FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Paula Cristina Pinho de Almeida

Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol

no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

O ENSINO DE CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS EM E/LE E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A (DES)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE ESPANHA E DOS ESPANHÓIS

2012

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de Léon

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

A importância da competência sociocultural para a evolução do indivíduo em ambiente de multiculturalidade reúne cada vez mais unanimidade entre os teóricos e investigadores da didática das línguas. As diretrizes emanadas do Ministério de Educação, formalizadas nos Programas para o ensino da língua espanhola, quer referentes ao ensino regular, quer referentes ao ensino profissional, evidenciam a importância dos conteúdos socioculturais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na prática letiva, no entanto, verifica-se que a abordagem dos aspetos socioculturais ainda se faz de forma pouco articulada com os restantes conteúdos programáticos. O objetivo primeiro do projeto de investigação-ação que aqui se apresenta foi o de contribuir para a consolidação da competência sociocultural dos alunos nele envolvidos e que, durante o ano letivo de 2011-2012, partilharam experiências de vida e de aprendizagem na sala de aula de espanhol da Escola Secundária de Oliveira do Douro. Durante este processo proporcionaram-se aos aprendentes de língua espanhola as ferramentas necessárias para refletir sobre a sua cultura e a cultura do Outro. Como consequência, esperava-se o enriquecimento sociocultural de todos os intervenientes neste projeto de investigação-ação, professora, alunos e seus familiares. O objetivo último seria, desta forma, contribuir para a (des)construção da imagem de Espanha e dos espanhóis, no sentido de ultrapassar ideias preconcebidas, potencialmente inibidoras do entrosamento perfeito entre culturas e línguas diferentes.

Palavras-chave: competência sociocultural, interculturalidade, estereótipos, tolerância, língua estrangeira

Abstract

Among theorists and researchers of language teaching there is growing unanimity regarding the importance of sociocultural competence for the evolution of the individual in a multicultural society. The guidelines issued by the Ministry of Education, formalized in Spanish language teaching programmes, whether referring to regular education or vocational education, demonstrate how important sociocultural contents are to the foreign language teaching/learning process.

However, one can say that the approach of sociocultural aspects in the classroom is still not quite well coordinated with the remaining contents. The main goal of this action research project was to contribute to the consolidation of sociocultural competence of the students involved in it, those who, throughout the school year of 2011-2012, shared life and learning experiences in the Spanish language classroom of Oliveira do Douro Secondary School. During this process Spanish students were provided with tools which allowed them to reflect upon their own culture and upon the culture of the target language. As a result, one would expect sociocultural enrichment of all participants in this action research project: teacher, students and their families. The final goal would be to contribute to the (de) construction of the image of Spain and Spanish people, in order to overcome preconceived ideas, which can potentially hinder the perfect understanding between different cultures and languages.

Keywords: sociocultural competence, interculturality, stereotypes, tolerance, foreign language

Índice geral

Resumo ii
Abstract iii
Índice geral iv
Índice de gráficos vi
Índice de anexos vii
Introdução 1
1. Capítulo I – Contexto de Investigação 4
1.1. A escola 4
1.1.1. Instalações e oferta educativa 4
1.1.2. O Projeto Educativo e o Plano de Atividades 4
1.1.3. O Núcleo de Estágio Monodisciplinar de Espanhol 5
1.1.4. As turmas que participaram no presente estudo 6
1.2. Observação e diagnóstico inicial 6
1.3. Linhas orientadoras para a intervenção 7
Capítulo II – Quadro teórico 10
2.1. O ensino da(s) a(s) cultura(s) na sala de língua estrangeira 10
2.1.1. Definição de cultura 10
2.1.2. O vínculo entre língua e cultura 14
2.2. A Interculturalidade 17
2.3. Importância dos conhecimentos socioculturais para a desconstrução do estereótipo 19
2.3.1. Estereótipo: o conceito 19
2.3.2. (Des)construção da imagem da língua e cultura espanholas 20
2.4. Conclusão 22
Capítulo III- Projeto de Investigação-Ação 23
3.1. Considerações gerais 23
3.2. A aplicação 24
3.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação 24
3.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação 27
Capítulo IV – Análise e interpretação de dados 28
4.1. Primeiro ciclo de investigação-ação 28
4.1.1. Questionário inicial de aferição da imagem de Espanha e dos espanhóis 28

4.1.2. Questionário final do primeiro ciclo de investigação 31
4.2. Segundo ciclo de investigação-ação 36
4.2.1. Atividade extracurricular em sala de aula 36
4.2.1.1. Considerações finais 42
4.3. Atividade extracurricular fora da sala de aula - peddy paper 42
Conclusões 44
Anexos 53

Índice de gráficos

Página

Gráfico 1 …… 29

Gráfico 2 …… 29

Gráfico 3 …… 30

Gráfico 4 …… 30

Gráfico 5 ……..... 32

Gráfico 6 …… 32

Gráfico 7 …… 33

Gráfico 8 …… 34

Gráfico 9 …… 35

Gráfico 10 …… 37

Gráfico 11 ……. 38

Gráfico 12 ……. 39

Gráfico 13 ……..…… 40

Gráfico 14 ……. 41

Índice de anexos

Anexo 1 - Exercício de ativação de conhecimentos prévios (1º ciclo de investigação) …. 54

Anexo 2 –Descrição de imagens - 1º ciclo de investigação …… 55

Anexo 3 - Unidade didática sobre a saúde: compreensão auditiva (1º ciclo de investigação) …… 56

Anexo 4 – Unidade didática sobre a saúde: expressão escrita (1º ciclo investigação) …. 57

Anexo 5 – Unidade didática sobre as festas tradicionais espanholas: prática gramatical contextualizada (1º ciclo de investigação) ……. 58

Anexo 6 – Unidade didática sobre as festas tradicionais espanholas: expressão oral (1º ciclo de investigação) …….. 59

Anexo 7 – Unidade didática sobre as festas tradicionais espanholas: expressão oral (1º ciclo investigação) ……... 60

Anexo 8 – UD sobre vivências e convivências (1º ciclo investigação) ……. 61

Anexo 9 – Unidade didática sobre o micro conto em língua espanhola (1º ciclo de investigação) ……. 62

Anexo 10 – Unidade didática sobre as festas espanholas: questionário inicial aos alunos (1º ciclo de investigação) …… 63

Anexo 11 – UD sobre as festas espanholas: questionário inicial aos pais/encarregados de educação (1º ciclo de investigação) …… 64

Anexo 12 – Atividade Extracurricular em sala de aula; questionário final aos alunos (2º ciclo de investigação) ……. 65

Anexo 13 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo: questionário aos pais /E.E. (2º ciclo de investigação) …….. 66

Anexo 14 – Atividade extracurricular – Discussão do conceito de estereótipo (2º ciclo de investigação) …… 67

Anexo 15 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; compreensão leitora (2º ciclo investigação) …….. 68

Anexo 16 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; compreensão leitora (2º ciclo de investigação) …….. 69

Anexo 17 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; questionário final aos alunos (2º ciclo de investigação) …… 70

Anexo 18 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; questionário final aos pais /E.E. (2º ciclo de investigação) …….. 71

Anexo 19 – Questionário para o peddy paper - conteúdos socioculturais (2º ciclo de investigação) …… 72

Anexo 20 – Atividade extracurricular: *Peddy Paper* (2º ciclo investigação) ……... 73

Introdução

> las lenguas son mucho más que abstractos códigos formales: constituyen a la vez el medio, el reflejo y el molde de una serie de prácticas sociales y de estructuras mentales a través de las cuales se organiza nuestra identidad y nuestras relaciones con el mundo: entre la cultura y el idioma de cada comunidad lingüística se dan unas complejas y profundas relaciones que el hablante interioriza y de las que muchas veces no es consciente (Cruz Moya e Torre García, 2006:33)

Ao proporcionar o contato com outras culturas, a sala de língua estrangeira é, sem dúvida, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência sociocultural do aluno. Neste contexto, algumas obras e documentos de consulta são incontornáveis, como sejam o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas, elaborado pelo conselho da Europa em 2001, e os Programas de Espanhol do Ensino Regular (Fernández, 2001) e do Ensino Profissional (León Acosta *et al.*, 2006) que regulam os conteúdos lecionados às turmas envolvidas no presente projeto de investigação-ação.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas insere-se no Projeto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural". A sua abordagem é "orientada para a acção" e espera-se que os seus utilizadores ajam como atores sociais. "Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena." (QECR, 2001:29). Segundo este documento, a cultura da língua alvo merece atenção especial, na medida em que "ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este (…) fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos." (QECR, 2001:148)

Os Programas de Espanhol acima citados seguem e concretizam as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.

Comecemos pelo Programa de Espanhol referente à Formação Específica de Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Neste texto, Fernández (2001:12, 18) explicita a necessidade de estabelecer uma íntima conexão entre as funções comunicativas previstas no programa e a realidade sociocultural dos países hispano-falantes. Na sua

opinião, "Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade." O objetivo principal deste programa é o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente de línguas. Para tal é necessário o investimento nas subcompetências linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica, de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências gerais do indivíduo: "saber-ser, saber-fazer, saber-apreender". Ao definir o ato comunicativo como a "apropriação/expressão do eu e (…) instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade", Fernández (2001:3) salienta que "ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade".

O Programa de Espanhol que rege o ensino da língua espanhola nos Cursos Profissionais comunga da mesma perspetiva intercultural. Segundo León Acosta *et al*. (2006:2) a aprendizagem de uma língua estrangeira favorece a integração social do aluno, pois o "contacto com outras culturas, quer através da língua quer através de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade."

A experiência anterior na lecionação da língua inglesa permitiu-me, no entanto, constatar que, de uma forma geral, não era dada a devida relevância aos conteúdos socioculturais em língua estrangeira. Alguns manuais escolares apresentam estes conteúdos de forma descontextualizada e verifica-se ainda que um número considerável de profissionais da educação não está sensibilizado para a importância de se promover a competência sociocultural do aluno em sala de aula.

Coincidentemente, os primeiros temas que me foram atribuídos em contexto de Estágio Pedagógico foram temas que proporcionavam a exploração de conteúdos socioculturais: na aula zero tive a oportunidade de abordar a celebração da hispanidade no mundo hispano-falante e a minha primeira unidade didática foi dedicada às férias. Apesar de, então, ainda não ter escolhido o tema deste relatório, imediatamente aproveitei as potencialidades deste tópico para explorar os conteúdos socioculturais em sala de aula, decidindo através do subtema das viagens promover o contacto com a cultura dos países de expressão espanhola.

Pude comprovar, através da realização das atividades propostas, que era grande o desconhecimento geral dos alunos em relação aos países de expressão espanhola. A esta insuficiência de conhecimentos culturais, acresce outro fator, detetado em contexto

de trabalho em outros espaços: o uso de estereótipos ou de frases feitas por parte dos alunos. "De Espanha nem bom vento nem bom casamento", "Os espanhóis não fazem nenhum esforço para nos entenderem, porque é que eu devo fazê-lo?", são apenas dois exemplos da postura de alguns aprendentes.

Tendo estes fatores em linha de conta, estava assim decidido o tema do meu relatório, bem como a abordagem que iria nortear a recolha e elaboração de materiais de apoio para a lecionação das minhas aulas ao longo deste ano letivo: *o ensino dos conteúdos socioculturais na disciplina de E/LE e a sua contribuição para a (des)construção da imagem de Espanha e dos espanhóis.*

Identificado o problema, teria a oportunidade de realizar um trabalho sustentado, com base na metodologia da investigação-ação. Assim, as unidades didáticas foram elaboradas no sentido de proporcionar aos alunos o contacto enriquecedor com a cultura da língua alvo. Esperava, desta forma, convidar o aprendente à reflexão, derrubar ideias preconcebidas, analisar e desconstruir os estereótipos, dando lugar à tolerância e ao entendimento do Outro. No sentido de validar este estudo, procedeu-se à recolha de dados seguida da devida análise e interpretação.

Após esta introdução, o presente estudo desenvolve-se ao longo de quatro capítulos, seguidos da conclusão, referências bibliográficas e anexos. No primeiro capítulo é apresentado o contexto da investigação, definida a área de intervenção e as linhas orientadoras da ação. No segundo capítulo são analisadas brevemente as questões teóricas subjacentes ao estudo em questão, nomeadamente a profusão de definições de cultura, a abordagem dos aspetos socioculturais em língua estrangeira e a sua contribuição para a desmontagem de ideias estereotipadas. No terceiro capítulo descreve-se o projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo do ano letivo, sendo o quarto capítulo dedicado à análise e interpretação dos dados obtidos.

Resta dizer que as condições em que são desenvolvidos estes projetos de práticas profissionais não oferecem os requisitos necessários a um estudo de caso aprofundado. Os estagiários são apenas responsáveis por dez aulas, todas elas condicionadas, naturalmente, pelos conteúdos programáticos que lhes são subjacentes. O universo do objeto de estudo é limitado a duas turmas, cuja atenção se divide entre os projetos dos vários professores estagiários e o trabalho com o professor residente. Tendo em conta estes condicionalismos, o presente estudo pretende tão-somente promover a reflexão relativamente a um tema tão vasto e tão complexo quanto o da abordagem de aspetos socioculturais em língua estrangeira.

1. Capítulo I – Contexto de Investigação

1.1. A escola

1.1.1. Instalações e oferta educativa

O presente estudo foi levado a cabo na Escola Secundária de Oliveira do Douro (ESOD), em Vila Nova de Gaia. Esta escola iniciou a sua atividade no ano letivo de 1976/1977, nas instalações do Colégio do Sardão, tendo em 1982 transitado para o edifício atual. É composta por quatro edifícios independentes, tipologia comum nas últimas décadas: dois edifícios estão equipados com salas de aulas; um terceiro edifício possui infraestruturas para usos múltiplos, como a sala de jogos e a cantina, e o quarto edifício é dedicado à prática desportiva.

Uma visita rápida pela escola evidencia as suas debilidades a nível físico. Esta é uma escola que necessita de reestruturação em nome da melhoria de condições de trabalho para professores e alunos. Apesar disso, é notório o esforço no sentido de a atualizar e melhorar as suas infraestruturas: existe, por exemplo, um computador em cada sala e respetivo projetor, e os quadros a giz estão gradualmente a ser substituídos por quadros brancos.

A oferta formativa é variada. Além do ensino regular e respetivos cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos, funcionam, em paralelo, cursos orientados para o mundo do trabalho: Cursos de Educação e Formação (CEF) de nível 2 que proporcionam equivalência ao 9º ano de escolaridade, bem como Cursos Técnicos Profissionais de nível 3 que oferecem equivalência ao 12º ano de escolaridade.

1.1.2. O Projeto Educativo e o Plano de Atividades

Os objetivos principais do Projeto Educativo da Escola Secundária de Oliveira do Douro são: promover o sucesso e prevenir o abandono escolar; promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; e melhorar as instalações, equipamentos e recursos no sentido de assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de

enriquecimento pessoal e profissional. Todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem são convidados a trabalhar em conjunto no sentido de transformar esta escola num espaço inclusivo, ou seja uma "escola de todos e para todos"[1].

Na prática, este esforço conjunto evidencia-se na execução de diversos projetos e disponibilização de serviços úteis à comunidade escolar, referidos no Plano Plurianual de Atividades (2009-2013:2-5).

No sentido de promover o desenvolvimento integral dos alunos, a Escola Secundária de Oliveira do Douro oferece o Serviço da Educação para a Saúde, o Desporto Escolar, e o Serviço de Psicologia e Orientação. Este último, em particular, presta apoio especializado a alunos, professores, funcionários e também a encarregados de educação.

Destaco ainda as iniciativas da Biblioteca Escolar. No início de cada ano letivo a Biblioteca envia aos encarregados de educação um convite à participação nos projetos desenvolvidos pela escola. Este ano letivo foi-lhes proposto, por exemplo, que fizessem leituras com os seus educandos, seja de um conto ou romance, de poemas, notícias de jornais ou artigos de revistas. Posteriormente poderiam elaborar, em conjunto, um pequeno texto de opinião sobre a leitura efetuada e partilhá-lo no blogue da Biblioteca Escolar.

Finalmente, de forma a aliar o saber e o prazer, a Escola de Oliveira do Douro promove várias atividades colaborativas e lúdicas (refira-se como exemplos a Oficina de Expressão Plástica, as Olimpíadas de Matemática e Física e Química, encontros com escritores, bem como a comemoração do Dia Europeu das Línguas).

1.1.3. O Núcleo de Estágio Monodisciplinar de Espanhol

O Núcleo de Estágio Monodisciplinar de Espanhol é composto por três professoras estagiárias, com profissionalizações nas áreas de português, inglês e alemão.

[1] Conforme Plano Plurianual de Atividades 2009-2013:1, retirado em 20/10/2011 de http://www.esec-oliveira-douro.rcts.pt/documentos/PAA1011.pdf.

1.1.4. As turmas que participaram no presente estudo

As aulas assistidas foram distribuídas por duas turmas de nível e tipologia diferentes: 10º F e 11º C. A primeira é uma turma do ensino profissional, do Curso Técnico de Apoio à Ação Psicossocial, que inicia este ano o estudo da língua espanhola. É composta por 15 alunas com média de idade de 17 anos, das quais 30% pretende ingressar no Ensino Superior. A turma é bastante heterogénea a nível de aproveitamento e uma das alunas tem um currículo adaptado, na medida em que apresenta dificuldades de aprendizagem devidamente diagnosticadas. Esta turma, inicialmente pouco participativa, e mesmo relutante no uso da língua espanhola em sala de aula, demonstrou uma evolução positiva a nível das destrezas linguísticas, principalmente no âmbito da compreensão auditiva, expressão e interação oral na língua alvo.

A segunda turma, acima mencionada, está inserida no Ensino regular, frequentando um Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. A média de idade é de 17 anos e 50% dos alunos tencionam ingressar no Ensino Superior. Esta turma mostra-se mais vocacionada para o uso da língua espanhola, bem como mais motivada para a aquisição de novos conteúdos.

1.2. Observação e diagnóstico inicial

Ao longo do primeiro período pude constatar que, tanto nas aulas lecionadas pela orientadora como pelas colegas estagiárias, os conteúdos socioculturais eram abordados com pouca frequência, sendo, a maior parte das vezes, suplantados pelos conteúdos linguísticos, nomeadamente os de índole gramatical.

Após a primeira unidade didática, dedicada às Férias, e tendo em conta a minha predisposição para o tratamento de aspetos culturais em sala de aula, começava já a delinear-se o tema deste relatório final de estágio. Tal pode constatar-se pela forma como se desenrolou a primeira unidade didática, ainda sem estar escolhido o tema de investigação. Assim, na primeira aula, após o contacto com as atividades de ócio de uma maneira geral, os alunos foram conduzidos a realidades culturais relativas à língua alvo, quer no que se refere a Espanha, quer no que se refere a outros países hispano-falantes, como sejam o México, a Costa Rica e a República Dominicana.

A segunda aula centrou-se na Argentina. De forma a ativar os seus conhecimentos prévios, os alunos analisaram imagens referentes a este país, seguindo esta ordem: uma tira cómica da Mafalda (escolhida tanto pela sua origem, como pelo facto de apresentar verbos no Indefinido- conteúdo gramatical a ser tratado na aula); uma foto de *Quino*, seu criador; um par que dança o tango; a Presidente da Argentina *Cristina Kirchner*; Che Guevara; o futebolista argentino *Messi* e a bandeira da Argentina (ver anexo 1, p. 54). Todos os alunos desconheciam o facto de o criador da Mafalda ser argentino. Foi a imagem alusiva ao tango que fez surgir algumas hipóteses em relação ao tema da aula. A imagem que, em definitivo, lhes indicou esse tema foi a imagem do futebolista *Messi*. Foi possível contatar que a maior parte dos conhecimentos que os alunos possuíam da Argentina se prendiam a ideias estereotipadas.

Esta atividade atingiu os objetivos propostos, permitindo que os alunos expandissem os seus conhecimentos em relação a este país. Em atividades posteriores, tiveram contacto com o mapa da Argentina e imagens da sua diversidade geográfica e populacional (Buenos Aires, a Pampa, a meseta, as praias, os Andes; os Mapuches e sua origem, como se pode confirmar no anexo 2, p.55).

Acabava de definir o objeto de estudo deste relatório. Na impossibilidade de transmitir informações sobre todos os países de expressão espanhola[2], tentaria oferecer nas minhas aulas o contacto com a(s) cultura(s) de Espanha. O conhecimento do Outro seria o caminho para a desmistificação de ideias preconcebidas, inibidoras da confiança e interação entre culturas diferentes.

1.3. Linhas orientadoras para a intervenção

Tendo em conta que este estudo se centra em aspetos não suscetíveis de quantificação, a metodologia qualitativa é a que melhor reúne as características necessárias para lhe servir de orientação.

Mais do que estabelecer relações de causa-efeito, este tipo de metodologia, ao advogar uma perspetiva holística, analisa o fenómeno estudado sem reduzir os

[2] Devido aos condicionalismos inerentes ao Estágio Pedagógico, como referido na introdução (ver p. 3).

sujeitos a variáveis[3], valorizando as suas preocupações e necessidades no sentido de melhorar a qualidade educativa.

No entanto, e apesar do seu caráter subjetivo, é possível estudar estes fenómenos de forma sistematizada e com rigor desde que utilizadas técnicas de recolha de dados que dotem o estudo da necessária validade. As técnicas de recolha de dados utilizadas neste caso foram a observação direta e os questionários.

Após reflexão sobre o diagnóstico inicial foram implementadas estratégias variadas no sentido de colmatar as falhas detetadas, a saber: o uso de materiais autênticos, o método indutivo e a abordagem intercultural.

Veja-se, com mais pormenor, a concretização destas estratégias no desenrolar da segunda unidade didática ministrada no contexto do estágio pedagógico, subordinada ao tema da saúde.

Os materiais autênticos foram usados de forma recorrente. Acredito, tal como Peacock (1997), que o recurso a este tipo de materiais promove a motivação. Segundo este autor, "authentic texts bring learners closer to the target language culture, making learning more enjoyable and therefore move motivating" (1997:1).

Nesta unidade foram utilizados materiais autênticos para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos em ambas as aulas que compunham a unidade didática: na primeira aula, os alunos visionaram um vídeo que abordava o tema da hipocondria, e, na segunda aula, um *spot* publicitário contra a automedicação da autoria do Ministério da Saúde de Espanha (ver anexo 3, p.56). O *input* que serviu de apoio às atividades de compreensão escrita e auditiva possuía as mesmas caraterísticas de autenticidade: o primeiro tratava-se de um artigo atual que nos informava, entre outras coisas, ser a Espanha o terceiro país da União Europeia onde se consumiam mais medicamentos sem prescrição médica; o segundo tratava-se de uma reportagem realizada por uma revista eletrónica mexicana que explanava os cuidados a ter com a automedicação. A audição da reportagem mexicana foi, também, oportunidade para proporcionar aos alunos o contacto com esta variação diatópica da língua espanhola.

Foi pedido aos alunos que refletissem sobre o comportamento dos portugueses em relação à automedicação e, de seguida, que se questionassem sobre o comportamento dos espanhóis relativamente ao mesmo assunto. As hipóteses dos alunos foram confirmadas posteriormente, tendo-se, desta forma, privilegiado o

[3] Conforme CVC Diccionario de términos clave de ELE, consultado em 07/07/2102 (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacualitativa.htm)

método indutivo. A comparação entre culturas foi consolidada na atividade de produção escrita final. Após análise dos dados referentes ao povo espanhol, os alunos foram convidados a fazer uma pequena investigação em casa no sentido de perceber se os seus familiares eram partidários da automedicação sem restrições ou da automedicação responsável (ver anexo 4, p.57). Os alunos escreveram ainda um diálogo relatando uma experiência sua no consultório médico em comparação com situação similar ocorrida no contexto da língua alvo.

A informação cultural foi proporcionada sempre que possível e de forma integradora. As imagens inseridas em cada unidade didática, por exemplo, não eram meramente decorativas, transportavam significado e estimulavam a reflexão relativamente ao tema. Veja-se, a este propósito, a opinião de Genç (2004, citado em Arikan, 2005:29).

> It is true that "students do not only learn by words" and that the "use of visual materials in foreign language coursebooks, to make learning the target language easier and socio-cultural background of the culture more understandable, is becoming important in an increasing way"

No sentido de averiguar a eficácia das estratégias acima mencionadas na resolução da questão de investigação, foi pedido aos alunos que respondessem a questionários sobre os principais conteúdos veiculados em sala de aula. A análise e interpretação desses dados serão levadas a cabo no Capítulo IV.

Capítulo II – Quadro teórico

2.1. O ensino da(s) a(s) cultura(s) na sala de língua estrangeira[4]

2.1.1. Definição de cultura

O conceito de cultura é, semanticamente, muito vasto e rico, sendo objeto de análise por parte de uma grande diversidade de investigadores.

Comecemos pela consulta de um simples dicionário de língua portuguesa[5], no qual o termo cultura é definido da seguinte forma:

> "… desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades intelectuais, quer em geral, quer em particular (cultura especializada: literária, artística, matemática), maneiras colectivas de pensar e de sentir; conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou conjunto de comunidades; conjunto das acções do meio que asseguram a integração dos indivíduos numa colectividade…"

Cultura é, portanto, saber adquirido, inerente ao convívio humano, essencial para a integração do indivíduo em sociedade. Enquanto "herança social" é transmitido de geração em geração, de forma a garantir o direito de pertença a um grupo.

Goode, Sockalingam, Brown & Jones (2000), citados por Peterson & Coltrane (2003:1), definem cultura como "integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group" e referem também "the ability to transmit the above to succeeding generations".

Serrano (2009:84) distingue Cultura (com maiúscula), ou saber enciclopédico, de cultura (com minúscula), ou saber popular. Como exemplos, menciona a distinção entre Literatura e literatura (à primeira pertencem Lope de Vega, Miguel Cervantes e Gabriel García Márquez, enquanto que na segunda se integram a tradição oral e a literatura popular), bem como a destrinça entre Pintura e pintura (refere Velázquez,

[4] A polissemia do termo cultura é, de igual modo, explorada no meu Relatório Reflexivo na área do inglês, entregue para apreciação na mesma data.

[5] Cf. Costa e Melo, Dicionário da Língua Portuguesa 6º Edição, Porto Editora, p. 456

Goya e Picasso como pertencendo à primeira aceção do termo e relaciona a arte publicitária, a banda desenhada e o *graffiti* com a segunda).

A definição fornecida pela Real Academia Espanhola reitera a dicotomia entre cultura maiusculizada e cultura minusculizada e acrescenta a noção de inter-relação entre cultura e juízo crítico, como se pode confirmar:

> Cultura, conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico; conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.[6]

A este respeito, Cerrolaza (1996:22) acrescenta "Cultura son normas para decidir lo que existe, para decidir lo que puede existir, normas para decidir lo que se siente, normas para decidir lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo: lo que soy, mi realidad y cómo tengo que actuar con lo y los que están a mi alrededor." Esta perspectiva mentalista do conceito de cultura é partilhada por Vívelo (1978:17, citado por González di Pierro, 2010:23) que a define como "un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos e creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan".

Por sua vez, Bizarro e Braga (2005:827) distinguem três tipos diferentes de cultura que, na sua opinião, se cruzam na sala de aula de língua estrangeira: "cultura crítica", "cultura social" e "cultura institucional": i) a "cultura crítica", ou "cultura intelectual" reside nos saberes científicos, artísticos e filosóficos cujo conhecimento, segundo as autoras, determinou durante séculos "o sucesso profissional e social do indivíduo" e influencia ainda, de forma determinante, os currículos em Portugal; ii) a "cultura social" refere-se ao conjunto de "valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam as relações humanas"; iii) finalmente, "cultura institucional" é definida como o resultado das "pressões presentes nos papéis, normas, rotinas e rituais próprios da escola como instituição social específica".

Miquel e Sans (1992:4) apresentam diferente divisão tripartida deste conceito. Estas autoras adicionam às noções de cultura maiusculizada e cultura minusculizada (à qual se referem também como "cultura a secas"), um novo conceito, o da "cultura com

[6] Real Academia Espanhola, retirado em 10/07/2012 de http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=a&val_aux=&origen=REDRAE

K". Este último corresponde aos dialetos culturais, dependentes de modas, como a gíria juvenil.

Evidência da complexidade deste conceito e da dificuldade de o uniformizar é a atualização realizada por uma das autoras acima mencionadas, Miquel (2005:516, citada por González di Pierro, 2010: 33). Esta, em estudos posteriores, conclui que a distinção entre cultura maiusculizada e cultura minusculizada poderá ser falaciosa. A autora entende que as designações escolhidas inicialmente poderão sugerir que os conhecimentos enciclopédicos são mais importantes na lecionação de uma língua estrangeira, quando na realidade, na sua opinião, no contexto da didática do ensino de línguas, se deve privilegiar "el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores activos en todas las posibles situaciones de comunicación e participar adecuadamente en las prácticas culturales cuotidianas" (1992:4). Veja-se essa atualização com mais pormenor:

a) Ao conjunto de conhecimentos partilhados pela sociedade que definem o que é correto dizer e como se deve agir, a autora atribui, não mais a designação de "cultura a secas" ou cultura minusculizada, mas o termo "cultura esencial".
b) Por sua vez, ao tipo de cultura antes designado por "cultura com maiúscula" é atribuído o termo de "cultura legitimada". Esta, por depender em maior medida do fator tempo, está sujeita a mais modificações do que a anterior. Além disso, não é património de todos, pois apenas uma minoria a ela tem acesso.
c) O terceiro conceito de cultura, agora designado por "cultura epidérmica", corresponde ao anterior conceito de "cultura com K". Este refere-se aos conhecimentos partilhados por grupos específicos, determinados pela idade, pela situação geográfica, estatuto social, entre outros fatores.

González di Pierro (2010) aponta outro fator que distingue os dois primeiros conceitos de cultura: enquanto a "cultura essencial" deve ser um objetivo fundamental do processo de ensino aprendizagem em todos os níveis de escolaridade em que a língua estrangeira for lecionada, o tratamento da "cultura legitimada" dependerá do tipo de alunos a quem se dirige, do tipo de formação e nível de língua, entre outras variáveis.

Quanto à "cultura epidérmica", Miquel (2005, citada por González di Pierro, 2010) acredita que apenas deve constar da programação curricular em casos especiais.

Ainda no contexto da Didática das Línguas é importante, na opinião de Guillén, Alario e Castro (2002: 125, citados por Matos, 2008:394/5), que se distingam três tipos de saberes culturais:

a) o "saber cultural em sentido restrito". Este resulta não apenas da aprendizagem formal mas também da experiência social (produzindo a chamada cultura geral) "e inclui o saber sociocultural, que tem a ver com o conhecimento dos costumes e comportamentos da comunidade";
b) o "saber-fazer cultural". Este relaciona-se com o comportamento do indivíduo em sociedade, ou seja, com a sua capacidade para interagir na vida quotidiana";
c) e o "saber-ser cultural". Este é definido como o "conjunto de disposições individuais, crenças e valores que permitem aos aprendentes adoptar comportamentos e atitudes positivas face a outras culturas."

Perante a evidente polissemia do lexema "cultura", torna-se necessário esclarecer como este é entendido no presente estudo. Tendo em consideração as caraterísticas dos aprendentes de línguas a quem se dirigiram as unidades didáticas, os seus interesses e dificuldades diagnosticadas, e retomando a terminologia de Miquel (2005) foi privilegiada em sala de aula a "cultura essencial" no sentido de oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para interagir com sucesso na língua alvo em situações reais de comunicação. Acredito que este conceito de cultura, ou seja, "todo aquello que conforma el comportamiento sociocultural, la parte compartida por todos, que es mucho más estable en el tiempo (…) debe ser objeto prioritario en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera" (Miquel, 2005:516, citada por González di Pierro, 2010:33).

A "cultura legitimada" e a "cultura epidérmica", por sua vez, foram abordadas sempre que o material de *input* o justificou. Refiro, como exemplos, o contato com escritores de expressão espanhola a propósito do micro conto e o uso de expressões coloquiais suscitado pela necessidade de recriar um regateio numa feira (*es una ganga*, entre outras expressões). É minha, também, a opinião de Denis e Matas Pla (1999:95)

> La cultura es algo vivo que no se puede enseñar de manera estática. Es algo que tiene variantes, que depende del contexto, del individuo, es un conjunto de perspectivas

> distintas. Enseñar cultura significa ofrecer una imagen diversificada de la misma, hacerla vivir en situación, no rechazar aspectos, sino analizarlos.

2.1.2. O vínculo entre língua e cultura

Segundo vários autores (entre eles Bizarro e Braga, 2005; González di Pierro, 2010; Sarmento, 2004) língua e cultura são indissociáveis. González di Pierro (2010:35) acredita que "la lengua es reflejo de la cultura y además la lengua es parte de la cultura y constituye cultura. En prácticamente todos los aspectos de la vida cultural encontramos a los modos de hablar como instrumento de constitución de dicha cultura."

As palavras de Bizarro e Braga (2005:829) reforçam esta ideia: "Ao ser entendida, simultaneamente como instrumento de comunicação (inter e intrapessoal), mas também como sistema de representação, a língua é fazedora de cultura, capaz de construir ou destruir relações sociais."

Na ótica de Peterson & Coltrane (2003:1) "the culture associated with a language cannot be learned in a few lessons about celebrations, folk songs, or costumes of the area in which the language is spoken. Culture is a much broader concept that is inherently tied to many of the linguistic concepts taught in second language classes".

Esta opinião é corroborada por vários autores (Kramsch, 1991; Thomas e 1983, 1984, citados por Hinkel, 1999; Hinkel, 1999:5), salientado que a aprendizagem da cultura da língua alvo não pode ser reduzida ao estudo dos quatro "Fs", querendo com isto referir-se ao estudo de "foods, fairs, folklore, and statistical facts" (Kramsch, 1991:218, citado por Hinkel, 1999:5). De facto, segundo o entendimento atual da maioria dos investigadores, o ensino de uma língua raramente pode ocorrer sem que, implicitamente, se ensine a sua cultura. Byram (1989:145, citado por Hurst, 2006:243) acrescenta que na aprendizagem de uma língua estrangeira, além da consciência cultural, se deve promover o desenvolvimento do que designa por "cultural experience". Este autor acredita que

> Learners need to be prepared for experience of the daily rhythm of the foreign culture, of the behaviours which are different and those which are the same but have a different significance. Such phenonema are verbal and nonverbal, and learners

> need both the skills of accuracy and fluency in the language and the awareness of the cultural significance of their utterances." (Byram, 1989: 145, citado por Hurst, 2006:244)

Esta relação intrínseca entre língua e cultura torna imperativa a abordagem dos conteúdos socioculturais em língua estrangeira. No entanto, nem sempre foi assim. Durante um largo período da história da Didática das Línguas, a gramática ocupou lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem de um idioma. Na década de 80, Canale (1983) foi um dos primeiros autores a relacionar o conceito de competência comunicativa definido por Hymes (1972) com o ensino de segundas línguas e a analisar os seus componentes: competência gramatical, competência discursiva, competência sociolinguística e competência estratégica. Como se pode constatar, a competência sociocultural[7] não se destaca deste conjunto de constituintes da competência comunicativa. Canale incluía as regras socioculturais e as regras de discurso dentro da competência sociolinguística. Embora considere evidente a estreita relação entre as competências sociolinguísticas e socioculturais, Iglesias Casal (1997:464) integra-se no grupo de autores que concede à competência sociocultural identidade própria:

> … Lourdes Miquel (1997) señala que la «competencia sociolingüística» también podría llamarse «sociocultural». Aunque es evidente la estrecha relación entre lo sociolingüístico y lo sociocultural, incluso las frecuentes intersecciones entre las dos áreas, preferimos separar ambos dominios.

Como consequência da evolução da investigação linguística e da Didática das Línguas, a competência sociocultural é, hoje em dia, parte fundamental das grandes obras de referência para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente do Quadro Europeu Comum de Referência e do Plano Curricular de Cervantes. Analisemos, com mais detalhe, cada um destes documentos:

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas tem como objetivo a uniformização do processo de ensino-aprendizagem de línguas no espaço europeu e foi estruturado de acordo com três princípios base: i) a necessidade de proteger e desenvolver "o rico património que representa a diversidade linguística e cultural da Europa" de modo a que "em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa

[7] Conforme CVC Diccionario de términos clave de ELE, consultado em 10/07/2102 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos"; ii) o desejo de "promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e eliminar os preconceitos e a discriminação" através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias, iii) bem como a adoção de uma política de ensino concertada e coordenada por parte dos Estados-membros. (QECR, 2001:20).

Os seus objetivos políticos comprovam que o ensino da cultura ocupa um papel de destaque, conforme se pode verificar:

> • promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
> • manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
> • responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;
> • evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interativa. (QECR, 2001:22)

O Plano Curricular do Instituto de Cervantes, por sua vez, concretiza e desenvolve os diferentes níveis de domínio do aprendente de língua espanhola, enquanto agente social, falante intercultural e aprendente autónomo. Atendendo à escala de níveis proposta pelo QECR, o Plano Curricular do Instituto de Cervantes apresenta três inventários no que se refere à Componente Cultural: *"*los referentes culturales", "los saberes y comportamientos socioculturales" e "las habilidades y actitudes interculturales". No âmbito dos referentes culturais sugere-se a exploração de conhecimentos gerais sobre os países hispano falantes (com seja a sua geografia, governo, economia e indústria), sobre a sua história e sobre os seus produtos e criações artísticas. O estudo dos saberes e comportamentos socioculturais implica o conhecimento da organização social, da identidade coletiva e do estilo de vida preponderantes nos países de expressão espanhola (ritmos e rotinas, as relações familiares, as cerimónias e celebrações, entre outros). Finalmente, adquirir capacidades

e atitudes interculturais significa reconhecer a diversidade cultural, compreender os saberes culturais do Outro e conjugá-los com os seus próprios de forma a promover a interação e mediação culturais.

Da associação entre competência sociocultural e competência intercultural se tratará no ponto seguinte.

2.2. A Interculturalidade

"Interculturalismo es la actitud del entendimiento, de dejar atrás prejuicios y caminar hacia la comprensión y la autocomprensión." (González Blasco, 1999:126)

Ainda que a comparação entre culturas não tenha sido a única estratégia a que recorri em sala de aula no sentido de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos socioculturais ministrados, parece-me importante o esclarecimento do conceito de interculturalidade.

A aquisição da competência intercultural está, tal como a competência sociocultural, contemplada nos documentos de referência supracitados, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e o Plano Curricular do Instituto de Cervantes.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001:25) "Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada…"

No que diz respeito ao Plano Curricular do Instituto de Cervantes, este apresenta no inventário de "Habilidades y actitudes interculturales" uma série de sugestões procedimentais no sentido de promover a competência intercultural dos alunos. Por outras palavras, o uso estratégico das operações aqui descritas permite "establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones,

sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...)"[8] no sentido de melhor preparar o aluno para o encontro entre culturas.

Para García (2004:3) a importância do uso da abordagem intercultural no ensino e aprendizagem de idiomas é evidente pois "posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales."

Nauta (citado por Denis e Matas Pla, 1999:90) acredita que, em contacto com uma língua estrangeira, construímos uma intercultura, da mesma forma que desenvolvemos uma interlíngua[9]. Após a aquisição de novos conhecimentos culturais, devemos refletir sobre estes novos dados e contrastá-los com os nossos conhecimentos prévios. A aquisição progressiva de conhecimentos ocasiona análises sucessivas, todas elas provisórias, pois de cada uma delas resultam critérios para reunir novos conhecimentos: "y así, en un ciclo continuo, nuestra intercultura se va desarrollando a lo largo de un continuo sin final." (Nauta, ibidem)

Denis e Matas Pla (1999:90) definem esta experiência de aprendizagem como "mestizaje" na medida em que "Uno no sigue siendo exactamente el mismo, ni tampoco se transforma en otro." Segundo este autor, durante este processo o aprendente deve entrar na cultura do outro "conscientemente, através de estrategias o procedimientos que posee y/o, que irá desarrollando en el transcurso de su aprendizaje."

Por tudo isto se deduz que o aprendente de uma língua estrangeira deve ter um papel ativo na construção do seu conhecimento. Ponce de León (2006:252) considera importante que, perante *inputs* adequados "el alumno relativice sus propios comportamientos culturales y que éstos dejen de ser un obstáculo para comprender los comportamientos – concretos y observables – de la cultura meta".

Ao professor de língua estrangeira cabe a responsabilidade, e o dever, de facultar aos seus alunos todos os meios necessários de forma a possibilitar a reflexão sobre as duas culturas em contraste. Ao escolher como tema do presente estudo o ensino dos

[8] Ver introdução ao inventário dedicado às atitudes interculturais do Plano Curricular do Instituto de Cervantes, retirado em 05/08/2012 da www.
(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm)

[9] Entende-se por *Interlíngua* o sistema linguístico individual e próprio de cada estudante em cada um dos estádios sucessivos de aquisição inerentes ao seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. (Informação retirada em 12/06/2012 da www:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

conteúdos socioculturais na aula de E/LE e a sua contribuição para a (des)construção da imagem de Espanha e dos espanhóis, tentei, sempre que possível, proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias a esse tipo de reflexão.

2.3. Importância dos conhecimentos socioculturais para a desconstrução do estereótipo

2.3.1. Estereótipo: o conceito

De origem grega, o termo estereótipo é composto por "stereós", que significa **sólido** e "týpos" que significa **molde**. A sua etimologia deixa antever a conceção corrente deste termo. Segundo o dicionário da Real Academia Espanhola estereótipo é a "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable[10]." Devo dizer que a discussão do conceito de estereótipo em sala de aula se afasta um pouco desta definição. Foram emitidas diferentes imagens estereotipadas, tanto do povo português, como do povo espanhol. Em alguns casos foi referida a diferença de perceção da identidade entre gerações, o que contradiz a noção de imutabilidade.

Na opinião de González Verdejo, *et al.* (2002:358) as ideias preconcebidas em torno do comportamento e atitudes dos diferentes povos procedem, provavelmente, da difusão dos aspetos mais exuberantes e polémicos que são exteriorizados. As autoras acreditam, no entanto, que

> la superficialidad de estas concepciones ancladas en lo más profundo de la sociedad, no resulta nada beneficiosa ni para quien aprende nuestra lengua adentrándose irremediablemente con ello en nuestra cultura, ni para nosotros mismos, que habremos que demostrar a cada momento que no formamos parte de un retrato tan poco matizado.

Faz parte das funções do professor o esclarecimento dessas ideias preconcebidas, a desmontagem desses estereótipos no sentido de (des)construir a imagem do país a que pertence a língua alvo, bem como a imagem dos seus falantes.

[10]Real Academia Espanhola, retirado em 14/07/12012 de http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=a&val_aux=&origen=REDRAE

2.3.2. (Des)construção da imagem da língua e cultura espanholas

Bizarro e Braga (2005:830,831) consideram a abordagem dos conteúdos socioculturais imperativa nos dias de hoje. Sugerem que o ensino-aprendizagem deste tipo de conteúdos em língua estrangeira se proceda de acordo com as seguintes etapas:

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

Como se pode constatar, este percurso é gradativo, tendo início com a identificação e análise de conteúdos culturais, passando pela interpretação e consciencialização das diferenças entre culturas, no sentido de promover o entendimento e a empatia pelo Outro. Como última etapa deste caminho, deve ocorrer a transferência do aprendido para a ação, ou seja, o aprendente deve participar de forma

ativa na construção da tolerância perante a diversidade linguística e cultural. Para isso, contribui, sem dúvida, o desenvolvimento de representações positivas quer da língua alvo, quer da cultura que lhe é inerente.

Foi este percurso que tentei concretizar nas aulas lecionadas ao longo do ano letivo na Escola Secundária de Oliveira do Douro. Da sua aplicação se falará com mais pormenor no capítulo seguinte (Capítulo III).

Após a consciencialização dos alunos em relação às diferenças culturais, pretendia-se promover a construção de uma imagem mais positiva em relação à língua e cultura espanholas. As ideias preconcebidas, a maior parte das vezes negativas, surgem em variadas ocasiões durante o decorrer das aulas, obstaculizando a aprendizagem significativa e o respeito pelo Outro. Este entrave à convivência intercultural construtiva é referido em vários documentos:

a) O aprendente de línguas deve desenvolver o uso de "conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos". Neste texto do Plano Curricular do Instituto de Cervantes, fica claro que o aprendente deve "tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos cuyas huellas en el discurso, en los juicios de valor, en los comportamientos, en las reacciones, etc. revelan sus percepciones e interpretaciones de otras culturas en clave etnocéntrica o sociocéntrica"[11]

b) No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas a aprendizagem de uma língua estrangeira é considerada a oportunidade ideal para a promoção do respeito pela diversidade de idiomas. O papel do professor é descrito como fundamental pois "não é raro que a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma cultura estrangeiras reforcem, mais do que reduzam, os estereótipos e os preconceitos" (QECR:2001, 189)

[11]Ver introdução e Organização do Inventário, dedicadas às atitudes interculturais do Plano Curricular do Instituto de Cervantes, retirado em 05/08/2012 da www.
(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm)

c) Wessling (1999:269) é da opinião que o "mecanismo típico de los malentendidos interculturales consiste (…) en sacar una observación fuera de su contexto, clasificar e interpretarla según los propios baremos culturales -y llegar a conclusiones erróneas y negativas-."

d) Ponce de León (2006:253,254) recorda que "el estereotipo, como consecuencia del desconocimiento, aflora en todas las culturas" e salienta a importância do professor de língua espanhola. Este deve tratar "en todo momento de cuestionar el estereotipo y no de fomentarlo en clase; de lo contrario, la enseñanza de la cultura puede funcionar en sentido inverso, esto es, pude consolidar en el alumno la imagen tópica de lo español."

2.4. Conclusão

Do bom entendimento dos vários aspetos aqui focados fica claro que língua e cultura são indissociáveis. Hoje em dia, graças à evolução da Didática das Línguas, privilegiam-se métodos centrados no aluno, os quais consideram os conteúdos socioculturais inerentes à língua alvo essenciais para a compreensão integral da mesma.

É um facto que algum material de apoio exibe ainda os conteúdos socioculturais de forma monótona, surgindo como "una sucesión de estereotipos de la cultura de cada país, que aparecen descontextualizados, sin tener ninguna conexión con los objetivos de lengua establecidos en cada unidad didáctica." (Santamaría Martínez, 2008:43) No entanto, e ainda de acordo com a mesma autora, os professores reflexivos têm cada vez mais material de apoio à disposição, desde a inesgotável internet a revistas didáticas, como a didactired, entre outros.

Da diversidade de recursos disponíveis, cabe ao professor informado e reflexivo escolher as estratégias e atividades que melhor se aplicam às necessidades e interesses dos seus alunos, no sentido de desenvolver a sua competência sociocultural.

Capítulo III- Projeto de Investigação-Ação

3.1. Considerações gerais

Os temas que me foram atribuídos, tendo em conta a planificação curricular e a distribuição temática adaptada ao projeto de trabalho de cada colega estagiária, foram: *as férias, a saúde, vivências e convivências, as festas populares em Espanha* e o *micro conto*. Naturalmente, os conteúdos programáticos de algumas unidades didáticas oferecem mais oportunidades de explorar os conteúdos socioculturais do que outras, como seja o tema das festas populares, que oferece uma riqueza inigualável neste âmbito. Com maior ou menor incidência, os conteúdos socioculturais foram abordados em todas as unidades didáticas, não apenas como curiosidade, mas devidamente contextualizados e apoiados pelos conteúdos linguísticos e procedimentais.

Relembro que as turmas envolvidas neste estudo foram o 10º F, Curso Técnico de Apoio à Ação Psicossocial do Ensino Profissional e o 11º C, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, inserido no Ensino Regular. Estas turmas tiveram diferente participação no projeto de investigação-ação devido a alguns condicionalismos que passo a explicar. A fase de diagnóstico e escolha do tema do presente estudo decorreu no primeiro período, altura em que foram ministradas duas unidades didáticas ao 11º C. Após a definição do tema de investigação, as unidades didáticas que, de forma mais sistematizada, exploraram os conteúdos socioculturais, foram lecionadas ao 10º F. Voltaria a ter contacto com o 11º C, em contexto de lecionação, na última unidade didática, subordinada ao tema *o micro conto*. Por sua vez, a planificação curricular da turma de Ensino Profissional permitia a execução de atividades extracurriculares de desenvolvimento pessoal. A junção destes vários fatores determinou a definição de papéis ao longo do projeto de investigação-ação. Por tudo isto, este estudo se debruça, com mais pormenor, sobre o trabalho realizado com a turma do 10º F.

3.2. A aplicação

3.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

Como referido no ponto anterior, a primeira fase deste estudo decorreu durante o primeiro período, altura em que, após observação e diagnóstico inicial foi delimitado o objeto de estudo e estabelecidas as linhas de orientação deste projeto. A insuficiência de conhecimentos referentes à cultura da língua estrangeira foi detetada através de observação direta nas duas turmas, em aulas assistidas da Orientadora e das colegas de Estágio (ver Capítulo I). Essa observação inicial foi confirmada, na prática, na lecionação das duas primeiras unidades didáticas ao 11º C[12].

A terceira unidade didática, lecionada ao 10º F, tinha como tema *As Festas populares espanholas*, tema perfeito para explorar conteúdos socioculturais em Espanhol Língua Estrangeira. Nesse momento as alunas foram questionadas em relação à imagem que tinham do povo espanhol, e foi-lhes pedido que fizessem o mesmo questionário aos pais ou encarregados de educação (E.E.). O objetivo era confirmar a coincidência, ou não, entre a opinião emitida pelos aprendentes deste idioma e indivíduos externos ao contexto da aula (ver anexos 10 e 11. pp.63 e 64).

Após uma fase inicial em que, como ferramentas de exploração de temas socioculturais haviam sido apenas usados materiais autênticos e o método indutivo, dá-se início a uma abordagem de cariz mais intercultural.

Vejamos, com mais detalhe esta unidade didática, subordinada ao tema das festas populares, composta por duas aulas de 90 minutos.

O grau de dificuldade das atividades propostas ao longo das duas aulas foi aumentando gradualmente. Como ativação de conhecimentos prévios, os alunos foram convidados a descrever imagens relativas a várias festas tradicionais espanholas (*Las Fallas*, *La Tomatina*, *el Carnaval*, *la Feria de Sevilla*, *la Fiesta del Pilar* e *San Fermín).* Sucedeu-se a exploração do tema das festas através de diferentes atividades que visavam desenvolver as quatro destrezas: compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita. Como o objetivo final era proporcionar o contraste entre as duas culturas, de entre os possíveis conteúdos gramaticais optei pelo comparativo do adjetivo nas suas

[12] Estas duas unidades didáticas já foram comentadas no Capítulo I (ver pp. 6-9)

três ocorrências (superioridade, igualdade e inferioridade). Neste contexto, surgiu a oportunidade de salientar a importância de se conhecer a cultura da língua alvo. A interferência do sistema linguístico português, poderá, por analogia entre as palavras "velho" e "viejo", "maior" e "mayor" causar alguns constrangimentos na comunicação. Através de métodos indutivos, os alunos concluíram que o adjetivo "viejo" referindo-se, não a uma pessoa idosa, mas a alguma pessoa com mais idade do que outra, poderia provocar num "receptor nativo desagrado y, en consecuencia, un malentendido, por cuanto, en español está connotado en tales contextos de forma negativa." (Ponce de León, 2006:256). Da mesma forma, contrastando frases, os alunos concluíram que "mayor" se referia a idade e que a expressão "más grande" não era, de todo, um erro, como poderia parecer a um falante nativo de português.

Todas as oportunidades foram aproveitadas para consolidar conteúdos socioculturais. Observemos, como exemplo, a prática gramatical de uma destas aulas, na qual os exercícios, de elaboração própria e devidamente contextualizados, foram complementados com imagens portadoras de significado cultural. O aluno, além de conjugar os verbos corretamente, deveria fazer corresponder uma imagem a cada texto (ver anexo 5, p.58). As imagens e os textos ilustravam/descreviam diferentes aspetos de uma festa popular valenciana, *Las Fallas*.

Tendo em conta a relutância desta turma em participar em língua espanhola, foram concebidas atividades motivadoras da expressão oral. Refiro apenas duas como exemplos: i) com base num calendário que reunia informação sobre uma festa por mês, os alunos foram convidados a descobrir semelhanças e diferenças entre as festas retratadas, em Portugal e em Espanha (ver anexo 6, p. 59); ii) após a comparação de dois mapas de Espanha, nos quais se distribuíram imagens de festas, os alunos tiveram que descobrir qual dos mapas estava incorreto e explicar porquê (ver anexo 7, p.60).

No final desta unidade didática o aluno foi convidado a refletir de forma mais consciente sobre a componente cultural subjacente a todas as atividades, preenchendo uma ficha de autoavaliação. Estas fichas, quando orientadas para a reflexão, revelam-se mais uma oportunidade de sistematizar os conhecimentos adquiridos, de modo a transformá-los em aprendizagem significativa.

Na unidade didática que se sucedeu, sobre vivências e convivências, também ela composta por duas aulas de 90 minutos, foram explanadas as relações humanas e comparados costumes entre Portugal e Espanha.

Assim, na primeira aula os alunos partilharam experiências pessoais em relação à forma como preferiam fazer compras, se sozinhos, em família ou com amigos. Conheceram o Rastro de Madrid, novamente em contacto com material autêntico, e compararam formas de regatear, em Portugal e em Espanha. Estando em evidência o registo informal criava-se a oportunidade ideal para abordar expressões idiomáticas. Tomando como ponto de partida a locução atributiva *estar sin blanca*, foi selecionado um conjunto de expressões idiomáticas dentro do campo semântico das cores que poderiam ser úteis aos alunos (ver anexo 8, p. 61). Além de promover o conhecimento cultural referente ao país da língua alvo, pois de expressões culturais falamos, o seu estudo formal em sala de aula ensina o aluno a evitar mal entendidos e os erros ocasionados pela transferência e/ou tradução literal de tais expressões. Os alunos também tomaram contato com alguns coloquialismos, nomeadamente *es una ganga*, *que hortera,* no sentido de os habilitar para as atividades propostas de intercâmbio informal.

Na segunda aula, abordou-se outra forma de convívio, a interação em celebrações informais, nomeadamente em festas de aniversário. O fio condutor entre as várias atividades estava patente: fazer compras para uma festa, comprar um presente de aniversário e organizar uma festa de aniversário surpresa.

Desta breve descrição se depreende que, nestas duas unidades didáticas, os conteúdos socioculturais privilegiados se inserem, na sua maioria, na categoria de cultura essencial, como a define Miquel (2005, citada por González di Pierro, 2010). São feitas, ainda, algumas referências a léxico mais específico (expressões idiomáticas e coloquialismos devidamente contextualizados), sempre que oportuno, no sentido de proporcionar ao aluno um contacto mais pleno com a língua.

Na unidade didática que fecha este ciclo de investigação, o tema atribuído, o micro conto em expressão espanhola, possibilitou o contato dos alunos com a "cultura legitimada" (nova referência aos estudos de Miquel, 2005, citada por González di Pierro, 2010), complementando, desta forma, o enriquecimento cultural dos aprendentes. Nesta unidade didática os alunos tiveram novamente contato com

expressões idiomáticas, desta feita pertencentes ao campo semântico dos animais. Desta forma, os alunos puderam confirmar que existem algumas expressões idiomáticas comuns em ambas as línguas (*ponerse rojo como un tomate*; *ficar vermelho como um tomate*), outras que, embora diferentes, seguem o mesmo raciocínio (*cuando las ranas críen pelos*; *quando as galinhas tiverem dentes*) e constatar que a grande maioria das expressões idiomáticas, por derivar de atos culturais inerentes a cada país, não se deve traduzir literalmente (*pasarlas moradas*; *passar as passas do Algarve*). (ver anexos 8 e 9, pp. 61 e 62)

A representação dos espanhóis na cultura portuguesa viria a ser explorada de forma mais aprofundada numa atividade extracurricular agendada para o terceiro período e integrada no segundo ciclo de investigação.

3.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação

Devido a motivos pessoais e profissionais da Orientadora de Estágio, as dez aulas assistidas que compõem as práticas pedagógicas foram lecionadas nos dois primeiros períodos, a um ritmo naturalmente mais acelerado do que se assim não fosse.

No terceiro período, por outro lado, houve lugar e tempo para a realização de atividades extracurriculares e acompanhamento mais personalizado dos aprendentes. A segunda fase de investigação centra-se, portanto, neste tipo de atividades promotoras de interação entre professores e alunos. A atividade extracurricular por mim idealizada visava promover o ensino de conteúdos socioculturais, bem como aferir a sua influência na mudança de opinião em relação à cultura espanhola. Como objetivo último pretendia-se verificar até que ponto o trabalho em sala de aula transpunha essa fronteira e influiria positivamente na imagem de terceiros em relação à cultura e à língua espanholas (ver anexos 13-18, pp. 66-71). Das atividades extracurriculares realizadas pelo núcleo monodisciplinar de Espanhol é, ainda, pertinente para o presente estudo o *peddy paper* que, reunindo conteúdos de vários tipos, também avaliou a aquisição dos conteúdos socioculturais ministrados por mim durante o ano letivo (ver anexo 19, pp.72).

Capítulo IV – Análise e interpretação de dados

4.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

4.1.1. Questionário inicial de aferição da imagem de Espanha e dos espanhóis

Conforme dito anteriormente (ver ponto 3.1. p. 23), a investigação concentrou-se no trabalho realizado nas aulas lecionadas ao 10º F. Foi entregue às alunas um pequeno inquérito inicial no intuito de descobrir como definiam os espanhóis no seu imaginário. Foi-lhes, também, pedido que tentassem aferir junto dos pais/encarregados de educação a imagem geral que esses possuíam em relação ao povo espanhol, usando para isso o mesmo inquérito ao qual tinham respondido em sala de aula.

Após alguma reflexão, e perante a reticência demonstrada pelos alunos na resposta a perguntas abertas em ocasiões anteriores (refiro-me, por exemplo, às perguntas abertas incluídas nas fichas de autoavaliação no final de unidades didáticas), optei por elaborar perguntas fechadas neste questionário (ver anexo 10, p. 63). Esta seria também uma forma de controlar a subjetividade dos resultados, algo muito comum a este tipo de projeto de investigação-ação.

Segue-se a análise e interpretação dos resultados deste primeiro questionário (ver anexos 10 e 11, pp. 63 e 64). As respostas dos alunos e de seus pais/encarregados de educação serão analisadas em paralelo.

Gráficos 1 e 2

Quais destes adjetivos associa(s) aos espanhóis? Assinale(a) com uma cruz.

Alunos

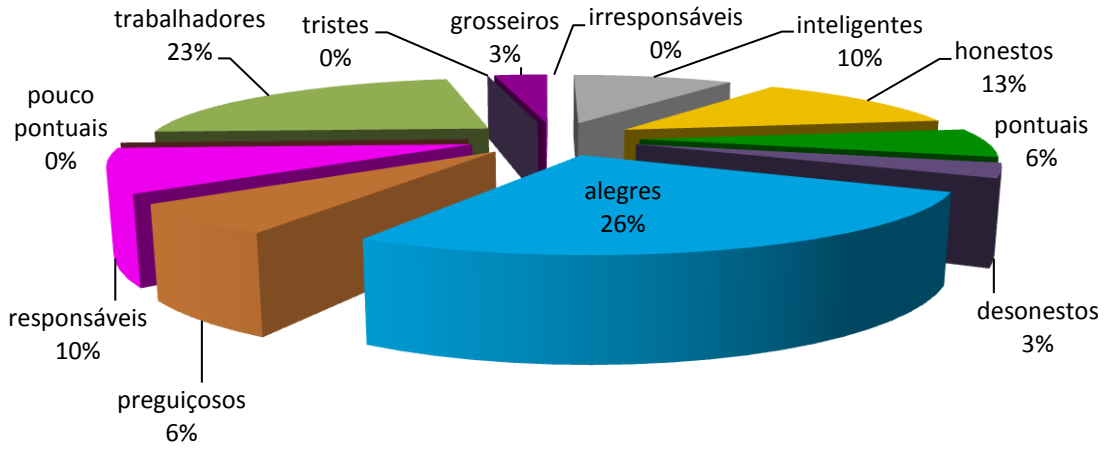


Gráfico 1

Pais / E.E

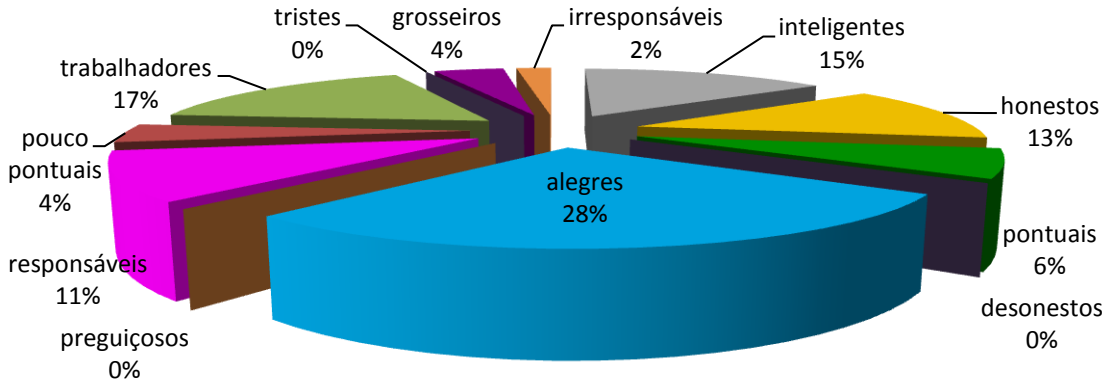


Gráfico 2

A primeira tarefa consistia em escolher de entre vários adjetivos, negativos e positivos, aqueles que mais associavam ao caráter e atitudes dos espanhóis. Esta pergunta, apesar de fechada, oferecia um grande leque de escolhas no sentido de não condicionar demasiado os resultados e restringir as respostas a estereótipos. Como se pode constatar no gráfico 1, tanto os alunos como os seus pais/encarregados de educação consideraram os espanhóis alegres (34% e 40%, respetivamente) e trabalhadores (29% e 24%, respetivamente). Por outro lado, as caraterísticas menos

associadas ao povo espanhol foram a melancolia (0%, em ambos os casos), a falta de pontualidade (0% dos alunos), a preguiça (6% dos alunos e 0% dos pais/encarregados de educação e a desonestidade (3% dos alunos e 0% dos pais/encarregados de educação).

Pode-se, portanto, concluir que, de um modo geral, ambos os grupos de inquiridos expressaram uma imagem positiva em relação ao povo espanhol.

Gráficos 3 e 4

Quais das imagens seguintes associa(s) aos espanhóis?

1. **2.** **3.** **4.** **5.** **6.**

Alunos 10º F

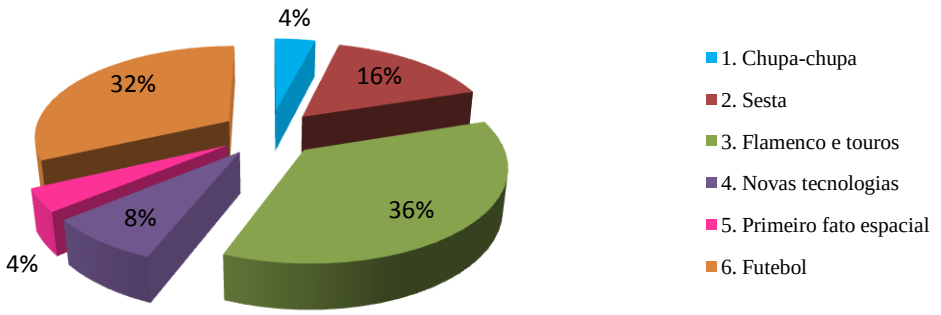


Gráfico 3

Pais/encarregados de educação

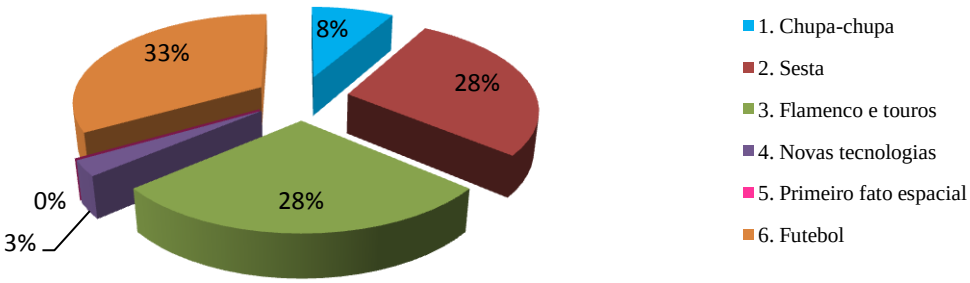


Gráfico 4

À pergunta anterior, mais abrangente, segue-se esta, mais específica, novamente fechada e de escolha múltipla. Os grupos inquiridos foram convidados a escolher de entre um grupo de imagens as que mais associavam ao povo espanhol. Desta feita, o leque de escolhas era inferior e incluía alguns dos estereótipos conhecidos dos espanhóis.

Os resultados confirmaram que os estereótipos estão ainda bem presentes na mente dos portugueses, quer dos mais jovens, quer dos menos jovens. Vejamos as três imagens mais escolhidas por cada grupo de inquiridos. Os alunos associaram os espanhóis, em primeiro lugar, ao flamenco e aos touros (36%), de seguida ao futebol (32%) e finalmente ao hábito da sesta (16%). Os seus pais/encarregados de educação escolheram em primeiro lugar a imagem do futebol (33%), tendo selecionado em igual número as imagens referentes à sesta, ao flamenco e aos touros (28%). A percentagem residual atribuída às imagens restantes (chupa-chupa, novas tecnologias e primeiro fato espacial) revela o desconhecimento dos inquiridos em relação ao espírito criativo e inventivo dos espanhóis.

4.1.2. Questionário final do primeiro ciclo de investigação

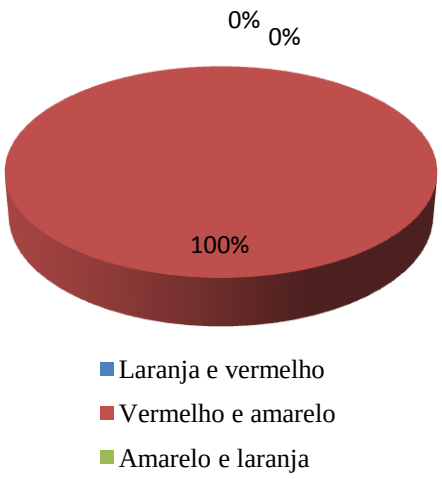
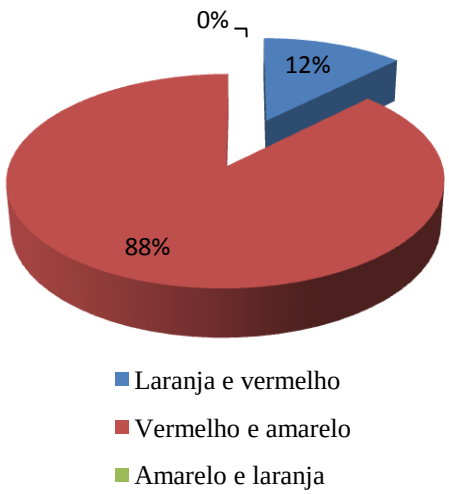
Este questionário era composto por 5 perguntas fechadas, referentes a aspetos socioculturais tratados ao longo do ano letivo, e o seu objetivo era verificar a durabilidade dos conhecimentos adquiridos durante este período de tempo.

Foi novamente pedida a colaboração dos pais e/ou encarregados de educação (cujo consentimento informado consta no respetivo questionário) no sentido de se perceber se a informação transmitida na escola ultrapassava os seus limites físicos.

Vejamos com mais detalhe as respostas de alunos e seus pais/encarregados de educação ao questionário em questão (ver anexos 12 e 13, pp. 65 e 66).

Gráfico 5

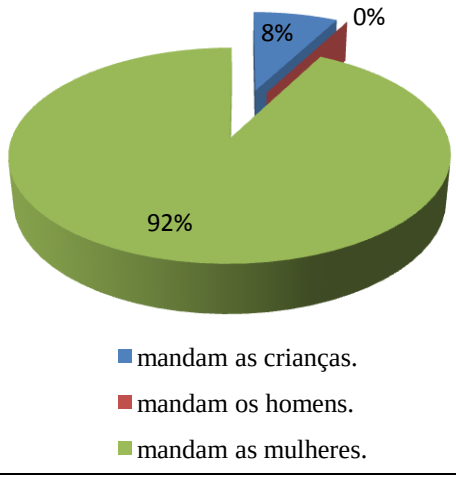
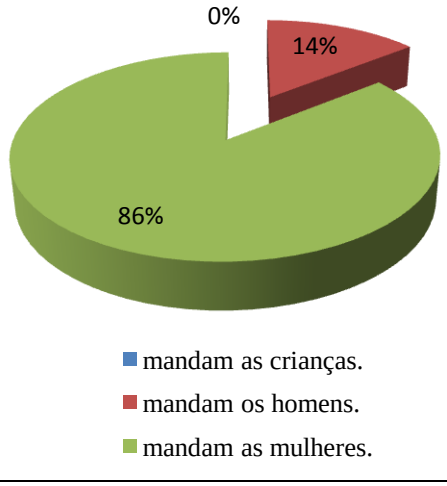
Que cores formam a bandeira espanhola?

Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

A primeira pergunta tem como objetivo quebrar o gelo e, tratando-se de um facto de conhecimento geral, transmitir confiança aos inquiridos. De facto, tendo em conta que a imagem da bandeira espanhola surgiu em variadas ocasiões em sala de aula, a totalidade dos alunos escolheu a resposta certa. Por sua vez, também uma grande percentagem dos pais/encarregados de educação (88%) selecionou a resposta correta.

Gráfico 6

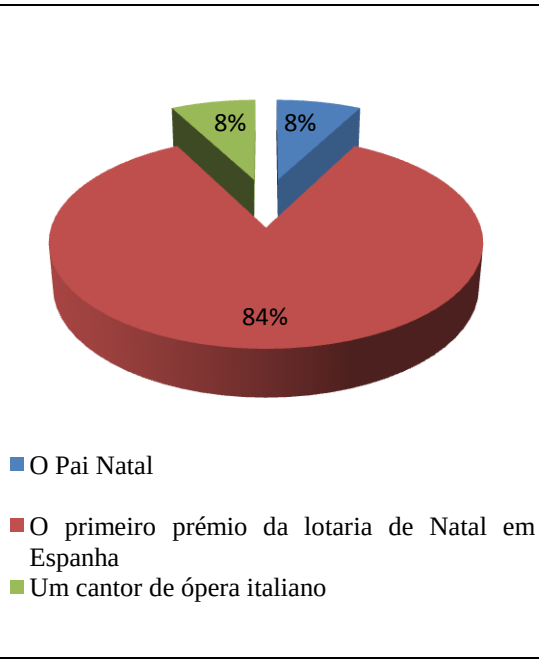
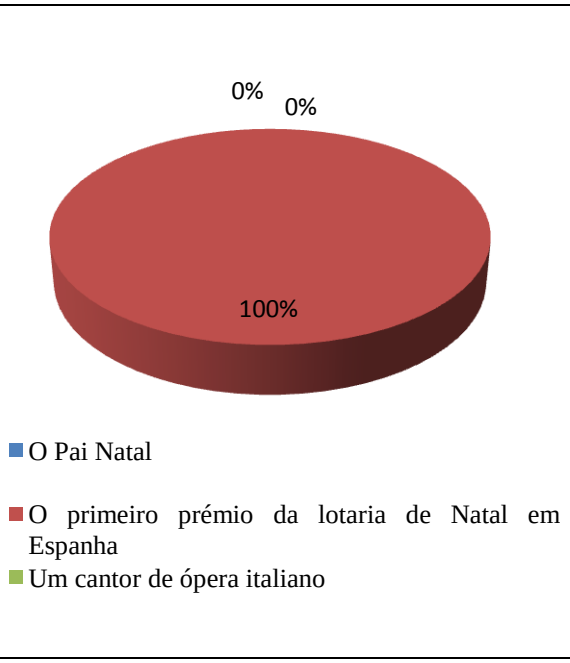
Em Castela e Leão, no dia de Las Águedas,…

Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

Esta pergunta refere-se a uma tradição realizada no dia de *Las Águedas*, a 5 de fevereiro em Castela e Leão. Reza a história que no século III d.C., uma jovem de família rica, Águeda, que havia consagrado a sua vida a Cristo, recusou o cônsul romano Quintiliano. Este denunciou-a como cristã e Águeda foi submetida a torturas e humilhações. Esta data converteu-se num símbolo da resistência feminina e desde então é celebrada em muitas cidades espanholas. As mulheres vestem trajes típicos e tomam o comando, sendo os homens a realizar as tarefas geralmente atribuídas às mulheres dentro de casa. Esta informação, partilhada em sala de aula por ocasião da unidade didática dedicada às festas, foi recebida com regozijo pelas jovens da turma. Por esse motivo foi escolhida esta referência sociocultural, entre muitos outros conteúdos desta natureza veiculados na unidade em questão, por considerar que o interesse dos alunos se poderia refletir na sua transmissão fora da escola. A análise do gráfico 6 parece indicar que esse intento foi bem-sucedido uma vez que a grande maioria dos pais/encarregados de educação respondeu corretamente a esta pergunta. Sendo uma informação bastante específica será de esperar que para a elevada percentagem de pais/encarregados de educação que respondeu acertadamente (86%) tenha contribuído a intervenção dos alunos (92% destes escolheram a resposta certa).

Gráfico 7

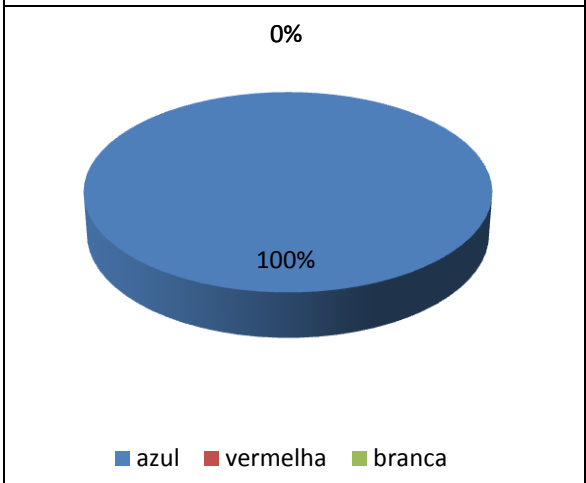
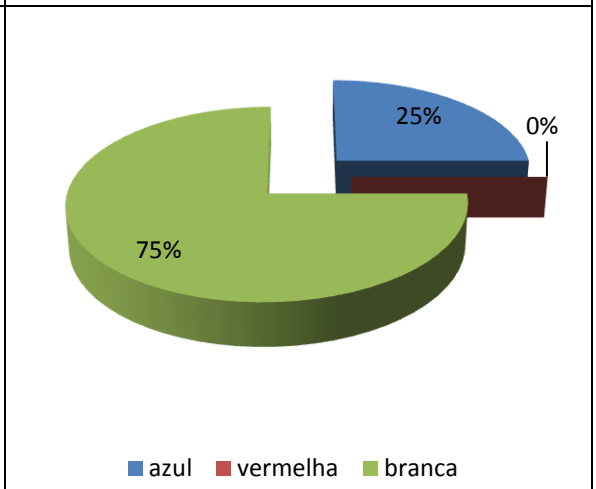
Quem /o que é "o Gordo"?

Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação (E.E.)*
	

Como se pode verificar neste gráfico, a percentagem de pais/encarregados de educação que sabia que *El Gordo* era o primeiro prémio da lotaria de Natal em Espanha (100%) foi superior à percentagem de alunos que conhecia a resposta (84%). Levantando hipóteses que expliquem este resultado, poder-se-á dizer que este é um facto de conhecimento geral que se prende mais com os interesses dos pais/E.E. do que com os dos seus filhos/educandos. Ao mesmo tempo a percentagem de respostas erradas (8% dos alunos acreditavam que *El Gordo* era o Pai Natal enquanto que 8% o relacionavam com um cantor de ópera italiano) facilmente se explica pela falta de atenção de alguns alunos em sala de aula.

Gráfico 8

Na última noite do ano os espanhóis usam roupa interior …

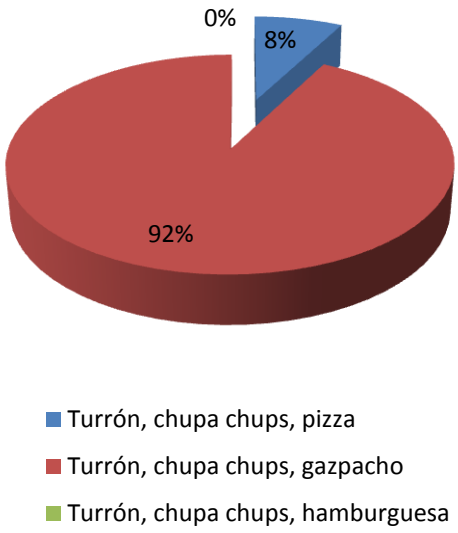
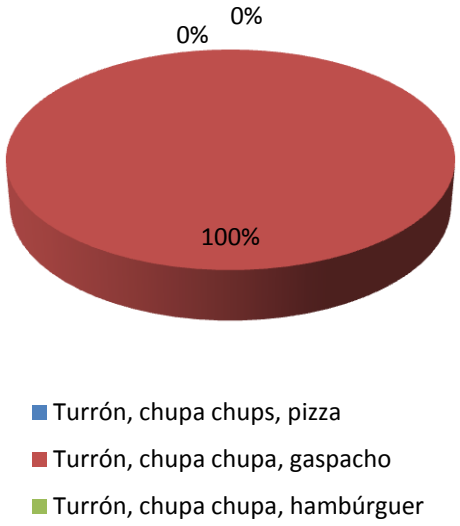
Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação (E.E.)*
	

Foi efetuado em sala de aula o contraste entre as celebrações natalícias bem como entre os hábitos e as tradições que, em Portugal e Espanha, caraterizam o encerramento do ano civil. Aparentemente esta tradição em particular, a da cor da roupa interior que espanhóis e portugueses usam na última noite do ano para dar sorte, não mereceu interesse por parte dos alunos. Nenhum deles se lembrou da resposta certa alguns meses depois, escolhendo todos a cor azul como resposta. A percentagem de respostas certas pelos pais/encarregados de educação foi também nula. A cor branca foi

escolhida por 75% dos pais/encarregados de educação, e a cor azul por 25%, mas na realidade em Espanha a cor da roupa interior que, tradicionalmente, se usa no último dia do ano é a vermelha.

Gráfico 9

Quais destes produtos associa(s) aos espanhóis?

Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

Foram sendo feitas referências a pratos e produtos típicos espanhóis em sala de aula, a propósito das celebrações natalícias e das festas populares, por exemplo. Como se pode verificar, a percentagem de alunos que respondeu acertadamente a esta questão foi de 92%. Por sua vez a percentagem de pais/encarregados de educação que respondeu corretamente a esta pergunta foi de 100%. Para a grande percentagem de alunos que respondeu acertadamente à questão colocada é natural que tenha contribuído a aprendizagem em sala de aula. Este é o primeiro contato com a língua espanhola para a maior parte dos alunos e termos como *turrón*, *gazpacho* e *paella* haviam causado estranheza. Por sua vez os dados fornecidos pelo questionário realizado aos pais /encarregados de educação revelam-se, novamente, de difícil interpretação. A ignorância em relação à totalidade dos conhecimentos prévios dos inquiridos dificulta, em muito, essa tarefa. Neste caso, a referência a gaspacho, bastante generalizada entre

os portugueses, poderá ter sido suficiente para a escolha da resposta certa. Se foi esse o caso, não se verificou qualquer transferência de conhecimentos por parte dos alunos.

De uma forma geral, tendo em conta que num universo de 5 perguntas, em 4 delas se registou uma percentagem elevada de respostas corretas (igual ou superior a 84%), penso que a aquisição de conteúdos socioculturais por parte dos alunos ficou provada. No que se refere à possibilidade de os alunos transmitirem os conhecimentos que adquirem em sala de aula às pessoas com quem mais convivem, os resultados obtidos, embora bastante prometedores no caso da pergunta 2 (referente à tomada de comando feminino do dia de *Las Águedas*), não foram suficientes para a formulação de uma conclusão.

4.2. Segundo ciclo de investigação-ação

Desta segunda fase do projeto de investigação-ação fazem parte duas atividades extracurriculares, uma delas concentra-se na desmistificação do estereótipo do povo espanhol e a outra pretende verificar a consolidação de conhecimentos socioculturais em ambiente lúdico. Refiro-me, concretamente, neste último caso, à realização de um *peddy paper*, já mencionado no capítulo III (ponto 3.2.2.)

4.2.1. Atividade extracurricular em sala de aula

Esta atividade foi levada a cabo numa aula de 90 minutos. Após o contraste entre imagens pré-concebidas do povo espanhol e do povo português, teve início uma discussão sobre o conceito de "estereótipo" (ver anexo 14, p. 67). As alunas reiteraram as imagens generalizadas em relação aos espanhóis que haviam transmitido aquando o preenchimento do questionário inicial de aferição da imagem de Espanha e do povo espanhol (ver ponto 4.1.1., p.28). Pouco a pouco, através de atividades realizadas colaborativamente, foram sendo desconstruídas as imagens estereotipadas evidenciadas pelas alunas (ver anexos 14, 15 e 16, pp. 67, 68 e 69). No final da aula, estas foram novamente questionadas no sentido de verificar até que ponto essas informações tinham

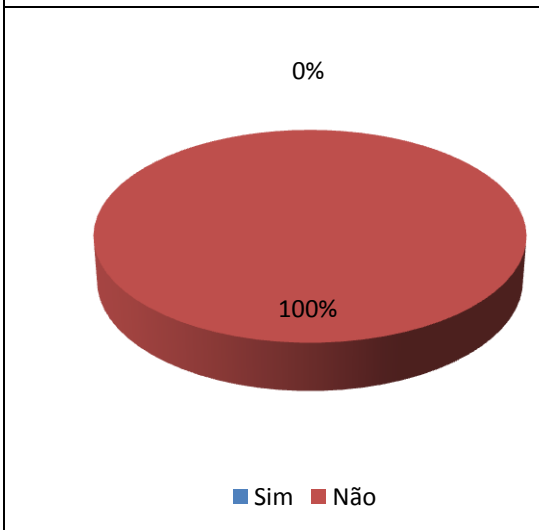
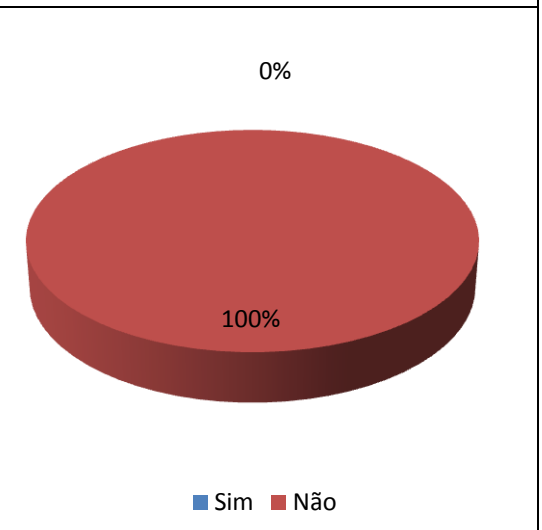
interagido com os seus conhecimentos prévios e modificado a sua visão da realidade (ver anexos 17 e 18, pp.70 e 71).

O questionário supracitado continha 5 perguntas fechadas. Gostaria, neste momento, de esclarecer o uso do pronome ***todo/a/os/as*** na elaboração das perguntas nº 1, 2 e 3. A forma como são expressas tem um só propósito, o de promover a reflexão por parte dos inquiridos. Será possível que realmente ***todos*** os espanhóis tenham o mesmo tipo de comportamento? Em sala de aula perguntas semelhantes foram elaboradas, tendo como base a reflexão em relação à própria cultura: *será que todos os portugueses usam bigode e gostam de beber vinho*?

Procedamos, de seguida, à análise desse inquérito (ver anexos 17 e 18, pp.70 e 71).

Gráfico 10

Os espanhóis fazem a sesta todas as tardes?

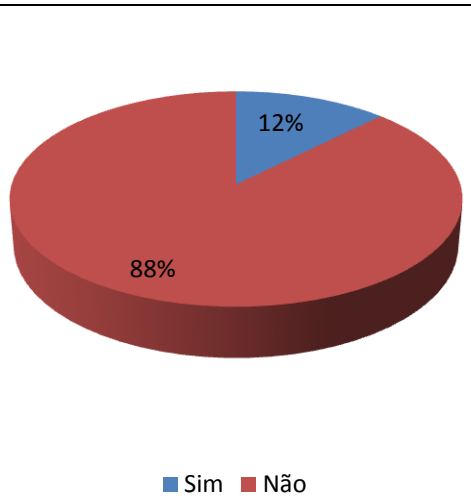
Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

Após exploração deste tema em sala de aula, 100% dos alunos foram da opinião que nem todos os espanhóis praticam o hábito da sesta. Opinião similar foi expressa pela totalidade de pais/encarregados de educação. Como se pode comprovar, em contraste com a informação veiculada pelo gráfico 3 (ver p. 30) houve uma evolução na

opinião formulada pelos inquiridos. Num primeiro momento da investigação, 16% dos alunos e 28% dos pais/encarregados de educação haviam associado os espanhóis ao hábito da sesta. É muito difícil, no entanto, determinar se a resposta dos pais/encarregados de educação terá sido influenciada pelos filhos/educandos ou se tal facto se deverá ao enfraquecimento da ideia pré-concebida de que os espanhóis dormem a sesta todos os dias. De qualquer modo consideramos ser este um resultado positivo pois essa crença parecia estar muito enraizada na sociedade portuguesa.

Gráfico 11

Todos os espanhóis gostam de corridas de touros?

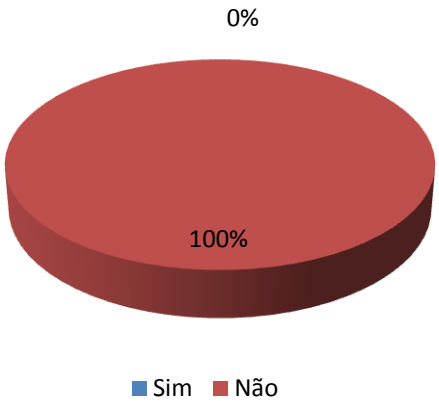
Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

Quando questionados se a totalidade dos espanhóis gostaria de corridas de touros, os dois grupos de inquiridos manifestaram a mesma opinião, ou seja, a crença de que tal não correspondia à verdade. De facto 100% dos alunos disseram acreditar que nem todos os espanhóis eram simpatizantes das corridas de touros, enquanto apenas 12% dos pais/encarregados de educação revelaram pensar de forma diferente. Mais uma vez o trabalho em sala de aula obteve bons resultados pois num momento inicial 36% dos alunos associavam os espanhóis ao culto do flamenco e do touro (ver gráfico 3, p.30). Por sua vez, no questionário inicial, 28% dos pais/encarregados de educação associaram os espanhóis ao flamenco e aos touros (ver gráfico 4, p. 30), enquanto no

questionário final apenas 14% revelaram acreditar que todos os espanhóis fossem partidários da tauromaquia. Embora a percentagem de pais/encarregados de educação (86%) que distanciam os espanhóis do gosto pelas touradas seja elevada, é, novamente, difícil de determinar até que ponto essa opinião foi influenciada pelos seus filhos/educandos.

Gráfico 12

Todos os espanhóis sabem dançar flamenco e tocar castanholas?

Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

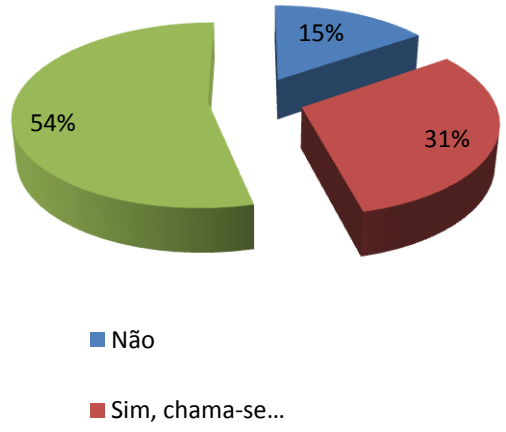
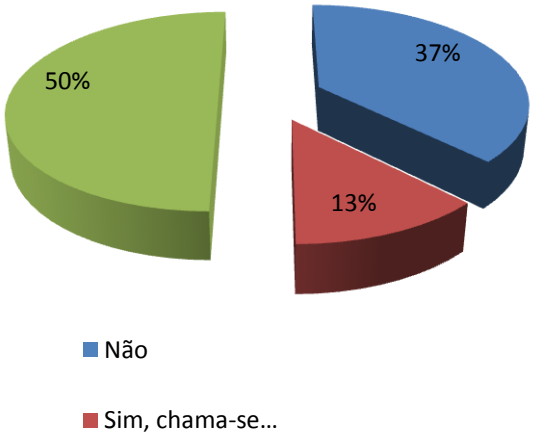
Como se pode constatar, a grande maioria dos alunos (92%) revelou não acreditar que todos os espanhóis soubessem dançar flamenco ou tocar castanholas. Apenas 8% revelou opinião contrária. Para a totalidade dos pais/encarregados de educação essa imagem não correspondia à realidade.

Tal como referido no parágrafo anterior, num primeiro questionário, 36% dos alunos e 28% dos pais/encarregados de educação associaram os espanhóis tanto aos touros como ao flamenco. A comparação desses resultados com os dados mais recentes permite afirmar que se verificou uma alteração na imagem que os intervenientes neste projeto haviam evidenciado em relação aos espanhóis (ver gráficos 3 e 4, p.30). Mais uma vez, a opinião expressa pelos alunos é mais facilmente interpretável, pois o seu progresso foi acompanhado ao longo das aulas. O distanciamento em relação ao outro interveniente, os pais/encarregados de educação, e o desconhecimento de todas as

variáveis que poderão ter influenciado a sua opinião, torna difícil a interpretação da informação daí emanada.

Gráfico 13

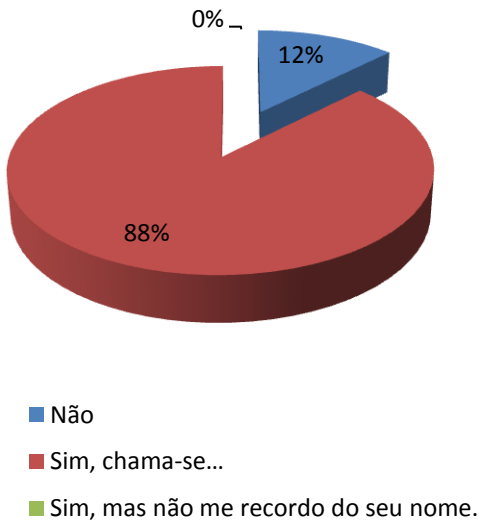
Conhece (s) algum escritor de expressão espanhola?

Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

Embora durante a atividade extracurricular não se tenha abordado muitos factos relativos à cultura enciclopédica, foi feita referência a alguns escritores e pintores. De acordo com este gráfico pode-se concluir que esta informação não chegou a todos os alunos: apenas 34% dos alunos se lembravam do nome de escritores de expressão espanhola; 54% dos alunos, embora se lembrassem da referência a escritores espanhóis, não se recordavam do seu nome; 15% afirmaram não conhecer qualquer escritor de expressão espanhola. Da mesma forma se pode constatar que a informação não transpôs a fronteira da sala de aula, na medida em que apenas 13% dos pais/encarregados de educação afirmaram conhecer o nome de escritores de expressão espanhola. Dos restantes 87% inquiridos, 50% admitiram conhecê-los mas não se recordar do nome, enquanto 37% revelaram não conhecer nenhum escritor de expressão espanhola. Todos os inquiridos referiram o mesmo escritor, Gabriel García Márquez.

Gráfico 14

Conhece algum pintor de expressão espanhola?

Opinião dos alunos	*Opinião dos pais/encarregados de educação*
	

No que se refere aos pintores de expressão espanhola, 92% dos alunos recordavam-se de referências a Salvador Dali e a Pablo Picasso. Os nomes apresentados por 88% dos pais/encarregados de educação foram os mesmos. Por sua vez, 8% dos alunos referiram conhecê-los, apesar de não se lembrarem dos seu nome, enquanto 12% dos pais/encarregados de educação confessaram não conhecer qualquer pintor de expressão espanhola. Naturalmente é muito difícil, senão impossível, determinar até que ponto é que a partilha de informação por parte dos alunos contribuiu para a percentagem elevada de pais/encarregados de educação com conhecimentos nesta área, principalmente tendo em conta que todos os inquiridos, alunos e seus representantes legais se referiram apenas a Pablo Picasso e Salvador Dali, ambos pintores bastante conhecidos.

4.2.1.1. Considerações finais

As alunas do 10º F participaram ativa e espontaneamente nas atividades desenvolvidas durante esta aula. Promoveu-se com sucesso a reflexão e os dados recolhidos permitiram concluir que a opinião inicial que haviam emitido em relação aos espanhóis se tinha alterado. Para isso contribuiu o trabalho de desconstrução das imagens pré-concebidas relativas aos espanhóis, realizado com base em materiais, na sua maioria, autênticos (como seja a leitura e interpretação de artigos de jornal e o visionamento de vídeos).

Os questionários elaborados para avaliar a evolução da opinião dos inquiridos foram norteados pelo tipo de conhecimentos transmitidos em sala de aula, adequados aos interesses e dificuldades dos alunos. A dificuldade de interpretação perante alguns dados transmitidos pelos pais/encarregados de educação permitiu concluir o seguinte: a falta de informação em relação aos conhecimentos prévios destes últimos (neste contexto, o questionário inicial revelou-se manifestamente insuficiente) não permitiu a devida adequação do questionário, tendo este apenas contemplado a perspetiva do aluno. Por esse motivo, várias vezes se evidenciou a evolução no conhecimento dos alunos mas se deparou com dificuldade em confirmar o mesmo progresso na opinião dos pais/encarregados de educação.

4.3. Atividade extracurricular fora da sala de aula - peddy paper

Com o intuito de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e de consciencializar os alunos do papel que desempenham na construção dos seus diferentes saberes, o grupo de estágio levou a cabo um *peddy paper*, no qual participaram as duas turmas envolvidas neste projeto, o 10º F e o 11º C. Pretendia-se, de uma forma lúdica, ativar os conteúdos ministrados nas aulas e avaliar o seu grau de assimilação.

Esta prova pedestre de orientação era constituída por várias etapas e a progressão de uma fase para a fase seguinte apenas seria possível com base no trabalho de equipa. Apesar de se encontrarem em níveis e itinerários escolares diferentes, as duas turmas partilharam um percurso pedagógico comum ao longo do ano letivo,

devidamente adaptado a cada contexto[13]. A interação entre as turmas e o intercâmbio de conteúdos específicos lecionados em cada nível de escolaridade seria determinante para o sucesso da atividade. Após a formação de equipas constituídas por elementos de ambas as turmas, no sentido de possibilitar a partilha necessária de informações, foram distribuídos a cada grupo envelopes com as instruções do jogo. Em cada etapa receberiam novo envelope com pistas para alcançar a etapa seguinte e um questionário para responderem, ambos em língua espanhola. Desses questionários constavam perguntas de índole cultural. Os alunos foram questionados essencialmente no que diz respeito aos costumes, hábitos e tradições dos espanhóis, conteúdos relacionados com a "cultura essencial", conceito de cultura mais explorado em sala de aula (ver anexo 19, p. 72).

Deste trabalho colaborativo surgiram bons resultados, pois nenhum dos grupos ficou abaixo da pontuação mínima (7 pontos) e o grupo vencedor obteve a pontuação de 12,7, num total de 14 pontos[14].

[13] A lecionação de conteúdos socioculturais em cada uma das turmas envolvidas neste projeto foi descrita ao longo deste relatório. Veja-se como exemplos, a lecionação do tema das férias ao 11º C (pp.6,7) e a lecionação do tema das festas ao 10º F (pp. 24-26).

[14] Conforme consta no Relatório de Resultados deste projeto entregue na Escola Secundária de Oliveira de Douro.

Conclusões

Apesar de se centrar num universo reduzido, o presente estudo reúne as caraterísticas que, segundo Nunan (1992:18), definem um projeto de investigação-ação: "While such activities (…) fulfil a professional development function, I still believe if they address questions of interest to other praticioners, if they generate data, and if they contain analysis and interpretation, then they qualify as research." Tal como referido nos capítulos I e III (ver pp. 7 e 24), com base na experiência profissional anterior e com recurso à observação direta em sala de aula, tornou-se evidente que o ensino de conteúdos socioculturais estava muito aquém dos objetivos enunciados em documentos de referência para o ensino de línguas, como o Quadro Europeu Comum de Referência. Detetado um problema com o qual, decerto, se confrontarão muitos profissionais da educação na lecionação de línguas estrangeiras, interessava analisá-lo de forma organizada e sistematizada. Ao longo do processo de experimentação em sala de aula, o objetivo principal, mais do que aferir dados passíveis de validade externa, foi o de proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para ultrapassar a barreira do desconhecimento sociocultural, limitativo do seu desempenho académico e do seu crescimento enquanto indivíduos. Foram, então, recolhidos dados, na esperança de atestar o sucesso desta demanda, a do enriquecimento cultural e pessoal dos alunos envolvidos neste estudo. A interpretação dos dados recolhidos fomentou a reflexão sobre todo o processo e seus resultados, permitindo elaborar algumas conclusões.

Começaria por constatar o sucesso deste projeto no que respeita à alteração da imagem emitida em relação ao povo espanhol pela turma que mais ativamente nele participou, o 10º F do Curso Técnico de Apoio à Ação Psicossocial. No sentido de alcançar esse objetivo foram percorridas as seguintes etapas, sugeridas por Bizarro e Braga (2005:830,831)[15]: em primeiro lugar, após perceção dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos, procedeu-se à análise de conteúdos socioculturais ao longo do ano letivo, através do recurso preferencial a material autêntico, de modo a possibilitar o contato do aluno com a língua alvo em contexto real de comunicação; o contraste entre a cultura própria e a cultura do outro permitiu a reflexão e a

[15] Conforme referido no Capítulo II, ponto 2.3.2., p. 25

compreensão das duas culturas em interação; finalmente, após a desmistificação de ideias pré-concebidas, evidenciou-se o desenvolvimento de representações positivas e uma atitude de tolerância e respeito em relação à língua alvo.

Relembro aqui que a primeira opinião emitida pelos alunos e seus pais/encarregados de educação em relação aos espanhóis foi positiva (perante a necessidade de escolher os adjetivos que, no seu entender, melhor caraterizariam os espanhóis, a maioria dos inquiridos escolheu os adjetivos "alegre" e "trabalhador"). À imagem do espanhol alegre e trabalhador juntava-se, no entanto, no imaginário dos alunos e de seus pais/encarregados de educação, o espanhol que gostava de futebol, flamenco e touros e que dormia a sesta todos os dias.[16] O questionário final, realizado após participação nas atividades letivas e extracurriculares, evidencia uma alteração em relação à forma como o povo espanhol era anteriormente percecionado. Neste momento do projeto de investigação-ação, a totalidade dos alunos inquiridos revelou não acreditar que todos os espanhóis cultivassem o hábito da sesta ou fossem aficionados da tauromaquia. O contato direto com os alunos em sala de aula, a discussão e a partilha de ideias permitiu sentir a sua evolução, quer em relação à aquisição de conteúdos socioculturais, quer em relação à imagem transmitida inicialmente em relação aos espanhóis.

Não havendo dúvidas em relação à forma como o trabalho realizado pelos alunos em sala de aula desenvolveu a sua competência sociocultural, o mesmo não se pode dizer quanto à relação entre a aquisição desses conteúdos e a sua transmissão para o exterior. Pretendia, desta forma, comprovar a aprendizagem significativa dos conteúdos ministrados, e complementar a avaliação formativa em sala de aula percecionada através da participação nas atividades propostas e análise das fichas de autoavaliação preenchidas no final de cada unidade didática. Este projeto de investigação-ação era, ainda, pretexto para averiguar se os dois mundos, escola e casa, se cruzariam na área do saber, se o aprendente partilharia as suas experiências cognitivas com o exterior. Infelizmente as informações recolhidas não permitem, com segurança, afirmar que essa transmissão de saberes se verifica. O dado mais revelador da partilha de conhecimentos entre os alunos e seus pais/encarregados de educação é o facto de 86% destes últimos revelarem conhecer tradições relacionadas com o dia de *Las Águedas*, informação específica que, à partida não seria do conhecimento geral (ver

[16] Ver gráficos 1-4, pp. 29-30

gráfico 6, p. 32). A dificuldade de fazer a aferição desta relação entre os conhecimentos dos aprendentes e daqueles que com eles convivem devido à subjetividade dos dados envolvidos foi acrescida pela natureza das questões que compunham os questionários. Estas versavam, naturalmente, os conteúdos transmitidos ao longo das unidades didáticas, na sua maioria desconhecidos dos alunos que, pela primeira vez, tomavam contato com a língua espanhola mas possivelmente conhecidos por parte dos seus pais/encarregados de educação. No que a este aspeto do projeto de investigação-ação se refere, os dados são insuficientes para formular uma conclusão mais precisa, conforme referido anteriormente. (ver pp.35 e 42)

Do bom entendimento do que até aqui foi dito se pode aferir que o presente estudo não reúne as condições necessárias para que se elaborem generalizações, isto é os dados recolhidos e analisados não são suficientes para lhe conceder validade externa (Nunan, 1992). Ao basear-se na resolução de um problema, comprovada pela recolha, análise e interpretação de dados, reúne, no entanto, validade interna. Esta permite elaborar algumas considerações em relação ao ensino de conteúdos socioculturais em língua estrangeira, potencialmente úteis para profissionais da educação em contexto semelhante. Assim, e tendo como certo que

> Si la falta de pericia en la competencia lingüística se compensa mediante otro tipo de estrategias por parte de ambos interlocutores (el hablante nativo y el aprendiz), la falta de destreza en la cultura meta es penalizada por los miembros de ésta e interpretada con valoraciones -generalmente- estereotipantes que conducen a una evaluación negativa de la lengua o la cultura del aprendiz, al tiempo que le privan de la posibilidad de profundizar en la causa de esta interferencia y llegar a superarla. (Cruz Moya e Torre García, 2006:33)

as atividades promotoras do contraste entre culturas foram as que mais contribuíram para a aprendizagem significativa dos conteúdos socioculturais veiculados em sala de aula. No caso da turma do 10º F, inicialmente tão relutante em participar em língua espanhola, o recurso mais frequente ao trabalho colaborativo de pares/grupo promoveu a participação mais segura e espontânea por parte das alunas. Perante os resultados obtidos, a opção por privilegiar a exploração da "cultura essencial"[17] em sala de aula parece-me a mais acertada. Para um maior entrosamento entre alunos e

[17] Referência a Miquel, 2005, citada por González di Pierro, 2010:33

professores estagiários foi, também, decisiva a participação em atividades extracurriculares no inicio do ano letivo, tendo-se verificado maior empenho dos alunos a partir de então.

Gostaria, finalmente, de referir que o projeto de investigação-ação descrito neste relatório foi de extrema importância, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. A postura investigativa que lhe serve de base convidou à concentração e ao investimento ativo na evolução dos alunos no sentido de comprovar as hipóteses levantadas. A dinâmica ação-reflexão-ação possibilitou, por seu lado, diagnosticar lacunas nas minhas práticas de ensino e encontrar as melhores estratégias para as colmatar.

Por vezes a rotina e o trabalho burocrático inerente ao processo de ensino-aprendizagem desvirtuam a função nobre que assiste aos professores: a de dotar os seus alunos de conhecimento teórico e prático mas também de valores que permitam a sua integração com sucesso na sociedade. Com este projeto de investigação-ação tentou-se contribuir para o desenvolvimento da tolerância e do respeito pelo Outro, junto dos que nele participaram. Espera-se, ainda, que reúna utilidade para o esclarecimento da importância do ensino de conteúdos socioculturais em língua estrangeira.

Bibliografia

ARIKAN, Arda (2005). *Age, gender and social class in ELT coursebooks: a critical study*, Hacettete Ünivercitesi Egitim Fakültesi Dergisi, pp.29-38

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005). "Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de língua Estrangeira". Em *Estudos em homenagem ao Professor Mário Vilela.* Org. Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (FLUP). Vol. II, pp. 823-835. Retirado em 20/02/2012, da www (http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf)

CERROLAZA, Óscar (1996). "La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase". Em *Expolingua 1996*. Monográficos marcoELE, nº 9, pp. 19-32. Retirado em 08/01/2012 da www (http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_cerrolaza.pdf)

CRUZ MOYA, Olga e TORRE GARCÍA, Mercedes (2006). "La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿qué puede hacer el profesor?" Em *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 2006*. Monográficos marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 10, 2010. Retirado em 12/07/2012 da www (www.marcoele.com/descargas/expolingua_2006.cruz-delatorre.pdf)

DENIS, Myriam & MATAS PLA, Monserrat (1999). "Para una didáctica del componente cultural en clase de e/le". Em Lourdes Miquel & Neus Sans (eds.), *Expolingua 1999, Didáctica del español como lengua extranjera* (pp.87-95). Retirado em 12/04/2012 da www (http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf)

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001). Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. Retirado em 29/09/2012 da www (http.//www.dgidc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf)

GARCÍA, Pilar (2004). "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas". Em *RedEle*. Retirado em 13/02/2012 da www (http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af=)

GONZÁLEZ BLASCO, Marisa (1999). "Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula". Em Lourdes Miquel & Neus Sans (eds.), *Expolingua 1999, Didáctica del español como lengua extranjera*, pp.109-127. Retirado em 12/04/2012 da www (http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf)

GONZÁLEZ DI PIERRO, Carlos (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Retirado em 2/06/2012 da www (http://tdx.cesca.cat/handle/10803/10764)

GONZÁLEZ VERDEJO, Noelia, GRANDE RODRÍGUEZ, Verónica & RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Mª Isabel (2002). "¿Cómo nos ven? ¿cómo los vemos? En la red entramos todos". Em *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad.* ASELE Actas XIII. Retirado em 14/03/2012 da www (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0358.pdf)

HINKEL, Eli (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

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

IGLESIAS CASAL, Isabel (1998). "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", Em *Actas del VIII Congreso de ASELE,* Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 463-472.

LEÓN ACOSTA, José, ALBERTO, Filipa & BALTASAR Mª Margarida (2006). *Programa de Espanhol*, Nível de iniciação, 10º ano. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Retirado em 29/09/2012 da www (http://www.esgp.edu.pt/attachments/081_FSC_5.1_Espanhol_%28Iniciacao%29.pdf)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GAERI (coord.)(2001). *Quadro Europeu Eomum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Retirado em 30/09/2011 da www (http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)

MIQUEL, Lourdes & SANS, Neus (1992). "EI Componente cultural: Un ingrediente más de las clases de lengua". Em *Cable* nº. 9. Madrid: Cable. [Reedição autorizada pelas autoras em formato digital pela Revista Eletrónica de Didática red ELE.] Retirado em 01/06/2012 da www (http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000373.pdf)

MIQUEL, Lourdes (1997) "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español". Em *Frecuencia-L, nº 5*. [Reeditado por *Revista Didáctica de Español Lengua Extrangera*, nº 2 (2004).] Retirado em 03/03/2012 da www (http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b)

NUNAN, David (1992). Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press

PEACOCK, Mathew (1997). "The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners". Em *ELT Journal*, Oxford University Press. Retirado em 12/04/2012 da www (http://sharepdf.net/download/18384/the-effect-of-authentic-materials-on-the-motivation-of-efl-learners)

PETERSON, Elizabeth & COLTRANE, Bronwyn (2003). Culture in Second Language Teaching. Em Center for Applied Linguistics. Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retirado em 03/03/ 2012 da www (http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf)

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

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío (2008). "La competencia sociocultural en el aula de español l2/le: una propuesta didáctica." *Em Tesis doctoral*. Departamento de humanidades: filosofía, lenguas, teoría de la literatura y estudios clásicos. Getafe.

SARMENTO, Simone (2004). "Ensino de cultura na aula de língua estrangeira." Em *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* – ReVEL. V. 2, n. 2. Retirado em 03/06/2012 da www (http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf)

SERRANO, Pedro (2009). "Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE". Em *Boletín de Investigación y Debate – La Enseñaza del Español como lengua Extranjera en Quebec*-proceedings del CEDELEQ III, org. Secção de Estudos Hispânicos (Universidade de Montreal), Número Especial, Enrique Pato, Luis Ochoa, Javier Lloro (eds.) (pp.83-93). Editoreal Edelsa. Retirado em 20/04/2012 da www (http://www.littlm.umontreal.ca/recherche/documents/Tinkuy11.pdf)

WESSLING, Gerd (1999). "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula". Em Lourdes Miquel & Neus Sans (eds.), *Expolingua 1999, Didáctica del español como lengua extranjera,* pp.268-281. Retirado em 12/04/2012 da www (http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf)

Anexos

Anexo 1 - Exercício de ativação de conhecimentos prévios (1º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Ahora vamos a confirmar vuestras respuestas.

1. Mafalda, un personaje de tebeo creado por el argentino **Quino**.

2. Tango, género musical tradicional de Argentina.

3. **Cristina Kirchner**, Presidente de Argentina.

4. **Che Guevara**, revolucionario cubano que nació en Argentina.

5. **Messi**, futbolista argentino; juega como delantero en el FC Barcelona.

6. La **bandera** de **Argentina**.

Clase nº 2

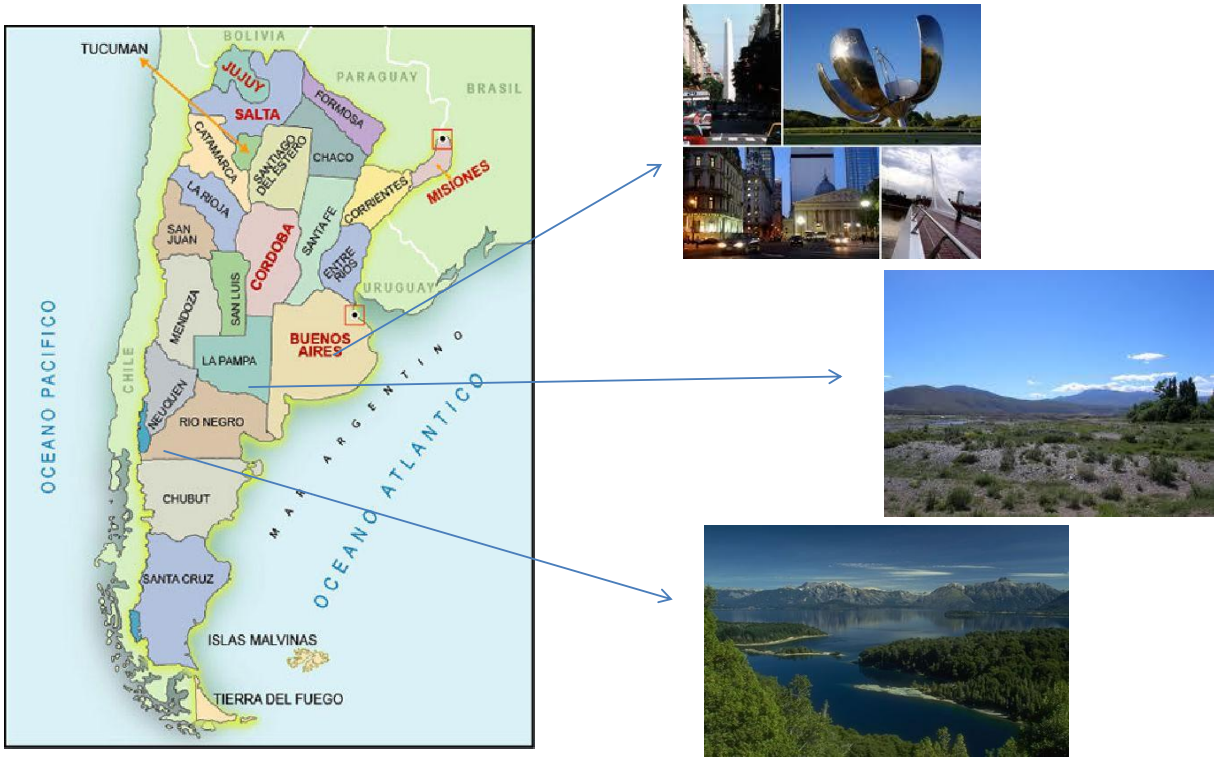
Fecha: 26 de octubre de 2011

Fuente: imágenes de google.es

Anexo 2 –Descrição de imagens - 1º ciclo de investigação

Escola Secundária de Oliveira do Douro

!Muy bien! Vamos a hablar de Argentina.



Clase nº 2 *Fecha: 26 de octubre de 2011* *Fuente: imágenes de google.es*

Los Mapuches

Pueblo originario del territorio chileno, con amplísima difusión en la Argentina. En Chile eran agricultores. Al pasar a Argentina se dedicaron a la caza, adaptándose a la vida nómade. Su lengua, el mapuche, se fue imponiendo a todos los indígenas anteriores. Ya más dispersos e influenciados por la modernidad de nuestros días, conservan gran parte de sus tradiciones y nombres.

Anexo 3 - Unidade didática sobre a saúde: compreensão auditiva (1º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español, Ficha 1
Curso: 11º C

Escucha un spot publicitario del Ministerio de Sanidad, Política e Igualdad de España de 2006. Completa los huecos según la audición.

- "Buenos días, doctor."
- "Buenos días, doctora. ¿Qué tal se encuentra de la _____?"
- "Bien."

- "¿Qué tal lo que te recomendé para el _____?
- Muy bien, doctora."

- "¿Se tomó el _____ que le mandé?"
- "Sí, doctor. Y estoy mejor de la _____."

- "A ver esa _____."

Fuente: http://www.msc.es/campannas/campanas06/usomedicamento.htm (transcripción hecha por Paula Almeida)

Anexo 4 – Unidade didática sobre a saúde: expressão escrita (1º ciclo investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español, Ficha 6
Curso: 11º C

Me gustaría que hicieses una pequeña investigación en tu familia. Pregúntales a tus padres / abuelos / familiares qué hay en sus botiquines caseros. ¿A qué conclusión llegas? ¿Tu familia es partidaria de la automedicación sin restricciones o de la automedicación responsable?

Escribe un texto con cerca de 100 palabras, describiendo tu botequín casero y exponiendo tus conclusiones respecto al uso de medicamentos en tu casa /familia.

El glosario te será útil. Consúltalo.

_____

_____

_____

_____

_____

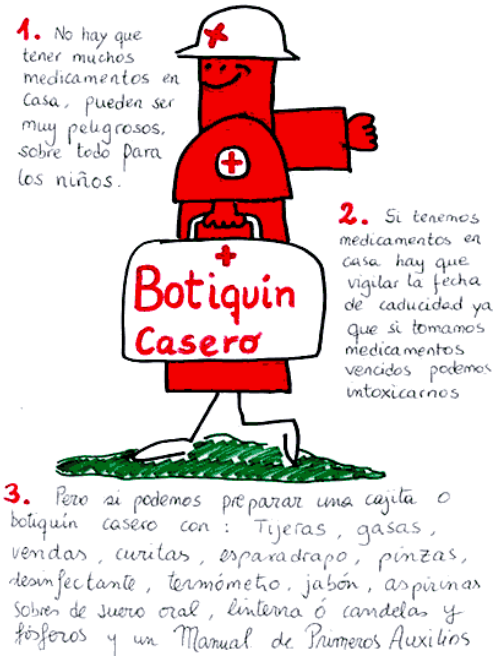
_____

_____

_____

_____

_____



http://www.cruzroja.org/notsalud/dia_primeros_auxilios_2003/rojin_botiquin.htm

¡Buen trabajo!

Anexo 5 – Unidade didática sobre as festas tradicionais espanholas: prática gramatical contextualizada (1º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español, Ficha 2
Curso: 10º F

¡Vamos a practicar!

A. Carolina te está hablando de Las Fallas valencianas. Conjuga los verbos fornecidos en el Presente de Indicativo como en el ejemplo.

B. Relaciona las imágenes y las frases.

1. Si _____ (querer, tú) participar en esta fiesta, _____ (tener, tú) que visitar la Comunidad Valenciana en marzo, del 15 al 19.
2. Lo más representativo de esta fiesta _____ (ser) los "ninots", o muñecos de gran tamaño, hechos de material inflamable (cartón o papel).
3. Todos, excepto el mejor "ninot", _____ (quemarse) al final de la fiesta.
4. La comida más característica de esta fiesta _____ (ser) la conocida "paella" elaborada con arroz y mariscos.
5. Las ofrendas florales y los elegantes trajes típicos de las "falleras" _____ (dar) aún más color y brillo a estas fiestas.

(Elaborado por Paula Almeida; Fuente de las imágenes: www.google.es consultada el día 9 de enero de 2012)

A.

B.

C.

D.

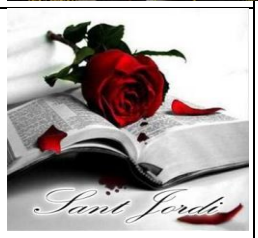
E.

Anexo 6 – Unidade didática sobre as festas tradicionais espanholas: expressão oral (1º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español, Ficha 5
Curso: 10º F

1. **Discusión: ¿Qué fiestas son comunes en Portugal y España? ¿Se celebran del mismo modo? ¿En cuál de estas fiestas te gustaría participar y por qué?**

enero *El 6 de enero los **Reyes Magos** (Melchor, Baltasar y Gaspar) traen regalos a los niños, lo que simboliza las ofrendas al Niño Jesús.*		**febrero** **Las Águedas** *Se celebra en Castilla y León el 5 de febrero. Ese día mandan las mujeres.*	
marzo *La quema de las **Fallas** ocurre el 19 de marzo en Valencia por las fiestas de San José. Señalan el comienzo de la primavera.*		**abril** *El 23 de abril se celebra en Cataluña **San Jordi**. Los hombres les regalan rosas a las mujeres y éstas un libro a los hombres.*	
mayo **Los mayos** se celebran un poco por toda España. Celebra el comienzo de la primavera.		**junio** *El día 24 de junio, noche de **San Juan**, es la noche más larga del año. Se hacen y saltan hogueras.*	
julio *Fiestas en honor al patrón de Galicia, el apóstol **Santiago**. El 24 de julio se lanzan fuegos artificiales y se quema un castillo de pirotecnia que imita la fachada de la catedral.*		***agosto*** ***Batalla de tomates** que se realiza en Buñol, Valencia, el último miércoles de este mes.*	
septiembre *Las **Fiestas de las vendimias y del vino** se celebran un poco por toda España.*		**octubre** *El día 12 de este mes se celebra el **Día de la hispanidad**, el día en que Colón descubrió la América.*	
noviembre ***Día de todos los santos**, día en que las personas van a los cementerios a depositar flores, rezando por sus seres queridos.*		**diciembre** *En la **Navidad** se celebra el nacimiento de Jesús. A la gente le gusta celebrar estas fiestas en familia.*	

Fuentes: http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia; www.google.es

Anexo 7 – Unidade didática sobre as festas tradicionais espanholas: expressão oral (1º ciclo investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español, Ficha 5
Curso: 10º F

1. **Compara estos dos mapas de España.** ¿Cuál de ellos no está correcto? ¿Por qué?

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español, Ficha 4
Curso: 10º F

Expresiones idiomáticas con colores

Si no te acuerdas de los colores, dale un vistazo a esta lista.

negro	**rojo**	**azul**
blanco	**rosa**	**verde**
marrón	**morado**	**amarillo**
gris	**beige**	**naranja**

A. Las expresiones idiomáticas son propias de cada idioma. Algunas son graciosas. ¿Conoces a estas expresiones con colores? ¿Cuál es la definición más correcta?

1. poner **verde** a alguien Ej. *¿Cómo puedes decir que son tus amigas? Te ponen verde todos los días.*	
a) hacer elogios	b) criticar; censurar

2. ponerse **rojo** como un tomate *Ej. Siempre que veo a Miguel me pongo roja como un tomate.*	
a) ser comunista	b) ruborizarse, ponerse colorada

3. ponerse **negro** *Ej. Cuándo Miguel se pone negro nadie debe hablar con él.*	
a) haber tomado mucho el sol	b) irritarse mucho

4. pasarlas **moradas** Ej. *Los portugueses las estamos pasando moradas. Estamos muy preocupados.*	
a) encontrarse en una situación difícil	b) sentirse muy feliz

B. Ahora ya conoces estas expresiones idiomáticas. Contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Sueles poner verde a tus amigos?
2. Cuando no sacas buenas notas, ¿tus padres se ponen negros?
3. ¿Por qué los portugueses las estamos pasando moradas?
4. ¿Te parece posible ser feliz sin tener blanca?

Elaborado por Paula Almeida
Fuente: http://buscon.rae.es, consultado en enero 2012

Anexo 9 – Unidade didática sobre o micro conto em língua espanhola (1º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español, Ficha 3
Curso: 11º C

¿Conoces las siguientes expresiones idiomáticas? Todas tienen algo en común. Se refieren a animales.

1. **Relaciona las dos columnas**. Escribe los números correctos junto a las definiciones.

1.	*haber gato encerrado*		sospechar algo
2.	*dormir como un lirón*		persona indiferente, que muestra desafecto
3.	*llorar lágrimas de cocodrilo*		ser muy raro
4.	*tener carne o piel de gallina*		haber una cosa oculta
5.	*frío como un pescado*		lágrimas que vierte una persona por un dolor que no siente
6.	*tener la mosca detrás de la oreja.*		aspecto que toma la piel por efecto del frío o de una emoción
7.	*ser más raro que un perro verde*		cuando se duda de la posibilidad de que suceda algo
8.	*cuando las ranas críen pelos*		dormir mucho

Fuente: http://docs4.chomikuj.pl/117928833,0,1,Expresiones-idiomaticas-con-animales.doc

2. **Completa este extracto de *El puerco espín mimoso* de Mario Benedetti con expresiones idiomáticas del ejercicio anterior.**

- Esta mañana- dijo el profesor -haremos un ejercicio de zoomiótica. Ustedes ya conocen que en el lenguaje popular hay muchos dichos, frases hechas, lugares comunes, etcétera, que incluyen nombres de animales. (…)Bien, yo voy ahora a decirles datos, referencias, conductas humanas y ustedes deberán encontrar la metáfora zoológica correspondiente. ¿Entendido?
- Sí, profesor.
- Veamos entonces. Señorita Silva. A un político, tan acaudalado como populista se le quiebra la voz cuando se refiere a los pobres de la tierra.
- _____. (1) (…)
- Entre otras cosas. A ver, señorita Ortega. Tengo entendido que a su hermanito no hay quien lo despierte por las mañanas.
- Es cierto, _____. *(2)*
- Esa era fácil, ¿no? Señor Duarte. Todos saben que A es un oscuro funcionario, uno del montón, y sin embargo, se ha comprado un Mercedes Benz.
- Evidentemente, _____. (3) (…)
- Señorita Undurraga. Aquel diputado lo insultaban, le mentaban la madre, y él nunca perdía la calma.
- Sangre de pato, o también _____. (4)
- Doblemente adecuado. Señor Arosa. (…)

Mario Benedetti en "Despistes y franquezas" (adaptado por Paula Almeida)

Anexo 10 – Unidade didática sobre as festas espanholas: questionário inicial aos alunos (1º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Español
Curso: 10º F

1. **¿Cuáles de estos adjetivos asocias a los españoles? Señálalos con una X.**

	inteligentes		alegres		trabajadores
	honestos		perezosos		tristes
	puntuales		responsables		groseros
	deshonestos		impuntuales		irresponsables

2. **¿Qué imágenes asocias a los españoles? Escribe los números aquí_____.**

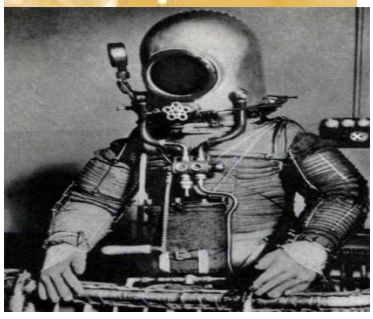
1

2

3

4

5



6

Fuente de las imágenes: www. google.es

Anexo 11 – UD sobre as festas espanholas: questionário inicial aos pais/encarregados de educação (1º ciclo de investigação)

<u>Questionário sobre a língua e cultura espanhola</u>

Com este questionário pretende-se averiguar se os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sala de aula ultrapassam essa fronteira e chegam até suas casas. Por favor responda com sinceridade. As respostas a este questionário são ***anónimas****.*

Pede aos teus pais /encarregados de educação que respondam às perguntas seguintes. O objetivo é descubrir quel é a imagen que têm dos espanhóis.

Antes de começar, registra por favor alguns dados sobre o entrevistado:

Idade:	**Profissão:**	**F_____/ M_____**

1. **Quais destes adjetivos associa aos espanhóis? Assinale-os com um X**

	inteligentes		alegres		trabalhadores
	honestos		preguiçosos		tristes
	pontuais		responsáveis		grosseiros
	desonestos		pouco pontuais		irresponsáveis

2. **¿Que imagens associa aos espanhóis? Escreva os números aquí_____.**

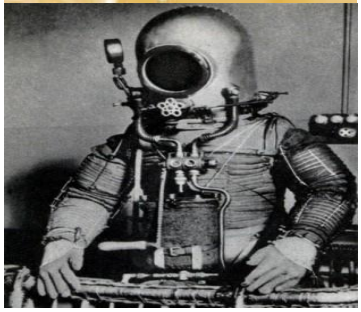
1

2

3

4

5



6

Anexo 12 – Atividade Extracurricular em sala de aula; questionário final aos alunos (2º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

La lengua y la cultura española

Por favor contesta a las preguntas. Tus respuestas son anónimas.

ESPAÑOL, Curso: 10º F

¿Qué sabes sobre España?

1. ¿Qué colores forman la bandera española?

   _____ *Naranja y rojo* _____ *Rojo y amarillo* _____ *Amarillo y naranja*

2. En Castilla y León, el día de Las Águedas,…

   _____*mandan los niños.* _____*mandan los hombres.* _____*mandan las mujeres.*

3. ¿Qué /quién es el "Gordo"?

   ._____*Papá Noel* _____ *El primer premio de la lotería de Navidad* _____ *Un cantante de ópera italiano*

4. En Nochevieja las personas se ponen ropa interior….

   ____ *azul* _____*roja* _____ *blanca*

5. ¿Cuáles de estos productos asocias a los españoles?

   _____ *Turrón, chupa chups, pizza*

   _____ *Turrón, chupa chups, gazpacho*

   _____ *Turrón, chupa chups, hamburguesa*

¡Gracias!

Paula Almeida

Anexo 13 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo: questionário aos pais /E.E. (2º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Questionário sobre a língua e cultura espanhola

Com este questionário pretende-se averiguar se os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sala de aula ultrapassam essa fronteira e chegam até suas casas. Por favor responda com sinceridade. As respostas a este questionário são ***anónimas****.*

Assinale a resposta correcta com um X.

1. Que cores forman a bandeira espanhola?
   _____ laranja e vermelho _____ vermelho e amarelo _____ amarelo e laranja

2. Em Castela e Leão, no dia de Las Águedas,…
   _____*mandam as crianças.* _____*mandam os homens.* _____*mandam as mulheres.*

3. Quem / o que é o "Gordo"?
   ._____Pai Natal _____ O primeiro prémio da lotaria de Natal. _____ Um cantor de ópera italiano.

4. Na última noite do ano, as pessoas usam roupa interior …
   ____ azul. _____vermelha. _____ branca.

5. Quais destes produtos associa aos espanhóis?
   _____ *Turrón, chupa chupa, pizza*
   _____ *Turrón, chupa chupa, gaspacho*
   _____ *Turrón, chupa chupa, hambúrguer*

Muito obrigada pela colaboração!

Paula Almeida

Anexo 14 – Atividade extracurricular – Discussão do conceito de estereótipo (2º ciclo de investigação)

¿Qué os sugieren estas imágenes?

¿Cómo vemos los portugueses a «los otros»?

Enlaza los estereotipos y las nacionalidades: ingleses, estadunidenses, italianos, japoneses.

País	Estereotipo
	Tienen fama de simpáticos, divertidos pero un poco excessivos. Los hombres son guapos y donjuanes.
	Piensan que su país es el más importante del mundo. Se creen superiores y no saben que hay otros idiomas aparte del inglés. Todos sufren de sobrepeso porque sólo comen “comida basura”.
	Son adictos al trabajo y casi nunca tienen vacaciones. Cuando viajan están siempre sacando fotos.
	Siempre los vemos con la taza de té en la mano y no salen sin su paraguas. Les gusta hablar sobre el tiempo.

Anexo 15 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; compreensão leitora (2º ciclo investigação)

Trabajo de Grupo -1

ESPAÑOL **Curso**: 10º F

¿Todos los españoles echan la siesta?

Leed el texto y subrayad la información más importante. A continuación transmitid vuestras conclusiones a vuestros compañeros.

COSTUMBRE EN DESUSO

MADRID.- El mito de la siesta española ha quedado desterrado, ya que sólo un 16% de la población de este país practica esta sana costumbre a diario. Un estudio sobre el sueño, realizado entre más de 3.000 españoles mayores de 18 años por la Fundación de Educación para la Salud del Hospital Clínico San Carlos (Fundadeps) y la Asociación Española de la Cama (Asocama), ha revelado la extinción de este deporte nacional que se mantiene, no obstante, como reclamo para los turistas.

El análisis desvela que **el 58,6% de los españoles nunca sestea**, el 22% sólo en ocasiones y el 3,2% se adormece tras el almuerzo únicamente los fines de semana.

Curiosamente, pese al estrés que caracteriza a la capital, **Madrid es la segunda región de España donde más rápido se duerme la gente**, sólo precedida por Aragón.

Una vez dormidos, la mitad del país asegura mantener el sueño toda la noche mientras que la otra mitad afirma despertarse por lo menos una vez, un 21% sin motivo aparente.

Respecto al número de horas, **los españoles dormimos alrededor de siete**, algo más los fines de semana, aunque los más jóvenes llegan hasta las ocho horas y media. En cuanto a la postura, arrasa el dormir de lado -con un 64,7%- frente al 7,8% y 7,9% que lo hace boca arriba y boca abajo, respectivamente.

http://www.elmundo.es/elmundosalud/2009/01/22/medicina/1232627339.html, adaptado por Paula Almeida en mayo de 2012

Anexo 16 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; compreensão leitora (2º ciclo de investigação)

Trabajo de Grupo -2	
ESPAÑOL	**Curso**: 10º F

¿A todos los españoles les gustan las corridas de toros?

Leed el texto y subrayad la información más importante. A continuación transmitid vuestras conclusiones a vuestros compañeros.

¿Para los españoles es una vergüenza que a su país se le relacione siempre con las corridas de toros?

En el resto del mundo, a España se le relaciona siempre con el toreo y la tauromaquia como lo único representativo de ese país. ¿Es realmente tan alto el porcentaje de españoles que apoyan esa barbarie?

Las noticias españolas han concluido todas en una misma opinión: El mayor porcentaje de españoles censados para esta opinión es terminante: NO les gustan ni apoyan las corridas de toros. SÍ, para los españoles es una vergüenza que se relacione España con el toreo y la tauromaquia de cara a Europa y el resto del mundo... Estos espectáculos son propios de países tercermundistas e incivilizados.

Las plazas de toros están casi vacías, por no hablar de Barcelona donde no se llena ni con los turistas que entran engañados....y que a su salida firman en contra de este espectáculo cruel y bárbaro. (Cataluña, que se enorgullece por su propia identidad, se convirtió el pasado miércoles en la primera región principal de España que prohibió el toreo como respuesta a una campaña de activistas.)

El rey de España acude a las corridas...él y su hija mayor son los únicos que lo hacen.... La reina nunca le acompaña...y además es vegetariana. El alto porcentaje de españoles NO apoyamos esto....solo unos cuántos mayores cortos de miras, faltos de moral, educación o cariño siguen acudiendo a las plazas.

http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100417155503AAQInMj, *adaptado por Paula Almeida* en mayo de 2012

Anexo 17 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; questionário final aos alunos (2º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

La lengua y la cultura española

Por favor contesta a las preguntas. Tus respuestas son anónimas.

ESPAÑOL, Curso: 10º F

¿Qué has aprendido hoy?

1. Los españoles se echan la siesta todas las tardes.
   _____*Sí* _____*No*

2. A todos los españoles les gustan las corridas de toros.
   Sí _____ *No* _____

3. Todos los españoles saben bailar flamenco y tocar las castañuelas.
   Sí _____ *No* _____

4. ¿Conoces a algún escritor de habla España?

No _____	*Sí* _____ *Se llama* _____.	*Sí, pero no me acuerdo de su nombre.* _____

5. ¿Conoces a algún **pintor** de habla España?

No _____	*Sí* _____ *Se llama* _____.	*Sí, pero no me acuerdo de su nombre.* _____

¡Gracias!

Anexo 18 – Atividade Extracurricular sobre o estereótipo; questionário final aos pais /E.E. (2º ciclo de investigação)

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Questionário sobre a língua e cultura espanhola

Com este questionário pretende-se averiguar se os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sala de aula ultrapassam essa fronteira e chegam até suas casas. Por favor responda com sinceridade. As respostas a este questionário são ***anónimas****.*

Qual é a sua opinião?

1. Os espanhóis fazem a sesta todas as tardes?

   _____*Sim* _____*Não*

2. Todos os espanhóis gostam de corridas de touros?

   _____*Sim* _____*Não*

3. Todos os espanhóis saben dançar flamenco e tocar castanholas?

   _____*Sim* _____*Não*

4. ¿Conhece algum **escritor** de expressão espanhola?

_____*Não*	_____*Sim* *Chama-se* _____.	_____*Sim, mas não me* *recordo do seu nome.*

5. ¿Conhece algum **pintor** de expressão espanhola?

_____*Não*	_____*Sim* *Chama-se* _____.	_____*Sim, mas não me* *recordo do seu nome.*

Muito obrigada pela colaboração!

Paula Almeida

Anexo 19 – Questionário para o peddy paper - conteúdos socioculturais (2º ciclo de investigação)

<table>
<tr>
<td>1. La Tomatina se celebra en…
a) Madrid.
b) Valencia.
c) Barcelona.</td>
<td>2. Completa: “tener _____ detrás de la oreja”
a) la hormiga
b) la mosca
c) el pelo</td>
</tr>
<tr>
<td>3. ¿A quién escriben los niños su carta pidiendo regalos?
a) A Papá Noel.
b) A los Reyes Magos.
c) A sus padrinos.</td>
<td>4. El Rastro de Madrid es…
a) una feria de exposiciones.
b) un mercadillo al aire libre.
c) un mercadillo cubierto.</td>
</tr>
<tr>
<td>5. ¿Qué hacen los españoles el día 28 de diciembre?
a) Cantan villancicos de casa en casa.
b) Toman chocolate con churros.
c) Pegan monigotes en las espaldas de la gente.</td>
<td>6. El microrrelato “El drama del desencantado” fue escrito por…
a) Isabel Allende.
b) Gabriel García Márquez
c) Pablo Neruda.</td>
</tr>
<tr>
<td>7. ¿Cuál de estos ingredientes no es típico a la hora de elaborar una paella?
a) Carne y pescado
b) Azafrán
c) Nueces y pasas</td>
<td>8. ¿Qué significa “cuando las ranas críen pelos”?
a) cuando sabemos la respuesta a una pregunta
b) cuando no sabemos la respuesta a una pregunta
c) cuando se duda de la posibilidad de que suceda algo</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">9. ¿En qué consisten las Fallas de Valencia?
a) En levantar construcciones artísticas de materiales combustibles que representan figuras y después quemarlas el día de San José.
b) En crear figuras de cera para exponerse en el Museo de Cera.
c) En crear hogueras para quemar libros</td>
</tr>
</table>

Anexo 20 – Atividade extracurricular: *Peddy Paper* (2º ciclo investigação)