiam a programas de televisão espanhóis onde os adolescentes tinham autorização para sair. Esta observação de elementos da turma pareceu-me deveras importante no sentido em que mostrou maturidade e indicou sensibilidade perante a desconstrução de estereótipos. Apesar de se identificarem com um subgrupo, os alunos tiveram o discernimento de individualizar um comportamento, mostrando assim maturidade e abertura à diferença.

A segunda aula desta unidade didática foi introduzida através da exploração de um panfleto (Anexo 11, pág 88.), de criação original, entregue a todos os alunos, o qual despertou a sua curiosidade e levou-os a uma participação muito ativa. Os alunos entenderam que se tratava de um convite para uma festa ao ar livre, indicaram o local, a hora e o dia. Concluíram que a palavra *botellón* poderia ter alguma relação com a palavra *botella*, que haveria música e muitos jovens a divertirem-se e que a palavra macro significava grande. Esta observação comprova as vantagens da bagagem linguística dos alunos. Ao reconhecer a raiz da palavra, os alunos verificaram que em espanhol, assim como em português, as palavras podem ser compostas por sufixação, ampliando, desta forma o seu conhecimento lexical.

Após estas conclusões dos alunos, foi-lhes perguntado se já tinham ouvido falar deste tipo de reuniões de jovens ao que os mesmos responderam que sim, associado à noite do Porto, mas que nunca tinham participado num *botellón*. Através da leitura de um texto, os alunos obtêm informações sobre as origens do *botellón*, os ritos, os intervenientes, os locais de encontro, os argumentos a favor e contra. Posteriormente, foi pedido aos alunos que refletissem sobre os dados adquiridos através da leitura. Assim, os mesmos comentaram os seguintes aspetos através de uma ficha de trabalho (Anexo 12, pág. 89):

► definição de *botellón*: reunião de um grupo de jovens para conviver, ouvir música e beber álcool; não há idade mínima para participar, dado que se realiza pelas ruas e ao ar livre;

- ▶ explicação para a popularidade do fenómeno: é mais barato que comprar bebidas num bar ou entrar numa discoteca; não há controlo sobre a idade mínima; é ao ar livre; pode estar-se à-vontade com os amigos; é divertido; pode-se escolher e ouvir as músicas que se quer ouvir;
- ▶ motivos pelos quais incomoda os moradores: ruído; lixo; detritos nas ruas; distúrbios;
- ▶ atividades noturnas de fim de semana: sair com os amigos para passear; passar tempo com a família; ir ao cinema;
- ▶ opinião sobre este costume: no geral, os alunos não se mostraram muito entusiasmados em participar num *botellón*. Em Espinho não há muitos praticantes deste tipo de reunião social, acrescentando que o mais parecido são as festas da passagem de ano e da cerveja que acontecem uma vez por ano;
- ▶ opinião sobre o *botellón* como comportamento de risco: associam o *botellón* a um comportamento de risco, pois envolve menores e consumo exagerado de álcool que pode culminar em comas alcoólicos e acidentes rodoviários, devido à falta de autocontrolo dos jovens; acrescentaram que estes comportamentos podem perturbar a harmonia familiar.

No geral, aprender uma língua implica conhecer também referenciais culturais comuns que fazem parte desse universo, da consciência comum dos falantes. Daí que seja importante que esta esteja presente na sala de aula de LE. No entanto, esta não pode ter uma presença exclusiva. Oliveras defende que para que a sala de aula seja intercultural, tem que existir a presença da Cultura Nativa e da Cultura Alvo, não podendo a última ter um papel exclusivo (OLIVERAS, 2000:34). Desta forma, Meyer esclarece que a competência intercultural «incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas» (MEYER *apud* Oliveras 2000: 38). A aprendizagem de línguas e a sala de aula de LE deverá proporcionar aos alunos «descubrir diferentes identidades sociales» (HERMIDA & BENAVENTE, 2002:9).

Por fim, será importante referir que no final da unidade, assim como nas outras propostas, os alunos foram levados a refletir sobre as aprendizagens adquiridas através de uma ficha de autoavaliação elaborada a partir dos modelos propostos por Sheila Estaire (Anexo 13, pág. 91). Esta permitiu aos alunos, desde um ponto de vista formativo, avaliar as aprendizagens e competências adquiridas na unidade. Este tipo de ficha de autoavaliação é deveras permite pois permite aos alunos adquirir autonomia, verificando os seus pontos fortes e fracos, tendo assim um maior controlo no seu processo de aprendizagem.

3.2.5. Atividades da Regência 7 e 8

a) Tema de unidade: “Las profesiones”

b) Turma e nível: a turma de décimo segundo ano (I), nível iniciação (A2/B1) enquadrava-se no âmbito do Ensino Profissional, no curso de Animação Sociocultural. A turma era constituída por 19 alunos (15 raparigas e 4 rapazes) com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos. A grande parte dos elementos da turma não vivia no Concelho de Espinho. Estes estudantes pretendiam apenas concluir o décimo segundo ano. Apesar de este ser o terceiro ano de Espanhol, os alunos revelaram não se encontrar no nível que seria esperado. Acresce ainda o facto das aulas se iniciarem apenas em novembro. No entanto, os alunos mostraram-se participativos e esforçados, motivados para tentar ultrapassar as suas dificuldades e demonstrar progresso no desenvolvimento da competência comunicativa.

c) Objetivos específicos: identificar profissões; ampliar vocabulário sobre profissões; debater a questão do género no mundo do trabalho; opinar sobre uma notícia; conhecer algumas das melhores e das piores profissões do mundo;

d) Conteúdos a lecionar:

- **atitudinais:** sensibilizar os alunos para a discriminação no mundo do trabalho; sensibilizar para a forma como a sociedade encara a questão do género no mundo de trabalho; respeitar as opiniões dos outros;
- **comunicativos:** expressar e refutar opiniões; expressar acordo ou desacordo;
- **culturais:** diferenças de género no mundo do trabalho; formas de discriminação de género no mundo laboral; notícia do jornal *El País*;
- **procedimentais:** interpretar e produzir enunciados orais e escritos; desenvolver estratégias pessoais para superar problemas de insuficiência lexical; distinguir informação relevante;
- **gramaticais e lexicais:** o condicional (regular e irregular); as profissões;

e) Contexto das atividades: esta unidade didática foi trabalhada no final do mês de março no âmbito da introdução ao tema do módulo Cinco de Ensino Profissional. O módulo Cinco é centrado no mundo do trabalho. Apesar de revelar algumas lacunas ao nível da produção em LE, a turma participou ativamente nas atividades propostas. A unidade proposta era composta por duas aulas de noventa minutos. A primeira aula, de ampliação da competência lexical, prendia-se com a questão do género no mundo do trabalho. E a segunda aula da unidade focava o tema das melhores e das piores profissões do mundo.

f) Desenvolvimento e avaliação das atividades: para introduzir o tema da aula optei por selecionar um vídeo²⁰ de *Telemadrid* sobre homens que desempenhavam trabalhos tradicionalmente associados às mulheres. Os alunos não tiveram dificuldades em identificar as profissões referidas no vídeo, explicando que estas estavam mais associadas ao universo feminino porque tradicionalmente as mulheres ficavam em casa e eram elas que executavam este tipo de tarefa. Por isso, era lógico esta passagem para o

²⁰ Fonte : <http://www.youtube.com/watch?v=XBJZz78kfM4>

mundo do trabalho. Os alunos observaram ainda que as palavras *canguro* e *asistenta* apenas tinham um género e que a palavra *matrón* apenas recentemente foi introduzida no dicionário. Os alunos associaram este fenómeno ao facto de antigamente não haver homens nestas profissões.

Foi perguntado aos alunos se conheciam outras profissões associadas a um género ou ao outro e para explicar as suas razões. Os alunos apontaram que algumas das profissões tradicionalmente associadas ao género feminino são: enfermeira, professora, educadora de infância, esteticista, cabeleireira, secretaria. No que concerne ao género masculino apontaram profissões como polícia, bombeiro, engenheiro, trolha, camionista, carpinteiro. Os alunos argumentaram que as profissões tradicionalmente associadas às mulheres prendem-se com o universo familiar e trabalhos menos físicos, enquanto os homens costumam estar associados a trabalhos mais físicos. Posto isto, foi perguntado à turma se acreditava que ainda hoje havia trabalhos associados a um género ou a outro. Os alunos acreditavam que há uma tendência dos géneros para escolher um ou outro tipo de trabalho, apesar de indicarem que existe liberdade de escolha. Assim sendo, foi pedido aos alunos que visualizassem uma projeção (Anexo 15, pág. 93 a 95) com algumas profissões, que dissessem o seu nome, que registassem o vocabulário na ficha de trabalho (Anexo 14, pág. 92) e que indicassem com uma cruz se os profissionais dessa profissão eram maioritariamente homens, mulheres ou ambos. Após a atividade, e partindo das respostas dos alunos, foi observado o seguinte:

Homens:	- mecânico; trolha; soldado; mineiro; taxista; condutor de autocarro; bombeiro; canalizador
Mulheres:	- parteira; ama de crianças; secretária; dona de casa; empregada de limpeza;
Ambos:	- animador cultural; professor; presidente; funcionário/lojista

No geral, houve consenso no agrupamento das profissões. Contudo, as profissões taxista, condutor e secretária foram alvo de polémica, dado que alguns alunos colocaram-nos na categoria *Ambos*, argumentando que existem mulheres (ou homens, no caso de secretária) que exercem essa profissão. Os alunos sucumbiram perante o argumento dos colegas de que são em percentagem bastante inferior. Ao longo deste exercício foi chamada a atenção dos alunos para o facto de algumas palavras ainda terem apenas um género. Os alunos entenderam que esse facto prende-se com a tradicional exclusividade de um género no âmbito dessa profissão, e que o sistema lexical ainda não acompanhou a evolução social.

Este agrupamento de profissões consolidou as conclusões prévias dos alunos, que indicam que tradicionalmente os trabalhos do foro doméstico estão associados às mulheres enquanto os físicos e violentos estão associados ao género masculino. Posto isto, os alunos são convidados a refletir sobre a frase *bombero o bombera, que sepa tirar la puerta*. Estes indicaram que a frase podia significar que o género não importava apenas que o trabalho fosse executado. Assim sendo, foi pedido à turma que lesse um texto retirado do jornal *El País* sobre o processo de seleção de bombeiros em Madrid. Este texto (Anexo 16, pág. 96) foi deveras importante pois gerou um debate bastante pertinente: alguns alunos defendiam que o processo de seleção dos bombeiros deveria ter critérios diferentes para que homens e mulheres pudessem ascender a bombeiros, dado que as características físicas entre homens e mulheres são diferentes; outros argumentavam que o facto de haver critérios diferentes era sinónimo de desigualdade, uma vez que no final todos iriam desempenhar o mesmo trabalho. Será pertinente sublinhar que os elementos desta turma eram maioritariamente femininos (apenas quatro elementos eram do género masculino). Para mim, foi muito interessante observar esta dualidade de opiniões, pois a mesma surpreendeu-me. De facto, como já foi referido anteriormente, a sala de aula é um contexto de aprendizagem multilateral, assim que eu criei expectativas, parti do pressuposto que, dado que a maior parte dos elementos da turma era feminino, que os comentários se prenderiam com o facto de acharem

discriminatório a não existência de critérios diferentes. Neste sentido, através dos argumentos dos alunos, eu própria reformulei a minha perspetiva.

No geral, penso que esta atividade foi importante não apenas para desenvolver a CC, dado que os alunos tiveram que ativar um inúmero de competências, para transmitir a sua mensagem, mas uma CCI na medida em que refletiram sobre os papéis sociais associados à questão do género no mundo do emprego, português e espanhol. Além disso, através da leitura do texto, reconheceram a existência de pontos de vista multilaterais, partindo assim para a compreensão do *outro*, através da descoberta de diferentes identidades, papéis sociais e da explicação o seu ponto de vista. Um outro aspeto importante foi também o respeito pela divergência de opiniões na sala de aula. Em forma de conclusão, esta actividade sublinhou o «papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais», «as atitudes de escuta, diálogo, co-construção» (ALARCÃO, Isabel 2008:11).

3.3. Reflexão final

Ao longo deste ano de estágio tive a oportunidade de lecionar espanhol em diferentes grupos e níveis. Esta experiência foi deveras enriquecedora para o meu futuro como docente. Verifiquei que consigo adaptar-me a diferentes níveis de ensino e às diferentes características das turmas, promovendo desta forma aulas motivadoras e promovendo um bom ambiente de aprendizagem, propício à participação de todos os elementos. Respeitar a diversidade na sala de aula é o ponto de partida para respeitar as diferentes comunidades e culturas (DELORS, 1996:48).

Penso que, no geral, as atividades que propus foram motivadoras, não só pelo facto de serem centradas no universo do aprendentes mas também porque os materiais eram interessantes, variados e promoviam a aprendizagem indutiva. As tarefas eram também significativas e encontravam-se devidamente sequenciadas. Ainda em relação aos materiais será pertinente referir que as fichas de trabalho propostas são de

elaboração própria. Esta minha escolha prende-se com o facto da produção de materiais ser uma área que me desperta muito interesse e me dá prazer. Estes materiais foram produzidos a partir do recurso a materiais autênticos.

No geral, penso que consegui dinamizar atividades através das quais os alunos puderam ampliar o seu conhecimento gramatical e lexical, as diferentes macrocapacidades, mas também o seu conhecimento declarativo, a competência de realização, a competência existencial e, por fim, a competência de aprendizagem.

As atividades propostas visaram trazer para a aula a bagagem cultural dos alunos no sentido de refletir sobre a mesma e encontrar semelhanças e contrastes com a Cultura Estrangeira, levando assim a uma maior consciencialização sobre a sociedade que os rodeia. Neste sentido, em níveis de aprendizagem iniciais proponho tarefas mais simples, mormente de reflexão sobre hábitos culturais de subgrupos sociais próximos da realidade dos alunos com o objetivo de estabelecer uma relação de maior proximidade com a realidade da cultura estrangeira. A criação desta ponte entre as duas culturas tem como objetivo criar empatia com a Língua e Cultura Alvo e reduzir ou evitar o choque cultural. Em níveis de aprendizagem mais avançados, proponho atividades mais centradas em comportamentos culturalmente induzidos e a exploração de pontos de vista multilaterais.

Em suma, importa pois que os alunos compreendam a «relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”» para que haja uma «tomada de consciência intercultural», ou seja o reconhecimento da diversidade regional e social dos dois mundos» (Conselho da Europa, 2003:150).

3.5. Conclusão

Hoje, procura-se que os indivíduos se integrem na sociedade sem perder a sua identidade cultural nativa, a qual pode ser enriquecida constantemente através das

experiências com outros universos culturais, no sentido de criar uma sociedade aberta, capaz de compreender, integrar e respeitar as diferenças. Neste sentido, professor e a comunidade escolar deverão adjuvar o processo de aquisição cultural, pois as escolas são espaços de socialização onde diversas subculturas já coexistem. É pois necessário ensinar os alunos a explorar e a lidar com essas diferenças para que posteriormente se mostrem receptivos a respeitar pessoas de culturas diferentes.

Os programas de Língua Estrangeira continuam a ser demasiado extensos e muitos professores centram ainda os conteúdos trabalhados em sala de aula no ensino da Língua, relegando os aspetos culturais para segundo plano. Este trabalho pretende, para além da reflexão sobre a minha prática letiva, demonstrar que nem todas as aulas precisam de centrar-se em temas culturais para possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Através da promoção da reflexão sobre aspetos comportamentais pontuais, os alunos vão descobrir diferentes identidades e papéis sociais, compreender que todos adotamos comportamentos induzidos pela sociedade em que nos inserimos. Esta consciencialização permite desenvolver, como defende Meyer, a capacidade de atuar de forma adequada e flexível perante situações, atitudes ou expectativas de pessoas de outras culturas (MEYER, apud OLIVERAS,2000:38), possibilitando desta forma a compreensão intercultural.

Bibliografia

Bibliografia:

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA E EDITORIAL VERBO (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Volume I. Lisboa: Verbo

ACTON, William R.; FELIX, Judith (2002). «Acculturation and mind». In VALDES, Joyce Merrill (ed.). *Culture Bound*. 12ª ed. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, pp. 20-32

ALARCÃO, Isabel (2008). «Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal». In BIZARRO, Rosa (org.). *Ensinar e aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*. Porto: Areal editors, pp. 10-14

BACHMAN, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford: OUP

BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (2004). «Educação Intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras». In VVAA. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: FLUP, pp. 57-69

BONTE, Pierre; IZARD, Michel (1991). *Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France

BROWN, Douglas (2002). «Learning a Second Culture». In VALDES, Joyce Merrill (ed.). *Cultural Bound*. 12ª ed. Cambridge: CUP, pp. 33-48

BYRAM, Michael; ZARATE, Geneviève (eds.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

BYRAM, Michael (ed.) (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

BOLÍVAR, Antonio (2008). «Competências básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas». In BIZARRO, Rosa (org.). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*. Porto: Porto Editora, pp. 25-43

CANALE, Michael (1984). «From communicative competence to communicative language pedagogy». In RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (eds.). *Language and Communication*. 2nd edition. New York: Longman

CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*. vol. 1, pp. 1-47. Disponível em: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> [consulta: 27 de julho de 2011]

CANALE, M.; SWAIN, M. (1981). «A Theoretical Framework for Communicative Competence». In PALMER, A. et al. (eds.). *The construct validation of test of communicative competence*. TESOL. Washington D. C. Disponível em: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> [consulta: 27 de julho de 2011]

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Asa

CHOMSKY, Noam (1975). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado - editor, Sucessor

CUCHE, Denys (2003). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Fim de Século

DÍAZ, Carmen Guillén (2004). «Los contenidos culturales». In LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sgel

DELORS, Jacques (coord.) (2000). *Educação um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação*. 6ª edição. Lisboa: Asa

ELIOT, T. S. (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber Limited

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.) (2009). *Tareas y Proyectos en clase*. Madrid: Edinumen

GALISSION, Robert (1999). «Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel?». In GALISSION, Robert; PUREN, Christian. *La formation en questions*. Didactique des Langues Étrangères. Bélgica: CLE international, pp. 95-115

HERMIDA, Asunción Vacas; BENAVENTE, Juan Carlos (2002). «Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español». Disponível em: <http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf> [consulta: 1 de maio de 2011]

HYMES, Dell (1972). «On Communicative Competence». In PRIDE J. B.; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Education

LADO, Robert (2002). «How to compare two cultures». In VALDES, Joyce Merrill (ed.). *Culture Bound*. 12ª ed. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library

LÉVI-STRAUSS, Claude (1989). *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro

MAIA, Rui Leandro (coord.) (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto editora

MALINOWSKI, Bronislaw (1997). *Uma teoria científica da cultura*. Lisboa: Edições 70

MIQUEL, L.; SANS, Neus (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua». redELE. Março. Nº 0. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/miquel_sans.pdf [consulta: 16 de agosto de 2011]

NEUNER, Gerhard (2003). «Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning». In BYRAM, Michael (ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

OLIVERAS, Angel (2000). *Hacia la competência intercultural*. Barcelona: Edinumen

PEROTTI, Antonio (2003). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas

TITIEV, Misha (2000). *Introdução à antropologia cultural*. 8ª ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

TOMALIN, Barry; STEMPLESKI, Susan (1994). *Cultural Awareness*. Resource books for teachers. Oxford: OUP

WIDDOWSON (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP

WIDDOWSON (1984). *Learning Purpose and Language Use*. 2ª edição. Oxford: OUP

Webgrafia:

UNESCO. *Declaração universal do direitos linguísticos*. Disponível em: http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm [consulta: 12 de junho de 2011]

Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, *Projeto Educativo de Escolar*. Disponível em: http://www.esmlaranjeira.net/regulamentacao/proj_educativo/princip.html [consulta: 21 de dezembro de 2010]

Ministério da Educação. *Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf [consulta: 21 de dezembro de 2010]

Ministério da Educação. *Programa de Espanhol para o Ensino Secundário*. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E> [consulta: 21 de dezembro de 2010]

Ministério da Educação. *Programa de Espanhol para Cursos Profissionais de Nível Secundário*. Disponível em: [http://www.esgp.edu.pt/attachments/081_FSC_5.Espanhol_\(Continuacao\).pdf](http://www.esgp.edu.pt/attachments/081_FSC_5.Espanhol_(Continuacao).pdf) [consulta: 21 de dezembro de 2010]