

Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Paulo Gonçalves Tavares

**"Jogos sem barreiras e sem fronteiras":
as T.I.C. e a interculturalidade na aula de
língua estrangeira**

João Paulo Gonçalves Tavares
"Jogos sem barreiras e sem fronteiras": as T.I.C. e a interculturalidade na aula de língua estrangeira

UMinho | 2012

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Paulo Gonçalves Tavares

**"Jogos sem barreiras e sem fronteiras":
as T.I.C. e a interculturalidade na aula de
língua estrangeira**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação da
**Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes
Ferreira Vieira**
e do
Doutor Xaquín Núñez Sabarís

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: João Paulo Gonçalves Tavares

Endereço eletrónico: skryptax@gmail.com

Telefone: (+351) 253 04 60 18

Número do Cartão de Cidadão: 11087333 5ZZ5

Título do Relatório: “Jogos sem barreiras e sem fronteiras”: as T.I.C. e a interculturalidade na aula de língua estrangeira

Supervisores: Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira e Doutor Xaquín Núñez Sabarís

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, outubro de 2012

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são devidos a todos aqueles que desempenharam um papel importante no desenrolar do processo inerente a este projeto. Assim, agradeço à minha esposa, que sempre foi o meu rochedo, nunca me deixando claudicar, nem quando a luz ao fundo do túnel era tão ténue como o pálido reflexo do luar num regato distante. À minha filha, permanente fonte de inspiração e de motivação para mim. À minha mãe, que sempre esteve lá para mim, desde o início do percurso que culminou neste relatório. Ao meu sogro, cujos realismo e pragmatismo sempre me incentivaram e inspiraram. Aos professores orientadores da Universidade do Minho, Professora Doutora Flávia Vieira e Doutor Xaquín Núñez, pela sua orientação e pela sua constante disponibilidade. À orientadora cooperante, Carina Soares, por tudo. Aos alunos do 11.1, por toda a sua motivação, pela participação e pelo envolvimento que manifestaram durante todo o processo. À Cooperativa de Ensino Didáxis de Vale São Cosme, Vila Nova de Famalicão, por me ter acolhido tão bem e por me ter proporcionado excelentes condições materiais e humanas para nela desenvolver o projeto, bem como a oportunidade de nela crescer como professor e como ser humano. À Raquel Vasques, minha colega de estágio, com quem partilhei saberes e experiências interessantes e enriquecedoras a nível profissional e pessoal. À Universidade do Minho, por me ter proporcionado o percurso académico que aqui culmina. Ao Rui Miranda, dileto amigo, dotado de uma inteligência singular e exemplo vivo de domínio de competências interculturais. Ao Peter Tägtgren, por me ter acompanhado tão de perto ao longo de todo este percurso. À Sandra Cardoso, por me ter facilitado o desenvolvimento de competências essenciais para o bom sucesso deste percurso.

“Jogos sem barreiras e sem fronteiras”: as T.I.C. e a interculturalidade na aula de língua estrangeira

João Paulo Gonçalves Tavares

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho – 2012

RESUMO

Este relatório de estágio pedagógico supervisionado é parte integrante do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho, no âmbito do qual procedi ao desenvolvimento do projeto de investigação-ação subordinado ao tema “As TIC e a Interculturalidade na aula de língua estrangeira”. O projeto foi desenvolvido junto de alunos de língua espanhola no ensino secundário regular português (11.º ano Iniciação, Nível A2 de acordo com o QCER) e teve como objetivo comprovar se é possível trabalhar a consciência intercultural dos alunos no âmbito da aula de língua estrangeira através do recurso às TIC de modo a potenciar a competência intercultural. Tal objetivo materializou-se na elaboração de um perfil de competência intercultural individualizado para cada aluno no final do processo. Através da análise de bibliografia especializada e do contacto com outros professores de língua estrangeira, notei que existe uma falta de exploração concetual, metodológica e avaliativa da competência intercultural na sala de aula de língua estrangeira em Portugal.

O projeto incidiu numa lógica de promoção da desconstrução das representações, dos estereótipos e das imagens pré-concebidas dos alunos sobre a cultura espanhola, por forma a potenciar a superação do etnocentrismo e favorecer o desenvolvimento de competência intercultural.

Na fase de observação procedi à recolha de dados que me permitiram desenhar e implementar, no decurso da segunda fase – de implementação – atividades no âmbito das quais os alunos trabalharam a consciência intercultural de forma autónoma. Ao longo de todo o projeto recolhi dados que foram alvo de análise, interpretação e reflexão. A minha prática foi sustentada pela consulta de bibliografia especializada e dos documentos reguladores: planificação da disciplina; Programa Nacional de disciplina; QCER; *Plan Curricular del Instituto Cervantes*; Projeto Educativo escolar local.

O projeto revela que a utilização das TIC permite trabalhar a consciência intercultural dos alunos de forma vantajosa. No entanto, seria muito mais vantajosa uma implementação cronológica superior – preferentemente, um ano letivo completo, um ciclo de dois ou um ciclo de três anos letivos – que permitisse reforçar mais assertivamente a promoção da competência intercultural.

Jogos sem barreiras e sem fronteiras: the ICT and interculturality in foreign language learning class

João Paulo Gonçalves Tavares

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho – 2012

ABSTRACT

This report of supervised pedagogical practicum is part of the Master's in Teaching English and Spanish in Basic and Secondary Schools held at the University of Minho, within which I developed an investigative-active project on "The ICT and interculturality in foreign language learning class". The project was undertaken with 11th grade Portuguese students learning Spanish (2nd year of a two-year subject learning cycle; level A2 according to the CEFR) and aimed at checking whether it is possible to work on the students' intercultural awareness within the foreign language learning class, making use of ICT tools, in order to promote intercultural competence. Said objective eventually materialized through the drawing of intercultural competence profiles, one for each student. I observed that there is a lack of proper conceptual, methodological and evaluative exploration of the intercultural competence in the foreign language learning class in Portugal, after I assayed consulted literature and communicated with other foreign language teachers.

The project based its active framework on promoting deconstruction of the students' representational, stereotypical and preconceived images of the Spanish culture. This way, it was intended to incite students to overcome their ethnocentric perspectives, thus favouring the development of intercultural competence.

In the observation phase, I collected data that later allowed me to design and implement (in the second, or implementation, phase) activities, around which the students worked autonomously on their intercultural awareness. Throughout the whole project, I analyzed, interpreted and considered data that I collected from the student's activities. I supported my practicum by consulting specialized literature and regulating documents, such as: subject's year-plan; subject's national programme; CEFR; *Plan Curricular del Instituto Cervantes*; local school Educative Project.

This project shows that using ICT tools enables the working on the students' intercultural awareness in a beneficial way. However, it would be much more beneficial to undertake such a project as this – one that would allow a more assertive enforcement of intercultural competence promotion – within a longer and more comprehensive chronological implementation framework.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	20
1.1 A interculturalidade com recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de línguas estrangeiras	20
1.1.1 A dimensão cultural da língua	20
1.1.1.1 A interculturalidade	20
1.1.1.2 A competência intercultural	23
1.1.1.3 A educação intercultural	25
1.1.2 As Tecnologias da Informação e da Comunicação ao serviço da Educação	29
1.2 O contexto de intervenção.....	33
1.2.1 A comunidade educativa.....	33
1.2.2 A turma	34
1.2.3 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem	34
1.3 Plano geral de intervenção.....	36
1.3.1. Objetivos e estratégias didáticas e investigativas	36
1.3.2. Metodologia	43
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	49
2.1 Intervenção pedagógica	49
2.1.1 Nota introdutória às sequências didáticas.....	49
2.1.2 Sequência didática 1	50
2.1.3 Avaliação da sequência didática 1	52
2.1.4 Sequência didática 2	62
2.1.5 Avaliação da sequência didática 2	63
2.1.6 Sequência didática 3	76
2.1.7 Avaliação da sequência didática 3	79
2.2 Síntese avaliativa do projeto.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

ANEXOS.....	100
Anexo 1: Quadro de correspondência dos conteúdos culturais incluídos no manual com os referentes culturais e saberes e comportamentos socioculturais descritos no <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	100
Anexo 2: Síntese da planificação das sequências didáticas (inclui objetivos de investigação e de aprendizagem)	101
Anexo 3: Perguntas para o “ <i>Concurso de Reyes</i> ”	103
Anexo 4: Questionário inicial: “ <i>El aprendizaje de la lengua española y yo</i> ”	104
Anexo 5: Resultados do questionário “ <i>El aprendizaje de la lengua española y yo</i> ”	106
Anexo 6: Questionário de verificação dos saberes socioculturais dos alunos: “ <i>Mi saber cultural</i> ”	112
Anexo 7: Resultados do questionário “ <i>Mi saber cultural</i> ”	113
Anexo 8: Questionário de autoavaliação (inicial) de competências interculturais: “ <i>Mis competencias interculturales</i> ”	116
Anexo 9: Resultados do questionário “ <i>Mis competencias interculturales</i> ”	117
Anexo 10: Grelha de autoavaliação (final) de competências interculturais desenvolvidas pelos alunos ao longo da intervenção didática: “ <i>Autoevaluación de mi competencia intercultural</i> ”	118
Anexo 11: Grelha representativa do perfil de competência intercultural de cada aluno: “ <i>Mi perfil competencial de interculturalidad</i> ”	120
Anexo 12: Questionário final sobre a relevância/validade das atividades desenvolvidas: “ <i>Las TIC y la interculturalidad en la clase de Español</i> ”	122
Anexo 13: Resultados do questionário “ <i>Las TIC y la interculturalidad en la clase de Español</i> ”	123

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Esquema teórico-concetual da linha de ação	42
Esquema 2 – Estrutura das unidades didáticas.....	46
Esquema 3 – Estrutura de uma webquest	48
Figura 1 – Webquest: proceso	77
Figura 2 – Webquest: subtarea	78
Figura 3 – Webquest: conclusión	78
Figura 4 – Guia de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)	80
Figura 5 – Guia de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)	81

Figura 6 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)	82
Figura 7 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)	83
Figura 8 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)	83
Gráfico 1 – ¿Qué tipo de actividades te gusta hacer en clase?	54
Gráficos 2 – ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador en clase? ¿Por qué?	55
Gráficos 3 – ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador fuera de la clase? ¿Por qué?	56
Gráfico 4 – ¿Qué haces para vencer tus dificultades?	56
Gráfico 5 – ¿Qué color representa España?	65
Gráfico 6 – ¿Qué deporte representa España?	66
Gráfico 7 – ¿Qué animal representa España?	66
Gráfico 8 – ¿Qué fiesta representa España?	67
Gráfico 9 – ¿Qué cualidad representa España?	68
Gráfico 10 – ¿Qué defecto representa España?	68
Gráfico 11 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Los colores.	69
Gráfico 12 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? El deporte.	70
Gráfico 13 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Los animales.	71
Gráfico 14 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Las fiestas.	72
Gráfico 15 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Cualidades.	73
Gráfico 16 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Defectos.	74
Quadro 1 – Quadro síntese das Estratégias de Investigação	41
Quadro 2 - ¿Has sentido diferencia entre tratar los referentes culturales sólo con el apoyo del libro, compañeros y profesor y tratarlos también con el recurso a las TIC? ¿Por qué?	88
Quadro 3 – ¿Piensas que percibes más cosas si usas las TIC (comparativamente al uso exclusivo del manual)? ¿Por qué?	89

Tabela 1 – Quadro síntese do processo de recolha e análise de informação	44
Tabela 2 – Mis competencias interculturales (nº de respostas aos enunciados 1, 2 e 3).....	60
Tabela 3 – Mis competencias interculturales (nº de respostas ao enunciado 6)	61
Tabela 4 – Mis competencias interculturales (nº de respostas aos enunciados 9, 10, 18 e 20).....	61
Tabela 5 – Autoavaliação da competência intercultural (pontuações obtidas).....	85
Tabela 6 – Autoavaliação da competência intercultural (valores obtidos)	85
Tabela 7 – Autoavaliação da competência intercultural (pontuações obtidas em cada componente %) ...	86
Tabela 8 – De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española? (resultados).....	90
Tabela 9 – De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española? (resultados).....	91
Tabela 10 – De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española? (resultados).....	91

El país está muy bien, pero la gente es muy rara, rarísima (...) Tienen unas costumbres extrañas, no te puedes imaginar qué manera tienen de comer, todo mezclado, todo al revés, imagínate que al final, como de postre, se comen la carne o el pescado y antes ya se han tomado el café. No sé cómo no tienen más problemas de estómago (...) Además, la gente no es nada amable, imagínate que voy un día a casa de unos conocidos, me gasto una pasta en unas flores y resulta que la señora pone mala cara y allí, nada más dárselo, desmonta de malas maneras el ramo para ir poniendo las rosas por ahí, que daba pena verlas (...) Un día un tipo con el que coincidí en un ascensor entra y me abraza, que yo no podía ni respirar, y venga a preguntarme por la familia y por mi salud. Yo no sabía qué pretendía, allí los dos metidos y subiendo juntos hasta el piso 27... Llegué a pensar que quería robarme la cartera o algo así, porque ¿a qué venía tanta zalamería y efusión...? (...) Y si preguntas la hora, es de pánico, no hay manera de aclararse. Lo tienen montado todo al revés, tan al revés que cuando te dicen un nombre nunca sabes qué nombre es. Con lo claritos que son los nuestros...

Adaptado de Miquel (1999)

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio é parte integrante do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho, no âmbito do qual procedi ao desenvolvimento do projeto de investigação-ação intitulado “Jogos sem Barreiras e sem Fronteiras”, subordinado ao tema “As TIC e a Interculturalidade na aula de língua estrangeira”. O projeto foi desenvolvido junto de alunos de língua espanhola no ensino secundário regular português e teve como objetivo comprovar se é possível trabalhar a consciência intercultural dos alunos no âmbito da aula de língua estrangeira através do recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC), de modo a potenciar a competência intercultural. Por claros constrangimentos de tempo, não foi objetivo deste projeto apresentar resultados conclusivos a respeito da competência intercultural, pois isso implicaria implementar o estudo, no mínimo, durante um ano letivo inteiro, ou mesmo no decorrer de um ciclo de dois anos, em virtude de resultar a competência intercultural de um processo longo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, com base em momentos diversificados e complementares de observação, análise, interpretação e compreensão. Através da consulta deste relatório, é possível aferir os trâmites processuais, as metodologias investigativas e pedagógicas, o tratamento da informação recolhida, as hipóteses e as conclusões avançadas ao longo do projeto. O trabalho desenvolvido neste sentido obedeceu à lógica processual da investigação-ação, que na prática se concretizou “através do desenvolvimento de uma metodologia espiralada de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2006: 46). Neste sentido, e tendo em conta que a orientação da prática pedagógica num processo de investigação-ação promove “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006: 15), a implementação do projeto serviu não só para recolher dados cujo tratamento aqui descrito poderá beneficiar práticas pedagógicas futuras, mas também para me ajudar a evoluir enquanto professor, para servir cada vez melhor de guia no processo de crescimento dos meus futuros alunos, no seu caminho rumo à cidadania plena, participativa e competente social e culturalmente.

Devo referir que este processo de formação visa a minha profissionalização enquanto docente de língua espanhola, uma vez que eu já sou licenciado em ensino de inglês e alemão

(formação anterior à entrada em vigor do Processo de Bolonha) e já conto com alguns anos de prática pedagógica, incluindo quatro anos de docência de língua espanhola enquanto detentor de habilitação própria. Nesta lógica se entende que o enfoque processual e a reflexão sobre o mesmo não incidam em parâmetros que normalmente se associam à profissionalização em ensino, como aprender a elaborar planificações de aula, ou sequência didáticas, por exemplo. Levei a cabo esse trabalho com relativa naturalidade, fruto da minha experiência acumulada no ensino. No decurso do ano letivo 2011/2012, paralelamente ao estágio pedagógico, desenvolvi a minha atividade profissional enquanto docente de língua espanhola na Escola Secundária D. Afonso Sanches, em Vila do Conde. De referir que a situação, nem sempre fácil de harmonizar, tendo em conta as distâncias geográficas envolvidas, bem como o trabalho inerente a um horário laboral completo com responsabilidades acrescidas, se revelou bastante proveitosa, pois tive oportunidade de utilizar estratégias e implementar atividades desenvolvidas no âmbito do estágio com sucesso junto dos meus alunos de Vila do Conde.

No decurso do processo de desenvolvimento do projeto, adotei sempre uma abordagem metodológica acional, procurando articular a reflexão e a experimentação *in loco*. Dessa forma, fomentei a construção de um processo de aprendizagem orientado para a *praxis* e com vista à melhoria do ensino/aprendizagem. No nosso mundo atual, torna-se tão mais importante que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja feita com base na prática ativa dos conteúdos dessa mesma língua, sejam eles lexicais, gramaticais, funcionais ou culturais. Estes últimos assumem uma especial relevância quando se pensa que cada povo comunica muito mais do que apenas através da dicção ou da escrita – a cada língua estão associados uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, cujo desconhecimento (ou desprezo) podem gerar obstáculos à comunicação efetiva. Por isso se torna tão central envolver os alunos que aprendem uma língua estrangeira numa crescente consciencialização das diferenças culturais, promovendo assim a competência intercultural. Um fator decisivo para o sucesso dessa intenção é a implementação de um enfoque holístico, que possibilita

desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así el alumno superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las

culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. (Instituto Cervantes, 1991 – 2012)

Acresce considerar que a facilidade que se tem em aceder, nos dias de hoje, ao contacto com gentes de outras culturas resulta de um significativo avanço técnico e tecnológico, possibilitador de viagens a qualquer ponto do planeta em poucas horas, por via de transportes como o avião; ou em poucos segundos, por via das TIC, como a internet. De facto, as gerações atuais têm uma relação privilegiada com as TIC, com as quais lidam diariamente. Sendo as TIC ferramentas através das quais é possível ter o mundo todo à distância de um clique, e estando os nossos jovens imersos numa realidade na qual as TIC são omnipresentes, impõe-se apostar na promoção do uso das TIC para ajudar os alunos de língua estrangeira a desenvolverem as suas consciências interculturais. A este propósito, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* apresenta um extenso inventário de propostas de exploração de referentes culturais afetos às realidades espanhola e hispano-americana, no âmbito da aprendizagem da língua espanhola por estrangeiros. Ao fazê-lo, o documento postula, de forma inequívoca, a noção de que a aprendizagem da língua só faz sentido mediante a observação, a análise, a interpretação e a compreensão dos conteúdos culturais indissociáveis dos ambientes socioculturais nos quais a língua espanhola é falada como língua materna.

O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas sustenta a definição do conceito de plurilinguismo, traduzido como a promoção da diversidade, não só linguística, mas também cultural, pois a abordagem da língua não deve ser feita apenas de um ponto de vista instrumental, mas deve também desenvolver-se para que os indivíduos que a utilizam o façam de forma adequada aos contextos sociais da língua estudada, ao mesmo tempo que estabelecem encontros e contactos sociais, nos quais têm lugar interações comunicativas. Esses encontros e contactos sociais requerem que o domínio da língua esteja marcado por uma consciência intercultural (Conselho da Europa, 2002: 73):

O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar 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 alterados 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.

O programa da disciplina de Espanhol Iniciação para o 11.º ano, documento orientador da prática letiva, reforça as ideias postuladas por ambos documentos anteriormente referidos, uma vez que nele se pode ler que se deve proceder à lecionação da disciplina em todas as suas vertentes, incluindo a cultural, que deve ser vista como indissociável da linguística.

Toda a valorização da promoção da interculturalidade, bem como a utilização das TIC no seu contexto, encaixam perfeitamente (e não fazem sentido de outra maneira) na noção de que o aluno deve desenvolver estratégias que lhe permitam ser autónomo no âmbito da aquisição de competências, indo ao encontro da ideia de que

humanistic education is based on the belief that learner should have a say in what they should be learning and how they should learn it, and reflects the notion that education should be concerned with the development of autonomy in the learner (Nunan, 1988: 20)

pelo que, no decurso da minha prática pedagógica no âmbito da implementação do projeto, fiz questão de promover a reflexão, a negociação e o trabalho colaborativo entre os alunos.

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos no âmbito das diversas fases do processo de recolha ativa de informação (ver página 41), optei por proceder a uma análise estatística e de conteúdo, já que esta “técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal & Correia, 1995: 72) permite uma descrição objetiva dos dados. O processo de tratamento da informação foi feito, em grande medida, através de materiais elaborados por mim para o efeito (questionários, gráficos, tabelas), em virtude de haver ainda uma escassa oferta de materiais de apoio à investigação no âmbito da interculturalidade na aula de língua estrangeira.

Através da análise de bibliografia especializada, bem como da reflexão com base no contacto e na troca de ideias com outros professores de língua estrangeira, notei que existe uma falta de exploração concetual, metodológica e avaliativa da competência intercultural na sala de aula de língua estrangeira em Portugal.

Em termos estruturais, este relatório é composto por dois capítulos, constando do primeiro a contextualização da intervenção. Esta subdivide-se em três pontos principais, correspondendo o primeiro ao enquadramento teórico dos conceitos de interculturalidade e de

exploração das TIC no âmbito da aula de língua estrangeira. O segundo ponto refere-se ao contexto de intervenção, fazendo-se nele a descrição da comunidade educativa em que me inseri para desenvolver o projeto, da turma junto da qual desenvolvi o projeto, e dos documentos reguladores da prática letiva. O terceiro ponto refere-se ao Plano Geral de Intervenção, no âmbito do qual se descrevem os objetivos e estratégias didáticos e investigativos, bem como a metodologia utilizada no decurso do desenvolvimento do projeto.

No segundo capítulo descrevem-se o desenvolvimento e a avaliação da intervenção pedagógica. No primeiro ponto descreve-se a intervenção pedagógica, na forma de sequências didáticas e respetivas avaliações. No segundo ponto faz-se a síntese avaliativa do projeto.

Seguidamente, tecem-se considerações finais, referindo potencialidades e constrangimentos verificados, referindo as conclusões e limitações do projeto à luz dos seus objetivos, apontando recomendações didáticas e de investigação dele emergentes, assim como reflexão sobre o valor do mesmo no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Finalmente, podem consultar-se todas as obras citadas e referidas no corpo do trabalho na secção de referências bibliográficas, bem como consultar todos os anexos considerados relevantes para a consubstanciação da temática apresentada.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

1.1 A interculturalidade com recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de línguas estrangeiras

1.1.1 A dimensão cultural da língua

1.1.1.1 A interculturalidade

O ser humano tem a particularidade de ser uma criatura social. Quer isto dizer que tem tendência a interrelacionar-se com outros indivíduos. Por si só, essa não é uma característica que o distinga do resto das criaturas da Terra. O que distingue o ser humano é a habilidade que tem para comunicar a um nível que, tanto quanto se sabe, nenhuma outra criatura consegue. Esse nível permite-lhe veicular informação que ultrapassa em muito a mera necessidade pragmática da qual dependem a sobrevivência do indivíduo e do grupo. Através daquilo que Ferdinand Saussure definiu como “un système de signes exprimant des idées”, (*Cours de linguistique générale*, edição crítica preparada por Tullio de Mauro, 1972 [1916]: 33) isto é, a língua, o ser humano desenvolveu um

conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, 2001)¹

designado por cultura. Se tivermos em linha de conta que existem 193 nações que são membros de pleno direito das Nações Unidas, e que cada uma dessas nações é constituída por populações com traços distintivos que as caracterizam e que são diferentes daqueles que caracterizam populações oriundas de outras nações (havendo mesmo exemplos de nações que

¹ A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* foi adotada unanimemente pelos então 185 Estados-membro durante a 31ª Sessão da Conferência Geral em Paris no dia 2 de Novembro 2001 e constitui o ato inicial de uma nova ética da UNESCO para o século XXI. A comunidade internacional passou a dispor, pela primeira vez, de um instrumento para questões relacionadas com a diversidade cultural e o diálogo intercultural. Poder-se-á aceder ao documento no sítio www.unesco.pt.

são constituídas por grupos de populações cujos traços distintivos são diferentes entre si), então facilmente se poderá entender que vivemos num mundo em que a diferença entre culturas é uma realidade inquestionável, pois segundo Kramsch (1991) cada país tem a sua própria cultura, política e história, estilos intelectuais próprios, medos sociais, esperanças, orgulhos, significados e valores unidos à sua língua, cultura e história.

Veja-se o caso da nossa União Europeia, na qual existem “mais de 500 milhões de europeus com origens étnicas, culturais e linguísticas diversas” (União Europeia, 1995 – 2012). Num espaço que se quer comum e no qual há tanta diversidade, torna-se “mais importante do que nunca os cidadãos possuírem as competências necessárias para compreender os seus vizinhos e comunicar com eles” (ibd.). Nesse sentido, promoveu-se, em 2008, o Ano Europeu do Diálogo Intercultural, no âmbito do qual se pretendeu

“aumentar a visibilidade do diálogo intercultural, o que é essencial para respeitar a diversidade cultural, melhorar a coexistência nas sociedades diversificadas de hoje e incentivar a cidadania europeia ativa. A iniciativa também reflete várias prioridades definidas na Estratégia de Lisboa, na medida em que o diálogo intercultural poderá contribuir para a realização dos objetivos de ordem económica.” (União Europeia, 1995 – 2012)

Contudo, o processo de criação de espaços comuns não se limita às esferas política, económica ou aduaneira. Existe um vasto leque de motivações que podem levar a que pessoas oriundas de quaisquer partes do mundo, detentoras de um acervo cultural próprio, entrem em contacto com pessoas detentoras de um acervo cultural diferente. Sendo o ser humano uma criatura detentora de um instinto básico que privilegia a sobrevivência do indivíduo e da espécie, pode suceder que, se não estiver suficientemente informado e alerta para o que se lhe afigura como “diferente”, seja alvo da criação de desconfianças que podem levar ao medo e à violência. Num mundo onde a globalização aproximou povos de todo o planeta e promoveu o contacto entre indivíduos detentores dos acervos culturais mais diversos, “o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações” (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, 2001). O desafio que aqui se menciona pode não ser superado, se as populações que partilham e interagem num espaço comum se permitirem a criação de estereótipos, imagens e

representações relativas ao “outro”, sem terem o cuidado de observar e compreender as diferenças. Assim, a Conferência Geral da UNESCO postulou que

em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (UNESCO, 2001)

Desta forma se entende que o pluralismo cultural possa ser um objetivo almejado por toda a espécie humana. Para chegar a um nível de desenvolvimento que permita colocar essa meta no horizonte de todos num futuro tão breve quanto possível, urge “aspirar a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do género humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais” (ibd.). Um caminho possível passará por potenciar a competência intercultural junto dos cidadãos do mundo, através da promoção de uma consciência intercultural que permita a superação do etnocentrismo inerente a certos indivíduos e grupos.

O ambiente que detém por excelência as condições para potenciar a competência intercultural é a escola. Nesse sentido, a respeito da diversidade cultural, os estados membros da UNESCO estabeleceram como medida a implementar o fomento da “diversidade linguística – respeitando a língua materna – nem todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade” (ibd.), devendo-se, sempre que possível, “fomentar a ‘alfabetização digital’ e aumentar o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação, que devem ser consideradas, ao mesmo tempo, disciplinas de ensino e instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a eficácia dos serviços educativos” (ibd.).

1.1.1.2 A competência intercultural

Uma vez que cada ser humano é diferente dos outros, não só na sua constituição física, como também na sua história pessoal, nas suas vivências e no seu percurso de evolução enquanto indivíduo membro de grupos sociais (família, escola, país, associações, etc.), facilmente se entenderá que o processo de construção de competência intercultural tenha particularidades individuais. Dessa forma, não será expectável que dois indivíduos tenham estádios evolutivos exatamente coincidentes no que concerne ao domínio de referentes culturais, de saberes e comportamentos socioculturais, e habilidades e atitudes interculturais. Face à inaplicabilidade de modelos prescritivos de categorização da competência intercultural, Byram (1997) propôs um modelo analítico de competência intercultural composto por cinco componentes:

- *Savoir*, que implica por parte do indivíduo “knowledge of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction” (Byram, 1997: 58);
- *Savoir-comprendre*, em que se observa que o indivíduo possui “the ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own” (ibd.: 61);
- *Savoir-apprendre/faire*, no qual se verifica que o indivíduo detém “skill of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes, and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (ibd.);
- *Savoir s’engager*, de acordo com o qual se observa “critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices, and products in one’s own and other cultures and countries” (ibd.: 63);
- *Savoir-être*, segundo o qual o indivíduo revela “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own” (ibd.: 57).

Em 2001 o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* estabeleceu um conjunto de competências gerais aplicáveis ao aluno de língua estrangeira. Assim, de acordo com este documento, existem quatro competências gerais: o conhecimento declarativo (saber)

que corresponde ao *savoir* de Byram; as destrezas e habilidades (saber hacer) e a capacidade de aprender (saber aprender) correspondem ao *savoir-apprendre/faire* de Byram; a competência existencial (saber ser) corresponde ao *savoir-être* de Byram.

Reforçando a ideia já apresentada de que a escola é ideal para sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural (Candelier, 2004), Meyer (1991) apresenta três níveis relativos à competência intercultural na perspectiva do aluno:

- No *nível monocultural* observa-se uma visão etnocêntrica, de acordo com a qual o aluno observa e interpreta a cultura estrangeira sob o ponto de vista da sua perspectiva cultural pessoal/sob os limites interpretativos subjacentes à sua própria cultura;
- No *nível intercultural* o aluno é capaz de aplicar conhecimentos adquiridos ou ampliá-los com vista a explicar as diferenças existentes entre a sua própria cultura e a inerente à língua que aprende;
- No *nível transcultural* o aluno consegue distanciar-se o suficiente para compreender plenamente as duas culturas e servir de mediador entre ambas:

Intercultural competence (...) identifies the ability of person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. (Meyer, 1991:137)

Conhecer os referentes culturais de outrem é essencial para se poder desconstruir estereótipos e imagens pré-concebidas. Contudo, aprendizagem intercultural não pode ser sinónimo de uma mera aquisição de conhecimentos, “sino que bien la habilidad para cambiar las perspectivas culturales, para desarrollar una «mente» intercultural” (Iglesias Casal, 2003: 22), afigurando-se imperativo considerar que

un perfil de ciudadanos con competencias plurilingües demanda también una educación en competencias interculturales que aspire a definir objetivos relacionados con el aprender a ser ciudadano en una cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección (Vez, 2009: 480).

Essa educação deverá permitir ao aluno “comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua” (Instituto Cervantes, 1991 – 2012). “La competencia intercultural supone una ampliación de la personalidad social del alumno” (ibd,) que o “aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural del MCER [Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas].” (ibd.)

No entanto, há que ter certos cuidados quando se tenta implementar normativamente a promoção da interculturalidade, pois Guest (2002) alertou para os perigos inerentes ao tratamento de conteúdos culturais na sala de aula de língua estrangeira como “misrepresenting foreign cultures by reinforcing popular stereotypes and constructing these cultures as monolithic, static ‘Others’, rather than as dynamic, fluid entities (Guest, 2002: 154). Outro eventual perigo resultante do desconhecimento ou desprezo por referentes culturais diferentes é aquilo a que Oberg chamou ‘choque cultural’, um fenómeno “precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse” (1960:177).

1.1.1.3 A educação intercultural

O final da primeira metade do século XX foi palco de um dos maiores crimes de sempre, quando um grupo extremista, racista e xenófobo tomou o poder na Alemanha e implementou uma política que culminou no assassinio de milhões de pessoas em campos de morte. Esse grupo aliou-se a outros que tomaram o poder noutros países. Juntos, desencadearam uma ação bélica que causou a morte a milhões de pessoas em batalhas travadas em nome da “superioridade da raça”. Depois da destruição causada pela Segunda Guerra Mundial, revelou-se imperativo reconstruir o mundo a nível material e humano, à luz da nova ordem mundial, preconizadora de valores democráticos e de valorização da diferença cultural, promovendo a paz e a estabilidade. Uma das medidas tomadas no pós-guerra foi a criação do Conselho da Europa que, de resto, é a entidade responsável pela autoria do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. A escola passou, então, a assumir um papel único enquanto núcleo de transformação social por via da ação pedagógica junto dos alunos, agentes de transformação social por excelência, por ser a escola um micro contexto social representativo da comunidade na qual se envolve. Tal é proposto por Peres (2006), que observou o surgimento da noção, na década de 1960, da importância de construir uma educação que promova ativamente a

aquisição de conteúdos culturais. Ainda segundo Peres, os conceitos de cultura e educação interrelacionaram-se em quatro fases:

- *Assimilacionismo* (década de 1960), orientado para a democratização da sociedade através do ensino universal, igual para todos, independentemente do contexto sociocultural;
- *Integracionismo* (década de 1970), defensor da educação em prol da tolerância e convivência, manifestando-se maior preocupação na integração de minorias;
- *Pluralismo* (década de 1980), no âmbito do qual as diferentes culturas são consideradas iguais e abordadas isoladamente, conduzindo ao risco de “guetização”;
- *Interculturalismo* (década de 1990 até hoje), no âmbito do qual se promovem a justiça e a solidariedade, lutando contra a xenofobia, os estereótipos, os preconceitos, o racismo e qualquer outra forma de discriminação. Respeita-se e valoriza-se a diversidade, negociando e resolvendo os conflitos de forma pacífica e não violenta – liberdade para conviver, igualdade para viver e educar de uma forma plural (...) criando pontes para o diálogo multicultural, ético e crítico (Peres, 2006: 123).

A implementação de práticas pedagógicas que visem o interculturalismo foi defendida no início do século XXI por instituições internacionais, como a UNESCO (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, 2001), cujos estados membros acordaram “promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (UNESCO, 2001).

No caso concreto da educação multicultural em Portugal, verifica-se que esta poderá necessitar de um maior investimento, tendo em conta os dados recolhidos a partir do inquérito Eurobarómetro 386 realizado em Fevereiro/Março de 2012². Segundo este, apenas 39% dos cidadãos portugueses consegue manter uma conversa com alguém em pelo menos uma língua que não a sua língua materna, enquanto a percentagem de cidadãos europeus que o faz é de 54%. Outro dado revela que apenas 14% dos portugueses fala pelo menos duas línguas, ao passo que 25% dos europeus o faz. Tendo em conta que o domínio de línguas estrangeiras não faz qualquer sentido sem o fomento da consciência intercultural, a promoção do plurilinguismo pode traduzir-se numa preciosa alavanca para ajudar a desenvolver consciência intercultural nos

² Informação disponível em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

alunos portugueses. No entanto, tal só se pode ser possível se houver entendimento, por parte dos professores de língua estrangeira, que trabalhar conteúdos culturais na aula é um fator imprescindível para envolver de forma determinante quem aprende uma língua na realidade cultural da mesma, aliando de forma definitiva a premência de aprendizagem de línguas estrangeiras ao imperativo de se entender o mundo como um espaço de diferença, resultado da superação do etnocentrismo. O investimento aqui referido pode materializar-se através da implementação de uma didática intercultural:

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

A formação académica de professores de língua estrangeira em Portugal, através dos Mestrados em ensino, assume assim um papel fulcral na orientação da metodologia implementada no âmbito da preparação para a atividade pedagógica. Tanto mais, quando se considera que a não aprendizagem de línguas estrangeiras pode implicar o não conhecimento dos referentes culturais que lhe estão associados, fomentando-se a criação de (pré)conceitos e estereótipos.

Antes de mais, urge reconhecer o papel preponderante do professor no contexto do processo educativo. Tradicionalmente, o professor assumiu um papel de decisor, ao qual se aplicava o princípio “magister dixit”. No entanto, na atualidade prevalece a noção de que “el papel del docente en el aula debe ser más un organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los alumnos realizan con tecnologías, más que un transmisor de información elaborada” (Area Moreira, 2009: 50). O professor é reconhecido como um agente importante do processo de ensino e aprendizagem, cabendo-lhe pensar e justificar (planificar) a implementação de estratégias e o desenvolvimento de atividades em função dos objetivos que pretende que os seus alunos atinjam. Em última instância, a meta do trabalho de um professor é o sucesso dos seus alunos. Nesta lógica, o trabalho do professor deve ir no sentido de promover a implementação da

(...) aquisição/domínio de um método [que] permitirá ao aluno aprender a fazer (muitas vezes a partir do seu próprio erro), na busca da construção da verdade, do conhecimento ou da sua reinvenção. Definindo objetivos, debruçando-se sobre conteúdos significativos e motivadores, recorrendo a atividades problematizadoras e desafiadoras, que provoquem conflito/ação intelectual, formulando hipóteses, envolvendo-se no seu próprio processo avaliativo, no qual, precisamente, o processo é tão ou mais importante quanto o produto da aprendizagem, decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia. (Bizarro, 2006: 46).

Contudo, o foro pessoal, com todas as suas condicionantes, também faz parte do indivíduo que é o professor, pelo que deve acautelar-se uma reflexão no sentido de não condicionar o processo de ensino e aprendizagem. A este propósito, Krashen (1983) avança com o conceito de “filtro afetivo” que, referindo-se a fatores emocionais tais como motivação, atitude, grau de ansiedade, empatia, etc., se revela decisivo para promover condições favoráveis ao ensino/aprendizagem.

O professor que oriente a sua prática pedagógica no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos terá todas as condições para implementar uma didática intercultural, no âmbito da qual pode favorecer significativamente a promoção da competência intercultural. O formando que no decurso do seu processo de formação seja exposto à realidade da exploração significativa dos conteúdos culturais, observando a sua implementação, terá um input que lhe permita refletir sobre as questões culturais inerentes à sua posição etnocêntrica e à pertinência da promoção de desconstrução da mesma. Essa reflexão poderá servir de alavanca para o investimento em prol da promoção da competência cultural junto dos seus futuros alunos, e dela poderão advir práticas que potenciem um crescimento do número de portugueses que dominam segundas línguas. Esse domínio, aliás, deverá resultar de abordagens pedagógicas que rentabilizem as competências comunicativas (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) da forma mais aproximada possível à realidade do contexto em que é falada. Urge desenvolver na sala de aula processos de associação plena dos conteúdos lexicais, gramaticais, funcionais e culturais correspondentes à realidade sociocultural de origem da língua. Assim se entende que

el uso de cada lengua obedece tanto al hecho de que existe un código lingüístico – que, si es común o conocido, nos facilita la realización de las actividades comunicativas – cuanto al hecho de que existe un código cultural de forma que, en la comunicación, si no se conocen esos códigos y no se utilizan de forma adecuada, pelagra la interpretación de los mensajes. Es así

como se dá lugar a malentendidos, estereótipos, clichés, rechazos, prejuízos, etc. (Piñeiro González, Guillén Díaz & Vez, 2010: 152).

A educação multicultural pode ser um caminho decisivo para promover a união e a paz entre os seres humanos, através de um enfoque holístico que facilite a compreensão das diferenças culturais, a caminho da competência intercultural.

1.1.2 As Tecnologias da Informação e da Comunicação ao serviço da Educação

Os avanços científicos, técnicos e tecnológicos que caracterizaram o século XX permitiram ao ser humano ter acesso a ferramentas digitais com inúmeras potencialidades. Neste início de século XXI, a ciência, a técnica e a tecnologia não param de avançar nas suas descobertas, surgindo no mercado recursos cada vez mais práticos e funcionais. Atualmente, encontramos-nos na chamada era digital, por haver uma profusão de instrumentos e aparelhos digitais que preenchem grande parte das necessidades individuais e coletivas das pessoas. Alguns desses aparelhos tornaram-se ícones deste tempo, como os telemóveis e os computadores. Através destes últimos é possível aceder a uma ferramenta cuja utilização é praticamente ilimitada: a internet. No âmbito da internet, é possível aceder a um variado leque de recursos, desde vídeos, músicas, blogues, páginas de informação, fóruns de opinião, jogos, etc. Por todas estas características, entre outras, as ferramentas aqui referidas, que podem ser agrupadas na denominação TIC, são muito populares entre os jovens. Assim, de acordo com Stoll et al. (2004), as atividades com recurso às TIC caracterizam-se por serem potencialmente variadas, motivadoras e geradoras de (re)construção de saberes e conhecimentos, já que oferecem uma grande quantidade de input e diferentes recursos, possibilitam o acesso a fontes de informação diversificadas e potenciam o trabalho colaborativo, características compatíveis com os pressupostos inerentes ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem construtivo e significativo assente num enfoque comunicativo, pelo que se apresentam como uma mais-valia importante quando postas ao serviço do processo de ensino e aprendizagem. Dita mais-valia assenta na perspetiva de valorização do trabalho de planificação levado a cabo

pelo professor, no sentido de ampliar as motivações dos alunos para o seu uso e capitalizá-las para a aquisição e/ou desenvolvimento de competências previstas. Deste modo,

Por la calidad de los rasgos técnicos y funcionales que presentan los materiales didácticos que en particular se vinculan a las TIC, se les atribuye tanto un potencial curricular como un potencial didáctico en relación con los programas de lenguas que elabora y desarrolla el profesor. (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010: 333)

O uso das TIC no âmbito da educação não depende apenas da vontade de usá-las. Fazer uma exploração didática dessas ferramentas com êxito implica um cuidado ponderado na análise no contexto em que se pretende implementá-las:

La Tecnología Educativa postmoderna asume que los medios y tecnologías de la información y comunicación son objetos o herramientas culturales que los individuos y grupos sociales reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas o parámetros culturales. La Tecnología Educativa debe partir del análisis del contexto social, cultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre los sujetos y la tecnología. (Area Moreira, 2009: 19)

Igualmente importante a ter em conta é o real valor pedagógico adveniente da utilização das TIC, pois pode correr-se o risco de se recorrer a elas apenas para agradar aos alunos, ou para causar um impacto positivo em quem observa. Por isso,

un docente cuando planifique el uso de las TIC siempre debe tener en mente qué es lo que van a aprender los alumnos y en qué medida la tecnología sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula (ibd.: 49),

não esquecendo que fazer uso das TIC, por si só, não é garantia de sucesso educativo em nenhuma medida, uma vez que

las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa. El mero hecho de usar ordenadores en la enseñanza no implica ser mejor ni peor profesor ni que sus alumnos incrementen su motivación, su rendimiento o su interés por el aprendizaje. (ibd.)

Area Moreira (2009: 50) defende ainda que “se deben utilizar las TIC de forma que el alumnado aprenda ‘haciendo cosas’ con la tecnología”, dando ênfase ao papel das TIC enquanto instrumento facilitador de aprendizagens, ou seja, que se deve

organizar en el aula experiencias de trabajo para que el alumnado desarrolle tareas con las TIC de naturaleza diversa como pueden ser el buscar datos, manipular objetos digitales, crear información en distintos formatos, comunicarse con otras personas, oír música, ver videos, resolver problemas, realizar debates virtuales, leer documentos, contestar cuestionarios, trabajar en equipo, etc.. (ibd.)

O recurso às TIC não se limita a proporcionar um envolvimento unilateral e unívoco na relação dos alunos com o espaço, o ambiente ou o meio com o qual lidam na execução das tarefas. Area Moreira (2009: 50) aponta que as TIC servem tanto para “la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas.” Dessa forma, as tarefas revestem-se de um cariz educacional mais completo, pois permitem “propiciar que el alumnado desarrolle con las TIC tareas tanto de naturaleza intelectual como de interacción social” (ibd.: 50). Dependendo da pertinência e dos objetivos das atividades didáticas, “las TIC deben ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada alumno como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos tanto presencial como virtualmente” (ibd.: 50), proporcionando aos alunos variadas tipologias de envolvimento no trabalho.

A relação que as TIC permite manter com outrem favorece, como se constata, a dinamização da vertente social, que no âmbito da educação em língua estrangeira adquire contornos ainda mais relevantes. Isto porque

(...) Se entiende que aseguran o al menos permiten el contacto con un uso auténtico de las lenguas, al facilitar el acceso a contextos en donde se produce la confrontación directa con hablantes cuyas lenguas de origen son las lenguas que se aprenden (...) en las múltiples formas que permite la conexión a internet (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010: 332),

veiculando-se assim a noção de que “su atractivo y valor [de las TIC] residen en que incorporan la dimensión de lo auténtico o mejor de lo social” (ibd.). De facto, a internet, como de resto já foi sendo referido, propicia o acesso a um leque muito variado de recursos. Muito populares entre

os docentes que admitem fazer uma utilização das TIC na aula de língua estrangeira são as páginas web – maioritariamente de consulta – e a web 2.0 – interativa: correio eletrónico, wiki, blogue, fóruns, salas de conversação e webquest (Anderson, 2007 y Vallejo, 2009). As webquest, cuja invenção e difusão se devem ao professor da Universidade de San Diego, Bernie Dodge, são um recurso assente numa metodologia de busca orientada que permite que o aluno construa o seu próprio conhecimento de forma mais eficaz, usando e transformando a informação dada. Desta forma,

through WebQuests (...) students can explore various aspects of the target culture as well as reflect on the differences between the target country and their own. In particular, inquiry-oriented, web-based activities like WebQuests can be valuable tools for three main reasons: (1) they offer instructors the chance to present students with real-life tasks; (2) they may address various thinking skills at the same time, for example, comparing, analyzing, inducing, classifying, deducing; and (3) they can promote knowledge of the new culture by encouraging students to place themselves in a different context. Thus, students can reassess their own values and compare and contrast them to those of the target culture (Falasca & Altstaedter, 2010: 17),

o que potencia a consciência intercultural, que se traduz na superação do etnocentrismo e promove o desenvolvimento da competência cultural. O trabalho dos alunos também pode ser capitalizado no sentido de envolvê-los ativamente no desenvolvimento autónomo de competências investigativas, pois “the process section of WebQuests allows students to have immediate access to a variety of websites and resources online, which may help develop the students’ research skills while raising their cultural awareness” (Falasca & Altstaedter, 2010: 19), aliando assim a promoção da consciência intercultural a uma prática pedagógica orientada para a autonomia no contexto do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando resultante de uma planificação cuidada e após a definição de objetivos pedagógicos claros e adequados ao contexto, as TIC no contexto da educação podem ser ferramentas com uma enorme rentabilização a nível pedagógico.

1.2 O contexto de intervenção

1.2.1 A comunidade educativa

Realizei o estágio pedagógico na Cooperativa de Ensino Didáxis. Esta instituição tem a sua sede no estabelecimento escolar sito na freguesia de Riba de Ave, município de Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga. Para além desse, a Cooperativa possui também um estabelecimento escolar sito na freguesia de Vale S. Cosme, também no município de Vila Nova de Famalicão. Foi neste último que eu desenvolvi a minha prática pedagógica e o projeto de investigação-ação. De acordo com o Projeto Educativo Didáxis 0609³ (2006), a escola de Vale S. Cosme foi fundada em 1987 e contava, em 2005/2006, com cerca de 1800 alunos, 150 professores e 60 funcionários do corpo não docente. Atualmente, os números são aproximados, embora não tenham sido disponibilizados dados concretos neste sentido. A Cooperativa possui uma frota de autocarros própria que transporta, diariamente, cerca de 1200 alunos de e para a escola de Vale S. Cosme. “As escolas da Cooperativa inserem-se no sector do Ensino Particular Cooperativo do sistema educativo. Institucionalmente, os dois estabelecimentos enquadram-se nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objetivos do sistema educativo e são considerados parte integrante da rede escolar; adotam os mesmos planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado; têm Contratos de Associação; gozam de Autonomia e Paralelismo Pedagógico para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Cursos Noturnos” (Projeto Educativo Didáxis 0609, 2006: 4). A escola de Vale S. Cosme situa-se numa zona maioritariamente rural, densamente arborizada e onde predominam os fogos unifamiliares. Os alunos que frequentam o regime regular são oriundos, na sua maioria, de meios socioeconómicos de classe média baixa, classe média e média alta. Entre as freguesias de V. N. Famalicão, “presentemente,” Vale S. Cosme “é a freguesia que se encontra em maior desenvolvimento socioeconómico, é banhada pelo rio Pelhe e as suas principais atividades são a agricultura e a indústria têxtil.”⁴

³ Disponível em www.didaxis.net

⁴ Disponível em <http://www.freg-valescosme.pt>

1.2.2 A turma

Trabalhei apenas com uma turma de Espanhol, Nível de 11.º ano Iniciação, de acordo com o Programa Nacional da disciplina (2002), correspondente ao Nível A2 proposto pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001). A turma compunha-se de 18 alunos, sendo que 14 estavam a frequentar o 11.º ano de escolaridade e 4 estavam a frequentar o 12.º de escolaridade. Contudo, em virtude da oferta educativa da escola, esses 4 alunos encontravam-se a realizar o Nível A2 da disciplina de Espanhol, pelo que faziam parte da turma para esta disciplina. A média de idades dos alunos cifrava-se nos 16 anos. Os alunos eram oriundos das freguesias de Vale S. Cosme, Vale S. Martinho, Telhado, Portela, Cruz e Requião, todas pertencentes ao município de Vila Nova de Famalicão.

1.2.3 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem

Para me ajudar a regular o processo de ensino e aprendizagem socorri-me de documentos, tais como as planificações de aula que elaborei, nas quais explicito o uso das TIC e a exploração de referentes culturais. Para proceder à sua elaboração consultei a planificação da disciplina aprovada em departamento, a qual previa uma exploração de conteúdos culturais limitados aos propostos pelo manual utilizado, apesar de nela estar prevista a utilização de ferramentas TIC que eu incorporei em algumas das minhas aulas.

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* foi um documento cuja consulta do inventário de referentes culturais me permitiu ter uma noção mais abrangente e concreta dos saberes e competências socioculturais, das habilidades e das atitudes interculturais que poderiam ser promovidos na aula, através da sua inclusão nas planificações de aula. Nesse sentido, obedecendo à planificação (incluindo o cronograma) da disciplina aprovada em departamento, fiz um levantamento dos conteúdos culturais incluídos no manual de trabalho da turma, comparei-os com o inventário de referentes culturais descritos no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e, sempre que ambos coincidiram, incluí-os em planificação de aula, desde que a calendarização previsse que essa aula seria lecionada por mim (ver anexos 1 e 2). Assim, fiz a correspondência entre o referente cultural “literatura y pensamiento” e o conteúdo cultural “literatura”, no âmbito do qual abordei Miguel de Cervantes, Isabel Allende e Pablo Neruda. No âmbito do referente cultural “pintura” abordei

Francisco Goya e Pablo Picasso, tendo este último servido de ponte para abordar o referente cultural “acontecimientos y personajes históricos y legendarios”, cuja correspondência à planificação foi feita através do conteúdo cultural “historia contemporánea de España: la dictadura franquista y la transición”. Abordei ainda os conteúdos referentes a “La ceremonia de la boda en España”, incluindo “La boda gitana”, bem como “El desempeño de las labores domésticas en la España actual” no âmbito de “La unidad familiar: concepto y estructura”, sendo este último um apartado no contexto dos “Saberes y comportamientos socioculturales” do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Esta temática retirada dos documentos de referência serviu para orientar a planificação didática da minha intervenção, tal com se verifica no capítulo II deste estudo.

Isto resulta, aliás, coerente com o explicitado no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, que refere que

o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural. (...) Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro. (Conselho da Europa, 2001: 150)

o que deixa bastante claro que a promoção da interculturalidade é uma prioridade no âmbito da lecionação de línguas estrangeiras, de modo a facilitar a consciência intercultural – prioridade essa sublinhada no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* pela apresentação de três dimensões nas quais o utilizador não materno da língua deve desenvolver-se: como aprendente autónomo, falante intercultural e agente social.

No âmbito da minha prática pedagógica implementei estratégias que visaram expor os alunos ao contacto com a realidade da ‘comunidade-alvo’. Além disso, também promovi a reflexão por parte dos alunos no que diz respeito à consciência das imagens que eles detinham relativamente às diferenças culturais; e fi-lo através do recurso às TIC, pois também se veicula ideia de que o aluno deve desenvolver umas capacidades que lhe permitam “utilizar as novas tecnologias (p.ex.: procurando informação nas bases de dados, nos hipertextos, etc.)” (Conselho da Europa, 2001: 156).

O Programa da Disciplina, da responsabilidade do Ministério da Educação, sugere que os alunos que frequentem o Nível de Iniciação no 11.º ano de escolaridade abordem o estudo de situações e temas relacionados com a realidade sociocultural da língua espanhola, apresentando temas específicos e transversais, nomeadamente “a educação para a cidadania; aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos” (Ministério da Educação, 2002: 14). Além disso, refere também que “um dos objetivos é procurar e localizar informações concretas na internet, a partir de endereços dados ou de portais em espanhol” (ibid.: 7). Pus em prática ambas recomendações incluídas no Programa da Disciplina ao elaborar uma webquest, através da qual os alunos pesquisaram colaborativa, negociada, refletida e autonomamente informação relativa a aspetos culturais de Espanha.

O Projeto Educativo da Cooperativa “aconselha o abandono de métodos de individualismo, de isolamento egoísta e utilização, pelo contrário, de novas formas de atuação fundamentadas na coexistência e cooperação de sentimentos, pensamentos e ações” (Projeto Educativo Didáxis 0609, 2006: 2), pelo que se promove a educação para a cidadania. Através da implementação de estratégias e atividades que visaram o trabalho autónomo, reflexivo, colaborativo e negociado no decurso da minha prática letiva, observei os ideais norteadores da ação educativa na instituição de ensino que me recebeu. Cumpro aqui ressaltar que o Projeto Educativo Didáxis que esteve em vigor no triénio 2009/2012 foi o mesmo que esteve em vigor no triénio 2006/2009, tendo-se mantido inalterado o seu nome: Projeto Educativo Didáxis 0609. No entanto, a Cooperativa elaborou um novo projeto educativo, que deverá entrar em vigor para o triénio 2012/2015.

1.3 Plano geral de intervenção

1.3.1. Objetivos e estratégias didáticas e investigativas

O plano de intervenção visou analisar o impacto da utilização das TIC na aquisição e no desenvolvimento de competências comunicativas afetas à interculturalidade na aula de Língua Estrangeira, com especial incidência no ensino da Língua Espanhola. Mais concretamente, o propósito da investigação foi o de verificar se, através do uso das TIC para trabalhar os referentes culturais no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, é possível potenciar

a consciência intercultural dos alunos, de modo a facilitar o futuro desenvolvimento da competência intercultural. Num mundo cada vez mais globalizado, é extremamente fácil depararmo-nos perante situações nas quais temos oportunidade ou necessidade de contactar com cidadãos oriundos de culturas diferentes. No âmbito de um processo de investigação futuro, seria interessante aprofundar o objeto de estudo deste projeto. Poder-se-á, a título de exemplo, levar a cabo um processo de investigação cuja implementação seja feita no decorrer de todo o ano letivo, ou mesmo no decorrer de um ciclo de dois ou mais anos. Dessa forma, o professor que queira aprofundar as questões abordadas neste estudo, poderá traçar perfis de competência intercultural dos alunos objeto de estudo com base em recolhas de dados que permitam observar um período de tempo e de implementação muito superior àquele de que eu dispus, uma vez que, após reflexão pessoal, observei que

catorze aulas espaçadas em quatro meses não serão suficientes para conseguir desenvolver aprofundadamente a questão da competência intercultural. Tal tarefa, sendo um processo contínuo e demorado, faria mais sentido se eu fosse professor destes alunos desde setembro e se pudesse ter planificado as aulas para o ano todo tendo em consideração o estudo do desenvolvimento das competências interculturais. Assim, com as limitações inerentes ao estágio, será muito mais proveitoso verificar, primeiro, se é ou não possível usar as TIC para trabalhar as competências interculturais; mais tarde, porventura dar o passo seguinte (...). (Dezembro 2011)

O título proposto para este relatório prende-se com a ideia de que cada língua é falada num determinado contexto geográfico delimitado por fronteiras, quer sejam políticas, físicas, mentais, ou outras; por outro lado, saber falar uma língua não equivale a dominar os aspetos culturais do contexto nativo em que as pessoas se expressam nessa língua: os gestos, as expressões idiomáticas, as expressões faciais, a entoação, são características que amiúde podem constituir barreiras à comunicação efetiva, uma vez que nem sempre o aprendiz tem contacto direto com falantes nativos, nem é exposto a ambientes reais nos quais a língua é usada. Moreno García (2005) alerta para a importância da consciência intercultural que, segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* refere que

El conocimiento, la percepción y la comprensión entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos

mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (Consejo de Europa, 2001: 101).

Assim, será pertinente facilitar ao aprendente de uma língua estrangeira a aquisição de competências comunicativas na língua alvo que lhe permitam cruzar as fronteiras do espaço no qual aquela se insere, ajudando-o a desenvolver as noções de diferença, identidade e alteridade (Guillén Díaz, 2002 apud González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010: 229). Para tal, é igualmente pertinente que se faça uso das TIC para derrubar as barreiras culturais que possam obstar à aquisição dessas competências, pois as novas tecnologias permitem-nos ter o mundo todo à distância de um clique num botão. Já Leiva Olivencia (2010: 5) afirma que

[las TIC] ya forman parte de nuestra vida cotidiana en el aula y de alguna forma han transformado el contexto educativo (...). Las nuevas tecnologías ofrecen al usuario no solo la posibilidad de ser receptor de información sino también la de ser emisor-creador, autor aunque la gran revolución que aporta Internet al aula es la posibilidad de crear entornos de aprendizaje que van más allá de los límites de la clase.

A palavra “jogos” também remete para o princípio horaciano “docere et delectare” (Horácio, *Ars Poetica, Epistula ad Pisones*), segundo o qual, o ensino deverá incluir uma vertente lúdica, isto é, uma vertente que motive e cativa o aluno, tornando o processo de aprendizagem interessante. Numa altura em que a juventude usa cada vez mais computadores, telemóveis, Ipods e outros aparelhos, revelou-se pertinente refletir sobre se seria vantajoso usar as ferramentas do seu dia-a-dia para potenciar a sua consciência intercultural. Neste sentido colocaram-se as seguintes questões de investigação:

- a. Até que ponto a interculturalidade ajuda os alunos a derrubar barreiras?
- b. Que noção têm os alunos da importância da cultura na língua que aprendem?
- c. Até que ponto estão alerta para o “outro” enquanto agente cultural pleno?
- d. Qual o papel das TIC nos seus processos de ensino e aprendizagem?
- e. Qual a sua motivação para a o uso das TIC no desenvolvimento de competências na língua alvo?

Atendendo às questões apresentadas, e com base nos contextos de intervenção, no currículo nacional e programa de Língua Espanhola, nas orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e em literatura sobre as TIC e sobre a interculturalidade nos processos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, tentei dar cumprimentos aos seguintes objetivos:

1. Observar marcas de domínio de competências comunicativas no âmbito da interculturalidade;
2. Aferir representações dos alunos sobre as TIC no âmbito do processo de aprendizagem da Língua Estrangeira, incluindo a perceção das suas próprias capacidades e dificuldades;
3. Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação intercultural em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais com recurso às TIC;
4. Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da interculturalidade com recurso às TIC;
5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da consciência intercultural com recurso às TIC.
6. Valorizar e avaliar o trabalho levado a cabo pelo professor no sentido de capitalizar os resultados obtidos em desenvolvimento de competências profissionais com base na reflexão para a ação.

Ao longo do desenvolvimento do projeto implementaram-se estratégias que visaram diagnosticar diversos elementos relacionados com o tema do projeto junto dos alunos, bem como ir fornecendo informações relativas às competências interculturais dos mesmos com base nas atividades levadas a cabo. Neste âmbito, incluíram-se questionários, análise e tratamento de projeções vídeo e áudio. Recorreu-se à internet para o tratamento de referentes culturais, fomentando, assim, a consciência intercultural. Os alunos realizaram trabalhos de pares e grupos nos quais tiveram de mobilizar conhecimentos culturais recorrendo a recursos pré-selecionados por mim (webquest). Também foram dinamizados momentos de auto regulação que lhes permitiram refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, de forma a desenvolver competências transversais com vista à sua autonomia (pese embora o objeto de

estudo se centrasse nas TIC e na interculturalidade na aula de língua estrangeira). Foram utilizadas fichas para preencher em casa, resumos de aulas feitos por eles (sumários de aula elaborados no fim de cada aula através da negociação entre os alunos) e trabalhos destinados ao portefólio individual de cada aluno (estes foram negociados entre os alunos e a orientadora cooperante, pois o portefólio é um documento flexível que se vai construindo ao longo do percurso pretendido e no qual o agente principal, o aluno, tem uma importante palavra a dizer). Sugeri que houvesse a possibilidade de incluir nos portefólios individuais dos alunos alguns dos seus trabalhos no âmbito do desenvolvimento do projeto, que eu adaptei ao decurso normativo da lecionação de conteúdos, respeitando a planificação da disciplina, porque

o portefólio potencia uma relação adequada entre os saberes de natureza declarativa e os de natureza processual, valorizando as experiências do aluno e as vivências, exigindo simultaneamente dos intervenientes uma tomada de consciência e uma reflexão permanentes. A adoção deste instrumento de mediação implica a promoção e um progressivo e cada vez mais profícuo diálogo entre professor e aluno, exercendo o primeiro uma regulação e tornando-se o segundo protagonista ativo na construção da sua aprendizagem. (Coelho e Campos, 2003:29)

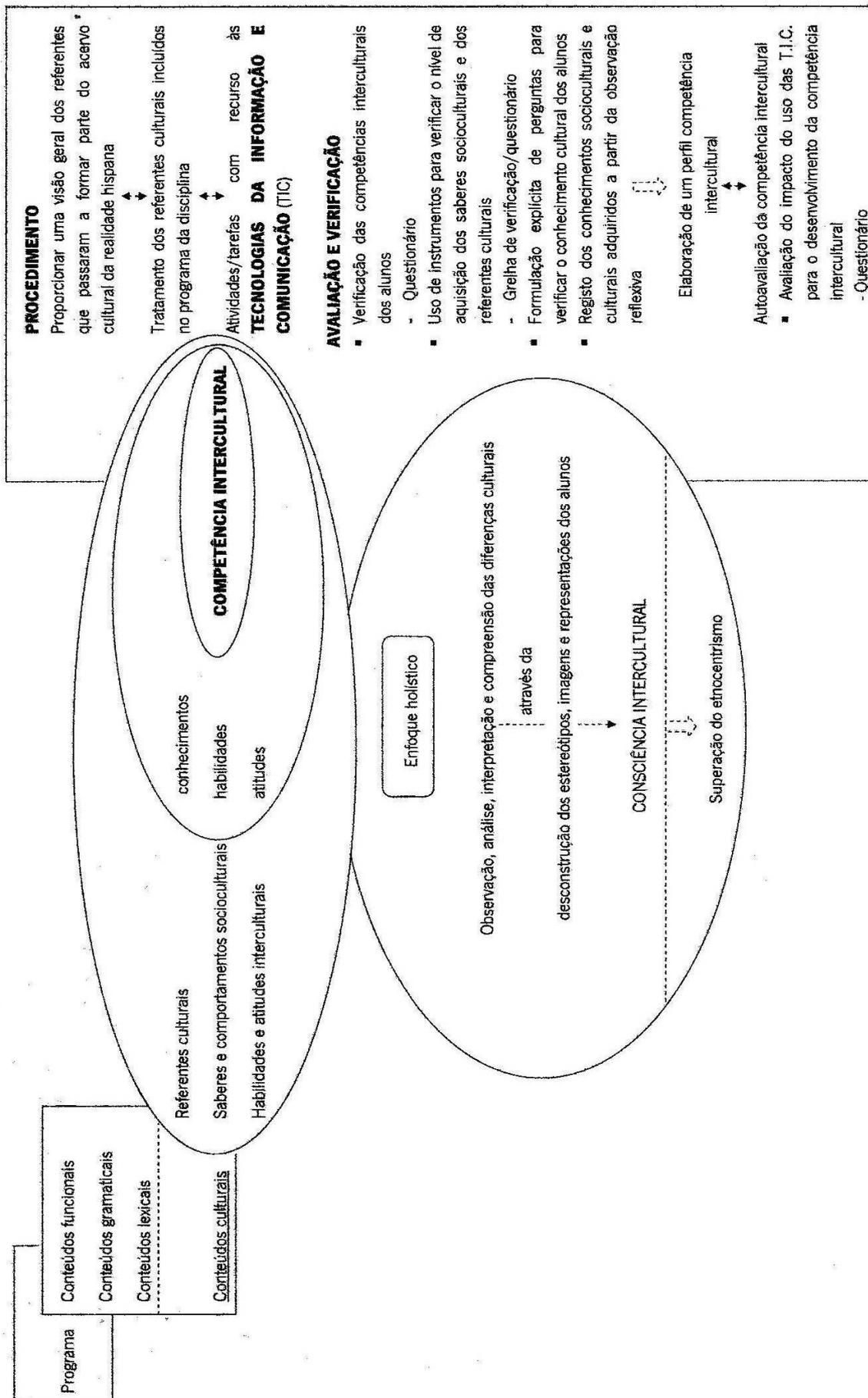
Apesar de no âmbito do projeto eu não ter explorado o desenvolvimento do portefólio, negocieei com a orientadora cooperante a possibilidade de alguns trabalhos dos alunos poderem ser nele incluídos, tendo, desta forma, colaborado com ela, no sentido de lhe facilitar recolher dados que contribuiriam para a regulação e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

Para além de avaliar a intervenção pedagógica junto dos alunos, também procedi periodicamente à avaliação do próprio projeto – para tal, vali-me de reflexões escritas no dealbar de incidentes críticos, fosse por ocasião de atividades letivas, ou quaisquer outras circunstâncias que justificassem, da minha parte, uma perspetiva auto crítica. A hétero crítica também foi contemplada, aquando dos seminários semanais com a orientadora cooperante, através de contactos com os orientadores da Universidade, e também com os alunos, na forma de análises reflexivas orais ou escritas no contexto da sala de aula relativas a momentos concretos dos processos de ensino e aprendizagem, com especial incidência sobre as TIC e a interculturalidade.

Quadro 1 – Quadro síntese das Estratégias de Investigação

<p style="text-align: center;">Objetivos de investigação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar marcas de domínio de competências comunicativas no âmbito da interculturalidade; 2. Aferir representações dos alunos sobre as TIC no âmbito do processo de aprendizagem da Língua Estrangeira, incluindo a perceção das suas próprias capacidades e dificuldades; 3. Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação intercultural em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais com recurso às TIC; 4. Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da interculturalidade com recurso às TIC; 5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências interculturais com recurso às TIC. 6. Valorizar e avaliar o trabalho levado a cabo pelo professor no sentido de capitalizar os resultados obtidos em desenvolvimento de competências profissionais com base na reflexão para a ação. 7. Identificar fatores de constrangimento.
<p style="text-align: center;">Estratégias de intervenção / investigação</p>	<p>Grelhas de registo/ questionários / observação direta (Objetivos 1, 2, 5 e 7); Fichas de autorregulação dos alunos (Objetivos 2 e 4); Documentos de reflexão do professor (Objetivo 6 e 7); Atividades didáticas de promoção do uso das TIC na aquisição de competências interculturais (Objetivo 3).</p>
<p style="text-align: center;">Informação a recolher e analisar</p>	<p>Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos; Representações dos alunos sobre a interculturalidade e perceção de capacidades e dificuldades; Perceções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas; Perceções dos alunos sobre o valor e limitações da experiência; Registos do professor sobre o desempenho dos alunos nas actividades de uso das TIC no desenvolvimento de competências interculturais e reflexão sobre o valor e limitações dessas atividades.</p>

De modo a sintetizar toda a linha de ação levada a cabo no âmbito do desenvolvimento do projeto, contextualizando os objetivos (promoção da consciência intercultural visando a superação do etnocentrismo) e procedimentos investigativos, elaborei o quadro-síntese que se segue:



Esquema 1 – Esquema teórico-conceitual da linha de ação

1.3.2. Metodologia

O desenvolvimento do projeto obedeceu às seguintes três fases de implementação:

- Fase de planificação, no decurso da qual levei a cabo pesquisa bibliográfica; procedi ao desenho do plano de intervenção; planifiquei e elaborei instrumentos didáticos; elaborei instrumentos de recolha de informação e procedi à recolha de informação.
- Fase de intervenção, no decurso da qual levei a cabo pesquisa bibliográfica; elaborei planificação de aulas, de instrumentos didáticos e de recolha de informação; construí o portefólio do projeto; em contexto de sala de aula, procedi à recolha de dados (registrei representações prévias dos alunos sobre o objeto de investigação, elaborei e implementei questionários/diagnóstico sobre o impacto das estratégias implementadas e das atividades desenvolvidas; utilizei grelhas de observação; levei a cabo atividades didáticas de promoção do uso das TIC na aquisição de competências interculturais; utilizei fichas de autorregulação sobre os processos de ensino e aprendizagem com enfoque no tema do projeto; elaborei documentos de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem e prática docente).
- Fase de avaliação e redação do relatório, no decurso da qual efetuei pesquisa bibliográfica; realizei a avaliação global da experiência; procedi à redação do Relatório de Estágio.

O processo de recolha ativa de informação arrancou com a observação direta dos alunos no contexto da sala de aula e mesmo exterior a esta – os dados recolhidos nesse momento foram alvo de reflexão e de análise seletiva de conteúdos. Seguidamente, procedi à análise seletiva de conteúdos e à subsequente reflexão no âmbito da consulta dos documentos orientadores do processo de ensino/aprendizagem (planificação da disciplina aprovada em Departamento, Programa da Disciplina, Projeto Educativo de Escola, *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas). Ainda numa fase inicial de recolha ativa de informação, refleti na ação, sobre a ação e para a ação, tendo levado a cabo uma interpretação dessa mesma reflexão. Numa fase posterior, recolhi dados com base num

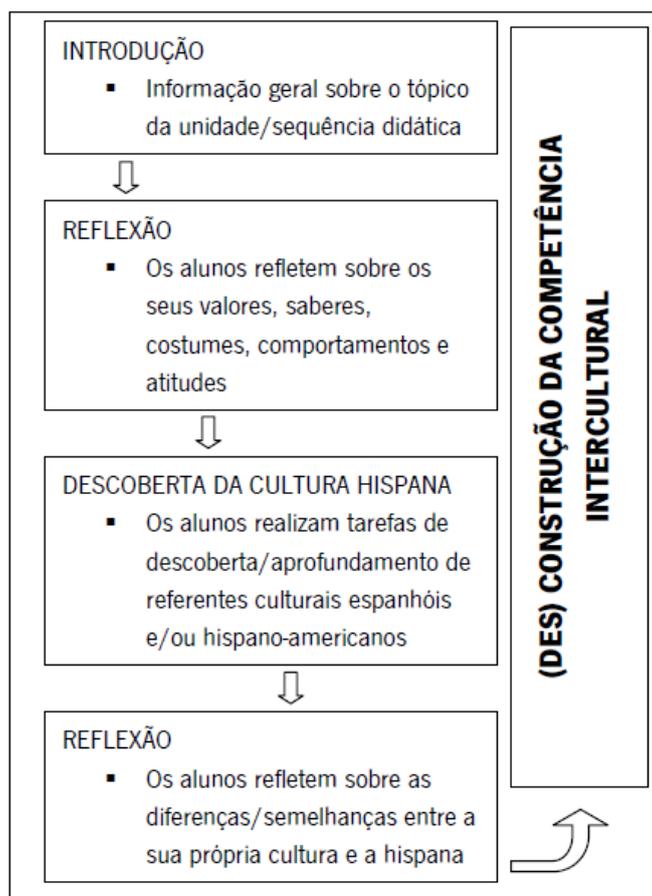
trabalho individual sobre referentes culturais hispanos, a partir do qual fiz uma análise seletiva de conteúdos, tendo igualmente procedido à interpretação e à reflexão decorrentes de dita análise. Utilizei também um questionário que os alunos preencheram individualmente, no qual refletiram sobre as suas competências interculturais – o tratamento que fiz aos dados assim recolhidos incidiu na contagem das respostas às questões fechadas, tendo esta sido alvo de posterior reflexão. Também procedi à contagem das respostas às questões fechadas, a uma sintetização das respostas às questões abertas, à interpretação e à respetiva reflexão inerentes ao preenchimento individual, por parte dos alunos, de um questionário sobre o seu saber cultural. Esse questionário serviu de mote para a elaboração de um trabalho colaborativo de pares e trios (assim constituídos em virtude de constrangimentos de espaço e técnicos), através do qual os alunos trabalharam a desconstrução de saberes e conhecimentos culturais – a partir dos dados que recolhi com esse trabalho, procedi à análise seletiva de conteúdos, que também interpretei e sobre os quais refleti. Numa fase mais adiantada do projeto, procedi à análise seletiva de dados que recolhi a partir da elaboração de trabalhos colaborativos de pares; esses dados foram depois interpretados por mim, que também refleti sobre eles. Numa fase final do projeto, os alunos preencheram individualmente um questionário, em forma de uma grelha de autoavaliação das suas competências culturais; nesse questionário, os alunos tiveram de responder a questões fechadas, a cuja contagem eu procedi, tendo no final interpretado os dados assim recolhidos. O último instrumento de recolha ativa de informação que utilizei foi um questionário sobre o uso das TIC e a interculturalidade, que os alunos preencheram a título individual. Nesse âmbito, procedi à contagem das respostas às questões fechadas e à síntese das respostas às questões abertas, que posteriormente interpretei e sobre as quais refleti. A informação referida no âmbito deste parágrafo encontra-se sintetizada no seguinte quadro:

Tabela 1 – Quadro síntese do processo de recolha e análise de informação

Fase de aplicação		Instrumentos/momentos de recolha de informação	Tipo de informação	Informantes	Tipo de análise
Fase 0	Observação	Observação de aulas Documentos orientadores do processo de Ensino/Aprendizagem. Reflexão na, sobre e para a ação	Caraterização da escola, comunidade educativa; Caraterização da turma, dinâmica de grupo.	Comunidade educativa (orientadora cooperante, professores, alunos, etc.)	

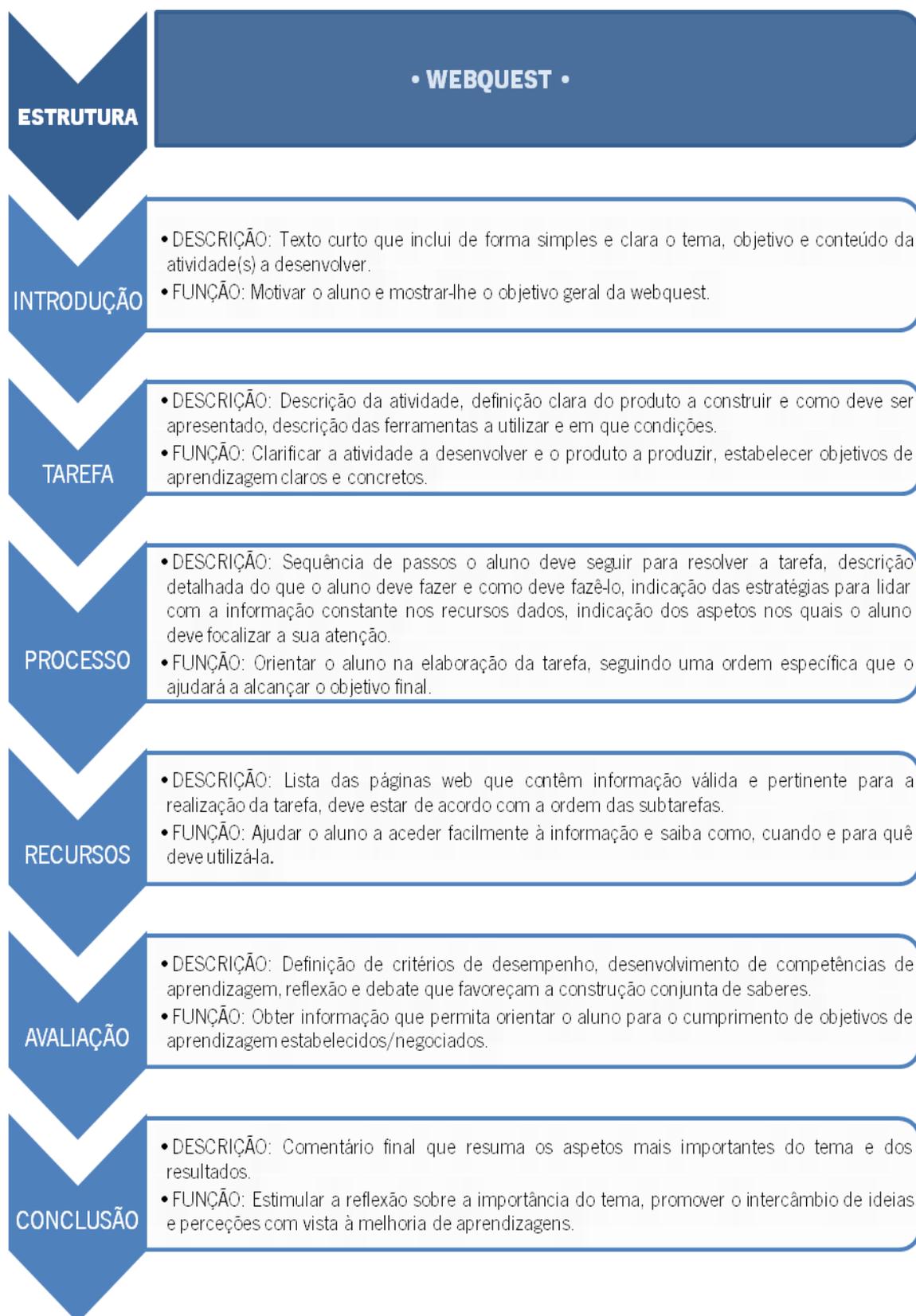
Fase 1	Quebra-gelo; Recolha de dados para orientação da prática pedagógica	Questionário inicial “El aprendizaje de la lengua española y yo”	Hábitos de estudo, atividades de língua preferidas, estratégias de aprendizagem, propostas de atividades de superação de dificuldades, percepções sobre o uso das T.I.C.	Alunos (individual)	Contagem das respostas às questões fechadas; síntese das respostas às questões abertas; análise seletiva de conteúdo; observação direta e/ou indireta; interpretação; e reflexão.
	A competência intercultural	Trabalho sobre referentes culturais hispanos	Noções prévias em relação a referentes culturais específicos; nível de consciência intercultural; capacidade de desconstrução de estereótipos.	Alunos (individual)	
		Questionário “Mis competencias interculturales”	Percepções sobre a competência intercultural (assente nas atitudes, conhecimentos e destrezas adquiridos).	Alunos (individual)	
Fase 2	As T.I.C. e a competência intercultural	Questionário “Mi saber cultural”	Crenças e ideias sobre aspetos constituintes da identidade histórica e cultural espanhola (referentes culturais).	Alunos (pares/grupos)	
		Trabalho colaborativo de desconstrução de saberes/conhecimentos	Desenvolvimento da consciência intercultural através da desconstrução de imagens e representações por via da investigação autónoma, colaborativa e reflexiva.	Alunos (pares/grupos)	
Fase 3	Exploração de atividades com recurso às T.I.C e reflexão.	Trabalho colaborativo “Guía de supervivencia cultural”	Desenvolvimento da consciência intercultural; nível de consciência intercultural como base fundamental para a aquisição de competência intercultural; mobilização de atitudes e habilidades socioculturais através de conhecimentos de referentes culturais.	Alunos (pares/grupos)	
Fase 4	Reflexão e avaliação	Grelha de autoavaliação “Autoevaluación de mi competencia intercultural”	Nível (pessoal, subjetivo, orientador e qualitativo) de consciência crítica face à interculturalidade.	Alunos (individual)	
		Questionário “El uso de las TIC y la interculturalidad en la clase de español”	Percepções sobre a metodologia usada para o tratamento de referentes culturais (recurso às TIC); percepções a importância/validade do desenvolvimento de uma competência intercultural enquanto alunos de línguas.	Alunos (individual)	

Todas as sequências didáticas implementadas no decurso do projeto seguiram uma linha orientadora comum. Primeiramente, num momento introdutório da temática abordada no âmbito de cada uma das sequências, implementei uma (ou mais) atividades que serviram para introduzir informação geral sobre o tópico que foi tratado, de modo a preparar e a motivar os alunos para trabalhar os conteúdos pretendidos. Num segundo momento, propus aos alunos que refletissem sobre os seus valores, saberes, costumes, comportamentos e atitudes, tendo por base a comparação com o “outro” e a noção da diferença. Num terceiro momento, potencieei, através de atividades promotoras da autonomia investigativa, colaborativa e negociadora interpares, a descoberta da cultura hispana (que, a partir de determinado momento, e com base na negociação com a turma, se centrou exclusivamente na espanhola). Na parte final de cada sequência didática, incentivei os alunos a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre a sua própria cultura e a espanhola. Esta linha de ação visou contribuir para a construção da competência intercultural dos alunos. Eis o esquema com a estrutura da linha orientadora das sequências didáticas:



Esquema 2 – Estrutura das unidades didáticas

No contexto do uso das TIC para tratar a questão da interculturalidade na aula de língua estrangeira, usei a ferramenta TIC webquest, cujas potencialidades de utilização são praticamente infinitas. No entanto, de acordo com Dodge (1997) é fundamental que estas sejam construídas com base em objetivos pedagógico-didáticos concretos e que potenciem a aprendizagem significativa e efetiva dos alunos. Em última análise devem permitir que o aluno consiga classificar, organizar, analisar e sintetizar a informação fornecida, com o objetivo de produzir um produto novo, apoiando-se em ferramentas informáticas ou outras. As webquest são atividades realizadas com o recurso à internet, através de páginas web selecionadas pelo professor. Este planifica uma tarefa, seleciona os recursos web que considera mais pertinentes, e apresenta-os de forma simples e concreta. À semelhança das sequências didáticas, também a utilização da ferramenta webquest obedeceu a uma estrutura clara, tal e como é defendido por Dodge (1997), em cujas orientações me baseei para a elaboração do seguinte esquema relativo à estrutura de uma webquest:



Esquema 3 – Estrutura de uma webquest

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

2.1 Intervenção pedagógica

2.1.1 Nota introdutória às sequências didáticas

Neste ponto, cumpre esclarecer que, quando comecei a assistir às aulas da orientadora cooperante, tinha em mente desenvolver o projeto em torno das macro competências comunicativas, uma vez que “in real life as in the classroom, most tasks of any complexity involve more than one macroskill. There are occasions, certainly, when one is simply listening, speaking, Reading or writing to the exclusion of the other skills” (Nunan, 1989: 22). Decidi que me apoiaria na observação direta em contexto de sala de aula para decidir sobre qual das macro competências comunicativas faria incidir o meu estudo. No entanto, as observações diretas que fiz no contexto de sala de aula levaram-me a notar que, amiúde, os alunos utilizavam elementos relativos à realidade cultural espanhola, mas sob um ponto de vista etnocêntrico, como por exemplo, entre outras, a referência ao clube desportivo Real Madrid por nele jogar o atleta português Cristiano Ronaldo. Face a essas observações, e tendo em conta que

a meta da autonomia pressupõe e promove o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de descrever, interpretar, confrontar e reconstruir as suas teorias e práticas profissionais, ou seja, também autónomos, no sentido de serem capazes de gerir o processo de ensino/aprendizagem (Vieira, 1998:375)

decidi alterar o meu projeto, no sentido de trabalhar a consciência intercultural dos alunos. Pude também observar que os alunos faziam um uso assíduo de ferramentas no âmbito das tecnologias da comunicação e informação (TIC), tanto no contexto da sala de aula (em função da excelente rede de ferramentas TIC disponibilizada pela estrutura escolar) como nos intervalos, no decorrer dos quais utilizavam computadores portáteis e telemóveis para efetuar tarefas escolares, para manter contacto com outrem, ou para atividades lúdicas. Assim, optei por incluir o uso das TIC no meu projeto, propondo-me ajudar os alunos a trabalhar a consciência intercultural com recurso às TIC.

O princípio orientador para a minha prática pedagógica no âmbito do projeto foi “docere et delectare” segundo o qual o processo de ensino/aprendizagem sai enriquecido com a inclusão de elementos lúdicos. Desta forma, o desenvolvimento de consciência intercultural por parte dos alunos resultou de um processo reflexivo individual e coletivo, construtivo e edificador, potenciador de uma verdadeira aprendizagem muito para lá da mera aquisição de estruturas funcionais, lexicais e gramaticais – docere. Ao mesmo tempo, o uso das TIC permitiu pôr em prática atividades práticas, diversificadas e atrativas para os alunos – delectare. Ao fazerem uso de ferramentas que usam para fins lúdicos no seu dia-a-dia para com elas levarem a cabo um processo de aprendizagem efetivo de conteúdos culturais que também sistematiza a aquisição de conteúdos funcionais, lexicais e gramaticais, os alunos experimentaram o princípio “docere et delectare”.

2.1.2 Sequência didática 1

Dei início à minha prática pedagógica no dia 6 de janeiro, no qual se celebra o Dia de Reis, de acordo com o calendário litúrgico. No âmbito desta sequência, optei por introduzir os elementos de estudo faseadamente, para assim ir captando e concentrando a atenção dos alunos e a sua disposição face ao projeto de forma mais metódica. Uma vez que através da observação direta levada a cabo no decorrer do Primeiro Período constatei que os alunos desta turma eram pouco interventivos oralmente quando não solicitados diretamente pela professora, optei por iniciar a minha prática pedagógica com uma atividade que servisse para “quebrar o gelo”, pondo-os mais à vontade com a minha atividade letiva e permitindo-lhes participar oralmente de forma lúdica (princípio horaciano de “docere et delectare”). Aproveitando a data, coincidente com o Dia de Reis, propus aos alunos uma adaptação de uma “cabalgata”, desfile alegórico típico do Dia de Reis em Espanha, no qual se atiram rebuçados pelo ar. Por constrangimentos de espaço, uma vez que a aula decorreu na sala de aula normal, optei por entregar em mão um rebuçado a cada aluno, em vez de atirá-los pelo ar. Para conquistar o respetivo rebuçado, cada aluno teve de responder acertadamente a uma pergunta que eu coloquei a cada um deles; essas perguntas incidiam sobre aspetos ligados à tradição cultural do Dia de Reis, com especial enfoque na rica tradição que este dia tem em Espanha. Para garantir o sucesso das respostas, apresentei a cada aluno três opções, sendo uma a correta e as outras duas absurdas (ver lista de perguntas em anexo 3). Para além de “quebrar o gelo”, esta

atividade serviu também para despertar os alunos para a temática das diferenças entre a sua própria cultura e a(s) cultura(s) de outro(s) povo(s). De referir que a abordagem à temática do Dia de Reis estava prevista na planificação da disciplina aprovada em departamento.

Uma vez “quebrado o gelo”, comecei a trabalhar os dados previamente recolhidos que me permitiram orientar a prossecução do projeto. Esses dados provieram da análise ao preenchimento do primeiro questionário que entreguei aos alunos, intitulado “El aprendizaje de la lengua española y yo” (ver anexo 4), bem como reflexões. Dito questionário permitiu-me verificar aspetos concretos relativos aos métodos de trabalho, às estratégias e aos afetos dos alunos no contexto da disciplina. As reflexões permitiram-me manter uma atitude crítica e de constante valorização das adequações necessárias ao sucesso educativo dos alunos e do projeto.

Por forma a dar continuidade ao respeito pelos conteúdos programáticos da disciplina aprovados em departamento, lecionei uma unidade letiva na qual os alunos observaram vídeos com cenas de casamentos espanhóis (casamento real, casamento tradicional católico, casamento cigano e casamento homossexual). Antes de verem os vídeos, pedi-lhes que referissem oralmente que tipos de casamento seriam típicos de Espanha, e todos os tipos de casamentos incluídos nos vídeos foram mencionados. Após o visionamento dos vídeos, criou-se uma pequena discussão alargada a toda a turma sobre as semelhanças e as diferenças entre os casamentos portugueses e os espanhóis. No final da discussão, alertei os alunos para o facto de algumas imagens poderem ser estereotipadas. Dando seguimento a esta ideia, projetei duas fotografias no quadro multimédia e exemplifiquei aos alunos que, quando a minha esposa me telefona, eu respondo: “*Hallo, mein Schatz, wie geht's dir? Alles gute?*”⁵ e pedi-lhes que identificassem qual das duas mulheres representadas nas fotografias seria a minha esposa. Todos os alunos sem exceção indicaram que a minha esposa seria a mulher loura de olhos azuis, e não a mulher morena de cabelo castanho. Face a isto, respondi-lhes que estavam errados e todos revelaram surpresa. Dando cumprimento à sequência de atividades, pedi aos alunos que, em conjunto e oralmente, elaborassem a descrição de um eventual colega peruano que pudesse vir visitá-los. Como trabalho de casa pedi-lhes que usassem a internet para verem a descrição de Alberto Fujimori⁶ e que elaborassem um pequeno texto escrito, que me enviaram

⁵ “Olá, minha querida, como estás? Tudo bem?” (trad.)

⁶ Presidente da República do Perú entre 1990 e 2000.

por correio eletrônico, no qual comparam a descrição pré-concebida do eventual colega peruano com a do mencionado ex-presidente do Perú, de origem japonesa. Esses textos serviram de ponto de partida para a reflexão escrita autónoma de cada aluno individualmente sobre a interculturalidade; cada aluno pôde refletir sobre a existência de ideias pré-concebidas e de realidades diferentes, tendo como base o uso das TIC (vídeos, fotografias projetadas em quadro interativo multimédia, pesquisa na internet, uso de correio eletrônico).

Após reflexão oral conjunta com os alunos no dealbar das atividades anteriores, ficou decidido que o principal enfoque das atividades no âmbito do projeto seria a realidade cultural de Espanha, não por desprezo para com os demais países de língua espanhola, mas por uma questão de não dispersão do próprio projeto, e também por uma questão de proximidade geográfica. Assim, e para concluir a primeira sequência didática, pedi aos alunos que preenchessem individualmente o segundo questionário, intitulado “Mis competencias interculturales” (ver anexo 8), no qual cada aluno registou a sua posição pessoal perante a aprendizagem dos aspetos culturais associados à realidade comunicativa no âmbito da língua espanhola e dos espanhóis.

2.1.3 Avaliação da sequência didática 1

A avaliação da primeira sequência didática levada a cabo no âmbito do projeto foi feita através da elaboração do sumário de aula por parte dos alunos e de uma reflexão escrita. Relativamente ao sumário, este foi elaborado de forma negociada e colaborativa entre os alunos, que oralmente avançaram hipóteses discutidas entre si. De acordo com Vieira (1998: 38), o professor deve ser um “facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro de negociação pedagógica” de maneira a envolver os alunos na construção do seu próprio processo de aprendizagem. O produto final, consensual e apenas relativo à atividade, foi o seguinte: “Concursillo de Día de Reyes: cabalgata”. Negociar a elaboração do sumário (pelo menos o relativo a esta parte da aula) permitiu aos alunos refletir num nível básico sobre a questão da interculturalidade ao nível das diferenças entre a realidade que conheciam (portuguesa) e aquela sobre a qual aprenderam mais qualquer coisa no decorrer da aula (espanhola). De referir que o principal objetivo desta atividade era o de expor os alunos ao princípio da existência do “outro”, ainda sem recurso às TIC. No que concerne à reflexão escrita,

elaborei-a no próprio dia da aula quando cheguei a casa e nela verti as minhas perspectivas. Registei o sucesso da minha primeira intervenção, notando que

consegui quebrar o gelo e deixar os alunos mais à vontade comigo para o resto da aula (e, espero, para o resto do ano); segundo, consegui introduzir, se bem que de forma engraçada e altamente humorística, a noção de que existe uma realidade cultural diferente daquela que eles conhecem e em função da qual vivem o seu dia-a-dia. (Janeiro 2012)

Na referida reflexão registei ainda que “consegui levar a cabo as atividades previstas para o cumprimento da Planificação da disciplina sem problemas” (ibd.), uma vez que estava previsto em planificação da disciplina abordar a temática do Dia de Reis – o cumprimento da planificação foi desde sempre um fator de suma importância na orientação do meu projeto e no desenho das atividades, de modo a valorizar a minha própria dinâmica enquanto docente, no sentido de fazer de tudo para garantir o benefício dos alunos, da disciplina, do departamento e da instituição escolar que me recebeu e confiou em mim para levar a cabo este trabalho. Finalmente, no âmbito desta reflexão referi ainda que

a minha função enquanto professor está longe de ser apenas a de lhes transmitir conhecimentos de língua estrangeira; igualmente importante é ajudá-los a crescer enquanto cidadãos de uma sociedade que se quer que seja cada vez melhor, mais tolerante e inclusiva – e para isso acho que posso contribuir através do incentivo ao uso das novas tecnologias para desenvolverem uma consciência crítica que lhes permita entender o mundo como uma realidade plural em que existem formas de ser e de estar diferentes das nossas, mas que muitas vezes não conhecemos e julgamos a partir dos nossos próprios valores” (Janeiro 2012)

sublinhando a importância que este estudo poderá vir a ter no futuro para professores de língua estrangeira que queiram contribuir ativamente para o desenvolvimento da cidadania dos seus alunos através de estratégias que promovam a consciência intercultural e, se possível, através do uso das TIC.

O primeiro questionário que os alunos preencheram, intitulado “El aprendizaje de la lengua española y yo” (ver anexo 4), permitiu-me recolher dados concretos relativos aos seus métodos de trabalho, às estratégias e aos afetos no âmbito da disciplina. Numa das questões os alunos puderam assinalar que tipos de atividades mais gostavam de levar a cabo nas aulas (refira-se que cada aluno teve a liberdade de assinalar várias opções ao mesmo tempo). A opção

com mais registos, num total de 18, (como se pode verificar no gráfico que a seguir se apresenta) foi “trabajos em parejas o en grupos”.

Observem-se então os dados relativos à questão número 3:

3. ¿Qué tipo de actividades te gusta hacer en clase?

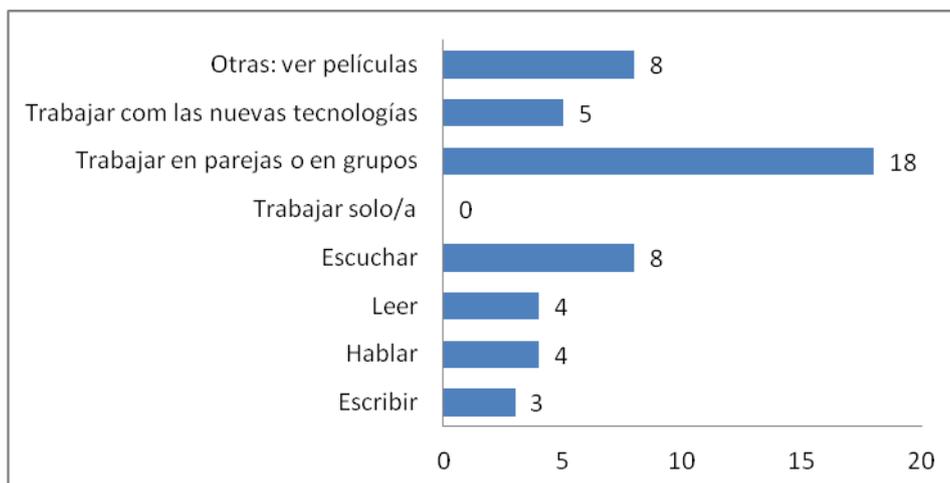


Gráfico 1 – ¿Qué tipo de actividades te gusta hacer en clase?

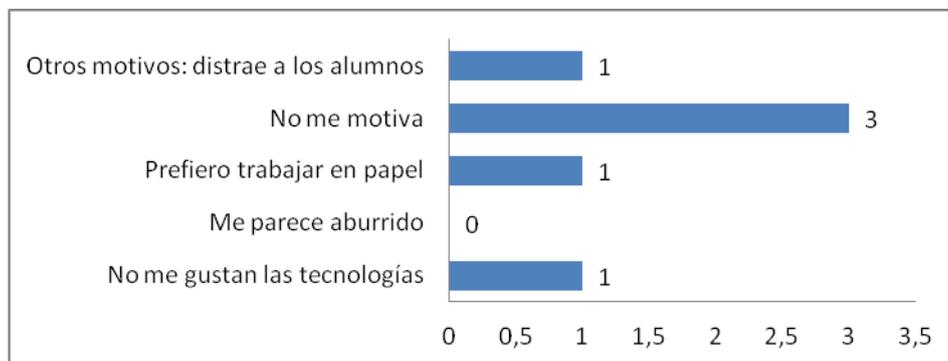
Note-se ainda que nenhum aluno assinalou “trabajar solo/a” e que apenas 5 alunos assinalaram “trabajar com las nuevas tecnologías”. Neste caso, a opinião dos alunos foi fundamental para me ajudar a desenhar as atividades futuras, pois nas sequências didáticas seguintes o trabalho deles foi realizado em pares e em grupos. Quanto ao baixo número de alunos que assinalou o uso das novas tecnologias, há um contraste assinalável com o número de alunos que assinalou que lhe agradaria usar o computador na aula e fora dela: 14. Veja-se os seguintes gráficos:

8. ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador en clase?	Sí	14
	No	4

Si sí, ¿por qué?



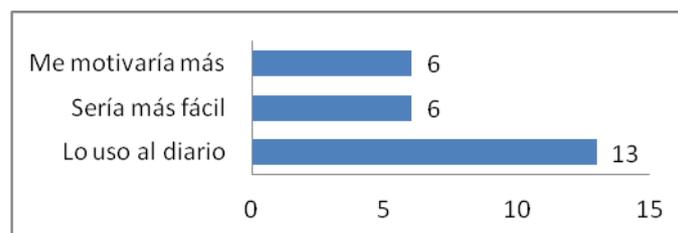
Si no, ¿por qué?

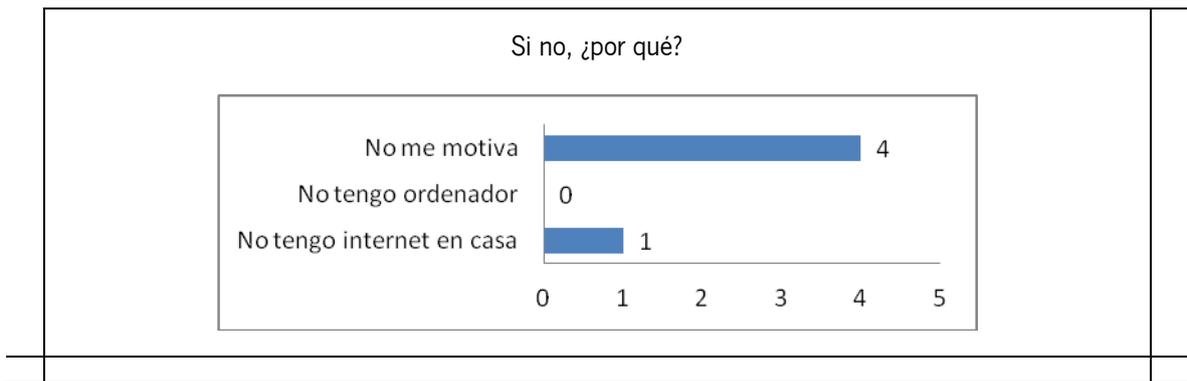


Gráficos 2 – ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador en clase? ¿Por qué?

9. ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador fuera de la clase?	Sí	14
	No	4

Si sí, ¿por qué?





Gráficos 3 – ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador fuera de la clase? ¿Por qué?

Ao contrário do gráfico 1, em que apenas 5 alunos reconhecem gostar de usar as novas tecnologias na aula, os gráficos 2 mostram uma ampla recetividade da turma em usar o computador. Em conversa posterior com a turma, pude constatar que um número considerável dos alunos que não assinalaram o gosto pelo uso das novas tecnologias da aula, não associaram o computador à referida categoria, por não considerarem que se tratava de uma “nova” tecnologia, uma vez tratar-se uma ferramenta que se lembravam de utilizar desde a infância. Após referida conversa, ponderei se seria proveitoso passar de novo o questionário aos alunos, uma vez esclarecida a questão; no entanto, tendo em conta os dados recolhidos nas restantes questões, em especial nas 8 (gráficos 2) e 9 (gráficos 3), concluí que não seria produtivo fazê-lo. No âmbito dessas mesmas questões, face ao elevado número de alunos que mostrou interesse pelo uso do computador no âmbito da disciplina, tanto no âmbito da sala de aula como fora dela, note-se o tipo de respostas que os alunos deram perante a questão “¿Qué haces para vencer tus dificultades?”, exemplificadas no seguinte quadro:

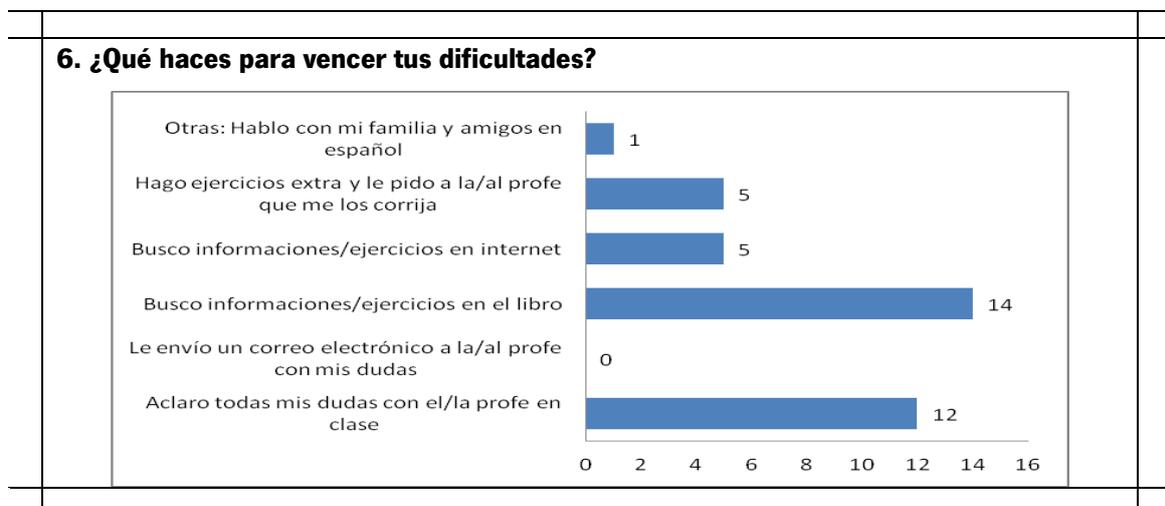


Gráfico 4 – ¿Qué haces para vencer tus dificultades?

Pode observar-se que apenas 5 alunos assinalaram recorrer à internet para superar as suas dificuldades, havendo um total de 12 alunos (perfazendo dois terços da turma) que reconheceram colocar as suas dúvidas à/ao docente na aula. Saliente-se ainda que houve um total de 14 alunos que assinalaram procurar a informação no manual da disciplina. Ao analisar estes dados pode ver-se que, por um lado, há um elevado número de alunos que reconheceu ter iniciativa própria para, de forma autónoma, ir procurar a informação de que necessita no manual; por outro lado, há também um número assinalável de alunos que admitiu não proceder de forma autónoma no sentido de superar as suas dificuldades, preferindo perguntar à/ao professor (note-se que cada aluno teve liberdade para assinalar mais do que uma resposta, pelo que matematicamente se prova que alguns alunos assinalaram ambas opções, uma vez que o total de alunos da turma é 18). Apenas 5 alunos reconheceram recorrer à internet (uma ferramenta TIC por excelência) para superar as suas dificuldades, o que evidenciou, nesta altura, uma necessidade de orientar de forma premente a metodologia usada no âmbito do projeto, no sentido da pedagogia para a autonomia, pois que se apenas um aluno referiu que não tinha internet em casa (gráfico 3), não haveria qualquer tipo de razão para se não fomentar o uso da internet enquanto ferramenta de desenvolvimento de competências estruturais e pessoais no sentido de alargar horizontes no âmbito de uma cidadania consciente e participativa (enquanto objetivo mais lato), e no sentido de partilhar informação no âmbito da observação, da análise, da interpretação e da compreensão de diferenças culturais através da desconstrução de estereótipos, de imagens e de representações etnocêntricas que permitissem o desenvolvimento de consciência intercultural (enquanto objetivo mais restrito).

A atividade na qual foram projetados vídeos com imagens de casamentos típicos espanhóis resultou numa discussão oral alargada a toda a turma, na qual os alunos refletiram sobre o seu próprio conhecimento das cerimónias religiosas católicas portuguesas (referidas pela quase totalidade dos alunos) e contrastaram as imagens que observaram com as ideias pré-concebidas que tinham relativamente a cerimónias homossexuais, ciganas e da realeza. Tive o cuidado de orientar a discussão no sentido de lhes dar a entender que quaisquer conclusões que pudessem tirar, com base na observação dos vídeos, correriam o risco de ser estereotipadas, o que poderia ser um reforço das suas ideias pré-concebidas. No final do ato reflexivo conjunto, os próprios alunos concluíram oralmente que existem padrões culturais diferentes daqueles que conhecem, mas que também aqueles que são considerados exemplos-tipo de padrões culturais poderão ser eles próprios estereotipados (esta afirmação foi especialmente sublinhada a respeito

dos casamentos religiosos católicos que, segundo eles, em Portugal já não têm todos o mesmo carisma de grande pompa e com muitos convidados). Relativamente ao momento no qual lhes mostrei as fotografias para que tentassem identificar a minha esposa, dando-lhes apenas como pista o facto de comunicar em alemão com ela, pedi-lhes que refletissem oralmente e em conjunto sobre a escolha da mulher loura e de olhos azuis. De acordo com as suas próprias intervenções, fizeram-se valer de um estereótipo de aspeto, de acordo com o qual alguém que domine a língua alemã deverá ter características físicas que eles consideravam típicas do Norte da Europa; no entanto concluíram que as ideias pré-concebidas não são sempre corretas. Uma vez dados estes dois passos no sentido da desconstrução das ideias pré-concebidas dos alunos, propus-lhes uma terceira tarefa, através da qual tiveram oportunidade de utilizar a internet para comparar o aspeto físico de um cidadão estrangeiro com a descrição estereotipada por eles construída de alguém proveniente do mesmo país. Ao levarem a tarefa para casa, puderam trabalhar de forma autónoma no âmbito da pesquisa e da reflexão pessoal sobre a própria evolução da desconstrução de imagens e representações, após observar, analisar e interpretar diferenças, fazendo uso das TIC (internet para pesquisa de informação e correio eletrónico para envio dos trabalhos ao professor estagiário). As duas tarefas iniciais facilitaram a reflexão escrita individual dos alunos no que diz respeito à tomada de consciência da sua posição etnocêntrica inicial e do processo de superação da mesma, como se pode observar através da leitura de quatro excertos dos trabalhos elaborados e enviados pelos alunos (os textos são aqui transcritos tal e como foram enviados pelos alunos, não tendo sido objeto de correção, para preservar a autenticidade dos mesmos no âmbito deste projeto):

“Yo pensé que los peruanos tenían ojos marrón, tenían pelo oscuro y liso, tenían piel oscura y llevaban ropa fresca. Pero con el ejemplo de Alberto Fujimori que tiene piel clara, tiene pelo oscuro y liso y ropa muy formal, vi que los estereotipos pueden estar mal.”

Excerto A

“Como todos los pueblos, los peruanos no son todos iguales. A pesar que nosotros pensamos que todos los peruanos tienen piel oscura, pelo largo, ropa muy fresca y ser personas muy abiertas, Alberto Fujimori es un poco diferente. Este tiene la piel clara, los ojos claros, pelo corto, etc. Su ropa también es muy diferente. Normalmente, él lleva

una ropa más formal, porque él es político. Ya fue presidente del Perú. Así podemos concluir que las personas no son todas iguales. Esa es la mejor característica de nosotros: somos todos iguales, iguales en la diferencia.”

Excerto B

“Contrariamente a lo que yo pensé, Alberto Fujimori no se parece en nada con los peruanos que yo imaginaba. Su apellido no es latino, su pelo es un poquito más blanco de lo que yo pensaba, pero eso es porque él es viejo. Su piel es menos oscura de lo que mi idea de un peruano y ciertamente, su ropa no es tan fresca como lo pensé, pero eso es porque él es el presidente de Perú y tiene que usar ropa formal.”

Excerto C

“Juan y Alberto Fujimori viven ambos en Perú pero Fujimori tiene descendencia Japonesa así que sus características son un poco diferentes de las de un típico peruano. Tanto uno como el otro tienen el pelo liso pero de color diferente, Juan tiene pelo marrón y Fujimori el pelo gris. Juan tiene la piel más oscura que Alberto y también usa ropas más frescas que él. Las ropas de Fujimori no son muy frescas pues tiene que usar muchas veces traje.”

Excerto D

Tendo em consideração que o parâmetro final de avaliação do projeto foi a elaboração de um perfil intercultural individualizado para cada aluno, foi interessante verificar que nesta fase inicial já havia diferenças na evolução do desenvolvimento da consciência intercultural de cada um – confirmando que cada aluno é um indivíduo com o seu próprio ritmo de aprendizagem e de evolução da aquisição e desenvolvimento de competências. Nesta fase, estes quatro alunos revelaram ser consciente de que eles próprios eram indivíduos culturalmente condicionados. No entanto, os alunos autores dos Excertos A e B conseguiram superar esse condicionamento através do reconhecimento da existência prévia do estereótipo; o aluno B reconheceu que a diferença é a norma (“somos todos iguales, iguales en la diferencia”), mas o aluno A acabou por não conseguir superar a perspectiva condicionada que tinha, substituindo uma generalização por outra (“Yo pensé que los peruanos tenían ojos marron” [...] “Pero con el ejemplo de Alberto Fujimori que tiene piel clara” [...] “vi que los estereotipos pueden estar mal”). Os alunos autores

dos Excertos C e D reconheceram a existência de estereótipos, tendo o aluno C feito referência a “...los peruanos que yo imaginaba...” e o aluno D às “...características... de un típico peruano.” No entanto, nenhum deles foi ainda, nesta fase, capaz de superar a ideia pré-concebida de que a representação de algo exterior à sua percepção etnocêntrica deveria corresponder a um padrão específico de características.

Para terminar esta sequência didática pedi aos alunos que preenchessem um questionário intitulado “Mis competencias interculturales” (ver anexo 8). As opções de resposta contemplam três possibilidades de resposta positiva (gradadas de 1 a 3, sendo 1 a opção que demonstra maior grau de acordo com o texto enunciado) e três possibilidades de resposta negativa (gradadas de 4 a 6, sendo 6 a opção que demonstra maior grau de desacordo com o texto enunciado). O objetivo deste questionário foi o de permitir aos alunos que refletissem individualmente de forma estruturada sobre o processo de superação do etnocentrismo e de desenvolvimento de consciência intercultural, dando maior profundidade à reflexão levada a cabo no âmbito da tarefa descrita no parágrafo anterior.

Olhando para as respostas aos enunciados 1, 2 e 3, temos os seguintes resultados:

Número de alunos inquiridos: 18 alunos						
Escala: 1=totalmente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=más o menos de acuerdo; 4=más o menos en desacuerdo; 5=en desacuerdo; 6=totalmente en desacuerdo						
Afirmaciones	Nº de respuestas segundo a escala de acuerdo/desacuerdo					
	1	2	3	4	5	6
1. Intento conocer la cultura española.	8	7	3	0	0	0
2. Me gusta identificar las diferencias entre mi propia cultura y la española.	9	7	2	0	0	0
3. Me pongo en el lugar del otro para ver el mundo desde su perspectiva y poder entenderlo.	6	7	4	1	0	0

Tabela 2 – Mis competencias interculturales (nº de respostas aos enunciados 1, 2 e 3)

Face a estes resultados, poderia afirmar-se que os alunos revelavam, neste ponto, uma significativa predisposição para adquirir saberes socioculturais e desenvolver competências interculturais. No entanto, o terceiro enunciado evidenciou um grau de acordo generalizado ligeiramente menor por parte da turma quando lhes foi proposto pronunciar-se sobre assumir o lugar do “outro” para a partir dessa posição entender o mundo (o que implica uma superação

do etnocentrismo). A partir da comparação dos dados dos três enunciados, poder-se-á afirmar que para alguns alunos conhecer a cultura espanhola e identificar as diferenças entre esta e a portuguesa não implicava uma total superação da perspetiva etnocêntrica do mundo.

No enunciado número 6 foram obtidos os seguintes resultados:

	1	2	3	4	5	6
6. Se confirman las imágenes y estereotipos que tengo de los españoles.	1	5	6	2	2	2

Tabela 3 – Mis competencias interculturales (nº de respostas ao enunciado 6)

Repare-se que 12 alunos reconheceram que, até este ponto, a exposição aos referentes culturais no âmbito da disciplina apenas reforçara os estereótipos e as ideias pré-concebidas, apesar de apenas um aluno ter assinalado o grau máximo de acordo com a afirmação. O facto de nesta fase apenas dois alunos terem considerado ter logrado desconstruir efetivamente as ideias pré-concebidas relativamente aos espanhóis levou-me a considerar em reflexão escrita que

...enquanto professor sou um agente preponderante no percurso destes jovens, que estão agora a construir não só as suas personalidades, mas também a desvendar o mundo que os rodeia. Tenho o dever de ajudá-los a perceber que fazem parte de um mundo rico e diverso, do qual poderão tirar mais e melhor partido no seu percurso rumo à felicidade construída com as ferramentas que forem adquirindo ao longo da sua aprendizagem; tenho o dever de ajudá-los a perceber que abraçar a diversidade deste mundo é o elo fulcral para a construção de uma sociedade mais justa, íntegra, equilibrada e feliz. Enquanto estagiário posso e devo registar o percurso destes jovens para que eu e outros professores possamos, no futuro, beneficiar com as minhas conclusões e procurar respostas ainda mais completas e aprofundadas. (Janeiro 2012)

Observe-se agora o quadro com as respostas dos alunos aos enunciados 9, 10, 18 e 20:

	1	2	3	4	5	6
9. Algunos de mis valores, creencias e imágenes van a cambiar en contacto con otras culturas.	2	4	9	1	1	1
10. Las diferencias culturales enriquecen.	15	3	0	0	0	0
18. Muestro apertura frente a lo desconocido.	4	4	8	0	2	0
20. Deseo superar los malentendidos que los estereotipos pueden provocar.	12	4	2	0	0	0

Tabela 4 – Mis competencias interculturales (nº de respostas aos enunciados 9, 10, 18 e 20)

Por um lado pode observar-se que a turma evidenciou uma noção generalizada de que os estereótipos podem provocar mal-entendidos e que todos os alunos manifestaram desejo em

superá-los, ao mesmo tempo que a turma também foi unânime em considerar que as diferenças culturais enriquecem, desta forma evidenciando uma predisposição para a aceitação positiva da exposição a referentes culturais diferentes, potenciando assim a aquisição e o desenvolvimento de saberes e comportamentos socioculturais que, aliados ao domínio de habilidades e atitudes interculturais, poderão promover a competência intercultural. No entanto, observe-se também que a turma evidenciou algumas reservas (apesar de a maioria das respostas nos enunciados 9 e 18 ter sido positiva, não o foi de forma categórica) no que respeita à noção de que o contacto com outras culturas vai influenciar o seu conjunto de valores, bem como a imagem que os alunos tinham da sua própria abertura ante o que desconhecem. Posteriormente pude verificar que os alunos que assinalaram desacordo no enunciado 9 o fizeram por considerar que a alteração dos seus valores seria algo negativo; quando ao enunciado 18, o facto de a grande maioria dos alunos ter concordado que mostrava pouca abertura ante o desconhecido mostrou que nesta fase ainda havia trabalho a fazer da minha parte, no sentido de os ajudar a perceber o valor da abertura para diferença e assim atingir a consciência e, como fim último, a competência intercultural.

2.1.4 Sequência didática 2

No âmbito da segunda sequência didática, solicitei a ocupação de uma sala de aula com computadores e ligação à internet. Para começar, pedi a cada aluno que, a título individual, preenchesse um questionário intitulado “Mi saber cultural” (ver anexo 4) no qual pôde registar os seus conhecimentos relativos a referentes culturais espanhóis. Depois, nos grupos constituídos para o efeito, os alunos compararam os seus resultados individuais. De seguida, utilizaram os computadores para aceder ao endereço de internet www.phpwebquest.org e, uma vez estabelecida a conexão, abriram uma página construída por mim. Através da página, os alunos puderam seguir umas orientações simples que lhes permitiram navegar pela internet, acedendo a exemplos de endereços pré-definidos por mim, no sentido de recolher informação que lhes permitisse comparar as respostas ao questionário no início da atividade, com dados específicos fornecidos por fontes consideradas fidedignas (sítios institucionais, votações oficiais). No final, a partir das instruções incluídas na página criada por mim, cada grupo de alunos escreveu um texto no qual comparou as suas respostas prévias individuais com os dados

recolhidos. Juntamente com os textos finais, que foram enviados para o meu endereço de correio eletrónico, os grupos enviaram também uma lista dos cinco referentes enunciados na lista da atividade (dum total de 16) que consideraram (no seio do grupo, após negociação) ser os que melhor caracterizavam, na sua opinião, um povo, uma vez que tal reflexão “Ayudará sin duda a ello [que los alumnos sean conscientes de las particulares visiones de la realidad cultural que se pueden tener] el animarles a confrontar sus ideas y creencias explícitas, bajo las cuales se identifica la configuración de nuestra propia cultura”, (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010:155). Através desta atividade, os alunos puderam trabalhar de forma autónoma e colaborativa com recurso às TIC no âmbito da investigação, da negociação e da reflexão conjuntas. De referir que os dados que os alunos recolheram através da consulta dos endereços colocados à sua disposição se basearam em documentos de registo de opinião espanhóis (por exemplo, blogs de votação, ou apresentação de dados estatísticos resultantes de sondagens de opinião).

2.1.5 Avaliação da sequência didática 2

Para tirar o máximo partido da atividade, reservei, de acordo com o regulamento da escola, uma sala de computadores atempadamente. Contudo, no dia da aula em questão houve vários docentes da disciplina de Informática a precisar também de salas com computadores. Dada a natureza da sua disciplina, a prioridade na ocupação das salas foi atribuída a esses professores, pelo que nos tocou uma sala com apenas sete computadores operacionais. Inicialmente, eu houvera ponderado constituir apenas pares de alunos, mas perante o constrangimento inesperado, resolvi a situação pedindo aos alunos que constituíssem, a seu gosto, grupos de três alunos e pares. Parece-me pertinente referir que considerei possível e nada problemático permitir aos alunos que constituíssem eles mesmos os grupos, dadas as características de trabalho que já houvera observado neles: na sua generalidade, muito responsáveis, organizados e motivados para levar a cabo quaisquer tarefas sem tendência para tergiversar; esta realidade poderá não se verificar em contextos junto dos quais se pretendam desenvolver futuros estudos, pelo que se aconselha, neste âmbito, uma tomada de decisões sustentada em função das características dos alunos. Refira-se também que, em situações de estudo futuras, nas quais se queira levar a cabo atividades que envolvam a utilização de equipamento multimédia disponível numa escola, poderá não ser suficiente assegurar-se que

existem salas dotadas de dito material; poderá ser necessário garantir que as salas utilizáveis reúnem as condições necessárias para se trabalhar com as turmas ou os grupos objeto de estudo. No caso concreto desta atividade, houve possibilidade de constituir pares e trios, mas se a turma fosse maior (em vez de ter apenas 18 alunos), como se afigura provável que venha a acontecer, tendo em conta a reorganização curricular em curso, talvez não fosse viável realizar a tarefa com menos de quatro alunos por cada computador (o que já comprometeria um pouco a realização da mesma, tanto por falta de espaço físico junto a cada computador, como a nível de tempo, pois cada grupo levaria mais tempo a comparar os dados individuais de cada elemento), o que me teria obrigado a recorrer a uma dose extra de improviso para superar eventual situação crítica. A este respeito, Schön (1987: 22) alertava para a necessidade de qualquer profissional desenvolver uma “professional display in unique, uncertain, and conflicted situations of practice” – que lhe permita lidar com situações imprevistas, conceito esse que se relaciona com os de reflexividade e criatividade, já que requer a capacidade de reflexão para a ação, na ação e sobre a ação, e com a arte de improviso, face à imprevisibilidade de determinadas situações dentro da sala de aula.

Após a superação com êxito da situação imprevista, os alunos deram início ao trabalho. Cada aluno, individualmente, respondeu ao questionário “Mi saber cultural” (ver anexo 4), no âmbito do qual respondeu à seguinte questão: “Si tuviese que representar España a través de...”, para além de apresentar uma resposta, cada aluno apresentou também uma curta justificação para cada uma, à seguinte lista de enunciados:

- ...un color
- ...un deporte
- ...un animal
- ...un plato típico
- ...una bebida
- ...una ciudad
- ...un objeto
- ...un monumento
- ...una fiesta
- ...una cualidad
- ...un defecto
- ...un personaje histórico

- ...un personaje actual
- ...un personaje ficticio
- ...un personaje político
- ...un hecho histórico

Relembre-se que, no fim da atividade, os alunos (em grupos) apresentaram listas daqueles que consideraram ser os cinco referentes culturais que melhor caracterizavam um povo. Essa lista teve um duplo objetivo: por um lado (como se refere anteriormente) o de confrontar as suas próprias ideias e crenças explícitas; por outro, o de dar seguimento à linha orientadora da execução do projeto no que toca à recolha de dados – a seletividade. Ao proceder à contagem dos enunciados referidos em maior número, deparei-me com a contingência de dois deles se encontrarem empatados no 5.º lugar; assim sendo, optei por considerar os seis enunciados mais votados, dando lugar, uma vez mais, à adaptação face à necessidade (Pacheco, 1996; Leite, 2001).

Num primeiro passo, apresentam-se gráficos que demonstram as respostas individuais dos alunos aos enunciados por eles escolhidos. O primeiro desses gráficos corresponde às respostas relativas à cor que representa Espanha:

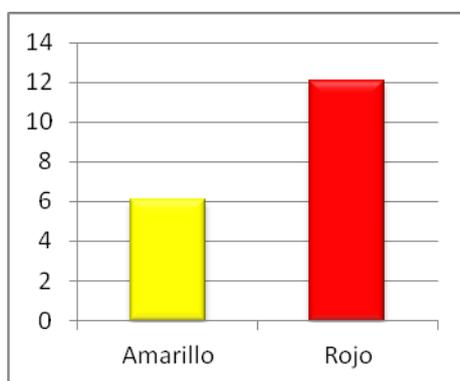


Gráfico 5 – ¿Qué color representa España?

Entre os seis alunos que responderam amarelo, houve dois tipos de justificação para a resposta: alusão à cor na bandeira do país e alusão à alegria do povo espanhol. Entre os doze alunos que responderam vermelho, saliente-se que a maioria justificou a resposta fazendo alusão à presença da cor na bandeira e ao sangue dos touros, tendo havido ainda referências isoladas à abertura, ao amor e à vida, “típicos” do povo espanhol. Cerca de metade dos alunos

apresentou uma das cores da bandeira, fazendo alusão a um dos símbolos nacionais oficiais de qualquer país. Os restantes alunos preferiram apresentar características sociais e culturais que identificaram representativamente através da cor apresentada. Curiosamente, apenas duas cores foram mencionadas, ambas quentes e ambas constantes na bandeira nacional espanhola.

O segundo enunciado escolhido foi o referente ao desporto:

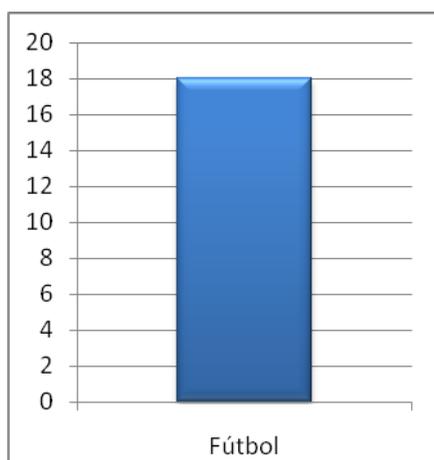


Gráfico 6 – ¿Qué deporte representa España?

Neste ponto, a totalidade dos alunos referiu o futebol como desporto mais representativo de Espanha, tendo, na sua maioria, justificado a escolha com o facto de a seleção espanhola ser a atual campeã do mundo, com a qualidade dos jogadores espanhóis e com a opinião de que o Real Madrid é o melhor clube do mundo.

Outro enunciado escolhido foi o referente ao animal que representa Espanha:

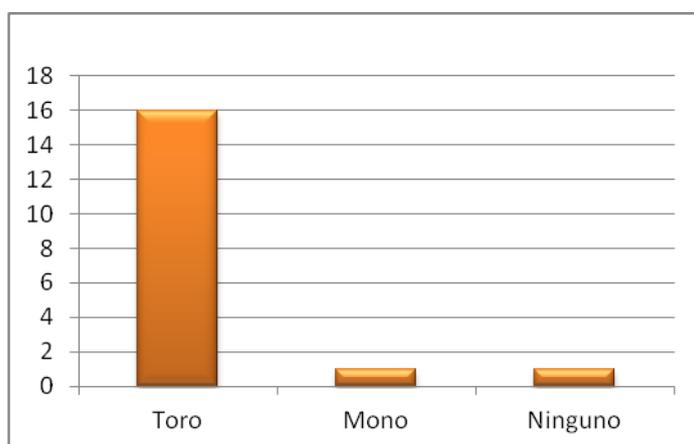


Gráfico 7 – ¿Qué animal representa España?

Repare-se que dezasseis alunos responderam que o touro é o animal que representa Espanha, sendo que a grande maioria das justificações apontou a elevada importância das touradas no país; outras respostas isoladas referiram a nobreza e a força do animal, bem como o uso da sua imagem em festas espanholas. Por outro lado, houve um aluno que optou por indicar o macaco, tendo justificado que a Espanha é alegre como um macaco. Houve ainda um aluno que não apresentou nenhum animal.

Quanto à festa que representa Espanha, eis os resultados:

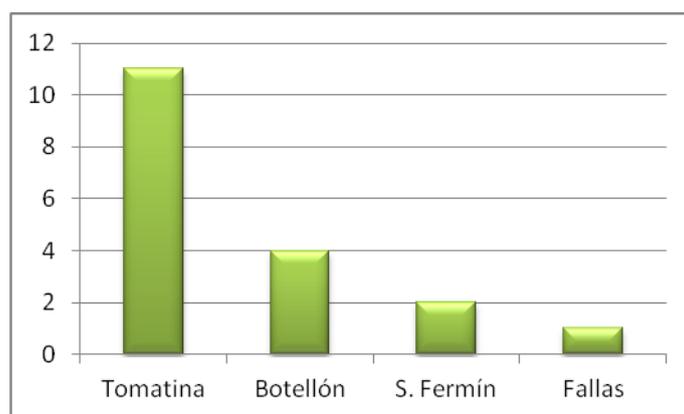


Gráfico 8 – ¿Qué fiesta representa España?

Os onze alunos que apontaram a Tomatina justificaram, na sua grande maioria, que se trata da festa mais conhecida e típica de Espanha; apenas um desses onze alunos justificou a sua opção por se tratar de uma festa alegre e divertida. Curiosamente, houve três alunos que apresentaram o fenómeno *botellón* como pertencente à categoria de festas representativas de Espanha, justificando que se trata de uma festa famosa e que representa a juventude. Os dois alunos que escolheram a festa de San Fermín, justificaram que se trata de um símbolo nacional muito conhecido. O aluno que respondeu Fallas de Valencia, justificou que são muito conhecidas.

Os alunos escolheram também o enunciado relativo a uma qualidade representativa de Espanha:

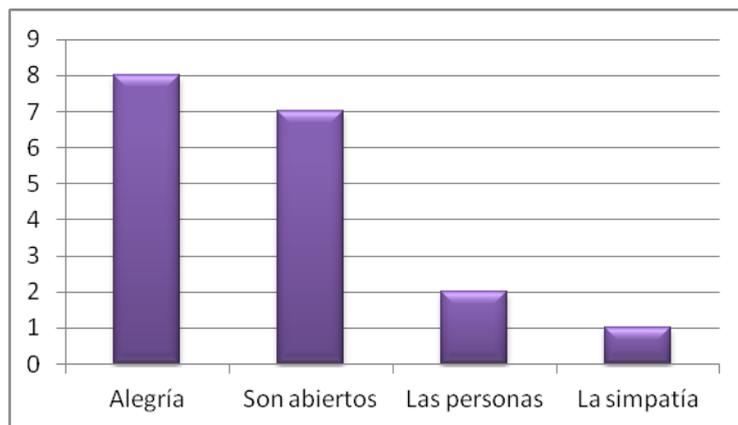


Gráfico 9 – ¿Qué cualidad representa España?

É significativo observar que dezasseis alunos apresentaram características psicológicas que atribuíram aos cidadãos espanhóis, tendo justificado a alegria, a simpatia e o serem abertos com a noção de que os espanhóis são recetivos, abertos, sinceros, extrovertidos e que gostam de se divertir. Houve também dois alunos que responderam que a qualidade mais representativa do país são as próprias pessoas, tendo ambos justificado a sua resposta com a noção de que os espanhóis são muito sociáveis.

O último enunciado escolhido foi o referente a um defeito representativo de Espanha:

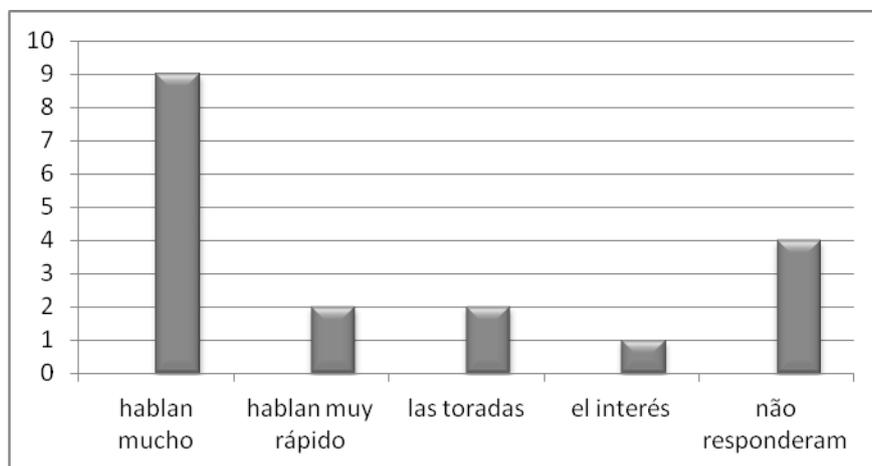


Gráfico 10 – ¿Qué defecto representa España?

Note-se que um total de onze alunos referiu que o defeito característico de Espanha se prende com a dicção dos seus habitantes: os nove alunos que referiram que os espanhóis falam muito sustentaram a sua opção afirmando que isso não lhes agradava ou que, por falarem muito, se tornavam chatos. Os alunos que indicaram que os espanhóis falam muito rápido justificaram que não os compreendem. Houve um grupo de alunos que referiu as touradas,

optando por indicar um evento em vez de uma característica associada às pessoas; no seu entender, as touradas são asquerosas. Um aluno referiu o interesse por considerar que, aos espanhóis, as pessoas não lhes interessam muito. Houve ainda quatro alunos que optaram por não responder a este enunciado.

Eis agora um conjunto de gráficos que mostram os resultados da pesquisa online realizada pelos alunos nos grupos formados para o efeito (quatro trios e três pares). Relembre-se que a página web por mim criada orientou os alunos para a consulta de sítios institucionais e votações online consideradas fidedignas. Tal como no seguimento anterior, o primeiro gráfico reporta-se ao enunciado da cor mais representativa de Espanha; nele, bem como nos referentes aos cinco enunciados seguintes, pode ver-se que respostas foram dadas e por quantos grupos:

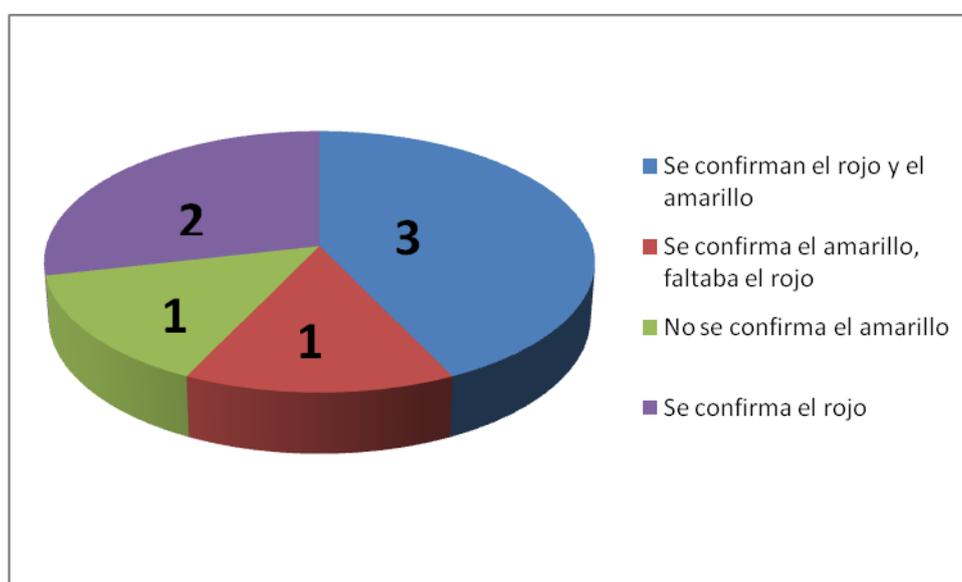


Gráfico 11 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Los colores.

Três dos sete grupos contaram no seu seio com alunos que apostaram nas cores amarela e vermelha, sendo que a sua pesquisa confirmou que ambas cores são consideradas pelos espanhóis como aquelas que melhor os definem; desses três grupos, um referiu que o vermelho é ainda mais representativo que o amarelo, ao passo que outro grupo referiu que os espanhóis consideram que estas duas cores são alegres, tal como o povo espanhol. Houve outro grupo que concluiu serem essas mesmas duas cores que os espanhóis consideram que melhor os representam, mas à partida os alunos apenas haviam considerado o amarelo. A pesquisa dos três grupos restantes revelou-lhes apenas uma cor: os membros de um grupo apostaram apenas

no amarelo, mas a sua pesquisa levou-os a concluir que apenas o vermelho é considerado representativo pelos espanhóis. Por outro lado, dois grupos concluíram que se confirmou plenamente a sua aposta única no vermelho. Um desses dois grupos descobriu que essa cor é a mais representativa porque é a mais presente nos símbolos nacionais: a bandeira, o escudo e os equipamentos oficiais das seleções desportivas nacionais. O último grupo também referiu que é a cor mais abundante na bandeira, bem como a cor da paixão que os espanhóis têm pela vida. Neste enunciado, pode considerar-se que os alunos demonstraram uma aproximação muito grande entre as suas imagens e ideias pré-concebidas, e as opiniões dos próprios espanhóis, apesar de algumas destas últimas residirem em estereótipos (como a representação cromática da alegria e da paixão).

Veja-se agora o gráfico com os resultados referentes ao desporto:

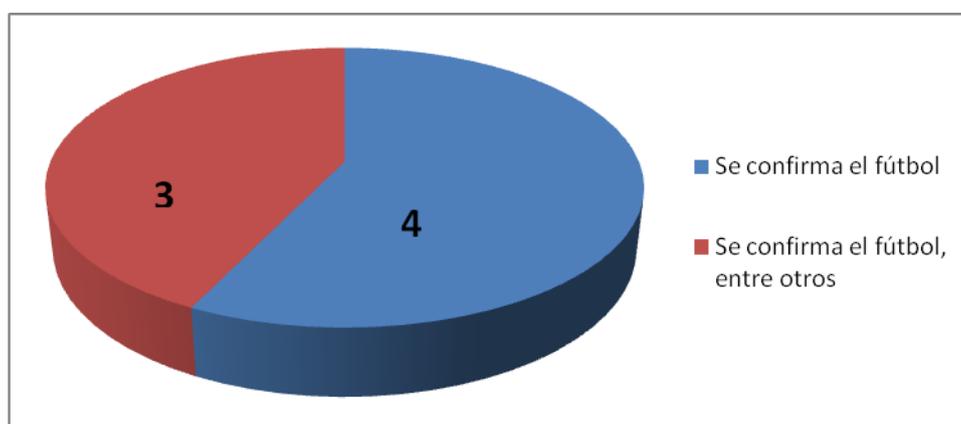


Gráfico 12 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? El deporte.

Todos os grupos viram confirmado que o futebol é tido pelos espanhóis como o desporto mais representativo do seu país, mas três grupos descobriram que há outros desportos aos quais também é atribuída muita importância: basquetebol, ténis, futsal, patinagem e hóquei em patins. Os restantes grupos constataram que o futebol tem milhões de adeptos em Espanha e que os jogadores espanhóis são os melhores do mundo. As ideias pré-concebidas dos alunos revelaram uma significativa proximidade ao pendor geral da questão, mas através das respostas de três grupos também é possível denotar uma certa falta de perceção da pluralidade de desportos relevantes em Espanha.

No que diz respeito ao animal mais representativo de Espanha, eis os resultados:

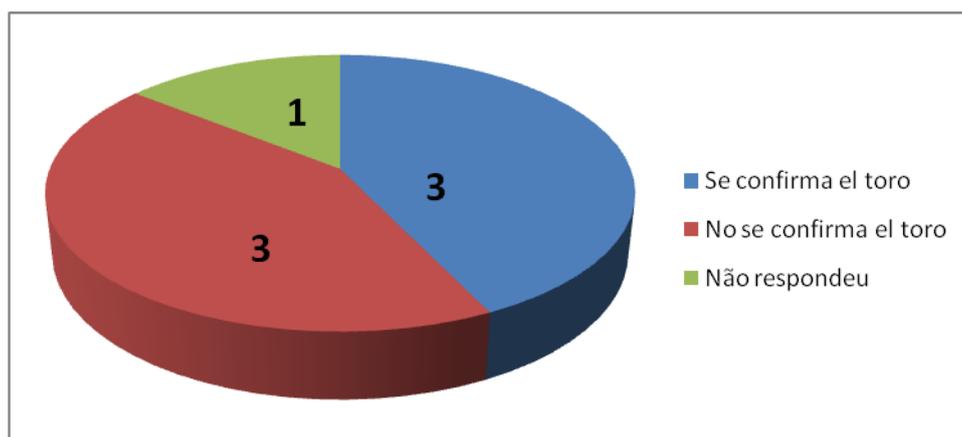


Gráfico 13 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Los animales.

Houve um grupo que não apresentou qualquer resposta a este enunciado. No entanto, os restantes grupos dividiram-se ao meio em termos de conclusão da sua investigação: três viram confirmada a opinião dos seus elementos no que toca à relevância do touro, tendo observado que é o animal mais popular do país, que é o que os espanhóis mais associam à sua própria cultura e que faz parte de um grande número de símbolos culturais do país, em especial as touradas. Quanto aos restantes grupos, um descobriu que os espanhóis se reveem mais no leão, por fazer parte da bandeira nacional; outro descobriu informação semelhante, segundo a qual os espanhóis se identificam mais com o leão, mas reconhecendo que os estrangeiros consideram o touro mais popular. O último grupo descobriu que muitos espanhóis se identificam com a águia, mas por razões políticas. Refira-se que, posteriormente, em aula não contabilizada para o projeto, lecionada por mim, foi abordada a questão da Guerra Civil Espanhola. Como eu já houvera observado as respostas a esta atividade, aproveitei para pedir aos elementos do grupo que referiu a águia como animal mais representativo para alguns espanhóis para se pronunciarem, tendo eles explicado que durante a ditadura franquista se acrescentou uma águia negra ao escudo constante na bandeira espanhola, pelo que a águia é representativa para os simpatizantes de extrema-direita. Neste enunciado, há a registar que, de acordo com as investigações feitas com base em dados fornecidos por sítios espanhóis, não há unanimidade quanto ao animal mais representativo do seu país; no entanto, quase todos os alunos detinham uma imagem pré-concebida comum muito forte a respeito desta questão.

Veja-se agora o gráfico correspondente às respostas referentes à festa mais representativa de Espanha:

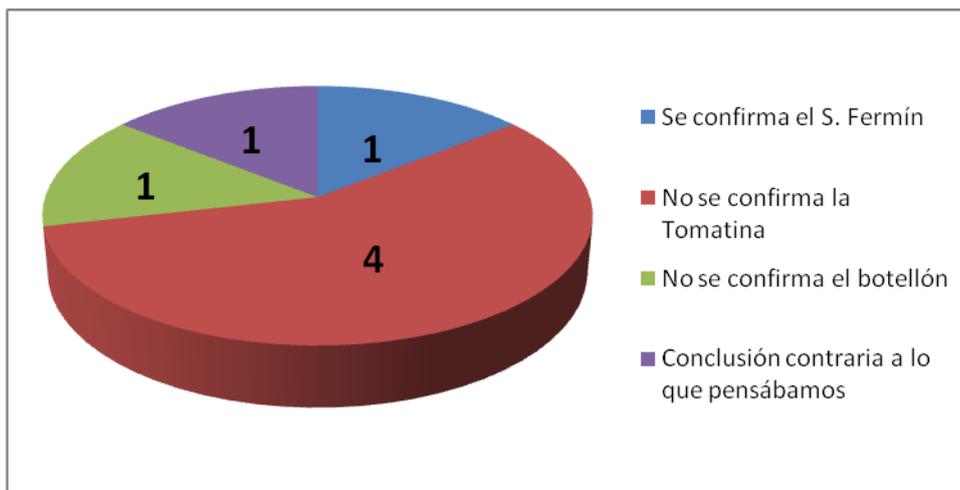


Gráfico 14 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Las fiestas.

Seis dos sete grupos descobriram, através de uma votação online, que a festa mais votada pelos espanhóis como sendo a mais representativa de Espanha é a de S. Fermín. De acordo com a mesma votação online, a Tomatina, na qual apostaram quatro grupos, aparece apenas na sexta posição. O grupo cuja conclusão diferiu da sua expectativa, não referiu quaisquer especificidades. Neste ponto, as ideias pré-concebidas dos alunos são significativamente divergentes das opiniões dos próprios espanhóis. Quando observei as respostas individuais dos alunos a este enunciado, ainda antes de efetuar qualquer tratamento objetivo de dados, registei em reflexão que

vários alunos indicaram como sendo a festa mais representativa de Espanha a Tomatina; mas o facto é que através de uma investigação mais profunda se percebe que a grande maioria dos espanhóis vê a Tomatina da mesma forma que a maioria dos portugueses vê o São João de Braga: é uma festa local, quando muito regional, que não tem expressão nacional, e com a qual muitos não se identificam. Aliás, de acordo com as informações disponibilizadas pelas páginas acedidas pela webquest, a maioria dos espanhóis estranha que a Tomatina seja considerada pelos estrangeiros uma celebração de carácter nacional, quando há festas muito mais carismáticas no país. Então, a pergunta: de onde veio para estes alunos a noção de que era a Tomatina uma festa representativa de Espanha? Segundo o que pude apurar, de ideias transmitidas através de manuais escolares portugueses e de notícias na televisão portuguesa. Não deixa de ser curioso: ambas fontes de informação são portuguesas, pelo que não são as mais representativas junto da fonte (neste caso, os próprios espanhóis). (Fevereiro 2010)

Veja-se agora o gráfico relativo às qualidades que melhor representam Espanha:

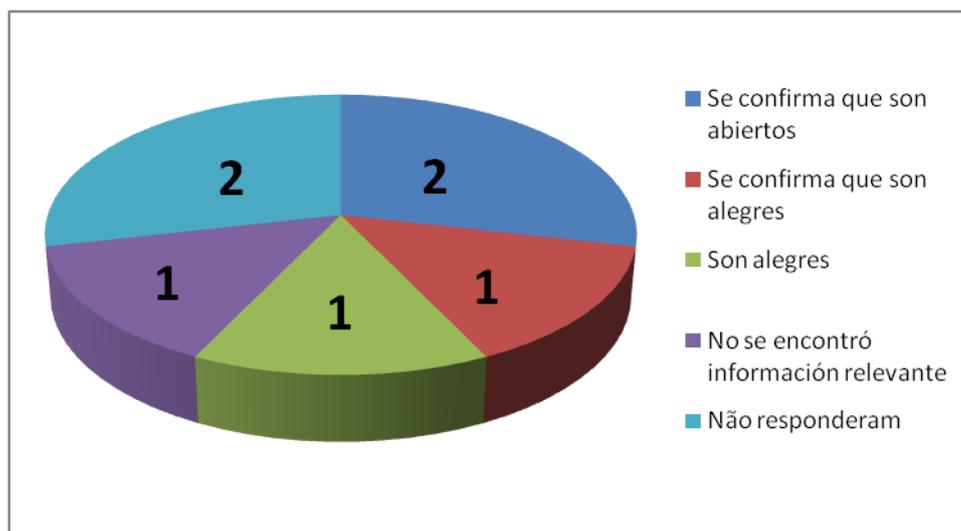


Gráfico 15 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Cualidades.

Parece importante referir que três grupos não apresentaram quaisquer qualidades, quer fosse por considerar que não houvessem encontrado informação relevante, quer fosse por ausência total de resposta. Dos que apresentaram conclusões com conteúdos concretos relativos a qualidades, três viram as suas ideias pré-concebidas confirmadas e apenas um apresentou uma qualidade sem ter referido se essa coincidia ou não com as suas ideias pré-concebidas (no entanto, essa qualidade coincidiu com a apresentada por dois dos grupos que viram a sua ideia confirmada). Neste ponto, tendo em conta que houvera um total de quinze alunos que, a título individual, referira a alegria e a abertura como sendo qualidades dos espanhóis, pode considerar-se que houve uma significativa coincidência entre as ideias pré-concebidas e as conclusões das investigações dos alunos. Ao observar estes dados em concreto, não pude deixar de notar o número significativo de grupos que não apresentou uma resposta com conteúdos específicos referentes ao enunciado. No âmbito da reflexão escrita levada a cabo no dealbar da atividade avancei que

se por um lado o trabalho colaborativo inter pares tem o condão de agilizar a investigação, a mobilização de conhecimentos, a negociação e, em última análise, a autonomia de cada aluno, por outro terá também o condão de levar os alunos a dispersar-se um pouco quando a tarefa é longa e se chega aos prolegómenos finais da tarefa. Afinal de contas, se a mesma não for constantemente motivadora, não poderão alguns alunos dedicar-se um pouco menos a certas partes da mesma? (Fevereiro 2012)

Por último, veja-se o gráfico correspondente aos defeitos:

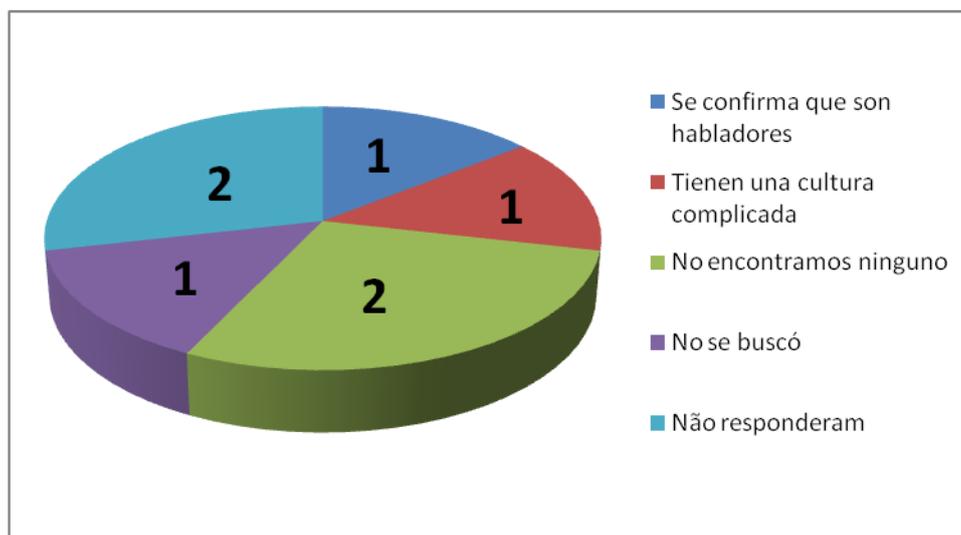


Gráfico 16 – Trabalho colaborativo: ¿se comprueban nuestras ideas? Defectos.

O que mais chama a atenção neste gráfico é o facto de quatro grupos não terem apresentado nenhuma resposta com conteúdos específicos referentes ao enunciado. Um grupo chegou mesmo a referir que a informação não foi procurada, o que me levou a ver reforçadas as hipóteses avançadas aquando da análise dos dados do gráfico 15 (dispersão perante tarefas demasiado longas e eventual desmotivação na parte final das mesmas). Sendo que os enunciados cujos dados são analisados nos gráficos 15 e 16 se encontram na parte final da lista do questionário, é possível que, de facto, os alunos de alguns grupos se sentissem menos motivados para dar o melhor seguimento aos trâmites investigativos, ou que tivessem optado por dar seguimento a enunciados que achassem mais interessantes e acabado por desleixar a prossecução destes dois. De entre os grupos que apresentaram respostas com conteúdos específicos, apenas um viu confirmadas as suas ideias pré-concebidas. Neste enunciado não se verifica uma grande coincidência entre as ideias pré-concebidas dos alunos e as conclusões retiradas a partir da investigação, no que diz respeito a aspetos concretos da representação de Espanha. Torna-se difícil estabelecer uma relação mais premente entre as ideias pré-concebidas dos alunos a título individual e das observações realizadas em grupo, face à ausência de resposta específica de um número tão significativo de grupos.

No final da atividade, observei os dados recolhidos e notei que, nalguns enunciados, como os referentes à cor e ao animal mais representativo de Espanha, havia disparidades nas

conclusões dos grupos. Lembrei-me, então, que apesar de a webquest criada por mim incluir endereços fidedignos que os alunos puderam consultar, por outro, como escrevi em reflexão,

os alunos também navegaram à vontade na net e puderam perfeitamente consultar sítios não controlados por mim; daí pode ter resultado que alguns alunos se dispersassem e acabassem por ir parar a fontes de informação não fidedignas. Sim, porque os computadores usados pelos alunos não estavam bloqueados nem programados para permitir acesso apenas aos sítios propostos pela webquest. (Fevereiro 2012)

Neste sentido, no âmbito da utilização das TIC, será aconselhável que os docentes que pretendam que os alunos façam uso da internet, tenham o cuidado de alertá-los no sentido de levarem a cabo uma utilização criteriosa das fontes de informação, para que o seu trabalho autónomo seja proveitoso e o mais fiel possível aos objetivos de aprendizagem propostos. Relativamente a esta atividade, e de acordo com a hipótese que avancei no âmbito da análise dos dados constantes no gráfico 15, é possível que a atividade de pesquisa acabasse por se tornar demasiado longa. Nesse sentido, em reflexão registei que

de futuro seria talvez mais proveitoso incluir menos enunciados de uma só vez no questionário. Talvez até fosse mais produtivo apresentar aos alunos mais enunciados no total, mas divididos em duas tranches – por exemplo, em vez de serem 16 enunciados num só questionário, talvez 10 num primeiro questionário e outros 10 num segundo questionário. (Fevereiro 2012)

Para além da dispersão na recolha da informação e da eventual desmotivação dos alunos na execução de tarefas longas, houve ainda outra situação a registar: a webquest criada propositadamente para a atividade em torno da qual se desenvolveu a segunda sequência didática, desapareceu da internet, em virtude de não ter sido consultada num período de trinta dias. A conta da página online foi fechada sem que disso me tivesse apercebido, até que tentei consultá-la para elaborar o portefólio de projeto. Aconselha-se a quem quiser criar uma webquest, que potencialmente é uma ferramenta pedagógica muito rica no âmbito do uso das TIC, que, à semelhança de quaisquer outros recursos acessíveis a partir da internet, se assegure das condições de utilização e das limitações que lhe são inerentes.

Em jeito de comentário final à análise dos dados recolhidos no âmbito desta atividade, refira-se o facto de todos os grupos terem identificado diferenças entre o que eram as suas

ideias pré-concebidas e as informações que recolheram posteriormente, que lhes permitiu refletir em grupos sobre a necessidade de

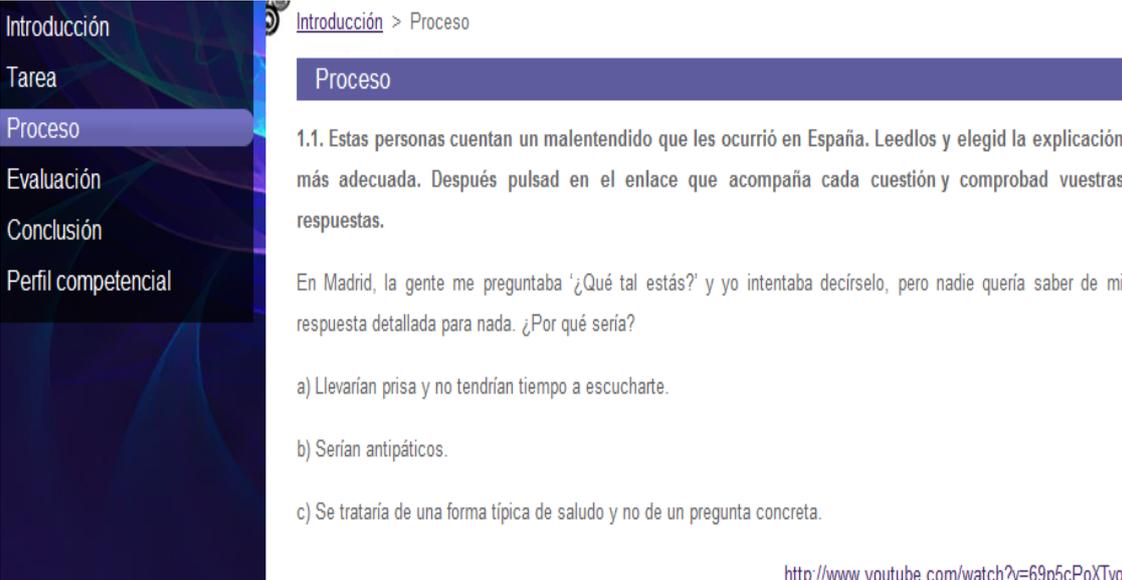
ter uma mentalidade consciente de que aquilo que consideramos verdades pode não ser mais do que visões que dependem da nossa perspectiva (...), mas fico contente por tê-los ajudado a desenvolver um pouco mais a sua visão crítica do mundo que os rodeia e que, decididamente, não é só o que achamos que sabemos, também temos de considerar sempre a hipótese de que o que vemos depende de onde estamos e de quem somos. (Fevereiro 2012)

2.1.6 Sequência didática 3

No âmbito da terceira sequência didática, os alunos trabalharam em pares com computadores. No entanto, desta vez não corri o risco de que nos fosse novamente atribuída uma sala pequena que os impossibilitasse de trabalharem todos em pares; para tal, pedi-lhes que, atempadamente, definissem a constituição dos pares de modo a que em cada par houvesse, pelo menos, um aluno detentor de um computador portátil que pudesse levar para a aula. Tendo em conta as observações prévias que eu já houvera feito em torno ao uso das TIC por parte destes alunos, bem como a caracterização geral da turma, não se me afigurou nada complicado (como de resto veio a confirmar-se) que tal se concretizasse. Assim sendo, a aula teve lugar numa sala normal e cada par fez-se munir de um computador portátil. A única situação imprevista teve a ver com a insuficiência de tomadas de eletricidade (uma vez que quase todos os computadores tinham escassa carga de bateria), pelo que foi necessário, no início da aula, solicitar extensões elétricas (o que se conseguiu prontamente). Uma vez normalizada a questão, e após todos os pares terem confirmado o acesso à internet através da rede wireless da escola, projetei no quadro interativo um endereço eletrónico e pedi a cada grupo que acesse a ele. Eu usei sempre o quadro interativo ligado ao computador do professor para que todos os alunos soubessem exatamente em que passo estávamos em cada momento da aula e para criar um elo de ligação entre toda a turma, tendo em conta que cada grupo tinha o seu próprio computador ligado à internet. O endereço projetado deu acesso a uma página criada por mim (www.culturaenclase.webnode.es). No corpo da própria página incluí toda a informação relevante relativa às tarefas que foram de aí em diante foram desenvolvidas pelos alunos. Desta forma, a informação foi lida antes de dar início à atividade e salvaguardei a

possibilidade de que os alunos pudessem consultá-la quando quisessem se, por exemplo, conseguissem acabar uma tarefa mais cedo e não quisessem chamar-me. Essa informação foi dividida em seis secções: uma introdução (“Introducción”), a descrição da tarefa final (“Tarea”), as tarefas possibilitadoras (“Proceso”), a descrição da avaliação que foi posteriormente levada a cabo no âmbito do processo de elaboração do guia de sobrevivência intercultural e do próprio guia enquanto produto (“Evaluación”), uma secção de reflexão individual sobre o trabalho desenvolvido (“Conclusión”), e uma ligação de internet para aceder a um questionário intitulado “Autoevaluación de mi competencia intercultural” (ver anexo 10) (“Perfil Competencial”).

Após aceder e ler o conteúdo da “Introducción”, os alunos leram na “Tarea” que lhes era proposta a seguinte tarefa final: elaborar em pares, em formato PowerPoint, um guia de sobrevivência intercultural para um estrangeiro que visite Espanha; para conseguir elaborar o guia de forma autónoma, incluí na página uma quantidade significativa de tarefas possibilitadoras, às quais se acedeu através da secção “Proceso”. A metodologia de trabalho assentou na leitura progressiva e conjunta dos exercícios propostos na página web e que cada par de alunos resolveu entre si. No final de cada exercício, as respostas foram dadas oralmente pelos alunos, sendo que para algumas, nas quais se abordaram conteúdos culturais, a confirmação das respostas foi feita através do recurso a ferramentas TIC inseridas por mim na própria página – por exemplo, ligações para vídeos da internet alojados no domínio www.youtube.com:



Introducción > Proceso

Proceso

1.1. Estas personas cuentan un malentendido que les ocurrió en España. Leedlos y elegid la explicación más adecuada. Después pulsad en el enlace que acompaña cada cuestión y comprobad vuestras respuestas.

En Madrid, la gente me preguntaba '¿Qué tal estás?' y yo intentaba decírselo, pero nadie quería saber de mi respuesta detallada para nada. ¿Por qué sería?

- a) Llevarían prisa y no tendrían tiempo a escucharte.
- b) Serían antipáticos.
- c) Se trataría de una forma típica de saludo y no de un pregunta concreta.

<http://www.youtube.com/watch?v=69p5cPoXTvo>

Figura 1 – Webquest: proceso

No sentido de respeitar a planificação da disciplina, incluí também exercícios que, ao mesmo tempo que forneceram aos alunos referentes culturais, também lhes permitiram trabalhar conteúdos funcionais, lexicais e gramaticais previstos:

2.1. Teniendo en cuenta estos aspectos, ¿qué cosas creéis que debe saber un español que quiere visitar tu país para evitar “malentendidos”? Dadle algunos consejos usando estructuras como 'yo que tú', 'yo en tu lugar' y otras.

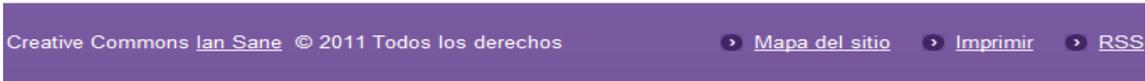


Figura 2 – Webquest: subtarea

No âmbito da secção “Conclusión” os alunos foram convidados, a título individual, a refletir sobre vários aspetos ligados à resolução de cada tarefa possibilitadora, bem como à elaboração da tarefa final (guia de sobrevivência intercultural), o que contribuiu para “o desenvolvimento de uma maior autonomia dos alunos através da promoção da sua reflexividade sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Ribeiro et al., 2011 apud Vieira, 2011:18).

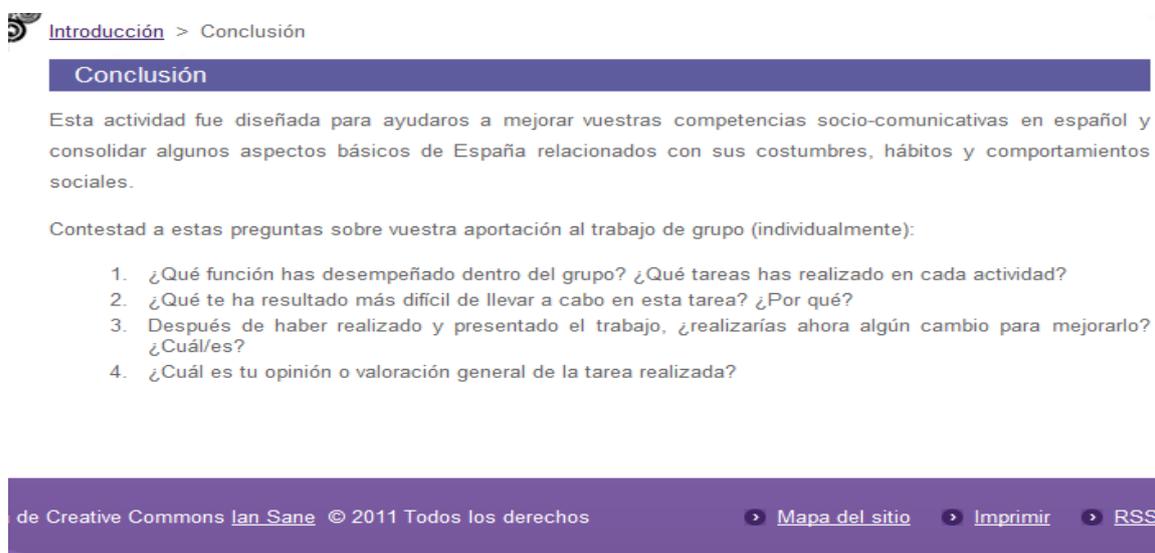


Figura 3 – Webquest: conclusión

Na secção “Perfil Competencial” os alunos puderam aceder a um documento alojado online, tratando-se de um questionário intitulado “Autoevaluación de mi competencia intercultural” (ver anexo 10). Após a elaboração do guia de sobrevivência intercultural, cada

aluno preencheu individualmente o referido questionário e enviou-o para o meu endereço de correio eletrónico. A divisão do questionário em três partes, uma referente aos indicadores de atitudes, outra aos indicadores de destrezas e a última aos indicadores de conhecimentos, permitiu que cada aluno, através da atribuição de pontos numa escala de 1 a 5 a cada indicador, obtivesse uma classificação no final de cada parte do questionário. Os cálculos daí resultantes permitiram-me traçar o perfil de competência intercultural individual de cada aluno, que enviei por correio eletrónico a cada um deles. Para terminar a sequência didática, foram apresentados à turma os guias de sobrevivência intercultural elaborados pelos pares. No dealbar das apresentações, procedeu-se a uma reflexão oral conjunta sobre o perfil de competência intercultural de cada aluno, alargando-se a reflexão à questão da interculturalidade em geral.

2.1.7 Avaliação da sequência didática 3

Após a conclusão das tarefas propostas na página web, gerou-se um pequeno momento de reflexão oral, no qual os alunos comentaram e analisaram brevemente alguns dos dados recolhidos sobre os hábitos culturais dos espanhóis. Em reflexão escrita anterior a este momento da aula, eu houvera identificado o “perigo de se desfazer um estereótipo e substituí-lo por outro” (Abril 2012), o que de facto correu o risco de acontecer, nomeadamente quando se observou ser a impontualidade uma característica típica dos espanhóis. No entanto, eu houvera previsto

que essa questão vai ser trabalhada precisamente na próxima aula, quando os alunos acabarem as tarefas da página na internet e refletirmos sobre as informações recolhidas por eles, para depois poderem levar a cabo a tarefa final, que consiste em elaborar em pares um guia de sobrevivência intercultural (Abril 2012)

pelo que em determinado momento assumi o papel de guia e orientei a reflexão dos alunos no sentido de ponderar a impontualidade dos portugueses como também sendo típica, mas levando-os a reconhecer que essa característica não se aplica a todos. Desta forma, os próprios alunos sublinharam que uma característica típica dos espanhóis não equivale a uma característica generalizada.

De seguida, os alunos elaboraram, em suporte PowerPoint, os guias de sobrevivência intercultural para estrangeiros que queiram visitar Espanha, que enviaram para o meu endereço de correio eletrónico. Após a análise dos mesmos, verifiquei que seria possível agrupá-los em

cinco graus diferentes, cada um correspondente a um nível de consciência intercultural explicitado no corpo do trabalho. A gradação foi estabelecida por mim com base em conceitos inerentes à consciência intercultural explicitados em bibliografia especializada, sintetizadas no esquema inserido na página 42. Neste ponto será pertinente sublinhar que a análise dos excertos que a seguir se apresentam se imbui de um espírito intuitivo com base em noções previamente consultadas, e não numa escala quantitativa rígida, pois

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

Optei por apresentar apenas excertos correspondentes a um trabalho por cada um dos cinco níveis assim estabelecidos, uma vez que em cada um de dois desses níveis encaixaram três trabalhos. Saliente-se que os excertos são apresentados sem terem sido alvo de correção.

Eis o excerto do primeiro trabalho selecionado para efeitos de análise:

- Cuando se va a un país desconocido no sabemos todas las costumbres y por eso tenemos el hábito de actuar de la misma forma que en nuestro país conduciendo a los malentendidos. Es por eso importante saber las costumbres de un país para que no tengamos una idea errada sobre las personas que conoceremos.

Figura 4 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)

Neste trabalho, os alunos demonstraram ter uma clara ideia de que cada país tem os seus próprios costumes e que o desconhecimento dos mesmos pode gerar mal-entendidos. A consciência intercultural destes alunos permitiu-lhes ter noção de que é importante estar recetivos e motivados para adquirir saberes e comportamentos socioculturais de modo a não causar situações constrangedoras. Pode considerar-se que a sua consciência intercultural já lhes

potenciava a aquisição futura de habilidades e atitudes interculturais específicas no sentido de desenvolver e cimentar uma competência intercultural cada vez mais ampla e rica.

* Cuando visitamos un país extranjero pela primera vez los primeros días son siempre un poco diferentes dos de nuestro país.

* El objetivo de esto trabajo es ayudar un/a amigo/a nuestra que va de intercambio a España para que el *shock cultural* que se produzca le afecte lo menos posible, redactando así una "guía de supervivencia" para extranjeros en España.

* Nos deparamos siempre con nuevas personas, nuevas culturas, nuevos costumbres dónde por veces nos encontramos al principio un poco desorientados, a esto llamamos *shock cultural*.



Figura 5 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)

O grupo autor deste trabalho já foi mais longe que o grupo do trabalho correspondente à figura 4, no sentido em que referiu várias vertentes do contacto comunicativo (pessoas, culturas, costumes) que podem ser diferentes das do país de origem, tendo explicitado o conceito de *shock* cultural. Este grupo demonstrou ter perfeita noção de que as diferenças interculturais, se não forem entendidas (ou mesmo conhecidas), poderão causar, não apenas mal-entendidos, como referido pelo grupo anterior, mas mesmo desorientação. Este grupo já teve presente que, para não haver essa desorientação, alguém que viaje até Espanha deverá ter em mente uma série de referentes culturais, de saberes e de comportamento socioculturais para superar a desorientação. Assim, os alunos deste grupo demonstraram uma sólida consciência intercultural que poderá permitir-lhes desenvolver e cimentar uma competência intercultural que se pretende cada vez mais ampla e rica. De referir que houve dois outros grupos (cujos excertos não são aqui apresentados) cujos trabalhos evidenciaram as noções de desorientação e de choque cultural.

Manual de supervivencia

10 reglas para ser un Español con éxito

Por veces nos quedamos confusos con determinadas actitudes de personas de otros países, pues no tenemos todos los conocimientos sobre su cultura y muchas veces tenemos una cultura muy diferente en nuestro país. Lo mejor es intentar conocer mejor las costumbres de ellos. Para eso nosotras creamos este manual de supervivencia.



Figura 6 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)

O terceiro grupo incluiu no seu trabalho uma noção que, em Portugal, a sabedoria popular imortalizou em adágio: “em Roma sê romano”. Quer isto dizer que o grupo reconheceu que para se superar a confusão criada pelas diferenças culturais para as quais não se está alerta, há que “ser un español”, ou seja, atuar tal e como atuaria um espanhol no seu país. Dito por outras palavras, desconstruir completamente os estereótipos e as imagens que se tem enquanto portugueses dos espanhóis, e adquirir saberes e comportamento socioculturais que potenciem o desenvolvimento de habilidades e atitudes socioculturais, de modo a interagir com os locais detendo uma ampla consciência da realidade cultural que lhes está subjacente. Desta forma, os elementos do grupo revelaram ter uma consciência intercultural bastante desenvolvida, o que poderá potenciar o desenvolvimento de uma competência intercultural bastante rica. Refira-se que houve mais dois grupos (cujos excertos não são aqui apresentados) que também identificaram o sucesso comunicativo e afim com o princípio de “em Roma sê romano” adaptado à realidade concreta: “En España tienes que ser español” e “serás igual a los españoles”.

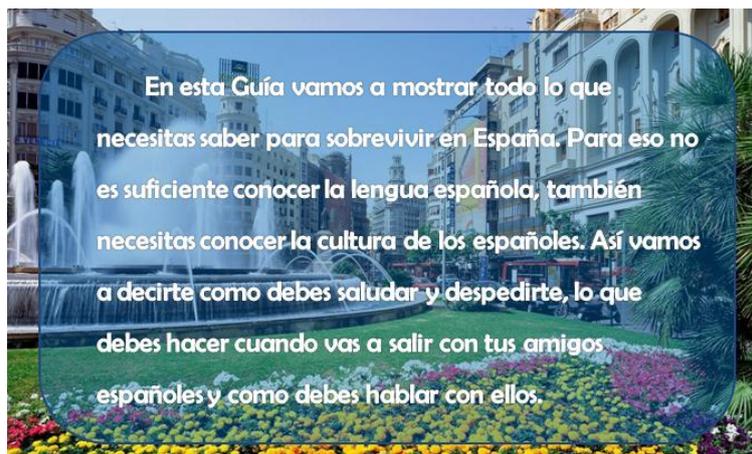


Figura 7 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)

Este grupo deu um passo mais em relação aos anteriores porque no seu discurso contemplou a noção de que não é suficiente conhecer a língua, mas que também é importante conhecer a língua. Além disso, descreveu uma série de conteúdos funcionais que aliam as estruturas da própria língua a habilidades e atitudes interculturais; estas últimas, de acordo com as propostas incluídas no trabalho (“vamos a decirte como debes saludar”...), ilustram a noção presente no grupo de que a comunicação implica o domínio da própria língua, bem como o domínio do “saber estar”, “saber ser” e “saber fazer”. Os elementos deste grupo evidenciaram uma consciência intercultural na qual poderão apoiar-se para desenvolver uma competência intercultural bastante rica.

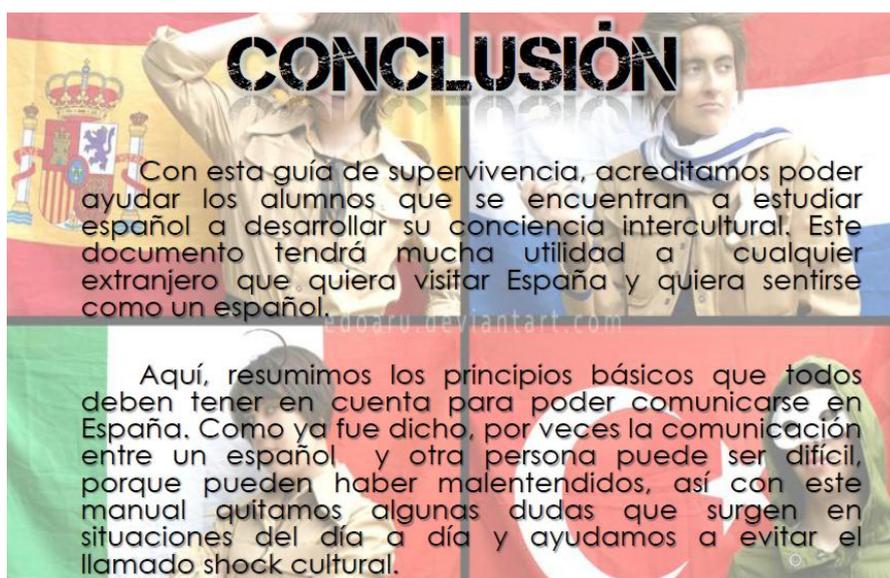


Figura 8 – Guía de supervivencia (extrato do trabalho de um grupo de alunos)

Este grupo destacou-se dos demais por incluir no seu discurso várias noções que sintetizam a superação do etnocentrismo através da consciência intercultural resultante da compreensão da noção de que o desenvolvimento da consciência intercultural cultural é um processo. Explicitaram de forma coerente o encadeamento de noções que vai desde o mal-entendido provocado pelo desconhecimento dos referentes culturais espanhóis por parte de alunos portugueses, passando pela noção de choque cultural e sublinhando a importância inerente à possibilidade de “sentir-se como un español”, cuja relevância está descrita na análise feita ao excerto do terceiro grupo. O facto de os alunos deste grupo terem mobilizado todos estes conceitos mostra que estavam conscientes de que a superação do etnocentrismo através do domínio de conhecimentos, habilidades e saberes interculturais é um ponto-chave para desenvolver uma consciência intercultural. Desta forma, poderá considerar-se que neste ponto demonstraram eles mesmos uma consciência intercultural muito desenvolvida que poderá ser potenciada no desenvolvimento de uma competência cultural muito rica.

Após a apresentação e comentário dos guias de sobrevivência intercultural, pedi aos alunos que preenchessem um questionário intitulado “Autoevaluación de mi competencia intercultural” (ver anexo 10). O questionário foi adaptado a partir de uma proposta de González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez (2010), que originalmente inclui vinte e cinco pontos em cada um dos três componentes que fazem parte da competência intercultural (atitudes, habilidades e conhecimentos), mas eu optei por excluir dez e adaptar alguns dos restantes quinze, com o intuito de superar constrangimentos de tempo no preenchimento do mesmo. Por outro lado, algumas questões originais apontam para um público-alvo emigrante, o que não se ajusta à realidade dos alunos. Para o tratamento dos resultados conseguidos através do preenchimento do questionário, usei uma tabela proposta por González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez (2010) (ver anexo 11), com base na qual tracei o perfil de competência intercultural de cada aluno. Sublinhe-se que o resultado final, expresso numa escala numérica, é apenas uma orientação que permite perceber que competências interculturais possuía cada aluno no momento da sua elaboração, devendo ser lido com flexibilidade e com a noção da sua vertente descritiva, não prescritiva (González Piñeiro, Guillén Díaz, & Vez, 2010).

Em cada uma das três componentes do questionário, somei os pontos correspondentes às respostas de cada aluno; depois dividi o valor total de pontos de cada componente por quinze (total de questões de cada componente), para deste modo obter um número inserível na escala de 0 a 5, perfazendo uma média aritmética em cada componente. Os valores parciais obtidos

foram aproximados a valores de quartas partes (i.e., 0,25; 0,5; 0,75). Os valores assim obtidos foram transferidos para a tabela mencionada no parágrafo anterior, tendo o descritor de cada componente sido colorido diferentemente, por forma a veicular um contraste visual entre os valores das três componentes. No final, cada aluno pôde verificar, de acordo com a pontuação obtida em cada componente, quais as competências interculturais que possuía. Relembre-se, no entanto, que “con este perfil sólo se pretende alcanzar cierta intuición sobre la competencia intercultural” (ibid., 2010:246), pelo que os valores obtidos correspondem a uma avaliação qualitativa.

Os perfis individuais dos alunos foram-lhes enviados por correio eletrónico e cada aluno teve, em contexto de sala de aula, oportunidade de refletir oralmente sobre o seu próprio perfil.

No gráfico que se apresenta a seguir pode observar-se quantos alunos obtiveram que classificações em cada uma das três componentes da competência intercultural (relembre-se que o total de alunos da turma é 18), incluindo as pontuações parcelares:

	Pontuações							
	3	3,25	3,5	3,75	4	4,25	4,50	4,75
Atitudes	1	1	0	2	1	3	5	5
Habilidades	1	1	2	2	1	4	3	4
Conhecimento	0	1	2	2	4	1	3	5

Tabela 5 – Autoavaliação da competência intercultural (pontuações obtidas)

É possível observar que nenhum aluno atingiu a pontuação 5, correspondente ao nível de transculturalidade (Meyer, 1991) em nenhuma das três componentes; por outro lado, nenhum aluno se situou abaixo da pontuação 3 em nenhuma das componentes, acabando todos os alunos por situar todos os seus valores entre os indicadores 3 e 4. Tendo em conta estes dados, vejamos como se distribuiu o número de alunos por cada uma das pontuações unitárias 3 e 4:

	Valor 3	Valor 4
Atitudes	4	14
Habilidades	6	12
Conhecimento	5	13

Tabela 6 – Autoavaliação da competência intercultural (valores obtidos)

É perceptível que a maioria dos alunos se situou numa pontuação mais elevada em cada um dos indicadores, sendo as amplitudes entre componentes nunca superior a dois alunos. Saliente-se que a diferença mais baixa entre o número de alunos que obteve pontuação 4 e o número de alunos que obteve pontuação 3 se encontra na componente “habilidades”, sendo que o total de alunos que obteve pontuação 4 totaliza o dobro dos alunos com pontuação 3. Tendo em conta o valor descritivo do perfil individual traçado, poder-se-á avançar que a maioria dos alunos se situa num patamar em que “se relaciona y se mueve en un entorno multicultural” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010). No entanto, ao observarmos as diferenças do número de alunos que se situam nos valores 3 e 4, coloca-se a seguinte questão: será que os alunos são coerentes nas suas pontuações finais, isto é, será que cada aluno obteve sempre a mesma pontuação nas três componentes? Para verificar, observe-se a seguinte tabela:

Total de alunos que obtiveram pontuação 4 nas três componentes	12 (66,7%)
Total de alunos que obtiveram Pontuação 3 nas três componentes	3 (16,65%)
Total de alunos que obtiveram pontuações 3 em duas componentes e 4 em uma componente	3 (16,65%)

Tabela 7 – Autoavaliação da competência intercultural (pontuações obtidas em cada componente %)

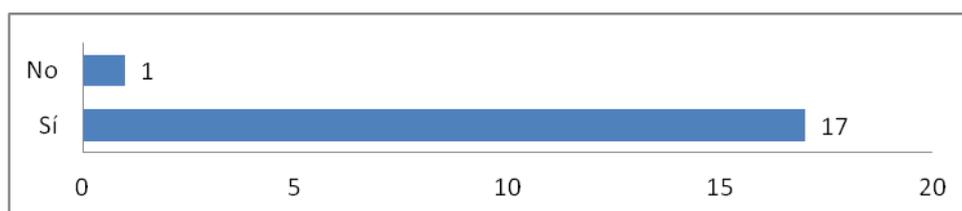
Observando esta tabela, poder-se-á afirmar que se confirma a hipótese avançada na análise à tabela 5, no sentido de considerar que a maioria dos alunos se encontrava, nesta fase, num patamar de competência intercultural bastante significativo. Concretamente falando, foram doze os alunos que, ao obter pontuação 4 em todos os indicadores, demonstraram, de acordo com González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez (2010), ser conscientes dos seus próprios valores e de como estes afetam a sua visão dos problemas e a sua resolução, bem como de ser conscientes de como os membros de outra cultura reagem perante eles como consequência dos seus próprios valores culturais. Três alunos, ao obter pontuação 3, demonstraram, ainda de acordo com os autores referidos (ibid., 2010), ser conscientes de ser pessoas culturalmente condicionadas, com preferências e costumes próprios, e de ser conscientes das diferenças que existem dentro de outras culturas que conhecem; isto significa que poderia considerar-se encontrarem-se estes alunos num patamar de desenvolvimento significativo, contudo não tanto como os doze referidos anteriormente. Quanto aos três alunos que obtiveram pontuações em

dois indicadores simultaneamente, poderá considerar-se que se encontravam num patamar de desenvolvimento da competência intercultural mais significativo que os três alunos que obtiveram pontuação três, mas não tão significativo como o dos alunos que obtiveram pontuação 4.

2.2 Síntese avaliativa do projeto

Dei por terminada a minha prática pedagógica junto dos alunos da turma 11.1 pedindo-lhes que preenchessem o último questionário, intitulado “El uso de las TIC y la interculturalidad en la clase de español” (ver anexo 12). A través deste questionário pretendi, por um lado, dar aos alunos a possibilidade de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem no âmbito da disciplina, especificamente no que diz respeito ao uso das TIC no âmbito da interculturalidade. Por outro lado, pretendi recolher dados finais que me permitissem verificar qual o impacto das TIC na abordagem de conteúdos culturais inseridos na lecionação da disciplina sob a minha égide. Na primeira questão pedi-lhes que refletissem sobre a sua perceção do uso das TIC no tratamento de referentes culturais:

1. ¿Has sentido diferencia entre tratar los referentes culturales sólo con el apoyo del libro, compañeros y profesor y tratarlos también con el recurso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)?



Justificações apresentadas:

- Las TIC nos acercan de otras culturas de forma más práctica, divertida y sencilla.
- Con el uso de las TIC es más sencillo y motivador tratar asuntos culturales.
- Las TIC hacen las clases más interesantes, lo que permite que aprendamos más y mejor.
- Así las clases son más dinámicas e interesantes.
- Podemos acceder a informaciones de forma más rápida
- Las TIC ofrecen herramientas que favorecen y facilitan el estudio de diferentes aspectos culturales.
- Podemos acceder a más información.
- Es cautivante trabajar con el recurso a las TIC.

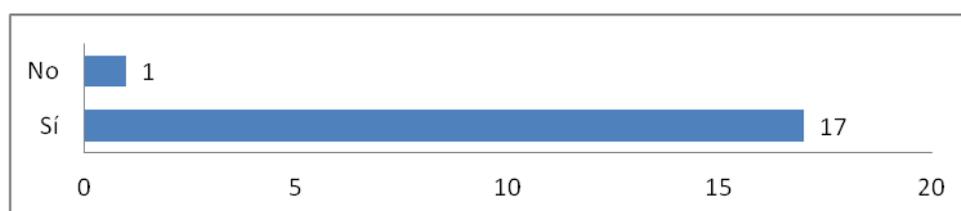
- Ha sido divertido y eficaz.
- El recurso a las TIC ayudó a comprender mejor lo que era dado en clase a través del libro y a consolidarlo.
- Las TIC hacen las clases más interactivas, distintas, más interesantes y motivadoras.
- Nota: O aluno/a que respondeu “no” não apresentou qualquer justificação.

Quadro 2 - ¿Has sentido diferencia entre tratar los referentes culturales sólo con el apoyo del libro, compañeros y profesor y tratarlos también con el recurso a las TIC? ¿Por qué?

Note-se que apenas um aluno não referiu ter sentido diferença relativamente ao uso das TIC no tratamento de referentes culturais, mas esse aluno não justificou a sua resposta. Através do uso da adjetivação, os alunos demonstraram que, em termos gerais, apreenderam o princípio “docere et delectare”, pois reconheceram o valor pedagógico da utilização das ferramentas TIC (“práctica”, “sencilla”, “motivador”, “dinámicas”, “eficaz”, “rápida”, “interactivas”), ao mesmo tempo que reconheceram um envolvimento pessoal positivo no processo (“interesantes”, “cautivante”, “divertido”, “motivadoras”). Houve alunos que reconheceram especificamente o valor da utilização das ferramentas TIC na aproximação a “otras culturas de forma más práctica, divertida y sencilla”, demonstrando consciência ativa do desenvolvimento da competência intercultural no âmbito do processo levado a cabo durante a implementação do projeto. O facto de haver alunos que referiram que as TIC “favorecen y facilitan el estudio de diferentes aspectos” e que “el recurso a las TIC ayudó a comprender mejor lo que era dado en clase a través del libro y a consolidarlo”, são uma manifestação bastante evidente da valorização inquestionável, por parte dos alunos, da utilização das TIC no tratamento de referentes culturais.

Na segunda questão, pedi-lhes que refletissem sobre o uso das TIC e o uso exclusivo do manual:

2. ¿Piensas que percibes más cosas si usas las TIC (comparativamente al uso exclusivo del manual)? ¿Por qué?



Justificações apresentadas:

- O aluno que respondeu negativamente apresentou a seguinte justificação: “Pienso que es igual, a pesar de que con el uso de las TIC me ponga más atento e interesado”.

Os restantes alunos apresentaram as seguintes razões:

- Las TIC permiten el acceso a recursos que el libro no permite: vídeos, situaciones reales, etc.
- Se puede acceder a más información; información más variada y completa.
- Se puede acceder a información de forma más rápida.
- Por medio de las TIC se puede acceder a nuevas perspectivas y realidades, lo que permite una mejor percepción de las cosas.
- Es más interactivo e interesante.

Quadro 3 – ¿Piensas que percibes más cosas si usas las TIC (comparativamente al uso exclusivo del manual)? ¿Por qué?

Apenas um aluno referiu não ter noção de qualquer diferença entre o uso das TIC e o uso exclusivo do manual; contudo, na sua justificação, o aluno mostrou alguma incoerência, pois afirmou que quando são usadas as TIC fica “más atento e interesado”. Os restantes dezassete alunos justificaram as suas respostas afirmativas à questão mediante a apresentação de argumentos que assentam na ideia de que as TIC permitem aceder a uma maior quantidade de informação que o manual (“más información”), que a informação à qual se tem acesso através das TIC é mais diversa (“información más variada”, “nuevas perspectivas y realidades”), às limitações do manual que podem ser superadas através do uso das TIC, que “permiten el acceso a recursos que el libro no permite”, acabando o recurso às TIC por dotar o aluno de “una mejor percepción de las cosas”. Aqui podem contrastar-se estes dados com as respostas dos alunos à Questão 6 do questionário “El aprendizaje de la lengua española y yo”, no âmbito da qual catorze alunos afirmaram recorrer ao manual para vencer as suas dificuldades. Neste ponto poder-se-á afirmar que, no decurso da implementação deste projeto, houve uma grande evolução por parte dos alunos na perspetiva do uso das TIC em complemento ao uso do manual.

Na terceira questão pedi aos alunos que refletissem sobre o impacto do uso das TIC no âmbito da disciplina, mas no espaço exterior ao da sala de aula:

3. ¿Qué actitudes, destrezas y/o conocimientos culturales has adquirido fuera de la clase a través de las TIC (películas, búsquedas en la internet, músicas, forúms, canales de conversación, páginas personales, etc.)?

Nas respostas a esta questão, todos os dezoito alunos reconheceram ter adquirido um conhecimento mais profundo sobre culturas diferentes; no entanto, alguns não exemplificaram que tipo de conhecimento, tendo referido, por exemplo, que obtiveram “mayor conocimiento sobre la otra cultura”, “he aprendido a comprender mejor ciertas culturas”, ou que “he tenido la oportunidad de acceder a páginas personales y blogs que me ayudaron a conocer mejor la cultura española” (num total de dez alunos). Os restantes alunos demonstraram, de forma mais concreta, que o uso das TIC no âmbito da aprendizagem da língua, ainda que fora do espaço da sala de aula, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento da consciência intercultural: “he aprendido a respetar todas las culturas diferentes de la mía”, ou que “me han ayudado a comprender mejor cómo debemos interactuar en las distintas situaciones”.

Na última questão, pedi aos alunos que registassem, numa escala qualitativa, através de que estratégias compreenderam melhor os aspetos culturais abordados no âmbito da disciplina:

4. De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española?				
	Nº Respostas			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Usar el manual	0	7	9	2
Usar la internet en la clase para resolver problemas	0	0	8	10

Tabela 8 – De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española? (resultados)

Os dados relativos ao uso da internet vêm confirmar as afirmações dos alunos na Questão 2, uma vez que todos eles reconheceram que essa estratégia foi, no mínimo, bastante útil. Por outro lado, a turma reconheceu uma menor utilidade à utilização do manual, tendo-se registado inclusive um número significativo de alunos que consideraram esta estratégia pouco útil. No entanto, e ao contrário do que faria antever a análise dos dados relativos à Questão 2, verificou-se um total de alunos que reconheceu, no mínimo, bastante utilidade ao uso do manual, apesar do número de alunos que a considerou muito útil ser quase residual. A partir destes dados poder-se-á avançar que, neste ponto, na perspetiva dos alunos, seria mais vantajoso trabalhar os referentes culturais através das TIC, que porventura deveriam ter primazia na utilização, mas que não deveria deixar de fazer-se uso do manual neste âmbito. É certo que o

enunciado aqui apresentado apenas refere que o uso da internet visa resolver problemas. Contudo, também foram recolhidos dados relativos à procura de informação na internet:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Buscar información en la internet	0	0	8	10

Tabela 9 – De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española? (resultados)

Como se pode verificar, existe uma correspondência exata entre o número de alunos que valoriza bastante e muito o uso da internet para procurar informação, e o número de alunos que manifesta as mesmas perspetivas relativamente à resolução de problemas na aula. É possível que os alunos tenham considerado que procurar informação e resolver problemas são conceitos idênticos ou muito próximos no contexto da interculturalidade.

Quanto à utilização de outros recursos TIC, eis os valores:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ver videos	0	2	7	9
Escuchar músicas	0	5	9	4

Tabela 10 – De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española? (resultados)

Comparando estes dados com os relativos ao uso da internet, verifica-se que, no geral, os alunos consideraram menos útil a visualização de vídeos e a audição de músicas, registando-se em ambos indicadores alguma opinião de que a sua utilização foi pouco útil. Entre ambos, os vídeos recolheram maior reconhecimento, sendo que metade dos alunos os considerou muito úteis, ao passo que apenas quatro consideraram as canções muito úteis. De resto, o total de alunos que considerou as canções pouco úteis supera (ainda que apenas por um ponto) o total de alunos que as considerou muito úteis. Ainda assim, o total de alunos que considerou a visualização de vídeos como sendo pelo menos bastante útil, cifrou-se nos dezasseis; relativamente às músicas, o total de alunos que as considerou pelo menos bastante útil, ficou-se pelos treze, o que, no entanto, ainda é um valor significativo.

Grosso modo, tendo em conta os dados obtidos a partir deste último questionário, pode considerar-se que a abordagem de referentes culturais através das TIC foi muito proveitosa, pois gozou da aceitação dos alunos, que valorizaram o seu cariz lúdico, mas também foram capazes de reconhecer a sua importância pedagógica. Além disso, contribuíram de forma positiva, com reconhecimento dos próprios alunos, para o desenvolvimento da sua competência intercultural. Relembre-se que o objetivo deste projeto não é o de aferir se através das TIC os alunos aumentam ou não a sua competência intercultural, mas sim verificar se, através das TIC, é possível trabalhar a consciência intercultural no sentido de promover o desenvolvimento da competência intercultural. Tendo isso em conta, considero que o projeto teve êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste relatório é possível observar que o uso criterioso das TIC pode ter resultados positivos quando se pretende promover a consciência intercultural dos alunos, de modo a potenciar a sua competência intercultural. Analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos ao longo de um projeto deste cariz ajuda a perspetivar eventuais estádios de consciência intercultural. No entanto, o estabelecimento de ditos estádios depende do tratamento que se faz dos próprios dados, aliado à cuidada consulta de literatura especializada neste campo, uma vez que não existe nenhum padrão prescritivo que defina níveis de proficiência intercultural. O uso criterioso e cuidadosamente planificado das TIC no tratamento de referentes culturais, apoiado numa prática pedagógica que vise a autonomia do aluno, permite-lhe refletir sobre aspetos específicos e gerais da cultura associada à língua que aprende. A elaboração de materiais por parte dos alunos nos quais se exemplificam não só aspetos culturais concretos, mas também noções intrinsecamente ligadas à superação do etnocentrismo, permite observar o impacto, neste caso altamente positivo, das estratégias implementadas nesse sentido. No entanto, os constrangimentos de tempo associados à prática pedagógica dos mestrandos em ensino implicam um estudo limitado no âmbito deste tema, pelo que se aconselha que se implementem estudos complementares com durações superiores: um ano letivo completo, pelo menos; um ciclo completo de dois ou três anos, de preferência. Nesse âmbito, aconselha-se uma gestão do tempo que permita traçar dois ou mais perfis de competência intercultural, possibilitando a comparação evolutiva de cada aluno.

O uso de ferramentas TIC, possibilitadoras de um contacto direto e em contextos reais no âmbito da língua estrangeira, permite aos alunos perspetivar a posição, as atitudes, os saberes e as habilidades culturais do “outro” enquanto agente cultural pleno, promovendo assim a superação do etnocentrismo. A nível do processo de aprendizagem dos alunos, permite-lhes mobilizar uma série de competências lexicais, gramaticais e funcionais da língua em contextos nos quais as competências culturais são trabalhadas ativamente. À partida, a motivação dos alunos para o uso das TIC por si só é bastante alta, por serem estas uma presença constante no seu dia-a-dia. Não obstante, o seu uso puro e simples para o desenvolvimento de competências na língua alvo não é taxativo, pois requer-se um cuidado especial na diversificação dos conteúdos e dos materiais, de modo a evitar a

repetição e a monotonia. Fazer um uso criterioso do humor é também uma excelente forma de rentabilizar o uso das TIC, pois motiva os alunos a envolverem-se nas tarefas de forma mais decisiva, podendo mesmo ajudar a derrubar barreiras associadas à timidez.

Um dos recursos mais utilizados no âmbito das TIC é a internet. À partida, esta apresenta vantagens associadas à facilidade de navegação, à diversidade e à rapidez de acesso à informação, bem como à flexibilidade de gestão da mesma de acordo com os interesses em causa. No entanto, existem também possíveis desvantagens inerentes ao uso de recursos .web (internet), como possíveis falhas de rede e necessidade de atualização do sistema operativo. No âmbito do desenvolvimento de atividades de investigação por parte dos alunos, torna-se importante ter em conta também fatores como o excesso de informação disponível, nem toda fidedigna. Aqui, cabe ao professor fazer uma filtragem que vise os objetivos estabelecidos. A possibilidade de tergiversar e a dificuldade de seleção podem também constituir problemas para os alunos, caso se ponha em prática uma investigação sem critérios orientadores estabelecidos pelo professor. Uma excelente ferramenta que ajuda a colmatar estes dois últimos exemplos é a utilização de webquest. Contudo, esta tampouco se encontra isenta de desvantagens, pois a inutilização prolongada da página criada implica o desaparecimento da mesma, pelo que se recomenda a criação de páginas em suporte mais duradouro.

O uso das TIC permite que os alunos se envolvam, tal como sugere o título do relatório, em “jogos” nos quais as “fronteiras” entre povos não existem, fruto da proximidade criada através de exemplos concretos e reais do contexto de utilização da língua alvo. Esses “jogos” permitem igualmente o derrube de quaisquer “barreiras” culturais que impossibilitem a real comunicação entre indivíduos de culturas diferentes, através da utilização da língua alvo para observar, analisar, interpretar e compreender as diferenças (e as semelhanças) culturais entre povos diferentes.

Enquanto professor em formação, atesto a suma relevância deste projeto para o desenvolvimento de competências investigativas, cada vez mais relevantes e indispensáveis para a construção de uma carreira de sucesso no âmbito da docência. Enquanto professor com formação profissional anterior, afirmo a enorme importância da experiência extremamente enriquecedora de ter trabalhado numa escola que conheci por dentro, tanto técnica como humanamente, tendo aprofundado o desenvolvimento de competências inerentes à própria prática pedagógica, à gestão dos afetos e das relações humanas. Neste sentido, cumpre dizer que este ano letivo foi propício em dificuldades a nível pessoal, tendo havido, por vezes,

necessidade de ir buscar motivação e determinação maiores para levar a conclusão do projeto a bom porto. Uma das contrariedades verificadas pode servir de adenda ao anteriormente referido conjunto de possíveis desvantagens no uso da internet: urge proteger o software e o hardware utilizados aquando da conexão à internet, de modo a evitar a infeção por vírus informáticos que danifiquem ou eliminem grande parte do trabalho de anos de serviço profissional e de investigação académica e profissional.

No entanto, é face à adversidade que se vê a verdadeira força de uma determinação. Eu quero ser professor porque acredito que ensinar é ajudar a pavimentar a sociedade do futuro; é mostrar aos alunos a possibilidade de cada um poder escolher e trilhar o seu próprio caminho rumo à felicidade. Ser professor é ter um papel ativo e decisivo em prol da transformação social. Eu quero fazer parte da mudança para melhor. Numa altura em que a realidade se impregna de austeridade e convida a ponderar alternativas a Portugal, quero ter a oportunidade de ficar e ajudar o meu país a desenvolver gente capaz de trabalhar em prol do melhoramento geral da situação. Enquanto professor de língua estrangeira, posso fazê-lo através de uma prática pedagógica que promova o domínio de línguas intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da interculturalidade, de modo a aproximar mais os portugueses do resto do mundo, para, de forma competente, trabalharem em prol do desenvolvimento sustentado do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, PAUL (2007). *What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. London: JISC.

AREA MOREIRA, MANUEL (2009) *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de Laguna (Espanha), <http://manarea.webs.ull.es/publicaciones.html>

BIZARRO, ROSA & GRAGA, FÁTIMA (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras* (pp. 57-69), <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros,4373.pdf>

BIZARRO, ROSA (2006). *Autonomia de aprendizagem em francês língua estrangeira. Contributos para a educação no século XXI*. Porto: Edições Fernando Pessoa.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

BYRAM, MICHAEL (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

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

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

DODGE, BERNIE (1997). *Some thoughts about webquests*, <http://www.edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Professional.html>.

FALASCA, M., & ALTSTAEDTER, LAURA L. (2010). Using webquests to develop intercultural competence in the foreign language classroom. *The NECTFL Review 67*, 15-30, <http://www2.dickinson.edu/prorg/nectfl/review67Falasca,Alstaedter.pdf>

GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C., & VEZ, JOSÉ M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

GUEST, MICHAEL (2002). A critical 'checkbook' for cultural teaching and learning. Em Keith Morrow (ed.) *ELT Journal*, 56 (2), 154-161. Bristol: Oxford University Press.

HIGUERAS GARCÍA, MARTA (2010). Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con internet. *MarcoELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, n.º 10, 109-121, http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.higueras.pdf

IGLESIAS CASAL, ISABEL (2003). Construyendo da competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, n.º 54, 5-28. Madrid: SGEL. SA.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

KRAMSCH, C. (1991). *Culture in language learning: a view from the US*. Em Kees de Bot, Ralph G. Ginberg e Claire Kramsch (eds), *Foreign Language Research in Cross-cultural perspective*. John Benjamins.

KRASHEN, STEPHEN (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

LEITE, CARLINDA (2001). *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*, <http://www.fpc.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc>.

LEIVA OLIVENCIA, JUAN J. (2010). *El desarrollo de la educación y la convivencia intercultural a través de las tics: propuestas para la formación del profesorado*. Dpto. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/El%20desarrollo%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20y%20la%20convivencia%20intercultural%20a%20trav%C3%A9s%20de%20las%20TICs%20propuestas.pdf>

MEYER, MEINERT (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. Em Dieter Buttjes & Michael Byram (eds.), *Mediating language and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Departamento do Ensino Secundário: *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 11º ano*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.

MIQUEL, LOURDES (1999). Gúrbez en Guiriland. *Carabela n.º 45*. Madrid: Editorial SGEL, <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Interculturalidad/Gurbez%20en%20guiriland.pdf>

MOREIRA, M. A., PAIVA, M. VIEIRA, F., BARBOSA, I. & FERNANDES, I. S. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projeto de supervisão. Em Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva & Isabel Sandra Fernandes (orgs.), *No caleidoscópio da supervisão* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.

MORENO GARCÍA, CONCHA (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. *Carabela, n.º 58*, 49-74. Madrid: SGEL. SA, http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/articulo_Concha.pdf

OBBERG, K. (1960). Culture shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology, 7*, 177-182.

PACHECO, JOSÉ AUGUSTO (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

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

SAUSSURE, F. DE (1972 [1916]). *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio De Mauro. Paris: Payot

SCHÖN, DONALD A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Josey-Bass Inc.

STOLL et al. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO (2001). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, www.unesco.pt

UNIÃO EUROPEIA (1995 – 2012). Decisão n.º 1983/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 relativa ao Ano Europeu do Diálogo Intercultural (2008), http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_pt.htm e em http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29017_pt.htm

VALLEJO, A (2009). Estrategia, metodologia y tecnología en el aula multicultural. Em María Teresa Terrón Carro (org.), *Diversidad cultural y atención socioeducativa: experiencias innovadoras* (pp. 369-381). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide y Fundación Santa María.

VEZ, JOSÉ MANUEL (2009). Educación Lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación*, 21 (4), 469-483.

VIEIRA, FLÁVIA (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

VIEIRA, FLÁVIA (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a construção de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica. Em Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva & Isabel Sandra Fernandes (orgs.), *No caleidoscópio da supervisão* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.

VIEIRA, FLÁVIA (2010). Olhares sobre o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – A paixão na linguagem e a condição da diversidade. Em Ana Isabel Andrade & Ana Sofia Pinho (orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 283-294). Aveiro: Universidade de Aveiro.

VIEIRA, FLÁVIA (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. Em *Lingvarvm Arena*, 2, 9-25, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Quadro de correspondência dos conteúdos culturais incluídos no manual com os referentes culturais e saberes e comportamentos socioculturais descritos no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

CONTENIDOS CULTURALES	REFERENTES CULTURALES	SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES
El ocio en España		1. Condiciones de vida y organización social 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones 1.7.1. Hábitos y aficiones
Los medios de comunicación en España: la radio y la televisión	1.8. Medios de comunicación 1.8.2. Televisión y radio	1. Condiciones de vida y organización social 1.8. Medios de comunicación e información 1.8.2. Televisión y radio
Literatura: Gonzalo Torrente Ballester Miguel de Cervantes Isabel Allende Pablo Neruda Rafael Sánchez Ferlosio José Agustín Goytíolo	3. Productos y creaciones culturales 3.1. Literatura y pensamiento	
Pintura: Pablo Picasso Francisco de Goya	3. Productos y creaciones culturales 3.5. Artes plásticas 3.5.1. Pintura	
Cine: Pilar Miró Fernando León Mala educación de Pedro Almodóvar	3. Productos y creaciones culturales 3.3. Cine y artes escénicas 3.3.1. Cine	
El saludo en España Despedirse a la española Comunicación no verbal: gestos relacionados con el saludo La interacción en España		2. Relaciones interpersonales 2.1. En el ámbito personal y público
La inmigración en España		3. Identidad colectiva y estilo de vida 3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros
Música: La “Nova Trova Cubana” y Silvio Rodríguez Paseo musical por el mundo hispano	3. Productos y creaciones culturales 3.2. Música 3.2.2. Música popular y tradicional	
La ceremonia de la boda en España La boda Gitana El desempeño de las labores domésticas en la España actual		1. Condiciones de vida y organización social 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura
Historia contemporánea de España: la dictadura franquista y la transición	2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente 2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios	

Anexo 2: Síntese da planificação das sequências didáticas (inclui objetivos de investigação e de aprendizagem)

	Objetivos de aprendizagem	Objetivos de investigação	Materiais
Sequência didática 1	<p>Desenvolver as diferentes destrezas;</p> <p>Ser capazes de elaborar textos biográficos de forma autónoma;</p> <p>Ser capazes de identificar diferentes personalidades do mundo hispano através das suas biografias;</p> <p>Ser capazes de contextualizar historicamente acontecimentos relevantes;</p> <p>Desenvolver léxico referente a acontecimentos e personalidades específicos da hispanidade;</p> <p>Ser capazes de fazer referência de forma autónoma e clara de textos biográficos;</p> <p>Ser capazes de falar sobre acontecimentos do passado;</p> <p>Cooperar através do trabalho em pares;</p> <p>Expor os alunos a referentes culturais específicos;</p> <p>Desenvolver as competências de aprendizagem através da correção colaborativa do erro;</p> <p>Desenvolver a autonomia dos alunos e o trabalho colaborativo;</p> <p>Verificar conhecimentos culturais prévios;</p> <p>Desenvolver por parte dos alunos a capacidade de expressar opiniões oralmente e motivá-los a aprofundar conhecimentos culturais;</p> <p>Desenvolver a consciência dos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem, de estruturas lexicais, gramaticais e funcionais fomentando a reflexão pessoal e coletiva sobre os temas desenvolvidos.</p>	<p>Aferir noções prévias em relação a referentes culturais específicos; nível de consciência intercultural; capacidade de desconstrução de estereótipos;</p> <p>Aferir perceções sobre a competência intercultural (assente nas atitudes, conhecimentos e destrezas adquiridos).</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Projetor multimédia;</p> <p>Computadores;</p> <p>Ferramentas com recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação: vídeos e canções;</p> <p>Recursos web e web 2.0: internet, correio eletrónico, <i>webquests</i>;</p> <p>Manual.</p>

Sequência didática 2	<p>Desenvolver as diferentes destrezas;</p> <p>Ser capazes de investigar autonomamente informação relevantes usando as ferramentas TIC (<i>webquest</i>);</p> <p>Ser capazes de fazer referência de forma autónoma às suas perspetivas interculturais;</p> <p>Ser capazes de reconhecer a existência de estereótipos sociais e culturais;</p> <p>Desenvolver léxico referente ao contexto das relações interculturais;</p> <p>Ser capazes de estabelecer comparações entre uma ideia cultural preconcebida e um exemplo concreto;</p> <p>Cooperem através do trabalho em pares e em grupos;</p> <p>Ativar conhecimentos prévios sobre representações de Portugal e Espanha;</p> <p>Desenvolver por parte dos alunos a capacidade de expressar opiniões oralmente;</p> <p>Desenvolver competências de reflexão sobre os referentes culturais de cada um;</p> <p>Desenvolver a autonomia dos alunos através da motivação para o trabalho colaborativo;</p> <p>Desenvolver a compreensão leitora dos alunos;</p> <p>Desenvolver competências do uso das TIC com fins específicos;</p> <p>Envolver os alunos numa prática pedagógica de mini tarefas com vista a uma tarefa final;</p> <p>Consolidar a aquisição de léxico específico relativo a referentes culturais;</p> <p>Desenvolver a consciência dos alunos sobre o seu próprio processo de aquisição de competências de vocabulário bem como a reflexão pessoal e coletiva sobre os temas desenvolvidos.</p>	<p>Aferir crenças e ideias sobre aspetos constituintes da identidade histórica e cultural espanhola (referentes culturais);</p> <p>Aferir o desenvolvimento da consciência intercultural através da desconstrução de imagens e representações por via da investigação autónoma, colaborativa e reflexiva.</p>	
-----------------------------	--	---	--

Sequência didática 3	Desenvolver as diferentes destrezas;	Aferir o desenvolvimento da consciência intercultural; nível de consciência intercultural como base fundamental para a aquisição de competência intercultural;	
	Ser capazes de reconhecer e refletir sobre as diferenças entre ideias preconcebidas, estereótipos e denominadores culturais;		
	Ser capazes de sintetizar informação a partir de um vídeo e de um texto escrito e áudio;		
	Ser capazes de usar a língua-alvo para obter informações relevantes;		
	Desenvolver léxico referente ao contexto das relações interculturais;	mobilização de atitudes e habilidades socioculturais através de conhecimentos de referentes culturais;	
	Desenvolver por parte dos alunos a capacidade de se expressar oralmente;		
	Desenvolver a autonomia dos alunos através da motivação para o trabalho colaborativo em pares;		
	Desenvolver competência do uso das TIC com fins específicos;		
	Envolver os alunos numa prática pedagógica de mini tarefas com vista a uma tarefa final;	Avaliar o nível (pessoal, subjetivo, orientador e qualitativo) de consciência crítica face à interculturalidade.	
	Consolidar a aquisição de léxico específico relativo a referentes culturais;		
Desenvolver a consciência dos alunos sobre o seu próprio processo de aquisição de competências de vocabulário bem como a reflexão pessoal e coletiva sobre os temas desenvolvidos.			

Anexo 3: Perguntas para o “Concurso de Reyes”

1. ¿Cómo se dice “rebuçado” en español? ¿Caramelo, natilla o turrón?
2. ¿Qué día se celebra el Día de Reyes? ¿El 6 de enero, el 25 de diciembre o el 14 de febrero?
3. Los Reyes Magos viajaban en... ¿cerditos, camellos o Ferraris?
4. ¿Cuántos eran los Reyes Magos? ¿3, 400 ó 1999?
5. ¿A quién llevaros regalos los Reyes Magos? ¿Al Niño Jesús, a Cristiano Ronaldo o a Papá Noel?
6. ¿Dónde nació el Niño Jesús? ¿Belén, Madrid o Famalicão?
7. ¿Cuál de éstos era un regalo de los Reyes Magos? ¿Oro, gel de baño o peinetas?
8. ¿Qué otro regalo le llevaron los Reyes Magos al Niño Jesús? ¿Pan con Tulipán, galletas Dulcesol o mirra?
9. ¿Cuál fue el último regalo de los Reyes Magos? ¿Incienso, una camiseta del Barça o unos pantalones de Zara?
10. ¿Dónde encontraron los Reyes Magos al Niño Jesús? ¿En un hotel 5 estrellas, en un establo o en un yate?
11. ¿Cuál de estos tres era un Rey Mago? ¿Herodes, Gaspar o Moisés?
12. ¿Cuál de estos tres también era un Rey Mago? ¿Enrique Iglesias, Shakira o Baltasar?
13. ¿Cómo se llamaba el tercer Rey Mago? ¿Melchor, David Villa o Fernando Alonso?
14. ¿Qué guió a los reyes Magos? ¿Un GPS, un mapa Michelin, o una estrella?
15. ¿Desde dónde viajaron los Reyes Magos? ¿Escandinavia, Marte o el oriente?
16. ¿Qué significa “Navidad”? ¿Nacimiento, niebla o noticiario?
17. ¿Qué reciben los niños españoles el Día de Reyes? ¿Patadas, castigos o regalos?
18. ¿Cómo se llaman las canciones navideñas en España? ¿Villancicos, ópera-rock o tango industrial?
19. Un dulce típico de navidades en España es... ¿el turrón, la tarta de plátano, o el pastel de mango?
20. ¿Qué cruzaron los Reyes Magos para llegar a Belén? ¿La selva tropical, el desierto o el océano atlántico?

Anexo 4: Questionario inicial: “*El aprendizaje de la lengua española y yo*”

	COOPERATIVA VALE S. COSME – DIDÁXIS EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y YO								
<p>1. ¿Cuánto tiempo hace que llevas estudiando español?</p> <hr/> <hr/>									
<p>2. ¿Cuánto tiempo dedicas al español fuera de clase?</p> <hr/> <hr/>									
<p>3. ¿Qué tipo de actividades te gusta hacer en clase? <i>(puedes marcar varias)</i></p> <table border="0"><tr><td><input type="checkbox"/> Escribir</td><td><input type="checkbox"/> Trabajar solo/a</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Hablar</td><td><input type="checkbox"/> Trabajar en parejas o en grupos</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Leer</td><td><input type="checkbox"/> Trabajar con las nuevas tecnologías</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Escuchar</td><td><input type="checkbox"/> Otras. ¿Cuál/es? _____</td></tr></table>		<input type="checkbox"/> Escribir	<input type="checkbox"/> Trabajar solo/a	<input type="checkbox"/> Hablar	<input type="checkbox"/> Trabajar en parejas o en grupos	<input type="checkbox"/> Leer	<input type="checkbox"/> Trabajar con las nuevas tecnologías	<input type="checkbox"/> Escuchar	<input type="checkbox"/> Otras. ¿Cuál/es? _____
<input type="checkbox"/> Escribir	<input type="checkbox"/> Trabajar solo/a								
<input type="checkbox"/> Hablar	<input type="checkbox"/> Trabajar en parejas o en grupos								
<input type="checkbox"/> Leer	<input type="checkbox"/> Trabajar con las nuevas tecnologías								
<input type="checkbox"/> Escuchar	<input type="checkbox"/> Otras. ¿Cuál/es? _____								
<p>Justifica tu respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>									
<p>4. ¿Qué te resulta más fácil en la lengua española?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>									
<p>5. ¿Y qué es lo que más te cuesta?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>									
<p>6. ¿Qué haces para vencer tus dificultades? <i>(puedes marcar varias)</i></p> <table border="0"><tr><td><input type="checkbox"/> Aclaro todas mis dudas con la/el profe en clase.</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Le envío un correo electrónico a la/al profe con mis dudas.</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Busco informaciones/ejercicios en el libro.</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Busco informaciones/ejercicios en internet.</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Hago ejercicios extra y le pido a la/al profe que me los corrija.</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> _____</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> _____</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> _____</td></tr></table>		<input type="checkbox"/> Aclaro todas mis dudas con la/el profe en clase.	<input type="checkbox"/> Le envío un correo electrónico a la/al profe con mis dudas.	<input type="checkbox"/> Busco informaciones/ejercicios en el libro.	<input type="checkbox"/> Busco informaciones/ejercicios en internet.	<input type="checkbox"/> Hago ejercicios extra y le pido a la/al profe que me los corrija.	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> Aclaro todas mis dudas con la/el profe en clase.									
<input type="checkbox"/> Le envío un correo electrónico a la/al profe con mis dudas.									
<input type="checkbox"/> Busco informaciones/ejercicios en el libro.									
<input type="checkbox"/> Busco informaciones/ejercicios en internet.									
<input type="checkbox"/> Hago ejercicios extra y le pido a la/al profe que me los corrija.									
<input type="checkbox"/> _____									
<input type="checkbox"/> _____									
<input type="checkbox"/> _____									

7. ¿Qué cambiarías en las clases de español?

7.1. Haría más actividades que les permitieran a los alumnos...

- ampliar su vocabulario.
- hablar en español.
- comprender textos.
- escribir correctamente.

7.2. Para tal desarrollaría actividades como...

Para ampliar el vocabulario:

- Crear listas de vocabulario.

Para hablar en español:

- Antes del final de semana cada alumno se lleva un guión a casa. En la clase siguiente hay que representar un pequeño "juego de rol" sin leer.

Para comprender textos:

- Ordenar textos cuyas partes estén mezcladas y les falten palabras.

Para escribir correctamente:

- La/el profe da el inicio de un texto. A la vez cada alumno se lleva el texto a casa para escribir seis líneas más, construyéndose así una historia entre todos.

8. ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador en clase? ¿Sí o no?

Si sí, ¿por qué?

- Es más divertido
- Se adecúa más a nuestro tiempo
- Es más útil
- Me motiva
- Otros motivos: _____

Si no, ¿por qué no?

- No me gustan las tecnologías
- Prefiero trabajar en papel
- No me motiva
- Me parece aburrido
- Otros motivos: _____

9. ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador fuera de la clase? ¿Sí o no?

Si sí, ¿por qué?

- Lo uso al diario
- Sería más fácil
- Me motivaría más
- Otros motivos: _____

Si no, ¿por qué no?

- No tengo internet en casa
- No tengo ordenador
- No me motiva
- Otros motivos: _____

¡Muchas gracias! El profe João Tavares, 2011/2012

Anexo 5: Resultados do questionário “*El aprendizaje de la lengua española y yo*”

Resultados do questionário EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y YO
Realizado no dia 11 de Novembro de 2011

Número de alunos inquiridos: **18 alunos**

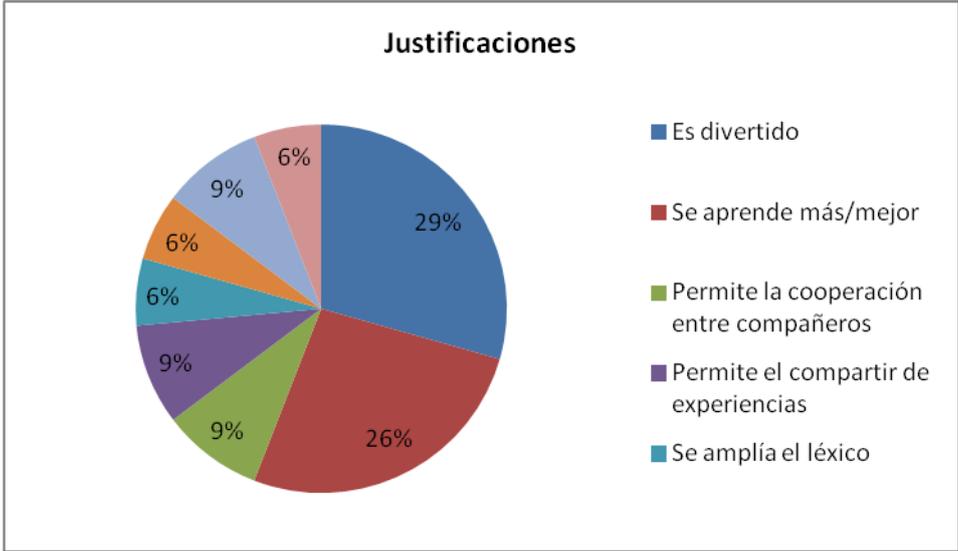
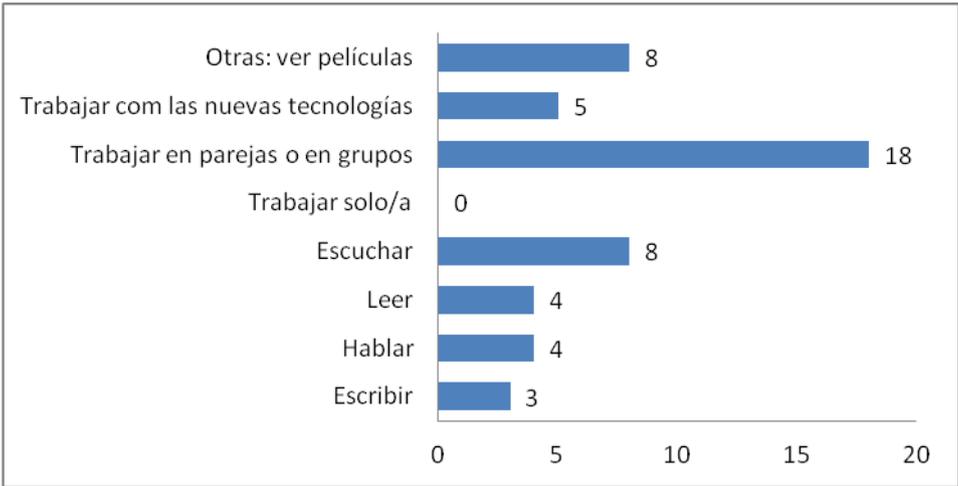
Perguntas	Respostas orientadas e/ou livres	Nº de respostas
1. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?	1 año	14
	2 años	4

Resposta	Nº de respostas
1 año	14
2 años	4

2. ¿Cuánto tiempo dedicas al español fuera de clase?	1h/semana	4
	2h/semana	2
	3h/semana	2
	2h-3h/semana	1
	1 hora	6
	2 horas	1
	1-2 horas	1
	15 min/día	1

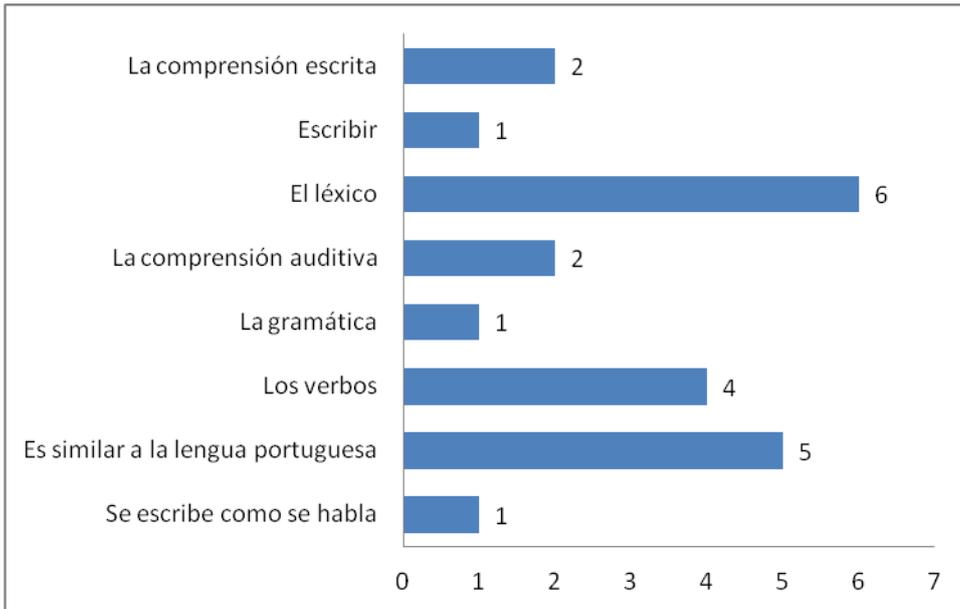
Resposta	Nº de respostas
15 min/día	1
1-2 horas	1
2 horas	1
1 hora	6
2h-3h/semana	1
3h/semana	2
2h/semana	2
1h/semana	4

3. ¿Qué tipo de actividades te gusta hacer en clase?	Escribir	3
	Hablar	4
	Leer	4
	Escuchar	8
	Trabajar solo/a	0
	Trabajar en parejas o en grupos	18
	Trabajar con las nuevas tecnologías	5
	Otras: ver películas	8
	Justificaciones:	
	Es divertido	10
	Se aprende más/mejor	9
	Permite la cooperación entre compañeros	3
	Permite el compartir de experiencias	3
	Se amplía el léxico	2
	Es más motivador/apelativo	2
	Es más fácil	3
	Es interesante	2



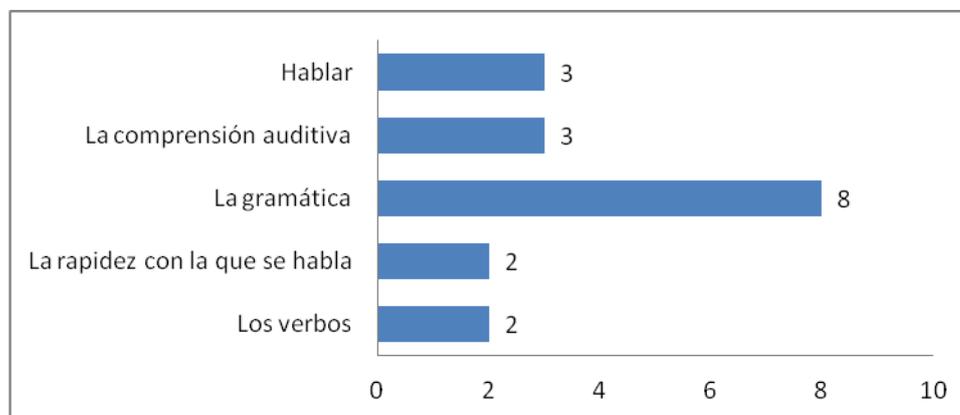
4. ¿Qué te resulta más fácil en la lengua española?

Se escribe como se habla	1
Es similar a la lengua portuguesa	5
Los verbos	4
La gramática	1
La comprensión auditiva	2
El léxico	6
Escribir	1
La comprensión escrita	2

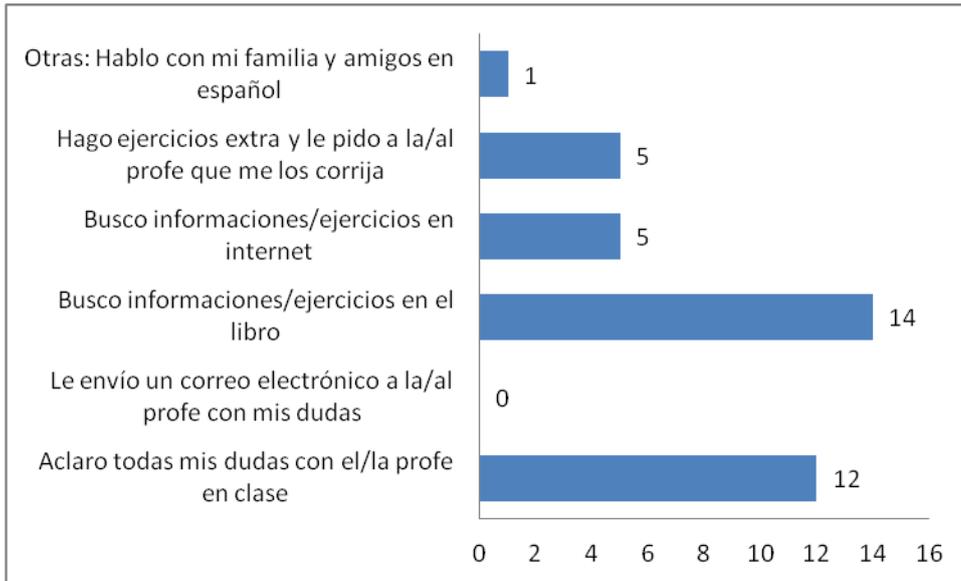


5. ¿Qué es lo que más te cuesta?

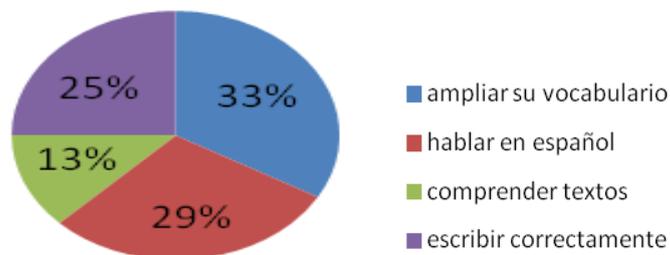
Los verbos	2
La rapidez con la que se habla	2
La gramática	8
La comprensión auditiva	3
Hablar	3



6. ¿Qué haces para vencer tus dificultades?	Aclaro todas mis dudas con el/la profe en clase	12
	Le envío un correo electrónico a la/al profe con mis dudas	0
	Busco informaciones/ejercicios en el libro	14
	Busco informaciones/ejercicios en internet	5
	Hago ejercicios extra y le pido a la/al profe que me los corrija	5
	Otras: Hablo con mi familia y amigos en español	1

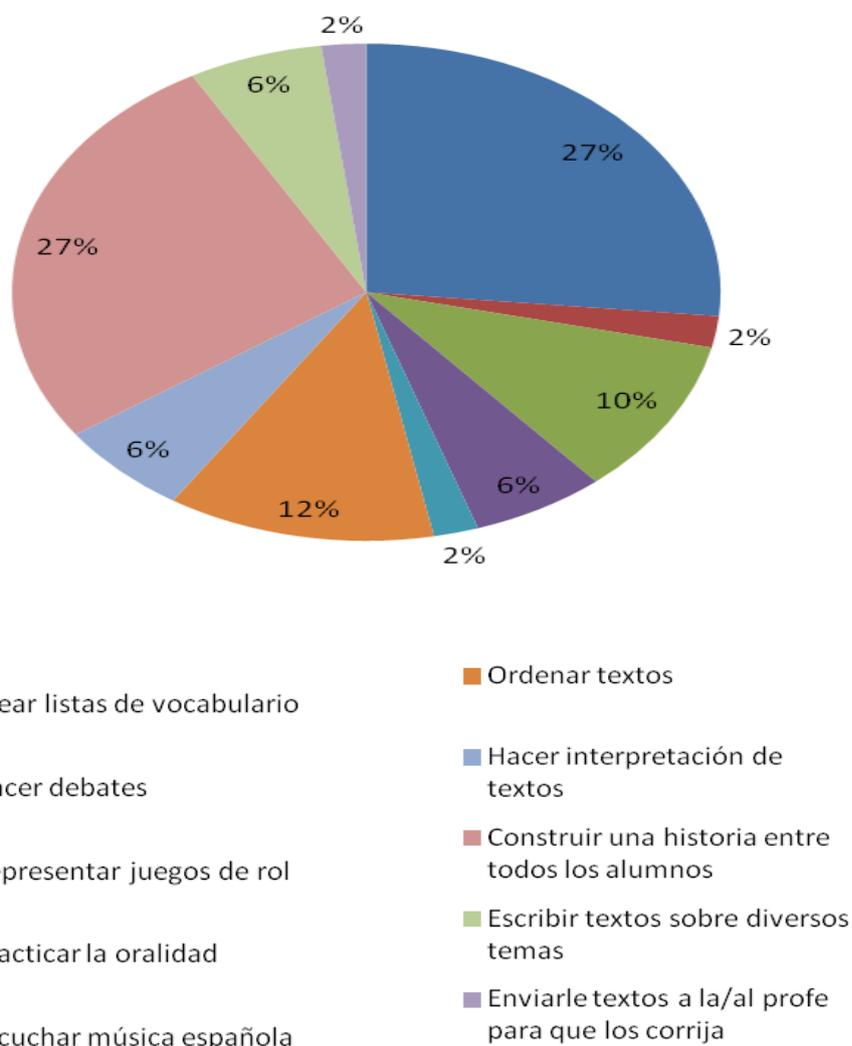


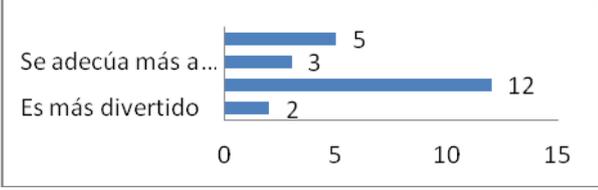
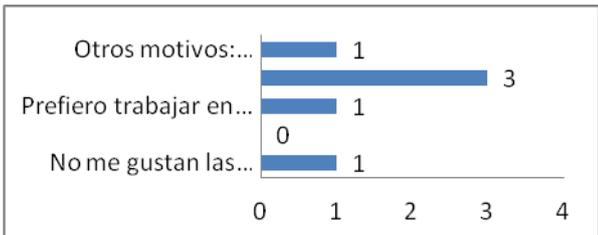
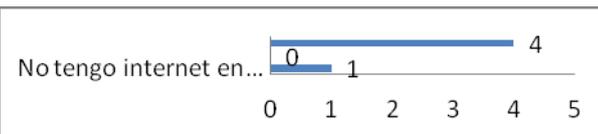
7. ¿Qué cambiarías en las clases de español?		
7.1. Haría más actividades que les permitieran a los alumnos...	ampliar su vocabulario	8
	hablar en español	7
	comprender textos	3
	escribir correctamente	6



7.2. Para tal desarrollaría actividades como...

Para ampliar vocabulario:	Crear listas de vocabulario	13
	Hacer debates	1
Para hablar en español:	Representar juegos de rol	5
	Practicar la oralidad	3
	Escuchar música española	1
Para comprender textos	Ordenar textos	6
Para escribir correctamente	Hacer interpretación de textos	3
	Construir una historia entre todos los alumnos	13
	Escribir textos sobre diversos temas	3
	Enviarle textos a la/al profe para que los corrija	1



8. ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador en clase?	Sí	14						
	No	4						
Si sí, ¿por qué?	Es más divertido	2						
	Es más útil	12						
	Se adecúa más a nuestro tiempo	3						
	Me motiva	5						
	 <table border="1"> <tr> <td>Es más divertido</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Se adecúa más a...</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Es más útil</td> <td>12</td> </tr> </table>		Es más divertido	2	Se adecúa más a...	3	Es más útil	12
	Es más divertido	2						
	Se adecúa más a...	3						
	Es más útil	12						
	Si no, ¿por qué?	No me gustan las tecnologías	1					
		Me parece aburrido	0					
		Prefiero trabajar en papel	1					
		No me motiva	3					
		Otros motivos: distrae a los alumnos	1					
		 <table border="1"> <tr> <td>Otros motivos:...</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Prefiero trabajar en...</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>No me gustan las...</td> <td>1</td> </tr> </table>		Otros motivos:...	1	Prefiero trabajar en...	1	No me gustan las...
Otros motivos:...	1							
Prefiero trabajar en...	1							
No me gustan las...	1							
9. ¿Te gustaría trabajar asiduamente con el ordenador fuera de la clase?	Sí	14						
	No	4						
Si sí, ¿por qué?	Lo uso al diario	13						
	Sería más fácil	6						
	Me motivaría más	6						
	 <table border="1"> <tr> <td>Lo uso al diario</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Sería más fácil</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Me motivaría más</td> <td>6</td> </tr> </table>		Lo uso al diario	13	Sería más fácil	6	Me motivaría más	6
Lo uso al diario	13							
Sería más fácil	6							
Me motivaría más	6							
Si no, ¿por qué?	No tengo internet en casa	1						
	No tengo ordenador	0						
	No me motiva	4						
 <table border="1"> <tr> <td>No tengo internet en...</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>No me motiva</td> <td>4</td> </tr> </table>		No tengo internet en...	1	No me motiva	4			
No tengo internet en...	1							
No me motiva	4							

Anexo 6: Questionário de verificação dos saberes socioculturais dos alunos: “*Mi saber cultural*”

	COOPERATIVA VALE S. COSME – DIDÁXIS
MI SABER CULTURAL	
<p>Si tuviese que representar España a través de...</p> <p>... un color sería porque</p> <p>... un deporte sería porque</p> <p>... un animal sería porque</p> <p>... un plato típico sería porque</p> <p>... una bebida sería porque</p> <p>... una ciudad sería porque</p> <p>... un objeto sería porque</p> <p>... un monumento sería porque</p> <p>... una fiesta sería porque</p> <p>... una cualidad sería porque</p> <p>... un defecto sería porque</p> <p>... un personaje histórico sería porque</p> <p>... un personaje actual sería porque</p> <p>... un personaje ficticio sería porque</p> <p>... un personaje político sería porque</p> <p>... un hecho histórico sería porque</p>	

(Adaptado de GONZÁLEZ PIÑEIRO, MANUEL, GUILLÉN DÍAZ, CARMEN, & VEZ, JOSÉ MANUEL (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.)

Anexo 7: Resultados do questionário “Mi saber cultural”

Resultados do questionário MI SABER CULTURAL		
Realizado no día 17 de Fevereiro de 2012		
Número de alunos inquiridos: 18 alunos		
Si tuviese que representar España a través de...		
Resposta (n.º repostas)		
...un color	sería... <i>el amarillo (6)</i> <i>el rojo (12)</i>	porque... <i>España es un país alegre; representa la alegría; es un color de la bandera.</i> <i>Representa la sangre de los toros, la vida, el amor y la apertura de los españoles; es un color de la bandera.</i>
...un deporte	sería... <i>el fútbol (18)</i>	porque... <i>El Real Madrid es el mejor club del mundo; es el mejor deporte del mundo; en España hay buenos equipos; los españoles son los campeones, ganaron la copa del mundo; los mejores jugadores son españoles y los más conocidos también; es un deporte célebre; el equipo de España es el mejor del mundo y el más conocido; se juega mucho.</i>
...un animal	sería... <i>el mono (1)</i> <i>el toro (16)</i> <i>Nota: 1 alumno/a não respondeu</i>	porque... <i>España es alegre como el mono.</i> <i>Representa las toradas, la fuerza, es un animal noble, símbolo de las fiestas españolas; a los españoles les gustan las toradas.</i>
...un plato típico	sería... <i>la paella (11)</i> <i>las tapas (2)</i> <i>la tortilla (3)</i> <i>las patatas a la española (2)</i>	porque... <i>Es típica, buena y conocida; es la única que conozco; la comí en España.</i> <i>Se hacen muchas en España; son buenas.</i> <i>Es conocida y muy comida en España.</i> <i>Son típicas.</i> <i>Nota: 1 dos/as alumnos/as não justificou.</i>
...una bebida	sería... <i>la vodka (1)</i> <i>la cerveza (12)</i> <i>el agua (2)</i> <i>el vino (2)</i> <i>la sangría (1)</i>	porque... <i>Pone las personas alegres.</i> <i>Es refrescante, famosa, sabrosa, fresca; les gusta; es la que más beben; se bebe mucho en los partidos de fútbol y en las fiestas.</i> <i>Hace bien.</i> <i>Les gusta; se bebe mucho.</i> <i>(Sem justificação)</i>

...una ciudad	sería... <i>Madrid</i> (16) <i>Barcelona</i> (2)	porque... <i>Es la capital; ahí nació el mejor club de fútbol del mundo.</i> <i>Es bonita; tengo familia ahí.</i>
...un objeto	sería... <i>la corona</i> (1) <i>las castañuelas</i> (7) <i>la bandera</i> (8) <i>el vaso</i> (1) <u>Nota:</u> 1 aluno/a não respondeu	porque... <i>Todos conocen a los Reyes.</i> <i>Representan las danzas españolas, la diversión, la alegría.</i> <i>Es bonita; es el símbolo del país; a los españoles les gusta su país.</i> <i>Es muy usado en España.</i>
...un monumento	sería... <i>la Casa Real</i> (1) <i>la Plaza Mayor</i> (4) <i>la Sagrada Familia</i> (10) <i>el Santiago Bernabéu</i> (2) <u>Nota:</u> 1 aluno/a não respondeu	porque... <i>Es donde viven los Reyes.</i> <i>Es bonita; donde se hacen celebraciones.</i> <i>Es grande, la más conocida, muy visitada; es la catedral más famosa del mundo.</i> <i>Es bello y parte de la historia de España; es el mejor estadio de España.</i>
...una fiesta	sería... <i>la tomatina</i> (11) <i>el botellón</i> (4) <i>el San Fermín</i> (2) <i>Las Fallas</i> (1)	porque... <i>Es la más conocida; es alegre, típica y divertida.</i> <i>Es una fiesta famosa; representa la juventud.</i> <i>Es un símbolo nacional; es muy conocido.</i> <i>Son muy conocidas.</i>
...una cualidad	sería... <i>que son abiertos</i> (7) <i>la alegría</i> (8) <i>la simpatía</i> (1) <i>las personas</i> (2)	porque... <i>Son receptivos, alegres, abiertos, sinceros, les gusta divertirse, hablan con todos, son extrovertidos.</i>
...un defecto	sería... <i>el interés</i> (1) <i>que hablan mucho</i> (9) <i>que hablan muy rápido</i> (2) <i>las toradas</i> (2) <u>Nota:</u> 4 alunos/as não responderam	porque... <i>Las personas no les interesan mucho.</i> <i>Pueden ser un poquito pesados; no me gusta que lo hagan; hablan demasiado rápido y por los codos.</i> <i>Es difícil comprenderlos.</i> <i>Son asquerosas.</i>
...un personaje histórico	sería... <i>D. Quijote</i> (1) <i>Franco</i> (7) <i>Cervantes</i> (3) <i>Antonio Banderas</i> (2) <i>Felipe II</i> (1)	porque... <i>Fue escrito por Cervantes; todos lo conocen.</i> <i>Fue amigo de Salazar; marcó la Guerra Civil Española.</i> <i>Escribió cuentos famosos.</i> <i>Es muy famoso.</i> <i>(Sem justificação)</i>

	<i>Cristoval Colón</i> (2) <u>Nota:</u> 2 alunos/as não responderam	<i>Fue importante.</i> <u>Nota:</u> 1 dos/as alunos/as não justificou.
...un personaje actual	sería... <i>la Princesa Letizia</i> (2) <i>Xavi Hernández</i> (2) <i>Casillas</i> (6) <i>Pedro Almodóvar</i> (3) <i>Antonio Banderas</i> (1) <i>Rafael Nadal</i> (1) <i>Penélope Cruz</i> (2) <i>el Príncipe Felipe</i> (1)	porque... <i>Es la mujer del príncipe; es la princesa de España.</i> <i>Es un buen jugador; es el mejor jugador.</i> <i>Es un buen jugador, muy conocido; es el mejor portero del mundo; lo veo en la tele.</i> <i>Es muy conocido; es un director de cine muy conocido.</i> <i>Es muy conocido.</i> <i>Es el mejor tenista de la actualidad.</i> <i>Es la mujer más guapa de España; es muy conocida.</i> <i>Es muy conocido.</i>
...un personaje ficticio	sería... <i>el zorro</i> (4) <i>D. Quijote</i> (9) <i>el Padre Manolo</i> (4) <u>Nota:</u> 1 aluno/a não respondeu	porque... <i>Es interpretado por un actor español.</i> <i>Es el personaje más conocido; fue creado por un español; es el caballero más famoso del mundo.</i> <i>Es un personaje de una película impresionante; es un personaje muy fuerte; no lo consigo quitar de la cabeza.</i>
...un personaje político	sería... <i>el Príncipe Felipe</i> (3) <i>el Rey Juan Carlos</i> (7) <i>la Princesa Letizia</i> (1) <i>Zapatero</i> (7)	porque... <i>Es el hijo del Rey; es muy guapo.</i> <i>Es un gran rey; es quien lidera el país.</i> <i>Es muy guapa.</i> <i>Es muy conocido en la comunicación social; es el antiguo primer ministro; es el único que conozco; es el presidente de España.</i>
...un hecho histórico	sería... <i>el descubrimiento de América</i> (6) <i>la Copa del mundo</i> (2) <i>la Guerra Civil</i> (9) <u>Nota:</u> 1 aluno/a não respondeu	porque... <i>Fue el mayor descubrimiento español.</i> <i>Pocos países lo consiguen alcanzar.</i> <i>Fue importante para toda España y su pueblo; fue el hecho más célebre; fue incluso retratado por Picasso.</i>

Anexo 8: Questionário de autoavaliação (inicial) de competências interculturais: “*Mis competencias interculturales*”

	COOPERATIVA VALE S. COSME – DIDÁXIS						
	MIS COMPETENCIAS INTERCULTURALES						
Reflexiona ante los enunciados que se te plantean a continuación y señala tu grado de acuerdo o desacuerdo en la casilla correspondiente (1=totalmente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=más o menos de acuerdo; 4=más o menos en desacuerdo; 5=en desacuerdo; y 6=totalmente en desacuerdo).							
		1	2	3	4	5	6
4.	Intento conocer la cultura española.	<input type="radio"/>					
5.	Me gusta identificar las diferencias entre mi propia cultura y la española.	<input type="radio"/>					
6.	Me pongo en el lugar del otro para ver el mundo desde su perspectiva y poder entenderlo.	<input type="radio"/>					
7.	Tiendo a criticar la forma en que los españoles hacen las cosas.	<input type="radio"/>					
8.	Considero los comportamientos sociales y culturales de los españoles ridículos y sin sentido.	<input type="radio"/>					
9.	Se confirman las imágenes y estereotipos que tengo de los españoles.	<input type="radio"/>					
10.	Veo los comportamientos sociales y culturales de los españoles como normales para su contexto cultural.	<input type="radio"/>					
11.	Aprender aspectos culturales de la lengua española aumenta mis posibilidades de ser más competente en las relaciones personales, del trabajo, públicas...	<input type="radio"/>					
12.	Algunos de mis valores, creencias e imágenes van a cambiar en contacto con otras culturas.	<input type="radio"/>					
13.	Las diferencias culturales enriquecen.	<input type="radio"/>					
14.	Tratar aspectos culturales en clase me permite aprender cómo actúan los demás.	<input type="radio"/>					
15.	Conocer una lengua puede no ser suficiente para comprender a la gente que la habla.	<input type="radio"/>					
16.	Me gusta saber cómo debo actuar ante personas de una cultura diferente de la mía.	<input type="radio"/>					
17.	Debo conocer los rasgos y características de las personas con las que me comunico (o voy a comunicar) para estar más seguro de lo que debo decir.	<input type="radio"/>					
18.	Al hacer comparaciones me doy cuenta de las similitudes y diferencias entre mi cultura y la de los demás.	<input type="radio"/>					
19.	Analizar los aspectos culturales de la lengua española me permite verificar lo apropiado de mis ideas previas (mis estereotipos, clichés, prejuicios, etc.).	<input type="radio"/>					
20.	Acepto el hecho de que pueda existir más de una manera de comportarse.	<input type="radio"/>					
21.	Muestro apertura frente al desconocido.	<input type="radio"/>					
22.	Me esfuerzo en ir más allá de los estereotipos.	<input type="radio"/>					
23.	Deseo superar los malentendidos que los estereotipos pueden provocar.	<input type="radio"/>					

(Adaptado de GONZÁLEZ PIÑEIRO, MANUEL, GUILLÉN DÍAZ, CARMEN, & VEZ, JOSÉ MANUEL (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.)

Anexo 9: Resultados do questionário “Mis competencias interculturales”

Resultados do questionário MIS COMPETENCIAS INTERCULTURALES						
Realizado no dia 20 de Janeiro de 2012						
Número de alunos inquiridos: 18 alunos						
Escala: 1=totalmente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=más o menos de acuerdo; 4=más o menos en desacuerdo; 5=en desacuerdo; 6=totalmente en desacuerdo						
Afirmações	Nº de respostas segundo a escala de acordo/desacordo					
	1	2	3	4	5	6
1. Intento conocer la cultura española.	8	7	3	0	0	0
2. Me gusta identificar las diferencias entre mi propia cultura y la española.	9	7	2	0	0	0
3. Me pongo en el lugar del otro para ver el mundo desde su perspectiva y poder entenderlo.	6	7	4	1	0	0
4. Tiendo a criticar la forma en que los españoles hacen las cosas.	1	2	3	1	10	1
5. Considero los comportamientos sociales y culturales de los españoles ridículos y sin sentido.	0	0	0	0	9	9
6. Se confirman las imágenes y estereotipos que tengo de los españoles.	1	5	6	2	2	2
7. Veo los comportamientos sociales y culturales de los españoles como normales para su contexto cultural.	3	14	0	1	0	0
8. Aprender aspectos culturales de la lengua española aumenta mis posibilidades de ser más competente en las relaciones personales, del trabajo, públicas...	6	8	3	1	0	0
9. Algunos de mis valores, creencias e imágenes van a cambiar en contacto con otras culturas.	2	4	9	1	1	1
10. Las diferencias culturales enriquecen.	15	3	0	0	0	0
11. Tratar aspectos culturales en clase me permite aprender cómo actúan los demás.	9	9	0	0	0	0
12. Conocer una lengua puede no ser suficiente para comprender a la gente que la habla.	5	9	3	0	1	0
13. Me gusta saber cómo debo actuar ante personas de una cultura diferente de la mía.	6	12	0	0	0	0
14. Debo conocer los rasgos y características de las personas con las que me comunico (o voy a comunicar) para estar más seguro de lo que debo decir.	4	13	1	0	0	0
15. Al hacer comparaciones me doy cuenta de las similitudes y diferencias entre mi cultura y la de los demás.	9	6	3	0	0	0
16. Analizar los aspectos culturales de la lengua española me permite verificar lo apropiado de mis ideas previas (mis estereotipos, clichés, prejuicios, etc.).	0	15	2	1	0	0
17. Acepto el hecho de que pueda existir más de una manera de comportarse.	5	9	4	0	0	0
18. Muestro apertura frente al desconocido.	4	4	8	0	2	0
19. Me esfuerzo en ir más allá de los estereotipos.	7	6	5	0	0	0
20. Deseo superar los malentendidos que los estereotipos pueden provocar.	12	4	2	0	0	0

Anexo 10: Grelha de autoavaliação (final) de competências interculturais desenvolvidas pelos alunos ao longo da intervenção didática: “*Autoevaluación de mi competencia intercultural*”

		COOPERATIVA VALE S. COSME – DIDÁXIS				
		AUTOEVALUACIÓN DE MI COMPETENCIA INTERCULTURAL				
<p>Señala para cada indicador de cada uno de los componentes de la interculturalidad (<i>actitudes, conocimientos y destrezas</i>) el grado de competencia que crees que tienes (0=no tengo la competencia, 1=tengo una competencia muy limitada, 2=tengo una competencia limitada, 3=tengo una competencia normal, 4=tengo una competencia amplia, 5=tengo una competencia muy amplia).</p>						
INDICADORES DE ACTITUDES		1	2	3	4	5
1.	Intento ser tolerante con gente de otras culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Estoy predispuesto a relacionarme con gente de otra cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Estoy predispuesto a buscar información sobre la otra cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Mantengo una actitud abierta ante situaciones y temas conflictivos entre las dos culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Valoro positivamente la integración de los otros en mi propia cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Estoy predispuesto a apreciar aspectos de la otra cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Estoy predispuesto a intentar comunicarme en la lengua de los miembros de otra cultura y a intentar comportarme de una manera adecuada desde el punto de vista del otro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Estoy predispuesto a asumir distintos papeles según los contextos (en el seno de una familia, en la escuela, en una universidad, en el trabajo, etc.) en que tenga que intervenir en otras culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Estoy predispuesto a demostrar interés en determinados aspectos de otra cultura (en aprender su lengua, en comprender sus valores, en estudiar su historia, sus tradiciones, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Estoy predispuesto a cambiar mi comportamiento de acuerdo con las pautas de comunicación de la otra cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Estoy predispuesto a reflexionar sobre las consecuencias de mis decisiones, opciones y comportamientos en los miembros de otra cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Estoy predispuesto a lidiar con la diversidad de maneras que tengo de comprender, de expresarme y de comportarme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Estoy predispuesto a interactuar con otras personas y a intentar comprender las diferencias que hay en sus comportamientos, valores y actitudes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Estoy predispuesto a interactuar de maneras diversas, aunque sean bastante diferentes de cómo lo hago habitualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Estoy predispuesto a ser flexible cuando me comunico e interactúo con gente que es diferente lingüística y culturalmente, incluso cuando tiene un conocimiento limitado de mi lengua y cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
INDICADORES DE DESTREZAS		1	2	3	4	5
1.	Puedo comparar y valorar aspectos visibles de la otra cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Trato de adaptarme a situaciones nuevas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.	Me doy cuenta cuando un miembro de la otra cultura se siente incómodo ante mi presencia.	<input type="radio"/>				
4.	Puedo identificar los tabúes culturales sobre los alimentos, vestimenta, comportamientos, etc. de la otra cultura.	<input type="radio"/>				
5.	Sé interpretar los elementos de la comunicación no verbal de la otra cultura.	<input type="radio"/>				
6.	Me comporto de manera culturalmente adecuada y evito molestar a la gente con mis comportamientos, mi forma de vestir, etc.	<input type="radio"/>				
7.	Puedo contrastar la otra cultura con la mía.	<input type="radio"/>				
8.	Utilizo estrategias que me ayudan a adaptarme y a evitar un choque cultural.	<input type="radio"/>				
9.	Sé desarrollar estrategias que me permiten aprender la lengua del otro y saber más de su cultura.	<input type="radio"/>				
10.	Utilizo estrategias adecuadas para lidiar y/o adaptarme a otro entorno cultural distinto del mío.	<input type="radio"/>				
11.	Conozco y sé utilizar de una manera efectiva métodos, estrategias y técnicas que favorecen mi aprendizaje de lenguas y culturas.	<input type="radio"/>				
12.	Utilizo varias perspectivas culturales para mejorar mis interacciones con miembros de otra cultura.	<input type="radio"/>				
13.	Me comunico de una manera efectiva con gente de otra cultura en diversos entornos sociales, teniendo en cuenta la edad, el sexo, la clase social y otros factores.	<input type="radio"/>				
14.	Utilizo información específica de la otra cultura para mejorar mi forma de interactuar con sus miembros.	<input type="radio"/>				
15.	Observo de cerca mis comportamientos y sus consecuencias en mi aprendizaje, en mi desarrollo cultural y, especialmente, en mis interlocutores de otras culturas.	<input type="radio"/>				
INDICADORES DE CONOCIMIENTOS						
		1	2	3	4	5
1.	Conozco cosas muy básicas y superficiales de la otra cultura.	<input type="radio"/>				
2.	Reconozco que aprendo cosas nuevas en situaciones de contacto con otra cultura.	<input type="radio"/>				
3.	Sé que los miembros de otras culturas se comunican de manera diferente de la mía.	<input type="radio"/>				
4.	Tengo conocimientos básicos de la Historia, valores y prácticas de la otra cultura.	<input type="radio"/>				
5.	Conozco algunas variaciones sociolingüísticas regionales de los miembros de la otra cultura.	<input type="radio"/>				
6.	Puedo proponer una definición básica de cultura e identificar sus componentes.	<input type="radio"/>				
7.	Puedo establecer comparaciones entre mi lengua y cultura y otras lenguas y culturas.	<input type="radio"/>				
8.	Conozco las normas de interacción (saludos, etc.) y los tabúes (los comportamientos, formas de vestir, etc., que no están bien vistos) esenciales de la otra cultura.	<input type="radio"/>				
9.	Detecto las señales que anuncian un inminente choque cultural y sé utilizar estrategias para evitarlo.	<input type="radio"/>				
10.	Conozco técnicas para potenciar al máximo mi aprendizaje de la lengua y la cultura que estoy estudiando.	<input type="radio"/>				
11.	Sé describir y explicar mi propio comportamiento y el de los miembros de otra cultura en varios ámbitos de interacción.	<input type="radio"/>				
12.	Conozco en términos generales la Historia y los factores sociopolíticos que han determinado mi propia cultura y la de los otros.	<input type="radio"/>				
13.	Dispongo de, por lo menos, un modelo que me permite comprender los procesos y estrategias de aprendizaje y que explica las implicaciones para el aprendizaje y la adaptación a otra cultura.	<input type="radio"/>				
14.	Puedo comparar y contrastar aspectos de mis actividades sociales en mi propia cultura con los mismos de otra cultura.	<input type="radio"/>				
15.	Puedo explicar la compleja dinámica que se desencadena en situaciones multiculturales con gente procedente de distintas lenguas y culturas.	<input type="radio"/>				

(Adaptado de GONZÁLEZ PIÑEIRO, MANUEL, GUILLÉN DÍAZ, CARMEN, & VEZ, JOSÉ MANUEL (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.)

PUNTUACIÓN:

ACTITUDES

DESTREZAS

CONOCIMIENTOS

.....÷15 =

.....÷15 =

.....÷15 =

¡Gracias por tu colaboración! El profe João Tavares

Anexo 11: Grelha representativa do perfil de competência intercultural de cada aluno: “*Mi perfil competencial de interculturalidad*”

	COOPERATIVA VALE S. COSME – DIDÁXIS
	MI PERFIL COMPETENCIAL DE INTERCULTURALIDAD

Datos personales

Nombre:

Lengua materna:

Fecha de elaboración del perfil:

PUNTUACIÓN	ACTITUDES	DESTREZAS	CONOCIMIENTOS
5,00			
4,75			
4,50			
4,25			
4,00			
3,75			
3,50			
3,25			
3,00			
2,75			
2,50			
2,25			
2,00			
1,75			
1,50			
1,25			
1,00			
0,75			
0,50			
0,25			
0,00			

PUNTUACIÓN 0: has tenido escaso contacto en tu país con gente de otras culturas. Por tanto, se puede decir que posees las siguientes competencias:

- Eres consciente de la presencia de otros en tu cultura
 - Intentas facilitar la comunicación cuando hablas con alguien de otra cultura que no domina tu lengua
 - Aunque no sepas muy bien cómo, intentas relativizar tu propio sistema de valores
 - Procuras adaptar, en la medida de lo posible, tu comportamiento cuando interactúas con miembros de otra cultura
-

PUNTUACIÓN 1: normalmente estableces contacto en tu país con miembros de otras culturas. Por tanto, se puede decir que posees las siguientes competencias:

- Puedes identificar situaciones conflictivas entre las dos comunidades culturales
 - Conoces los temas que pueden producir conflictos entre las dos comunidades culturales
 - Puedes dar una explicación de un hecho de tu propia cultura adaptada a un interlocutor de la otra cultura
 - Puedes explicar un hecho de la otra cultura adaptándolo a los miembros de tu propia cultura
-

PUNTUACIÓN 2: has participado en alguna actividad en el extranjero o contactado directamente con la realidad extranjera durante periodos breves. Por tanto, se puede decir que posees las siguientes competencias:

- Eres consciente de las diferencias entre las lenguas y entre las culturas
 - Eres consciente de tus reacciones negativas (miedo, ridículo, asco, superioridad, etc.) a esas diferencias
 - Eres consciente de cómo un entorno concreto determina su interacción con otros
 - Eres consciente de cómo le ve la gente de otra cultura que le acoge
-

PUNTUACIÓN 3: has participado en alguna actividad en el extranjero o contactado directamente con la realidad extranjera durante periodos más extensos. Por tanto, se puede decir que posees las siguientes competencias:

- Eres consciente de que eres una persona culturalmente condicionada y que tienes tus preferencias y costumbres
 - Eres consciente de las diferencias que existen dentro de otras culturas que conoces
 - Eres consciente de las opciones que tomas y de sus consecuencias (en el sentido de que le hagan más o menos aceptable entre los miembros de otra cultura)
 - Eres consciente de cómo las personas de otras culturas reaccionan ante tu diversidad social en el entorno de su cultura
-

PUNTUACIÓN 4: eres una persona que se relaciona y se mueve en un entorno multicultural. Por tanto, se puede decir que posees las siguientes competencias:

- Eres consciente de tus propios valores y de cómo afectan tu visión de los problemas y su resolución
 - Eres consciente de cómo los miembros de otra cultura reaccionan ante él como consecuencia de sus propios valores culturales
 - Eres consciente de cómo tus valores se manifiestan en contextos específicos
 - Eres consciente de las diferentes maneras de actuar y de utilizar el lenguaje que tienen otras culturas que conoces, y de sus consecuencias en un entorno laboral o institucional
-

(Adaptado de GONZÁLEZ PIÑEIRO, MANUEL, GUILLÉN DÍAZ, CARMEN, & VEZ, JOSÉ MANUEL (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.)

¡Gracias por tu colaboración! El profe João Tavares

Anexo 12: Questionário final sobre a relevância/validade das atividades desenvolvidas:

“Las TIC y la interculturalidad en la clase de Español”

	COOPERATIVA VALE S. COSME – DIDÁXIS
	EL USO DE LAS TIC Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA CLASE DE ESPAÑOL

1. ¿Has sentido diferencia entre tratar los referentes culturales sólo con el apoyo del libro, compañeros y profesor y tratarlos también con el recurso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)? ¿Por qué?

2. ¿Piensas que percibes más cosas si usas las TIC (comparativamente al uso exclusivo del manual)? ¿Por qué?

3. ¿Qué actitudes, destrezas y/o conocimientos culturales has adquirido fuera de la clase a través de las TIC (películas, búsquedas en la internet, músicas, fóruns, canales de conversación, páginas personales, etc.)?

4. De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Escuchar a la/al profe				
Usar el manual				
Debatir con mis compañeros y cambiar ideas con ellos				
Hacer deberes de casa con recurso a la internet				
Usar la internet en la clase para resolver problemas				
Ver videos				
Escuchar músicas				
Buscar información en la internet				
Otra(s):				

¡Gracias por tu colaboración! El profe João Tavares

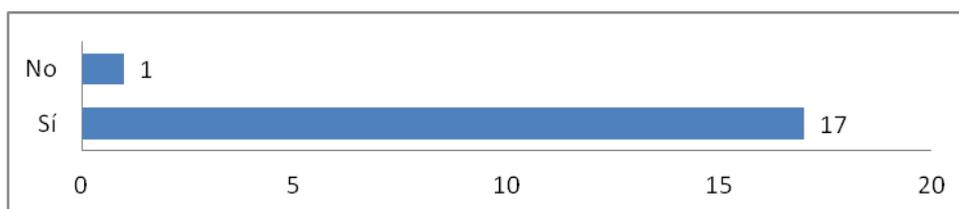
Anexo 13: Resultados do questionário “Las TIC y la interculturalidad en la clase de Español”

Resultados do questionário EL USO DE LAS TIC Y LA INTECULTURALIDAD EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Realizado no dia 27 de Abril de 2012

Número de alunos inquiridos: **18 alunos**

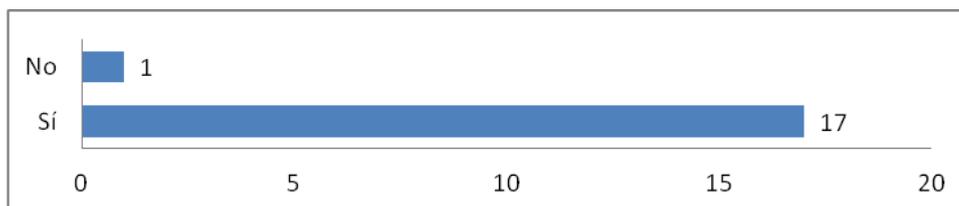
1. ¿Has sentido diferencia entre tratar los referentes culturales sólo con el apoyo del libro, compañeros y profesor y tratarlos también con el recurso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)?



Justificações apresentadas:

- Las TIC nos acercan de otras culturas de forma más práctica, divertida y sencilla.
- Con el uso de las TIC es más sencillo y motivador tratar asuntos culturales.
- Las TIC hacen las clases más interesantes, lo que permite que aprendamos más y mejor.
- Así las clases son más dinámicas e interesantes.
- Podemos acceder a informaciones de forma más rápida
- Las TIC ofrecen herramientas que favorecen y facilitan el estudio de diferentes aspectos culturales.
- Podemos acceder a más información.
- Es cautivante trabajar con el recurso a las TIC.
- Ha sido divertido y eficaz.
- El recurso a las TIC ayudó a comprender mejor lo que era dado en clase a través del libro y a consolidarlo.
- Las TIC hacen las clases más interactivas, distintas, más interesantes y motivadoras.
- Nota: O aluno/a que respondeu “no” não apresentou qualquer justificação.

2. ¿Piensas que percibes más cosas si usas las TIC (comparativamente al uso exclusivo del manual)? ¿Por qué?



Justificações apresentadas:

- O aluno que respondeu negativamente apresentou a seguinte justificação: “Pienso que es igual, a pesar de que con el uso de las TIC me ponga más atento e interesado”.
- Os restantes alunos apresentaram as seguintes razões:
- Las TIC permiten el acceso a recursos que el libro no permite: vídeos, situaciones reales, etc.
- Se puede acceder a más información; información más variada y completa.
- Se puede acceder a información de forma más rápida.
- Por medio de las TIC se puede acceder a nuevas perspectivas y realidades, lo que permite una mejor percepción de las cosas.
- Es más interactivo e interesante.

3. ¿Qué actitudes, destrezas y/o conocimientos culturales has adquirido fuera de la clase a través de las TIC (películas, búsquedas en la internet, músicas, fórums, canales de conversación, páginas personales, etc.)?

- Mayor conocimiento sobre la otra cultura.
- Mayor conocimiento sobre detalles que causan comunes malentendidos culturales.
- He aprendido a respetar todas las culturas diferentes de la mía.
- He aprendido a ver aspectos comunes de la cultura española y de la mía.
- He aprendido a comprender mejor ciertas culturas.
- Las músicas y películas españolas me han ayudado a comprender mejor como debemos interactuar en las distintas situaciones.
- He tenido la oportunidad de acceder a páginas personales y blogs que me ayudaron a conocer mejor la cultura española.
- Aprendí diferentes cosas sobre tradiciones catalanes.
- Ver películas españolas me permitió comprender el contexto en el cual se desarrollan.
- Aprendí a buscar informaciones en internet sobre curiosidades culturales y encuadrarlas en el estudio del español.
- Aprendí a comprender los modos de hablar con ciertos tipos de personas.

4. De las opciones que se te plantean a continuación, ¿cuáles situaciones piensas que te han ayudado más a comprender los aspectos culturales inherentes a la lengua española?

	Nº Respuestas			
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Escuchar a la/al profe	0	0	8	10
Usar el manual	0	7	9	2
Debatir con mis compañeros y cambiar ideas con ellos	0	1	7	10
Hacer deberes de casa con recurso a la internet	0	1	11	6
Usar la internet en la clase para resolver problemas	0	0	8	10
Ver videos	0	2	7	9
Escuchar músicas	0	5	9	4
Buscar información en la internet	0	0	8	10
Otra(s):	0	0	0	0