

Carla Conceição Teixeira Ulisses

**Desenvolver a Competência Intercultural Através do Uso de
Imagens**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst,
coorientado pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Orientador de Estágio de Inglês, Doutora Fátima Van Zeller

Orientador de Estágio de Espanhol, Doutora Luísa Ribeiro

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisor de Estágio de Espanhol, Mestre Pilar Nicolás Martínez

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Desenvolver a Competência Intercultural Através do Uso de Imagens

Carla Conceição Teixeira Ulisses

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst, coorientado pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Orientador de Estágio de Inglês, Doutora Fátima Van Zeller

Orientador de Estágio de Espanhol, Doutora Luísa Ribeiro

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisor de Estágio de Espanhol, Mestre Pilar Nicolás Martínez

Membros do Júri

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst, Professor Auxiliar da
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor José Domingues de Almeida, Professor Auxiliar da
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima de Sousa Basto Vieira, Professora Associada da
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Sumário

Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Resumen	8
Introdução	9
Capítulo I – Contextualização da investigação-ação	13
1. Contexto Escolar	13
1.1. A escola.....	13
1.2. O núcleo de estágio	14
1.3. As turmas	14
1.3.1. A turma de inglês: 11°F.....	14
1.3.2. A turma de espanhol: 9°C.....	15
2. Enquadramento teórico	15
2.1. A competência intercultural	15
2.1.1. Considerações gerais	15
2.1.2. A interculturalidade e a educação	18
2.1.3. A interculturalidade e o papel do professor de línguas estrangeiras	21
2.2. A interculturalidade e os instrumentos orientadores	23
2.2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)	23
2.2.2. Os programas de línguas estrangeiras do Ministério da Educação português.....	24
2.2.2.1. Os Programas de Espanhol – 3º ciclo e secundário.....	24
2.2.2.2. Os Programas/Metas de Inglês - 3º ciclo e secundário.....	27
2.3. A interculturalidade e os manuais	31
2.4. A imagem como recurso no desenvolvimento da competência intercultural	35
Capítulo II – Ciclos da Investigação ação – A prática pedagógica supervisionada	42
1. Ciclo zero da investigação-ação	42
1.1. Observação e diagnóstico inicial.....	42
1.2. Instrumentos de recolha de dados	43
1.3. Análise e interpretação dos dados e definição da área de investigação-ação.....	48
2. Primeiro Ciclo	49
2.1. Turma de Espanhol (9°C)	49
2.1.1. Aplicação.....	49
2.1.2. Considerações sobre o primeiro ciclo de espanhol.....	52
2.2. Turma de Inglês (11°F).....	54

2.2.1.	Aplicação.....	54
2.2.2.	Considerações sobre o primeiro ciclo de inglês	58
3.	Segundo Ciclo	60
3.1.	Turma de Espanhol (9°C).....	61
3.1.2.	Aplicação.....	61
3.1.3.	Considerações sobre o segundo ciclo de espanhol	65
3.2.	Turma de Inglês (11°F).....	70
3.2.2.	Aplicação.....	70
3.2.3.	Considerações sobre o segundo ciclo de inglês.....	73
	Conclusão.....	79
	Referências Bibliográficas	84
	Anexos	87
	Anexo 1 – Ciclo Zero - Questionário inicial colocado aos alunos de inglês (11°F) e espanhol (9°C).....	88
	Anexo 2 – Ciclo Zero - Gráficos relativos aos resultados obtidos com o inquérito apresentado no anexo 1.....	90
	Anexo 3 – Primeiro Ciclo Espanhol - PowerPoint de apresentação de imagens representativas de tradições natalícias de países hispanos.....	94
	Anexo 4 – Primeiro Ciclo Espanhol Tarefa Final – Fotos de trabalhos apresentados pelos alunos.....	97
	Anexo 5 – Primeiro Ciclo Espanhol - Ficha de autoavaliação	98
	Anexo 6 – Primeiro Ciclo Inglês - PowerPoint com imagens “Diversity Matters”	99
	Anexo 7 – Primeiro Ciclo Inglês - PowerPoint com imagens “Diversity Matters”	100
	Anexo 8 – Primeiro Ciclo Inglês – PowerPoint com regras/argumentos para o Role-play; Cartões para o Role-Play	101
	Anexo 9 – Primeiro Ciclo Inglês – Ficha de autoavaliação de Inglês	102
	Anexo 10 – Primeiro Ciclo Inglês – Ficha de avaliação sumativa de Inglês	103
	Anexo 11 – Segundo Ciclo Espanhol - Imagens representativas de problemas sociais.....	107
	Anexo 12 – Segundo Ciclo Espanhol – Ficha autoavaliação	110
	Anexo 13 – Segundo Ciclo Espanhol – Questionário Final	111
	Anexo 14 – Segundo Ciclo Inglês - Imagens locais de trabalho	113
	Anexo 15 – Segundo Ciclo Inglês – Questionário Final	117

Agradecimentos

Este projeto de investigação-ação é resultado de um ano de intenso trabalho, sacrifício e entrega, mas que encarei sempre como um desafio e uma oportunidade para o meu crescimento enquanto professora, mas acima de tudo enquanto pessoa. Aproveito este espaço para agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram neste processo e comigo colaboraram neste trabalho, nomeadamente:

Ao meu orientador e supervisor, Professor Doutor Robert Nicolas Hurst, pelas suas palavras e os seus conselhos sábios e preciosos, pela incansável revisão deste trabalho e pelo seu inestimável sentido de humor.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo, pelas palavras de incentivo e por me ter feito acreditar de que seria capaz.

À minha supervisora, Mestre Pilar Nicolás Martínez, pela sua orientação, pelo seu carinho, compreensão e por valorizar todo o meu trabalho, esforço e dedicação.

Às minhas orientadoras da Escola Secundária Aurélio de Sousa, Doutora Fátima Van Zeller e Doutora Luísa Ribeiro, pela sua compreensão, aconselhamento e disponibilidade.

Aos meus alunos das turmas de espanhol do 9ºC e de inglês do 11ºF, pelo carinho com que me receberam, a paciência que tiveram e por fazerem de mim uma pessoa melhor.

À minha colega de estágio, Susana Faria, companheira de luta, exemplo de tenacidade, amiga para toda a vida.

Aos meus pais, por serem sempre o meu porto de abrigo.

À minha irmã, por ser sempre um exemplo de luta, e de querer fazer o bem pelos outros.

Ao meu marido, por ser a minha âncora e pela sua paciência infinita, força e amor.

Aos meus filhos, por serem o meu tudo, por me perdoarem as minhas ausências e por me permitirem mostrar que quando se tem um sonho e não se desiste de lutar por ele, é possível alcançá-lo.

A toda a minha família e amigos, pelo carinho, apoio, e compreensão por nem sempre estar presente.

Resumo

Vivemos num mundo globalizado e em permanente mudança, no qual a aproximação e interação entre culturas e a conseqüente necessidade de nos relacionarmos uns com os outros é cada vez mais premente e um verdadeiro desafio. Neste contexto, apresenta-se como requisito essencial o desenvolvimento de competências interculturais que facilitem uma comunicação real que conduza ao entendimento mútuo, no sentido de diminuir possíveis tensões, choques culturais e conflitos.

A escola e mais especificamente a sala de aulas de língua estrangeira, sendo apresentadas como um espaço onde se cruzam culturas, tornam-se locais privilegiados onde o ensino/aprendizagem de aspetos culturais deve ser enfatizado. Esta mesma preocupação com os aspetos culturais encontra eco nos documentos que regulam a prática letiva nas nossas escolas, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência, bem como os programas nacionais do Ministério da Educação quer para língua inglesa, quer para a língua espanhola nos quais a competência intercultural se apresenta como um dos objetivos a atingir.

No sentido de desenvolver esta competência e tendo em consideração o desenvolvimento tecnológico e o domínio crescente que a informação visual tem nos nossos dias, as imagens surgiram como recurso didático de excelência, ajudando os alunos no sentido de desenvolverem estratégias de observação e interpretação e consciência cultural crítica inseridas numa abordagem intercultural.

Com o presente projeto de investigação-ação tentou-se responder à questão: *“Como podem as imagens desenvolver a competência intercultural em sala de aula de língua estrangeira?”*, implementando para tal, metodologias, estratégias, atividades e materiais que favoreceram a aquisição de competências interculturais.

Neste processo de ensino/aprendizagem os alunos desempenharam um papel central, participando de forma ativa, ao trazer para a sala de aula as suas próprias experiências e o seu próprio conhecimento do mundo. Simultaneamente, não é alheia a importância do papel do professor em todo este processo apresentando-se ele próprio como um exemplo de mediador entre culturas.

Palavras-chave: interculturalidade, competência intercultural, imagem, língua estrangeira

Abstract

We live in a globalized and constantly changing world, in which proximity and interaction among cultures and the consequent need to relate with each other is an increasingly urgent and real challenge. Within this context, the development of intercultural competences is a basic requirement in order to promote real communication which will lead to mutual understanding, diminishing possible tensions, culture clash and conflicts.

School and more specifically, the foreign language classroom, may be represented as a crossroads of cultures, which become privileged places where the teaching/learning of cultural topics should be emphasised. This same concern about cultural topics finds an echo in the documents that govern the practice of teaching in schools, such as, The Common European Framework of Reference and the national syllabus for the English and the Spanish languages within which intercultural competence is designated as one of the goals to be reached.

In order to develop this competence, and having under consideration technological developments as well as the increasingly influence that visual information has nowadays, pictures emerge as a didactic resource of excellence, helping students in the development of strategies of observation, interpretation and critical cultural awareness within an intercultural approach.

In this action research project we tried to answer the question: *“How can images develop intercultural competence within a foreign language classroom?”*, implementing methodologies, strategies, activities and materials that favoured the acquisition of intercultural competences.

In this learning/teaching process, students played a central role, participating actively, by bringing into the classroom their own knowledge of the world. Simultaneously, the role of the teacher is not without importance in this entire process, presenting herself as an example of a cultural mediator.

Keywords: interculturality, intercultural competence, image, foreign language

Resumen

Vivimos en un mundo globalizado y en constante mudanza, donde la cercanía y la interacción entre culturas y la respectiva necesidad de que nos relacionemos los unos con los otros es cada vez más urgente y un auténtico reto. En este contexto, se presenta como requisito esencial el desarrollo de las competencias interculturales que faciliten una comunicación real que conduzca a un entendimiento mutuo, en el sentido de acortar posibles tensiones, choques culturales y conflictos.

La escuela y más concretamente la clase de lengua extranjera, son presentadas como un espacio donde se interrelacionan culturas, volviéndose lugares privilegiados donde la enseñanza/aprendizaje de los aspectos culturales debe ser resaltado. Esta preocupación con los aspectos culturales, es visible en documentos que regulan la práctica lectiva en nuestras escuelas, sobretodo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y los programas nacionales del Ministerio de la Educación, bien para la lengua inglesa, como para la lengua española. En todos los documentos mencionados anteriormente, la competencia intercultural se presenta como un objetivo a alcanzar.

Con el intuito de desarrollar esta competencia, teniendo en mente el desarrollo tecnológico y el dominio creciente que la información visual tiene en nuestros días, las imágenes surgieron como un recurso didáctico de excelencia, ayudando a los alumnos a desarrollar estrategias de observación, interpretación y conciencia cultural crítica insertadas en un enfoque intercultural.

Mediante este proyecto de investigación-acción se intentó contestar a la pregunta: *“Cómo pueden las imágenes desarrollar la competencia intercultural en la clase de lengua extranjera?”*, implementando metodologías, estrategias, actividades y materiales que favorezcan la adquisición de las competencias interculturales.

En este proceso de enseñanza/aprendizaje, los alumnos tuvieron un papel central, participando de forma activa, trayendo para clase sus propias experiencias y su conocimiento del mundo. Al mismo tiempo, no es ajena la importancia del papel del profesor en todo este proceso, presentándose él mismo como un ejemplo de mediador entre culturas.

Palabras clave: interculturalidad, competencia intercultural, imagen, lengua extranjera

Introdução

O mundo globalizado e em permanente mudança em que vivemos é responsável por uma aproximação cada vez maior de um leque de culturas diferentes, e a necessidade de nos relacionarmos uns com os outros é evidente e um desafio. Vivemos pois numa sociedade cada vez mais multicultural pelos motivos mais variados, que vão desde a necessidade de encontrar emprego, fuga à guerra (fatores económicos e políticos), às viagens de férias ou lazer, potenciando situações de tensão e possível conflito perante a diferença e o desconhecido. “(...) cultural diversity and intercultural contact have become facts of modern life, so intercultural competences become a requisite response” (UNESCO, 2009, citado por UNESCO 2013:7). Torna-se então “imprescindible llegar a una comunicación real, a un entendimiento por medio del conocimiento mutuo, para disminuir el choque cultural y evitar conflictos” (Oliveras, 2000:11).

O desenvolvimento das competências interculturais tem estado no centro das atenções, nomeadamente “das políticas educativas europeias, neste início do século XXI, ganhando particular relevo, tanto a nível teórico como prático, em contextos formais de aprendizagem” (Bizarro e Braga, 2004:57-58). As escolas e dentro destas os professores, apresentam-se deste modo como elementos centrais para o desenvolvimento de estratégias que promovam o desenvolvimento de uma aprendizagem intercultural e consequente criação de verdadeiros alunos interculturais. Como afirma Américo Peres,

trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade. (1999:49, citado por Bizarro e Braga, 2004:58-59)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001), publicado sob a égide do Conselho da Europa vem ao encontro de todas estas preocupações e repto ao afirmar a importância da abordagem intercultural e do objetivo central da educação em língua que se traduz na promoção do “desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (QECR, 2001:19). Estas preocupações vão encontrar eco nos programas nacionais, quer de inglês, quer de espanhol, valorizando

ambos, o papel da cultura na aprendizagem de uma língua, constituindo esta um meio singular para o desenvolvimento individual, preparando-os para a vida em comunidade compreendendo a sua própria cultura, cultivando um maior respeito pelos outros e desenvolvendo uma visão mais positiva, vasta e enriquecedora da realidade, assumindo-se como verdadeiros cidadãos do mundo.

Neste projeto de investigação-ação, as imagens ocuparam um papel de destaque como recurso didático ao serviço do desenvolvimento de competências interculturais dos alunos que nele participaram. Na realidade os “visual aids” (Corbett, 2003:140) desde há muitos anos desempenham um papel importante no ensino das línguas permitindo por exemplo, trazer para a sala de aula objetos que pela sua própria natureza não poderiam estar presentes. Por outro lado, e graças ao desenvolvimento tecnológico, vivemos num mundo no qual as imagens e a informação visual dominam de forma crescente as nossas vidas e os jovens, melhor do que ninguém, são especialistas no que toca a aceder, partilhar, transformar e a comunicar com imagens. Na verdade, “Because vision developed before verbal language, images are a natural part of our primal sense of being and represent the deepest recesses of ourselves” (Barry, 1997, citado por Britsch, 2009:710). No entanto, e apesar do seu inegável potencial, nomeadamente para a aprendizagem de línguas, a verdade é que a exploração do significado cultural das imagens tem sido negligenciado. Todavia, a exploração de imagens produzidas por culturas diferentes é um meio poderoso para o estudo da cultura numa sala de aula de línguas (Corbett, 2003:14). Mas para que tal seja possível é necessário que os alunos desenvolvam a sua alfabetização visual pois a “Visual language is not (...) transparent and universally understood; it is culturally specific. (...) Consequently different values and meanings are attached (...)” (Kress e Leeuwen, 2006:4). Torna-se então necessário que se fomente o desenvolvimento de competências, nomeadamente de observação, interpretação e de consciência cultural crítica, estando estas igualmente inseridas numa abordagem intercultural. Para além de tudo isto, acresce o valor motivacional que este recurso apresenta no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, também pela sua associação à capacidade humana para criar imagens mentais através de visualizações que atraiam a atenção, estimulem, ou provoquem emoções. “En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.” (Busto e Bedoya, 2009:2)

Posto isto, o relatório aqui apresentado é antes de mais o resultado de um exercício de reflexão sobre a prática letiva levada a cabo ao longo deste ano letivo e com o qual se pretende confirmar a importância de uma abordagem intercultural na sala de aulas de línguas e a relevância que as imagens, como recurso didático, possam ter no processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Este trabalho encontra-se estruturado em duas grandes partes que se complementam. Desta forma, no primeiro capítulo faz-se a contextualização da investigação-ação, no qual se tentam apresentar os fundamentos teóricos que estiveram na base e suportaram a prática letiva. Começamos por apresentar o contexto escolar, descrevendo brevemente a escola e o grupo de trabalho, nomeadamente o núcleo de estágio e as turmas que constituíram o foco de todo o projeto. Segue-se o enquadramento teórico, com o qual se pretende caracterizar e demonstrar a pertinência das temáticas abordadas nos nossos dias e em contexto de ensino-aprendizagem numa sala de línguas, mais concretamente a abordagem intercultural e o papel das imagens como recurso didático, no desenvolvimento desta. Consequentemente apresentam-se algumas considerações sobre a interculturalidade e a educação, a interculturalidade e o papel do professor de línguas estrangeiras e finalmente a interculturalidade e os instrumentos orientadores, nomeadamente o QECR e os programas/metas de línguas estrangeiras do Ministério da Educação português para o 3º ciclo e secundário. É também apresentada informação relativa à importância dada, ou não, à interculturalidade nos manuais. Termina-se este capítulo com o ponto dedicado à imagem como recurso no desenvolvimento da competência intercultural. No segundo capítulo, apresentam-se os ciclos do projeto de investigação-ação. O mesmo encontra-se dividido em três partes que correspondem aos três ciclos resultado da aplicação de três propostas com as quais se pretendia desenvolver a competência intercultural através das imagens. Começamos com o ciclo zero, onde através da observação direta e a aplicação de um questionário nos foi possível realizar o diagnóstico inicial e perceber qual a importância dos aspetos culturais em contexto de sala de aula, bem como do papel das imagens no processo de ensino-aprendizagem. Permite igualmente definir e testar a metodologia que se iria aplicar nos seguintes ciclos. No segundo e terceiro ciclos descreve-se a forma como foi aplicado o projeto de investigação-ação aos dois grupos (9º C de Espanhol e 11º F de Inglês), da Escola Secundária Aurélia de Sousa, à qual se seguiu um momento de análise e

interpretação de dados, fazendo-se referência aos instrumentos utilizados para a sua recolha.

Este trabalho termina com as conclusões, que no fundo se apresentam como um conjunto de considerações sobre todo o trabalho realizado ao longo deste projeto e que resultam de um processo de reflexão permanente sobre a prática letiva e os resultados que dela resultaram.

Capítulo I – Contextualização da investigação-ação

1. Contexto Escolar

1.1. A escola

A escola onde se realizou o estágio pedagógico e onde foi aplicado o projeto de investigação-ação apresentado neste relatório, foi a Escola Secundária Aurélia de Sousa. Esta é a escola sede do agrupamento e localiza-se na parte oriental da cidade do Porto. Os arredores urbanos abarcam alguns espaços verdes como a Praça D. Rainha Amélia, a Praça Francisco Sá Carneiro e a Quinta do Covelo, entre outros.

As acessibilidades são modernas e ligam a escola quer à parte norte da cidade do Porto, quer ao seu centro. Estas ligações são asseguradas por uma rede de transportes públicos que compreende o Metro e autocarros. Em termos demográficos, a população deste centro caracteriza-se pelo seu envelhecimento e por perda de população para outras cidades em seu redor. Em relação às características económicas, as atividades mais importantes estão relacionadas com o comércio tradicional, pequenas empresas e serviços, nomeadamente bancos.

Sendo a Escola Secundária Aurélia de Sousa sede de agrupamento, esta oferece todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 12º ano. As escolas que este agrupamento envolve são as seguintes: Augusto Gil, Fontinha, Fernão de Magalhães, Florinhas e uma escola do ensino pré-escolar. Relativamente às áreas de ensino que disponibiliza estas abarcam as humanidades e as ciências. Há quatro cursos orientados para a continuação dos estudos a nível superior e um curso profissional. Esta escola apresenta um quando docente estável e empenhado o que contribui para uma ação pedagógica mais efetiva.

A escola foi completamente renovada em 2009 e no que respeita aos equipamentos, esta oferece um espaço físico adequado às atividades que aí se realizam e as salas de aula possuem um conjunto de equipamentos tecnológicos variados, de que são exemplo os projetores, computadores e os quadros interativos.

Também se deve ter em consideração de que se trata de uma escola que, de acordo com o Projeto Educativo da Escola (PEE)¹, tem como objetivos, a inclusão,

¹ http://ae-aureliadesousa.com/docs/pe2013_2017.pdf

responsabilidade e humanismo, que se encontram em equilíbrio, num espírito de abertura permanente aos desafios deste século e que se devem fundamentalmente a dois princípios condutores: a formação para a cidadania e a manutenção de elevados níveis de exigência e qualidade.

1.2. O núcleo de estágio

No que diz respeito ao núcleo de estágio que integrei neste ano letivo de 2014/15, este era composto inicialmente por três professoras estagiárias, sendo que no final do primeiro período ficou reduzido a duas por desistência de uma das colegas, e duas professoras orientadoras – inglês e espanhol. Relativamente à professora orientadora de espanhol, esta só esteve connosco no primeiro período, pois a partir do segundo período esteve ausente com licença de maternidade. Foram realizadas reuniões de seminário semanais numa sala especificamente designada para o efeito (sala de estágios), sempre num ambiente de entreajuda e partilha que foram muito enriquecedoras e valiosas no sentido de orientar as nossas atividades e de nos ajudar a construir a confiança necessária para um bom desempenho em sala de aula.

1.3. As turmas

Às três estagiárias que compunham o núcleo de estágio e tendo em consideração as condicionantes existente na escola e o tempo disponível para pôr em prática os respetivos projetos de investigação-ação, foi-lhes dada a oportunidade de trabalhar com 5 turmas de inglês – duas de 9º ano e três de 11º ano, e 3 turmas de espanhol do 9º ano.

1.3.1. A turma de inglês: 11ºF

Apesar de inicialmente me ter sido atribuída a turma do 11ºD e de ter preparado e realizado a “aula zero” para este mesmo grupo, devido ao fato de uma das nossas colegas estagiárias ter desistido no final do primeiro período e também porque as aulas se sobrepunham em termos de horário às aulas na faculdade, a nossa orientadora achou por bem atribuir-me o 11º F. Desta forma, a partir de janeiro deste ano passei a aplicar o meu projeto de investigação-ação a este novo grupo. No entanto, devo ressaltar que a observação de aulas englobou todas as turmas mencionadas no ponto anterior.

Tratava-se de uma turma composta por 22 alunos, sendo que doze eram do sexo masculino e dez do sexo feminino, com uma média de idades de 16 anos. O nível de língua trabalhado corresponde ao B2.2, de acordo com o QECR (Quadro Europeu

Comum de Referência). Frequentavam o curso científico-humanístico de ciências económicas. Era um grupo que apresentava uma postura muito positiva relativamente à aprendizagem da língua inglesa, encarando-a como uma ferramenta útil para sobreviverem nesta era tecnológica e como uma mais-valia para o seu futuro. Apresentavam-se como um grupo homogéneo, com bom domínio da língua, que se refletia nos resultados positivos obtidos nos momentos de avaliação, e muito curiosos relativamente a questões ligadas à cultura dos países da língua meta. Pela observação realizada inicialmente e também tendo em consideração o feedback transmitido pela nossa orientadora, era um grupo que reagia muito bem a estímulos visuais. Todas estas condicionantes viriam a ser fundamentais na decisão de trabalhar com estes alunos conteúdos que desenvolvessem a sua competência intercultural, utilizando para o efeito, o estímulo visual.

1.3.2. A turma de espanhol: 9°C

A turma de espanhol na qual foi aplicado o projeto de investigação-ação foi o 9°C. Esta turma era constituída por vinte e oito alunos, sendo que quinze eram do sexo feminino e treze do sexo masculino. O nível trabalhado correspondia ao nível A2.2 de acordo com o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência), sendo este o seu terceiro ano de aprendizagem da língua espanhola. A carga horária semanal correspondia a duas horas. Não apresentavam problemas de comportamento que mereçam destacar. Eram um grupo que mostrava alguns problemas ao nível da autonomia e participação oral, havendo necessidade de muito apoio para a realização das atividades que lhes iam sendo propostas. Constituía um grupo maioritariamente curioso e motivado para a aprendizagem da língua espanhola e a sua cultura, facto este que partilhavam com a turma do 11°F de inglês favorecendo e fortalecendo a ideia de que, apesar de estar perante turmas tão diferentes, nomeadamente no que diz respeito ao nível de língua e do uso da mesma e inclusive de maturidade, seria interessante ver de que forma iriam trabalhar quando propostos conteúdos interculturais.

2. Enquadramento teórico

2.1. A competência intercultural

2.1.1. Considerações gerais

Nos últimos anos, os estudos sobre o ensino de uma cultura estrangeira têm sofrido algumas alterações nomeadamente, ao dar-se uma maior importância à componente

cultural como parte da aprendizagem comunicativa da língua, no sentido de tornar possível alcançar o grande objetivo que é comunicar. No entanto, o conceito de competência intercultural vai mais além do conceito de competência comunicativa ao tornar central, no processo de ensino de uma língua, o aspeto cultural ligado não só ao conhecimento mas também às atitudes e às competências (Oliveras, 2000:24).

Já não basta saber o que fazer e como o fazer tal como pressupõe a competência comunicativa. A competência intercultural compreende cinco fatores cruciais: competência existencial (ou “savoir-être”); capacidade para aprender e know-how (ou “savoir-apprendre/faire”), conhecimento declarativo (ou “savoirs”), capacidade de interpretar e relacionar (“savoir comprendre”) e uma consciência cultural crítica (“savoir s’engager”) (Byram *et al.*, 2002).

Savoir-être, compreende competências que apesar de entendidas como independentes de uma língua estrangeira em particular, também podem ser desenvolvidas no contexto de uma língua em particular. Quer isto dizer que, apesar de haver competências que possam ser desenvolvidas ou adquiridas aquando da aprendizagem de uma língua em particular, poderão igualmente ser transferíveis ou aplicáveis quando aprendemos outra língua de um outro sistema cultural (Byram *et al.*, 2002:12).

Savoir-apprendre/faire, implica o desenvolvimento e implementação de estratégias que permitam interpretar significados culturais desconhecidos, crenças e práticas de uma língua ou cultura com a qual o aprendente possa ou não estar familiarizado, bem como a capacidade de por em prática o conhecimento, as atitudes e habilidades sob os constrangimentos próprios da comunicação e interação em tempo real. Implica a capacidade de fazer uso do conhecimento académico num contexto não académico intercultural, a capacidade de reconhecer ligações entre a própria identidade do aprendente e a dos seus homólogos estrangeiros como membros de uma dada sociedade e finalmente a capacidade para relacionar as perceções existentes dentro da própria cultura do aprendente com as expressas pelos falantes da língua meta (Byram *et al.*, 2002:13). O aprendente de língua estrangeira é, segundo Byram, um intermediário, um falante intercultural (in Oliveras, 2000:33).

Quando se fala de *savoirs*, fala-se dos conhecimentos ou representações sobre o que caracteriza a cultura, isto é, um sistema de referências culturais que estruturam o conhecimento implícito e explícito adquiridos no decurso da aprendizagem de uma língua

e de uma cultura tendo em consideração as necessidades específicas do aprendente na sua interação com falantes da língua estrangeira. Trata-se de conhecer não só uma cultura específica, mas também como os grupos sociais e identidades funcionam, incluindo a forma como os outros nos veem (Byram *et al*, 2002:12).

O conceito de *savoir-comprendre*, implica que o desenvolvimento da capacidade de comparação, de interpretação e de relacionamento é tão importante como o desenvolvimento das atitudes e do conhecimento. Na verdade, é o desenvolvimento desta capacidade que vai permitir ao falante intercultural perceber como os mal-entendidos podem surgir ao colocar lado a lado ideias, acontecimentos ou documentos de duas ou mais culturas e analisando-os tendo em consideração a perspectiva do outro (Byram *et al*, 2002:12).

Por último, e no que diz respeito ao fator *savoir s'engager*, os falantes interculturais têm que estar conscientes dos seus próprios valores, crenças e comportamentos que se apresentam profundamente enraizados e que por isso mesmo podem conduzir a situações de rejeição. Esta consciência vai-lhes permitir por um lado, perceber a influência destes na sua própria visão dos valores dos outros e por outro lado, assumir uma consciência crítica relativamente aos seus valores e a si próprio, bem como aos dos outros (Byram *et al*, 2002:13).

Na realidade, trata-se de desenvolver uma postura que reconheça o respeito pela dignidade humana e igualdade dos direitos humanos como a base democrática para a interação social. Esta postura deve ser transversal e deve ser promovida no ensino de qualquer língua.

Na atualidade, e de acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE*², nas suas considerações sobre o desenvolvimento da competência intercultural, são duas as abordagens que se destacam “(...)el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*).” O primeiro tem por base o modelo do falante nativo que tem como objetivo conseguir que o aprendente se comporte como um membro mais da comunidade da língua em questão. Partindo desta abordagem, a língua é vista como um obstáculo à comunicação entre pessoas com culturas diferentes. Em contrapartida, a segunda abordagem pressupõe o desenvolvimento de aspetos afetivos

² http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm. Consultado em 9-7-2015

e emocionais (atitude, sensibilidade e empatia) relativamente às diferenças culturais que lhe permitirá converter-se num mediador entre culturas. A língua, aqui, é vista como um elemento integrante da cultura.

Em forma de conclusão, pode-se afirmar que apesar de existirem abordagens variadas no que diz respeito ao conceito de competência intercultural, há pontos em comum que se podem identificar, tais como: é efetiva, ao pretender-se que uma pessoa seja capaz de comunicar com outra pessoa, portadora de uma bagagem cultural diferente da sua sendo capaz de receber e interpretar uma mensagem tendo em consideração as suas intenções; é apropriada, tendo como objetivo que um indivíduo atue correta e adequadamente num encontro intercultural observando as regras implícitas e explícitas que uma determinada situação social num contexto concreto exija; apresenta também uma variável afetiva que inclui a empatia, a curiosidade, a tolerância e flexibilidade face a situações ambíguas; é também portadora de uma variável cognitiva ao incluir uma compreensão geral das diferenças culturais e um conhecimento específico de algumas culturas e ao compreender a capacidade de refletir sobre as diferenças, os estereótipos e os preconceitos; finalmente apresenta uma dimensão comunicativa ao incluir a capacidade de compreender e expressar sinais verbais e não-verbais, e a competência para interpretar papéis sociais específicos de forma culturalmente aceitável. (Soderberg, 1995 citado em Oliveras, 2000:39-40)

2.1.2. A interculturalidade e a educação

Na continuação do que foi dito anteriormente, nas últimas décadas é possível encontrar com frequência, em vários estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, termos como “componente cultural”, “dimensão intercultural” ou “competência intercultural”, bem como referências ao papel importante atribuído à cultura no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. São exemplos destes estudos, entre muitos outros, os trabalhos apresentados por vários autores como Byram e Zárate (1997), Oliveras (2000), Meyer (1991) e Bizarro (2005). Também aqui se pode mencionar o papel importante de algumas instituições e suas publicações, como é o caso do Conselho da Europa e a publicação do *Marco comum europeu de referência* (2001), ou da própria UNESCO e a publicação com o título *Intercultural Competences – conceptual and operational Framework* (2013).

Da leitura destes estudos e publicações não é difícil concluir que a aprendizagem de línguas e o desenho de novas metodologias que tenham por base a cultura é uma necessidade. Há que ter em consideração o contexto social do qual fazemos parte, que passa pela internacionalização dos mercados e a globalização cultural que se traduzem numa necessidade de se estabelecerem contatos entre pessoas dos mais diversos pontos do globo ou até mesmo a importante diversidade multicultural que se observa dentro de cada país com indivíduos com bagagens culturais distintas, que convivem cotidianamente, resultante de fenómenos migratórios. Simultaneamente enfrentam-se nos nossos dias novos desafios que justificam que a preparação, nomeadamente dos jovens para o diálogo intercultural ganhe relevância nas políticas educativas europeias para o século XXI. Nos nossos dias, enfrenta-se como refere Roberto Carneiro, um dos maiores desafios da atualidade que se traduz na:

(...) amplamente constatada impreparação da humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre: a vizinhança global impulsionada pelos media; a crise das instituições de socialização tradicionais, designadamente a família; a explosão das liberdades pessoais e o neoliberalismo triunfante; a “mobilidade” acrescida das culturas e o incremento das interfaces de contacto; o enfraquecimento do papel do estado; a falência dos mecanismos multilaterais de regulação de primeira geração; os fundamentalismos de origem étnica e religiosa; a miséria, a exclusão, a marginalidade e o desemprego crescentes; os sindicatos do crime de penetração tentacular; o “afundamento” do continente africano; a assim por diante. (mencionado por Bizarro, 2005:58)

Torna-se portanto fácil perceber as razões pelas quais é importante ensinar línguas e culturas como um todo integrado. (Tato, 2014:216) Assim sendo, tem sido amplamente reconhecido no âmbito do ensino das línguas que os alunos não precisam apenas de adquirir conhecimentos e competências ao nível da gramática mas também a capacidade de usar a língua social e culturalmente de forma apropriada (abordagem comunicativa). Acresce a estes conceitos, com o já mencionado QECR, o ênfase dado à “intercultural awareness”, “intercultural skills” e “existential competence” introduzindo desta forma nos objetivos do ensino das línguas uma “intercultural dimension”. A essência destes conceitos encontra-se nas seguintes palavras enunciadas por Byram, Gribkova e Starkey:

(...) to help language learners to interact with speakers of other languages on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors. It is the hope that language learners who become “intercultural speakers will be successful not only in

communicating information but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures. (2002:7)

Neste sentido a escola e em particular, os professores desempenham um papel importante na reorientação de estratégias centradas no aluno e que o ajudem a descobrir-se a si mesmo para que possa colocar-se no lugar do outro e compreender as suas atitudes e reações que conduzem à criação de empatias. Aqui aplicam-se sem duvida as palavras mencionadas por Oliveras, ao dizer que “el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser realista en relación com lo que se puede enseñar y aprender. El alumno tiene un bagaje cultural próprio que debe ser tenido en cuenta, ya que influye en cómo ve él la nueva cultura.” (2000: 34 citado por Ponce de Leon, 2006:251)

Na continuidade deste pensamento, não podemos esquecer que é objetivo desta abordagem intercultural no ensino das línguas, o desenvolvimento de alunos que serão porta-vozes interculturais ou mediadores que serão capazes de fazer frente à complexidade e identidades múltiplas e de evitar criar estereótipos próprios, (o que acontece quando se tenta compreender alguém através duma única identidade), promovendo-se o respeito pelo individuo e igualdade dos direitos humanos, sendo estes conceitos base da democracia.

(...)trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade. (Peres, 1999:49, citado por Bizarro, 2004:59)

Em conclusão, passou-se do ensino da civilização concebida como um saber normativo e descritivo para a aprendizagem de um saber-fazer de tipo compreensivo e interpretativo que implica no plano pedagógico, o recurso a métodos ativos que permitam aprender a estudar documentos autênticos e analisar diferentes situações de comunicação, pois a mera apresentação de feitos culturais abordados de forma isolada e descontextualizada é tão ineficaz na aproximação a uma cultura, quanto a memorização de palavras fora de contexto na aprendizagem de uma língua. (Abdallah-Pretceille, 1998:50, citada por Tato, 2014:220)

2.1.3. A interculturalidade e o papel do professor de línguas estrangeiras

No seguimento do que foi exposto até este momento, podemos concluir que esta abordagem intercultural tem consequências para o professor, nomeadamente uma mudança de atitude, preparação e métodos de trabalho. O professor antes de mais deve ser um profissional crítico, reflexivo, capaz de promover a tolerância e o respeito relativamente ao “Outro”. O professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos de uma cultura estrangeira, devendo ele mesmo ser um “aprendiz intercultural”, desenvolvendo competências, atitudes e tomando consciência de valores que pretende que os seus alunos desenvolvam. Deve desta forma converter-se num mediador cultural, que opera entre várias culturas.

Para que tal seja possível, é necessário que o professor possua algumas competências tal como refere Edelhoff (1987:76, citado por Benito, 2008:497-8), nomeadamente ao nível das atitudes, dos conhecimentos e das competências. No que respeita às atitudes, deve aqui assumir-se como aluno internacional e intercultural disposto a considerar a forma como os outros os veem e a ter curiosidade em relação a si mesmo e aos outros, adotando uma função e papel de intérprete social e intercultural. Relativamente aos conhecimentos, deve o professor estudar e conhecer mais sobre o ambiente e a história cultural das comunidades da língua meta s simultaneamente sobre o seu próprio país e a forma como esta é entendida pelos outros. Por último, em relação às competências, deverá o professor dominar e aperfeiçoar as habilidades comunicativas apropriadas para a negociação quer em contexto de sala de aula, quer exteriores a esta em situações de comunicação internacional.

A questão que aqui se coloca é a de se saber como pode um professor de línguas adquirir todas estas competências. Benito (2008:498-9), sugere que os professores adquiram estas competências através de cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, que reflitam e estudem as mudanças necessárias no sentido de permitir que estes professores se tornem verdadeiros mediadores culturais na sala de aula de língua estrangeira. Estes deveriam ter em consideração o duplo processo de aprendizagem que terá lugar profissional e pessoalmente. A verdade é que a aprendizagem de uma língua ou de uma cultura não termina. É um processo contínuo. Como já foi dito, a dimensão intercultural não pressupõe a mera transmissão de informação sobre um país estrangeiro e por isso mesmo o professor não terá de saber tudo sobre a cultura alvo. Esta seria na realidade uma missão impossível. O professor deverá sim, ajudar os alunos a colocar

questões e a interpretar respostas. Por outro lado, não é necessário ser-se nativo, pois o que está em causa não é só a competência linguística. Os professores nativos veem-se deste modo forçados a rever, a questionar e a reaprender o seu próprio entorno cultural, relacionando-o com a língua e cultura dos seus alunos, assumindo desta forma alguns riscos e novos papéis, que poderão pôr em causa as suas próprias crenças (Byram *et al*, 2002).

Para além da formação, os professores deverão também utilizar materiais e atividades existentes ou de criação própria especificamente pensados para a formação intercultural e que segundo Sercu (2001:269, citado por Benito 2008:499-500), deverão seguir os seguintes critérios:

Representatividad y Realismo: ¿ofrecen una visión completa, actualizada, realista y representativa de la sociedad intercultural extranjera? ¿incluyen aspectos negativos o problemáticos de la cultura extranjera?

Personajes: ¿son representativos de la sociedad extranjera?

Lengua: ¿la lengua seleccionada esconde juicios de valor y opiniones implícitos? ¿se usan ciertas palabras que tienen ciertas connotaciones negativas y contribuyen a crear una imagen negativa de cierta nacionalidad?

Alumnos: ¿tienen los alumnos oportunidad de reflexionar sobre sus propias culturas? ¿invitan las actividades a adoptar una perspectiva extranjera? ¿preparan las actividades a los alumnos para comportarse adecuadamente cuando entren en contacto con miembros de otras culturas? ¿se utiliza el debate como medio para ayudar al alumno a adquirir un auténtico entendimiento de la cultura extranjera?

Nos nossos dias, o professor de línguas estrangeiras depara-se com uma série de desafios que lhe são colocados pela sociedade e para lhes poder fazer frente, este deve ter um conhecimento profundo e sólido dos conteúdos que vai ensinar pois só assim conseguirá ter um papel significativo na destruição de estereótipos e preconceitos e ao mesmo tempo contribuir para a valorização das diferentes culturas com as quais se poderá ver confrontado e da sua própria cultura, assumindo e projetando uma atitude positiva face ao relacionamento com outras culturas. Este professor terá um papel ativo no desenvolvimento das diversas dimensões para além do conhecimento, que correspondem ao saber-ser, saber-aprender/fazer, saber-compreender, saber-critico, tornando-se assim num agente intercultural, contribuindo na sua ação pedagógica, para a formação de alunos

e acima de tudo cidadãos respeitadores dos valores democráticos, da diversidade e conscientes da identidade de cada um e da sua própria identidade.

2.2. A interculturalidade e os instrumentos orientadores

2.2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação, apresentado em 2001 sob a égide do Conselho Europeu, surge como um documento orientador que nos mostra que o “Conselho tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração.” (QECR, 2001:12) Estas preocupações resultam sem dúvida da forma como o mundo hoje se nos apresenta, uma verdadeira aldeia global, onde tudo e todos estão ao alcance de um “click”. O seu foco é no indivíduo como um todo que quer construir novas atitudes, conhecimentos ou competências para se tornarem mais independentes e responsáveis e cooperantes na sua relação com os outros, promovendo desta forma a construção da cidadania democrática e como seres sociais que somos, “todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” (QECR, 2001:19)

Também no capítulo 4, que se refere ao uso da língua e o utilizador/aprendente, se constata que associado ao ato de aprendizagem de uma língua está implícita uma alteração da sua própria identidade, consequência de uma aprendizagem intercultural:

Há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.

Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar diretamente (QECR, 2001:73).

Neste sentido, deve referir-se também que, no capítulo 5, são definidas as competências do utilizador aprendente, que entrariam em jogo no ato comunicativo, a saber as competências gerais e as competências comunicativas.

As competências gerais são as que remetem de uma forma mais específica para a dimensão intercultural e que se subdividem em quatro sub-competências, a saber:

- Conhecimento declarativo (saber), que inclui o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural, e a consciência intercultural
- Capacidades e competências de realização (saber fazer), que inclui as capacidades práticas e a competência de realização, bem como as capacidades interculturais e a competência de realização
- Competência existencial (saber ser), que por sua vez inclui as atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos, traços de personalidade
- Competência da aprendizagem (saber aprender) a qual inclui a consciência da língua e da comunicação, a consciência e as capacidades fonéticas, as capacidades de estudo e as capacidades heurísticas.

Não há dúvida portanto de que a dimensão intercultural ocupa um lugar de destaque neste documento orientador e fundamental no processo de ensino-aprendizagem das línguas, nomeadamente no espaço europeu, funcionando como um guia no desenho e organização dos currículos, na definição de competências, objetivos de aprendizagem, atividades e estratégias e mesmo a avaliação.

2.2.2. Os programas de línguas estrangeiras do Ministério da Educação português

2.2.2.1. Os Programas de Espanhol – 3º ciclo e secundário

Partindo da análise do programa de espanhol do 3º ciclo verificamos que este apresenta como grandes objetivos a promoção da educação visando “o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores”, através de práticas pedagógicas focadas na resolução de problemas e que possibilitarão a

valorização e negociação de processos e produtos, a construção de aprendizagens significativas, quer no domínio dos conhecimentos, quer das atitudes, valores e competências.” (1997:5)

Este programa considera ainda que a língua constitui “um espaço de apropriação/expressão do eu, sendo assim um “instrumento privilegiado de comunicação”, pela sua “capacidade de representar a realidade, partilhada na generalidade por todos os membros de uma comunidade linguística, que nos permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa, influndo assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade.” (1997:5)

Destaca, deste modo, o papel da cultura na aprendizagem de uma língua ao afirmar que:

Assim, 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. (1997:5)

Este programa considera ainda a aprendizagem de línguas estrangeiras, um meio privilegiado de desenvolvimento individual, que ao proporcionar o contato com outras culturas, promove momentos de reflexão que conduzem a um melhor conhecimento e compreensão da sua própria cultura e do funcionamento da língua, e um maior respeito pelos outros, favorecendo uma visão mais abrangente e enriquecedora da realidade, isto é, fazendo uso de uma abordagem intercultural.

O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma ajuda considerável para uma melhor compreensão da língua materna, ao promover a reflexão sobre o funcionamento da língua – estrangeira e materna – através de estratégias várias, entre as quais importa salientar a análise contrastiva. Simultaneamente, o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer 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. (1997:5)

Ainda segundo o programa, o aluno ocupa um lugar central e é através da prática que este manifesta a sua competência comunicativa, e a sua capacidade criativa para

construir o processo através do qual vai aprender/adquirir uma língua estrangeira, tendo com fim a produção de mensagens tendo em consideração o contexto em que se encontra.

O capítulo das finalidades, não deixa dúvidas quanto à importância dada à dimensão cultural, afirmando o dever de, no processo de ensino/aprendizagem, se:

- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.
- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais e psicomotoras (1997:7)

Nos objetivos gerais do programa de espanhol para o terceiro ciclo, a dimensão cultural no desenvolvimento integral do individuo continua a apresentar-se como relevante ao afirmar a importância, entre outros, de se:

- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação. (1997:9)

No que respeita aos conteúdos, destaco os que se referem à reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e os aspetos socioculturais apresentados de forma tripartida, nomeadamente, os conteúdos, os procedimentos e as atitudes estabelecidos para cada um deles. Assim, relativamente ao conteúdo ligado à reflexão, são mencionados os seguintes conteúdos: “Importância da forma como meio para usar, correcta e adequadamente a Língua Espanhola. Componentes básicos da língua e seu funcionamento no âmbito do discurso (...). Léxico relativo às situações comunicativas mais frequentes e aos interesses dos alunos. Estratégias facilitadoras da fluidez e eficácia comunicativas. Papel do aluno o seu processo de aprendizagem. Diferentes formas de aprender a língua.” (1997:18)

Relativamente aos aspetos socioculturais, os conteúdos abordados referem-se aos:

- Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos:
 - Eu e os outros: identificação e caracterização;
 - O meio em que se vive em Espanha (...);
 - Relações humanas. A organização social (...).
- Espanha: geografia física e humana. Algumas referências culturais.
- Referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol.
- Presença em Portugal do espanhol (...) ... (1997:19-20)

O programa de espanhol (nível iniciação) em Portugal para o ensino secundário segue os princípios já mencionados para o ensino básico ao nível dos objetivos gerais e das finalidades. Já no que se refere aos conteúdos, estes encontram-se divididos em quatro secções. No 3.3, faz-se referência aos conteúdos socioculturais da seguinte forma:

A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projectos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre. A realidade dos países hispanofalantes deve ser apresentada, também, de forma viva, realizando uma aproximação a partir dos aspectos mais interessantes para os alunos. Os temas transversais (Educação para a cidadania e Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol) devem estar presentes em todas as unidades; os restantes podem ser tratados em unidades autónomas ou estar incluídos em várias. (2002:12)

Em forma de conclusão, e como podemos observar pelo referido nos próprios programas aqui mencionados, há que dizer que estes documentos vão também ao encontro do QECR, devendo na minha opinião ser usados de forma complementar, pois considerando o âmbito deste trabalho, que foca a dimensão intercultural, penso que por si só e pelo que foi já exposto, os programas portugueses ficam um pouco aquém.

2.2.2.2. Os Programas/Metas de Inglês - 3º ciclo e secundário

À semelhança dos programas de espanhol, os programas de inglês também têm em consideração a dimensão cultural no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, pois este, entre outros, “Desenvolve a compreensão e o respeito por universos

sócio-culturais diferenciados;” e “Valoriza a dimensão sócio-cultural da língua, no pressuposto de que ela é o repositório de identidades individuais e colectivas.” (Programa de Inglês 3º ciclo LE I, 1997:5-6), sendo as finalidades as mesmas identificadas nos programas de espanhol.

A novidade, neste âmbito é que apresenta nos seus objetivos, para além da aquisição da competência sociolinguística, a competência intercultural como uma das competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa.

No ponto 4 do programa, onde se faz a descrição dos conteúdos, e mais especificamente no ponto 4.3.3. faz-se referência a um conjunto de objetivos que tendo em linha de conta o tema deste trabalho, penso fazer sentido destacar, nomeadamente, “Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionado padrões de comportamento diversificados, no âmbito da área de experiência deste programa; manifestar, pela partilha de informação, ideias, e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos).” Para além destes, no final de cada um dos três anos deste ciclo, o aluno:

- Compara e contrasta estereótipos e convenções sociais.
- Identifica o valor cultural de formas de comunicação não verbal.
- Reconhece padrões culturais próprios de universos diferenciados.
- Demonstra empatia em relação a diferentes formas de estar e de viver.
- Familiariza-se com a noção de diversidade enquanto parâmetro essencial à caracterização de universos sócio-culturais.
- Reconhece, no universo da comunidade alargada, espaços de vivências estruturantes para a construção de uma identidade.(1997:48-50)

Também no 4.3.5, que caracteriza o objetivo “ Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa”, se constata que ao desenvolver processos de interação com o texto de leitura extensiva, o aluno “Constrói a sua cultural awareness na interação com o texto: - distingue e compara referentes sócio-culturais (sua cultura/cultura alvo).” (1997:5-57)

O programa de inglês do 3º ciclo, no ponto 5, relativo à orientação metodológica constata ainda que:

A aprendizagem da língua inglesa, pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural, em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa. Deste modo desenvolve a sua competência sócio-cultural, o que é imprescindível ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que é, pelo menos parcialmente,

determinado pelo contexto sócio-cultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos. Para além disso, a análise contrastiva que faz da sua realidade e da dos povos de expressão inglesa permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras, do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e dos significados da sua própria cultura. (1997:62)

No entanto, é com as Metas Curriculares de Inglês para os 2º e 3º ciclos, documento que substitui o programa designado acima e com aplicação obrigatória nas escolas do sistema de ensino português a partir do ano letivo 2015/16, que se define como um dos sete domínios de referência, o Domínio Intercultural, sendo este apresentado da seguinte forma:

Domínio Intercultural - É neste domínio que se apresentam as áreas temáticas a abordar. A especificidade da disciplina especialmente nos 8.º e 9.º anos não aponta para o ensino de conteúdos temáticos isolados e obrigatórios, mas antes para a exploração de áreas de interesse do aluno que possam desenvolvê-lo como ser humano. Num mundo cada vez mais diversificado e complexo, onde o Inglês é língua global, os conteúdos visam, através de descrições e comparações de meios sociais e culturais, desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e a identidade do outro. (2013:4)

As Metas apresentam ainda uma secção de “*Language Awareness*” que “chama a atenção do aluno para alguns aspetos da língua estrangeira que normalmente criam dificuldade ou interferência com a língua materna.” (2013:5)

De fato e fazendo a comparação com os programas apresentados anteriormente, parece-me que as *Metas Curriculares de Inglês*, constituem uma evolução no que diz respeito à posição que o domínio intercultural começa a ter nos documentos reguladores do ensino das línguas em Portugal, baseando a sua construção de forma explícita nos documentos referência para o ensino das línguas, nomeadamente no espaço europeu, como é o caso do QECR já apresentado neste trabalho.

Passando agora ao Programa de Inglês, Nível de Continuação para o ensino secundário homologado em 2001 (10º e 11º anos) e 2003 (12º ano), a estrutura apresentada é semelhante à do programa do 3º ciclo de 1997. No entanto, parece ir um pouco mais além ao ser mais explícita, logo no capítulo dedicado à introdução ao afirmar que,

(...) a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas. Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos (2003:2).

Ao longo do documento e à semelhança do que acontece com o programa para o 3º ciclo, é definido o domínio sociocultural e o conjunto de competências a ele associado, e que são transversais aos outros domínios. Esta dimensão sociocultural apresenta-se dividida em quatro domínios de referência, a saber:

- 10º ano – “Um mundo de muitas línguas”; “O mundo tecnológico”; “Os media e a comunicação global”; “Os jovens na era global”
- 11º ano – “O mundo à nossa volta”; “O jovem e o consumo”; “O mundo do trabalho”; “Um mundo de muitas culturas”
- 12º ano – “A língua inglesa no mundo”; “Cidadania e multiculturalismo”; “Democracia na era global”; “Culturas, artes e sociedade”. (2003:25-29)

Com esta estrutura pretende-se promover a interação com as culturas de expressão inglesa presentes no mundo, com o objetivo de conseguir demonstrar abertura e respeito face às diferenças culturais existentes e assim “Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros. Desenvolver capacidades de comunicação intercultural. Alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa. Desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural.” (2003:24)

De tudo o que foi exposto relativamente aos programas de ensino de línguas em Portugal, quer no que diz respeito ao programa de espanhol, quer relativamente aos de inglês, podemos concluir dizendo que a cultura ocupa um lugar importante sendo considerada uma competência que integra e promove a competência comunicativa. Se nos programas de espanhol para o 3º ciclo se fala em competência sociocultural, nos programas de inglês já aparece o conceito de competência intercultural, assumindo-se como um domínio com objetivos e descritores perfeitamente discriminados e identificados nas Metas Curriculares de Inglês para o 2º e 3º ciclos, valorizando-se o fato

de que a aprendizagem de línguas ultrapassa a mera competência linguística. Na verdade, apesar de nos programas de línguas, nomeadamente nos do 2º e 3º ciclo haver esta preocupação de incluir a dimensão cultural no processo de ensino aprendizagem, esta ainda aparece dissociada da aprendizagem dos aspetos linguísticos. No entanto, na aprendizagem de uma língua, a competência linguística e a cultura devem ser vistas em conjunto, afastando-se assim a ideia mais tradicional de que um falante fluente é aquele que domina o sistema linguístico, sem se considerar que a comunicação não se conseguirá estabelecer eficazmente se se desconhecer os significados culturais associados a esse sistema linguístico e as identidades dos participantes num determinado ato de comunicação.

Communication is the use of a culturally shaped code in a culturally shaped context to create and interpret culturally shaped meanings. Such a view of the interrelationships of language and culture entails that culture is not viewed simply as ‘noise’ in the communication system affecting the effectiveness and efficiency of communication, but rather as a constituent element of the system itself (Liddicoat,2009:131).

Neste sentido, comunicar não pode ser só a criação de mensagens usando para o efeito os itens lexicais e gramaticais duma língua, pois a sua utilização e organização invoca, antes de mais, um conhecimento cultural que lhes é intrínseco e que lhes atribui um significado próprio (2009:131).

A questão reside no fato da ligação entre língua e cultura ser muito abrangente e complexa, tornando-se muito difícil estabelecer fronteiras, tendo em consideração as possibilidades de interpretação de uma cultura, sistemas de valores e associações conceptuais que condicionam a interpretação de mensagens e conseqüentemente a comunicação.

2.3. A interculturalidade e os manuais

Os manuais constituem um elemento central na aplicação dos programas de línguas em contexto de sala de aula. Por um lado, podem servir como principal base e fonte de input da língua meta e de prática linguística funcionando inclusive como ponto de partida para os conteúdos a abordar em sala de aula e por outro lado podem funcionar como material complementar para a organização do input trazido pelo professor. Por outro lado, poderão funcionar como uma ferramenta de orientação, recurso de ideias,

estratégias e metodologias para os professores em início de carreira e menos experientes (Hurst, 2015, Apresentação em Formação Areal Editores).

Há ainda que referir que os manuais nem sempre apresentam uma linguagem autêntica, sendo os materiais usados, muitas vezes criados especificamente para incorporar um item específico e não são verdadeiramente representativos do uso real da língua. Neste seguimento, também os manuais, são muitas vezes representativos de uma visão idealizada do mundo no sentido de os tornar aceitáveis evitando focar temas controversos. (Hurst, 2015)

No entanto, o manual, “fulfils a need, a purpose, it performs a function, conveys meaning...language and coursebooks do not exist in a vacuum - they exist for and are shaped by a purpose within a particular context of use, culture and ideology.” (Wala, 2003: 60 citado por Hurst, 2015)

Neste sentido, e apresentando uma breve retrospectiva relativamente à representação da cultura nos manuais, Miquel (2004:512), em referência às abordagens tradicionais, constata que:

(...) si revisamos los manuales de cualquier lengua de aquel periodo, podremos observar que los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Também Neuner (1998:63), menciona que “in most contemporary foreign language textbooks [...] it [socioculture] is [...] limited to the representation of the foreign world in an implicit way [...] and the result is a rather superficial, random, stereotyped, and sometimes even distorted representation of sociocultural figures of the target language.” (citado por Menezes, 2014:43)

A questão que se coloca, em relação aos manuais adotados para o 9º ano de espanhol e para o 11º ano de inglês, é a de saber de que forma é que aí são tratados os conteúdos culturais.

No que respeita ao manual adotado na Escola Secundária Aurélia de Sousa para o 9º ano de espanhol, este foi publicado pela Porto Editora pela primeira vez em 2006. Tem

o título de *ESPAÑOL 3, Nivel Elemental III*, e indicação de que corresponderá ao nível B1 do QECR. Apresenta-se como um método para a aprendizagem da língua espanhola direcionado para aprendentes portugueses, com uma grande variedade de situações reais e quotidianas que têm por objetivo estimular a participação ativa dos alunos. Está dividido em 10 unidades temáticas sendo dada particular atenção à competência cultural e civilizacional no final da cada unidade. Tendo em consideração os temas trabalhados em cada uma das 10 unidades e a forma como elas estão organizadas, poderão constituir um ponto de partida para o professor trabalhar com os alunos a competência intercultural. Há uma preocupação pelos autores deste manual em apresentar não só os aspetos factuais da realidade de um país (referentes culturais), mas também aqueles aspetos que têm que ver com a experiência de vida, o quotidiano, os usos e costumes, a identidade de um povo que se traduz nas relações pessoais e na sua própria organização (saberes e comportamentos socioculturais). Apesar destes serem apresentados, na sua grande maioria numa perspetiva contrastiva, em conjunto permitirão aos alunos (com a ajuda e orientação do professor) a adoção de procedimentos que lhes permitirão uma aproximação a outras culturas adotando uma postura de compreensão, aceitação e integração e mesmo de mediação (competências e atitudes interculturais).

Como exemplos podemos apontar a Unidade Temática 2 – *España y Portugal: Tan cerca y tan lejos*, a qual trata na sua vertente pragmática/vocabulário os seguintes pontos: *España – aspectos culturales y civilizacionales: diferencias; Personalidades hispanohablantes; Países de Latinoamérica; Contrastar realidades socioculturales; Redactar un correo electrónico*, e a Unidade Temática 10 – *Donde fueres, haz como vieres*, cujos conteúdos pragmáticos/vocabulário passam por: *Países de Latinoamérica; Viajes y vacaciones; Conocer un país hispanohablante; Situar en el espácio; Contrastar realidades socioculturales; Expresar gustos y preferencias; Informarse sobre un país hispanohablante; Comentar una película*.

No que diz respeito ao manual adotado para o 11º ano de inglês, o mesmo tem o título de *Xplore 11– nível de continuação*, publicado pela Porto Editora em 2014, apresentado como um “projeto inovador e consistente que interroga e desafia, permitindo várias dinâmicas de trabalho” (Almeida, 2014:3). Ao analisar este manual constatamos que este segue na íntegra o programa definido pelo Programa de inglês para ao 11º ano do Ministério da Educação, ao que não será com certeza alheio o fato de uma das autoras do manual ser também uma das responsáveis pelo programa. A dimensão sociocultural,

caracterizada no referido programa, encontra no manual a sua expressão e concretização. Desta forma os vários domínios aí definidos encontram a sua correspondência no manual. Como exemplos do manual podemos referir as seguintes unidades didáticas: 1 – *Environment*, que se inclui no seguinte domínio de referência do Programa de Inglês para o secundário: 1. *O mundo à nossa volta*; 2 – Consumerism, tema que se encontra inserido no segundo domínio de referência do referido programa: *O jovem e o consumo*; 3 – *Work*, o qual se encontra no domínio de referência 3. *O mundo do trabalho*; e finalmente a unidade didática 4 – *Multiculturalism*, que encontra a sua fundamentação teórica no domínio de referência número quatro do programa: *Um mundo de muitas culturas*.

Também a forma como cada unidade didática aparece estruturada contribui para que o professor possa fazer uma abordagem intercultural aos temas apresentados, pois permite em primeiro lugar explorar os conhecimentos prévios dos alunos, quase sempre a partir da exploração de imagens passando-se para a exploração de possíveis novos conhecimentos, nomeadamente através da leitura de textos quase todos autênticos (ainda que adaptados) ou visualização de vídeos (também quase todos autênticos) a partir dos quais se faz uma abordagem a aspetos linguísticos de uma forma contextualizada, finalizando quase sempre com propostas de tarefas e projetos que permitem o envolvimento dos alunos, promovendo a sua autonomia e acima de tudo lhes permitem também sair da sua zona de conforto ao desafiar-los, nomeadamente através de atividades de role-play” ao assumirem papéis com os quais nem sempre se identificam, mas que valorizam a compreensão e a reflexão ao colocar-se na “pele do outro”, obrigando-os a pensar na sua própria identidade e quem sabe a criar uma nova identidade. Sem dúvida, estaremos aqui perante uma oportunidade de exploração da competência intercultural que foi muito importante e guiou todo o trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto de investigação-ação em sala de aula como será demonstrado no capítulo a seguir.

Por tudo isto, é possível concluir que existem já alguns materiais (manuais) que podem ser ferramentas de apoio valiosas na exploração da competência intercultural em sala de aula. No entanto, há que ter sempre muito cuidado na sua utilização pois como refere Hurst (2015), “No coursebook is culturally neutral” acrescentando em seguida o seguinte: “If they have any subject content, coursebooks will directly or indirectly communicate sets of social and cultural values which are inherent in their make-up. This is the so-called 'hidden curriculum' which forms part of any educational programme, but is unstated and undisclosed.” (Cunningsworth, 1995:90, citado por Hurst, 2015)

2.4. A imagem como recurso no desenvolvimento da competência intercultural

Desde há muitos anos que as imagens, ou “visual aids” (Corbett, 2003:140) têm desempenhado um papel importante no ensino de línguas. Não é alheio, para quem tenha estado numa sala de aula de línguas, que o uso de imagens é um dado adquirido. Para além do mais,

“La importancia de lo visual en la sociedad actual hace que nuestra vida diaria esté llena de imágenes a las que recurrimos constantemente. En las clases de español como lengua extranjera (E/LE) o segunda lengua (L2), la imagen es una herramienta utilizada por el docente como recurso didáctico de diversas formas: como material de apoyo, como introducción de una actividad, como parte central de una tarea, para trabajar la interculturalidad, de forma específica con un objetivo marcado, sin concretar el objetivo o para su propio divertimento, (...).” (Barrallo, 2009:2)

Podem ainda ser utilizadas em todos os níveis de aprendizagem de uma língua e trazer para a sala de aula objetos que pela sua própria natureza não poderiam nunca estar presentes (aviões, praias, ou locais turísticos da cultura alvo). Por outro lado, podem ser vistos como uma ajuda na compreensão e visualização de vocabulário, ou input para atividades de transferência de informação ou até como recurso para a produção oral ou escrita da língua. Podem igualmente ser usadas para tornar um manual mais atrativo e ao mesmo tempo servirem para contextualizar a língua usada numa determinada aula. São inclusive usadas em contexto de avaliação oral (Corbett, 2003:140).

No entanto, as imagens até aos nossos dias, nomeadamente nos manuais, têm sido tratadas mais como um elemento decorativo, aparecendo como cenário do mais importante, que é o texto (Goldstein, 2009).

Tendo em consideração os dias de hoje, há uma discrepância entre o papel cada vez mais importante que as imagens representam fora do contexto de sala de aula e a falta de atenção que os agentes educativos dão à comunicação visual.

Whether in the print or electronic media, whether in newspapers, magazines, CDROMs or websites, whether as public relations materials, advertisements or as informational materials of all kinds, most texts now involve a complex interplay of written text, images and other graphic or sound elements, designed as coherent (often at the first level visual rather than verbal) entities by means of layout. But the skill of producing multimodal texts of this kind, however central its role in contemporary society, is not taught in

schools. To put this point harshly, in terms of this essential new communication ability, this new ‘visual literacy’, institutional education, under the pressure of often reactionary political demands, produces illiterates (Kress & Van Leeuwen, 2006:17).

Acresce ainda que, “La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.”(Barrallo, 2009:2)

A alfabetização visual assume de fato uma grande importância na aula de línguas. Há que ter em consideração que “Thanks to digital technology, we live in a world in which images and visual information increasingly dominate our daily lives. Today’s youth population, brought up on a digitalised diet of images within real and virtual worlds, are experts at accessing, sharing, transforming and communicating images through a variety of new and everchanging media (...) the visual stimulus comes before text. (Goldstein, 2009:2)

A verdade é que as imagens tendem a ser exploradas das mais variadas formas tendo em consideração o seu potencial inegável para a aprendizagem de línguas, no entanto o seu significado cultural tem sido negligenciado mas a verdade é que, de acordo com Corbett “The exploration of the images produced by different cultures is, however, a powerful way into cultural studies in the ELT classroom” (2003:141).

Corbett (2003:141) identifica algumas das fontes onde podemos encontrar imagens para análise, tais como, jornais, revistas, manuais, postais, quadros, imagens de páginas na internet e que podem e devem ser utilizadas para a exploração de questões sociais que afetam quer a cultura de origem e a cultura alvo. Para que tal seja possível é preciso que os alunos desenvolvam a sua alfabetização visual, quer isto dizer que terão que desenvolver estratégias que, de forma sistematizada, lhes permitam olhar para as imagens e falar sobre o tipo de mensagem que transmitem.

Ao tratar as imagens como mensagens, parte-se do princípio de que é possível lê-las, estando aqui implícito um paralelo entre a análise linguística e a análise de imagens. Tal como afirmam Kress e Van Leeuwen (2006:47):

What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background. This is not to say that all the relations that can be realized linguistically can also be realized visually – or vice versa, that all the relations that can be realized visually can also be realized linguistically. Rather, a given culture has a range of general, possible relations which is not tied to expression in any particular semiotic mode, although some relations can only be realized visually and others only linguistically, or some more easily visually and others more easily linguistically.

Um dos aspetos a ter em consideração é o fato de o que está representado nas imagens, à semelhança do vocabulário poder ter significados conotativos ou denotativos, que estão localizados culturalmente e podem ser comparados e contrastados tendo em consideração diferentes contextos. Devemos também considerar que à semelhança dos textos linguísticos, o conteúdo das imagens também obedece a algumas regras em termos de organização dos elementos que as compõe no sentido de permitir que a mensagem que se quer passar faça sentido. “The ‘grammar’ of the image, then, is the relationship between those people or objects represented by the image.” (Corbett, 2003:144).

O posicionamento, o enquadramento e o relevo dados aos vários elementos que constituem uma imagem, agrupados proporcionam um conjunto de recursos para analisar a composição de uma imagem. A partir daqui Corbett foca os seus pensamentos em dois tipos de imagens: as que retratam pessoas e as que representam objetos e cenários ou ambientes. Afirma desde logo, o fato de que as imagens que retratam pessoas são “one of the most powerful strategies for communication. Since we are social creatures, we respond to the sight of even an image of someone looking at us, or ignoring us. We make immediate and largely unconscious judgements based on the way someone looks, and we identify with images we find attractive, and disassociate ourselves from those we do not.” (2003:148). Na verdade, o estilo adotado pelas pessoas retratadas em imagens constitui,

(...) a potent resource for telling the world which cultural group the character affiliates to. It may be the same group that the viewer affiliates to, it may be a group that challenges the viewer, or it may be a group that the viewer aspires to be a member of, whether overtly or secretly. Advertisements are particularly adept at using the styles of the characters represented to target particular client groups, and an analysis of the fashions and styles of advertisements can be revealing about cultural norms at any given time.” (Corbett, 2003:152-153)

Ainda de acordo com Corbett “The grammar of the visual image applies to objects and settings as much as to people.” (2003:153). Também aos objetos e cenários podem ser associados aspetos culturais, que levantam questões e podem dar origem a diversas interpretações. Podem ser representativos de um género, podem ser representativos da norma e podem também ter interpretações conotativas ou denotativas.

Desta forma, “it will be clear (...) that images have a cultural history” (Corbett, 2003:154) e a sua interpretação e compreensão é por ela condicionada e aquilo que parece ser para uns, pode não o ser para outros. Por isso mesmo se diz que mesmo uma fotografia não é um “mirror of the world” (Corbett, 2003:154), pois vários níveis de focagem, ou saturação de cor, ou contrastes de tons para destacar ou esbater, podem ser usados para manipular o “natural” ou real de uma representação visual. Kress and Van Leeuwen demonstram inclusive que, “the concept of the ‘natural’ in photography is socially constructed, and partly dependent on available technology, rather than on how the eye perceives colour.” (Corbett, 2003:154) Adicionalmente, o conceito de “natural” é também influenciado pelo contexto e varia de acordo com este e, o que é natural num formato pode parecer artificial noutra.

All visual images interpret the world as we see it – if only by selecting items which are deemed worthy of note. There is no objective ‘natural’ way of doing this – the ‘natural’ is determined by available technology, habits of viewing, and individual expectations, all of which are culturally constructed and subject to negotiation and change (Corbett, 2003:155).

Para a compreensão e interpretação da mensagem que uma imagem poderá representar, é também necessário considerar a função de cada elemento em relação a todos os outros que dela fazem parte, para assim conseguirmos perceber e construir aquilo que Corbett designa de “Visual Narratives”. Segundo este autor, “We can consider images in similar ways by categorizing them into narrative (...) images, in which characters act upon each other in some way, and descriptive (...) images, in which a single character or a set of characters who are nevertheless isolated from each other, is simply described.”

Considerando as “narrative images”, Corbett afirma que apesar de as imagens estáticas não terem os recursos da linguagem, para construir uma narrativa, estas fazem uso de vetores para articularem uma ação. O vetor não é mais do que uma linha, que normalmente aparece na diagonal, e orienta o leitor de um sector de uma imagem para outro. Há que acrescentar que as ações dentro da moldura da imagem podem ser

unidirecionais ou bidirecionais, no caso de os personagens representados na imagem atuarem conjuntamente ou um sobre o outro, respectivamente. Também podem ser, segundo Kress e Van Leeuwen (2003:239) “non-transactional” considerando que o vetor pode partir de um personagem não estabelecendo, no entanto, qualquer relação ou ligação. Através deste conceito de “narrative images”, há uma enorme possibilidade de se estabelecerem ou criarem uma série de relações sociais, que poderão ter lugar nos mais variados ambientes ou cenários.

Apresentando agora as “descriptive images” estas definem-se como imagens onde não existem vetores a ligar um personagem a outro. Estas imagens descritivas, ou elementos que a constituem, podem também ter um valor simbólico. Tomando em consideração as palavras de Corbett:

the represented character, or a set of characters, is displayed for our contemplation and consideration. Such portrayals illustrate, celebrate, exemplify or commemorate. If the image is single, our attention is drawn to the attributes that make up the whole (2003:157).

Há ainda que considerar, neste âmbito, “that visual images do not have a fixed, pre-determined meaning – they suggest through conventions assigned to them by a culture, and they are amenable to change and adaptation. When considering the cultural significance of an image, we have to pay attention to its context and the purpose for which it is being used.” (2003:158)

Finalmente, há que ter em consideração a relação que existe entre a imagem e o texto. Na realidade, a linguagem das imagens é normalmente menos específica do que a linguagem verbal, com exceção da linguagem gestual, o que implica que para que se consiga construir ou retirar um sentido de uma imagem, é necessário que o observador interaja consideravelmente com esta. A interpretação dos significados depende de vários fatores, nomeadamente, o conhecimento implícito das convenções e da competência de dedução a partir de um contexto. No entanto, há situações em que as imagens são apresentadas em conjunto com texto e nestes casos, as palavras podem guiar-nos na forma como devemos interpretar essas imagens, ou inclusive, reforçar uma mensagem que por si só já seria óbvia, para além de que, há momentos em que a língua faz parte da imagem (por exemplo, cartoons e banda desenhada). Como se pode constatar pela afirmação de Sturken e Cartwright (2000, citados por Goldstein, 2009:6):

Text can ask us to look at an image differently. Words can direct our eyes to particular aspects of the image, indeed they can tell us what to see in a picture... (But) It could be said that viewers/consumers of images often choose to read particular meanings into them for emotional and psychological reasons, and ignore those aspects of an image that may work against this response.

Portanto, quando a linguagem é usada em conjunto com a imagem, torna-se importante considerar que ambos expressam mensagens independentes e a mensagem que nos é comunicada está dependente da interação existente entre ambas. Neste sentido, é importante ter em consideração a forma como os elementos verbais e visuais são apresentados. É igualmente importante verificar se a imagem é apresentada separada do texto, ou se pelo contrário se sobrepõem, pois a partir daqui conseguiremos perceber o nível de ligação do texto e da imagem.

Em conclusão, para que se consiga levar a cabo uma abordagem intercultural na aprendizagem de uma língua é necessário que se fomente o desenvolvimento de algumas competências, nomeadamente de observação, interpretação e de consciência cultural crítica. A partir daqui será possível para os professores a exploração das imagens, inclusive associadas a textos escritos, como forma de construir mensagens. A utilização de imagens para desenvolver esta consciência cultural resulta particularmente atrativa para os professores pois estão a fazer uso de um recurso que lhes é familiar (imagem), agora com o objetivo de conduzir os alunos para modos mais explícitos de interpretação e desta forma para a área da aprendizagem intercultural. As imagens constituem igualmente uma forma de trazer a cultura de origem e a cultura alvo para a sala de aula, constituindo, deste modo, uma fonte de recursos para uma comparação intercultural que podem ser complementados com outros recursos culturais, como notícias, literatura, entre outros.

Finalmente, nada me parece mais verdadeiro do que estas frases de Goldstein (2012:19):

El dicho de que **“una imagen vale más que mil palabras”** nunca ha sido más cierto que en la sociedad contemporánea. En la actualidad, resulta más fácil y más rápido comunicar el mensaje a través de una imagen, (...) Del mismo modo, nos reconocemos entre nosotros a través de una variedad de códigos visuales, etiquetas de graffiti, logotipos, tatuajes y otros símbolos. (...) Teniendo en cuenta la era digital en la que vivimos, es

importante que empecemos a estudiar estas imágenes con un ojo crítico para desarrollar una alfabetización visual en clase.

Para además de que, “La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.” (Busto y Bedoya, 2009:2)

Capítulo II – Ciclos da Investigação ação – A prática pedagógica supervisionada

1. Ciclo zero da investigação-ação

1.1. Observação e diagnóstico inicial

O ciclo zero do projeto de investigação-ação teve lugar no mês de outubro, no caso de espanhol, e em janeiro, no caso de inglês. Este período inicial da nossa prática pedagógica foi extremamente desafiante, por vezes avassalador e ao mesmo tempo muito gratificante, que pôs em causa a nossa capacidade de organização e método. Devido ao fato de a nossa orientadora de espanhol se encontrar grávida, tínhamos que aplicar o projeto de investigação-ação até ao final do primeiro período, uma vez que em janeiro já não estaria ao serviço. Por este motivo, temporalmente, os três ciclos do projeto quer em inglês, quer em espanhol, não foram coincidentes.

Neste momento inicial, foi fundamental a nossa presença nas aulas das nossas orientadoras, a qual teve vários objetivos, nomeadamente, conhecer as turmas, isto é, por um lado, conhecer os alunos e tentar identificar problemas passíveis de serem o foco do nosso projeto de investigação-ação e por outro lado, também termos a oportunidade de vermos a forma como as nossas orientadoras trabalhavam com esses mesmos grupos. Neste período a nossa principal atividade foi a observação e na realidade, “observation is suggested as a way of gathering information about teaching” (Richards and Lockhart, 2007:12), no que respeita a abordagens para trabalhos de investigação em sala de aula. Também Scriver (2011:9), considera que “one of the most useful things is simply to watch other people teach” pois ao observá-los muitas vezes se consegue retirar “tangible things (...) such as ideas for specific activities, the pace they work at, or a particular ‘something’ that the teacher said or did.”

Nesta fase de observação foi-me possível concluir que os alunos revelavam alguma falta de conhecimento relativamente aos aspetos culturais e que estes nem sempre eram abordados em sala de aula numa perspetiva intercultural. Por outro lado, pude concluir também que pouco ou nada se utilizava a imagem na abordagem dos conteúdos tratados em sala de aula apesar da já mencionada importância do seu uso em contexto de sala de aula, para além de que,

(...) el dicho de que “una imagen vale más que mil palabras” nunca ha sido más cierto que en la sociedad contemporánea. En la actualidad, resulta más fácil y más rápido comunicar el

mensaje a través de una imagen. (...) Del mismo modo nos reconocemos entre nosotros a través de una variedad de códigos visuales, etiquetas de grafiti, logotipos, tatuajes y otros símbolos. (...) es importante que empecemos a estudiar estas imágenes con un ojo crítico para desarrollar una alfabetización en clase. (Goldstein, 2012:19)

Esta fase de observação foi portanto importante no sentido de começar a delinear o tema que viria a ser a base do trabalho de investigação-ação, apresentado agora neste relatório.

1.2. Instrumentos de recolha de dados

No sentido de perceber qual era a importância dos aspetos culturais e visuais na aprendizagem para o grupo de alunos que seriam objeto deste projeto, foi realizado um questionário inicial, (ver anexo 1, p. 89), o qual foi aplicado aos 28 alunos do 9ºC de espanhol e aos 22 alunos do 11ºF de inglês, num total de 50 alunos.

O questionário, composto por doze perguntas fechadas, estava dividido em três partes, nomeadamente, *as línguas da minha família, sobre o meu processo de aprendizagem e eu, a língua espanhola e a cultura*. A opção por um questionário com apenas 12 perguntas baseia-se na premissa de (Tuckman, 2000:31), de “não provocar fadiga e contrariedade nos respondentes”. Para além do mais, a opção pelas questões fechadas é alicerçada por (Moreira,2004:4):

Quem defende o uso de questões fechadas tende a atribuir um maior peso à facilidade de tratamento das respostas e à clareza da interpretação, argumentando que o uso de questões abertas ou fechadas nos conduz quase sempre às mesmas conclusões, apenas com a diferença de que as questões abertas implicam um muito maior dispêndio de tempo e esforço.

Com a primeira parte pretendia-se perceber desde logo se estaríamos perante um grupo de alunos habituados, no seu dia-a-dia, ao contato com culturas diferentes daquela onde estavam inseridos. Desta forma, os alunos quando questionados sobre as línguas que usavam para comunicar em família no seu dia-a-dia, a esmagadora maioria dos alunos (96% espanhol e 91% inglês) respondeu que eram monolíngues e utilizavam apenas a língua portuguesa para comunicar no seu dia-a-dia (ver gráficos 1 e 2, p. 90).

No que diz respeito à segunda parte, composta por seis questões, pretendia-se conhecer os interesses dos alunos, e o que os motivava no seu processo de aprendizagem e, no fundo, perceber qual a importância que os mesmos atribuíam aos aspetos visuais no seu processo de aprendizagem. Na pergunta dois, “*Eu aprendo melhor quando*”, a opção

mais escolhida pelos alunos da turma de espanhol foi “Vejo palavras e imagens” (34%), seguindo-se “*Tomo parte em jogos*” (32%), surgindo em terceiro lugar a opção “*Há imagens a acompanhar o texto*”. Nesta mesma pergunta, na turma de inglês, 33% dos alunos escolhem a opção “*Tomo parte em jogos*”, como a forma que os ajuda a aprender melhor, seguindo-se com 28%, a opção “*Vejo palavras e imagens*”. A opção “*Há imagens a acompanhar o texto*”, foi escolhida por 10% dos alunos desta turma. Tendo em consideração os resultados desta pergunta, não é difícil concluir que a imagem representa um papel importante no processo de aprendizagem para a maioria dos alunos deste grupo (ver gráficos 3 e 4, p. 90). Na terceira pergunta, “*Compreendo melhor um texto escrito quando*” a maioria de alunos tanto na turma de inglês como na turma de espanhol, a resposta que colheu a maioria das preferências foi “*O conteúdo do texto me interessa*” (40 e 50 %, respetivamente). Ainda relativamente a esta questão 30% dos alunos da turma de espanhol selecionaram em segundo lugar a opção “*Alguém me explica as palavras desconhecidas*” (30%), e em terceiro lugar a opção “*Vem acompanhado de imagens que ilustram o texto*” (15%). Já na turma de inglês, estas duas últimas opções obtiveram a mesma percentagem de escolha por parte dos seus alunos (20%). Com esta pergunta conseguimos perceber que acima de tudo, é importante conhecer os alunos e as suas áreas de interesse, ao trabalhar os textos escritos, constituindo esta a sua principal motivação para a leitura e compreensão de textos. Interessante também é a importância atribuída pelos alunos às palavras desconhecidas, talvez por terem alguma dificuldade em conseguir apreender o significado de palavras desconhecidas pelo contexto em que estas se encontram (ver gráfico 5 e 6, p. 90). Na quarta questão desta parte “*Compreendo melhor um texto falado ou gravado quando*”, 48% dos alunos em ambas as turmas escolheram a opção “*Tenho a oportunidade de ouvir a gravação várias vezes*” não tendo sido uma surpresa, pois tendo em consideração a minha experiência no ensino, esta é uma prática recorrente, nomeadamente quando o exercício de audição serve de base para se responder a múltiplas questões. A opção selecionada em segundo lugar foi “*Posso falar com alguém sobre o texto*”, demonstrando assim uma necessidade de partilhar ideias com os colegas que, como eu viria a constatar mais tarde nas práticas, se revelou afinal, fundamental. Aqui as imagens foram apenas selecionadas por uma minoria de alunos em cada turma (7% espanhol; 8% inglês) (ver gráficos 7 e 8, p. 91). Na pergunta número cinco, “*Consigo aprender melhor as palavras quando*”, 36% dos alunos de espanhol optou pela resposta “*Me recordo de situações em que as ouvi*”, sendo que 29% dos alunos de inglês também optaram por esta alternativa. A segunda opção já não é coincidente para

as duas turmas, sendo que a turma de espanhol apontou como sendo a sua segunda preferência “*As associo a uma/várias imagens*” (27%, contra 15% dos alunos de inglês) e a turma de inglês indicou o seu uso em contexto, isto é “*As utilizo numa conversa ou num pequeno texto*” (27%, contra 21% dos alunos de espanhol). Mais uma vez se percebe que o contexto é significativo para ambos os grupos (ver gráficos 9 e 10, p. 91). A pergunta que se seguia tinha que ver com as atividades preferidas sendo que em conjunto as opções relacionadas com os aspetos visuais: “*Visualizar imagens*” e “*Visualizar/ouvir vídeos*” conseguiram no seu conjunto percentagens significativas, nomeadamente 51% para o grupo de espanhol e 42% para o grupo de inglês. Em segundo lugar apontaram como atividades preferidas “*Participar em debates, simulações, role-play*”, atividades que tentei igualmente aplicar nos ciclos seguintes (ver gráficos 11 e 12, p. 91). A última questão integrada nesta parte tinha que ver com os materiais preferidos pelos alunos para o seu processo de aprendizagem, sendo que no seu conjunto, mais uma vez os relacionados com os aspetos visuais foram as escolhas dominantes, sendo que os “*Filmes/vídeos*” e as “*Imagens e fotos/ilustrações*” tiveram um peso de 61% no grupo de espanhol e 57% no grupo de inglês (ver gráficos 13 e 14, p. 92).

Com a terceira parte deste inquérito “*Eu, a língua espanhola e a cultura*” pretendia-se perceber a perceção e importância atribuída à língua e à cultura na aprendizagem. A pergunta oito ajuda-nos a perceber a tomada de consciência dos alunos relativamente ao grau de dificuldade de aprendizagem da língua. A opção mais escolhida pelos alunos de espanhol foi a “*Relativamente fácil de aprender*”, com uns surpreendentes 88%, o que demonstra que a ideia inicial de que aprender espanhol é fácil, não o é assim tanto. Ao fim de três anos de aprendizagem há uma tomada de consciência e uma postura mais cautelosa por parte dos alunos relativamente ao grau de dificuldade de aprendizagem da mesma. Igualmente, a maioria dos alunos inquiridos em inglês (62%), escolhe a mesma opção que os de espanhol, havendo um maior equilíbrio nas escolhas das outras duas opções possíveis: “*Muito fácil de aprender*” e “*Difícil de aprender*”, ambas com 19%, que parecem ser reflexo de uma maior maturidade e consciência, por parte dos alunos, que nesta altura estarão já no sétimo ano de aprendizagem da língua inglesa (ver gráficos 15 e 16, p. 92). Na pergunta nove pretendia-se saber o que os alunos consideravam mais importante nas aulas, sendo que 35% dos alunos de espanhol consideraram mais importante “*Descobrir a cultura, os costumes, as tradições e as pessoas dos países onde se fala espanhol*”, que confirmou a sua curiosidade e abertura à aprendizagem de aspetos

relacionados com a cultura. Segue-se de muito perto a opção “*Aprender vocabulário*” com 31% e as outras duas opções mais relacionadas com questões linguísticas, como a interação oral e a realização de exercícios de gramática, com 20 e 12 % respetivamente. A opção ligada à expressão escrita foi a que menos escolhas teve (apenas 2%), talvez pelo fato de os alunos considerarem que esta exige um maior esforço para a sua realização, o que realmente se verificou ao longo do ano letivo. Já no que respeita ao grupo de inglês, os resultados surpreenderam, sendo que 41% dos alunos inquiridos considera mais importante nas aulas “*Aprender vocabulário*” seguindo-se a opção “*Falar com os colegas em inglês*”, com 26%. A opção relacionada com aspetos culturais aparece em terceiro lugar com apenas 13%, o que na minha opinião é um reflexo do papel menor que foi atribuído à cultura em anos anteriores, que normalmente é relegada para o final do ano letivo e que é abordada “*se houver tempo*” (ver gráficos 17 e 18, p. 92). Na questão 10, pedia-se aos alunos que identificassem, de entre o conjunto de conceitos apresentados nas onze opções (todos referentes a vários aspetos da cultura), aqueles que associavam a cultura, cujo tratamento merece destaque, pois numa abordagem intercultural,

(...)é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (QECR, 2001:19).

O processo de ensino-aprendizagem deve permitir ao aluno que, através da ativação de conhecimentos prévios, capacidades e competências, seja capaz de atuar como membro de uma sociedade. Para tal, é necessário conhecer não só o sistema linguístico, mas é também essencial conhecer os condicionalismos culturais próprios da língua meta, sem os quais a sua atuação poderia ser inadequada ou até mesmo incompreensível para os seus interlocutores.

La apropiación de esos conocimientos y el progresivo desarrollo de la capacidad de identificar, analizar y en último término, transmitir los valores y comportamiento de la cultura nueva (hablante intercultural), es lo que el Marco aglutina en el perfil del estudiante como hablante intercultural (Serrano, 2009:88).

Desta forma, o QECR serviu de guia para a seleção dos vários conceitos referentes a aspetos da cultura importantes para a abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem e que são apresentados de forma explícita no capítulo V referente às competências gerais (5.1) e de entre as quais Serrano (2009:88) destaca:

Conocimiento del mundo. Conocimiento general sobre aspectos lógicos, relacionales, analíticos, espacio-temporales, juntos a aspectos geográficos, históricos, sobre instituciones, personas, lugares, etc.

Conocimiento sociocultural. Vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes, convenciones, lenguaje corporal, etc.

Consciencia intercultural. Conocimiento de la, percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad de estudio”.

As respostas dos alunos a esta questão foram bastante curiosas e o que se verificou foi que os alunos se limitaram a escolher aquelas que lhes pareceram mais “culturais”. Desta forma aquilo que os alunos de espanhol mais claramente identificaram como cultura foram as “*Tradições*” (37%), seguindo-se as “*Personalidades e acontecimentos sociais e históricos*” com 26%. Menos valorizadas foram as opções “*Geografia*” e “*Religião*” (ambas com 9%) e a “*Educação*” (7%). Curiosamente, nenhum aluno de espanhol considerou o cinema ou a família como aspetos culturais. O grupo de inglês, não apresentou resultados muito diferentes, e os conceitos que mais associaram a cultura foram as “*Tradições*” e as “*Personalidades e acontecimentos sociais e históricos*”, ambas com 20%. A grande diferença reside no fato de 16% dos alunos deste grupo considerarem a música um aspeto cultural, contra 5% dos alunos de espanhol (ver gráficos 19 e 20, p. 93). Já no que respeita à pergunta onze, “*É importante comparar a nossa cultura com a de outros países nas aulas de espanhol/inglês porque...*” os resultados foram positivamente surpreendentes e não nos deixaram dúvidas de que estamos perante dois grupos que demonstram uma grande abertura à interculturalidade valorizando e afirmando que este exercício de comparação “*Ajuda-nos a ter consciência da nossa própria cultura e da dos outros*” (36% -espanhol; 33% - inglês) seguindo-se de perto o fato de nos permitir “*ultrapassar ideias feitas sobre outras culturas*” (30% -espanhol e 28% - inglês) e igualmente “*Nos permite respeitar as diferenças e ser mais tolerantes*” (23% - espanhol e 15% - inglês), revelando-se nestes grupos, logo à partida, uma preocupação em valorizar a cultura como forma de se conhecerem melhor a si próprios e aos outros, e de se evitarem mal-entendidos e posturas preconceituosas que poderiam resultar em verdadeiros choques culturais (ver gráficos 21 e 22, p. 93). Finalmente, com a questão doze pretendíamos perceber qual o grau de importância atribuído pelos alunos ao estudo de temas de cultura nas aulas de espanhol/inglês. As respostas foram esmagadoramente positivas e esclarecedoras, e curiosamente, as respostas dos dois

grupos foram percentualmente coincidentes. Desta forma 43% dos alunos considera importante estudar temas de cultura, seguindo-se 29% dos alunos que considera muito importante. Também 29% dos alunos em cada grupo considera normal estudar temas de cultura. Sobre as opções “*Pouco importante*” e “*Nada importante*”, não recaiu qualquer escolha (ver gráficos 23 e 24, p. 93).

1.3. Análise e interpretação dos dados e definição da área de investigação-ação

O período inicial deste ciclo zero, que passou por momentos muito importantes de observação e recolha de dados, permitiu perceber o seguinte: por um lado, a falta de conhecimento que os alunos tinham relativamente aos aspetos culturais e por outro lado, o fato de estes nem sempre serem abordados desde uma perspetiva intercultural. Da mesma forma possibilitou verificar que na abordagem destes temas e de outros (de natureza mais linguística), não havia a utilização de recursos visuais, nomeadamente a imagem, apesar da sua importância no processo de aprendizagem, como já foi mencionado no capítulo anterior.

Deste modo, o questionário descrito no ponto anterior revelou ser uma ferramenta importantíssima no sentido de se perceber a importância que os aspetos culturais e os elementos visuais representavam para o grupo alvo deste projeto de investigação-ação. Na realidade, o que os resultados deste questionário vieram mostrar foi que, para uma parte significativa dos alunos, os aspetos culturais eram importantes para a aprendizagem de uma língua, consolidando a ideia de que esta seria uma área de interesse dos alunos e de que deveria ser tratada em sala de aula de uma forma mais explícita e frequente, nomeadamente através de uma abordagem intercultural. Não podemos esquecer a importância dada à necessidade de se comparar a cultura dos alunos com a da cultura alvo no que respeita à tomada de consciência da sua própria cultura e da dos outros, permitindo-lhes consequentemente respeitar as diferenças e ao mesmo tempo desenvolver uma atitude de tolerância ultrapassando deste modo preconceitos. Fulcral foi também o fato deste inquérito demonstrar as dificuldades dos alunos ao definir cultura e os elementos que a constituem e simultânea e paradoxalmente a afirmação da importância que representa para este grupo, estudar temas de cultura.

A questão que se colocava de seguida era a de saber se poderíamos eleger as imagens como recurso para desenvolver a competência intercultural e a segunda parte do inquérito

serviu para comprovar o interesse dos alunos por este recurso para uma melhor aprendizagem.

Estava desta forma definida a área do projeto de investigação-ação que consistiria na tentativa de desenvolver a competência intercultural através do uso de imagens, tendo por base a questão: Como podem as imagens desenvolver a competência intercultural em sala de aula de língua estrangeira?

2. Primeiro Ciclo

O primeiro ciclo deste projeto de investigação-ação ocorreu em momentos temporalmente distintos, tendo em consideração os dois grupos (espanhol e inglês), objeto deste estudo. Pelas razões mencionadas anteriormente, o primeiro período foi na sua quase totalidade dedicado ao grupo de espanhol. Desta forma, no caso do grupo de espanhol o primeiro ciclo foi implementado nas aulas que decorreram entre os dias 5 e 12 de dezembro de 2014 (total de 3 aulas de 50 minutos cada). Relativamente a inglês este foi implementado entre os dias 25 e 27 de fevereiro de 2015 (total de 3 aulas de 50 minutos cada).

2.1. Turma de Espanhol (9ºC)

Relativamente ao primeiro ciclo de espanhol, devo antes de mais dizer que dada a situação com a qual nos confrontamos, e com o número de aulas previstas para este primeiro momento (dois meses), não houve muito tempo para nos dedicarmos a leituras mais teóricas que suportassem o tema aqui proposto para o projeto de investigação-ação e nos permitisse porventura fazer um tratamento e uma abordagem mais sistemática.

2.1.1. Aplicação

As aulas consideradas para aplicação do primeiro ciclo do projeto de investigação-ação incluíram-se num tema que não fazia parte da planificação de espanhol para este período tendo a nossa orientadora lançado o desafio de o prepararmos e lecionarmos. Foi, sem dúvida, um verdadeiro teste à nossa capacidade de pesquisa, organização, e desenvolvimento de materiais. Foi deveras estimulante e uma experiência que nos ajudou a ir mais além, tendo sido tudo realizado por nós, desde a definição de objetivos, à planificação e à produção de materiais. Foi sem dúvida um teste às nossas capacidades enquanto docentes.

O tema proposto foi “Las Navidades en los países hispanohablantes”. Tendo em consideração o fato de que nesta unidade didática se iria abordar um tema que tinha como foco aspetos culturais esta apresentou-se como uma oportunidade ótima para os trabalhar desde uma perspetiva intercultural, tendo como recurso didático base para a sua abordagem as imagens. O momento em que este tema foi abordado – precedeu as férias de Natal – contribuiu igualmente, para dar “énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán com finalidade de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los alumnos encuentran estimulante (Estaire, 2007:7). Na verdade, em todas as unidades didáticas, para além de tentarmos aplicar o nosso projeto de investigação-ação, também nos era solicitado que abordássemos outros conteúdos, mais de natureza linguística, nomeadamente lexicais e gramaticais e que tentássemos incluir atividades que contemplassem as várias competências, tudo isto num espaço de tempo muito curto.

Apesar de todas estas condicionantes, na primeira aula pediu-se aos alunos que se organizassem em grupos de trabalho. Esta organização foi orientada pela professora estagiária logo à entrada dos alunos em sala de aula ao atribuir a cada um deles, aleatoriamente, um cartão com a imagem de cada um dos países hispanos que iriam ser explorados ao longo da unidade didática. Estas imagens serviram desde logo para os pôr a pensar sobre o que seria a aula, apresentando-se muito motivados e curiosos. Igualmente, promoveu-se a colaboração e participação cooperativa ao longo de todas as aulas. Na fase de inicial da aula (preparação), fez-se também uma apresentação PowerPoint (anexo 3, pp. 94-96) com imagens sobre o tema que permitiram ativar conhecimentos prévios relativamente ao que elas representavam tendo por base a sua própria cultura e conhecimentos adquiridos noutros anos de aprendizagem da língua espanhola. Com isto, permite-se aos alunos que dialoguem entre eles, que debatam sobre a informação que se lhes disponibiliza de uma forma crítica e construtiva e a partir daqui se comparem realidades culturais, nomeadamente entre a sua própria realidade e a da língua estrangeira, e dentro da própria língua estrangeira (neste caso os vários países de língua hispana), promovendo-se assim, “la reflexión sobre su propia cultura y sobre la cultura meta” (Ponce de León, 2006:249). Todas as atividades que se apresentaram a partir daqui tiveram como objetivo dotar os alunos de ferramentas que lhes permitiriam na terceira aula apresentarem-se como verdadeiros mediadores de culturas difundindo a

cultura dos países que cada grupo representava, na escola. No final da aula, a professora estagiária coloca algumas perguntas aos alunos no sentido de os levar a refletir sobre os costumes natalícios no seu próprio país promovendo deste modo a tomada de consciência da sua própria cultura, desta em comparação com a cultura de outros, ao mesmo tempo que se permite uma ligação ao seu mundo real.

Na segunda aula foram abordados conteúdos gramaticais, que apesar tratados de forma contextualizada e integrados na temática desta unidade didática, não tiveram tanto relevo para os objetivos deste projeto.

A terceira aula concretizou-se com a realização da tarefa final, que consistia na elaboração de uns posters (anexo 4, p. 97) construídos com imagens e pequenos textos representativos dos costumes natalícios de cada um dos países representados pelos grupos. Este constituiu um exercício que permitiu desenvolver a sua capacidade criativa, de coerência, de organização e acima de tudo de interpretação e negociação entre os vários elementos do grupo. Finalizamos a aula com a apresentação oral da informação reunida nos posters, o que possibilitou aos alunos a exposição e partilha de ideias/informações por eles trabalhadas com os demais colegas da turma e com os professores estagiários, tendo permitido a estes últimos observar o impacto que o tratamento de conteúdos culturais através das imagens tinha na construção do conhecimento e atitudes dos alunos. No final da aula foi ainda distribuída pelos alunos uma ficha de autoavaliação (anexo 5, p. 98). Com esta ficha pretende-se que os alunos reflitam sobre os conteúdos trabalhados ao longo da unidade didática, que tomem consciência das suas aprendizagens e dificuldades, no sentido de lhes permitir desenvolver estratégias para melhorar conhecimentos que ainda não foram interiorizados.

Concluindo, ao utilizar materiais e atividades variadas e reais e ao promover o trabalho em grupo e conseqüentemente trabalho cooperativo, penso ter conseguido envolver cada um dos alunos nas tarefas que lhes foram sendo propostas de uma forma mais afetiva e pessoal. Desta forma, estou segura de que conseguirão uma aprendizagem mais significativa e consciente dos conteúdos que lhes vão sendo propostos e o desenvolvimento das suas competências numa língua estrangeira e outra forma de pensar e compreender a sua própria cultura, a dos outros e em última instância o mundo, que contribuirá certamente para o desenvolvimento de alunos verdadeiramente interculturais.

2.1.2.Considerações sobre o primeiro ciclo de espanhol

Neste primeiro ciclo de espanhol tiveram importância na recolha de dados, a observação direta, o trabalho realizado pelos alunos, nomeadamente a construção e apresentação de um póster e um questionário de autoavaliação, entregue aos alunos no final da unidade didática.

Desde início foi possível observar a importância que as imagens tiveram ao longo desta unidade didática, nomeadamente como recurso motivacional e de implicação nas atividades propostas, de ativação de conhecimentos, como elemento catalisador de discussão e conseqüentemente de dinamismo. Sendo representativas de diversas realidades culturais constituíram fonte de estímulo e provocaram várias emoções ao mesmo tempo que promoveram a criatividade no processo de aprendizagem dos alunos. Como afirmam Busto e Bedoya, “El uso de imágenes en el aula consigue evocar (...) emociones, a la vez que estimula la creatividad y la capacidad imaginativa, propiciando a su vez una relación positiva entre la lengua meta y el grupo de clase” (2009:4).

Desta forma, permitiu-se ao aluno o contato com aspetos da cultura de alguns países de língua espanhola, tanto no que diz respeito aos referentes culturais, bem como aos saberes e comportamentos socioculturais, com o objetivo final de a compreender e desta forma desenvolver a sua competência intercultural.

A realização e apresentação dos posters com informação relativa aos costumes natalícios de cada um dos países representados pelos cinco grupos de alunos permitiu aos alunos adotarem uma postura verdadeiramente intercultural funcionando como mediadores entre a cultura alvo e a sua própria cultura, partilhada por todos os seus colegas em sala de aula. Aqui os alunos funcionaram como verdadeiros embaixadores dos países cujas bandeiras lhes tinham sido atribuídas na primeira aula desta unidade didática e ao colocarem-se na pele do outro “se contribuye a la apreciación de la diversidad cultural” e “a la formación de ciudadanas y ciudadanos democráticos, respetuosos con la diversidad, tolerantes y conscientes de la propia identidad cultural y de la de los demás” (Tato, 2014:224-225).

No que respeita ao questionário, este tinha como principais objetivos a reflexão sobre as temáticas abordadas na unidade didática e sobre o processo de aprendizagem dos alunos e não sobre aspetos diretamente relacionados com a abordagem intercultural, pelo

que os resultados que daqui advieram não tiveram grande impacto no que respeita à obtenção de informação relevante para este projeto. De qualquer das formas devo destacar as respostas à questão número 8, que permitiu ter uma melhor perceção do que os alunos mais tinham gostado ao longo da unidade didáctica. Dado tratar-se de uma pergunta aberta, as respostas foram variadas e podem apresentar-se da seguinte forma:



De acordo com os resultados apresentados 29% dos alunos afirmam ter gostado de trabalhar em grupo. Na realidade o trabalho de grupo constitui uma estratégia de trabalho relevante numa abordagem intercultural, uma vez que promove uma maior participação oral por parte de cada um dos alunos, aumentando as possibilidades de partilha de opiniões diferentes. Desta forma, é encorajado o desenvolvimento de capacidades de cooperação e negociação importantes num contexto intercultural, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento da autonomia dos alunos ao permitir a tomada de decisões próprias, sem a influência do professor (Harmer, 2007:166). Conhecer as tradições/costumes natalícios foi referido por 25% dos alunos, demonstrando, deste modo a pertinência que a abordagem destes temas de carácter cultural constitui para este grupo valorizando desta forma o seu tratamento e refletindo a abertura do mesmo para esta temática. As apresentações Powerpoint, que consistiram na projeções de imagens relacionadas com a temática do natal, foram mencionadas por 21% dos alunos reforçando o interesse já demonstrado pelos alunos relativamente a este recurso no inquérito aplicado no ciclo zero (ver ponto 1.2, p. 43).

2.2. Turma de Inglês (11ºF)

Antes de mais devo dizer que este não foi um momento menos desafiante do que o de espanhol. Logo no início do segundo período, em janeiro, tivemos conhecimento da desistência de uma das nossas colegas de estágio, motivo pelo qual a nossa orientadora propôs a alteração de turmas, tendo este primeiro ciclo sido trabalhado com uma turma diferente daquela com a qual tinha trabalhado no primeiro período. Foi mais um desafio e acima de tudo, uma oportunidade de crescimento, que se revelou bastante positiva e enriquecedora para o meu processo de formação.

2.2.1. Aplicação

O primeiro ciclo de inglês correspondeu à unidade didática designada “Diversity matters”, incluída no tema maior “Multiculturalism”, cujos objetivos principais vão ao encontro do plasmado no programa nacional para o 11º ano, nomeadamente no que diz respeito às dimensões sociocultural e intercultural no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (Moreira *et al.*, 2001-2003). Sem dúvida, todos estes objetivos encontram lugar e enquadram-se numa abordagem intercultural. Nesta unidade didática tentou-se trabalhar e implementar estas ideias através das atividades planificadas para as três aulas que a constituíram.

Deve igualmente mencionar-se que as imagens também aqui desempenharam um papel chave como recurso didático em todas as aulas, com o objetivo de ajudar os alunos a serem mais conscientes da importância da dimensão social e intercultural na aprendizagem de uma língua e na construção da sua própria identidade como agentes interculturais. As imagens usadas podem ser encontradas pelos alunos em contextos reais, como revistas ou sítios na internet, providenciando-se desta forma oportunidades para uma aprendizagem mais autêntica e significativa. (Anexo 6, p. 99)

A primeira aula foca a diversidade cultural. Foram utilizadas algumas imagens com o objetivo, por um lado, de fazer o enquadramento temático, e permitir aos alunos predizer o tema para a aula em causa. Como afirma Harmer (2001: 135-136), “This use of pictures is very powerful and has the advantage of engaging the students in the task to follow”. Por outro lado, ao pedir aos alunos a sua opinião sobre as situações apresentadas nas imagens, pretende-se que estes ativem conhecimentos adquiridos anteriormente relacionados com o tópico da aula e ao mesmo tempo que desenvolvam a sua capacidade de pensamento crítico e reflexão. Em conjunto com a apresentação das imagens foram

colocadas algumas questões com o objetivo de orientar os alunos no processo de aprendizagem. Com tudo isto pretendeu-se que os alunos interagissem uns com os outros oralmente, partilhassem ideias e opiniões e se tornassem mais conscientes da realidade anglo-americana relativamente a este tema, partindo da sua própria realidade e ao mesmo tempo desenvolvendo estratégias que permitissem a comparação entre ambas e constituíssem a base para a construção de novo conhecimento e de uma nova atitude.

Seguiu-se um exercício de audição, precedido pela visualização de duas imagens de dois jovens adolescentes (Anexo 7, p. 100). Aos alunos, foi-lhes solicitado que descrevessem e identificassem a sua origem e ao fazê-lo puderam desenvolver estratégias de negociação e interação oral com os seus pares, exprimindo as suas opiniões e juízos de valor sendo reconhecidos, deste modo, a sua participação e conhecimentos de uma forma mais pessoal e afetiva. Foi igualmente importante, pois conduziu à desconstrução de algumas imagens pré-concebidas relativamente às representações que cada uma das imagens apresentava.

Na fase posterior à audição, que consistiu em testemunhos reais que refletiam a opinião dos dois jovens adolescentes relativamente às sociedades multiculturais, foi pedido aos alunos que respondessem a algumas perguntas o que os ajudou a construir o seu conhecimento relativamente a esta temática. Os alunos acabam por tomar consciência também da importância e valor das atividades de audição como fonte de informação e de comunicação. Em seguida, foi posta em prática a estratégia *Think-Pair-Share*, com o propósito de:

- Ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de compreensão da temática.
- Desenvolver a capacidade de filtrar informação e retirar conclusões.
- Desenvolver a capacidade de considerar outros pontos de vista.
- Encorajar um maior grau de participação oral em sala de aula.

Este foi um grupo que apresentou inicialmente algumas dificuldades no que diz respeito à interação oral, nomeadamente em grande grupo. A perceção era de que os alunos tinham medo de cometer erros perante os seus colegas. Havia a convicção, sustentada pela nossa orientadora que havia aplicado esta estratégia anteriormente com sucesso, de que os alunos seriam capazes de construir uma postura mais confiante, que resultaria num maior grau de interação.

Em todas as unidades didáticas e conseqüentemente em todas as aulas, esteve sempre presente a preocupação de apresentar atividades variadas, desafiantes e que ao mesmo tempo fossem causadoras de aprendizagens verdadeiramente significativas, isto é, que contribuíssem para o desenvolvimento de alunos críticos, reflexivos, criativos e autônomos, capazes de ajudar na construção da sua própria identidade.

Por detrás desta preocupação esteve sempre presente a seqüência de planificação proposta por Ponce de León (2006:252):

- 1) reflexión del alumno sobre su propia conducta cultural, a través de diferentes actividades significativas;
- 2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes materiales que proporcionen el input;
- 3) puestas en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta.

Na segunda aula, à semelhança do que aconteceu com a unidade didática apresentada para o primeiro ciclo de espanhol, foram abordados conteúdos gramaticais, não tendo esta sido tão relevante para este projeto como as restantes.

Pelo exposto anteriormente, apresenta-se de seguida a forma como a estrutura aqui exposta foi aplicada à terceira aula. Esta teve como objetivo final a realização de uma atividade de simulação: role-play. Tal como referido por Harmer (2001: 276),

Many students derive great benefit from simulation and role-play. Students 'simulate' a real-life encounter (...) as if they were doing so in the real world, either as themselves (...), or taking on the role of a character different from themselves or with thoughts and feelings they do not necessarily share. Simulation and role-play can be used to encourage general oral fluency, or to train students for specific situations (...).

A aula tem início com a visualização de um anúncio publicitário: *Diversified we grow*, produzido por *Cultural Infusion*, o qual teve como principais objetivos, fazer a ligação ao tema abordado nas aulas anteriores e simultaneamente motivar e implicar os alunos para as atividades que se seguiriam. Segue-se uma fase de pré oralidade que serviu para apresentar as regras para o role-play, e suporte para a realização do mesmo. Para tal os alunos trabalharam com o manual onde eram sugeridos um conjunto de argumentos

contra e a favor do multiculturalismo sendo igualmente projetados os tópicos e as regras para orientação dos alunos durante a atividade. (anexo 8, p. 101)

Posteriormente foram distribuídos pelos alunos cartões onde estava descrita a situação e a posição que defenderiam durante o role-play (anexo 8, p. 101). Durante esta atividade de simulação, os alunos tiveram de desempenhar os seus papéis de forma eficaz, isto é, persuadir e convencer os seus colegas de que a sua posição era a correta mesmo que esta não correspondesse à sua verdadeira opinião. Durante o período no qual decorreu esta representação de papéis, a professora estagiária circulou pela sala observando e ajudando os alunos apenas se estes bloqueavam a atividade, centrando o trabalho no aluno, promovendo desta forma a sua autonomia.

Na fase posterior à atividade, foi proporcionada aos alunos a oportunidade de partilharem com o resto da turma os tópicos que haviam sido discutidos entre eles, dando a conhecer os argumentos utilizados e solicitando a participação dos colegas no sentido de apresentarem as suas opiniões, sempre que fossem diferentes daquelas que tinham sido expostas.

Role-play have three distinct advantages. In the first place they can be good fun and thus motivating. Second, they allow hesitant students to be more forthright in their opinions and behaviour that they might be when speaking for themselves, since they do not have to take the same responsibility for what they are saying. Third, by broadening the world of the classroom to include the world outside, they allow students to use a much wider range of language than some more task-centred activities may do. (Harmer, 2001:275).

A aula terminou com um momento de autoavaliação, que permitiu aos alunos responder num plano mais pessoal e afetivo sobre os conteúdos abordados e simultaneamente reconhecer e refletir sobre o que mais gostaram bem como possíveis erros linguísticos ou outras questões que considerassem pertinentes mencionar (por exemplo, questões relacionadas com atitudes ou comportamentos, etc.).

Concluo manifestando a minha esperança de que esta unidade didática tenha contribuído por um lado, para o desenvolvimento das capacidades de interação oral, de audição e de leitura, mas acima de tudo para que cresçam como cidadãos informados, críticos e conscientes neste nosso mundo multicultural e que sejam, de uma forma ou de

outra portadores de uma mensagem mais humana para o seu mundo fora da sala de aula. No fundo, que se tornem pessoas melhores.

2.2.2. Considerações sobre o primeiro ciclo de inglês

À semelhança do que se passou com o primeiro ciclo de espanhol, desempenharam um papel muito importante na recolha de informação para este projeto, a observação direta, as simulações levadas a cabo pelos alunos e um questionário de autoavaliação (anexo 9, p. 102), entregue no final da unidade didática. De referir ainda que no final desta unidade didática os alunos foram avaliados formalmente através de uma ficha de avaliação sumativa realizada, aplicada e corrigida pelas professoras estagiárias (anexo 10, p.103).

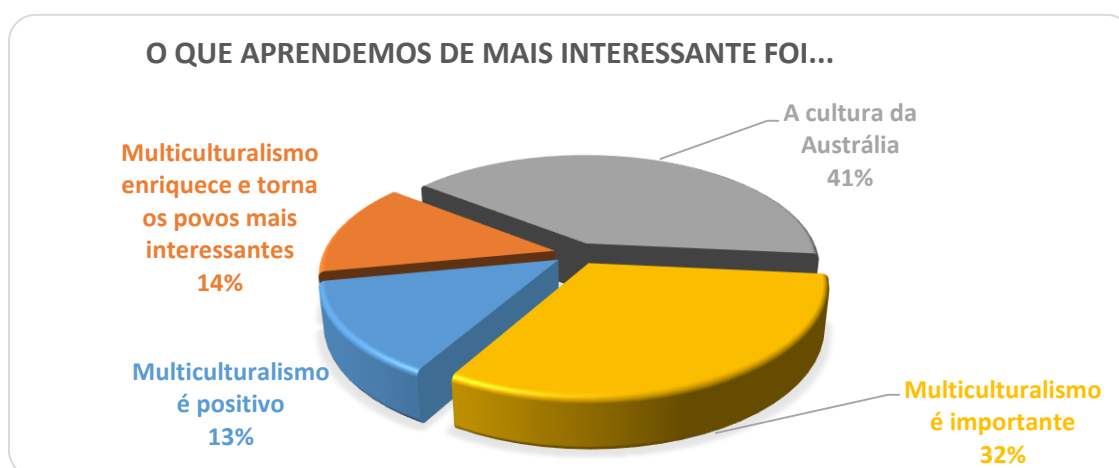
Através da observação direta foi possível perceber desde logo a dificuldade que os alunos têm em ler as imagens e perceber o que representam para além do óbvio. Esta constatação foi facilmente observada logo na fase inicial da primeira aula. E não há dúvida que esta dificuldade resulta muito frequentemente de ideias pré-concebidas e estereotipadas que é importante desconstruir. “Teniendo en cuenta la era digital en la que vivimos, es importante que empecemos a estudiar estas imágenes con un ojo crítico para desarrollar una alfabetización visual en clase” (Goldstein, 2012:19). Não há dúvida de que o impacto de descobrir que as sugestões que os alunos davam não correspondiam à realidade foi muito importante não só para a tomada de consciência de que é necessário olhar para lá do óbvio, e de que nem tudo é aquilo que parece ser, mas também para a construção de novo conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de analisar o que vemos sob várias perspetivas. Esta fase constituiu sem dúvida um marco, pois a partir deste momento, sempre que era mostrada uma imagem aos alunos, estes propunham sempre várias hipóteses de interpretação das mesmas.

No que respeita à atividade de role-play, esta revelou-se particularmente interessante, tendo em consideração a reação dos alunos, uma vez que para muitos deles implicou sair da sua zona de conforto, pelo fato de terem de adotar posturas que não coincidiam com as suas, aumentando a sua consciência relativamente a estas.

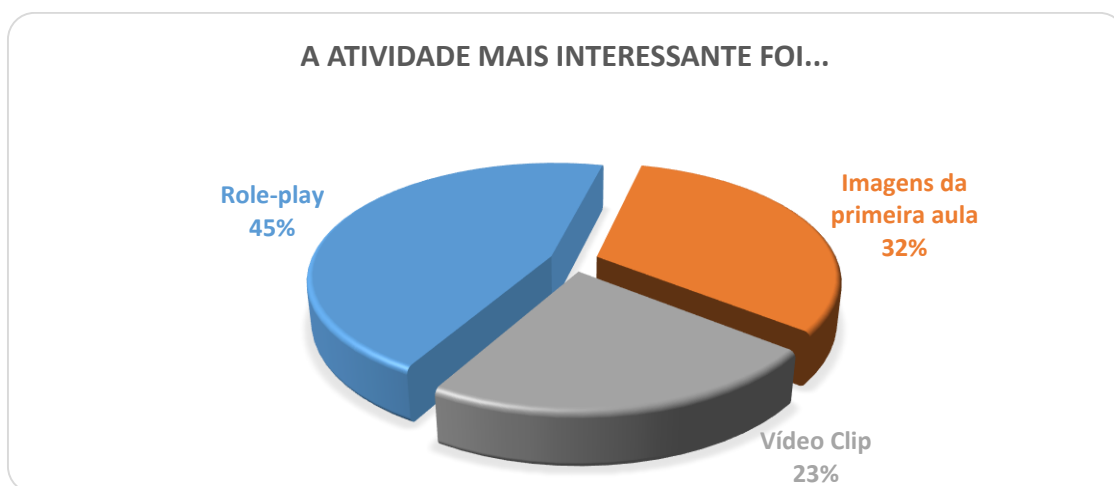
This kind of experiential learning is powerful in developing self-awareness as well as perceptions of other countries. The teacher can encourage learners to become more observant in terms of various subtleties of cultural behaviour (Byram *et al.*, 2002:14).

Para além de ser uma experiência muito enriquecedora ao nível da aprendizagem e da construção de um novo “eu”, os alunos ficarão muito melhor preparados para comunicar com outros indivíduos interculturais, serão mais tolerantes face à diversidade e mais capazes de enfrentar problemas do dia-a-dia que poderão encontrar num país estrangeiro.

Relativamente à ficha de autoavaliação (Anexo 9, p. 102) deparamo-nos com as mesmas limitações referidas no caso da turma de espanhol, apesar de estruturalmente diferente. No entanto, há algumas conclusões que se podem retirar das respostas apresentadas pelos alunos. Desde logo, perceber o seu entendimento e compreensão sobre o conceito de multiculturalismo tratado nesta unidade didática, bem como o interesse e a importância atribuídos pelos alunos a esta temática. Assim sendo, todos os alunos reconheceram o fato de terem compreendido os pontos principais sobre o tema bem como a sua capacidade para dar opiniões pessoais sobre o mesmo numa discussão informal e num contexto de role-play. Quando questionados sobre o tópico mais interessante que aprenderam, 13% responderam que o multiculturalismo era positivo para as sociedades, 14% consideraram que o multiculturalismo contribuía povos mais interessantes e ricos, 32% mencionaram que o multiculturalismo era importante e finalmente, 41% afirmou que o mais interessante foi aprender sobre a cultura da Austrália. A representação gráfica destes resultados é a seguinte:



Como atividade mais interessante, 45% dos alunos referiu o role-play, sendo que 32% considerou as imagens do início da primeira aula e por último, 23% mencionou o vídeo apresentado na última aula. Estes resultados podem ser representados graficamente como se segue:



A última questão pedia aos alunos que identificassem o tópico sobre o qual gostariam de saber mais, sendo pertinente referir que 100% dos alunos indicou que gostaria de aprender mais sobre a cultura de outros países, e não só pela diferença, mas também pelo que partilhavam, isto é encontrar pontos comuns entre a cultura alvo e a sua própria cultura, devendo-se isto talvez, ao fato de durante toda a unidade didática estar presente a preocupação de se conhecer o Outro, mas sem nunca nos abstrairmos de nós e daquilo que cada um de nós é.

Mais uma vez os alunos mostraram ter uma grande abertura e interesse relativamente a conteúdos ligados a aspetos culturais de outros países e nomeadamente em perceber o que têm de diferente e de semelhante em relação à sua própria cultura, assumindo aqui uma postura verdadeiramente intercultural.

3. Segundo Ciclo

O segundo ciclo deste projeto de investigação-ação teve lugar no terceiro período. No caso do grupo de espanhol, este ocorreu entre os dias 8 e 15 de abril de 2015 e no caso do grupo de inglês, ocorreu sensivelmente um mês depois, entre os dias 13 e 15 de maio de 2015. O segundo período escolar, (entre janeiro e março/abril), em termos de práticas letivas, foi dedicado inteiramente aos grupos de inglês. Pelos motivos apresentados anteriormente, os alunos de espanhol estiveram sem professor praticamente durante dois meses. Quando a nova professora foi colocada, esta não assumiu a função de orientação, pelo que não nos foi possível trabalhar com o grupo até ao terceiro período, tendo a

professora substituta disponibilizado três aulas no início deste último período para que pudéssemos aplicar o segundo ciclo do projeto.

3.1. Turma de Espanhol (9°C)

No que diz respeito à turma de espanhol, há que mencionar o fato de que quando nos voltamos a encontrar a sensação foi de alguma estranheza e de que estávamos perante um novo grupo, nomeadamente em termos de comportamentos e postura em sala de aula, revelando-se mais desconcentrados, e inclusive menos motivados para a aprendizagem da língua espanhola.

3.1.2. Aplicação

A unidade didática considerada para a aplicação do segundo ciclo do projeto de investigação-ação versou sobre o tema “Haz el bien sin mirar a quién”. Esta unidade havia sido sugerida pela nossa orientadora, de acordo com o que estava previsto na planificação trimestral do grupo de espanhol da escola e o manual tendo correspondido a um conjunto de três aulas de 50 minutos cada, nas datas já mencionadas. Este tema abordou e incluiu conceitos relacionados com os problemas sociais e a solidariedade, a expressão de desejos e condição e a denúncia, que se concretizará através da redação de uma carta formal (tarefa final).

No desenvolvimento desta unidade didática, a preocupação pelo desenvolvimento da competência intercultural do aluno, continuou a ser uma preocupação central. Na realidade, no PCIC, no capítulo das competências e atitudes interculturais afirma-se que “La competencia intercultural supone, en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno(...)”, através do desenvolvimento da autonomia para o uso de certos “conocimientos, habilidades y actitudes, que en el transcurso de sus experiencias interculturales les permitirán activar estratégicamente distintos factores”, de entre eles,

su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos.³

Os problemas sociais são transversais às diferentes culturas e a forma de as abordar pode ser semelhante, ou quem sabe diferente, mas contribuirá sempre, sem

³http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm#np1

qualquer margem para dúvidas para a construção intercultural e engrandecimento dos alunos.

No que diz respeito às aulas em si, globalmente nas duas primeiras e no início da terceira, apresentam-se aos alunos um conjunto de tarefas possibilitadoras que lhes permitirá realizar a tarefa final – a denúncia de um problema social através de uma carta, estrutura base do “enfoque por tarefas”, que se pode definir como:

la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. (...) La realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas possibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final).⁴

Esta abordagem não implica uma mudança tão grande como à primeira vista possa parecer e não é contrária à aplicação de aspetos interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.

Esto es, si el docente ha interiorizado sin prejuicios y ha generalizado la forma de trabajo propia del Enfoque Comunicativo o - como fruto de una evolución natural en su capacidad de reflexión sobre la didáctica de segundas lenguas – de la Enseñanza mediante Tareas, presentando de una manera significativa los contenidos teóricos y ahondando en los procedimentales y actitudinales, la enseñanza de la cultura debería adecuarse coherentemente a los enfoques adoptados. (Ponce de León, 2006:252)

Foi o que se tentou, desde o início, concretizar neste projeto ao introduzir aspetos da cultura alvo favorecendo, como dito anteriormente, uma aprendizagem significativa, fazendo uso de estratégias que passam pelo uso de materiais reais, centradas no aluno e no desenvolvimento e criação da sua identidade através de processos de (auto) reflexão crítica e que promovam a sua autonomia.

Mais uma vez, se recorreu às imagens (nomeadamente fotografias e cartoons) com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para os problemas sociais, ONG e

⁴ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

personalidades que desempenham um papel fundamental na divulgação e resolução desses problemas e desta forma desenvolver nos alunos um sentimento de solidariedade, tolerância e respeito relativamente a outras culturas (neste caso, espanhola e de outros países hispano-americanos), que tal como a sua têm muitas preocupações em comum (anexo 11, pp. 105-107). Deste modo, as imagens constituíram um importante recurso didático para o desenvolvimento dos alunos como agentes interculturais. Foi igualmente solicitado aos alunos que elessem/tirassem eles próprios uma foto que identificasse o problema que iriam denunciar na carta.

A primeira aula permitiu aos alunos ativar conhecimentos adquiridos anteriormente, inclusive noutros contextos fora de sala de aula. Tal foi conseguido através da descrição de fotografias que retratavam um problema social real, para que os seus colegas de outros grupos tentassem identifica-los e no final todos tentaram identificar o tema da unidade didática. Desta forma tentou-se promover a interação entre os alunos e ao mesmo tempo desenvolver as suas capacidades de negociação, dedução, colaboração e finalmente de literacia visual, ao aplicar estratégias que lhes permitiram interpretar as imagens e transmitir aos seus companheiros o tipo de mensagem que estas representavam, orientando os demais grupos na sua descodificação (Corbett, 2003). Consequentemente, os alunos tomam consciência da realidade social não só à sua volta, mas também no mundo e da possibilidade de existirem várias interpretações de uma mesma realidade.

Nesta aula também foi partilhada com os alunos informação sobre a tarefa final, proporcionando-lhes uma contextualização das atividades que se iriam realizar ao longo desta unidade didática e a importância destas para a realização com sucesso dessa mesma tarefa final. Para tal foi-lhes pedido que atuassem, dentro e fora da escola, como verdadeiros “embaixadores de boa vontade” ao contribuírem para a identificação de problemas sociais que pudessem existir na sua comunidade e assim poderem denunciá-los e promoverem a sua resolução promovendo a reflexão sobre a sua própria realidade. Esta informação foi também importante no sentido de se conseguir encontrar uma razão para a atividade que se seguiu: audição. Na realidade, e tendo em consideração as palavras de Watkins, “native speakers always have a reason for listening to something. If we listen to a news bulletin we want to know what is happening in the world. (...) This reason for listening needs to be replicated in the classroom” (2005:65). Através de uma atividade de audição, nomeadamente uma entrevista a Fernando Alonso (piloto de Fórmula 1 espanhol e que é na realidade um dos Embaixadores de Boa Vontade da ONU), permitiu-

se aos alunos o contacto com alguns conceitos importantes dentro da temática desta unidade didática, como por exemplo, a solidariedade, as ONG, e os Embaixadores da Boa Vontade da ONU. Mais uma vez se tentou recorrer a materiais autênticos e variados, que permitiram obter informação importante para a realização das várias atividades, que lhes iriam ser propostas ao longo da unidade didática servindo de complemento aos procedimentos interculturais, seguindo-se aqui mais uma vez as orientações sugeridas por Ponce de León (2006). Da mesma forma, encontramos eco desta constatação nas palavras de Watkins ao afirmar que “People listen to various types of input and learners need exposure to varied materials and tasks” (2005:67).

No final da aula foi pedido aos alunos que individualmente adotassem uma postura semelhante à de Fernando Alonso (Embaixador de Boa Vontade), e que, tendo por base as imagens que receberam no início da aula, refletissem e sugerissem soluções para prevenir e resolver esses problemas, sob o tema: “Ideias para mudar o mundo”. Estas sugestões foram posteriormente debatidas em grande grupo, dando origem a um momento de debate e partilha contextualizado, muito importante na aprendizagem intercultural.

Para terminar a aula solicitou-se aos alunos que realizassem trabalho de casa individual: identificar um problema na sua cidade ou escola que gostassem de ver resolvido e documentá-lo com uma fotografia, com o objetivo de que aprofundem a tomada de consciência sobre os temas sociais e reflitam sobre possíveis soluções. Pretende-se desta forma promover uma ligação mais emocional e pessoal com os problemas dos outros (que também podem ser seus), no mundo e à sua volta, tendo por base, à semelhança do que aconteceu e foi descrito no primeiro ciclo, os princípios sugeridos na sequência de planificação de Ponce de León (2006).

A segunda aula teve como objetivo a abordagem de conteúdos gramaticais. No entanto, ao contrário do que aconteceu no primeiro ciclo, o tratamento destes conteúdos teve como ponto de partida e de contextualização, os conteúdos culturais tratados na primeira aula, que foram apresentados sob a forma de cartoons (ver anexo11, p.107), importante recurso no desenvolvimento da interculturalidade.

El enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ha de ofrecer al alumno herramientas que puedan facilitar la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales como pasos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural. Todo ello se puede lograr a través de actividades en las que se integren tanto los aspectos formales de la lengua como los culturales y que faciliten el desarrollo de las

destrezas necesarias. A este respecto, el cómic se revela como un instrumento idóneo para dicho fin, ya que cumple ambos requisitos (Abal, 2010:36).

Ainda de acordo com Abal, o cartoon reflete uma ideologia e uma maneira de ver o mundo que pode ser mais ou menos subliminar.

De ahí la importancia de dicho material para su utilización en el aula, ya que es un reflejo de las formas de vida, los valores y las creencias, que en muchos casos están estereotipados, constituyendo por ello un material especialmente interesante para que el alumno observe e interprete las claves culturales y socioculturales de la comunidad a la que accede, superando y neutralizando filtros y estereotipos y que, en el proceso, active una serie de conocimientos, actitudes y procedimientos de forma estratégica que le permitan aproximarse a las culturas hispanas. (Abal, 2010:58)

A última aula desta unidade didática tem por objetivo a concretização da tarefa final – a carta. Os alunos, ao serem desafiados a atuar sobre problemas com os quais se deparam no seu dia-a-dia, na sua comunidade, conseguiram exprimir de forma escrita e individual os seus conhecimentos. A aula terminou com a realização de uma ficha de autoavaliação (anexo 12, p. 108), com a qual se pretende que os alunos valorizem se alcançaram os objetivos propostos para esta unidade didática por um lado, e por outro tomar consciência dos novos conhecimentos adquiridos, das suas dificuldades e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que lhes permitam supera-las e evoluir o seu grau de conhecimento.

Em conclusão, ao apresentar os materiais e as atividades preparadas para os alunos ao longo desta unidade didática, espera-se que eles mesmos consigam desenvolver a sua competência intercultural e que acima de tudo sejam cidadãos mais informados, críticos e conscientes neste mundo multicultural e que de alguma forma possam ser pessoas melhores, isto é, portadores de uma mensagem mais humanitária e solidária no seu mundo, ao longo de toda a sua vida, fora da sala de aula.

3.1.3. Considerações sobre o segundo ciclo de espanhol

À semelhança do que aconteceu no primeiro ciclo, foram importantes para a recolha de informação, a observação direta, o trabalho realizado pelos alunos, (nomeadamente a carta de denúncia), e um questionário final (anexo 13, p. 109) elaborado a partir daquele que tinha sido entregue aos alunos no ciclo zero (anexo 1, p. 88).

Mais uma vez, através da observação direta se conseguiu confirmar a importância das imagens nesta unidade didática por um lado por serem representativas de aspetos que caracterizam uma cultura e por outro lado, por serem realistas, ao incluir também aspetos negativos ou problemáticos dessa cultura, utilizando pessoas reais. Pelo fato de se tratar de temas de certa forma universais, foi proporcionada aos alunos a oportunidade de refletir sobre a sua própria cultura e sobre a cultura do “Outro”, convidando-os a construir uma nova perspectiva. Igualmente, ao fomentarem o debate, ajudou-os a adquirir um entendimento de aspetos autênticos da cultura alvo dando-lhes ferramentas para a adoção de um comportamento adequado quando em contato com membros de outras culturas. Desta forma se fez uso de materiais e atividades especificamente pensados para a formação intercultural e que vão ao encontro dos critérios definidos por Sercu (2001:269, citado por Benito 2008:499-500), mencionados anteriormente neste trabalho (ver ponto 2.1.3., p.21).

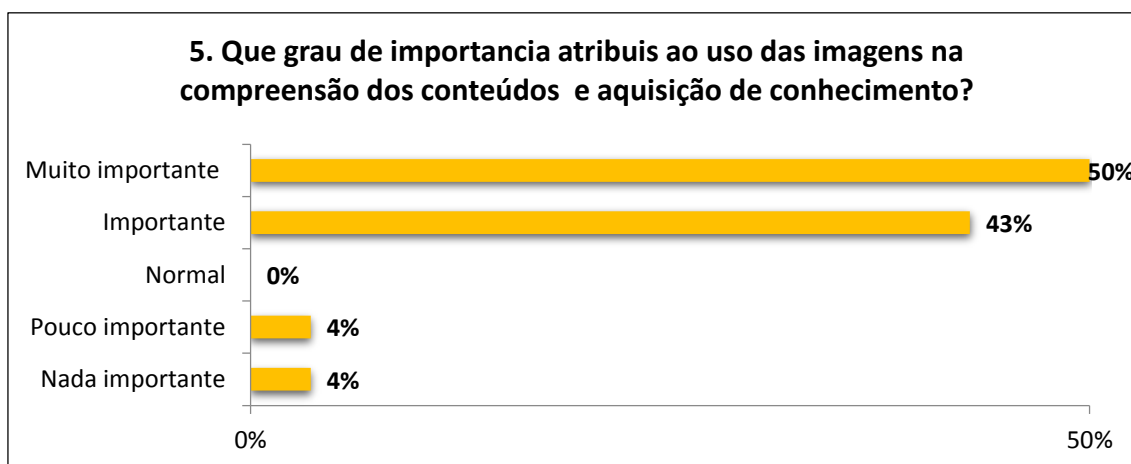
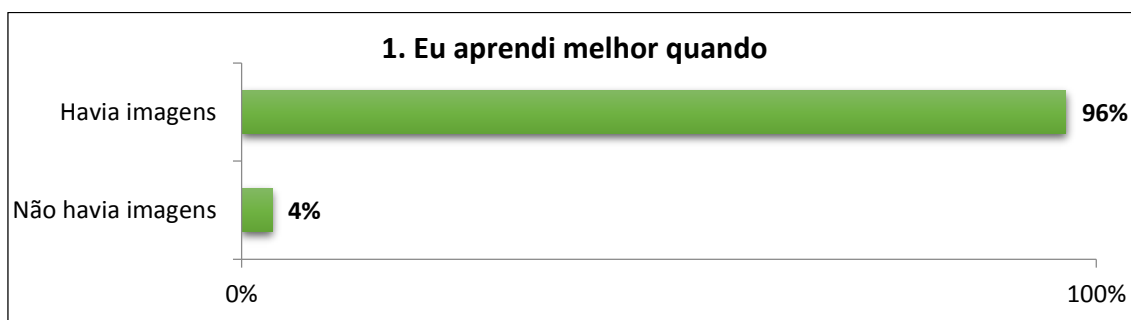
Por outro lado, o trabalho de expressão escrita fez com que os alunos utilizassem os conteúdos linguísticos e culturais abordados nas aulas anteriores dando voz à sua interpretação sobre o mundo que os rodeia, tornando-os mais conscientes do mundo à sua volta. De acordo com Alba (2010:36), a abordagem intercultural na aprendizagem de línguas deverá oferecer ao aluno ferramentas que desenvolvam as suas capacidades de observação, análise, interpretação e compreensão, passos estes necessários para a aquisição da competência intercultural. Neste sentido, esta atividade foi sem dúvida uma oportunidade para o crescimento deste grupo de alunos como potenciais agentes interculturais.

O questionário entregue no final do segundo ciclo (anexo 13, p. 109), elaborado com base no que foi apresentado no ciclo zero, teve agora como objetivo perceber em que medida o grau de importância atribuído aos aspetos culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira variou, objetivando-se o mesmo no que diz respeito à importância atribuída às imagens como recurso didático ao serviço da interculturalidade, ao longo de todo este projeto de investigação-ação.

Estruturalmente, o questionário era composto por 14 perguntas, sendo 12 delas fechadas e 2 abertas, distribuídas por duas partes, designadamente, “*Sobre o meu processo de aprendizagem*” e “*Eu, a língua espanhola e a cultura*”, permitindo, desta forma estabelecer um paralelismo entre os resultados obtidos no questionário do ciclo zero e o

do segundo ciclo. Responderam ao questionário os 28 alunos que compunham o grupo de espanhol.

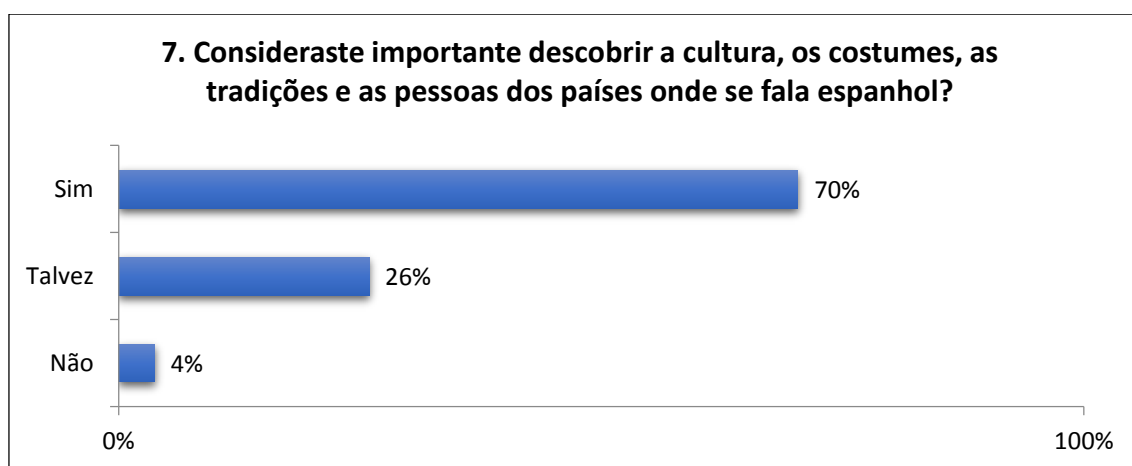
Relativamente à primeira parte, destaco os resultados obtidos com a primeira e a quinta perguntas, que não nos deixam dúvidas quanto à importância que as imagens apresentam para este grupo de alunos como recurso didático, fundamentais para o seu processo de aprendizagem. Deste modo, 96% dos alunos consideraram que aprenderam melhor quando havia imagens, e no que se refere ao grau de importância atribuído o uso de imagens na compreensão dos conteúdos e aquisição de conhecimentos, 50% dos alunos considerou-o muito importante e simultaneamente, 43% julgou-o importante. Esta situação pode ser observada pelos seguintes gráficos:



Tanto pelas percentagens obtidas, como pela observação direta feita em sala de aula torna-se visível que o uso sistemático de imagens em contexto de sala de aula conduz a uma maior tomada de consciência da importância destas no processo de ensino-aprendizagem pelos próprios alunos. Podemos então concluir que a opção pelo uso das imagens como recurso didático foi uma aposta ganha. Tornando minhas as palavras de

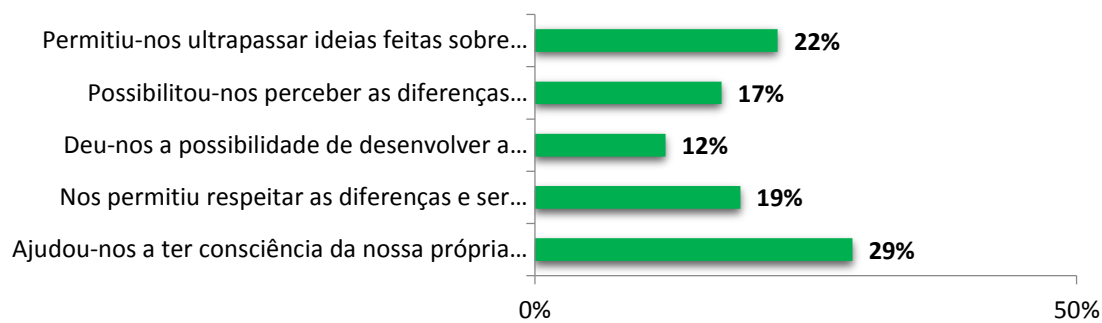
Goldstein (2012:23) “creo que tenemos que reinterpretar el papel de la imagen en el aula de idiomas y hacer que la imagen sea más visible y más influyente en nuestra labor”.

No que respeita à segunda parte, a pergunta 7 permitiu-nos obter informação relativamente à importância que os alunos atribuem à descoberta da cultura, costumes, tradições e pessoas de países onde se fala espanhol, sendo que uns significativos 70% dos alunos a consideraram importante.

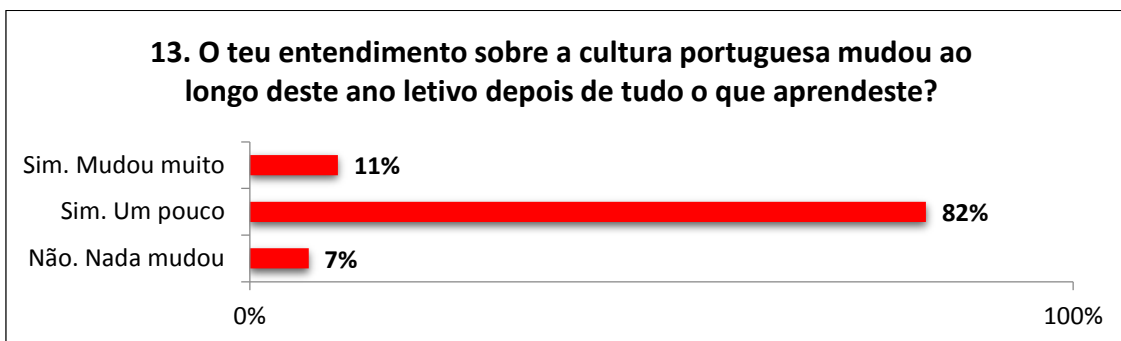
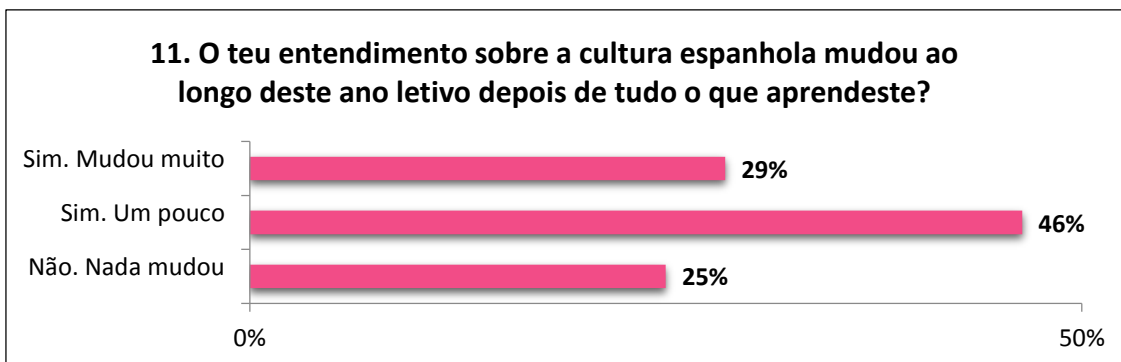


A pergunta nove possibilitou fazer um balanço da importância que teve para os alunos a comparação da nossa cultura com a de outros países nas aulas de espanhol. Foi curioso verificar o aumento, (apesar de ligeiro), das percentagens obtidas nas opções c. e d. e na realidade esta constatação vem ao encontro do que Byram *et al.* afirmam nomeadamente, que “language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the **linguistic competence** needed to communicate in speaking or writing , to formulate what they want to say/write in correct and appropriate ways”(2002:9-10). Esta mesma pergunta permitiu também confirmar o interesse que os alunos demonstraram desde o início deste projeto relativamente à importância de se comparar e contrastar culturas e que puderam ser comprovadas com o inquérito aplicado no ciclo zero e com a observação direta em sala de aula.

9. Foi importante comparar a nossa cultura com a de outros países nas aulas de espanhol porque



As perguntas 11 e 13 foram colocadas com o objetivo de perceber se o entendimento que os alunos tinham sobre a cultura espanhola e portuguesa, respetivamente, tinham mudado ao longo do ano letivo depois de tudo o que aprenderam. No que respeita à cultura espanhola, 46% dos alunos considerou que mudou um pouco e 29%, acredita que mudou muito. As razões apontadas pelos alunos para esta mudança, podem ser resumidas nas seguintes: melhoria e aumento dos conhecimentos relativamente à cultura alvo a aprendizagem de aspetos culturais que até então desconheciam. Mais uma vez, talvez no seguimento do já referido na pergunta nove, foram igualmente apontadas justificações ligadas a aspetos linguísticos, nomeadamente a melhoria da oralidade e contribuiu igualmente para uma postura mais favorável relativamente à língua. Os resultados obtidos com a pergunta onze foram talvez os mais gratificantes, com 93% dos alunos a considerar que o seu entendimento sobre a cultura portuguesa sofreu alterações ao longo do ano letivo. De fato, como foi mencionado no início deste trabalho (ver ciclo zero) e de acordo com a informação que nos foi possível recolher nesse momento, os alunos revelavam uma falta de conhecimento relativamente aos aspetos culturais e que estes nem sempre eram apresentados em sala de aula numa perspetiva intercultural. Ao desenvolver-se e ao pôr-se em prática ao longo de todas as aulas deste projeto de investigação-ação “un conjunto de propuestas metodológicas para a enseñanza de lenguas segundas, encaminadas a incentivar en el alumno la reflexión sobre su propia cultura y sobre la cultura meta” (Ponce de León, 2006:249) tentou-se conduzir os alunos para uma aprendizagem intercultural. Pensamos pois, que estes resultados podem ser consequência de uma abordagem intercultural, que foi posta em prática em todas as unidades didáticas trabalhadas e tendo estado ao serviço desta aprendizagem a imagem como recurso didático privilegiado.



Concluindo, numa aprendizagem intercultural, há pois a necessidade de que os alunos relativizem os seus próprios comportamentos culturais e que estes deixem de ser um obstáculo para compreender os comportamentos da cultura alvo sendo portanto essencial a reflexão sobre aspetos das duas culturas (Ponce de León, 2006).

3.2. Turma de Inglês (11ºF)

3.2.2. Aplicação

O segundo ciclo de inglês foi aplicado num conjunto de três aulas e 50 minutos cada, incluídas numa unidade didática planificada de acordo com as orientações da professora orientadora, tendo em consideração o plano anual desenhado pelo departamento de línguas da Escola Secundária Aurélia de Sousa, o Programa Nacional e o manual adotado.

O tema à voltado qual se desenhou esta unidade didática tinha o nome de “Work Trends” e à semelhança do que aconteceu no primeiro ciclo se encontra plasmado no programa nacional para o 11º ano referenciado nas dimensões sociocultural e intercultural (Moreira *et al.*, 2001-2003), focando o mundo do trabalho em mudança, nomeadamente no que diz respeito à alteração de ritmos e locais de trabalho, a internacionalização do trabalho, a flexibilização do emprego e as condições do trabalho. Em todas as aulas se tentou trabalhar todas estas dimensões a partir de uma abordagem intercultural. Para o

efeito esteve na sua base a orientação metodológica aplicada no primeiro ciclo, com o objetivo de promover a construção de alunos verdadeiramente interculturais, reflexivos relativamente à sua própria cultura e conduta, críticos quando expostos a outras realidades, capazes de atuar como mediadores de culturas. O desenvolvimento da literacia visual dos alunos, através do uso das imagens como recurso didático, teve mais uma vez um papel central em todo este processo. As imagens estiveram novamente ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos ajudando-os na visualização de palavras, ideias e conceitos. Todas as imagens utilizadas nas três aulas podem ser encontradas pelos alunos em contextos reais, tais como revistas ou internet permitindo-lhes uma utilização da língua meta mais autêntica e significativa.

O tema principal para a primeira aula abordou as tendências no mundo do trabalho e os locais de trabalho. Pretendia-se levar os alunos a refletir e a discutir sobre estes tópicos projetando-se para o efeito algumas imagens (anexo 14, pp. 111-114), que os ajudaram na partilha de opiniões construídas com base em conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos noutras disciplinas ou mesmo no seu mundo fora da escola, e na negociação de significados que cada uma das imagens poderia representar. Simultaneamente, a professora estagiária foi colocando aos alunos algumas questões, não só para promover a sua capacidade de pensamento crítico mas também para os orientar no seu processo de aprendizagem. Parafraseando Harmer (2001:135-6), as imagens têm uma importância crítica no processo de ensino/aprendizagem podendo ser utilizadas numa multiplicidade de formas, nomeadamente para a promoção de momentos de discussão, pelo fato de poderem estimular o levantamento de questões. Todas estas atividades foram importantes para que os alunos se tornassem mais conscientes do modo como o mundo do trabalho está a evoluir, não só numa perspetiva global, mas também local, levando-os a identificar algumas empresas da sua própria cidade e que são representativas desta mesma mudança, bem como de empresas representativas do mundo anglo-saxónico. Desta forma possibilita-se ao aluno o desenvolvimento de uma postura contrastiva entre a sua cultura e a cultura alvo, própria de uma aprendizagem intercultural (Ponce de León, 2006).

A segunda aula foi dedicada a conteúdos gramaticais, de acordo com as indicações da nossa orientadora de estágio, não tendo esta sido tão pertinente para este projeto como as restantes.

Posto isto, passamos agora à terceira e última aula, que se realizou dois dias depois, e teve como objetivo, à semelhança do que aconteceu no primeiro ciclo, a realização de um role-play.

Inicialmente foi pedido aos alunos que visualizassem uma reportagem que permitiu aos alunos recolher informação importante que serviria de suporte para a atividade de expressão oral (role-play) que se iria seguir.

Seeing language in use: one of the main advantages of video is that students do not just hear language, they see it too. This greatly aids comprehension, since for example, general meaning and moods are often conveyed through expression, gesture (...) and other visual clues; **Cross-cultural awareness:** video uniquely allows students a look at situations far beyond their classrooms. (...); **Motivation:** for all of the reasons so far mentioned, most students show an increased level of interest when they have a chance to see language in use as well as hear it, and when this is coupled with interesting tasks. (Harmer, 2001:282)

A fase seguinte traduziu-se na apresentação das regras para a realização do role-play e simultaneamente na projeção de alguns tópicos para orientação dos alunos. Durante o role-play os alunos receberam alguns cartões com a imagem de um local de trabalho (a situação que teriam de representar e a postura que deviam assumir foi previamente definida pela professora estagiária). Solicitou-se aos alunos que se preparassem para que pudessem desempenhar os seus papéis de forma efetiva, nomeadamente, discutindo as vantagens e desvantagens de se trabalhar num local como o que estava representado nas suas imagens. Em seguida os alunos em pares deram início ao role-play. Finda esta parte, foi-lhes solicitado que partilhassem com o resto da turma os tópicos discutidos por cada um dos pares (havia três situações diferentes), e o tipo de argumentos usados para defender os seus pontos de vista, sendo dada a oportunidade ao resto da turma de expressar a sua postura relativamente aos mesmos, numa atitude de respeito e compreensão pela diferença.

An intercultural dimension involves learners in sharing their knowledge with each other and discussing their opinions. There need to be agreed rules for such discussions based on an understanding of human rights and respect for others. Learners thus learn as much from each other as from the teacher, comparing their own cultural context with the unfamiliar contexts to which language learning introduces them (Byram *et al.*, 2002:26).

Ainda de acordo com Byram *et al.*, deve o professor desenvolver um conjunto de atividades que permitam aos alunos discutir e discernir soluções resultantes da sua própria experiência relativamente à cultura alvo. O professor poderá providenciar alguma informação factual relacionada com os estilos de vida e padrões seguidos usualmente pelos membros dessas culturas, sendo que o que se destaca é sem dúvida o encorajamento para que se desenvolva uma análise comparativa com a própria cultura dos alunos, as suas experiências e pontos de vista relativamente a esta. A propósito, o mesmo autor afirma que, “The methods of doing this can include simulations and role-play” (2002:14).

A aula terminou com mais um momento de autoavaliação, permitindo-se aos alunos que respondessem, a um nível mais afetivo e pessoal, a um inquérito sobre os conteúdos abordados nas três aulas desta unidade didática e deste modo refletissem sobre eles e conseqüentemente cresçam mais conscientes das suas aprendizagens.

Resta-nos concluir afirmando a nossa convicção de que planos de aula centrados nos alunos, vão promover aprendizes reflexivos e críticos, preocupados em perceber como aprendem e em descobrir como podem melhorar a sua aprendizagem, não só individualmente, mas também com e através dos outros. Conseqüentemente, estes alunos crescerão no sentido de se tornarem mediadores de culturas competentes.

3.2.3. Considerações sobre o segundo ciclo de inglês

Neste segundo ciclo de inglês foram fundamentais para a recolha de informação pertinente para este projeto de investigação-ação, a observação direta, a atividade de role-play e um questionário final (anexo 15, p. 115), elaborado a partir do questionário entregue aos alunos no ciclo zero (anexo 1, p. 88).

Com a observação direta, foi-nos possível desde logo perceber a alteração na postura dos alunos mais especificamente no que diz respeito à interpretação das imagens. Ficou registada na memória, a primeira aula trabalhada com esta turma, nomeadamente a parte relativa à análise das imagens então apresentadas e o sentimento de frustração instalada na sala de aula, não só da parte dos alunos, mas também da minha parte ao deparar-me com uma quase ausência de participação dos alunos na análise das imagens. Sem dúvida estávamos perante um grupo inexperiente a este nível. Esta situação contrastou significativamente com a postura adotada na unidade didática aqui em análise. Os alunos ao serem confrontados com as imagens projetadas, imediatamente começaram

a desconstruí-las, no sentido de apresentarem várias interpretações no que se refere ao leque de possibilidades que estas poderão representar, promovendo desde logo a troca de opiniões e o debate de ideias, que nesta fase se baseiam nos conhecimentos prévios de cada um e de novas interpretações que vão construindo à medida que vão ouvindo as opiniões dos colegas.

In oral work, learners can expect to discuss in pairs and small groups, as well as in plenary. They should have **opportunities for making a personal response** to images (...). Learners bring considerable knowledge of their familiar culture and some knowledge of cultures being studied. However, they do not necessarily share the same knowledge, the same values or the same opinions. Language learning to promote an intercultural dimension encourages a **sharing of knowledge and a discussion of values and opinions**. Many intercultural and antiracist educational programmes, such as the Council of Europe's All Different, All Equal campaign, are based on the principle of peer education. That means that learners learn from each other as much as from the teacher or text-book. (Byram *et al.*, 2002:25).

A grande preocupação foi garantir que o foco estava nos alunos e a postura do professor é meramente de orientador no sentido de garantir a participação ativa e equilibrada de todos os elementos do grupo, promovendo simultaneamente a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem. Ainda segundo Byram *et al.* (2002:14), a dimensão intercultural tem por base algumas preocupações e são estas que o professor deve ter em consideração na sua atuação:

- helping learners to understand how intercultural interaction takes place,
- how social identities are part of all interaction,
- how their perceptions of other people and others people's perceptions of them influence the success of communication
- how they can find out for themselves more about the people with whom they are communicating.

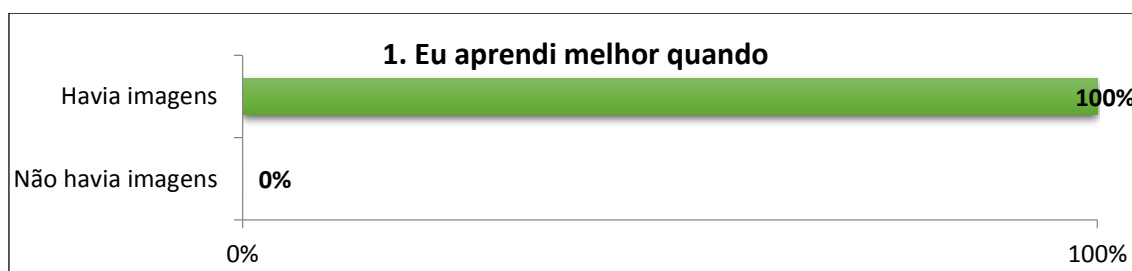
Relativamente ao role-play, e tendo em consideração o impacto observado com esta atividade no primeiro ciclo, decidiu-se voltar a usar esta estratégia neste segundo ciclo. Também aqui a postura adotada pelos alunos divergiu da observada no primeiro ciclo. Se no primeiro ciclo se registou alguma resistência por parte dos alunos ao terem de assumir posições e defender opiniões contrárias às suas, neste segundo ciclo tal não se verificou. Pelo contrário, mostraram uma grande abertura, assumindo o papel que lhes

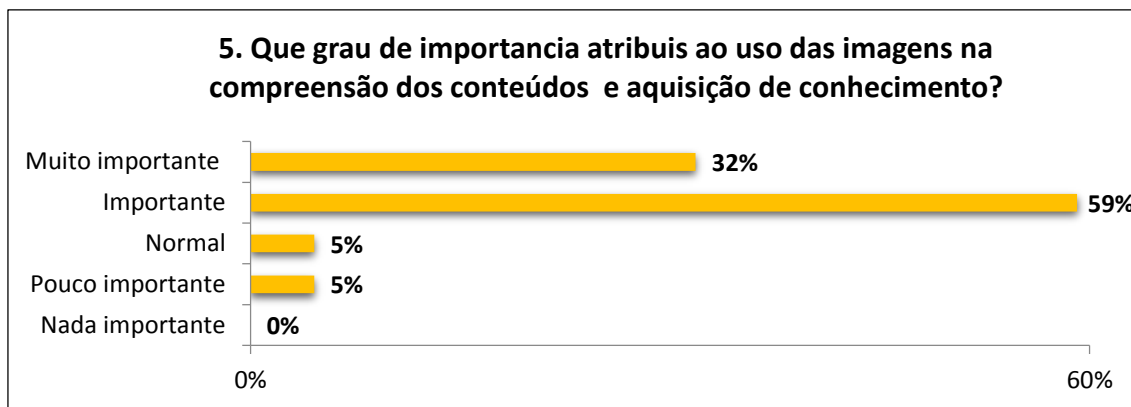
havia sido proposto pela professora, e inclusive, aquando da discussão em plenário, voluntariando-se para vir para a frente da turma defender as “suas” opiniões seguindo as regras básicas já estabelecidas no primeiro ciclo. Conseguiu-se criar “a framework of accepted classroom procedures that allows for the expression of and recognition of cultural difference. These procedures should be based on human rights– equal dignity and equal rights” (Byram *et al.*, 2002:25).

Sem dúvida, aqui pode encaixar-se a premissa que caracteriza a abordagem intercultural, segundo a qual se deve envolver os alunos na partilha do seu conhecimento e na discussão das suas opiniões uns com os outros num ambiente de compreensão e respeito pelos outros, construindo desta forma o seu conhecimento aprendendo tanto uns com os outros como com o professor comparando o seu contexto cultural com os novos contextos apresentados no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

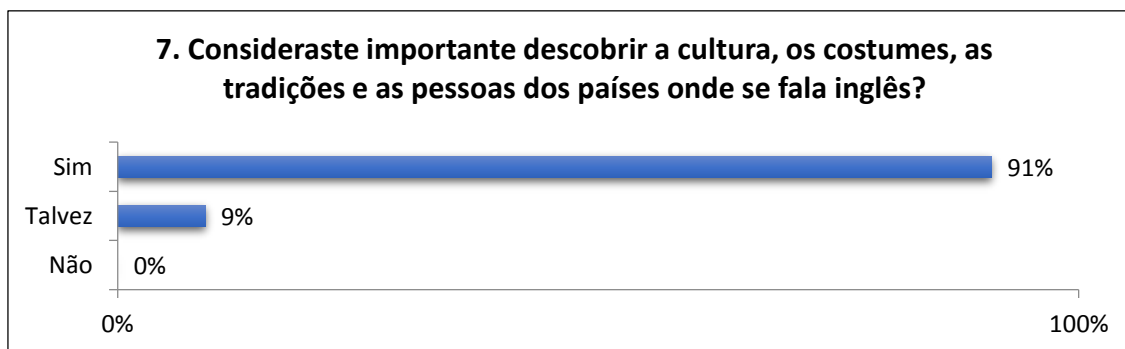
No final do segundo ciclo de inglês, e em conformidade com o que se verificou com o grupo de espanhol, foi aplicado um questionário final estruturalmente igual, e perseguindo os mesmos objetivos (ver ponto 3.1.3, p. 60 e anexo 15, p. 115). Responderam ao questionário os 22 alunos que constituíam o grupo de inglês.

No que se refere à primeira parte “*Sobre o meu processo de aprendizagem*”, e à semelhança da análise feita no grupo de espanhol, destacam-se os resultados obtidos com a primeira e quinta perguntas. Assim sendo, 100% dos alunos afirmou aprender melhor quando havia imagens e 59% considerou importante o uso das imagens na compreensão dos conteúdos e aquisição de conhecimentos, tendo 32% do grupo de alunos julgado muito importante este mesmo uso. Se alguma dúvida havia ficado no ciclo zero relativamente a esta temática, desta forma se afirmou e consolidou a relevância que as imagens como recurso didático representaram para estes alunos ao longo das aulas levadas a cabo até ao final deste segundo ciclo. Estes resultados podem ser facilmente verificados pelos gráficos que se apresentam de seguida:



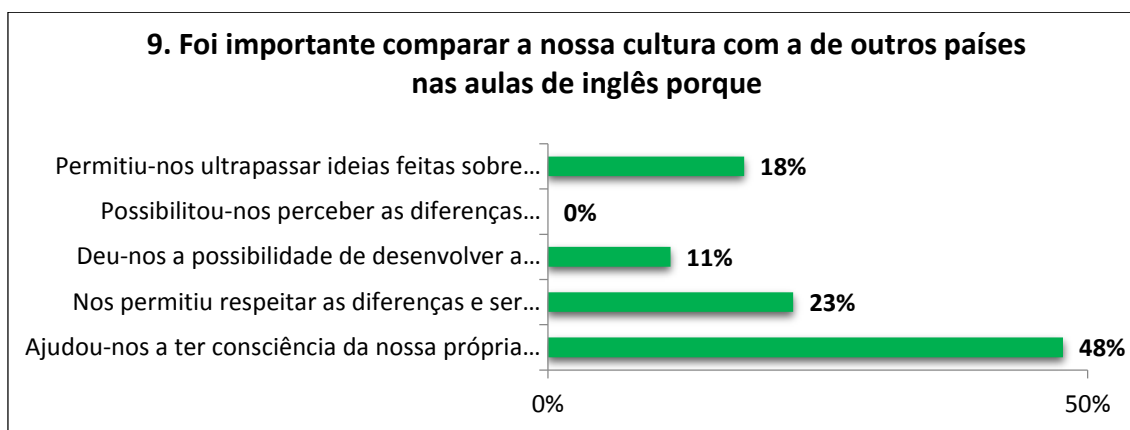


Na segunda parte deste inquérito voltamos a destacar a pergunta 7 que, como já foi mencionado anteriormente (ver ponto 3.1.3, p.65), foi pertinente para a obtenção de dados que refletissem a importância que tinha para estes alunos descobrir a cultura, os costumes, as tradições e as pessoas dos países onde se fala inglês. Uns esclarecedores 91% dos alunos afirmaram esta mesma importância. Consideramos ter havido aqui uma evolução francamente positiva, uma vez que no questionário apresentado no ciclo zero (pergunta 9), apenas 13% dos alunos havia considerado esta opção como a mais importante nas aulas de inglês, contra uns 41% que considerou mais importante aprender vocabulário.



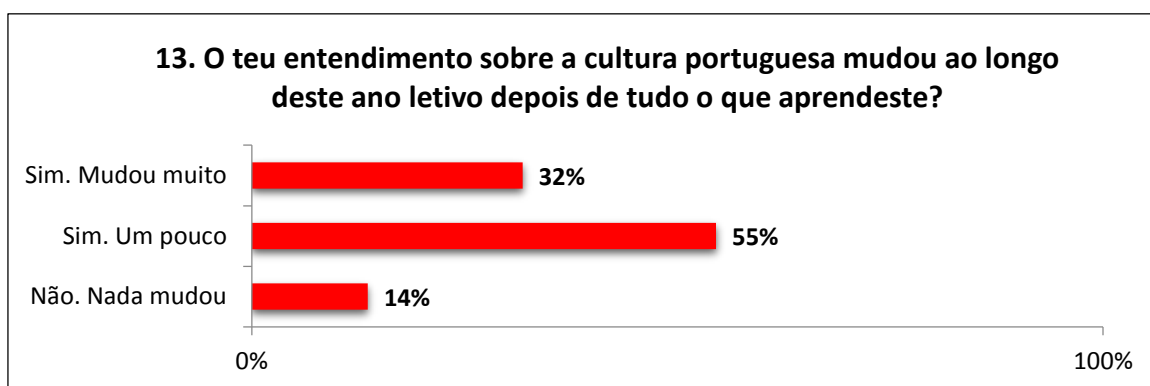
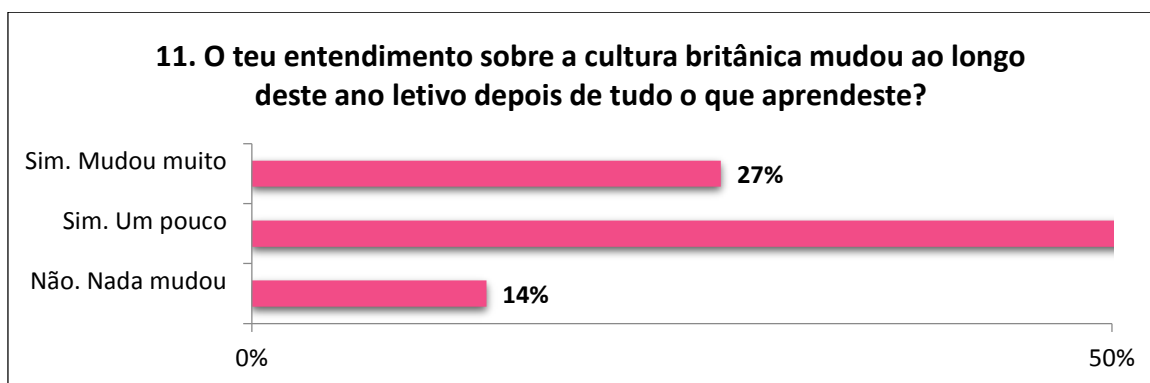
Passamos agora para a pergunta nove, com a qual se pretendia perceber os motivos que levavam os alunos a considerar importante comparar a nossa cultura com a de outros países nas aulas de inglês. Estabelecendo um paralelismo com os resultados obtidos no ciclo zero, houve um aumento significativo de escolhas nas opções a. e b. (48% e 23%, respetivamente), considerando que esta comparação, por um lado os ajudou a ter consciência da sua própria cultura e por outro lado, lhes permitiu respeitar as diferenças e ser mais tolerantes, conseguindo desta forma atingir vários dos principais objetivos de uma abordagem intercultural. Em terceiro lugar, com 18% das escolhas, afirmaram os alunos que ao comparar as duas culturas se torna possível ultrapassar ideias feitas sobre

a cultura alvo. As hipóteses c. e d. (que focavam questões de natureza mais linguística), foram as que recolheram menos escolhas com 11% e 0% respetivamente. Claramente os alunos conseguiram tomar consciência da importância que este exercício de comparação entre culturas representa para o seu processo de aprendizagem.



Seguem-se as perguntas 11 e 13, com as quais se pretendia perceber as implicações da aplicação duma abordagem intercultural nomeadamente na mudança do entendimento dos alunos sobre a cultura britânica e portuguesa ao longo deste ano letivo. No que diz respeito à cultura alvo, 86% dos alunos respondeu afirmativamente. Relativamente à cultura portuguesa, foram 87% os alunos que consideraram ter havido uma mudança. Esta perceção de mudança, foi fundamentada pelos alunos com vários argumentos que podem ser abreviados da seguinte forma: promoveram um melhor entendimento da língua, a tomada de consciência de que se aprende muito com os outros, maior consciência e conhecimento mais amplo das diferenças da cultura portuguesa em relação às outras culturas, melhor entendimento da cultura anglófona e o seu funcionamento tornando-a mais acessível, conhecimento de novas realidades, alteração da postura e opinião relativamente a alguns aspetos da cultura portuguesa, melhor compreensão de certas “atitudes” da cultura anglófona, aprofundou conhecimentos sobre monumentos, costumes e tradições. À semelhança do que aconteceu com os alunos de espanhol neste segundo ciclo, também os alunos de inglês consideraram que esta abordagem mais centrada na cultura é importante para a aquisição de conhecimentos de natureza mais linguística, apesar de maioritariamente sentirem que a grande mudança se verificou ao nível da sua postura e atitude face à forma como encaram o mundo. Neste processo de consciencialização de mudança foi sem dúvida importante o uso de materiais autênticos, e neste caso foram privilegiadas as imagens como recurso didático de excelência, que permitiram aos alunos uma aprendizagem contextualizada e significativa.

“Materials from different origins with different perspectives should be used together to enable learners to compare and to analyse the materials critically” (Byram *et al.*, 2002:24), conduzindo-os a momentos de partilha e comparação de conhecimentos, de discussão de opiniões, adquirindo competências de análise crítica que lhes permitirão desafiar as suas próprias crenças e assim construir novo conhecimento, novas atitudes e posturas. Desta forma, os alunos são orientados no sentido da tomada de consciência das suas próprias competências ao nível da aprendizagem intercultural ajudando-os a perceber que essas mesmas competências podem ser adquiridas em diferentes circunstâncias dentro e fora da sala de aula e ao longo da vida.



Finalizo estas considerações com as palavras de Alsina, segundo o qual, “los contactos entre culturas han sido durante demasiado tiempo un espacio de confrontación. La interculturalidad pretende que, lo antes posible, se conviertan en un espacio de negociación, que debe tender a ser un espacio de cooperación, para acabar siendo simplemente un espacio de humanización” (1997:20).

Conclusão

Ao longo de todo este projeto de investigação-ação, pretendeu-se, por um lado, comprovar a importância da aplicação de uma abordagem intercultural na sala de aula de línguas e por outro lado, destacar a pertinência do uso das imagens no desenvolvimento das competências preconizadas por essa mesma abordagem nos grupos de alunos com os quais trabalhamos. Na sequência destas premissas e no seguimento das orientações para a educação intercultural apontadas pela UNESCO, confirmamos o fato da cultura e educação estarem interligados:

Culture forges educational content, operational modes and contexts because it shapes our frames of reference, our ways of thinking and acting, our beliefs and even our feelings. (...)As a collective and historical phenomenon, culture cannot exist without continual transmission and enrichment through education, and organized education often aims to achieve this very purpose. (2006:10)

Acresce ainda que a língua constitui um veículo por excelência para a expressão da cultura “and perhaps even the most essential one. It is at the heart of issues of identity, memory and transmission of knowledge. Linguistic diversity is likewise a reflection of cultural diversity” (2006:13). São portanto conceitos que não podem ser separados sem que corramos o risco de perder o seu verdadeiro poder e significado.

Nos nossos dias, têm surgido problemas de convivência intercultural acentuados pela questão tão atual dos refugiados que têm dado entrada no espaço comunitário dando lugar a manifestações de intolerância e, até mesmo de violência que têm de ser rapidamente encarados e resolvidos. Neste sentido, não será indiferente o papel da educação no sentido de se conseguir “contribuir para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença (...)” (Carneiro, 2001:94).

Num país como Portugal, desde sempre conhecido como terra de emigrantes, e simultaneamente procurado por um grande número de imigrantes, provenientes nomeadamente de outros países lusófonos e países do leste europeu, entre outros “conceitos como democracia, negociação e multidiversidade estão presentes na sociedade portuguesa, em geral e é suposto estarem presentes na vida diária das nossas escolas em particular” (Bizarro, 2005:825). Ao encontro desta linha de pensamento vem a Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que logo no seu artigo segundo, institui o direito de todos os Portugueses à educação e à cultura, e aponta, como

axioma da educação, “a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem” (Carneiro, 2001:93).

Bizarro, parafraseando Santomé (2000), apresenta-nos a escola como uma “encruzilhada de culturas”, que a obriga a um esforço constante de debate e colaboração no sentido de se construírem projetos “onde valores como o respeito pelos outros, a tolerância e a solidariedade sejam valorizados e pautem o trabalho de cada docente” (2005:825). Neste sentido, a sala de aula de língua estrangeira, pode apresentar-se como um espaço, “onde o cruzar com o Outro assume particular significado e o conhecimento e o entendimento de diferentes culturas” (2005:826), estão em foco no processo de ensino/aprendizagem, constituindo-se, desta forma como um espaço privilegiado de interculturalidade.

Tendo, no seu próprio gene, a presença do Eu e do Outro, a língua (corpo dinâmico que nos leva a estabelecer e explorar laços de comunicação, preservando a identidade particular de cada um) é, por excelência, resultado e meio de socialização (Vygotsky, 1962) que, por sua vez, não deixa de, num efeito boomerang, nela se reflectir/construir. Fruto de convenções (linguístico-culturais) de índole social, o seu uso colectivo garante-lhe a força necessária da consolidação, da sobrevivência e da necessidade, de que a sala de aula de LE procura dar eco. (Bizarro, 2005:829)

O ensino/aprendizagem de aspetos culturais apresenta-se assim como uma necessidade premente, que deve ser enfatizada na sala de aula de línguas estrangeiras. Na sequência destes pensamentos pretendeu-se, ao adotar uma abordagem intercultural com os grupos com os quais trabalhamos neste projeto de investigação-ação, que os alunos refletissem sobre a sua própria cultura e a trouxessem para a sala de aula. A partir daqui, estes mesmos alunos, ao serem confrontados com input sobre a cultura alvo levaram a cabo um exercício de comparação e contraste com o objetivo de favorecer a sua competência intercultural. De fato, ao refletirem de forma crítica sobre as duas culturas, os alunos foram capazes de relativizar os seus próprios conhecimentos, deixando esses de serem um obstáculo à compreensão do “Outro”. Desta forma, ao ser consentido aos alunos acesso a nova informação, bem como a estratégias que desenvolvessem a sua capacidade de compreensão, e de saber aprender/fazer, preconizou-se o desenvolvimento de competências que lhes vão possibilitar avaliar de forma crítica, perspectivas, práticas, valores e atitudes ligadas à sua própria cultura e à de outras culturas. Tornam-se, desta

forma mais conscientes desenvolvendo-se então o “respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction” (Byram *et al.*, 2002:11-14).

Ao longo de todo este processo de investigação-ação e tendo em consideração o fato de que uma abordagem intercultural exige o encorajamento das competências descritas anteriormente e que passam pelo desenvolvimento das capacidades de observação e interpretação capazes de conduzir a uma maior consciência cultural crítica, as imagens surgiram como o recurso didático de excelência para desenvolver estas mesmas competências. Aqui, teve particular relevo o meu papel como professora orientadora, ajudando os alunos, que participaram neste mesmo projeto de investigação-ação, na exploração de todo o potencial que as imagens apresentam na construção e transmissão de mensagens. Sem dúvida que a exploração das imagens, “to foster critical cultural awareness is particularly attractive because it extends practices familiar to teachers.” (...) “By moving from understanding to more explicit modes of interpretation, however, we move our students into the area of intercultural learning” (Corbett, 2003:165).

Tendo em consideração a mundo de hoje, desenvolver a competência intercultural assume-se pois como elemento chave para o entendimento entre os povos de culturas diferentes. Esta minha preocupação com a necessidade de se ligar a cultura à educação e mais particularmente com o ensino das línguas estrangeiras às minhas turmas de inglês e de espanhol, está bem patente nos documentos reguladores que se encontram ao nosso dispor e que foram já abordadas neste trabalho, nomeadamente o QECR e os programas nacionais (ver ponto 2.2, p. 23). Acredito que o meu papel como professora foi fundamental no sentido de promover na sala de aula um ambiente que permitisse aos meus alunos correr riscos quer ao nível dos seus pensamentos quer ao nível dos seus próprios sentimentos, através de um exercício permanente de reflexão, que se pode traduzir num processo de desconstrução e simultaneamente de construção de novos saberes, que se traduziram em novas atitudes e uma melhor compreensão de si mesmos e dos “Outros”.

Com o presente trabalho evidenciou-se a relevância que o estudo de aspetos culturais tem para os alunos, não só aqueles que dizem respeito à cultura alvo, mas também aqueles que identificam a sua própria cultura. A tomada de consciência deste fato levou-os, através de um processo de reflexão e comparação, a desenvolver estratégias que

passaram pela observação crítica, partilha de opiniões e interpretações alicerçadas no princípio de compreensão pelos direitos humanos e respeito pelos outros. Em consequência, os meus alunos conseguiram conquistar um melhor entendimento sobre as culturas meta (anglófona e hispana) e a sua própria cultura, e desenvolver competências que lhes permitirão interagir com indivíduos de outras culturas. Tudo isto, numa postura de desconstrução de preconceitos, de compreensão e de aceitação de que poderão ser portadores de perspetivas, valores e comportamentos diferentes, com a certeza, porém, de que, desta interação e desta diferença se elevarão como pessoas mais ricas e humanas. Também com este trabalho realizado nas minhas aulas, se conseguiu perceber a importância que as imagens, como recurso didático, tiveram ao serviço do desenvolvimento de competências interculturais, desafiando conceitos, provocando o debate e a partilha de ideias, conduzindo à desconstrução de preconceitos, levando os alunos a assumirem o papel do Outro. Desta forma, foi possível constatar o enorme potencial deste recurso, a ser utilizado numa sala de aulas de línguas, ao contrário de ser só uma ferramenta acessória. No mundo digital em que vivemos “en el que las imágenes y la información visual dominan cada vez más nuestra vida cotidiana”(Goldstein, 2013:2), foi intenção nossa dotar os alunos de competências que lhes permitissem ir além da sua superficialidade e conseqüentemente, descobrir o seu significado mais profundo.

E porque para além de professora também sou um ser humano e não sou neutral no que diz respeito a questões culturais, tenho também eu, que refletir de forma crítica sobre os meus próprios estereótipos e preconceitos, sobre a minha própria experiência, questionando-a e sendo capaz de olhar para o meu eu através dos olhos do “Outro” (Byram *et al*, 2002), contribuindo na minha ação pedagógica, para a formação de alunos e acima de tudo cidadãos respeitadores dos valores democráticos, da diversidade e conscientes da identidade de cada um e da sua própria identidade. A minha experiência como aluna foi maioritariamente pautada por experiências de ensino expositivas. Neste sentido, este projeto de investigação-ação correspondeu a uma experiência de constante desafio e aprendizagem, que me levou a uma viagem, nem sempre tranquila, de descoberta de novos conhecimentos que me permitiram analisar e questionar os meus próprios valores e crenças. O processo permanente de reflexão crítica sobre a minha própria prática letiva colocou-me muitas vezes no lugar do “Outro” e este exercício de alteridade foi para mim bastante revelador, no sentido de perceber que a dimensão intercultural não se esgota em contexto de sala de aula, é algo que extravasa este espaço,

e constitui um fenómeno de aprendizagem ao longo da vida que nunca está completo e a busca de ações de formação nesta área constituirão uma prioridade para mim. Como afirma Byram *et al.* “cultural learning goes on throughout life” (2002:17) e este momento no meu percurso foi um passo mais no meu crescimento não só com docente, mas também como pessoa. Com toda a certeza constituirá sempre uma base de partida para o meu futuro trabalho enquanto professora e mediadora de culturas, numa sociedade cada vez mais global e multicultural.

Concluindo, há ainda muito a fazer, no âmbito da interculturalidade e no desenvolvimento dos elementos que compõem a competência intercultural, isto é, “savoi-être” “savoir apprendre/faire”, “savoirs”, “savoir comprendre”, e “savoir s’engager”. A aposta na formação de professores com base numa abordagem intercultural, poderá ser uma aposta ganha, arriscando inclusive novas orientações educativas, com o objetivo de “Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana” (Carneiro, 2001, citado por Bizarro e Braga, 2004:68), apresentando-se como “porventura o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade” (2004:68).

Referências Bibliográficas

- ALSINA, Miquel (1997). “Elementos para una comunicación intercultural”. Em Revista CIDOB D’Afers Internacionals N°36. Disponível em www.cidob.org/ca/content/.../36rodrigo_cast.pdf. Acedido em 08/08/2015.
- BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2004). “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira”. Em Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito, org. Secção de Estudos Franceses, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos. Porto: Faculdade de Letras da U. Porto (FLUP). (pp.57-69). Biblioteca Digital da FLUP. Disponível em [www.http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf). Acedido em 18/08/2015.
- BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005). “Da (s) cultura (s) de ensino ao ensino da (s) cultura (s) na aula de Língua Estrangeira”. Em Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela, org. Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (FLUP). Vol.II. (pp. 823-835). Biblioteca digital da FLUP. Disponível em [www.http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf). Acedido em 18/08/2015.
- BRITSCH, Susan (2009). ESOL Educators and the Experience of Visual Literacy, Vol. 43, N°. 4. Disponível em TESL Quarterly.
- BUSTO, N. y BEDOYA, M. (2009). “La explotación de una imagen en la clase de E/LE” in *redELE-Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, n.º 16, redELE. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388. Acedido em 28/05/2015.
- BYRAM, M., *et. al.* (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM, M., ZARATE, G. (Eds.) *et. al.* (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.

CORBETT, John (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. Great Britain: Cromwell Press.

ESTAIRE, Sheila (2007). La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Disponible em <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>.

Retirado em 20/02/2014.

GOLDSTEIN, Ben (2009). Working with Images: A Resource Book for the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

GOLDSTEIN, Ben (2012). El Poder de la Imagen. El Uso de las Imágenes en la Clase de ELE in Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, nº 29. Disponible em <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico-29/Mosaico%2019.pdf>. Acedido em 27/05/2015.

GOLDSTEIN, Ben (2013). El uso de imágenes como recurso didáctico. Madrid: Editorial Edinumen

HARMER, Jeremy (2001). The Practice of English Language Teaching (Third Edition). London and New York: Longman

HARMER, Jeremy (2007). The Practice of English Language Teaching (Fourth Edition). Harlow, England: Pearson Longman

Instituto Cervantes (1994). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Disponible em Instituto Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm. Acedido em 24/07/2015

Instituto Cervantes (1997). Diccionario de términos clave de ELE. Disponible em Instituto Virtual Cervantes. Disponible em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm. Acedido em 09/07/2015.

KRESS, G., LEEUWEN, T. (2006). Reading Images: The Grammar of Visual Design. London and New York: Routledge

MOREIRA, António Augusto *et al.* (2001-2003). Programa de Inglês, Nível de Continuação, 10.º, 11.º e 12.º Anos. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em DGIDC: http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/247/ingles_10_11_12_cont.pdf. Retirado em 12/10/2014

MOREIRA, J. M. (2004). Questionários: teoria e prática. Coimbra: Almedina

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

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

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (2007). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

SCRIEVENER, J. (2011). Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Oxford: Macmillan.

TATO, M. (2014). “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras” in *Porta Linguarum: revista internacional de lenguas extranjeras*, nº 21. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>. Acedido em 28/05/2015.

TUCKMAN, B. W. (2000). Manual de Investigação em educação (pp.307-363). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (2006). Guidelines on Intercultural Education Paris: UNESCO

UNESCO (2013). Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework. Paris: UNESCO

WATKINS, Peter. (2005). Learning to Teach English: A Practical Introduction for New Teachers. Surrey: DELTA

Anexos

Anexo 1 – Ciclo Zero - Questionário inicial colocado aos alunos de inglês (11ºF) e espanhol (9ºC)

Questionário

Caro aluno(a)

Tens em mãos um questionário que gostaria que preenchesse visto que será uma peça fundamental para o meu projeto de investigação – ação.

O questionário é **anónimo** e as respostas **confidenciais**, pelo que **não deves escrever o teu nome** em nenhuma parte do mesmo. Salientamos que **não há respostas corretas ou incorretas**.

As línguas da minha família

1. A minha família é
 - a. Monolíngue (indica a língua) _____
 - b. Bilingue (indica as línguas) _____
 - c. Multilingue (indica as línguas) _____

Sobre o meu processo de aprendizagem

2. Eu aprendo melhor quando (escolhe duas respostas)
 - a. Há imagens a acompanhar o texto.
 - b. Represento papéis
 - c. Tomo parte em jogos
 - d. Vejo as palavras escritas
 - e. Vejo palavras e imagens
3. Compreendo melhor um texto escrito quando (escolhe duas respostas)
 - a. O conteúdo do texto me interessa
 - b. Tomo nota das palavras que considero importantes para a compreensão do conteúdo
 - c. Alguém me explica as palavras desconhecidas
 - d. Alguém me orienta a leitura através de exercícios
 - e. Vem acompanhado de imagens que ilustram o texto
4. Compreendo melhor um texto falado ou gravado quando (escolhe duas respostas)
 - a. Tenho a oportunidade de ouvir a gravação várias vezes
 - b. Ouço primeiro uma pessoa a falar/apresentar o texto e depois tenho hipótese de ouvir a gravação
 - c. Tomo notas
 - d. Posso falar com alguém sobre o texto
 - e. Posso mostrar/identificar imagens sobre aquilo que entendi
5. Consigo aprender melhor as palavras quando (escolhe duas respostas)
 - a. As escrevo várias vezes
 - b. Me recordo de situações em que as ouvi
 - c. Tomo nota de grupos de palavras relacionadas com um tema
 - d. As utilizo numa conversa ou num pequeno texto
 - e. As associo a uma/várias imagens
6. As minhas atividades preferidas são (escolhe duas respostas)
 - a. Ler textos
 - b. Ouvir: histórias, diálogos, canções,...
 - c. Participar em debates, simulações, role-play

- d. Visualizar imagens
 - e. Visualizar/ouvir vídeos
7. Os meus materiais preferidos são (escolhe duas respostas)
- a. Canções/músicas
 - b. Filmes/vídeos
 - c. Gravações/transcrições auditivas
 - d. Imagens e fotos/ilustrações
 - e. Textos/diálogos

Eu, a língua inglesa e a cultura

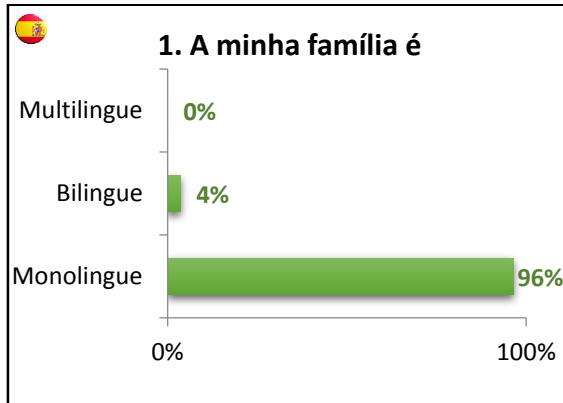
8. A língua inglesa é
- a. Muito fácil de aprender
 - b. Relativamente fácil de aprender
 - c. Difícil de aprender
9. O que consideras mais importante nas aulas de Inglês? (escolhe duas respostas)
- a. Aprender vocabulário
 - b. Escrever textos
 - c. Realizar exercícios de gramática
 - d. Descobrir a cultura, os costumes, as tradições e as pessoas de países onde se fala inglês
 - e. Falar com os colegas em inglês
10. Dos conceitos apresentados em seguida assinala aqueles que associas a cultura? (escolhe duas respostas)
- a. Geografia
 - b. Política
 - c. Educação
 - d. Meios de comunicação (TV, rádio, jornais, revistas)
 - e. Religião
 - f. Personalidades e acontecimentos sociais e históricos
 - g. Literatura
 - h. Música
 - i. Cinema
 - j. Família
 - k. Tradições
11. É importante comparar a nossa cultura com a de outros países nas aulas de inglês porque (escolhe duas respostas)
- a. Ajuda-nos a ter consciência da nossa própria cultura e da dos outros
 - b. Nos permite respeitar as diferenças e ser mais tolerantes
 - c. Dá-nos a possibilidade de desenvolver a nossa oralidade
 - d. Possibilita-nos perceber as diferenças gramaticais entre a língua portuguesa e a língua inglesa
 - e. Permite-nos ultrapassar ideias feitas sobre outras culturas
12. Consideras importante estudar temas de cultura nas aulas de Inglês?
- a. Muito importante
 - b. Importante
 - c. Normal
 - d. Pouco importante
 - e. Nada importante

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2 – Ciclo Zero - Gráficos relativos aos resultados obtidos com o inquérito apresentado no anexo 1

Espanhol

Gráfico 1



Inglês

Gráfico 2

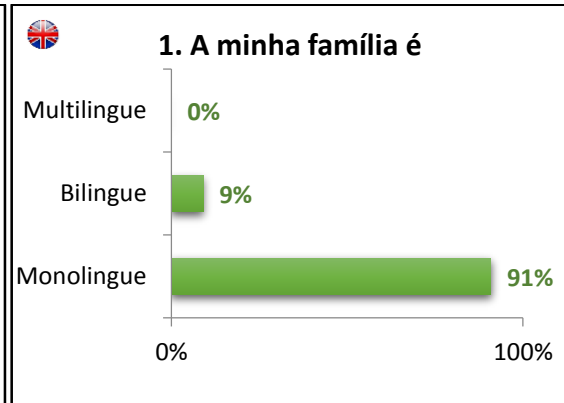


Gráfico 3

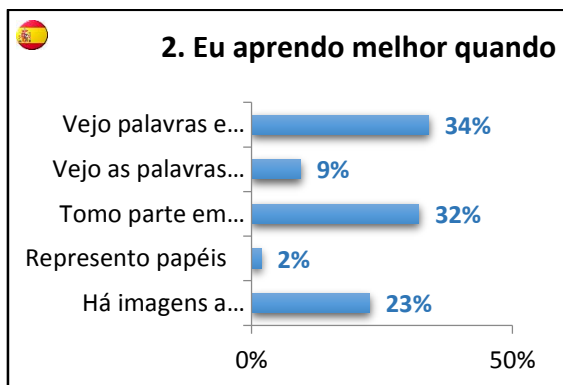


Gráfico 4

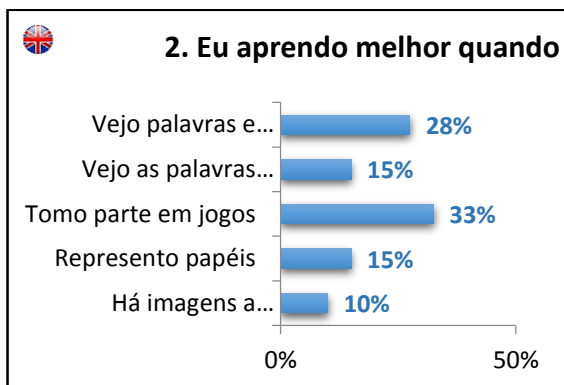


Gráfico 5

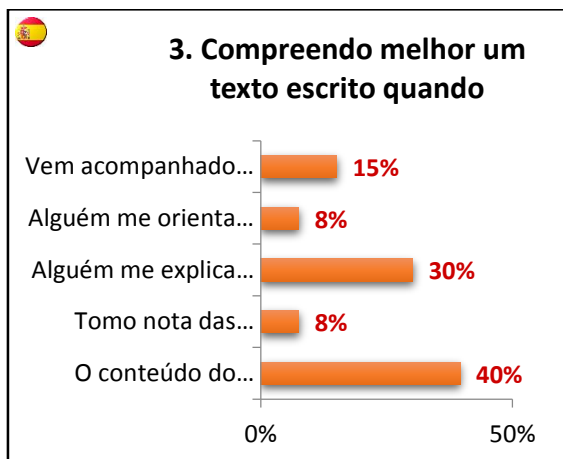


Gráfico 6

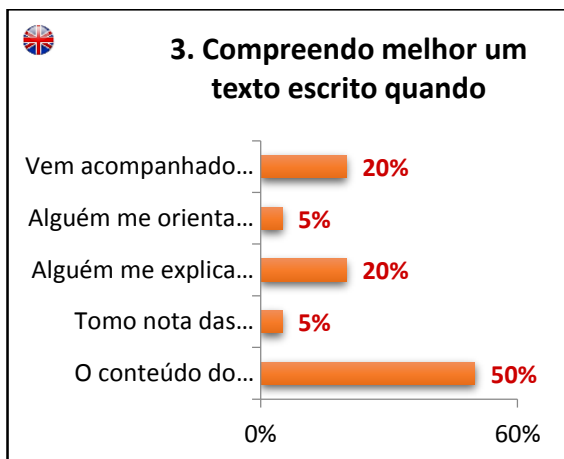


Gráfico 7

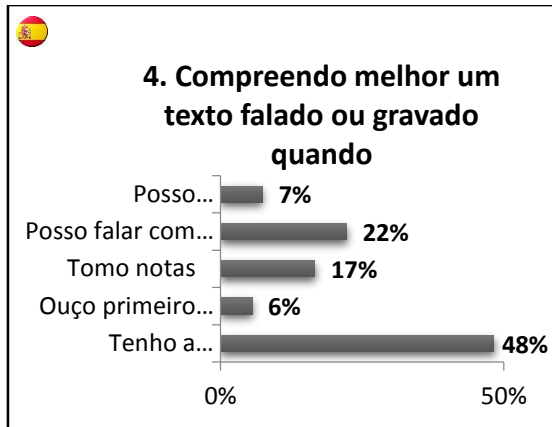


Gráfico 8

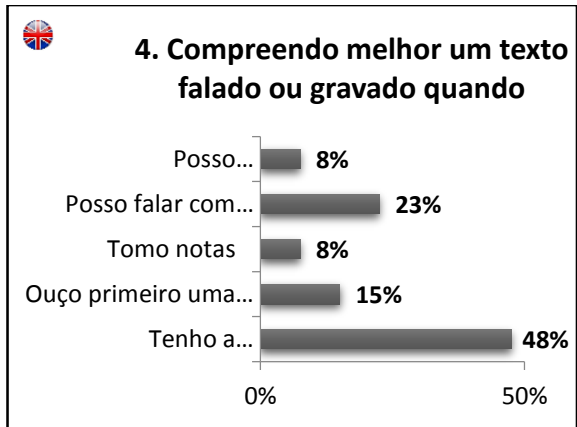


Gráfico 9

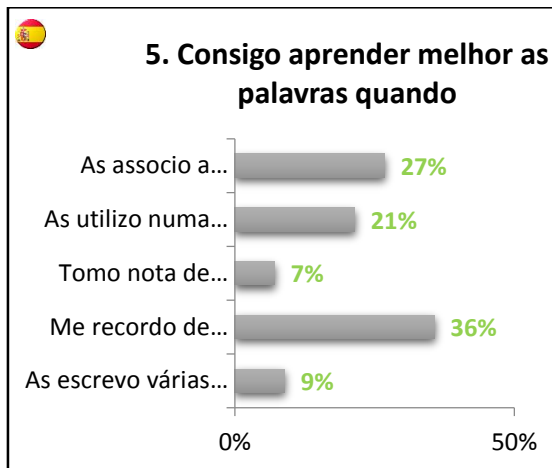


Gráfico 10

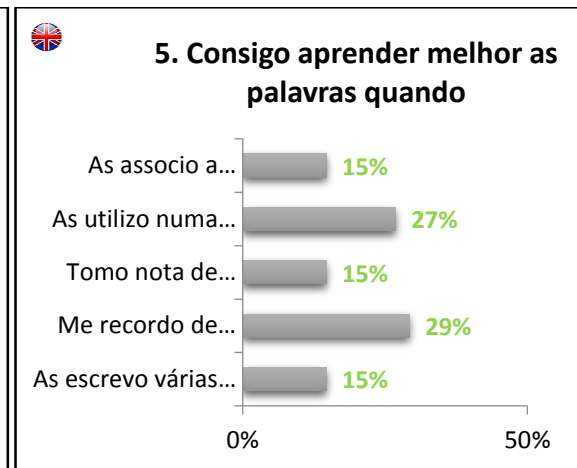


Gráfico 11

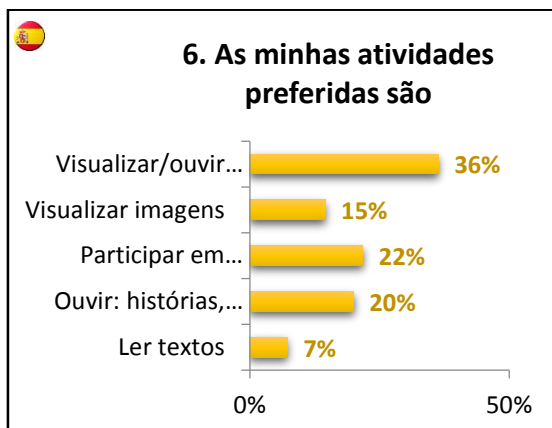


Gráfico 12

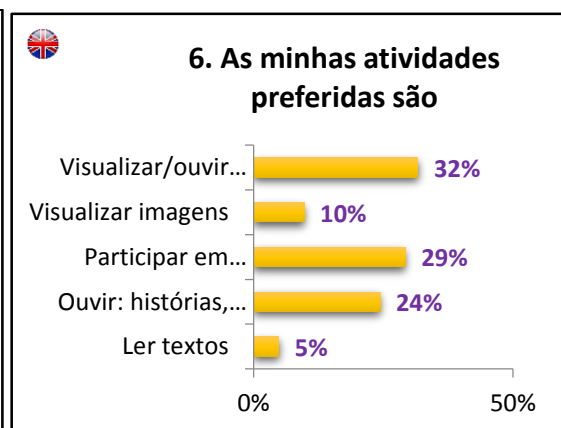


Gráfico 13

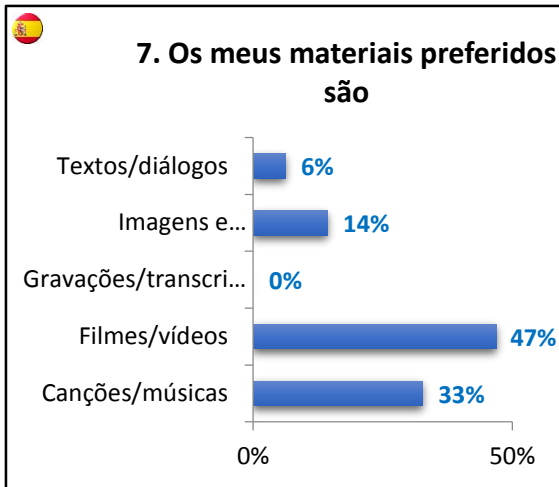


Gráfico 14

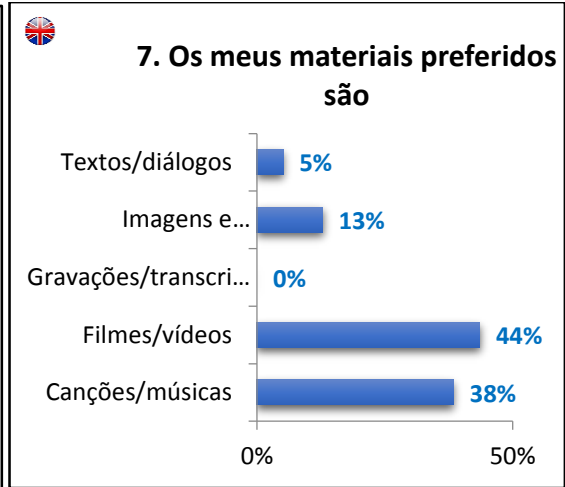


Gráfico 15

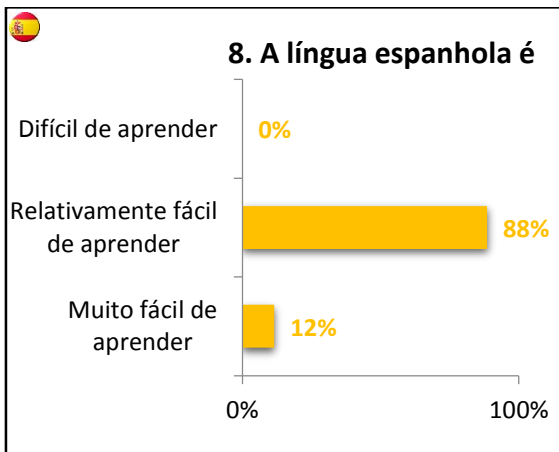


Gráfico 16

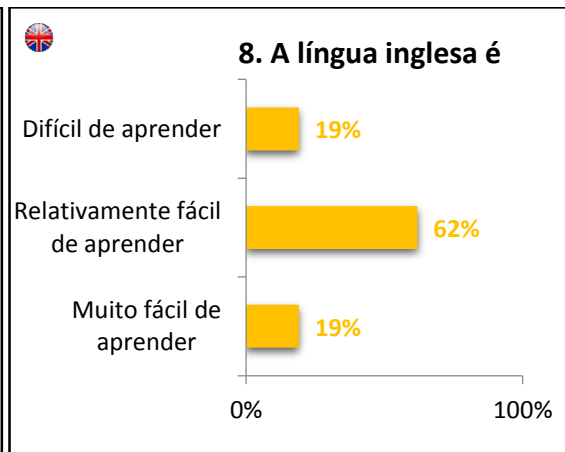


Gráfico 17

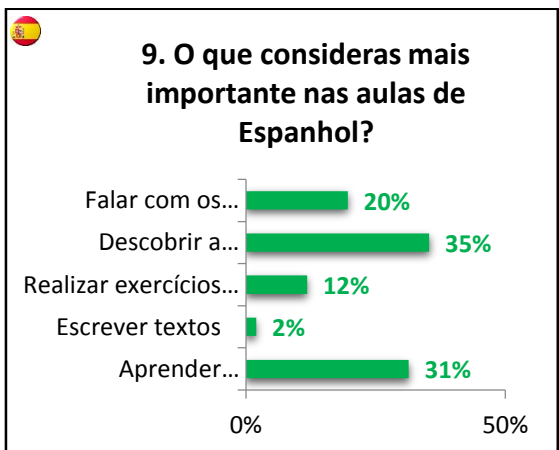


Gráfico 18

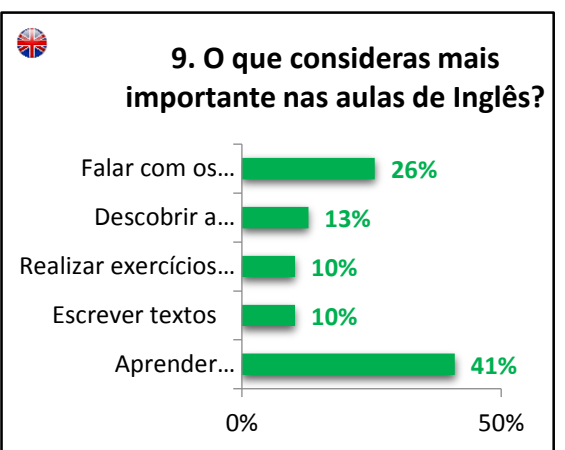


Gráfico 19



Gráfico 20



Gráfico 21



Gráfico 22

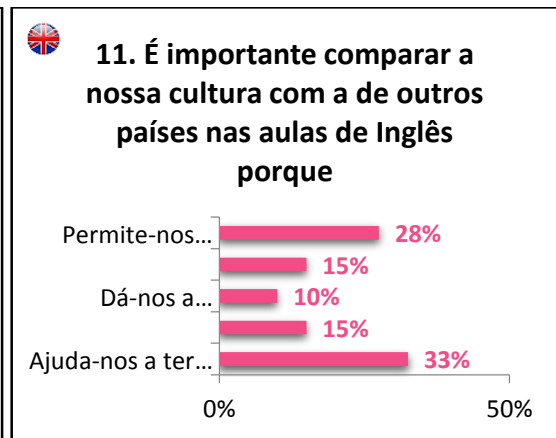


Gráfico 23

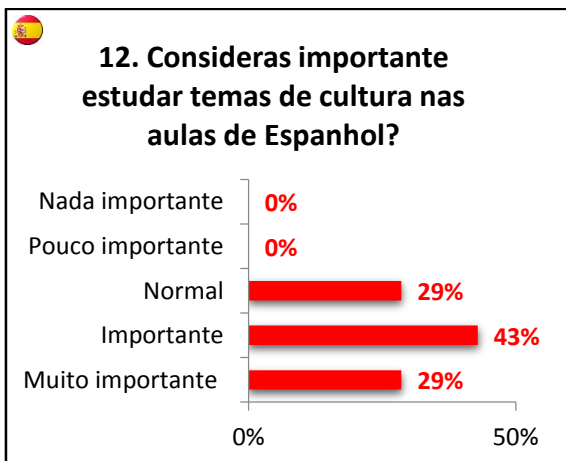
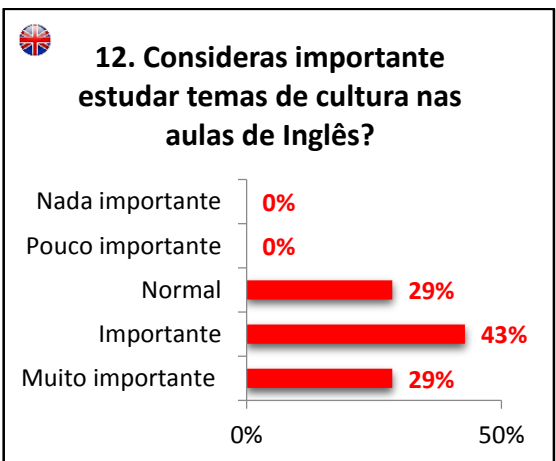
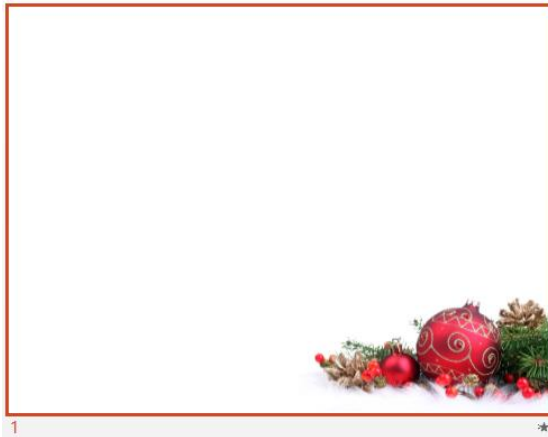


Gráfico 24



Anexo 3 – Primeiro Ciclo Espanhol - PowerPoint de apresentação de imagens representativas de tradições natalícias de países hispanos. PowerPoint I



¿Eres capaz de poner título a estas imágenes?

los Reyes Magos

los regalos

el árbol de Navidad

el belén

el belén el árbol de Navidad los regalos los Reyes Magos

¿Cuáles son las fechas más representativas de las Navidades?

diciembre						
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	enero			
1	2	3	4	5	6	7

Sigue con atención cada información y ojo a los detalles. Al final, te será útil.

diciembre 22 **Lotería de Navidad**

LOTTERIA NACIONAL

61238

43€

22 de diciembre de 2009

diciembre 24 **Nochebuena**

diciembre 24 **Nochebuena**

La cena

mariscos

pavo asado

jamón

La bebida

CAVA

diciembre 24 Los dulces navideños

turrón

mazapán

polvorones

7

diciembre 25 Día de Navidad

Los villancicos

El aguinaldo

8

diciembre 28 Día de los Santos Inocentes

9

diciembre 31 enero 1 Nochevieja Año Nuevo

El cotillón es:

- fiesta
- diversión
- baile
- trasmochar
- buenos deseos

uvas de la suerte

10

enero 5 Cabalgata de Reyes

Gaspar, Baltasar y Melchor

11

enero 6 Día de Reyes

regalos

roscón

carbón de reyes

12

¿Y la decoración?

Luces de colores.

Adornos navideños.


Hay un ambiente... ..mágico.

13

¡Felices fiestas!

14

PowerPoint II




1

★

México

This slide features three images representing Mexican Christmas traditions: a nativity scene in a colorful wooden frame, a large pan de azúcaz (sugar bread) decorated with marzipan, and a piñata hanging from a balcony. The Mexican flag and the national coat of arms are also displayed.



2

★

Perú

This slide features three images representing Peruvian Christmas traditions: a group of people in traditional folk costumes, a cup of coffee with a slice of pan de azúcaz, and a brightly lit Christmas tree in a public square at night. The Peruvian flag and the national coat of arms are also displayed.




3

★

Venezuela

This slide features three images representing Venezuelan Christmas traditions: a large, illuminated Christmas tree at night, a plate of arepas, and a large roasted turkey. The Venezuelan flag and the national coat of arms are also displayed.




4

★

Argentina

This slide features three images representing Argentinian Christmas traditions: a large roasted turkey, a street scene with a Christmas tree at night, and a plate of arepas. The Argentinian flag and the national coat of arms are also displayed.



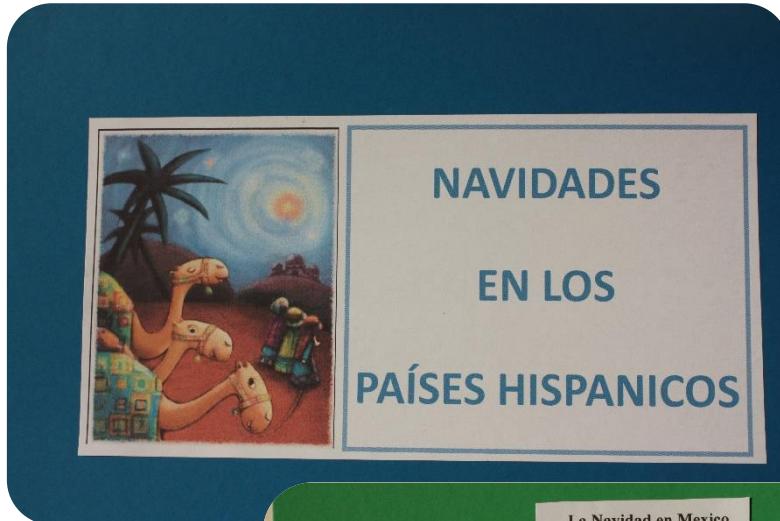
5

★

Puerto Rico

This slide features three images representing Puerto Rican Christmas traditions: a guitar and a piñata, a plate of arepas, and a brightly lit Christmas tree in a public square at night. The Puerto Rican flag and the national coat of arms are also displayed.

Anexo 4 – Primeiro Ciclo Espanhol Tarefa Final – Fotos de trabalhos apresentados pelos alunos



La Navidad en Mexico

Decoraciones

También llamados pesebes o belenes, los nacimientos tienen su origen en los "montajes vivientes" que recreó San Francisco de Asís hace casi 800 años. Hoy, son parte importante de la decoración navideña de México.

Comidas

Las comidas:

- Bacalao a la Vizcaína- es un tradicional platillo que se sirve durante la cena de navidad. Se prepara con tomates, pimientos, ajos y cebollas.
- Ensalada de Navidad- es lo acompañamiento de lo bacalao. Los ingredientes son: manzana, betabel, jicama en cubos, gajos y jugo de naranja, cacahuètes y uvas.
- Ponche de frutas- muy popular en la época navideña. Contiene trozos de caña de azúcar, manzana, guayaba, tejocotes, jamaica, tamarindo y ciruelas pasas. Se sirve caliente.

Canciones

Donde se escuchan canciones de navidad, prácticamente todo el día, es en la música de fondo de los centros comerciales, y en algunas estaciones de radio se incluyen canciones navideñas en su programación.

Hay canciones que aparecen en la "lista de las canciones más escuchadas en diciembre 2010", por ejemplo:

Veni a cantar: Esta Navidad, Campana sobre campana, Blanca Navidad, Peces en el Río

Trabajo realizado por:


- Tiago Romero n.º 29
- Pedro Machado n.º 27
- David Guzmán n.º 17
- Francisca Gordo n.º 43
- Felipe Flores n.º 40

FIESTAS

• Las Posadas

Se dice que surgieron de las celebraciones de las iglesias para invitar a los peregrinos a pasar la noche en las calles y plazas durante el periodo vicietnal.

Al anochecer se acostumbra comenzar la posada con una oración y luego se forma la gente detrás de los santos peregrinos (José y María) con volas y castros, se dice con las letanías para luego pasar al patio a romper la pirata.


Argentina


Las Fiestas Navideñas en Argentina se perciben ya desde los primeros días de diciembre, cuando los comercios son adornados con luces de colores, guirnaldas, además del infaltable arbolito de Navidad como es llamado es este país, el cual es comprado y siempre esta realizado en material de alambre y plástico que luego es adornado con bolas de colores, pequeñas luces eléctricas de muchos colores, y guirnaldas o cintas de hermosos colores brillantes, además de los regalos que van a ser abiertos durante la noche del 24.

Durante la noche del 24 de diciembre las familias argentinas se reúnen en la casa de algún familiar y siempre se ponen de acuerdo que alimento llevar cada uno o bebidas, otra forma, es que varios de los integrantes de las familias se reúnen horas antes para cocinar entre todos los alimentos que van a comer durante esta noche que festajan la Noche Buena, y el resto de la comida que queda la guardan para comer al día siguiente 25 de diciembre que es Navidad.

En Argentina es tradición que cuando llegan las 12 hs de la noche las familias brindan con sidra una bebida alcohólica realizada con manzana, y en las familias con mayor poder adquisitivo brindan con champagne, el famoso vino espumoso muy tradicional en Francia, bebidas que se sirven en copas y mientras brindan los integrantes de las familias se abrazan y desean Feliz Navidad.

Durante el 31 de diciembre de Noche Vieja, las celebraciones son iguales, pero en este caso son pocas las familias que se reúnen, ya que se acostumbra a festejar con amigos, o con pequeños familiares que no estuvieron presentes durante el 24, o también fuera de casa, en algún restaurante, bar, etc, puesto que muchos están de vacaciones. Además, al otro día 1 de enero que es Año Nuevo, se realizan visitas a familiares, amigos para saludarse y desearse Feliz Año Nuevo.

Además, cuando se cruza por la calle con algún conocido o vecino, o al ingresar a algún comercio, también se acostumbra a desear Feliz Navidad o Año Nuevo, según sea el caso, en este sentido los Argentinos son muy sociables, amables con cualquier persona.





Ficha de Evaluación y Autoevaluación

1. ¿Qué dificultades has tenido para realizar esta tarea final (pancarta y su presentación oral)?

2. ¿Qué piensas hacer para superar tus dificultades?

3. ¿Qué has aprendido de nuevo en esta Unidad Didáctica?

Vocabulario	
Gramática	

4. ¿Qué piensas hacer para que no te olvides de los contenidos que has aprendido?

5. ¿Sientes la necesidad de repasar algún contenido?

6. Valora tu trabajo durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

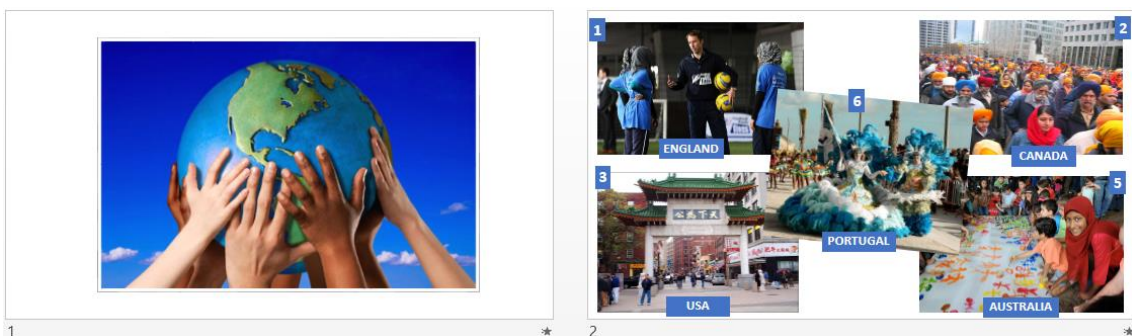
	Muy bien	Bastante bien	Mejorable	Flojo
Atención				
Realización de actividades				
Participación				

7. ¿Cuál es tu opinión sobre el resultado final?

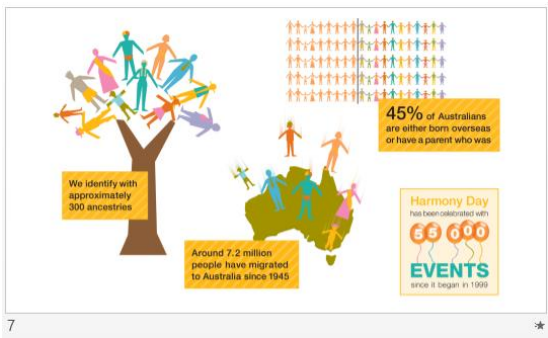
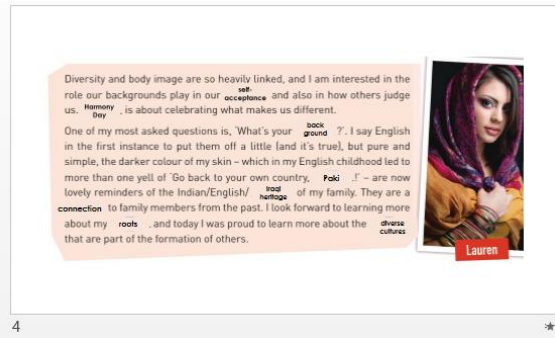
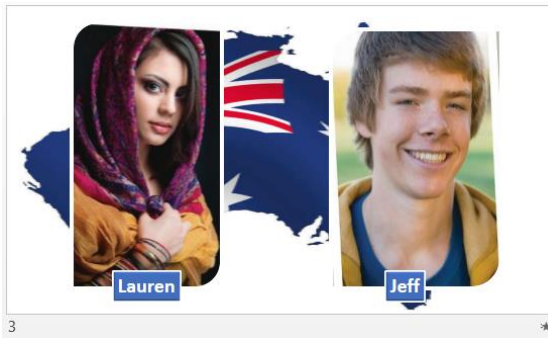
8. ¿Qué te ha gustado más en esta Unidad Didáctica?

9. ¿Qué te ha gustado menos en esta Unidad Didáctica?

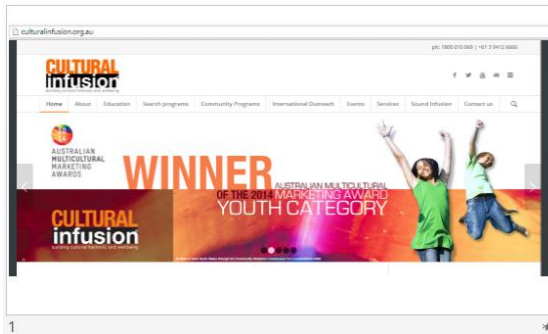
Anexo 6 – Primeiro Ciclo Inglês - PowerPoint com imagens “Diversity Matters”



Anexo 7 – Primeiro Ciclo Inglês - PowerPoint com imagens “Diversity Matters”



Anexo 8 – Primeiro Ciclo Inglês – PowerPoint com regras/argumentos para o Role-play; Cartões para o Role-Play



Diversity Matters (Role-play)

<p>• Rules</p> <ul style="list-style-type: none"> > You will have 5 minutes to write down some topics to use during the role-play, individually. > You will be working in pairs during role-play > You will be given a role card. > You will role-play a dialogue giving your opinions according to role card by taking turns. 	<p>• Topics</p> <ul style="list-style-type: none"> > State advantages and disadvantages. > Give possible alternative solutions. > Justify your opinions. > Agree/disagree with your partner.
---	---

Role-play cards

<p>Student A</p> <p>You think multicultural societies give people a greater understanding of different beliefs, attitudes and customs from around the world.</p>	<p>Student B</p> <p>You think multicultural societies have failed. People cannot live side by side.</p>
<p>Student A</p> <p>You believe multicultural societies allow people to learn to respect and appreciate other lifestyles and choices.</p>	<p>Student B</p> <p>You believe multicultural societies are unrealistic. Immigrants are unable to learn and accept the principles and customs of the host country.</p>
<p>Student A</p> <p>You think multicultural societies manage to reduce the risk of minority group discrimination.</p>	<p>Student B</p> <p>You think multicultural societies do not work. Immigrants show a lack of willingness to adapt to the majority culture.</p>

Role-play cards

<p>Student A</p> <p>You believe multicultural societies make people more flexible and adaptable to change.</p>	<p>Student B</p> <p>You believe multicultural societies lead to cultural clashes and segregation.</p>
---	--

Anexo 9 – Primeiro Ciclo Inglês – Ficha de autoavaliação de Inglês

Name: _____ Date: _____ Class _____



CEFR: Level B2.1	I CAN...	✓
Listening	• Follow account of experiences.	
	• Understand the main points of an audio, a video clip.	
Reading	• Understand the main points about current and familiar topics: Cultural diversity.	
	• Skim short texts (...articles from websites...) and find relevant facts and information.	
	• Guess the meaning of unknown words from context.	
Speaking / Oral Interaction	• Ask and answer questions about topics like cultural diversity and multicultural societies.	
	• Maintain a conversation or discussion.	
	• Give or seek personal views and opinions in an informal discussion and in the context of a role-play activity.	

1 Common European Framework of Reference

• The most interesting thing I learned was:

• The most interesting activity was:

• I had difficulty with:

• I would like to learn more about:

Anexo 10 – Primeiro Ciclo Inglês – Ficha de avaliação sumativa de Inglês



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

English evaluation test – 11th form
March 2015

Name: _____ No.: _____ Class: _____

I

1. Match the words in column A with their meaning in column B. Remember they are all related to cultural diversity.

A	B
<ul style="list-style-type: none">a. Ethnicallyb. Diversea. Multiculturalb. Immigrantsc. Varietyd. Refugeese. Citizensf. Generationsg. Vibranth. conflicts	<ul style="list-style-type: none">1. Full of energy and life2. Showing a great deal of variety; very different3. All of the people born and living at about the same time, regarded collectively4. People who come to live permanently in a foreign country5. A legally recognized subject or national of a state or commonwealth, either native or naturalized6. A serious disagreement or argument, typically a long-lasting one7. A person who has been forced to leave their country in order to escape war, persecution, or natural disaster8. The quality or state of being different or diverse9. Relating to or containing several cultural or ethnic groups within a society10. With reference to birth, origins, or cultural background

2. Complete the text with the words from box A.

Multicultural Britain

This is Southall Broadway in West London. This area has one of the largest Asian populations in London. The United Kingdom is an _____ country with many different communities that reflects the _____ nature of Britain. Many British people's families originally come from overseas. Over the centuries, people from around the world have come to live here.

The first significant wave of _____ arrived by ship from Jamaica in 1948. The Notting Hill Carnival celebrates this Caribbean culture.

In the 1950s and 60s, Indian, Bangladeshi and Pakistani families made Britain their home. Asian Ugandan _____ fled here in the 1970s. Followed by Somalis in the 90s. And in recent years, Eastern European _____ have arrived in search of work.

This cultural _____ makes Britain a _____ place to be, but it's not without its problems. _____ can arise between cultures and generations. Young people whose parents or grandparents settled here have a very different experience of growing up to their parents.

Adapted from: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/word-street/multicultural-britain>

II

Read the text and do the tasks that follow it.

Multiculturalism: What does it mean?

Experts have been reacting to a speech by David Cameron in which the prime minister argued multiculturalism had "failed". But what do commentators actually mean by the term?

It is one of the most emotive and sensitive subjects in British politics.

But at times it seems there are as many definitions of multiculturalism as there are columnists, experts and intellectuals prepared to weigh into the debate.

5 The subject has become the focus of renewed scrutiny in the wake of a speech by Prime Minister David Cameron, in which he told a security conference in Germany that the UK needed a stronger national identity to prevent extremism.

In his speech, which has provoked a political storm, Mr Cameron defines "the doctrine of state multiculturalism" as a strategy which has "encouraged different cultures to live separate lives, apart from each other and apart from the mainstream".

10 But is everyone who uses the term referring to the same phenomenon?

Academics' definitions of multiculturalism refer to anything from people of different communities living alongside each other to ethnic or religious groups leading completely separate lives.

15 The Oxford English Dictionary offers a broad definition of multiculturalism as the "characteristics of a multicultural society" and "the policy or process whereby the distinctive identities of the cultural groups within such a society are maintained or supported".

20 Lord Sacks, Chief Rabbi of the United Hebrew Congregations of the Commonwealth says in the Times that multiculturalism was intended to create a more tolerant society, one in which everyone, regardless of colour, creed or culture, felt at home.

In (...) March 2010, Antony Lerman, a former director of the Institute for Jewish Policy Research, pointed to some of the academic work on multiculturalism to show it is the opposite of a philosophy of separateness. He cited Professor Bhikhu Parekh's definition which says, far from "putting people into ethnic boxes", multiculturalism is a "fusion in which a culture borrows bits of others and creatively transforms both itself and them".

25 Professor Tariq Modood is director of the Centre for Study of Ethnicity and Citizenship at the University of Bristol and wrote *Still Not Easy Being British: Struggles for a Multicultural Citizenship*. He says that multiculturalism has many meanings, but the minimum is the need to politically identify groups, typically by ethnicity, and to work to remove stigmatisation, exclusion and domination in relation to such groups.

30 The debate around multiculturalism may be an important one. But while public discussion of the subject may have become more familiar, there remains little consensus about what the word actually means.

Adapted from: <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-12381027>



1. Find evidence in the text to support these statements.
 - a. The concept of multiculturalism is on the table for discussion and on top of British politics concerns.
 - b. According to Prime Minister David Cameron, multiculturalism has motivated segregation.
 - c. Multicultural societies allow people to have a greater understanding and respect of different beliefs and reduce the risk of minority group discrimination.
 - d. There is not a compromise regarding the definition of the word multiculturalism.

2. Look for information on the text and do the following tasks.
 - a. Identify three benefits of multiculturalism.
 - b. Mention three drawbacks used by critics of multiculturalism.

3. Find in the text synonyms for these words.
 - a. Specialists
 - b. Normal
 - c. Open-minded
 - d. Blend

III

1. Choose the correct option to complete these sentences with the correct future form - *will* or *going to*.
 - a. "Where are you going next weekend?" I don't know yet, maybe _____ to the British Museum.
 - 1) I am going
 - 2) I will go
 - b. It's Dalai Lama's birthday next week, so _____ send him some flowers.
 - 1) we are going to
 - 2) we will
 - c. We _____ attend English classes tomorrow. It's in our schedule.
 - 1) will
 - 2) are going to
 - d. At the conference on cultural diversity, we _____ meet many experts recognized worldwide.
 - 1) will
 - 2) are going to

Anexo 11 – Segundo Ciclo Espanhol - Imagens representativas de problemas sociais

DERECHO A LA EDUCACIÓN



1

*

DERECHO A UN NIVEL DE VIDA ADECUADO



2

*

DERECHO A LA SALUD



3

*

DERECHO A UNA FAMILIA



4

*

DERECHO AL OCIO Y A LA CULTURA



5

*

DERECHO A LA SEGURIDAD SOCIAL



6

*

DERECHO A LA PROTECCIÓN CONTRA LOS MALOS TRATOS



7

*

IDEAS PARA CAMBIAR MI MUNDO – 2015



Embaixadores de Boa Vontade da ONU

Nombre: Shakira
Nacionalidad: Colombiana
Profesión: Cantante



Nombre: Ricky Martin
Nacionalidad: Puertorriqueño
Profesión: Cantante



Nombre: Antonio Banderas
Nacionalidad: Español
Profesión: Actor



Nombre: Iván Zamorano
Nacionalidad: Chileno
Profesión: Futbolista



Nombre: Fernando Alonso
Nacionalidad: Español
Profesión: Piloto de automovilismo



1 ★

TODOS ELLOS TIENEN
 ALGO EN COMÚN

¿QUÉ?

2

EMBAJADORES



DE




BUENA

VOLUNTAD





3


United Nations International Children's Emergency Fund

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Acciones:	Unicef
Tipo:	Agencia especializada de la ONU
Estado legal:	Activo
Fundación:	11 de diciembre de 1946
Fundadores:	Oslo Narvik
Sede:	Nueva York, Ginebra, Londres
Director Ejecutivo:	Anthony Lake
Sitio web:	http://www.unicef.org/

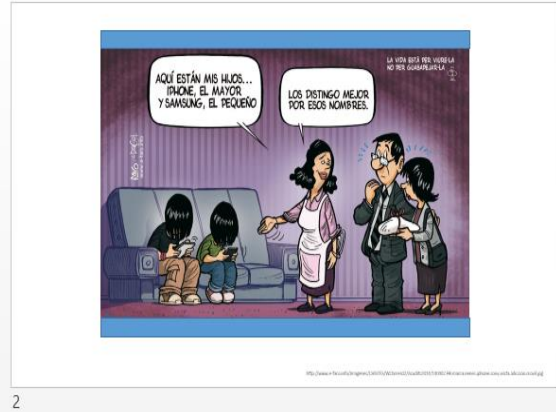


Crisis en Siria
 18 millones de niños afectados

En riesgo

4

Cartoons



Anexo 12 – Segundo Ciclo Español – Ficha autoavaliação



Ficha de Evaluación y Autoevaluación

1. ¿Qué dificultades has tenido para realizar esta tarea final (carta formal)?

2. ¿Qué piensas hacer para superar tus dificultades?

3. ¿Qué has aprendido de nuevo en esta Unidad Didáctica?

Vocabulario	
Gramática	

4. ¿Qué piensas hacer para que no te olvides de los contenidos que has aprendido?

5. ¿Sientes la necesidad de repasar algún contenido?

6. Valora tu trabajo durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

	Muy bien	Bastante bien	Mejorable	Flojo
Atención				
Realización de actividades				
Participación				

7. ¿Cuál es tu opinión sobre el resultado final?

8. ¿Qué te ha gustado más en esta Unidad Didáctica?

Anexo 13 – Segundo Ciclo Espanhol – Questionário Final

Questionário

Caro aluno(a)

Tens em mãos um questionário que gostaria que preenchesse visto que será uma peça fundamental para o meu projeto de investigação – ação.

O questionário é **anónimo** e as respostas **confidenciais**, pelo que **não deves escrever o teu nome** em nenhuma parte do mesmo. Salientamos que **não há respostas corretas ou incorretas**.

Sobre o meu processo de aprendizagem

1. Eu aprendi melhor quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não havia imagens
 - b. Havia imagens
2. Compreendi melhor um texto escrito quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não vinha acompanhado de imagens que ilustravam o texto
 - b. Vinha acompanhado de imagens que ilustravam o texto
3. Compreendi melhor um texto falado ou gravado quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não pude mostrar/identificar imagens sobre aquilo que entendi
 - b. Pude mostrar/identificar imagens sobre aquilo que entendi
4. Consegui aprender melhor as palavras quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não as associei a uma/várias imagens
 - b. As associei a uma/várias imagens
5. Que grau de importância atribuis ao uso das imagens na compreensão dos conteúdos e aquisição de conhecimentos? (Escolhe uma resposta)
 - a. Nada importante
 - b. Pouco importante
 - c. Normal
 - d. Importante
 - e. Muito importante

Eu, a língua espanhola e a cultura

6. Os temas apresentados em língua espanhola foram: (Escolhe uma resposta)
 - a. Difíceis de aprender
 - b. Relativamente fáceis de aprender
 - c. Muito fáceis de aprender
7. Consideraste importante descobrir a cultura, os costumes, as tradições e as pessoas de países onde se fala espanhol? (escolhe uma resposta)
 - a. Não
 - b. Talvez
 - c. Sim
8. Das áreas apresentadas em seguida assinala as que consideras fundamentais para uma cultura: (Escolhe duas respostas)

Geografia		Acontecimentos sociais e históricos	
-----------	--	-------------------------------------	--

Política		Literatura	
Educação		Música	
Meios de comunicação		Cinema	
Religião		Família	
Personalidades		Tradições	

9. Foi importante comparar a nossa cultura com a de outros países nas aulas de espanhol porque: (escolhe duas respostas)
- Ajudou-nos a ter consciência da nossa própria cultura e da dos outros
 - Nos permitiu respeitar as diferenças e ser mais tolerantes
 - Deu-nos a possibilidade de desenvolver a nossa oralidade
 - Possibilitou-nos perceber as diferenças gramaticais entre a língua portuguesa e a língua inglesa
 - Permitiu-nos ultrapassar ideias feitas sobre outras culturas
10. Consideraste importante estudar temas de cultura nas aulas de espanhol? (Escolhe uma resposta)
- Nada importante
 - Pouco importante
 - Normal
 - Importante
 - Muito importante
11. O teu entendimento sobre a cultura espanhola mudou ao longo deste ano letivo depois de tudo o que aprendeste? (Escolhe uma resposta)
- Não. Nada mudou.
 - Sim. Um Pouco.
 - Sim. Mudou muito.
12. Se a resposta foi positiva, justifica dizendo porquê e como mudou o teu entendimento sobre a cultura espanhola.

-
-
13. O teu entendimento sobre a cultura portuguesa mudou ao longo deste ano letivo depois de tudo o que aprendeste? (Escolhe uma resposta)
- Não. Nada mudou.
 - Sim. Um Pouco.
 - Sim. Mudou muito.
14. Se a resposta foi positiva, justifica dizendo porquê e como mudou o teu entendimento sobre a cultura portuguesa.

Obrigada pela tua colaboração!

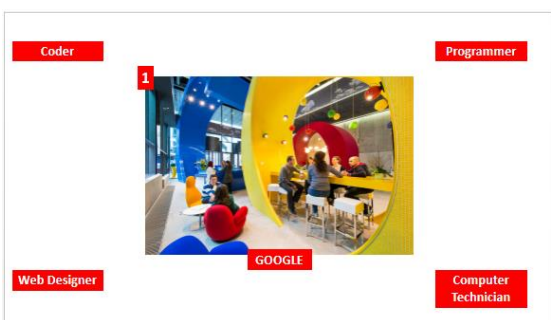
Anexo 14 – Segundo Ciclo Inglês - Imagens locais de trabalho



1 *



2 *



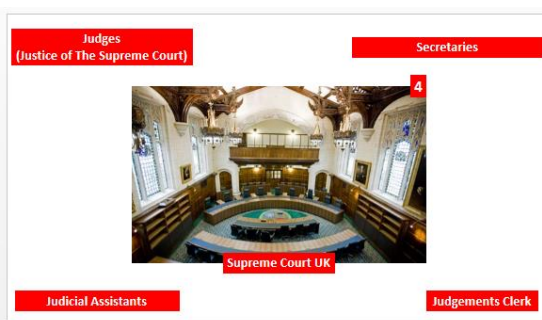
3 *



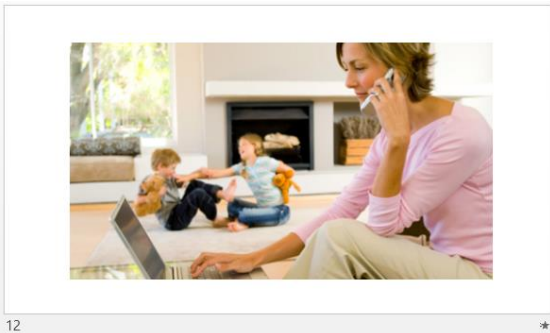
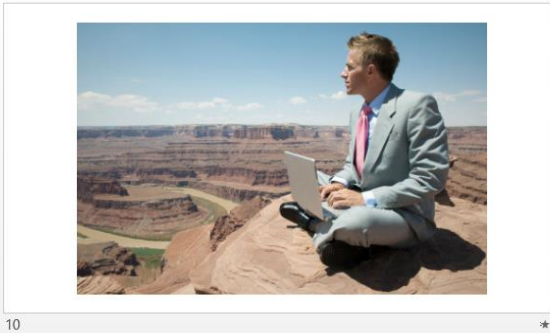
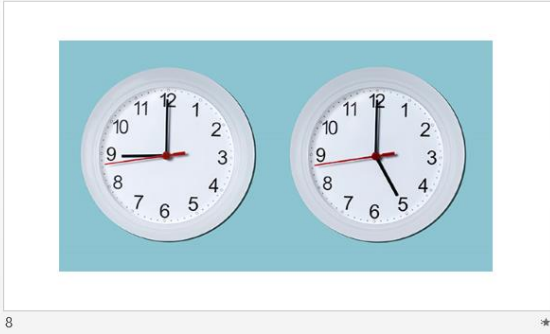
4 *



5 *



6 *



Atividade de Role-Play



1 *

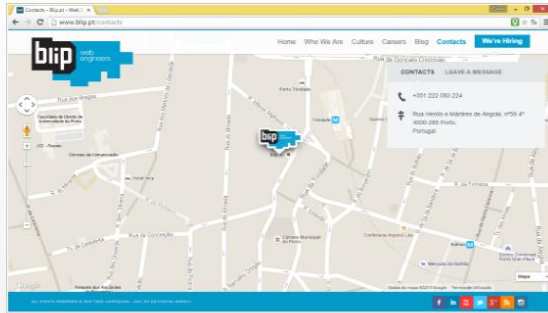
Industry	Internet Computer software Telecoms equipment
Founded	September 4, 1998 Menlo Park, California
Founder	Larry Page, Sergey Brin
Headquarters	Googleplex, Mountain View, California, U.S.A.

Industry	Financial services
Fate	Acquired by Bank of America (January 2009) Merged into Bank of America Corporation (October 2013)
Successor	Bank of America Merrill Lynch Merrill Lynch Wealth Management Charles E. Merrill, Edmund C. Lynch
Founded	1914 (as Charles E. Merrill & Co.)
Founder	Charles E. Merrill, Edmund C. Lynch
Headquarters	Four World Financial Center 250 Vesey Street New York, U.S.A.

2 *



3 *



4 *

WHEN FUN MEETS HARD WORK

... with sense of humour and an open minded style ...

<input type="checkbox"/> boat	<input type="checkbox"/> desks	<input checked="" type="checkbox"/> toy guns	<input type="checkbox"/> meeting room
<input checked="" type="checkbox"/> carriage	<input type="checkbox"/> chairs	<input checked="" type="checkbox"/> pinball machines	<input checked="" type="checkbox"/> sushi chef
<input type="checkbox"/> bed	<input checked="" type="checkbox"/> hairdresser	<input type="checkbox"/> bathrooms	<input type="checkbox"/> reception
<input type="checkbox"/> computers	<input type="checkbox"/> garden	<input checked="" type="checkbox"/> table football	<input checked="" type="checkbox"/> boxing bag
<input checked="" type="checkbox"/> scooter	<input checked="" type="checkbox"/> bean bag chairs	<input checked="" type="checkbox"/> make-up	<input checked="" type="checkbox"/> boutique
<input type="checkbox"/> lift	<input checked="" type="checkbox"/> manicure	<input checked="" type="checkbox"/> yoga class	<input type="checkbox"/> bicycle

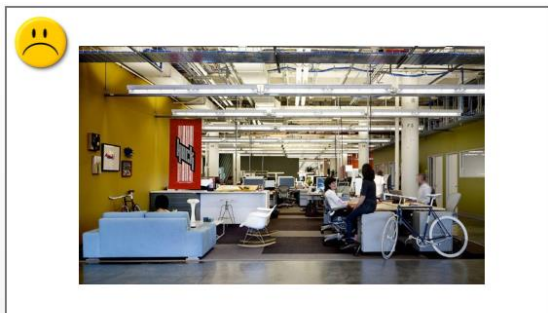
7 *

WHEN FUN MEETS HARD WORK

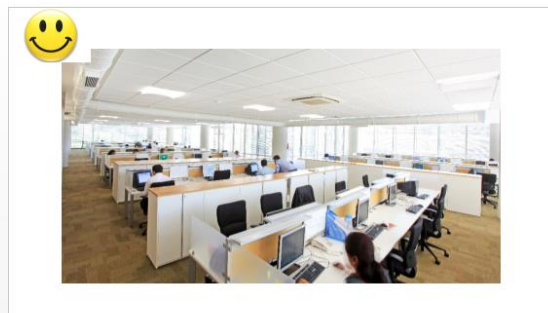
... with sense of humour and an open minded style ...

Advantages	Disadvantages
➤ Flexible working environment	➤ Less focus on tasks
➤ Less formal	➤ Nonprofessional image
➤ More involvement	➤ Difficulty in managing working schedule
➤ Stronger team spirit	➤ Demands high level of self-control and discipline

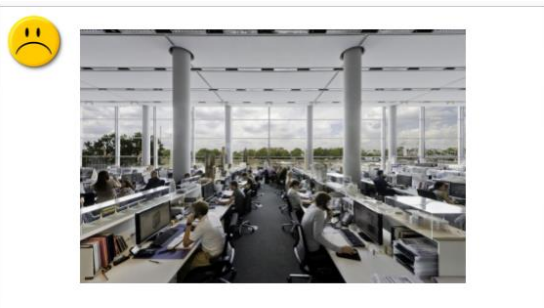
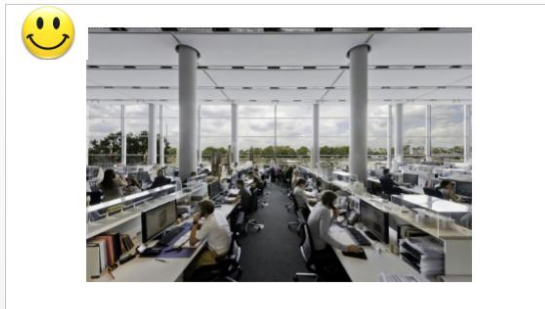
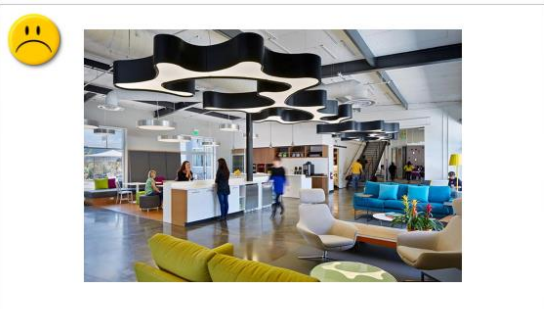
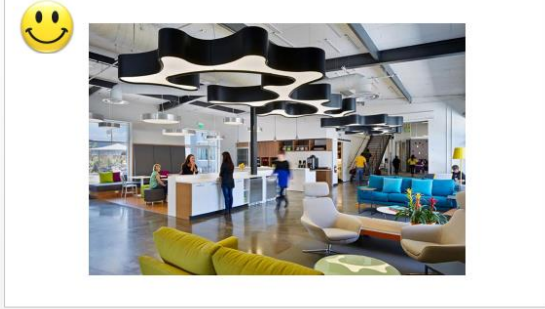
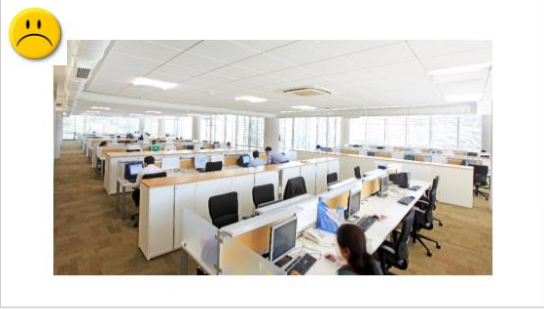
8 *



13



14



Anexo 15 – Segundo Ciclo Inglês – Questionário Final

Questionário

Caro aluno(a)

Tens em mãos um questionário que gostaria que preenchesse visto que será uma peça fundamental para o meu projeto de investigação – ação.

O questionário é **anónimo** e as respostas **confidenciais**, pelo que **não debes escrever o teu nome** em nenhuma parte do mesmo. Salientamos que **não há respostas corretas ou incorretas**.

Sobre o meu processo de aprendizagem

1. Eu aprendi melhor quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não havia imagens
 - b. Havia imagens
2. Compreendi melhor um texto escrito quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não vinha acompanhado de imagens que ilustravam o texto
 - b. Vinha acompanhado de imagens que ilustravam o texto
3. Compreendi melhor um texto falado ou gravado quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não pude mostrar/identificar imagens sobre aquilo que entendi
 - b. Pude mostrar/identificar imagens sobre aquilo que entendi
4. Consegui aprender melhor as palavras quando (escolhe uma resposta)
 - a. Não as associei a uma/várias imagens
 - b. As associei a uma/várias imagens
5. Que grau de importância atribuis ao uso das imagens na compreensão dos conteúdos e aquisição de conhecimentos? (Escolhe uma resposta)
 - a. Nada importante
 - b. Pouco importante
 - c. Normal
 - d. Importante
 - e. Muito importante

Eu, a língua inglesa e a cultura

6. Os temas apresentados em língua inglesa foram: (Escolhe uma resposta)
 - a. Difíceis de aprender
 - b. Relativamente fáceis de aprender
 - c. Muito fáceis de aprender
7. Consideraste importante descobrir a cultura, os costumes, as tradições e as pessoas de países onde se fala inglês? (escolhe uma resposta)
 - a. Não
 - b. Talvez
 - c. Sim
8. Das áreas apresentadas em seguida assinala as que consideras fundamentais para uma cultura: (Escolhe duas respostas)

Geografia		Acontecimentos sociais e históricos	
Política		Literatura	
Educação		Música	
Meios de comunicação		Cinema	

Religião		Família	
Personalidades		Tradições	

9. Foi importante comparar a nossa cultura com a de outros países nas aulas de inglês porque: (escolhe duas respostas)
- Ajudou-nos a ter consciência da nossa própria cultura e da dos outros
 - Nos permitiu respeitar as diferenças e ser mais tolerantes
 - Deu-nos a possibilidade de desenvolver a nossa oralidade
 - Possibilitou-nos perceber as diferenças gramaticais entre a língua portuguesa e a língua inglesa
 - Permitiu-nos ultrapassar ideias feitas sobre outras culturas
10. Consideraste importante estudar temas de cultura nas aulas de inglês? (Escolhe uma resposta)
- Nada importante
 - Pouco importante
 - Normal
 - Importante
 - Muito importante
11. O teu entendimento sobre a cultura inglesa mudou ao longo deste ano letivo depois de tudo o que aprendeste? (Escolhe uma resposta)
- Não. Nada mudou.
 - Sim. Um Pouco.
 - Sim. Mudou muito.
12. Se a resposta foi positiva, justifica dizendo porquê e como mudou o teu entendimento sobre a cultura inglesa.
-
-
13. O teu entendimento sobre a cultura portuguesa mudou ao longo deste ano letivo depois de tudo o que aprendeste? (Escolhe uma resposta)
- Não. Nada mudou.
 - Sim. Um Pouco.
 - Sim. Mudou muito.
14. Se a resposta foi positiva, justifica dizendo porquê e como mudou o teu entendimento sobre a cultura portuguesa.
-
-

Obrigada pela tua colaboração!