



Universidade de Aveiro
2012

Departamento de Educação

**Dina Míriam do
Carmo Jordão**

**Uma abordagem intercultural na aula de ELE através
das tribos urbanas**



Universidade de Aveiro
2012

Departamento de Educação

**Dina Míriam do
Carmo Jordão**

**Uma abordagem intercultural na aula de ELE através
das tribos urbanas**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção da profissionalização e do grau de Mestre em Ensino do Português 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ao Rodrigo, ao Hugo e restante família e amigos...

O júri

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Porfíria Bizarro Monteiro dos Reis Soares
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

*“As coisas vulgares que há na vida
Não deixam saudades
Só as lembranças que doem
Ou fazem sorrir*

*Há gente que fica na história
da história da gente
e outras de quem nem o nome
lembramos ouvir”
(Jorge Fernando)*

Agradecimentos

Agradeço aos que fazem parte da minha história, sobretudo...

À Professora Maria Helena Araújo e Sá, orientadora científica deste trabalho, o reconhecimento pelo acompanhamento, rigor e exigência demonstrados.

Ao meu marido, Hugo, pelo apoio incondicional que sempre me deu e, por tantas vezes, ter desempenhado o meu papel de Mãe.

Ao meu filho Rodrigo, que, apesar de tão pequenino, me deu força para continuar nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Adelino e Angelina, e aos meus irmãos pelo apoio e compreensão que sempre demonstraram e sem os quais a minha história não existiria.

À Isabel, à Ana Margarida e à Sónia pela amizade, companheirismo, profissionalismo e apoio demonstrado.

À turma do 11ºA/D (Espanhol ½) e à Direção da ESJML pela colaboração e disponibilidade demonstrada.

À Direção de Curso, pela disponibilidade e esclarecimentos prestados.

Aos meus colegas de Mestrado, sobretudo à Sónia, à Patrícia e ao Ricardo, pela amizade, companheirismo, paciência e espírito de entreajuda demonstrados.

Aos meus amigos, em especial, à Antonieta, à Daniela e à Adriana, pelo tempo que não vos dediquei.

A todos um muito obrigado.

Palavras-chave

Cultura, Diversidade Cultural, Educação Intercultural, Competência Comunicativa Intercultural, Culturas Juvenis, Tribos Urbanas.

Resumo

A comunicação intercultural permanece, atualmente, uma área de estudo com bastante interesse no campo da didática das línguas. O contacto permanente com realidades culturais variadas é uma constante, pelo que o surgimento de choques e / ou mal-entendidos culturais, fruto do contacto e interação entre indivíduos de culturas distintas, é uma realidade diária. Assim, o objetivo primordial deste projeto é compreender se as atividades didáticas centradas na alteridade permitem desenvolver eficazmente a abertura ao outro e conseqüentemente uma competência comunicativa intercultural e ao mesmo tempo sensibilizar os alunos para a diversidade *intra* e intercultural, propiciando uma maior abertura à alteridade, através de uma abordagem didática de um fenómeno social tão atual como é o caso das tribos urbanas.

Keywords

Culture, cultural diversity, intercultural education, intercultural communicative competence, youth cultures, urban tribes.

Abstract

Nowadays, intercultural communication is still a very interesting study area in the Language Didactics field. The permanent contact and interaction between people of different cultural realities may cause/originate daily misunderstandings and cultural shocks. Therefore, the main goal of this project is to understand whether didactic activities focused on the otherness are beneficial to the effective development of the openness to the Other and of the intercultural communicative competence. Furthermore, it is expected that it raises students' awareness to the intra and intercultural diversity by providing a greater openness to otherness, through a didactic approach of a social phenomenon as current as is the case of urban tribes.

Palabras clave

Cultura, diversidad cultural, Educación intercultural, competencia comunicativa intercultural, culturas juveniles, tribus urbanas.

Resumen

Hoy día, la comunicación intercultural aún permanece un área de estudios con bastante interés en el campo de la Didáctica de Lenguas. El contacto permanente con realidades culturales diversas es constante por lo que los choques y malentendidos culturales, originados en el contacto e interacción entre personas de distintas culturas es una realidad cotidiana. Así, el objetivo de este trabajo es comprender si las actividades didácticas centradas en el conocimiento del otro permiten desarrollar de una forma eficaz la apertura a la alteridad y en consecuencia desenvolver la competencia comunicativa intercultural y, al mismo tiempo, sensibilizar a los alumnos para la diversidad *intra* e intercultural, a través del estudio de un fenómeno social actual como son las tribus urbanas.

Índice

Índice de figuras.....	3
Índice de gráficos.....	3
Índice de tabelas.....	3
Lista de Anexos.....	5
Lista de Abreviaturas.....	5
Introdução.....	7
Capítulo I - A nossa sociedade: um leque de culturas.....	9
Introdução.....	11
1.1 O que é a cultura?.....	12
1.2. Somos cultura: o conceito de identidade cultural.....	17
1.2.1. Estereótipos e mal entendidos culturais.....	23
1.2.2. Imagens e representações.....	25
1.3 Ponto de partida: a educação intercultural.....	27
1.4 Meta: a competência intercultural.....	31
1.5 A interculturalidade nas aulas de LE.....	39
1.6 A aula de ELE como espaço de crescimento pessoal e social.....	41
Capítulo II - As culturas juvenis.....	43
Introdução.....	45
2.1 A diversidade intracultural: as culturas juvenis como forma de expressão social e cultural em Espanha.....	46
2.2 A evolução das tribos urbanas em Espanha.....	51
Capítulo III - Projeto de investigação-ação.....	55
Introdução.....	57
3.1 Apresentação do contexto de intervenção.....	57
3.2 Objetivos do estudo.....	64
3.3 Abordagens metodológicas.....	65
3.4 Instrumentos de recolha e análise de dados.....	69
3.5 O projeto de intervenção.....	72
3.6 Descrição e interpretação dos resultados.....	76
3.7 Síntese de resultados.....	105
Capítulo IV – Conclusões e implicações didáticas.....	108

Introdução.....	110
4.1 Principais conclusões.....	110
4.2 Limitações do estudo	112
4.3 Implicações para a educação intercultural	113
Bibliografia	116
Webgrafia.....	119
Anexos	121

Índice de figuras

Figura 1 - Princípios da Competência Intercultural (Hernando Calvo, 2011, p. 44)	33
Figura 2 - Desenvolvimento da sensibilidade intercultural (Bennett, 2004)	34
Figura 3 - Fases da investigação-ação (adaptado de Ferrance, 2000).....	66
Figura 4 - Excerto do trabalho do Grupo nº 4 (al.3, al.11, al.12), sobre a tribo <i>Raperos</i>	104

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Caracterização dos alunos quanto ao sexo	60
Gráfico 2 - Constituição do núcleo familiar	61
Gráfico 3 - Pessoa que desempenha o cargo de Encarregado de Educação	62
Gráfico 4 - Idade dos pais	62
Gráfico 5 - Habilitações académicas.....	63
Gráfico 6 - Conceito de tribos urbanas.....	79
Gráfico 7 – Elementos caracterizadores das tribos urbanas apontados pelos alunos	81
Gráfico 8 - Proximidade a tribos urbanas	81
Gráfico 9 - Tribos que conhecem.....	82
Gráfico 10 - Contactos com as diferentes tribos	83
Gráfico 11 - Opinião face às diferentes tribos urbanas	84
Gráfico 12 - Características baseadas na imagem e aparência física.....	92
Gráfico 13 - Características baseadas nos afetos e sentimentos	93
Gráfico 14 - Características baseadas em atributos psicológicos	93
Gráfico 15 - Características baseadas em valores e ideias.....	94
Gráfico 16 - Características baseadas em gostos e preferências.....	95
Gráfico 17 - Características baseadas no <i>status</i> social.....	95
Gráfico 18 - Número total de ocorrências por subcategoria.....	96
Gráfico 19 - Distribuição do número de ocorrências positivas, negativas e neutras por subcategorias.....	97
Gráfico 20 - Número total de ocorrências positivas, negativas e neutras por tribo.....	98

Índice de tabelas

Tabela 1 - Elementos da Identidade Cultural (Hernando Calvo, 2011).	19
Tabela 2- Limites da identidade (Labrador Fernández, 2000, p. 40).....	21

Tabela 3- Propostas para desenvolver a competência intercultural na aula de LE (Iglesias Casal, 2003)	36
Tabela 4 - Número de alunos do Ensino Básico	58
Tabela 5 - Número de Alunos do Ensino Secundário	59
Tabela 6 - Objetivos do inquérito por questionário nº1	70
Tabela7 - Objetivos do inquérito por questionário nº2	70
Tabela 8 - Categorias e subcategorias de análise.....	71
Tabela 9- Quadro Síntese do Projeto de Intervenção	73
Tabela 10 – Análise descritiva e quantitativa da Categoria A - Conhecimentos sobre as tribos urbanas.....	77
Tabela 11 - Análise descritiva e quantitativa da Categoria B - Opiniões dos alunos relativamente às tribos urbanas e frequência das ocorrências	86
Tabela 12 - Análise descritiva e quantitativa da Categoria C - Imagens / representações face a tribos urbanas específicas e frequência.....	90
Tabela 13 – Análise descritiva e quantitativa da Categoria D - Objetivos das atividades propostas.....	100
Tabela 14 – Análise descritiva e quantitativa da Categoria E – Perceção dos conhecimentos adquiridos.....	101
Tabela 15 – Análise descritiva e quantitativa da Categoria F - Avaliação das atividades propostas, na perspetiva dos alunos.....	102

Lista de Anexos

Anexo 1 - Questionário nº1

Anexo 2 - Questionário nº2

Anexo 3 - Planificação Anual (11ºAno - Espanhol ½ Formação Geral)

Anexo 4 - Materiais pedagógicos utilizados no Projeto de intervenção

Anexo 5 - CD com a apresentação em PPT dos trabalhos de pesquisa efetuados pelos alunos

Anexo 6 - Letras de *RAP*, apresentadas pelos alunos

Lista de Abreviaturas

LE - Línguas Estrangeiras

DL - Didática de Línguas

CC - Competência Comunicativa

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

QEER - Quadro Europeu Comum de Referência

PCIC - Plano Curricular do Instituto Cervantes

NR - Não responde

Introdução

Enquanto professores de línguas estamos conscientes de que a competência comunicativa numa língua implica a compreensão de padrões e práticas culturais inerentes a essa mesma língua pelo que tentamos, com o nosso trabalho diário e a par das políticas linguísticas europeias, contribuir para o desenvolvimento de uma competência intercultural nos nossos alunos.

É portanto neste sentido que surge este trabalho de investigação-ação já que é essencial promover contactos interculturais que levem os nossos alunos a analisar, interpretar e refletir acerca dos fenómenos sociais e culturais com os quais contactaram e contactam quotidianamente.

Assim, considera-se este estudo de especial relevo não só pela sua atualidade temática, pelas imagens negativas frequentemente associadas a este fenómeno social mas também por se considerar que este está em crescimento, sendo cada vez mais comuns e diversificados os estilos juvenis pelo que também se torna imperativo conhecer as opiniões dos alunos acerca da diversidade cultural para, a partir daí, compreender o grau de abertura à alteridade que estes apresentam, para nos ajudar, enquanto professores de línguas, a traçar o caminho pelo qual devemos seguir para desenvolver uma competência comunicativa intercultural e, ao mesmo tempo, formar cidadãos justos e capazes de viver pacificamente numa sociedade que se afigura ainda cada vez mais multicultural, estabelecendo um diálogo intercultural salutar.

Neste sentido, este estudo visa:

- I. Identificar as opiniões dos alunos face à diversidade cultural, nomeadamente no que respeita ao fenómeno social denominado tribos urbanas;
- II. Conhecer as representações / imagens dos alunos face às tribos urbanas, nomeadamente compreender qual a perceção dos alunos face às tribos urbanas enquanto exemplo de diversidade intracultural;

- III. Verificar a eficácia de atividades didáticas centradas no conhecimento da alteridade, neste caso das tribos urbanas, para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

E apresenta a seguinte estrutura:

- *Capítulo 1* - abordagem teórica de alguns conceitos-chave, como cultura, identidade cultural, educação intercultural e competência comunicativa intercultural, essenciais à compreensão e enquadramento deste estudo.
- *Capítulo 2* – abordagem temática, a partir de uma perspectiva histórica, da evolução das tribos urbanas em Espanha, desde a Transição à atualidade, tentando explicitar a origem e algumas das características deste fenómeno social, cada vez mais comum.
- *Capítulo 3* – apresentação e caracterização do contexto de intervenção, apresentação das questões investigativas e respetivos objetivos, seguida da descrição das opções metodológicas deste estudo, apresentando os instrumentos de recolha de dados e a forma como os dados são analisados bem como a descrição dos mesmos, procurando através da sua análise, responder às questões de investigação.
- *Capítulo 4* – apresentação das conclusões gerais do estudo, procurando encontrar novos caminhos investigativos que possam favorecer o desenvolvimento da CCI dos alunos e indicando as limitações do estudo apresentado.

Capítulo I - A nossa sociedade: um leque de culturas

“Embora possa ser difícil aceitar essa diversidade de culturas e ideologias (principalmente quando são muito diferentes da nossa), é imprescindível fazê-lo”

Ana Micaela Nunes (aluna do 11ºD, da ESJML)

Introdução

O ensino / aprendizagem de uma LE está sempre condicionado pelo contexto económico, político, social e cultural, uma vez que é este contexto que orienta e determina este processo. É inquestionável a repercussão que a União Europeia e a globalização têm no ensino das LE, já que a língua é um elemento fundamental para a integração de pessoas nas sociedades pelo que promover a aquisição de uma língua é fundamental.

Tanto o Conselho da Europa como a União Europeia têm vindo a adotar políticas em defesa do plurilinguismo, considerando a diversidade linguística e cultural da Europa como um bem patrimonial que deve ser preservado e atribuindo ao domínio de línguas um importante papel que favorece a compreensão mútua e o entendimento entre os povos ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito face a outras culturas, contribuindo desta forma para a criação de um sentimento de cidadania europeia, que surge também em virtude da crescente mobilidade transnacional, consequência da livre circulação de bens, pessoas e serviços.

Considera-se comumente o conhecimento de línguas estrangeiras como um fator de enriquecimento pessoal e profissional. O *Livro Branco sobre a Educação e a Formação "Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva"* do Conselho da Europa (1995) vem dar ênfase à afirmação ao recomendar um domínio efetivo de três línguas da União Europeia e atestar a firme vontade de superar o caráter elitista da aprendizagem de línguas, típico das classes mais altas.

Ainda neste sentido, e com o intuito de continuar a promover e a fomentar a diversidade linguística e cultural no seio da União Europeia, em 2001, o Conselho da Europa publica o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR)(Conselho da Europa, 2001), elaborado no

âmbito do Projeto *Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural*. Este documento, que tem como finalidade proporcionar um conjunto de orientações relativamente a objetivos, metodologias, métodos de avaliação, entre outros..., que devem ser tidas em conta não só pelas diversas instituições educativas mas também por autores de manuais e professores, constitui um importante avanço no ensino das LE e na sua adaptação às necessidades atuais através da promoção de uma atuação comum.

Como comprovam os documentos anteriormente citados, a aprendizagem de línguas, enquanto elemento facilitador da integração e coesão sociais, é um dos pilares básicos das políticas educativas europeias.

Esta aposta no desenvolvimento de uma Europa multilingue continua a ser uma prioridade para as entidades competentes, como demonstra o *Plano de ação sobre a promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística* estabelecido pela Comissão Europeia para o biénio 2004-2006 (Comissão das Comunidades Europeias, 2003), segundo o qual o professor de línguas desempenha um papel fundamental nesta caminhada já que deve promover valores como a abertura ao outro, a aceitação das diferenças e construir uma predisposição para comunicar, patente numa competência comunicativa intercultural.

Neste âmbito, neste capítulo abordar-se-ão os conceitos teóricos essenciais que suportam e justificam este estudo, sobretudo no que respeita ao ensino dos conteúdos culturais na aula de LE. Assim, começar-se-á por abordar o conceito-base deste estudo: a cultura, seguidamente o de identidade cultural, de estereótipos, de imagens e, para terminar este capítulo teórico, debruçar-nos-emos sobre o conceito de interculturalidade bem como sobre outros termos daí derivados.

1.1 O que é a cultura?

Promover a aprendizagem de uma nova língua e cultura implica construir conhecimento a partir das relações que se estabelecem entre pessoas de diferentes culturas. Por isso, viver numa sociedade cada vez mais global exige precisamente que a educação desenvolva competências que permitam uma convivência pacífica entre

cidadãos de culturas diferentes e fomenta uma reflexão sobre a cultura bem como sobre a forma como esta configura a nossa identidade.

Da combinação das características pessoais de cada um com o meio sociocultural em que vivemos resulta não só a construção da identidade mas também o desenvolvimento de competências interculturais.

Atualmente, o maior desafio da educação é formar cidadãos autónomos, plenos e ativos, capacitando-os afetiva, cognitiva e socialmente para coexistir numa sociedade multicultural. Os movimentos migratórios e as condições de mobilidade, informação e desenvolvimento tecnológico na era da globalização são só alguns dos fatores que permitem melhor compreender a transformação estrutural da nossa sociedade, tradicionalmente monocultural, em sociedades multiculturais, nas quais as reivindicações identitárias reforçam ainda mais a pluralidade cultural em que vivemos.

Para dotar a realidade de sentido e criar a sua própria identidade, o ser humano necessita de uma cultura. Neste sentido, as línguas estrangeiras permitem promover reflexões em torno dos conceitos que constituem os dois pilares teóricos que as sustentam e que são os alicerces da competência intercultural: cultura e identidade.

O conceito de cultura, como abarca um grande número de aspetos delimitadores das características comuns aos diversos membros de uma mesma sociedade a partir dos costumes, das crenças, das convenções sociais, da família, do nível de desenvolvimento social e tecnológico, entre outras, é considerado de enorme complexidade.

Assim, e parafraseando Edgar Morin, a palavra “cultura” é um autêntico camaleão conceptual que “peut signifier tout ce qui, n’étant pas naturellement inné, doit être appris et acquis; il peut signifier les usages, valeurs, croyances d’une ethnie ou d’une nation; il peut signifier tout ce qu’apportent les humanités, la littérature, l’art, la philosophie” (Morin, 1999, p. 52).

São portanto inúmeras as definições de cultura existentes, como fica patente nas que se seguem:

“La culture est constituée par l'ensemble des savoirs, savoir-faire, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes qui se transmet de génération en génération, se reproduit en chaque individu, contrôle l'existence de la société et entretient la complexité psychologique et sociale”(Morin, 1999, p. 27).

“La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros” (Poyatos, 1994, p. 25).

A 43ª Conferencia Internacional de Educación de Ginebra, considera que o termo cultura “(...) Engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano” (Guillén Díaz, 2004, p. 841).

Já Galisson (1999), citado também por Guillén Díaz (2004, p. 841), menciona que a cultura de um país não se refere apenas ao saber-visão que se situa no âmbito do pensamento, isto é, à cultura culta, cultivada, institucional, literária, artística, científica e técnica, com caráter enciclopédico, aprendida e, conseqüentemente, dominada por poucos em cada um dos seus componentes, mas também à cultura popular, ou seja, ao saber-ação, o saber-fazer e o saber ser / estar com os outros, que se situa no âmbito do comportamento, da vida quotidiana e dá conta da cultura experiencial, que é adquirida e partilhada.

No âmbito da didática das línguas, Adaskou, Britten, e Fahsi (1990, pp. 3, 4) distinguem quatro categorias de cultura:

- a estética “Culture with a capital C: the media, the cinema, music (whether serious or popular) and, above all, literature - the study of which used often to be one of the main reasons for language teaching.”,
- a sociológica “Culture with a small c: the organization and nature of family, of home life, sense of interpersonal relations, material conditions, work and leisure, customs and institutions.”,
- a semântica “The conceptual system embodied in the language “,
- a pragmática “The background knowledge, social skills, and paralinguistic skills that, in addition to mastery of the language code, make possible successful sense communication”.

Por seu lado, Castro Prieto (1999, p. 44) define o termo cultura a partir de quatro pontos de vista distintos:

- de um ponto de vista behaviorista “la cultura consiste en comportamientos observables, o conjunto de comportamientos como hábitos, costumbres o tradiciones”;
- de um ponto de vista funcional “se entiende cultura como las reglas que subyacen a los comportamientos - reglas que se infieren del propio comportamiento”;
- de um ponto de vista cognitivo “el concepto de cultura se centra no tanto en comportamientos observables sino en cómo el individuo percibe e interpreta esos comportamientos”;
- de um ponto de vista simbolista “la cultura se convierte en proceso de aprendizaje de símbolos influenciado por los conocimientos previos del individuo: concepciones previas, informaciones y experiencias.”

Das diferentes concepções de cultura apresentadas, a autora dá especial importância às concepções cognitivista e simbólica porque ambas se focam no indivíduo bem como nas suas percepções e interpretações, incluindo assim os comportamentos e as atitudes e favorecendo os aspetos emocionais e sociais da cultura e a compreensão cognitiva das diferentes culturas.

É, com efeito, o valor atribuído ao indivíduo que confere à cultura um sentido individual e social. É individual na medida em que permite ao sujeito analisar,

organizar e entender o mundo através do processamento de informação e dos seus conhecimentos prévios. E é social porque engloba o conjunto de valores, regras e significados, partilhados pelos diferentes elementos de uma comunidade. Assim, esta perspectiva apresenta a cultura como aprendida e coletiva, ainda que cada indivíduo tenha as suas próprias interpretações e significados e, ao interagir com o Outro, mobilize um saber cultural específico que deve ser racional, dinâmico, crítico e reflexivo.

Muitos autores, para além de apresentarem uma definição, abordaram não só as características mas também as funções da cultura. Neste sentido, e com o intuito de melhor compreender as características da “cultura”, apresenta-se seguidamente a síntese explicativa do termo, elaborada por Carlos Giménez, citado por Hernando Calvo (2011, p. 26) segundo o qual:

“- La cultura es aprendizaje. La cultura se aprende y se transmite, puede adquirirse en las edades más tempranas de la vida y nunca deja de aprenderse. Inmigrar y vivir son pues, suertes de aprender cultura.

- La cultura da sentido y permite interpretar la realidad. Además de las conductas aprendidas, con la cultura nos situamos frente a un nuevo modo de interpretar la realidad. Aprender cultura implica dar sentido a la existencia humana que se desarrolla en sociedad mediante el intercambio de significados compartidos.

- La cultura se transmite a través de símbolos. El lenguaje es el más desarrollado de todos ellos. Los símbolos rodean nuestras vidas y permiten que la cultura sea una “balsa común” para la sociedad, al mismo tiempo que la cultura puede ser vivida de forma diferente por cada ser humano.

- La cultura se comparte diferencialmente. No siempre los miembros de una sociedad reflejan de forma idéntica su cultura. La mirada introspectiva de la propia cultura hacia sí misma es, a su vez, prueba rica y diversa del acervo cultural de regiones, estilos personales, clases sociales o grupos de edad.

- Ante la aparente maraña conceptual, la cultura no deja de ser una estructura; un todo integrado.

- Finalmente, la cultura es, también, dispositivo de adaptación.”

No entanto, para além de tudo isto, a cultura tem também características próprias que lhe conferem determinadas funções no desenvolvimento dos seres humanos e das sociedades, permitindo-lhes tomar decisões sobre a sua existência e evolução futuras. “Les interactions entre individus produisent la société et celle-ci, qui témoigne de l’émergence de la culture, rétroagit sur les individus par la culture”(Morin, 1999, p. 27). Ao nascer no seio de uma sociedade e durante os primeiros anos de vida, o ser humano assimila e aprende a cultura, tornando efetivo o seu processo de socialização.

Nascer numa sociedade e não noutra implica diferentes formas de assimilação e interpretação da realidade bem como singularidades na construção da própria identidade, já que cada sociedade transmite aos seus cidadãos o conjunto de elementos que a compõem, construindo assim a bagagem cultural que forma a sua identidade. Este processo de socialização não se restringe a uma determinada etapa da vida, pois prolonga-se ao longo dela toda a vida, porém é mais significativa nos primeiros anos de vida.

Assim, é a nossa personalidade e a nossa cultura que formam o nosso EU e configuram a nossa identidade. Portanto, o processo de desenvolvimento da nossa identidade cultural é um processo em permanente atualização.

1.2. Somos cultura: o conceito de identidade cultural

Como anteriormente referido, os conceitos de cultura e identidade são a base da educação intercultural.

A aprendizagem é um processo de construção pessoal, o homem constrói conhecimentos através de processos de interação complexos, inerentes ao processo de socialização.

Numa perspetiva construtivista, e partir das palavras de Hernando Calvo (2011, p. 28), a aprendizagem é um processo de revisão, modificação e reorganização dos esquemas de conhecimento iniciais e de construção de novos esquemas.

Neste sentido e no âmbito da didática das línguas estrangeiras, os conteúdos culturais abordados durante o processo de ensino / aprendizagem podem influenciar consideravelmente a construção da identidade de cada indivíduo, na medida em que são os esquemas de conhecimento construídos e desenvolvidos que permitem ao indivíduo aceder à realidade que o rodeia.

Portanto, o trabalho dos professores de línguas deve contribuir para a construção do conhecimento e identidade pessoal, para que os alunos que aprendem o façam através de processos de construção de significados partilhados, procedimentos, conceitos e valores próprios, fruto da sua cultura ou do diálogo entre culturas. Isto já que, no entender de Vez (2006, p. 10),

“para comprender estas rutinas lingüísticas y, sobre todo, para comprender su esencia en una lengua extranjera que no es la propia, hace falta comprender la sociedad y las normas sociales en la que se producen y se insertan. Conocer la lengua no es suficiente, ya que el verdadero significado de muchos de nuestros actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos sociales.”

Por isso, a coexistência de diversos grupos culturais numa mesma sociedade deve ser vista como uma oportunidade para promover um diálogo construtivo entre estas mesmas culturas.

É evidente que nos diferenciamos não só pelo espaço geográfico que ocupamos mas sobretudo pelo contraste que nasce na riqueza das culturas e dos elementos que as integram. A identidade cultural é uma estrutura de pensamento composta por ideias sobre o eu, especificamente relacionadas com um indivíduo dentro de uma cultura. É provável que um indivíduo seja mais consciente da sua própria identidade cultural se viver numa sociedade plural em que coexistem múltiplos sistemas sociais e culturais.

Mas então surge a questão, quais são os principais elementos que constituem a identidade cultural?

Segundo Hernando Calvo (2011, p. 30), e com base em vários estudos, o conceito de identidade cultural é constituído por variáveis externas e variáveis internas, como se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela 1 - Elementos da Identidade Cultural (Hernando Calvo, 2011).

COMPONENTES DE LA IDENTIDAD CULTURAL
<p><u>Variables externas</u></p> <p>0. El Lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la lengua familiar? • Grado de conocimiento de la lengua familiar y lengua de la sociedad • Capacidad de expresarse usando ambas lenguas. • Frecuencia de uso de cada una de ellas. <p>1. Relaciones de amistad y contacto social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exclusividad de los amigos pertenecientes a una o diferentes culturas. • Preferencias de intimidad con los amigos de cada una de ellas. <p>2. Funcionalidad social de la identidad cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades organizadas y participación. • Actividades coordinadas en los periodos vacacionales <p>3. Medios de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Radio, televisión, prensa, música, revistas... de diferentes culturas. <p>4. Tradiciones y costumbres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comidas y celebración de acontecimientos y fiestas. • Prácticas religiosas y costumbres no religiosas.
<p><u>Variables Internas</u></p> <p>5. Dimensión cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-imágenes e imágenes de la propia cultura y grupo de referencia. • Conocimiento de la herencia y el pasado histórico de la cultura. • Conocimiento de los valores fundamentales de una cultura. <p>6. Dimensión afectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de seguridad, simpatía y preferencia con miembros de una cultura en oposición a otros. • Sentimientos de seguridad y confort con los patrones culturales de un grupo en oposición a los de otros grupos. <p>7. Dimensión moral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de ayudar a las personas de una cultura. • Importancia de que las personas establezcan proyectos futuros o se casan con otras pertenecientes a la misma cultura. • Alcance de los sentimientos de obligación para apoyar causas especiales y necesidades de los miembros de la propia cultura. • Importancia de una lengua en detrimento de otra.

Os diferentes elementos que constituem a identidade cultural não são estanques nem fixos, já que se recriam individual e coletivamente em virtude de uma contínua influência exterior. É por isso que, não raramente, se atribuem novos elementos à identidade cultural, como o idioma, a afiliação social e a bagagem cultural.

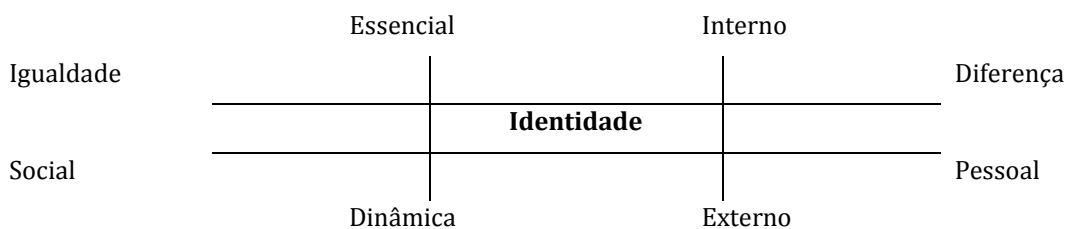
Para Kottak, a identidade cultural define-se como “todos aquellos rasgos culturales que hacen que las personas pertenecientes a un grupo humano y a un nivel cultural (...) se sientan iguales culturalmente” (1994, p. 45).

É frequente atribuir-se a um indivíduo características culturais próprias de um grupo como um elemento constitutivo do acervo cultural. O facto de se pertencer a um determinado grupo cultural não supõe que se assumam necessariamente todos os elementos que caracterizam, de uma forma geral, o coletivo.

Como anteriormente referido, o conceito de cultura pode entender-se como um conjunto de condutas, de modos de significação e interpretação, porém, a identidade está mais relacionada com os sentimentos e com o reconhecimento da própria pessoa e do grupo de pertença.

Dada a polissemia e conseqüente complexidade na definição do conceito de identidade, Labrador Fernández (2000) propõe uma aproximação a partir de quatro eixos. Os dois eixos horizontais (igualdade – diferença e social – pessoal) delimitam os sentidos e significados que o conceito pode adquirir. Os dois eixos verticais (essencial – dinâmico e interno – externo) dizem respeito aos processos implicados na sua construção e desenvolvimento. O esquema seguinte representa os limites nos quais se enquadra a identidade de cada um.

Tabela 2- Limites da identidade (Labrador Fernández, 2000, p. 40)



- * Igualdade – Diferença: um indivíduo ou grupo é idêntico a outro quando ambos partilham qualidades essenciais. A igualdade remete necessariamente para a ideia de diferença. Se se estabelece uma relação de semelhança é porque também existe uma de diferença. Quando se produz uma relação de identidade, gera-se simultaneamente uma separação ou diferenciação com tudo aquilo com o que não é possível identificar-se. Assim, a igualdade e a diferença estão intimamente relacionadas já que o que faz com que um indivíduo se assemelhe a outro, distingue-o de todos os que não se assemelham a ele.
- * Essencial – Dinâmico: ao falar de identidade, faz-se referência ao que constitui a essência do sujeito, ao que se mantém e permanece ainda que a pessoa ou grupo sofra mudanças ou modificações. É o que lhe dá continuidade e coerência ao longo da sua existência. Uma das funções mais importantes da identidade é integrar todas essas mudanças pelas quais o indivíduo vai passando, mudando mas, ao mesmo tempo, permanecendo o mesmo.
- * Externo – Interno: a conceção que cada um tem de si mesmo surge das definições dos outros em conjunto com as suas próprias definições. Existem muitas peculiaridades individuais como o género, a etnia, a nacionalidade que são vivenciadas e entendidas de forma diferente pelos vários indivíduos ainda que pertençam a uma mesma cultura. É no encontro com o outro que se ativam e evidenciam as identidades, isto é, ao interagir em sociedade os indivíduos apresentam-se uns aos outros, dão informações sobre si mesmo e sobre as suas expectativas. Nesta relação, a imagem que os outros criam relativamente a um indivíduo influenciam necessariamente a perceção que esse indivíduo tem de si mesmo. Como as relações se alteram, com o tempo os

indivíduos também se definem e redefinem em qualquer momento das suas vidas.

- * Identidade Social – Identidade pessoal: assim constatamos a existência de uma identidade social, que nos coloca em relação com grupos ou instituições, por exemplo, homem – mulher, nacional - estrangeiro, aluno – professor, ... e de uma identidade individual. Entre ambas estabelecem-se inúmeras relações. A identidade pessoal releva a consciência perante a unicidade de cada indivíduo e estabelece-se mediante traços distintivos como o nome, a aparência física, a biografia de cada um ou os atributos sociais. Assim, a identidade social contextualiza as pessoas e os coletivos no meio social em que se encontram e que emerge e está visível nas relações que estabelecem entre si enquanto que a identidade pessoal individualiza o sujeito, caracterizando-o como único. A identidade iguala socialmente um indivíduo ao mesmo tempo que o distingue.

Então para compreender o conceito de identidade cultural é necessário ver o indivíduo como uma estrutura identitária multidimensional, já que a identidade é flexível às mudanças culturais, ou seja, o indivíduo não possui múltiplas identidades mas sim uma só, composta da integração de elementos provenientes das suas experiências culturais. Assim, é possível que alguns indivíduos se identifiquem com mais do que um grupo, que modifiquem a sua identidade cultural num novo contexto cultural e que desenvolvam a capacidade de interagir em diferentes âmbitos culturais sem perder o sentimento da sua identidade cultural. Esta é uma das competências e objetivos chave de uma Educação Intercultural.

É possível um indivíduo identificar-se com elementos de várias culturas simultaneamente, uma vez que as culturas não se rejeitam ou aceitam totalmente e que um indivíduo pode adquirir elementos de diversas culturas e integrá-los, conjugando flexivelmente os diferentes elementos que formam a sua identidade, tal como exemplifica Amin Maalouf ao afirmar que “la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia (...) Lo que me hace ser yo mismo y no otro, es que estoy a caballo entre dos países, entre dos o tres lenguas, entre varias tradiciones culturales. Ésa es mi identidad” (Maalouf, 2005, p. 3; 15)

Neste sentido e no âmbito educativo, convém salientar que hoje em dia é essencial adotar uma pedagogia de gestão intercultural da identidade, no sentido de aprender a ser, um dos sete pilares básicos da educação, apresentados por Jacques Delors (1996), e da competência existencial referida no QCER, apoiada no diálogo intercultural mas centrada no aprendiz:

“Aún a riesgo de resultar reiterativa, insistiré en que todo lo relacionado con culturas e identidades se enseña, se aprende, en definitiva, se construye. Detrás de las canciones y los cuentos con que acunamos a nuestro hijo e hijas – como diría Joan Manuel Serrat- están las creencias y valores que les inculcamos. Detrás de la política educativa de un gobierno, detrás del plan de un centro determinado existe una ideología y unos objetivos en los que descubriremos qué tipo de personas deseamos formar para el futuro” (Moreno García, 2004).

1.2.1. Estereótipos e mal entendidos culturais

As diferentes culturas tendem a reconhecer-se pelo contraste entre si. Este reconhecimento só pode ser levado a cabo através de um diálogo entre indivíduos com diferentes sentimentos de identidade cultural, que estabelecem pontos de comparação na interpretação das suas realidades culturais. Esta comparação pode, com frequência, dar origem a estereótipos. Portanto, os estereótipos surgem da estreita relação da visão do mundo intrínseca a uma cultura com a complexa constituição da identidade coletiva.

Moriano (2010, p. 19) apresenta diferentes definições do conceito de estereótipo:

- segundo Mazzarra, este teve origem na linguagem tipográfica de século XVI e designava um mecanismo de reprodução de imagens impressas mediante um molde fixo. Mais tarde, em 1920 e graças ao escritor Walter Lippman, o conceito estendeu-se ao campo das ciências sociais fazendo referência à imprensa e aos processos de opinião pública.

- segundo Hoffstede, em *Culture's Consequences*, apresenta estereótipo como “una idea que fija las particularidades de un grupo, aplicándolas sin distinción a todos sus miembros”. Este mesmo autor faz também a distinção entre estereótipos em relação aos outros e estereótipos relativos aos membros de um mesmo grupo (heterostereotypes vs autostereotypes), e caracteriza-os como tendo uma parte de verdade ao mesmo tempo que lhes falta rigor científico, isto é, os estereótipos “presentan un carácter parcial que los convierte en falseadores de la realidad cuando se hacen extensibles a la totalidad.”

- segundo M. Pickering (2004), que atribui ao estereótipo um carácter imutável e redutor:

“Stereotyping frames other people in a tight focus of fixity, of essentialized difference. A stereotype isolates one particular cultural theme from a general ensemble of themes associated with a social group or category, and conceives of all members of the group or category in terms of this one theme. (...) Stereotypes limit recognition of human diversity and inhibit intercultural dialogue and exchange.”
(Moriano, 2010, pp. 19-21).

Para Pickering, o estereótipo é de tal modo redutor que pode afetar profundamente o diálogo intercultural. Este autor salienta ainda que o contexto em que ocorre o estereótipo bem como a sua dimensão diacrónica são fatores essenciais para compreender este fenómeno e propõe categorias que permitem descrever e compreender a realidade (Moriano, 2010, p. 21).

Também Guillén Díaz (2004, p. 841) refere que “los estereotipos (...) a fin de cuentas, no son más que visiones reductoras de la realidad, hechas de simplificaciones, deformaciones u omisiones.”

Para Robles Fernández (2006), citando Preiswer y Perrot (1975, p.259),

“El estereotipo puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola, y deformándola. El que utiliza un

estereotipo a menudo piensa que procede a una simple descripción; en los hechos implanta un modelo sobre una realidad que este no puede contener. Una representación estereotipada de un grupo no se conforma con deformar caricaturizando sino que generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo”.

Em suma, o conceito de estereótipo pode ser visto como o conjunto de características e particularidades que se atribuem, genericamente, a todos os membros de determinado ou coletividade e que se estabelecem a partir de ideias preconcebidas que se foram generalizando.

Este é um conceito-chave para este estudo visto que, nas sociedades atuais, há inúmeros estereótipos e preconceitos associados às tribos urbanas, sendo que em algumas esses estereótipos são mais comuns que noutras. Assim, importa explicitar o conceito para, após a interpretação dos resultados, compreender se os alunos sentem algum tipo de estereótipo relativamente às tribos urbanas.

1.2.2. Imagens e representações

No campo da Didática das Línguas, o conceito de imagem, é frequentemente utilizado como sinónimo ou hiperónimo de representação. É um conceito ambíguo que surge, por vezes, associado ao conceito de estereótipo, de representação social, atitude, crença, conceção, entre outros.

É precisamente pela associação que se atribui aos conceitos de imagem e estereótipo que também importa abordar este conceito. Para poder atingir os objetivos propostos, nomeadamente o segundo, é necessário compreender o conceito, pois só assim se poderão conhecer as representações / imagens dos alunos face às tribos urbanas.

Schmidt (2011, p. 147), a partir de vários estudos, sobretudo dos de Araújo e Sá e Pinto (2006), atribui ao conceito de representação três características essenciais: imigrante, nómada e *carrefour*. É um conceito imigrante na medida em que provém de

outras áreas como a psicologia social, através do conceito de representação social. É nómada porque é utilizado em várias áreas de estudo, como a antropologia, a filosofia, a linguística, a sociolinguística e mais recentemente a DL e sempre com designações diferentes. É *carrefour* porque nele se entrecruzam múltiplas perspetivas teóricas e metodológicas.

Esta tripla caracterização permite justificar, de certo modo, o carácter impreciso e pouco consensual deste conceito, facilmente confundido com outros, como estereótipo ou crença.

Segundo Araújo e Sá e Pinto (2006), o conceito de imagem remete para uma realidade socialmente construída. Por este motivo é entendido como um processo dinâmico e evolutivo, com origem na história e experiência de vida de cada indivíduo, já que o ser humano, para melhor compreender e interpretar a realidade, categoriza-a em esquemas cognitivos.

Neste sentido, a imagem surge como uma forma de explicar comportamentos individuais e relações sociais, de orientar estes mesmos comportamentos e ainda de esclarecer as suas características sociais e afetivas. Estas funções são especialmente relevantes para este estudo na medida em que se relacionam com a dimensão afetiva, uma das componentes da Competência Comunicativa Intercultural, e por isso de grande interesse no processo de ensino / aprendizagem da Língua Estrangeira.

Como anteriormente referido, as imagens parecem influenciar o comportamento dos indivíduos, ou seja, acredita-se que as imagens de um sujeito, grupo ou sociedade acerca dos outros e das suas línguas desempenham uma funcionalidade pragmática e influenciam a perceção, a ação e a relação intercultural que estabelecem entre si (Schmidt, 2011, p. 148).

Assim, as imagens estão diretamente relacionadas com processos históricos, socio identitários, cognitivos e discursivos individuais de cada sujeito e grupo, integrando o processo de interpretação e construção da realidade e influenciando as interações sociais (Araújo e Sá & Pinto, 2006).

Neste sentido e segundo Pietro e Müller (1997), citados por Schmidt (2011, p. 149), as imagens são suportes essenciais das trocas interpessoais e intergrupais, são utensílios cognitivos e semióticos e são marcadores de identidade:

“Ora se, conforme se assume, é no discurso que as imagens se constroem e circulam e se é através dele que se re-avaliam, então elas estão no centro das actividades discursivas, em particular em situações de educação e formação linguística, onde mais do que em qualquer outro lugar, se fala na língua, das línguas e sobre as línguas, e onde as representações de si e do outro se jogam continuamente, consciente ou inconscientemente (Porcher, 1997). Observá-las torna-se, assim, forma de perceber como as imagens são construídas quotidianamente pelos discursos educativos, ou seja, como estes discursos as encenam e as tornam em objecto de reflexão”(Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007, p. 32).

Em suma, a convivência numa sociedade multicultural deve caminhar a passos largos para uma coexistência intercultural, que permita aceitar a globalização, assumindo contributos das diferentes culturas e identidades para proclamar a unidade do ser humano na liberdade da sua diversidade. Para tal é importante abrir portas a uma convivência pacífica, começando necessariamente por promover a educação intercultural nas escolas, pois só assim se podem desconstruir imagens negativas e edificar outras positivas que favoreçam o diálogo intercultural.

1.3 Ponto de partida: a educação intercultural

A educação intercultural é atualmente um dos temas de prioritários tanto do âmbito sociopolítico como educativo, nos países da União Europeia. Foram inúmeros os acontecimentos que, a partir dos anos setenta, levaram a uma crescente preocupação em desenvolver uma Educação Intercultural: o aumento dos fluxos migratórios, a interdependência mundial devido à abertura de fronteiras, a globalização e o interesse crescente dos governos em estabelecer uma convivência pacífica entre cidadãos oriundos de diferentes culturas.

No âmbito educativo, o conceito de Educação Intercultural difundiu-se exponencialmente tendo passado, em pouco mais de duas décadas, de um conceito emergente a um campo de investigação próprio.

Ao longo dos anos, têm sido vários os métodos utilizados no processo de ensino / aprendizagem no âmbito das Línguas Estrangeiras e, conseqüentemente diversas as abordagens culturais. Assim, para compreender a atualidade, é necessário traçar sinteticamente o caminho metodológico percorrido nesta caminhada para a interculturalidade.

Assim, Muñoz Sedano (2001) apresenta alguns modelos sociais de abordagem de situações multiculturais:

- O Modelo Assimilacionista pretende absorver os diversos grupos étnicos numa sociedade que se supõe relativamente homogénea, impondo a cultura do grupo dominante. A diversidade cultural não é vista como um problema que ameace a integridade e coesão sociais.

- O Modelo Compensatório considera que os jovens pertencentes a minorias étnicas crescem em contextos familiares e sociais que lhe proporcionam poucas possibilidades de aquisição de competências cognitivas e culturais necessárias ao sucesso escolar, havendo necessidade de recuperar o défice sociocultural que apresentam através de programas compensatórios.

- O Modelo de Educação Antirracista defende um sistema no qual certos indivíduos têm vantagens sociais diretamente relacionadas com o grupo a que pertence. Os defensores desta Educação Antirracista afirmam que as sociedades são racistas e que os sistemas educativos são um dos elementos que contribuí para este facto.

- O Modelo de Pluralismo, Orientação e Currículo Multicultural prevê a modificação parcial ou global do currículo, para introduzir atividades das diversas culturas a que pertencem os alunos e a elaboração de programas de desenvolvimento da identidade, já que os conteúdos culturais podem contribuir para o fortalecimento do autoconceito dos alunos pertencentes a minorias e ao mesmo tempo ajudar a preservar e desenvolver a cultura destes mesmos grupos minoritários. O pluralismo

cultural, enquanto ideologia e política, advoga pela defesa de todas as culturas, pela sua preservação e desenvolvimento. A afirmação da igualdade do valor de qualquer cultura traduz-se na convicção de que a existência de uma cultura apenas pode assegurar-se confirmando as suas diferenças e particularidades em relação a outras.

- O Modelo de Educação Intercultural visa preparar os alunos para viver numa sociedade onde a diversidade cultural é reconhecida como legítima. O pluralismo cultural integra os programas curriculares não com o intuito de promover os particularismos mas sim de desenvolver nos alunos o gosto e a capacidade de trabalhar na construção conjunta de uma sociedade em que as diferenças culturais sejam consideradas uma riqueza comum e não um fator de divisão.

Portanto, os objetivos da Educação Intercultural são reconhecer e aceitar o pluralismo cultural como uma realidade social, contribuir para a construção de uma sociedade de igualdade em direitos e equidade e ajudar a estabelecer relações interétnicas harmoniosas.

Em síntese, segundo Muñoz Sedano (2001), alguns dos princípios pedagógicos da Educação Intercultural são:

- * Reconhecer e aceitar a diversidade cultural atual e defender a igualdade de oportunidades para todos;
- * Aplicar os princípios democráticos de justiça social;
- * Estimular e facilitar o sucesso escolar de todos os alunos, proporcionando uma educação igual e equitativa;
- * Possibilitar aos alunos a oportunidade de ser membros críticos de uma sociedade democrática;
- * Promover a ação social perante o racismo, a discriminação e xenofobia;
- * Valorizar e aceitar a diversidade cultural como um elemento positivo para todos os cidadãos.
- * Facilitar os contactos e interações entre grupos culturais distintos dentro e fora da escola com vista ao desenvolvimento da capacidade de atuar eficazmente em contextos multiculturais;

- * Propiciar a aquisição de estratégias interculturais em todos os processos de ensino / aprendizagem e contribuir para a formação de professores multiculturais.

Um dos principais saltos conceptuais levados a cabo na evolução pedagógica do conceito de Educação Intercultural é a superação da multiculturalidade, já que o termo multicultural é puramente descritivo, isto é, descreve a realidade das sociedades em que convivem diferentes culturas enquanto que o termo intercultural é normativo, isto é, refere-se a um processo de intercambio e interação comunicativa, ambicionado para todas as sociedades multiculturais.

Em qualquer caso, para Repetto (2002, p. 5), a transformação do termo multiculturalismo em interculturalidade tem implicações a vários níveis. De um ponto de vista antropológico, aceitam-se conceitos chave elaborados a partir de cultura, grupo ou minoria, mas acrescentam-se propostas dinâmicas que reiteram os processos interativos entre as culturas. De uma perspectiva sociológica, passa a ter-se em conta os contributos da sociedade para a formação da identidade cultural e individual e os modelos que descrevem as relações sociais estabelecidas entre grupos. De um prisma psicológico, passa a ressaltar-se o papel da cultura na formação e desenvolvimento dos processos psíquicos de professores e alunos. A partir de um enfoque pedagógico, ganha relevo o valor dos saberes instrumentais de toda a cultura, a linguagem e todas as competências essenciais à construção de conhecimento.

Extrapolar os limites da própria cultura para alcançar um diálogo intercultural é, hoje em dia, uma exigência imprescindível. Este diálogo, definido no Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade” como “uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes”(Conselho da Europa, 2008), supõe necessariamente a aceitação dos estilos de vida das diferentes culturas, ainda que estas pertençam a uma mesma sociedade.

Aguado, Gil, e Mata (2005, p. 90), que também propõem alguns princípios básicos para a educação intercultural, definem este modelo como um

“enfoque educativo basado en el respeto de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad como un todo, que propone un modelo integrado de intervención educativa que afecta a todos los aspectos del proceso educativo de forma que se alcance la igualdad de oportunidades/resultados para todos, la superación del racismo en todas sus formas y manifestaciones y el establecimiento de la competencia y comunicación intercultural” (2005, p. 17).

Em suma, para Sales, A. e García, R. (1997, p. 46), a educação intercultural é “Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad” (Pedro, Pires, & Cano González, 2007), que é urgente implementar visto que as sociedades são cada vez mais um mosaico de culturas, no qual a diversidade é a figura principal.

1.4 Meta: a competência intercultural

A partir do que anteriormente foi escrito, é possível afirmar que a competência intercultural é a capacidade de um indivíduo se relacionar apropriadamente nos diferentes contextos em que convivem indivíduos de diferentes culturas e requer um conhecimento cultural não só de si mesmo e das suas características mas também do outro e das suas particularidades.

São várias as definições de competência intercultural. Para Meyer, citado por Iglesias Casal (2003, p. 19),

“La competencia intercultural (...) identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible el enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y

la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.”

Por seu lado, o Plano Curricular do Instituto Cervantes (2007) explicita que

“La competencia intercultural supone en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades. Ello requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto.” (p.447, Vol. I)

Parece claro que desenvolver uma competência intercultural em sala de aula não é o mesmo que ensinar cultura. O objetivo não é apenas contactar e conhecer culturas diferentes da sua já que desenvolver uma competência intercultural exige adquirir capacidades e atitudes, complementadas por valores de uma determinada sociedade e dos inúmeros grupos sociais aos quais o indivíduo pode pertencer.

A aquisição de competências interculturais baseia-se em princípios teóricos concretos mas tem um caráter fundamentalmente prático: do conhecimento do outro à aquisição de uma confiança mútua (Hernando Calvo, 2011, p. 44), passando pelos restantes elementos apresentados na Figura 1.

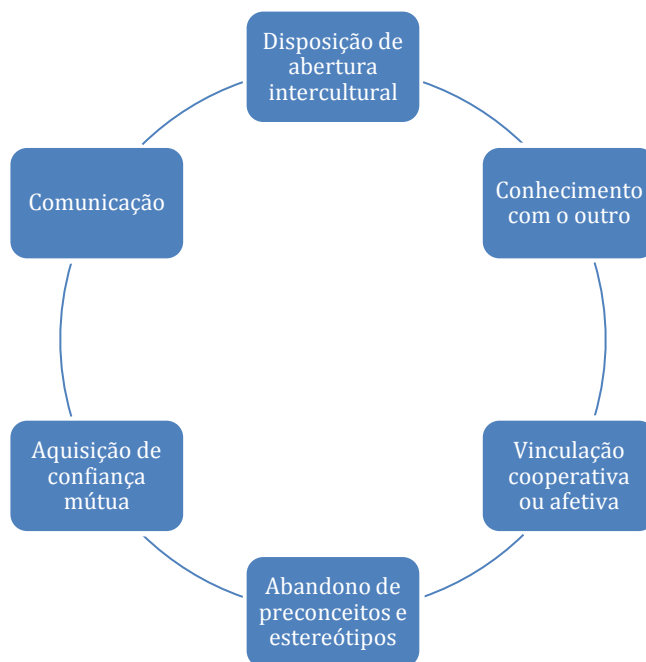


Figura 1 - Princípios da Competência Intercultural (Hernando Calvo, 2011, p. 44)

Assim, segundo este mesmo autor, o caminho intercultural pode traçar-se a partir de duas perspetivas: uma etnocêntrica e outra etno-relativa. Na primeira, os indivíduos concebem a sua própria cultura como o centro da realidade, ameaçada, implícita ou explicitamente pela diversidade cultural. Na fase do etno-relativismo, os indivíduos reconhecem a diferença cultural como uma forma de enriquecer a sua própria existência e como caminho para a compreensão e entendimento com o outro.

Para compreender e explicar as reações dos indivíduos perante as diferenças culturais, Milton Bennett criou, em 1993, o *Development Model of Intercultural Sensivity* (DMIS). Este modelo permite estabelecer uma ponte firme entre as diferentes fases do caminho intercultural anteriormente referido. Usando conceitos

da psicologia cognitiva e do construtivismo, Bennett estabeleceu seis etapas crescentes de sensibilidade perante a diversidade cultural.

Cada uma destas etapas apresenta uma estrutura particular, expressa em atitudes e condutas relacionadas com a diversidade cultural.

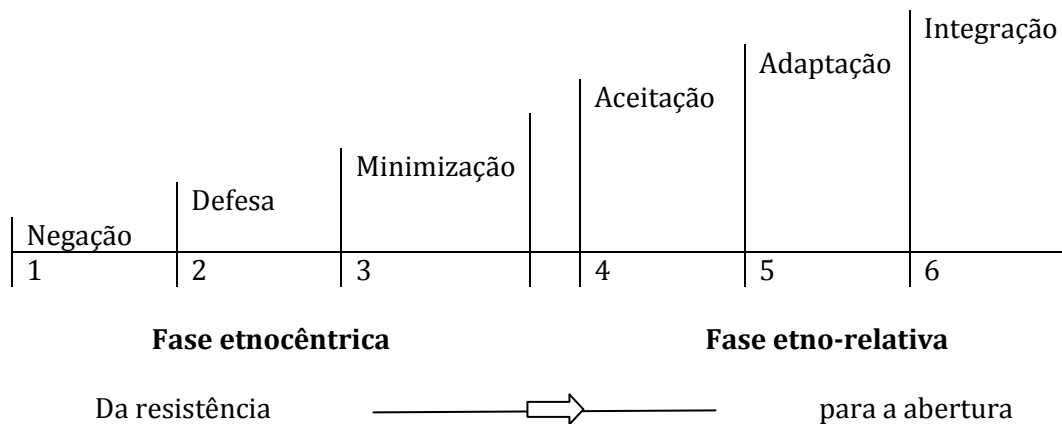


Figura 2 - Desenvolvimento da sensibilidade intercultural (Bennett, 2004)

A fase etnocêntrica é constituída por três etapas: a negação (*denial*), a defesa (*defense*) e a minimização (*minimization*). A primeira supõe uma recusa das diferenças culturais. Para os indivíduos que se encontram nesta fase o mundo é unicamente a sua própria experiência. Pode-se permanecer a vida inteira nesta fase se não se tiver contacto com as diferenças culturais ou quando há uma separação artificial, como foi o caso do apartheid. A segunda etapa caracteriza-se por uma defesa face à diferença cultural. Os indivíduos percebem as diferenças culturais através de meios de comunicação ou contactos casuais, mas “os outros” continuam a parecer menos reais que os seus semelhantes, porque existem estereótipos na forma como se vê o outro. Os alunos nesta fase tendem a polarizar qualquer discussão sobre diferenças culturais: a própria cultura continua a ser percebida como a única verdadeira e a existência de outras culturas ameaça esta realidade. Na etapa da minimização, a ameaça da etapa anterior dá lugar a uma comparação básica entre todos os seres humanos. Minimizam-se as diferenças culturais, integrando-as em

categorias familiares já existentes e baseadas na própria cultura, podendo o indivíduo tentar corrigir a conduta do outro de acordo com as suas expectativas.

A fase do etno-relativismo divide-se em três etapas: aceitação (*acceptance*), adaptação (*adaptation*) e integração (*integration*). Na primeira, o indivíduo descobriu o seu próprio contexto cultural e por isso aceita a existência de outros contextos culturais diferentes. Apesar de não ser perito, é capaz de identificar como funcionam as diferenças culturais nas interações humanas. A aceitação não significa estar de acordo com todas as diferenças culturais, podendo mesmo considerar algumas como negativas, mas essa ideia não é etnocêntrica na medida em que não se nega a igualdade humana. Os indivíduos que se encontram nesta etapa demonstram respeito pelas diferentes condutas que implicam não só os aspetos mais tangíveis da cultura subjetiva como o uso da linguagem, a comunicação não-verbal e os estilos de comunicação. Também se alcança o respeito pelas diferenças em termos de valores, o que não quer dizer que se aceite que todas as culturas são apropriadas em todos os contextos mas que a focalização está no contexto da cultura, que entende os valores como um modo de organizar a dimensão ética da realidade. Na fase da adaptação, os indivíduos serão capazes de mudar os seus referentes culturais: ampliam a sua própria visão do mundo para incluir *constructos* de outras visões. Alcançam, assim, a empatia intercultural na qual se desenvolvem temporalmente. Este comportamento adaptativo surge de um olhar para o mundo através dos olhos de outras culturas. É um ato consciente que precisa do conhecimento da própria cultura bem como de uma série de contrastes com a cultura-alvo. Os aprendentes nesta fase são capazes de interpretar e avaliar situações a partir de diferentes perspetivas culturais. Na última etapa do etno-relativismo, a integração, os indivíduos aumentam a sua capacidade para compreender os acontecimentos num contexto cultural para incluir a sua própria definição de identidade. A integração não é necessariamente melhor que a adaptação, na maioria dos casos, mas é exemplificativa de um número substancial de membros de grupos de minorias não dominantes durante muito tempo expatriados e de outras pessoas que se autodenominam “cidadãos do mundo”.

Iglesias Casal (2003) considera que o *Development Model of Intercultural Sensivity* permite ajustar os níveis de sensibilidade intercultural aos níveis de

domínio linguístico, combinando no nível elementar as etapas da negação e da defesa; no nível intermédio a minimização e a aceitação; e no nível avançado a adaptação e a integração. A tabela seguinte apresenta algumas das propostas deste modelo proposto por esta autora para o desenvolvimento da competência intercultural em cada um dos três níveis de competência linguística.

Tabela 3- Propostas para desenvolver a competência intercultural na aula de LE (Iglesias Casal, 2003)

Nível inicial: negação e defesa	
Competências interculturais	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Capacidade para obter informação apropriada sobre a cultura. ☞ Iniciativa para explorar aspetos da cultura subjetiva. ☞ Confiança, amizade e cooperação. ☞ Capacidade para reconhecer as diferenças. ☞ Disciplina para manter o autocontrolo. ☞ Capacidade de gerir a ansiedade. ☞ Tolerância. ☞ Paciência. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Entender o papel da <i>Cultura</i> (história, política, arte...) e da <i>cultura</i> (visão subjetiva do mundo) nas relações interculturais. ☞ Reconhecer os elementos da cultura que interferem com a interação intercultural: uso da linguagem, comunicação não-verbal, estilos de comunicação, estilos cognitivos e valores. Estereótipos culturais ☞ Identificar fontes de estereótipos. ☞ Reconhecer o impacto dos estereótipos. Perceção ☞ Identificar tipos frequentes de mal-entendidos culturais.
Nível intermédio: minimização e aceitação	
Competências interculturais	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Conhecimento da cultura geral. ☞ Abertura mental. ☞ Conhecimento da própria cultura. ☞ Capacidade para compreender os outros com exatidão. ☞ Capacidade para manter, durante a interação, uma postura que não julgue. ☞ Conhecimento da cultura específica. ☞ Flexibilidade cognitiva. ☞ Conhecimento de outras culturas. ☞ Conhecimento contextual. ☞ Respeito por outros valores e crenças. ☞ Tolerância à ambiguidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificar as reações típicas às pronúncias e à fluidez estrangeira. ☞ Identificar conflitos interculturais típicos relacionados com uma má interpretação da comunicação não-verbal. ☞ Praticar a interpretação da comunicação não-verbal nas diferentes culturas. Estilos de comunicação ☞ Identificar contraste culturais entre estilos de confrontação (lineares, circulares, diretos, indiretos, abstratos, concretos...). ☞ Identificar a relação entre estilos de comunicação e os valores culturais básicos. ☞ Praticar a análise das interações. Contraste de valores ☞ Praticar a comparação e o contraste entre os próprios valores e os de outras culturas. ☞ Analisar os valores da própria cultura.
Nível avançado: adaptação e integração	
Competências interculturais	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Empatia. ☞ Aptidão para assumir riscos. ☞ Aptidão para a resolução de problemas. ☞ Flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de resolução de problemas ☞ Reconhecer o contexto cultural para ver os problemas e encontrar soluções. ☞ Compreender as diferenças culturais nos

<ul style="list-style-type: none"> ↪ Adaptabilidade social. ↪ Capacidade para adaptar padrões de comunicação. ↪ Um sentido de humor culturalmente sensível. ↪ Capacidade para criar novas categorias. ↪ Flexibilidade para assumir diferentes papéis. ↪ Flexibilidade da própria identidade. 	<p>métodos de resolução de conflitos.</p> <p>Questões de género</p> <ul style="list-style-type: none"> ↪ Reconhecer as diferenças de género em diferentes padrões culturais de comunicação. ↪ Praticar as capacidades comunicativas entre culturas e géneros que sejam efetivas e respeitadoras. <p>Adaptação intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> ↪ Reconhecer as etapas típicas da adaptação cultural. ↪ Explorar estratégias apropriadas para manter a própria cultura e entender as outras. ↪ Praticar métodos efetivos para resolver o stress associado às trocas culturais.
--	--

O segundo capítulo do QECR centra-se nas competências gerais do aprendente de línguas – nas quais se inclui a competência existencial e a capacidade para aprender – e na competência comunicativa. Este é um dos principais documentos fomentadores do desenvolvimento de uma consciência intercultural a partir do tratamento da competência existencial: “Tal como tem sido frequentemente notado, a competência existencial tem uma raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as percepções e relações interculturais: o modo como um membro de uma cultura específica exprime cordialidade e interesse pelo outro pode ser entendido por alguém de outra cultura como agressivo ou ofensivo” (QECR, p.33).

Já o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) propõe o desenvolvimento do aluno em três dimensões: como agente social, como aprendente autónomo e como falante intercultural. Relativamente a esta última dimensão refere que

“La definición de los objetivos en este ámbito pone énfasis en el desarrollo de la conciencia intercultural, entendida en un sentido amplio como reflexión y acción. Los objetivos plantean distintas facetas o aspectos relacionados, como la importancia de que el alumno o el aprendiente de la lengua tome conciencia -particularmente en relación con las culturas de España y los países hispanos- de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener a la hora de interpretar la realidad nueva; o la necesidad de interpretar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad

hacia las culturas a las que se aproxima; o el interés de que se familiarice con los referentes culturales y con las normas y las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España y de Hispanoamérica. Pero los objetivos plantean también que el alumno desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso que llegue a convertirse en intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural.” (PCIC, 2007, p.76)

Nesta dimensão, os componentes afetivos e sociais do aluno têm especial relevância já que se dá prioridade a capacidades como interpretar a realidade, interpretar as suas atitudes ou reconhecer os seus próprios valores; ações características da competência existencial. Porém e apesar da importância que atribuída a esta dimensão, o PCIC apenas apresenta estes objetivos a nível modular, isto é, não estabelece objetivos específicos para cada etapa.

Também o *Portfolio Europeu das Línguas* procura promover a competência intercultural. Numa perspetiva social e inseridos na criação e reflexão sobre o próprio perfil linguístico, podem-se destacar os objetivos que se relacionam com o reconhecimento e valorização positiva do caráter plurilinguístico e pluricultural da comunidade educativa do aluno. Assim, são eles identificar, conhecer e respeitar as línguas e as culturas diferentes da sua e valorizar os aspetos positivos da diversidade.

Como modelos fomentadores de uma competência intercultural, os documentos anteriormente apresentados permitem ao professor de línguas traçar um caminho na planificação e avaliação de atividades que leve ao desenvolvimento de uma consciência intercultural.

É neste sentido que surge este projeto já que, para traçar um caminho intercultural, é importante tentar conhecer o perfil dos alunos com os quais se trabalha para se perceber que trilhos ainda há a percorrer. Nesta caminhada para o desenvolvimento do aluno como falante intercultural é obrigatório ter em conta as suas competências afetivas e sociais, como a identidade cultural, os fatores afetivos, a abertura à diversidade, os estilos de comunicação, a resolução de conflitos

interculturais, entre outras, pois só assim se podem planificar e desenvolver atividades fomentadoras de uma consciência intercultural. Em suma, sendo a aula de LE um espaço multicultural por excelência, torna-se fundamental trabalhar competências e conteúdos que permitam desenvolver uma atitude positiva face à diversidade cultural através de um olhar crítico relativamente aos significados atribuídos aos termos cultura, preconceitos, discriminação, etnocentrismo, estereótipos, entre outros. Por isso mesmo, importa dotar os aprendentes de habilidades que lhes permitam conhecer e reconhecer a sua própria identidade cultural bem como interagir com grupos culturais diversos.

1.5 A interculturalidade nas aulas de LE

Para enfrentar os desafios implicados pelas “abordagens plurais” (Candelier, 2008), o professor de LE deverá ele próprio procurar manter-se profissionalmente atualizado de forma a poder proporcionar aos aprendentes um ambiente de ensino e aprendizagem propício a um diálogo intercultural salutar.

Torna-se, por este motivo, imperativo que os professores de LE, sobretudo aqueles que “têm pouca experiência da alteridade ou não estão habituados a ver o mundo além da perspectiva da cultura dominante” (Andrade & Pinho, 2010, p. 43) reconstruam a sua identidade profissional, através de uma reflexão crítica e de uma avaliação alicerçadas em valores para a educação em línguas com significação social.

Porém, é certo que quando o professor elege conteúdos culturais para trabalhar em aula surgem sempre bastantes questões, por exemplo, que características distinguem a realidade social e cultural da língua que se ensina? Quais os indicadores do saber sociocultural dessa mesma língua? Em que lugares se pode recolher informações relativas a esse saber sociocultural? Efetivamente, não se trata de gerar conhecimentos mas sim de os construir com base na relação do *eu* com os *outros*, num processo que implica diretamente o aluno na medida em que ao entrar em contacto com outra língua e outra cultura ativa os seus próprios referentes, fomentando assim a interculturalidade.

O desenvolvimento da interculturalidade, nomeadamente na aula de espanhol, exige que os alunos acedam a conteúdos culturais através de um leque rico e variado de materiais e documentos autênticos do mundo hispânico e que o professor planifique atividades enraizadas na cultura de referência do aluno nas quais este possa interagir como ator social, observando por si mesmo esses mesmos conteúdos. Para tal, o aluno terá que mobilizar operações mentais de pesquisa, descoberta, análise, comparação, reflexão, interpretação e descrição.

Em suma, a inserção de conteúdos culturais no ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras não pretende que os alunos se comportem de forma idêntica aos falantes nativos, reproduzindo padrões comportamentais de forma mimética mas que saibam, através de referentes próprios, conhecimentos anteriores e experiências vividas em contactos interculturais, descodificar e compreender esses mesmos comportamentos, evitando a origem de choques ou mal-entendidos culturais.

Assim, o que importa realmente não é a quantidade de conteúdos culturais que se apresenta na aula de LE mas sim a forma como são trabalhados estes conteúdos e a sua intencionalidade: que os alunos adquiram e interiorizem esses mesmos conteúdos e os possam aplicar em situações autênticas, evitando choques ou mal-entendidos culturais e reduzindo estereótipos culturais, ambos elementos inerentes a este processo.

Tal como referido anteriormente, o estereótipo cultural deve ser visto como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras. Assim, o professor, enquanto mediador intercultural, terá que abordar e compreender o contexto sociocultural da língua de ensino, favorecendo o processo de aquisição intercultural do aprendente. Para que esta educação intercultural seja efetiva, é necessário compreender o conceito de estereótipo, porque é que surgem estereótipos e como, quando e em que medida podem ser abordados e / ou moldados nos diferentes níveis de aprendizagem da língua e cultura alvo.

O estereótipo pode ser definido como o carácter coletivo de uma imagem pré elaborada sobre um padrão ou comportamento sociocultural estrangeiro que difere ou é interpretado de forma diferente do comportamento sociocultural equivalente na cultura de origem. Nesta medida, pode considerar-se que “un estereotipo suele ir

acompañado de un desconocimiento total de la cultura meta, y que el proceso de análisis y reelaboración de la información se incluye dentro de un proceso complejo y sofisticado en el que el resultado final debiera ser el de la obtención de una comprensión más adecuada de dicha cultura” (Infante, 2010, p. 77).

Em todas as sociedades, os comportamentos individuais são regidos por padrões morais que estabelecem, através de valores e crenças instituídas, o que é ou não socialmente aceite. Cada um assimila estes valores como únicos e verdadeiros, construindo a sua identidade, tanto individual como grupal, com base nestes mesmos valores. Assim, os esquemas culturais constroem-se em conjunto, isto é, ao interagir com outros membros da própria comunidade. Logo, quando um indivíduo se confronta com referentes culturais diferentes dos seus, utiliza os seus próprios esquemas culturais para analisar e avaliar estes novos referentes.

1.6 A aula de ELE como espaço de crescimento pessoal e social

Cada vez mais, a diversidade linguística e cultural caracteriza as nossas escolas, representando diferentes modos de agir, de representar, de comunicar e de ser.

Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem de uma LE deve ser visto numa perspetiva intercultural na qual o aprendiz, ao entrar em contacto com outras formas de agir, de valorizar e de perceber, chega a compreender-se melhor a si mesmo e à sua cultura de origem.

É neste sentido que para se desenvolver uma competência intercultural não basta conhecer a outra cultura, nem saber comportar-se adequadamente nessa mesma cultura; é fundamental “una combinación de propuestas de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general.” (Iglesias Casal, 2003, p. 20)

Assim, uma qualidade pessoal fundamental para que a comunicação intercultural seja bem-sucedida é a empatia, mas para tal é necessário que nos conheçamos a nós mesmos e que tenhamos uma identidade própria forte já que para

conseguir uma comunicação intercultural eficaz é necessário tempo e esforço, porque torna-se imperioso adquirir competências básicas de adaptação cultural que permitam ultrapassar o etnocentrismo e desenvolver apreço e respeito tanto pela própria cultura como pelas diferenças culturais.

É neste sentido que abordar as tribos urbanas enquanto exemplo de diversidade cultural pode ser interessante para compreender em que estágio de sensibilidade cultural se encontram os alunos com que trabalhamos todos os dias para que, a partir daí, se possam planificar e avaliar atividades fomentadoras de uma competência comunicativa intercultural, indo assim de encontro às orientações do Ministério da Educação segundo as quais as aprendizagens devem “ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural” (Departamento de Educação Básica, 2001, p. 45), tendo para tal que “mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (Departamento de Educação Básica, 2001, p. 43).

Capítulo II - As culturas juvenis

“Todos têm direito a manifestar a sua individualidade e, na maior parte dos casos, é esse desejo que leva alguém a juntar-se a uma tribo com a qual se identifica”.

Ana Micaela Nunes (aluna do 11ºD, da ESJML)

Introdução

O conceito de cultura, como anteriormente exposto, é um conceito chave nos estudos atuais sobre as relações interétnicas, pluralismo e interculturalidade (Malgesini & Giménez, 2000, p. 83). Existem numerosas definições de cultura, no entanto, quando nos debruçamos sobre o conceito de interculturalidade, devemos entender a cultura como um conjunto de categorias simbólicas que dão sentido ou filtram o significado da realidade, na medida em que a cultura designa a maneira de ser de uma comunidade, as suas crenças, costumes, representações, etc. tal como abordado no Capítulo I.

A abertura e a globalização da sociedade em que vivemos e o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito e ator social abriram a possibilidade de pertencer a vários grupos ao mesmo tempo e, conseqüentemente, integrar várias culturas (geracionais, profissionais, religiosas, etc.) e vários grupos, sem ter que abandonar a própria identidade. Como refere Martín Morillas (2001), em todas as sociedades existem culturas dominantes e culturas alternativas, logo e como anteriormente referido, é possível um sujeito pertencer simultaneamente a várias culturas, sem perder a sua identidade: “Las sociedades no son, (...), de identidad cultural (...) homogénea y uniforme. Dentro de muchas de ellas existen unos modelos culturales (formas de pensar, comunicarse, sentir, actuar, hacer cosas, etc.) hegemónicos o dominantes y otros alternativos” (Martín Morillas, 2001). As culturas urbanas, conhecidas em Espanha sob o epíteto de tribos urbanas, são exemplo disso mesmo, na medida em que são comumente entendidas como fenómenos alternativos à cultura dominante visto que dispõem de uma produção cultural própria e diferente, que se afasta da cultura hegemónica e dos processos de homogeneização institucionalizados. De facto, a história dos últimos 35 anos, que se inicia com a transição democrática, pode entender-se a partir do aparecimento, difusão, diversificação, massificação e

decadência de diversos estilos juvenis. Estes estilos são vistos, com frequência, como metáfora das mudanças sociais (formas de vida e valores) que a sociedade espanhola tem vindo a sofrer ao longo deste período.

2.1 A diversidade intracultural: as culturas juvenis como forma de expressão social e cultural em Espanha

Tal como dito anteriormente, nenhuma sociedade é homogénea ou uniforme, em cada uma delas coexistem diferentes culturas. E Espanha exemplifica perfeitamente o que foi dito, pois naquele espaço físico coabitam inúmeros indivíduos que, apesar de partilharem uma língua e uma cultura comum, apresentam sentimentos de pertença e identidade grupal próprios que transcendem a cultura oficial e que se manifestam através da existência de diferentes estilos juvenis.

Desde o aparecimento dos primeiros *hippies*, passando por *punks*, *pijos*, *makineros*, *skinheads*, *okupas*, *fiesteros*, entre muitos outros estilos, a história da Transição espanhola pode ser vista como “la sucesión de diversas oleadas de presencia juvenil en la escena pública, vistas a veces con preocupación, y otras veces con admiración, por parte de las instituciones sociales, de los medios de comunicación y del mercado” (Azpiroz Villar & Feixa, 2004, p. 7). A década entre 1975 e 1985 representa uma importante mudança na história de Espanha que, após a morte de Francisco Franco, viveu um período de transição da ditadura para a democracia. Paralelamente a estas mudanças políticas dá-se também uma grande mudança a nível cultural. Assim e em particular, a conjuntura económica e social do pós-franquismo levou ao surgimento “de la juventud como grupo social diferenciado, con sus propias prácticas, valores y símbolos, con su propia cultura, entendida como “una particular manera de vivir que expresa ciertos significados y valores no sólo en el arte y el aprendizaje, sino también en las instituciones y comportamientos ordinarios” (Williams, 1979, p. 6), citado por Fouce (2000, p. 267). O fenómeno mais significativo desta mudança social é, indubitavelmente, a *movida madrileña*, que

surgiu como um movimento subcultural¹ mas que prontamente ocupou um lugar de destaque nos meios de comunicação social, tornando-se assim num movimento geracional² de âmbito nacional.

Em sentido lato, as culturas juvenis podem ser consideradas como a forma coletiva como os jovens expressam as suas experiências sociais mediante a construção ou adoção de estilos de vida distintos, nos seus tempos livres ou em espaços intersticiais da vida institucional. Num sentido mais restrito, as culturas juvenis definem o surgimento de “micro sociedades”, significativamente autónomas das instituições adultas e em geral enquadram-se em espaços e tempos específicos, geralmente coincidentes com grandes mudanças sociais nos campos económico, educativo, laboral ou ideológico (Feixa, 1999, p. 84). Segundo Feixa (1999, p. 84) as culturas juvenis “se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional”. O autor utiliza a expressão culturas juvenis no plural para enfatizar a heterogeneidade interna das mesmas, já que as culturas juvenis não são estáticas nem homogéneas, os jovens não se identificam com um único estilo de forma permanente, pois muitas vezes as fronteiras entre esses estilos são frouxas e as mudanças de estilo, numerosas. Em geral, os jovens são influenciados por vários estilos e tendem a construir um estilo próprio, baseado tanto nos próprios gostos estéticos e musicais como nos das pessoas com quem se relacionam. Esta noção de culturas juvenis está intimamente relacionada com a noção de culturas subalternas, na medida em que estas são consideradas como as culturas dos setores dominados e caracterizam-se por uma difícil integração na cultura hegemónica. Os

¹ Subcultura pode ser entendida aqui “como un conjunto de procedimientos para generar nuevos significados, tal vez de forma no intencional, pero que aparece ante los ojos de la sociedad como una “guerrilla semiótica” (Eco, 1993) que, a través de la recontextualización y reposicionamiento de los objetos, subvertiendo sus usos convencionales y dándoles unos nuevos, lo cual implica la subversión de su significado tradicional, desenmascara la “falsa obviedad de las prácticas cotidianos” (Althusser, en Hebdige, 1979, 102).” (Fouce, 2000, p. 69)

² O conceito *geracional* refere-se à experiência concreta que os jovens adquirem no seio de espaços institucionais (a escola, ...), espaços parentais (a família, ...), e sobretudo espaços ocupacionais (a rua, os locais de diversão, etc.)(Feixa, 1999, p. 66). Nestes espaços circunscritos, o jovem contacta com outros jovens e começa a identificar-se com determinados comportamentos e valores, diferentes dos vigentes na cultura dominante.

jovens, em geral, têm pouco poder no que respeita aos aspetos mais decisivos da sua vida pois estão dependentes de instituições adultas. O que diferencia a condição juvenil de outras condições sociais subalternas é que esta é uma condição transitória: os jovens rapidamente passam a ser adultos. Este carácter transitório da juventude foi, frequentemente, apontado como fator de menosprezo das expressões culturais juvenis por parte da sociedade adulta. Contudo, apesar das adversidades e desigualdades, alguns grupos juvenis conseguiram autoafirmar-se de forma considerável (Azpiroz Villar & Feixa, 2004, p. 21).

Numa perspetiva etnográfica, e segundo Wulff (1988), citado por Azpiroz Villar e Feixa (2004, p. 21), paralelamente à emergência das culturas juvenis ganham importância os conceitos de *microcultura*, que “describe el flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en la vida cotidiana, atendiendo a situaciones locales concretas” e de contracultura, que se refere “a determinados momentos históricos en que algunos sectores juveniles expresan de manera explícita una voluntad impugnadora de la cultura hegemónica, trabajando subterranamente en la creación de instituciones que se pretenden alternativas”. Neste sentido, as culturas juvenis seriam uma forma de microcultura emergente dos setores urbano-populares, formando grupos informais de jovens de classes subalternas, que utilizam o espaço urbano para construir a sua identidade social. Assim, as culturas juvenis permitem afirmar uma estética, um estilo de vida, uma ideologia ou um estilo musical. Logo,

“El vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofertan no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino, fundamentalmente, como lo que los publicistas llaman, con gran sentido, "un concepto". Un modo de entender el mundo y un mundo para cada "estilo", en la tensión identificación-diferenciación. Efecto simbólico y, no por ello, menos real, de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto (Reguillo Cruz, 2000, p. 8).”

Isto é, cada cultura apresenta características visíveis, coerentes e precisas, porém diferenciadoras relativamente a outras culturas.

As subculturas são expressas através de determinados estilos juvenis. Assim, o *estilo* pode definir-se como a manifestação simbólica das culturas juvenis, expressas num conjunto de elementos materiais e imateriais, organizados hierarquicamente, que os jovens consideram representativos da sua identidade enquanto grupo. De entre estes elementos culturais destacam-se a *linguagem*, a *música* e a *estética* (Feixa, Porzio, Gutiérrez, & Bordonada, 2004, p. 23).

Uma das consequências do aparecimento da juventude como sujeito social é a aparição de novas formas de expressão oral, por oposição à linguagem institucionalizada. A criação de uma linguagem própria, o recurso à gíria, o uso de metáforas, a inversão semântica e os jogos linguísticos são exemplos destas novas formas de expressão. A música tem também um papel preponderante em grande parte dos estilos juvenis. De facto, o surgimento das culturas juvenis está diretamente associada ao nascimento do *rock & roll*, o primeiro grande estilo geracional. Ao contrário de outras culturas musicais anteriores, como o *jazz*, por exemplo, o *rock & roll* distingue-se pelo facto de fazer parte do imaginário juvenil uma vez que os ídolos musicais são “*muchachos como tú*”, da mesma idade, da mesma classe social e com interesses semelhantes. A partir do surgimento do *rock roll*, a música passou a ser utilizada pelos jovens como forma de autodefinição e de identificação do grupo de pertença. No parecer de Frith (1978) e Urteaga (1998), citados por Feixa et al. (2004, p. 24), a evolução das subculturas está frequentemente associada às tendências musicais: Elvis e os *teds*, Who e os *mods*, *reggae* e os rastafarianos, Sex Pistols e os *punks*, Public Enemy e os *rappers*, Iron Maiden e os *heavies*, entre muitos outros. Porém, também há casos em que a simbiose entre música e estilo não é tão evidente. Por exemplo, os primeiros *skinheads* eram fãs do *ska*, posteriormente evoluíram para a *oi music* e, atualmente, não há nenhuma tendência musical que os identifique como grupo. Grande parte dos grupos juvenis identifica-se, geralmente, por algum elemento estético visível, como o penteado, a roupa, os acessórios de moda, etc., por exemplo, o vestido *eduardiano* caracteriza os *teds*, o topete e o casaco os *rockers*, a cabeça rapada e as botas militares os *skinheads*, os vestidos floridos e as cabeleiras os *hippies*, entre

muitos outros. A música, junto com outras formas de expressão como a moda, o cinema e a televisão é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais nos quais se apoia não só a construção da identidade juvenil mas também a estruturação destes grupos.

Segundo Oriol Costa, Pérez Tornero e Tropea, citados por Garcés Montoya (2003, p. 2), existem quatro aspetos que permitem diferenciar os vários grupos juvenis existentes. São eles “La estética del grupo (...); La afectividad grupal (...); Espíritu de rebeldía y marginación (...); Los medios de comunicación (...)”. Para os jovens, preocupados com a aparência e uma imagem coesa, é importante destacar o vestuário, os acessórios e as marcas corporais. A afetividade grupal baseia-se no contacto físico e de grupo bem como no apoio sentimental e na partilha de experiências. O espírito de rebeldia caracteriza-se por atitudes de contestação e distanciamento da sociedade adulta, destacando-se estilos de vida, posições ideológicas e expressões de violência ou passividade. Os meios de comunicação como a música, o cinema ou a imprensa, difusores básicos de modelos de conduta e valores da sociedade, tendem a difundir e posicionar os estilos próprios de cada tribo.

Segundo Feixa (1999, p. 86), a análise das culturas juvenis pode ser feita a partir de duas vertentes: no plano das condições sociais, no qual intervêm as identidades geracionais, de género, classe, etnia e proveniência; e no plano das imagens culturais, que se traduz em estilos mais ou menos visíveis e se baseia em aspetos materiais e imateriais heterogêneos, provenientes da moda, da música, dos costumes e das tradições. Estes estilos têm uma existência histórica concreta e são frequentemente difundidos pelos meios de comunicação social com o intuito de chamar a atenção durante algum tempo, ainda que após esse período possam desvanecer-se ou até mesmo desaparecer. As tribos urbanas, que em Espanha tiveram um crescimento exponencial durante a Transição, são, tal como referido anteriormente, o exemplo mais significativo destes estilos, já que correspondem à emergência da juventude como novo sujeito social.

2.2 A evolução das tribos urbanas em Espanha

Nos finais da década de 70, paralelamente à Transição Democrática, irrompe em Espanha este novo fenómeno social, denominado tribos urbanas. Este fenómeno foi grandemente difundido pelos meios de comunicação tanto através de campanhas de pânico social (divulgação de disputas entre as diferentes tribos) como de apropriação comercial (divulgação de locais onde adquirir os elementos culturais identificativos de cada tribo).

Após as primeiras eleições democráticas (1977 – 79), os movimentos juvenis, agora denominados de tribos urbanas, não pareciam um objeto de estudo relevante pois o real e o imaginário misturavam-se sem perspectivas de continuidade. Os jovens utilizavam “etiquetas” para se definir a si mesmo e aos outros. Alguns respondiam a identidades étnicas, por exemplo, os *pijos* eram, geralmente, estudantes obcecados pelo consumo e pela moda e que se opunham aos *golfos*, imigrantes dos subúrbios, geralmente desempregados. Outros rótulos remetiam para modelos mais universais como os *hippies*. Importa aqui salientar que as tribos urbanas eram vistas como um símbolo geracional e uma metáfora da crise, personificavam a recreação simbólica do desencanto político que acompanhou o fim do franquismo, da falta de trabalho e de expectativas futuras para os jovens. (Feixa et al., 2004, p. 62)

Por todo o país, os jovens vão-se apropriando de um território urbano onde imperam outras leis e outros valores: em bairros antigos ou de periferia surgem “zonas de copas” onde, inicialmente, se reúnem os primeiros *hippies* espanhóis para ouvir música e fumar haxixe coletivamente, sem que ninguém interferisse. À medida que o público começa a aumentar, as “zonas de copas” passam a ser um território juvenil por excelência, um espaço neutral onde coexistem estilos diversos. Porém, a massificação levou a que alguns grupos, com o intuito de se diferenciar, criassem os seus próprios locais de encontro, por exemplo, os “*progre*”, na sua maioria estudantes de esquerda com influências contraculturais, frequentam *pubs* onde se pode ouvir *jazz*, *rock* progressivo e compositores; os *pijos* que ouvem música *tecno*, começam a frequentar locais com preços mais altos e estética mais comercial como *pubs*, discotecas, esplanadas, etc. Também aparecem novos locais, denominados de pós-

modernos que são grandes superfícies, em geral antigos armazéns remodelados, frequentados por adeptos do *punk* e *rock* vanguardista.

No final deste período, as tribos urbanas minoritárias convertem-se em estilos mais difusos e de massa, o que leva ao surgimento do denominado “supermercado tribal”, isto é, um espaço heterogêneo de difusão da cultura de consumo para a juventude (Feixa et al., 2004, p. 63).

Nos anos 80, dominava a imagem da juventude como setor social homogêneo porém, Díez del Río, citado por Feixa et al. (2004, pp. 60 - 61) opõe-se a esta ideia ao afirmar que os *pasotas*, exemplo deste novo fenómeno social, são um movimento contracultural, que responde às contradições geradas no seio da sociedade em que estavam inseridos, e cujos ideais simbólicos se baseavam, por exemplo, no facto de se sentirem defraudados pelo sucesso, de a sociedade estar corrompida, etc. Este mesmo autor propõe que a perda de interesse por parte dos jovens por questões políticas e a luta social da cultura juvenil maioritária são fruto das contradições da própria sociedade. O *pasotismo* é um estilo de vida que protesta simbolicamente contra os valores e estilos impostos pela cultura dominante.

Do ponto de vista das culturas juvenis, os anos 90 caracterizam-se por três fenómenos sociais: a segmentação das subculturas em estilos diversificados; o ressurgimento do estilo *pijo*; e a hegemonia das saídas noturnas com o nascer do estilo *makinero* que reflete a proliferação de novos locais de diversão, a explosão da música eletrónica de base comercial e o surgimento do mercado das drogas sintéticas.

Com a mudança de milénio, as culturas juvenis em Espanha generalizaram-se a partir de três grandes tendências. Primeiramente renasce um certo ativismo público que se projeta no denominado movimento antiglobalização, do qual a música de Manu Chao é um exemplo. Em segundo lugar generaliza-se a chamada “cultura de baile”, que caracteriza o movimento *fiestero* e que está presente tanto em festivais como o Sónar como em festas *rave*. Em terceiro lugar, a internet abre portas ao aparecimento de comunidades virtuais, expressas em estilos como os *cyberpunks* e os *hackers* (Azpiroz Villar & Feixa, 2004, p. 20).

Tendo em conta esta diversidade intracultural, não só visível em Espanha como em muitos outros países, as tribos urbanas são, indubitavelmente, um fenómeno social de grande interesse na aula de LE na medida em que permite não só sensibilizar os alunos para a diversidade cultural mas também desenvolver competências interculturais ao mesmo tempo que se fomenta a abertura à alteridade.

Assim e “na certeza de que não é só a cultura dominante que merece e deve ser conhecida” (Bizarro & Braga, 2004, p. 58), importa incluir “no currículo (...) todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais (...)”(Sousa & Lopes, 2003b) porque “mostrando às crianças, aos jovens e adultos as perspectivas dos outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódios e violência” (Sousa & Lopes, 2003a).

Capítulo III - Projeto de investigação-ação

“O objetivo (...) foi (...) conhecer melhor as características destas tribos, para que possamos formular opiniões sobre elas baseadas em informação que corresponde à realidade e não em preconceitos ou estereótipos. Creio que estas atividades também podem contribuir para aumentar a nossa tolerância relativamente àqueles que são diferentes de nós.”

Ana Micaela Nunes (aluna do 11^ºD, da ESJML)

Introdução

Após a abordagem teórica realizada nos capítulos anteriores, este capítulo visa apresentar os objetivos deste estudo bem como justificar as opções metodológicas efetuadas para atingir esses mesmos objetivos pelo que se torna necessário não só apresentar o contexto de intervenção mas também caracterizar, quanto à idade, género, habilitações literárias dos pais, tipologia familiar e disciplinas preferidas, os intervenientes neste processo de investigação-ação. Por fim e antes de proceder à análise dos dados, importa também descrever o processo de construção e implementação dos instrumentos de análise utilizados.

3.1 Apresentação do contexto de intervenção

Todo o projeto de intervenção foi consecutado na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, em Esgueira, uma das freguesias do perímetro urbano de Aveiro. A sua proximidade da capital do Distrito faz com que usufrua de todos os serviços deste importante centro urbano portuário, ferroviário, universitário e turístico.

Segundo dados de 2011 (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Esgueira>), a freguesia de Esgueira, com 17,72 km² de área e 13 431 habitantes, é uma das maiores e mais populosas do concelho de Aveiro, com 758 hab/km². Situada junto à Ria de Aveiro, é uma zona geográfica de baixa altitude que dista do centro de Aveiro cerca de 2 km. A sua zona rural representa uma população laboriosa e é um fator basilar na natureza heterogénea desta freguesia.

Esgueira possui um peso económico, histórico, social e cultural determinante para a afirmação de toda região de Aveiro, do qual o comércio e a indústria que

comporta o tecido empresarial sedado na freguesia, o mais representativo do concelho e, por isso mesmo, sinónimo de desenvolvimento, é exemplo.

A Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima foi construída em meados dos anos 80 para servir uma população heterogénea onde se misturam o urbano e o rural, tendo iniciado o seu funcionamento no ano letivo de 1984/1985, com 14 turmas (12 do 7º ano e 2 do 8º ano), num total de 352 alunos (Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, 2009).

Na busca da sua identidade, em 1990 adotou como Patrono Jaime Magalhães Lima, um ilustre pensador, poeta, ensaísta e crítico literário aveirense.

Relativamente a infraestruturas, a Escola é constituída por sete blocos que compreendem salas de aula, oficinas (Eletrotécnica e Eletrónica), um pavilhão ginodesportivo, laboratórios (Informática, educação tecnológica, Educação Visual, Eletricidade, Carpintaria e têxteis), uma biblioteca, um anfiteatro, um refeitório e vários espaços de apoio e administrativos.

Ao longo dos anos, as instalações escolares têm sofrido obras de conservação e apetrechamento, proporcionando boas condições de utilização. Os espaços exteriores têm campos de jogos, recreios e jardins que se apresentam bem cuidados e contribuem para o ambiente de bem-estar que a escola transmite. A valorização estética dos espaços escolares foi conseguida com a colocação, nas fachadas dos blocos, de painéis de azulejaria, todos eles com um simbolismo adequado ao bloco que os exhibe.

Quanto à população escolar, esta é constituída por 191 funcionários, dos quais 146 docentes e 45 não docentes, e 1030 alunos, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 4 - Número de alunos do Ensino Básico

Ensino Básico	7º	8º	9º	CEF
369	116	113	109	31

Tabela 5 - Número de Alunos do Ensino Secundário

Ensino Secundário	<i>Cursos Tecnológicos</i>	<i>Cursos Científicos-humanísticos</i>	<i>Cursos Profissionais</i>
661	40	466	155

Há a ainda a salientar que funcionam na Escola um Centro de Novas Oportunidades bem como um centro de Formação de Adultos (Cursos EFA).

O tecido socioeconómico e cultural da população discente é bastante heterogéneo, na medida em que os alunos provêm de meios socioeconómicos diferenciados e, por vezes, extremados, sendo que 23,5% dos alunos é apoiado pela Ação Social Escolar.

A Escola definiu linhas orientadoras de gestão curricular com base em quatro objetivos prioritários, e que hoje se reconhecem como traços identificadores da sua especificidade e pelo importante contributo para a formação integral dos alunos. São eles:

- ✓ A flexibilização crescente na oferta formativa.
- ✓ O reforço constante na qualidade das aprendizagens.
- ✓ O aperfeiçoamento anual nos critérios, métodos e técnicas de avaliação, com vista à total transparência.
- ✓ A dinamização entusiasta de projetos potenciadores de experiências de Cidadania Ativa. (Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, 2009, p. 10)

Estes objetivos demonstram uma visão estratégica com vista ao desenvolvimento da organização, orientado para o aumento do sucesso e do bem-estar da população escolar. É também notório o esforço para a criação de uma identidade própria da escola que lhe permita, através da oferta curricular, inovar e diversificar os projetos e as atividades e, conseqüentemente ser reconhecida interna e externamente.

Exemplo disso é a ação dinâmica, comprovada pela quantidade, diversidade e qualidade dos projetos desenvolvidos pelas docentes de Espanhol, dos quais se

destacam, por exemplo, a participação no IX Prémio Pilar Moreno Díaz de Peña³, com o projeto de uma viagem cultural a Espanha, denominado “*Pongamos que hablo de Madrid*”, e premiado com o 3º lugar, ex-áqueo com o Agrupamento de Escolas de Castelo Branco, e a consecução deste projeto.

Paralelamente a estas atividades e projetos verifica-se uma preocupação constante e crescente relativamente aos resultados escolares dos alunos e à qualidade das suas aprendizagens. Para tal, os docentes disponibilizam horas de apoio, possuem *dossiers* conjuntos de materiais / recursos e participam frequentemente em ações de formação, tentando manter-se profissionalmente atualizados.

No que respeita ao contexto-turma, este projeto de investigação-ação foi desenvolvido com um grupo constituído por 15 alunos, 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino (Cf. Gráfico 1), sendo uma aluna oriunda de uma turma e os restantes de outra, ambas do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, e com uma média de idades que ronda os 17 anos. Destes alunos, catorze pretendem prosseguir estudos a nível superior, porém um refere ambicionar apenas concluir o Ensino Secundário.

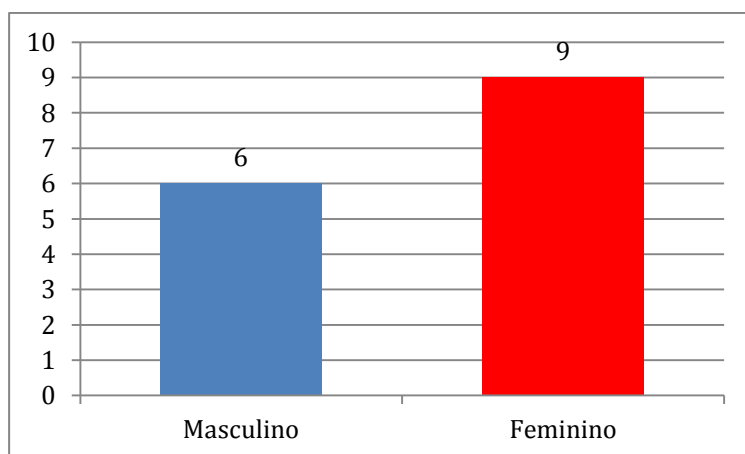


Gráfico 1 - Caracterização dos alunos quanto ao sexo

³ Concurso promovido pela “*Consejería de Educación*”, pela Excelentíssima Senhora Dona Pilar Moreno Díaz de Peña, juntamente com o Ministério da Educação de Portugal que premeia os melhores projetos de uma viagem cultural a Espanha realizados por alunos de língua espanhola.

As disciplinas preferidas são Educação Física, Biologia, Matemática, Físico-química e Espanhol porém a Biologia, a Matemática e a Físico-química são também referidas como as disciplinas às quais sentem mais dificuldades, o que pode demonstrar quanto maior o desafio mais interesse desperta nos alunos.

Relativamente ao contexto familiar (Cf. Gráfico nº2), pode-se aferir que 60% dos alunos vive com os pais e irmão(s), 20% vive só com a mãe e os restantes 20% apresentam uma estrutura familiar diferenciada, sendo que em 60% da turma o encarregado de educação é a mãe (Cf. Gráfico nº3).

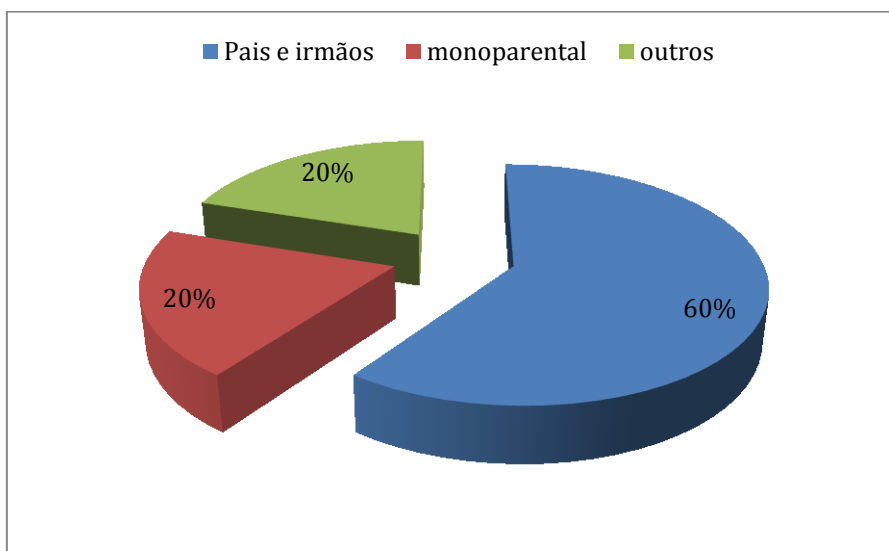


Gráfico 2 - Constituição do núcleo familiar

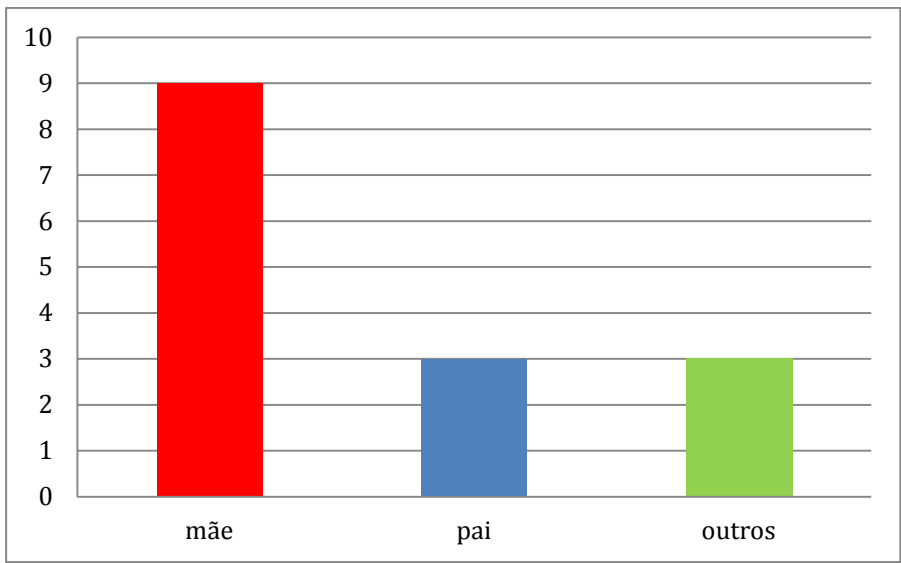


Gráfico 3 - Pessoa que desempenha o cargo de Encarregado de Educação

É ainda de referir que grande parte dos pais (44%) têm idades compreendidas entre os 40 e 45 anos (Cf. Gráfico nº4), mas poucos (30%) possuem estudos superiores (Cf. Gráfico nº5).

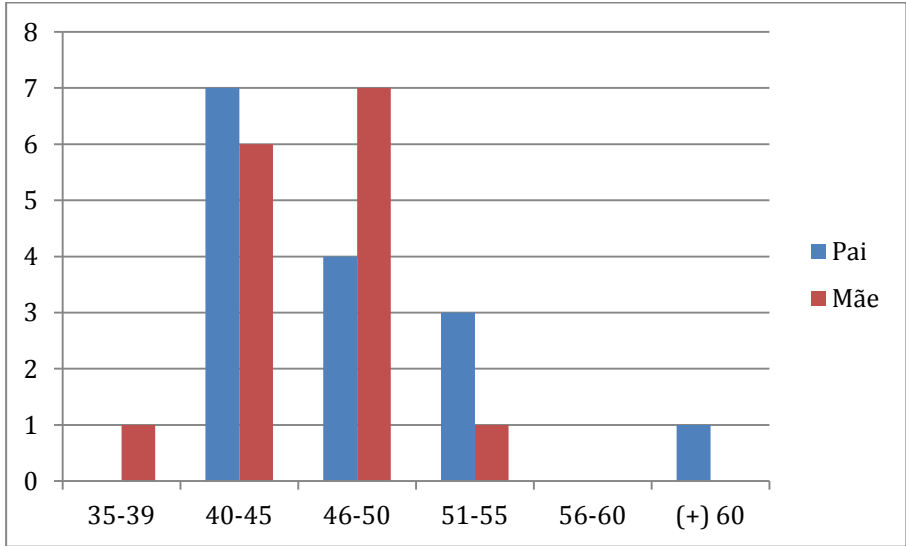


Gráfico 4 - Idade dos pais

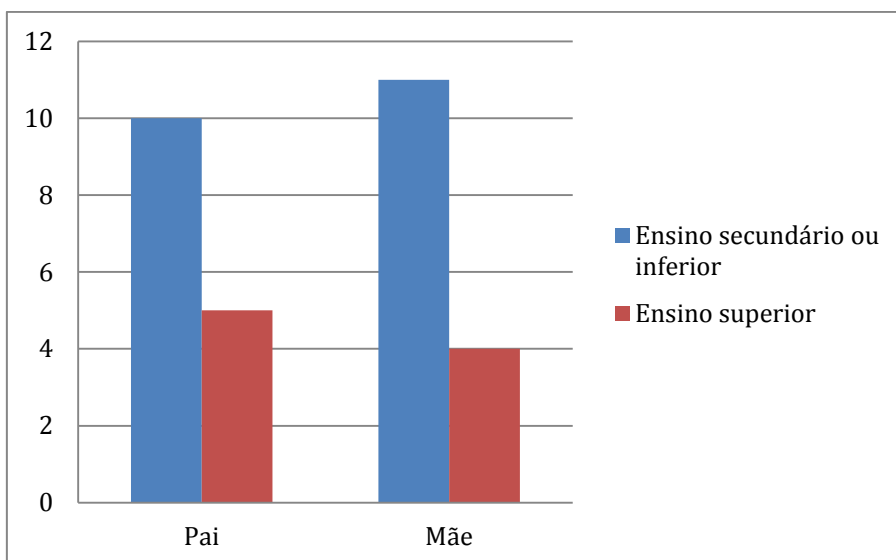


Gráfico 5 - Habilitações académicas

No que respeita ao meio socioeconómico, pode-se considerar uma turma pouco díspar já que apenas um aluno é apoiado pela Ação Social Escolar.

Segundo o Projeto Curricular de Turma, pode-se considerar que, em termos de aproveitamento, esta é uma turma heterogénea, sendo que há alunos muito trabalhadores e preocupados com o seu aproveitamento escolar e outros menos interessados e que, no contexto de sala de aula, trabalham pouco, no entanto, também se preocupam com o seu sucesso escolar. Quanto à participação na aula, distinguem-se positivamente alguns alunos, mas a maioria distrai-se com facilidade e se não for motivada e frequentemente chamada à atenção rapidamente perde a concentração.

Dadas as características da turma, a escolha das tarefas e dos materiais é de extrema importância na medida em que sendo mais próximos do seu quotidiano de adolescentes, apelem mais à motivação e concentração na realização das mesmas, daí a relevância da seleção do tema “*tribos urbanas*”.

3.2 Objetivos do estudo

É de uma preocupação constante com a formação ao longo da vida que surge este projeto, enquadrado não só nas orientações curriculares presentes no Programa de Espanhol, Iniciação, para o 11^o ano de escolaridade mas também no QEQR quando refere a importância de desenvolver uma competência comunicativa intercultural.

Acreditando que o desenvolvimento da CI pode levar a um melhor conhecimento do sujeito, do mundo que o rodeia e a uma maior predisposição para aceitar e se relacionar com o Outro, ajudando a desconstruir representações/imagens acerca das línguas e dos seus falantes e fomentando uma maior abertura à diversidade linguística e cultural, pretende-se com este estudo:

- I. Identificar as opiniões dos alunos face à diversidade cultural, nomeadamente no que respeita ao fenómeno social denominado tribos urbanas;
- II. Conhecer as representações / imagens dos alunos face às tribos urbanas, nomeadamente enquanto exemplo de diversidade intracultural;
- III. Verificar a eficácia de atividades didáticas centradas no conhecimento da alteridade, neste caso das tribos urbanas, para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

Partindo destes objetivos, este estudo pretende responder às seguintes questões de investigação:

- * Que opiniões manifestam os alunos face às tribos urbanas enquanto exemplo da diversidade cultural?
- * De que modo atividades didáticas centradas no conhecimento do outro na sua essência e complexidade permitem fomentar a abertura à alteridade?

Valorizar-se a si mesmo, reconhecer e aceitar os aspetos que caracterizam a cultura a que cada um pertence e tomar consciência da própria identidade e da própria identidade cultural, isto é, dos traços e características partilhados com outras pessoas, é tão importante quanto compreender e ter uma atitude de abertura face à diversidade, face à diferença, face a outras pessoas e às suas identidades e grupos de pertença. A nossa identidade cultural constrói-se na relação com outras identidades culturais. E conhecer a própria identidade cultural é também importante para poder

dar ênfase às características e traços que nos unem e assim construir identidades harmoniosas, com base no respeito, diálogo e enriquecimento mútuo, e uma identidade cívica que permita conviver dignamente num mundo de todos.

Assim e neste sentido, a interculturalidade traduz-se na aproximação a pessoas de outras culturas, tendo em conta os seus pontos de vista, e propõe um encontro baseado no respeito mútuo e no reconhecimento da igualdade. As relações interculturais podem provocar conflitos, tensões, choques culturais pelo que se torna necessário desenvolver nos nossos alunos atitudes de escuta, diálogo, empatia, para que sejam capazes de se colocar no lugar das outras pessoas, reconhecendo e aceitando as diferenças. Porém, compreender uma cultura não significa ter que aceitar todas as tradições, costumes, etc. O limite está no respeito pela dignidade da pessoa, pelos direitos humanos e pelas normas e valores que protegem a convivência, a igualdade de oportunidades e o bem-estar social.

3.3 Abordagens metodológicas

Segundo Nunan (1992), “research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: 1- a question, problem or hypothesis, 2 – data, 3 – analysis and interpretation of data” (p.3). Esta afirmação descreve a natureza não só deste, como de qualquer outro estudo investigativo. Isto é, qualquer estudo investigativo surge para responder a um problema cuja solução é conseguida através da recolha, descrição, análise e interpretação de dados recolhidos com o objetivo de dar resposta ao problema inicial. Trata-se, portanto, de um processo organizado que visa encontrar respostas para uma dada questão.

Assim, este é um projeto de investigação-ação, efetuado através da análise de conteúdo, uma vez que a metodologia investigação-ação pode ser considerada como uma modalidade metodológica com um enorme potencial de enriquecimento para o campo da investigação educativa. Considera-se Kurt Lewin (1946), devido à introdução do termo investigação-ação, como o criador desta linha de investigação científica. Nesta metodologia está implícita a ideia de que os professores iniciam “a cycle of posing questions, gathering data, reflection, and deciding on a course of

action” (Ferrance, 2000, p. 2). A investigação-ação permite ultrapassar algumas disparidades existentes entre o binómio teoria-prática, podendo aportar melhorias significativas à qualidade da educação já que através dela o professor reflete sobre as suas práticas, diagnostica problemas, determina a sua origem e mobiliza estratégias que permitam superá-los, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Ferrance (2000), apresenta como elementos do ciclo da investigação-ação a identificação do problema, a planificação, a ação, a recolha de dados e a reflexão.

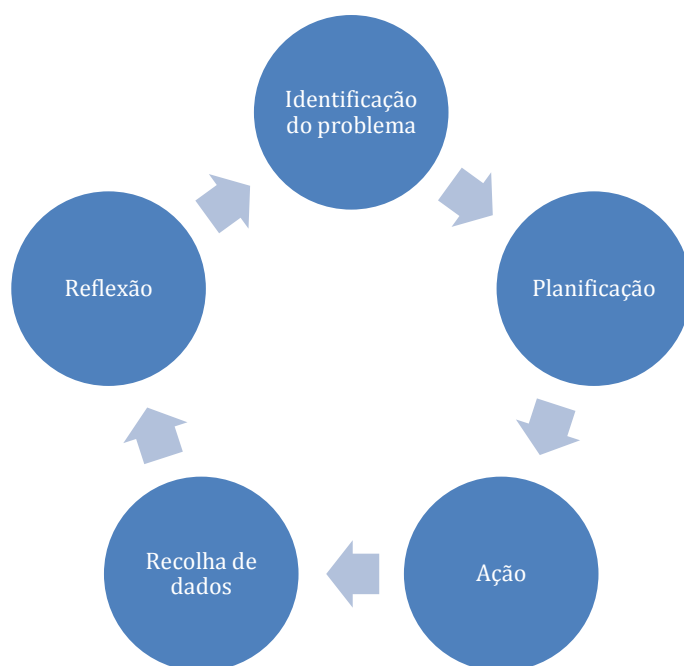


Figura 3 - Fases da investigação-ação (adaptado de Ferrance, 2000)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p. 293), o que resulta num processo sistemático com interferência direta do investigador na realidade a estudar.

À luz das coordenadas investigativas atuais e tendo em conta as diferentes modalidades da investigação-ação propostas por Carr e Kernmis (1988) e Holly (1986), citados por García Ruso (1994, p. 55), esta metodologia de investigação foi usada de modo prático, como a seguir se explica. A investigação-ação prática,

enraizada numa perspetiva interpretativa e hermenêutica, interpreta as mudanças educativas, levadas a cabo pelos professores no contexto de sala de aula, como um processo de formação próprio, isto é, um processo no qual os professores refletem sobre as suas práticas bem como sobre os valores, as ideias e as metodologias inerentes a estas práticas, sempre com o objetivo de tentar mudar as práticas educativas, a partir de uma maior autonomia e protagonismo do professor na investigação que está a desenvolver. De certa forma, esta metodologia pretende que o professor obtenha uma capacidade interpretativa das suas práticas, a fim de as reconstruir de uma forma reflexiva e crítica.

Elliot (1990, p. 115), com base na teoria de Gadamer (1975) e citado por García Ruso (1994, p. 57), identifica duas premissas fundamentais deste método de investigação. A primeira é uma ligação bidirecional entre o conhecimento e a ação, ou seja, os dois se originam e complementam mutuamente. A segunda diz respeito à união entre teoria e prática, já que se pretende que o professor reflita sobre os seus conhecimentos, o que permitirá articular de forma efetiva estas duas vertentes.

Um dos aspetos mais relevantes da investigação-ação prática é a atitude do professor em relação às suas práticas docentes. Assim, e com vista a uma maior e melhor compreensão da sua ação, o professor deve adotar uma atitude de reflexão crítica contínua.

Neste sentido, optou-se por uma metodologia qualitativa já que esta, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” e está centrada principalmente nos sujeitos. Para além disto, esta metodologia permite a utilização de distintos procedimentos bem como de diferentes métodos de recolha e análise de dados, entre elas a análise de conteúdo, que será utilizada neste trabalho.

Para Bardin (2000, p. 42), a análise de conteúdo é “Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Assim, para efetuar uma análise de conteúdo deve-se, inicialmente, seleccionar categorias que permitam quantificar os

dados observáveis, definir as unidades de análise e categorizá-las para, por fim, tratar os resultados. Portanto e para sintetizar, Bardin (2000, p. 95) define três fases deste processo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

A pré-análise consiste, após um primeiro contacto com os materiais, na seleção dos documentos, na formulação dos objetivos da análise à luz do quadro teórico construído bem como na elaboração de indicadores de análise, através de recortes de texto em unidades comparáveis, da categorização ou da codificação dos dados. Estas etapas não ocorrem necessariamente por ordem cronológica.

Na segunda fase, a mais longa, procede-se à exploração do material, definindo as unidades de análise (segmentos do conteúdo sujeitos a análise) e selecionando as categorias, para classificar os dados.

A seleção das categorias deve obedecer a determinados critérios, nomeadamente, semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Segundo Bardin (2000), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori e devem possuir as seguintes qualidades:

- * Exclusividade ou exclusão mútua já que uma unidade de registo não deve pertencer a mais que uma categoria;
- * Pertinência uma vez que as categorias devem estar adequadas ao material de análise selecionado e articuladas tanto com o quadro teórico como com os objetivos da investigação;
- * Objetividade e fidedignidade, isto é, os critérios devem estar claramente definidos para que ao classificar os dados as várias partes de um material sejam codificadas de mesma maneira, ainda que possam ser alvo de análises distintas;
- * Produtividade, isto é, um sistema categorial é produtivo quando proporciona resultados férteis, que abrem as portas a novos estudos investigativos.

Ainda no que respeita à seleção das categorias, é importante salientar que este é um processo dinâmico que resulta de inúmeras leituras sucessivas, flutuantes, documento a documento, cada vez mais pormenorizadas, a fim de possibilitar uma

catalogação dos temas relevantes do conjunto, ideologia, conceitos mais utilizados, etc..

Neste projeto, as categorias, apresentadas na Tabela 8, foram definidas *a priori* tendo em conta não só os quatro pilares básicos da educação, de Delors (1996), mas também as dimensões da competência comunicativa intercultural e as etapas de sensibilidade intercultural, propostas por Bennett (1986), tal como se verá à frente.

Por fim, a terceira e última etapa consiste no tratamento dos dados, através da descrição, da inferência e da interpretação dos resultados. Nesta última fase, procede-se à exploração do próprio texto, tendo como base as categorias definidas, através da enumeração das características mais fundamentais e pertinentes que encontramos. A inferência permite atribuir uma significação fundamentada às características que foram encontradas no texto. É através da inferência que podemos interpretar os resultados da descrição.

3.4 Instrumentos de recolha e análise de dados

Dado que este estudo tem, de certa forma, uma especificidade própria não se encontrou nenhum instrumento de recolha de dados que respondesse às perguntas de investigação pelo que foi necessário criar um. Assim, durante a planificação do projeto de intervenção, definiram-se os objetivos e procedeu-se à elaboração dos materiais pedagógicos e de recolha de dados que se iriam utilizar. Considerando que o inquérito por questionário, devido às suas características, seria uma das formas mais adequadas para responder aos objetivos da investigação, elaboraram-se dois questionários diferentes com questões que, no meu entender, proporcionariam dados relevantes para este estudo.

O primeiro inquérito por questionário (Cf. Anexo 1) é constituído por 6 questões e divide-se em duas partes que pretendem a verificação de aspetos cognoscitivos dos alunos face as diferentes tribos urbanas e a identificação das representações face a dez tribos urbanas específicas, tal como se pode comprovar na tabela 6. As tribos urbanas apresentadas no questionário foram selecionadas a partir

do estudo de Feixa et al. (2004), como algumas das mais representativas em Espanha ao longo dos últimos anos.

Tabela 6 - Objetivos do inquérito por questionário nº1

Objetivos	Questões
1. Conhecer os aspetos cognoscitivos dos alunos face às diferentes tribos urbanas.	
1.1. Conhecer os aspetos cognoscitivos dos alunos face à definição do conceito de tribo urbana.	6
1.2. Aferir os aspetos cognoscitivos dos alunos face à origem deste fenómeno social.	1,2,3
1.3. Identificar os aspetos que os alunos associam à manifestação social das tribos urbanas.	
1.4. Verificar a proximidade dos alunos a alguma tribo urbana	5
2. Identificar representações face às tribos urbanas	
2.1. Identificar representações dos alunos face a algumas tribos urbanas específicas.	6
2.2. Conhecer as representações dos alunos face a algumas tribos urbanas específicas.	6

O segundo inquérito por questionário (Cf. Anexo 2) é também constituído por 6 questões abertas que visam verificar como os alunos compreenderam os objetivos da atividade, aferir os conhecimentos que adquiriram, identificar as atividades que mais gostaram e as que menos gostaram também e conhecer as suas opiniões às atividades propostas, tal como se apresenta na tabela 7.

Tabela7 - Objetivos do inquérito por questionário nº2

Objetivos	Questões
1. Verificar a compreensão dos objetivos da atividade	1
2. Aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.	2
3. Conhecer a avaliação que os alunos fazem das atividades propostas	3,4,5

No primeiro instrumento de recolha de dados foram utilizados dois tipos de perguntas, de acordo com os objetivos previamente definidos: questões abertas e questões fechadas. No que respeita às questões abertas, procedeu-se à sua análise através de uma abordagem qualitativa efetuada através da análise de conteúdo. No caso das questões fechadas, a análise dos dados recolhidos foi do tipo quantitativo, tendo para tal sido efetuada uma análise descritiva.

Os objetivos atrás identificados pretendem abarcar os quatro pilares básicos da educação de Jacques Delors (1996), a saber, aprender a saber, aprender a ser, aprender a viver em conjunto e aprender a fazer, bem como as diferentes dimensões da Competência Comunicativa Intercultural, de forma a dar resposta às questões investigativas que norteiam este estudo.

No que respeita à análise de conteúdo, como já foi dito anteriormente, esta é feita com base em seis categorias de análise (Cf. Tabela 8), que se apresentam de seguida, criadas à luz do enquadramento teórico apresentado e que visam responder às questões investigativas que orientam este estudo.

Tabela 8 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
A - Conhecimentos sobre as tribos urbanas	A1 - Conceito de tribos urbanas
	A2 - A origem das tribos urbanas
	A3 - Como se manifestam na sociedade
	A4 - Elementos caracterizadores
	A5 - Proximidade a alguma tribo
B - Opinião face às tribos	B1 - Dificuldade de compreender
	B2 - Dificuldade de aceitar
	B3 - Identificação
	B4 - Aceitação
	B5 - Compreensão
	B6 - Conhecimento
C - Imagens / representações face a tribos urbanas específicas	C1 - Características baseadas na imagem / aparência física
	C2 - Características baseadas nos afetos /

	sentimentos
	C3 - Características baseadas em atributos psicológicos
	C4 - Características baseadas em valores / ideais
	C5 - Características baseadas em gostos / preferências
D - Objetivos das atividades na perspectiva do aluno	D1 – Conceptuais / cognitivos (Conhecimentos)
	D2 – Atitudinais (Valores)
E - Perceção dos conhecimentos adquiridos	E1 – Socioculturais
	E2 – Temáticos
F - Avaliação das atividades	F1 - De cariz afetivo
	F2 - De cariz sugestivo
	F3 - De cariz pedagógico

Relativamente às categorias atrás apresentadas (Cf. Tabela 8), convém ainda referir que nas categorias C e F, Imagens / representações face a tribos urbanas específicas e Avaliação das atividades respetivamente, cada subcategoria dividir-se-á em positiva, negativa e neutra, tendo em conta a conotação das respostas dadas pelos alunos. Optou-se por esta divisão porque tanto as imagens como as opiniões se podem facilmente classificar segundo esta bipolaridade, sendo que quando não apresentam conotação se classificam como neutras.

Apresentadas as categorias de análise, apresentar-se-á, de seguida, o projeto de investigação-ação durante o qual foram recolhidos os dados que serão, posteriormente, apresentados e analisados através destas mesmas categorias.

3.5 O projeto de intervenção

O projeto de intervenção, parte central deste estudo, decorreu ao longo de quatro sessões, de 90 minutos cada, entre os dias 12 e 26 de abril, inserido na Unidade Didática denominada “*Ciudades Españolas*”. Esta unidade didática faz parte da Planificação Anual de Escola (Cf. Anexo 3), feita de acordo com o Programa de Espanhol ½, Formação Geral, homologado pelo Ministério da Educação a 13 de dezembro de 2002. Assim, esta unidade, cuja planificação resumida se apresenta

seguidamente na Tabela 9, vai de encontro a vários temas propostos por este documento, designadamente: *O “eu” e os outros: descrição; interesses e preferências; As relações humanas: família, amigos e outras pessoas da comunidade; Os tempos livres, férias, música, cinema; Espanha: conhecimento de uma cidade a seleccionar* (Departamento do Ensino Secundário, 2002, p. 14).

Tabela 9- Quadro Síntese do Projeto de Intervenção

Sessões (duração)	Conteúdos	Atividades	Recursos
Sessão I	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia de Espanha: cidades principais - Vocabulário relacionado com a cidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Localização geográfica das principais cidades espanholas, através de uma ficha de trabalho (Cf. Anexo 4). - Audição da canção “<i>En la ciudad</i>”, de <i>Amparanoia</i> - Preenchimento de espaços em branco na letra da canção anteriormente referida. (Cf. Anexo 4.1) - Diálogo com os alunos sobre tema da canção: a cidade e os seus elementos. - Resposta ao questionário nº 1 (Cf. Anexo 1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho (Cf. Anexo 4) - Video “<i>En la ciudad</i>”, de <i>Amparanoia</i> - Questionário nº1 (Cf. Anexo 1)
Sessão II	<ul style="list-style-type: none"> - As tribos urbanas 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo (3 elementos): pesquisa, na internet, sobre tribos urbanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Internet - Guião do trabalho de grupo (Cf. Anexo 4.2)
	<ul style="list-style-type: none"> - As tribos urbanas 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação oral dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador

Sessão III		trabalhos de grupo, com o apoio de uma apresentação em PPT (Cf. Anexo 5) - Debate sobre o papel das tribos urbanas na sociedade	- Videoprojector
Sessão IV	- O Rap espanhol (Personalidades hispanas)	- Leitura e interpretação do texto “ <i>Músicas contra las injusticias</i> ” (Cf. Anexo 4.3) - Audição da canção “ <i>RAP vs racismo</i> ” - Análise oral da mensagem do poema. - Redação de um poema seguindo as características do estilo HIP HOP / RAP. (Cf. Anexo 6)	- Ficha de trabalho “ <i>RAP vs racismo</i> ” (Cf. Anexo 4.4) - Video “ <i>RAP vs racismo</i> ”

Assim, e tal como se pode comprovar na tabela 9, na primeira sessão e como atividade de sensibilização ao tema, foi projetada uma imagem de um mapa a partir da qual foi efetuada uma lista das principais cidades de Espanha. Em seguida, foi distribuído aos alunos um mapa de Espanha em branco no qual teriam que localizar as cidades anteriormente listadas. A partir daí foi pedido aos alunos que efetuassem oralmente uma breve descrição da cidade de Madrid, já que a tinham visitado recentemente. A partir da descrição oral, foi efetuada uma chuva de ideias com o vocabulário relacionado com a cidade, como por exemplo, *calles, atascos, barrio*, etc. e foi proposta aos alunos a audição da canção “*En la ciudad*”, do grupo espanhol *Amparanoia* (Anexo 4.2). Esta canção foi o mote para o tema deste projeto: as tribos urbanas. Nesse momento, foi pedido aos alunos que individualmente respondessem ao questionário nº1 (Anexo 1). Por fim, os alunos organizaram-se em grupos de 3

para iniciar a realização de um trabalho de pesquisa, na internet, seguindo o guião, sobre uma tribo urbana, que poderia ser uma das que constam no questionário ou outra que preferissem. Uma vez que uma sessão de 90 minutos seria pouco tempo para realizar todo o trabalho, foi recomendado aos alunos que efetuassem uma parte em casa.

Na segunda sessão, os alunos continuaram a realizar os trabalhos de grupo que apresentaram, oralmente mas com o apoio de uma apresentação PowerPoint (Anexo 5), na terceira sessão. Terminadas as apresentações, e a partir da pergunta *¿Qué opinas sobre la gente que forma parte de una tribu urbana?* o tema foi debatido oralmente.

Por fim, na quarta e última sessão e tendo em conta que a música é uma das formas de expressão mais comuns das tribos urbanas, foi proposta aos alunos a leitura do texto *“Música contra las injusticias”* (Anexo 4.4) seguida da audição de outra canção para que tentassem identificar o estilo musical e compreender a letra e o tema da canção que iriam ouvir: *Todo el mundo alrededor*, de Lefreakolé, em *Rimas contra la violencia de género*, a campanha de solidariedade social apresentada no texto. Terminada esta audição, foram trocadas opiniões oralmente e, depois de identificado o estilo musical (RAP/ HIP HOP), foi analisado o conteúdo da canção e trocadas algumas ideias sobre que outros temas aparecem frequentemente abordados nas letras das músicas RAP/ HIP HOP. Em seguida, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho com um excerto da canção *“Rap vs Racismo”* (Cf. Anexo 4.5), de MC Chojin, com alguns espaços em branco, que os alunos teriam que preencher. Após a audição, foi analisado o poema, tendo em conta o estilo musical, o tema, a mensagem e o objetivo com que foi escrito. Após esta atividade, a professora lançou um repto aos alunos: que, com os mesmos grupos de trabalho, redigissem um rap (Cf. Anexo 6). O desafio foi aceite e todos os grupos escreveram um poema, exceto um grupo que entregou uma versão de um RAP já existente, que apresentaram na aula seguinte. Para finalizar o projeto de intervenção bem como a Unidade Didática, foi pedido aos alunos que respondessem ao questionário nº2 (Anexo 2).

Todos os questionários entregues foram devolvidos porém, apesar de terem sido respondidos em sala de aula, há perguntas às quais os alunos não responderam, pelo que não são contabilizadas neste estudo.

No âmbito da implementação deste projeto de investigação-ação, foram recolhidos outros dados, nomeadamente através dos trabalhos realizados pelos alunos, que são apresentados e descritos neste estudo, contudo, por questões de espaço, apenas se procederá à análise dos dados recolhidos através dos dois questionários aplicados. Apesar de não serem objeto de análise neste estudo, optou-se por incluí-los porque se consideram de grande valor e interesse investigativo, pelo que poderão servir de ponto de partida para outros estudos.

3.6 Descrição e interpretação dos resultados

Começar-se-á por fazer uma análise de natureza descritivo-interpretativa dos dados recolhidos através dos questionários, que será dividida de acordo com as categorias previamente definidas e anteriormente apresentadas. Assim, organiza-se a descrição dos resultados obtidos em seis grupos, que correspondem a cada uma das categorias.

Procura-se fazer uma análise holística de cada uma das categorias através do cruzamento dos dados obtidos resultantes das respostas dadas a cada uma das questões dos dois questionários.

A análise dos resultados é efetuada de acordo com a ordem das respostas às questões formuladas, que corresponde também à ordem das categorias definidas.

Conhecimentos sobre as tribos urbanas

A primeira categoria, denominada “conhecimentos sobre as tribos urbanas, tem como objetivo aferir qual a perceção dos alunos relativamente a este fenómeno social, tendo em conta a sua definição, origem, presença na sociedade e elementos diferenciadores, tal como se pode verificar na tabela 10.

Tabela 10 - Análise descritiva e quantitativa da Categoria A - Conhecimentos sobre as tribos urbanas

Categoria	Subcategoria	Respostas / ocorrência
Conhecimentos sobre as tribos urbanas	Conceito de tribos urbanas	<ul style="list-style-type: none"> - grupo de pessoas (12) - grupo social (2) - conjunto de povo (1)
	Origem das tribos urbanas	<p>Motivos ideológicos (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “as pessoas têm maneiras de vestir e de pensar diferentes das outras pessoas, não se conseguem integrar na sociedade”. - “devido ao conflito de ideias e opiniões existentes na sociedade. Assim, grupos de pessoas com opiniões e ideias semelhantes juntam-se, em tribos, e expressam-se de maneiras diferentes, consoante a tribo”. - “diferentes estilos têm diferentes maneiras de pensar. Estes estilos terão surgido quando as pessoas que dão valor às mesmas coisas, aos mesmos valores se juntaram”. - “para fazer com que as pessoas que se interessam pelos mesmos assuntos, têm os mesmos ideais, se juntem.” - “porque as pessoas, nomeadamente jovens, sentem a necessidade de seguir certos valores, certas imagens, com as quais se identificam”. - “deve-se ao facto do homem ser diferente. As diferentes formas de pensar, criam diferentes estilos”. - “são pessoas com diferentes ideologias que se juntaram para se poderem expressar melhor”. - “surgem para demonstrar os seus modos de vida, como se sentem melhor. Surgem também para demonstrar as suas próprias ideologias”. - “surgem quando um conjunto de pessoas sente que partilha determinados valores, preferências ou ideologias diferentes dos da sociedade em que se insere. Por esse motivo, têm a necessidade de fazer parte de um grupo com o qual se identificam, ou seja, a sua tribo.” - “muitas vezes para marcar uma posição, outras vezes só por rebeldia”. <p>Motivos culturais (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “para diferenciarem-se das outras pessoas ou para demonstrarem como os

		<p>nossos antepassados viviam e algumas dessas tribos têm os mesmos costumes dos antepassados como comer carne crua, vestirem peles de animais.”</p> <ul style="list-style-type: none"> – “devido à diversidade cultural, ou seja, devido aos vários gostos, estilos, nacionalidade, hábitos, ... que existem”. <p>Motivos sociais (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – “a população não se dá muito com essas tribos e logo elas têm de arranjar um grupo”. <p>Motivos afetivos (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – “nem todas as pessoas tem os mesmos gostos” <p>Motivos estéticos (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – “as pessoas têm estilos de vida diferentes e ao criarem estes grupos vivem em comunidade uns com os outros (pois em conjunto desenvolvem os mesmos gostos, hábitos, costumes). Por vezes, criam estes grupos para se tentarem integrar na sociedade”
	<p>Manifestação social através de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – roupa (7) – penteados (3) – música (3) – estilo de vida (3) – maquilhagem (2) – religião (2) – “refugiam-se na sua tribo” (1) – “não são muito sociáveis (...) apenas convivem com aqueles que partilham as mesmas ideias”. (1) – “juntam-se em grupo, (...) acabando por se isolarem um bocado” (1) – “ocupam diferentes sítios e criam grupos” (1) – “alimentação” (1) – “modo como passam o tempo” (1) – “atitudes” (1) – “ideias” (1) – “vestem-se de pele de animal, algumas andam de mamas para fora no caso das meninas, os rapazes de peito à mostra, andam sem sapatos, alguns pintam o corpo de barro” (1)
	<p>Elementos caracterizadores</p>	<p>Elementos estéticos (28)</p> <ul style="list-style-type: none"> – vestuário (11) – cortes de cabelo (7) – maquilhagem (4)

	<ul style="list-style-type: none"> - aparência (2) - estilo (1) - aspeto (1) - corpo coberto de barro (1) - pulseiras em todo o corpo (1) <p>Elementos afetivos (14)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música (7) - Alimentação (3) - Gostos (2) - Religião (2) <p>Elementos culturais (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos (4) - Estilos de vida (3) - Atitudes (1) - mamas de fora (1) - dançam através de tambores (1) <p>Elementos ideológicos (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modo de pensar (2) - Opiniões (1) - Pensamento (1) - Maneira de ser (1)
--	--

No que respeita ao conceito de tribos urbanas, os resultados obtidos permitem afirmar que os alunos não têm uma definição clara do que é uma tribo urbana, e tal como demonstra o Gráfico 6, 12 alunos definem o conceito como um conjunto / grupo de pessoas.

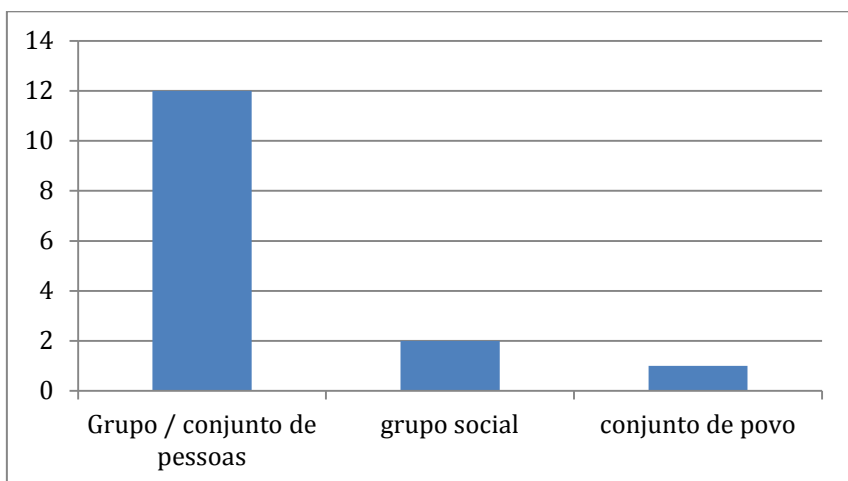


Gráfico 6 - Conceito de tribos urbanas

Quanto às **características** que lhes atribuem, estas também não são muito díspares, sendo que variam apenas entre características socioculturais (“*tem hábitos, costumes de viver e também ideias diferentes dos outros*”) ou estéticas (“*que se vestem da mesma maneira*”).

No que respeita à **origem**, pode-se constatar que 67% dos alunos considera que as tribos urbanas surgem por motivos ideológicos, sendo o estilo de vida o principal fator apontado. Algumas respostas dadas a esta questão permitem ver que esses alunos demonstram uma atitude de não-aceitação da diversidade cultural, ao atribuir o surgimento das tribos urbanas à não integração social: “*a população não se dá muito com essas tribos e logo elas têm de arranjar um grupo*”; “*criam estes grupos para se tentarem integrar na sociedade*”.

Relativamente à **forma como se manifestam na sociedade**, as opiniões são diversas. Não obstante, há 18 referências à aparência física, sobretudo à roupa e ao penteado. É relevante o facto de os alunos apontarem aspetos físicos como a principal forma de manifestação social das tribos urbanas, o que pode dever-se ao facto de comumente se efetuarem juízos de valor em relação a outras pessoas sem as conhecer, demonstrando claramente uma atitude de rejeição perante a diversidade intracultural.

Em relação aos **elementos caracterizadores**, os mais referidos foram, tal como demonstra o Gráfico 7, os elementos estéticos, com 28 ocorrências, de onde se destacam o vestuário e os penteados, dando os alunos, mais uma vez, maior importância à aparência física. Ao contrário, os elementos caracterizadores menos referidos foram os ideológicos, com apenas 5 ocorrências.

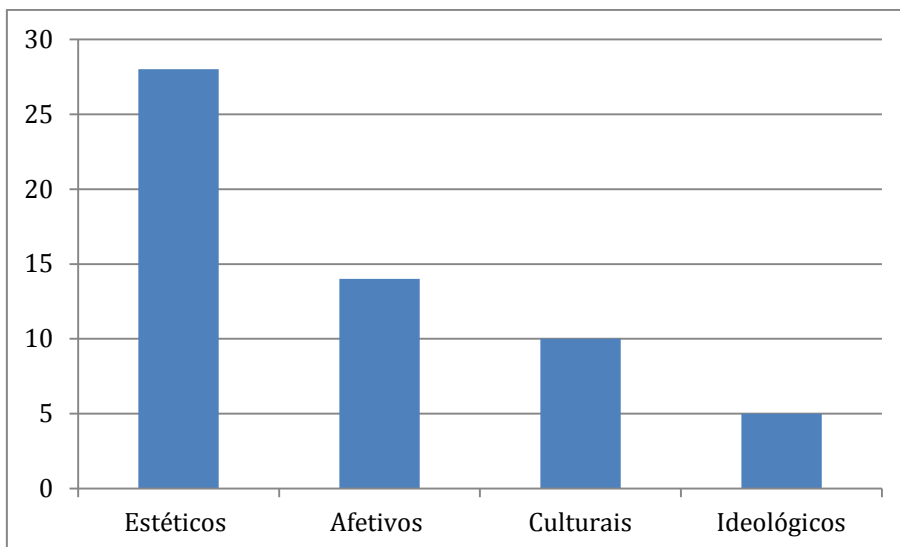


Gráfico 7 - Elementos caracterizadores das tribos urbanas apontados pelos alunos

Em relação à proximidade a alguma tribo e tal como se pode ver no Gráfico 8, os resultados obtidos demonstram que 12 alunos não sentem qualquer tipo de afinidade às tribos urbanas. Porém, dois alunos referem sentir-se próximos a tribos como a tribo *Hippie*, a *Rastafári* e a *Kamundbe* e um outro refere que “*Não me integro totalmente em nenhuma, mas acho curioso / interessante a vivência da tribo hippie (o estilo de música, têm um estilo de vida muito tranquilo, tudo muito pacífico...)*”.

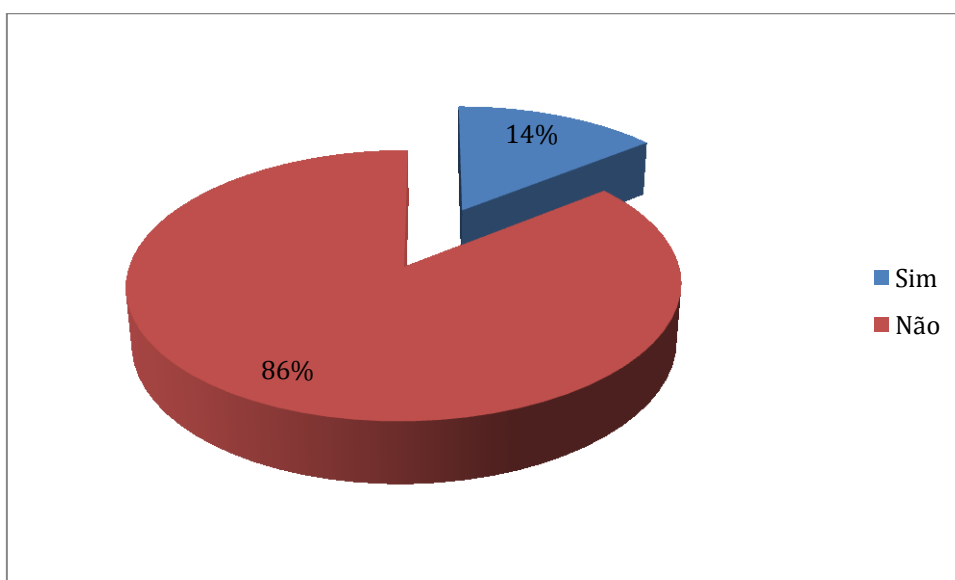


Gráfico 8 - Proximidade a tribos urbanas

Nesta primeira parte do questionário, um outro aspeto interessante é a resposta dada às várias perguntas pela aluna al.7., com relações familiares numa tribo indígena angolana, a tribo *Kamundbe*, que denotam sentimentos de pertença e a proximidade a essa tribo: “É uma tribo bom, familiar, acolhedor e outras coisas”.

A segunda parte do Questionário 1 pretendia identificar as imagens e representações dos alunos em relação a algumas tribos urbanas específicas com alguma visibilidade em Espanha, nomeadamente os *Emos*, os *Góticos*, os *Hippies*, os *Pijos*, os *Punks*, os *Raperos*, os *Rockeros*, os *Skinheads* e os *Okupas*. Assim, como se comprova no Gráfico 9, grande parte dos alunos afirma conhecer todas as tribos, exceto as tribos *Skinheads* e *Okupas*. É de salientar que a aluna al.7, devido às suas origens culturais, afirma não conhecer outras tribos além daquela de que está próxima.

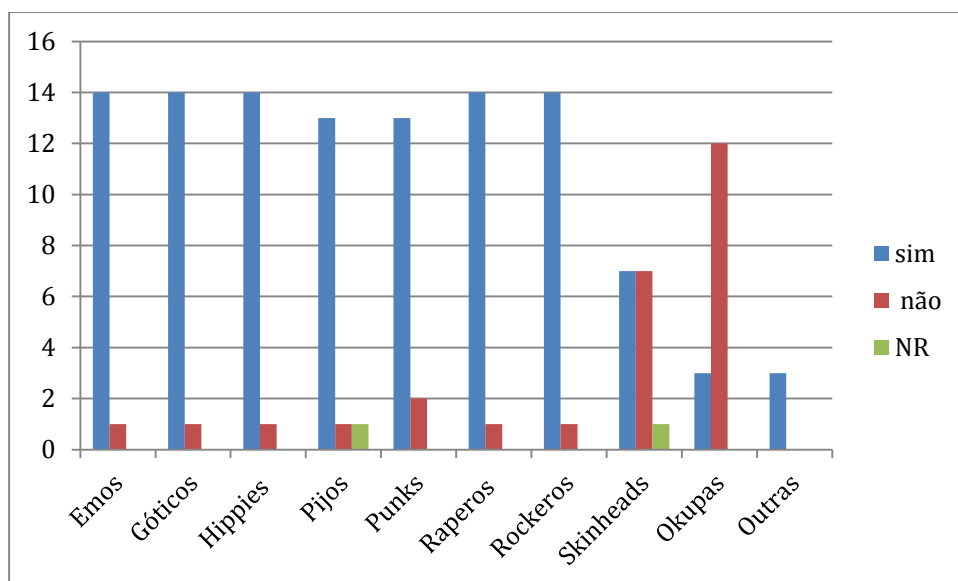


Gráfico 9 - Tribos que conhecem

Sabendo que o contacto com a diversidade facilita a aceitação da diferença, afigura-se importante aferir se os alunos têm ou já tiveram contacto com membros de alguma tribo urbana, tendo-se concluído, através da análise do Gráfico 10, que a maior parte não teve nenhum contacto e que nenhum aluno teve qualquer contacto

com elementos dos *Skinheads* nem dos *Okupas*. Por outro lado, as tribos com as quais mais alunos tiveram contacto foram os *Pijos*, os *Emos* e os *Raperos*.

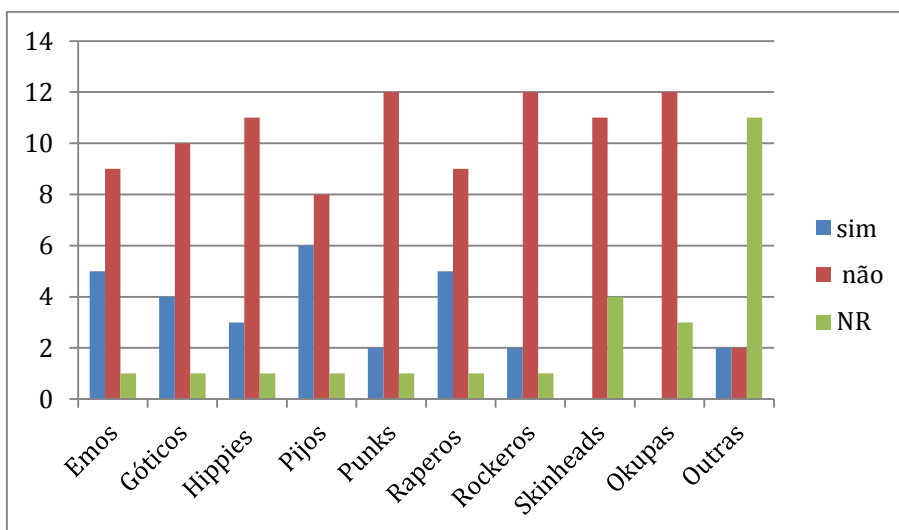


Gráfico 10 - Contactos com as diferentes tribos

Opiniões dos alunos face às diferentes tribos urbanas

Após analisar os conhecimentos gerais e os contactos dos alunos com as diferentes tribos, chega o momento de analisar as suas **opiniões** face a essas mesmas tribos. Para tal, definiram-se como unidades de análise a dificuldade de compreender, a dificuldade de aceitar, a identificação, a aceitação, a compreensão e o conhecimento das tribos urbanas.

Numa primeira análise do Gráfico 11, e tendo em conta que as duas primeiras unidades de análise são claramente negativas, conclui-se que a maior parte dos alunos demonstra atitudes de negação relativamente às tribos.

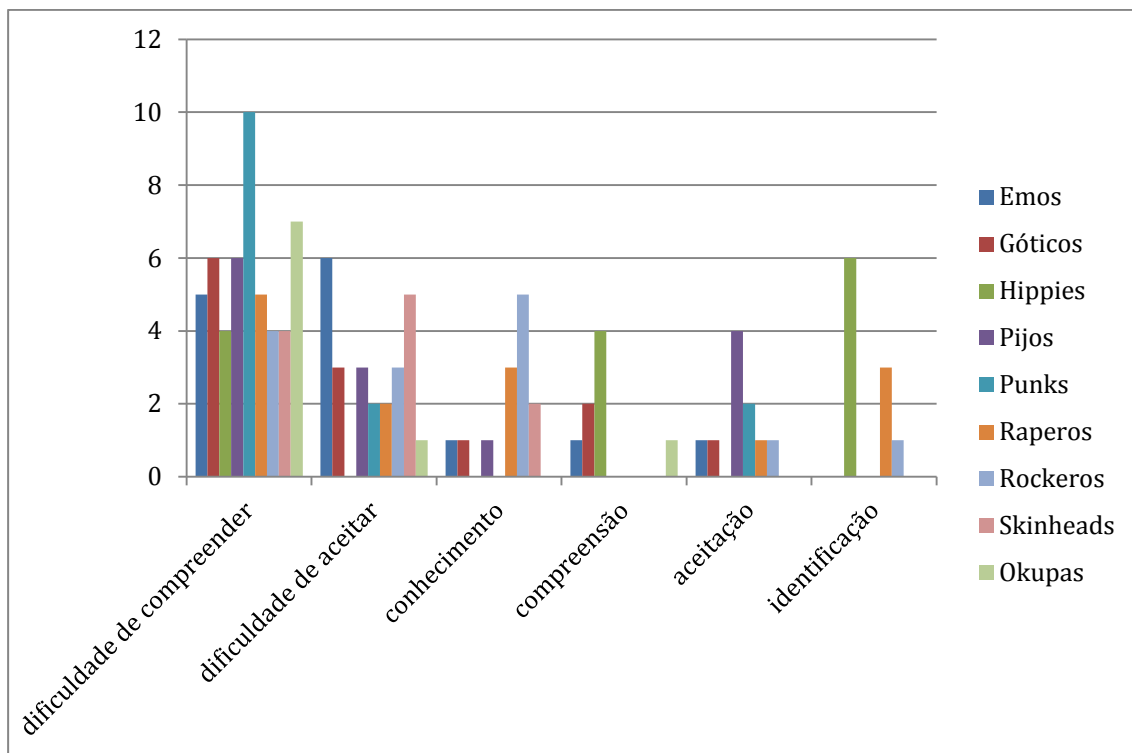


Gráfico 11 - Opinião face às diferentes tribos urbanas

De forma mais pormenorizada, pode-se concluir que os alunos demonstram mais frequentemente atitudes reveladoras de dificuldades de compreender e de aceitar este fenómeno social que de compreensão ou aceitação.

Na totalidade, aparecem 51 ocorrências reveladoras da dificuldade de compreender, 25 de aceitar, 10 de aceitação, 10 de identificação e 8 de conhecimento. É ainda curioso que a tribo urbana para com a qual os alunos demonstram maior abertura e aceitação é a *Hippie*, que apresenta 6 ocorrências de identificação e 4 de compreensão. No lado oposto, encontram-se os *Punks* com 10 ocorrências de dificuldade de compreender e 2 de dificuldade de aceitar e os *Emos* com 5 ocorrências de dificuldade de compreender e 6 de dificuldade de aceitar.

São enunciados como “Devem gostar de sangue porque catam as pulgas” (aluno al.12, sobre os *Emos*), “Não gosto. Têm hábitos estranhos, por vezes perigosos” (aluno al.10., sobre os *Emos*), “Apesar de achar pouco higiénico as rastas, gosto bastante do estilo de vida deles” (aluno al.13, sobre os Rastafáris) que permitem afirmar que este grupo de alunos é pouco sensível à diversidade cultural, tendo em

conta a escala de sensibilidade intercultural, proposta por Bennett (1986) e demonstra um elevado número de estereótipos e preconceitos que urge desconstruir.

É também seguro afirmar que estes alunos se encontram numa fase de etnocentrismo, já que demonstram não reconhecer a diversidade cultural como uma forma de enriquecer a sua própria existência e como caminho para a compreensão e entendimento do outro. Porém, o facto de outros alunos demonstrarem atitudes de compreensão, aceitação e identificação relativamente a 4 tribos (*Emos, Góticos, Hippies e Okupas*), é também positivo e interessante, sendo que as três primeiras coincidem com as tribos com as quais já tiveram contacto.

Apresenta-se, seguidamente, na tabela 11 as opiniões dos alunos face às diferentes tribos urbanas, já anteriormente enumeradas, tendo em conta as ideias manifestadas.

Tabela 11 - Análise descritiva e quantitativa da Categoria B - Opiniões dos alunos relativamente às tribos urbanas e frequência das ocorrências.

Opinião relativamente a...						
	Dificuldade de compreender	Dificuldade de aceitar	Conhecimento	Compreensão	Aceitação	Identificação
Emos	Não compreendo (2); Não percebo o porquê; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela; Não tenho nenhuma opinião sobre estas pessoas.	Não gosto (2); Não quero saber; Tem hábitos estranhos; Têm hábitos estranhos, por vezes perigosos; Arrepiam; Devem gostar de sangue porque catam as pulgas.	São grupos que se vestem de preto. Os rapazes pintam as unhas e maquilham-se.	Respeito-os. Não tenho opinião formada sobre esta tribo.	Conheço. São pessoas normais que apenas se vestem de maneira diferente.	
Góticos	Não compreendo. (2); Não percebo o porquê de serem assim; Têm um ar “pesado”; Não tenho nenhuma opinião; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela.	Não quero saber; Não gosto do estilo; Hábitos estranhos e vestem-se muito de preto.	São grupos que se vestem principalmente de preto e utilizam acessórios com picos.	São pacíficos. (2); Respeito-os. Não tenho opinião formada sobre esta tribo.	Adoro ver.	
Hippies	Não quero saber; Sem opinião; Não tenho nenhuma opinião sobre estas pessoas; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela.			Muito pacíficos, levam um estilo de vida muito tranquilo, roupas muito coloridas, uso de rastas, música “reggae”; São fixes. Só querem paz e droga; Que são fixes, só querem paz e erva; Muito calmos e sempre em paz com a vida.		Gosto (3); Gosto da forma como vivem, sem se importarem com metade dos problemas que uma pessoa normal teria; Gosto do facto de viverem da natureza, em harmonia e paz; Gosto, apesar de certos hábitos não gostar tanto.
Pijos	Sem opinião. (3); Não compreendo a sua ideologia; Não quero saber; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma	Demasiado relacionada com a procura do conhecimento. No meu ponto de vista, não aproveitam a vida; São estranhos;			São grupos com gostos diferentes. Não tenho uma opinião formada sobre eles. Respeito-os mas não me via na tribo; Adoro ver, fazem festas	Há bastantes em Aveiro. Têm a mania.

	opinião sobre ela.	Anti sociais; Passam o dia fechados em casa a estudar e não aproveitam a vida.			fixes porque são ricos; São calados. Não se metem com outras pessoas; São sossegados.	
Punks	Sem opinião. (4); Não compreendo (2); São estranhos; Metem medo; Não me identifico muito com este grupo; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela.	Não quero saber; Não gosto do estilo.			São grupos com gostos diferentes. Não tenho uma opinião formada sobre eles. Respeito-os mas não me via na tribo; Gosto de ver.	
Raperos	Não tenho opinião (2); São estranhos; Não me identifico; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela.	Não quero saber; Não gosto muito do estilo.	São talentosos. Julgam e dão pancada nas pessoas; Não se metem nem se chateiam se não os chatearem; Refletem o seu estilo de vida através da música.		São grupos com gostos diferentes. Não tenho uma opinião formada sobre eles. Respeito-os mas não me via na tribo.	Gosto do que fazem; É das tribos que mais gosto. É através do rap que expressão as suas opiniões sobre a sociedade onde estão incluídos; Gosto da aparência e das suas músicas.
Rockeros	Não compreendo a sua ideologia; Não gosto, pessoalmente, da sua cultura. Ouvem música demasiado pesada e têm muita revolta à flor da pele; Não tenho nenhuma opinião sobre estas pessoas; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela.	Não quero saber; Não gosto do estilo; São estranhos.	Ambiente muito pesado; Por vezes um bocado exagerados; Andam com instrumentos; Houvem música em altos berros; Andam sempre com uma guitarra e com mp3; São muito brutos e malucos.		São grupos com gostos diferentes. Não tenho uma opinião formada sobre eles. Respeito-os mas não me via na tribo.	Gosto.
Skinheads	Acho que têm ideias muito radicais; Não tenho opinião porque não conheço muito; Não	Não conheço; Não quero saber; Não gosto; Não têm uma ideologia política correcta; Já ouvi	Demasiado agressivos; Não têm uma ideologia política. São carecas.			

	tenho opinião; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela.	falar desta tribo mas não sei nada sobre ela.				
Okupas	Não tenho opinião porque não conheço muito. (4); Já ouvi falar desta tribo mas não obtenho conhecimentos sobre as suas características; Já ouvi falar desta tribo mas não sei nenhuma informação sobre ela; Não conheço esta tribo suficientemente bem para ter uma opinião sobre ela.	Não quero saber.		Compreendo a sua forma de viver pois não têm casa.		
Outras	Rastafári: Apesar de achar pouco higiénico as rastas, gosto bastante do estilo de vida deles.					Rastafári: Gosto do estilo; Identifico-me com esta tribo. Kamundbe: É uma tribo bom, familiar, acolhedor e outras coisas.

Imagens e representações dos alunos

No que respeita às **imagens e representações dos alunos** face a estas tribos específicas, primeiramente, através de três palavras / expressões caracterizadoras, tentou-se perceber qual a imagem dos alunos e que características associam eles às tribos urbanas, tendo-se depois procedido à categorização das respostas obtidas, com base em características físicas, afetivas / sentimentais, psicológicas, baseadas em valores / ideais, baseadas em gostos e preferências e baseadas no *status* social, tendo em conta a conotação, positiva ou negativa, associada a cada palavra ou expressão. Com base nesta categorização, pode-se declarar que, uma vez mais e tal como se pode verificar na Tabela 12, prevalecem as imagens negativas.

Tabela 12 - Análise descritiva e quantitativa da Categoria C - Imagens / representações face a tribos urbanas específicas e frequência

		Emos	Góticos	Hippies	Pijos	Punks	Raperos	Rockeros	Skinheads	Okupas	Rastafári	Kamundbe
Características baseadas na imagem / aparência física	<i>Positivas</i>			"roupa colorida" (6); "verde"	"bem vestidos"; "bem arranjados"; "roupas caras"	"cabelos coloridos" (4)						
	<i>Negativas</i>	"preto" (4); "pálidos" (2); "cor preta" (2); "unhas pretas" (2); "maquilhagem preta"; "preto e outra cor"; "acessórios pretos"; "excesso de maquilhagem"; "piercings em exagero"; "uso de colares (caveiras)" "exagero com maquilhagem"	"preto"(5); "pálidos" (3); "cabelos escuros" (3); "roupa escura" (2); "acessórios pretos" (2); "cabelo preto"; "correntes"; "botas pretas"; "excesso de maquilhagem"; "botas pretas e enormes"; "maquilhagem exagerada escura"; "roupa preta"; "calçado preto"; "tatuagens"			"cristas" (4) "botas de cabedal" (2) "penteados pouco comuns" "roupas negras" "roupa escura" "brincos (alargadores)"	"cor de pele escura" "usam alargadores nas orelhas" "tatuagens"	"preto" (3) "tatuagens" (3) "roupa preta" "muitas tatuagens" "casacos de cabedal" "cabedal" "roupa de cabedal" "botas de cabedal"	"carecas" (4); "tatuagens" (3); "tatuados" (2); "cabelo rapado" (2) "matulões"; "cabeça rapada"	"pouca higiene"		
	<i>Neutras</i>	"luvas" (3) "maquilhagem" (3) "cabelo pintado" "piercings" "unhas pintadas" "acessórios específicos" "vestuário"	"maquilhagem" (3) "vestuário" "luvas"	* "rastas" (3) * "vestuário"	"camisas" (4) "sapato de vela" (3) "laço" "camisinha" "vestuário" "cabelo com gel" "cabelo com gel para o lado" "cabelo muito direitinho"	"roupa larga" (2) "unhas pintadas" "olhos pintados" "vestuário" "sapatilhas"	"roupas largas" (4); "calças largas" (4); "sapatilhas" (2); "colares compridos"; "colares enormes"; "vestuário"; "aspecto"; "casacos compridos e largos"; "t-shirt larga"	"cabelos compridos" (2) "penteados característicos"; "laços na cabeça"; "vestuário"				"pulseiras"
Características baseadas	<i>Positivas</i>		"descontração"; "paz"	"paz" (6); "amor" (4); "calma" (1)			"descontração"				"paz" (3); "amor" (2)	

nos afetos / sentimentos	<i>Negativas</i>	"dor"; "cortes nos braços"										
	<i>Neutras</i>											
Características baseadas em atributos psicológicos	<i>Positivas</i>	"pacíficos" (2) "sentimentais" "sentimentalistas"		"pacíficos" (5) "amorosos" "harmoniosos" "alegres" "simples" "calmos"	"estudiosos" (4); "calados" (2); "sossegados"; "atinados"; "muito atinados"; "bom aluno"; "inteligente"		"poéticos (2) "originalidade" "divertidos" "sentimentalistas"					
	<i>Negativas</i>	"masoquistas" (2) "rebeldes" (2) "dramáticos"	"dramáticos" (2) "satanistas"		"preocupados" "tímido"	"tolos" (3); "furados" (2); "malucos"; "rebeldes"; "loucos"; "refilões"		"barulhentos" (2) "refilões" (2) "loucos" "malucos"	"violência" "porrada" "loucos"			
	<i>Neutras</i>				"sossegos" "maneira de ser"							
Características baseadas em valores / ideais	<i>Positivas</i>				"respeito pelas regras"							
	<i>Negativas</i>				"anti sociais" (3); "conservadores"				"extrema direita" (5)			
	<i>Neutras</i>	"forma de estar na sociedade"	"forma de estar na sociedade"						"da esquerda direita"			
Características baseadas em gostos / preferências	<i>Positivas</i>											
	<i>Negativas</i>			"drogados" (2) "alucinogênicos"		"drogados"	"drogados" (11,12)	"drogas" (2) "motoqueiros"			"cannabis"	
	<i>Neutras</i>		"música metal"	"música"	"hábitos"	"música" (2) "apreciadores de música punk" "metal"	"músicos" (3) "música" (2) "rap" (2) "música rap"	"música" (4); "motas" (3); "rock n' roll" (2); "músicos de rock" (2); "sexo"			"reggae" (2) "música reggae"	"gostam de dançar"
Características baseadas no status social	<i>Positivas</i>				"ricos" (3)							
	<i>Negativas</i>						"vocabulário de rua" (2)			"pobres"		"andam descalças"
	<i>Neutras</i>									"casa"		

Assim, relativamente às características baseadas na imagem e aparência conclui-se que, no geral, prevalecem as imagens negativas, tal como o demonstra o Gráfico 12. Numa análise mais pormenorizada é possível verificar que as tribos que apresentam ocorrências de características negativas são, por ordem decrescente, os *Góticos*, os *Emos*, os *Skinheads*, os *Rockeros*, os *Punks*, os *Raperos* e os *Okupas*. É ainda de referir que as tribos *Skinheads* e *Okupas* só apresentam características negativas. Por outro lado, só as tribos *Hippies* e *Pijos*, das nove apresentadas, não apresentam nenhuma característica negativa. Opostamente, apenas três tribos apresentam características positivas nesta categoria: os *Hippies*, os *Pijos* e os *Punks*. É ainda visível que a sete destas tribos também estão associadas características neutras, isto é, às quais não se podem associar conotações negativas nem positivas.

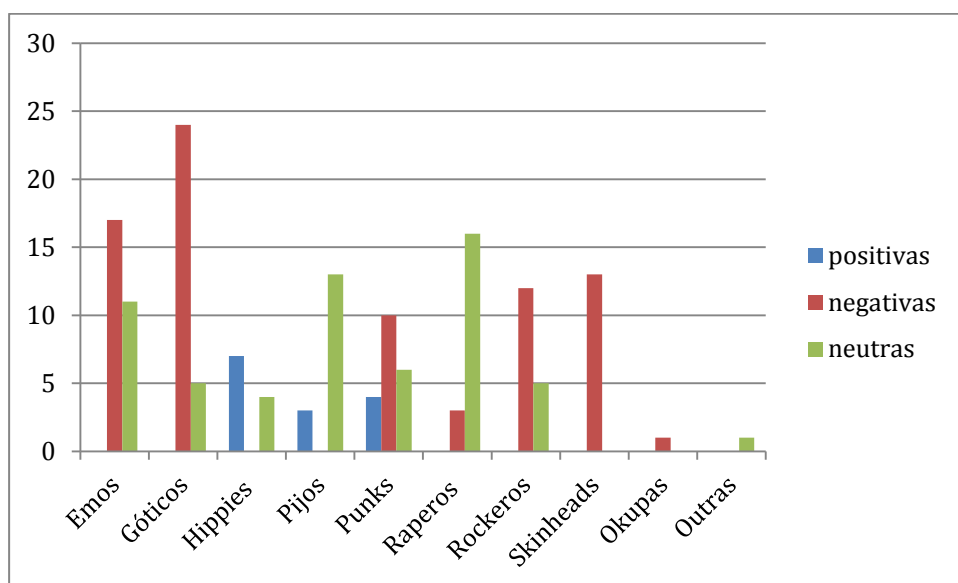


Gráfico 12 - Características baseadas na imagem e aparência física

Das características com base nos afetos e sentimentos (Cf. Gráfico 13), pode-se aferir que apenas as tribos *Hippies*, *Rastafári* (*Outras*), *Emos*, *Góticos* e *Raperos* apresentam ocorrências nesta categoria, sendo que são todas positivas, exceto as que se referem aos *Emos*, que são negativas.

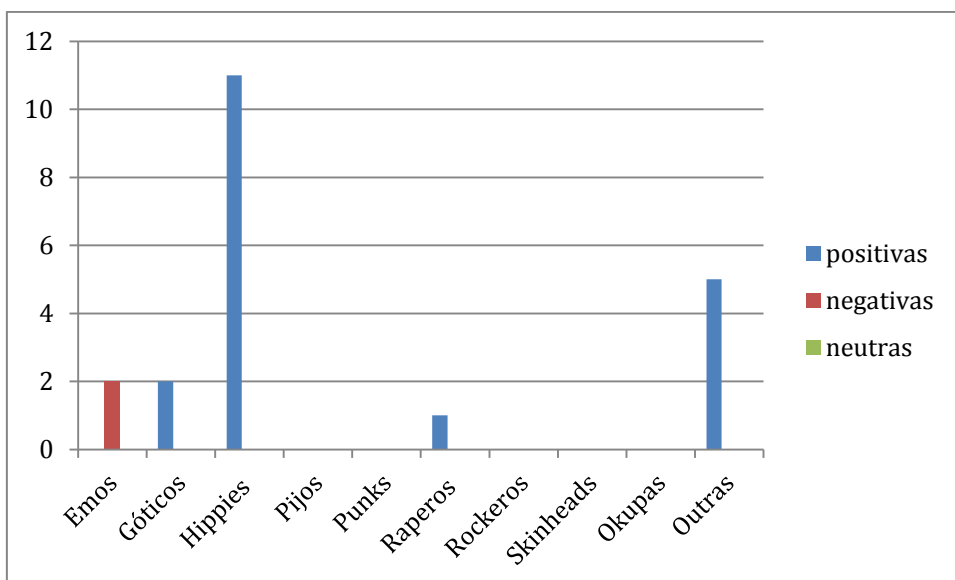


Gráfico 13 - Características baseadas nos afetos e sentimentos

No que respeita às características baseadas em atributos psicológicos, pode-se ver no Gráfico 14 que os *Pijos*, os *Hippies* e *Raperos* são as tribos que maior número de características positivas apresentam, sendo que as duas últimas só manifestam ocorrências positivas. Ao contrário, as tribos *Punks*, *Rockeros*, *Skinheads* e *Góticos* só apresentam ocorrências negativas. É ainda de referir que os *Okupas* não apresentam nenhuma ocorrência nesta categoria.

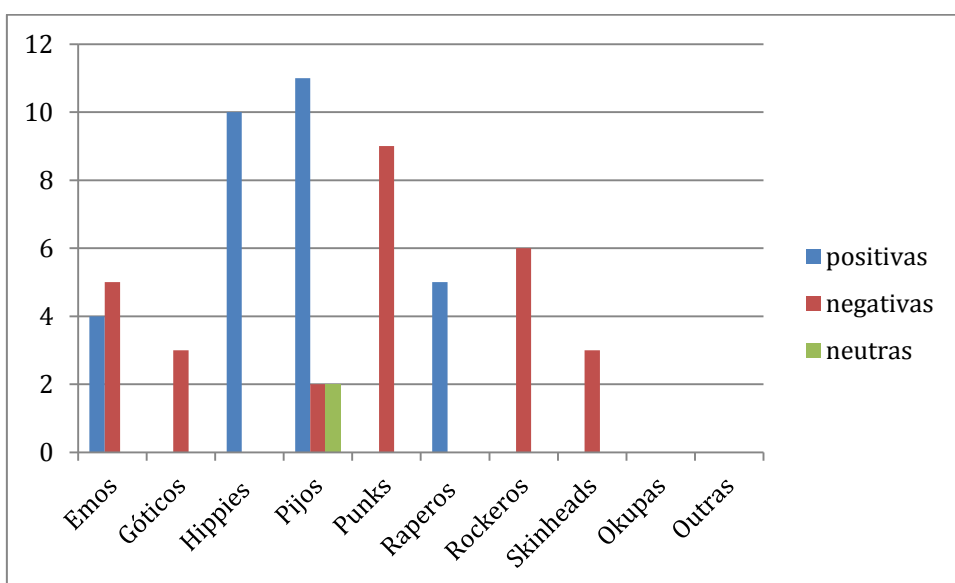


Gráfico 14 - Características baseadas em atributos psicológicos

O número de ocorrências de características com base em valores e ideias é, comparativamente às anteriores, claramente inferior tal como se pode verificar no Gráfico 15, sendo que as tribos nas quais se registam maior número de ocorrências são os *Pijos* e os *Skinheads*. Em ambos os casos, o número de características negativas é claramente superior ao número das restantes características, que no caso dos *Pijos* são positivas e dos *Skinheads* são neutras. Os *Emos* e os *Góticos* completam a lista das tribos referenciadas nesta categoria, estando-lhes associadas características neutras.

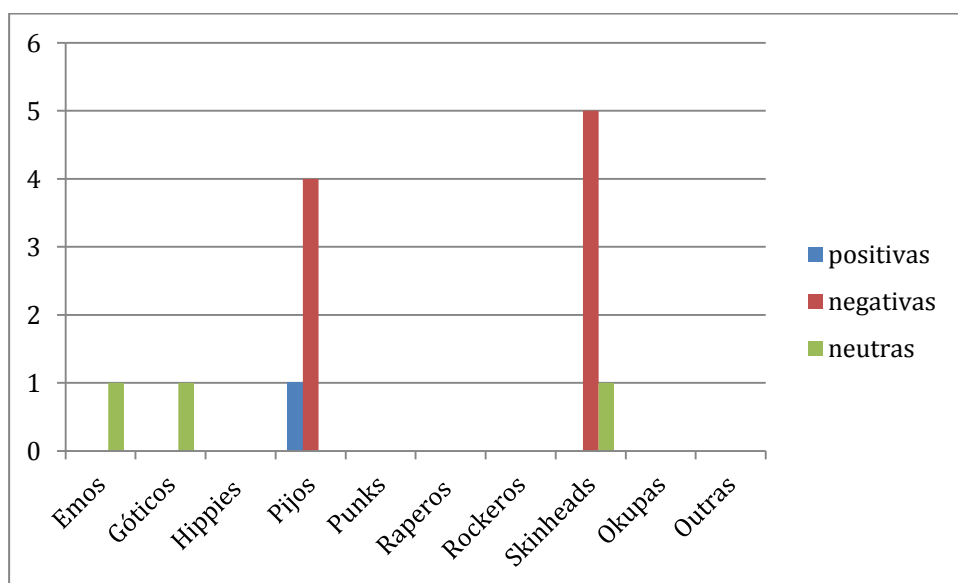


Gráfico 15 - Características baseadas em valores e ideias

Relativamente a gostos e preferências, denota-se, no Gráfico 16, que a nenhuma das tribos foram atribuídas características positivas, sendo a maior parte das ocorrências neutras, porém, as tribos *Hippies*, *Rockeros*, *Raperos*, *Punks* e *Rastafári* (Outras) apresentam também ocorrências negativas.

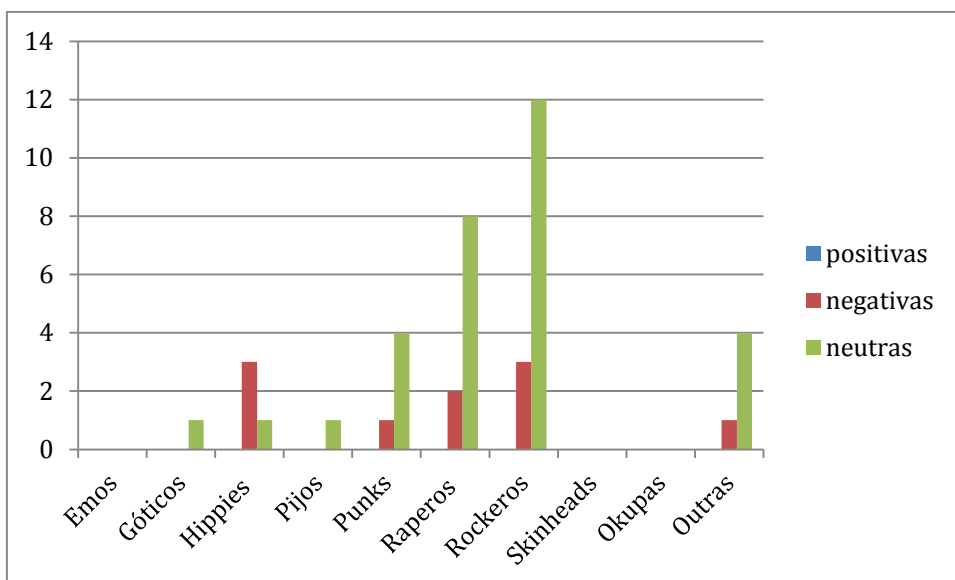


Gráfico 16 - Características baseadas em gostos e preferências

Por fim, no que respeita às características baseadas no *status* social, apresentadas no Gráfico 17, pode-se verificar que é, indubitavelmente, a categoria com menor número de ocorrências, 8 no total, distribuídas pelos *Pijos*, *Raperos*, *Okupas* e *Kamundbe* (Outras), sendo que 3 são positivas, 3 são negativas e 2 são neutras.

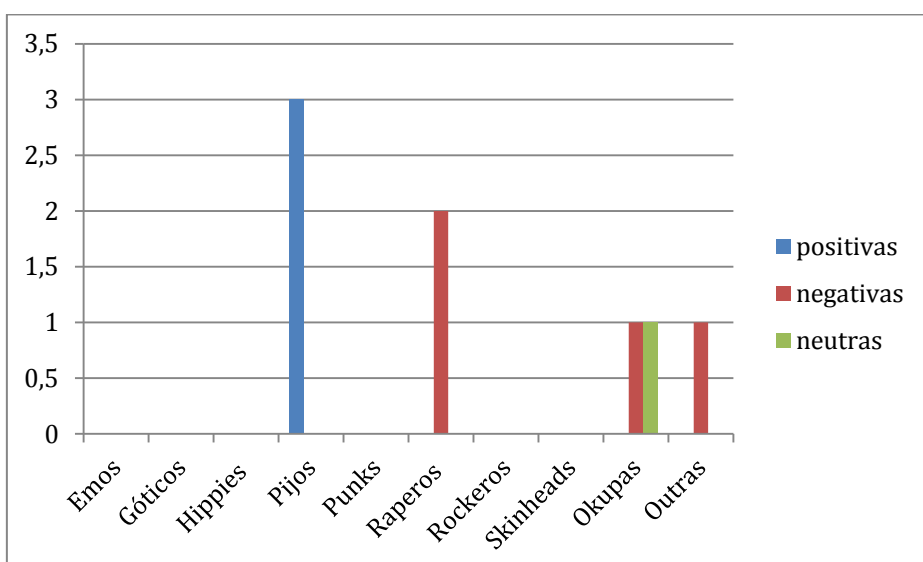


Gráfico 17 - Características baseadas no *status* social

Sintetizando os resultados obtidos no que respeita às imagens e representações dos alunos face às tribos urbanas (Cf. Gráfico 18), pode-se afirmar que o principal fator apontado pelos alunos para caracterizar as tribos urbanas é, incontestavelmente, a aparência física, seguida pelos fatores psicológicos e pelos gostos e preferências. É também interessante notar que o *status* social foi o fator menos apontado.

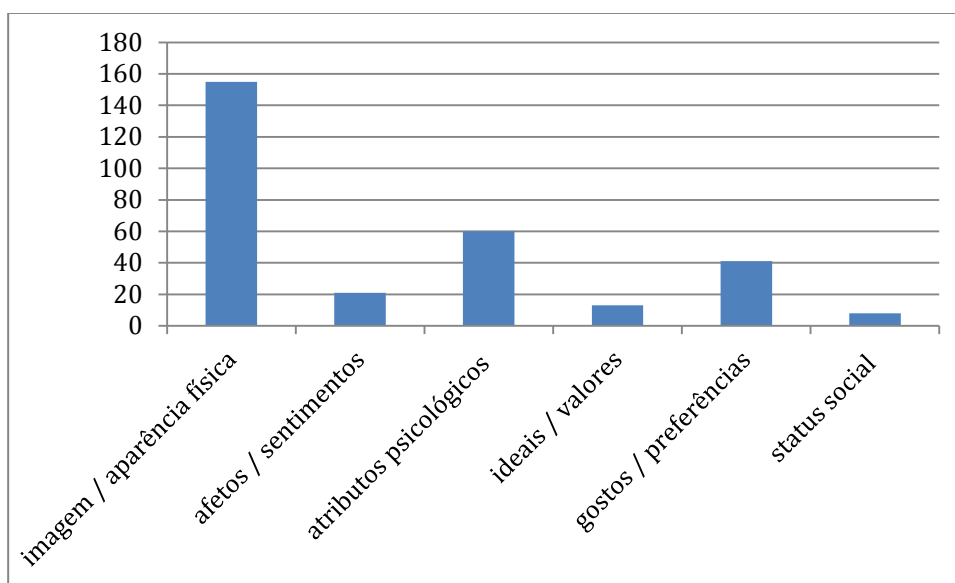


Gráfico 18 - Número total de ocorrências por subcategoria

Quanto à distribuição do número de ocorrências positivas, negativas e neutras pelas diferentes subcategorias pode-se confirmar que é nas características baseadas na imagem e na aparência física que há maior número de ocorrências tanto negativas como neutras. Opostamente é nas características com base em atributos psicológicos onde encontramos um maior número de ocorrências positivas, porém muito próximo do número de ocorrências negativas. É interessante ressaltar que a subcategoria que apresenta maior disparidade de resultados entre características positivas (mais frequente) e negativas (menos frequente) é aquela referente às características baseadas em afetos e sentimentos, como corrobora o Gráfico 19.

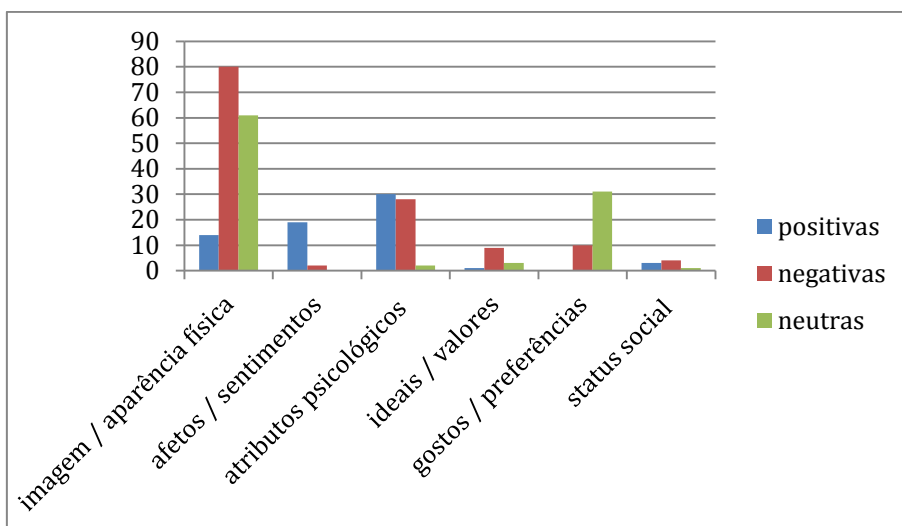


Gráfico 19 - Distribuição do número de ocorrências positivas, negativas e neutras por subcategorias

Tendo em conta o número total de ocorrências positivas, negativas e neutras, de todas as subcategorias, em cada tribo (Cf. Gráfico 20), conclui-se que as 5 tribos com maior número de ocorrências negativas são, por ordem decrescente, os *Góticos*, os *Emos*, os *Rockeros*, os *Skinheads* e os *Punks*. Com maior número de ocorrências surge, destacadamente, a tribo *Hippies*, seguida da tribo *Pijos*. No que respeita a ocorrências neutras, surge a tribo *Raperos* em primeiro lugar, seguido da tribo *Pijos*. É ainda de relevar o facto de todas as tribos terem ocorrências negativas e neutras, no entanto, existem três que não têm qualquer ocorrência positiva. São elas, a tribo *Rockeros*, *Skinheads* e *Okupas*.

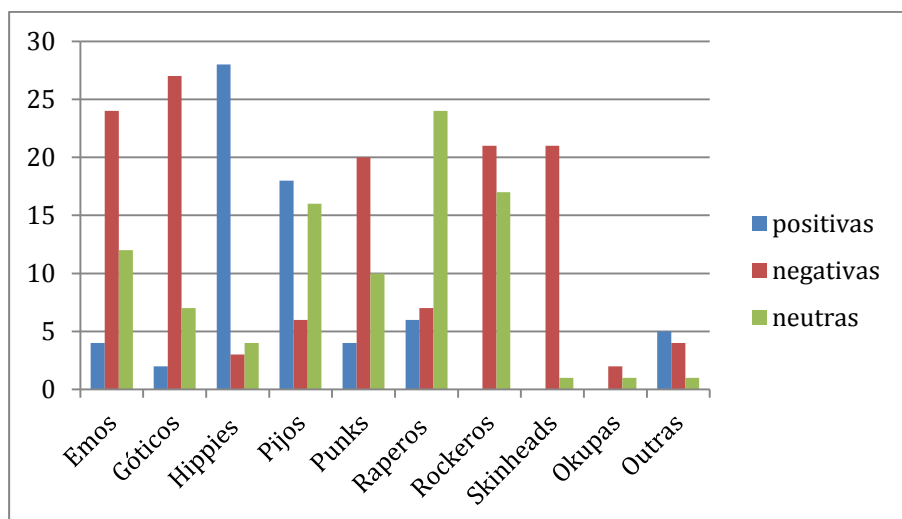


Gráfico 20 - Número total de ocorrências positivas, negativas e neutras por tribo

Desta análise descritiva dos dados recolhidos através do Questionário nº1, conclui-se que é imperativo trabalhar a educação intercultural em sala de aula. Para tal, deve-se ter sempre presente os quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996), aprender a saber, ou seja, desenvolver competências de pensamento (resolução de problemas, tomada de decisões, compreensão das consequências das nossas ações, etc.); aprender a ser, ou seja desenvolver competências pessoais (gerir o stresse e as emoções, autoconsciência, autoconfiança, etc.); aprender a viver em conjunto, ou seja, desenvolver as competências sociais (comunicação, negociação, assertividade, trabalho em equipa, empatia, etc.) e, finalmente, aprender a fazer, ou seja desenvolver as competências técnicas para desenvolver tarefas concretas. Uma educação intercultural fundada sobre estes pilares será necessariamente uma educação inclusiva e promotora de uma sociedade pluralista e democrática.

O Questionário nº 2 (Anexo 2), que tenta dar resposta à segunda questão investigativa, está relacionado com os objetivos pedagógicos deste projeto de investigação-ação, isto é, pretende averiguar se atividades centradas no conhecimento do outro contribuem para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

Objetivos das atividades na perspectiva do aprendente

Para analisar as respostas dadas à questão *“En tu opinión ¿Cuál ha sido el objetivo de las actividades sobre las tribos urbanas?”*, procedeu-se à categorização dos objetivos das atividades propostas na perspectiva do aluno em objetivos conceptuais / cognitivos e atitudinais, isto é, o primeiro grupo diz respeito aos objetivos relacionados com a aquisição de conhecimentos, de âmbito sociocultural, temático, linguístico ou outro, enquanto que o segundo se refere às atitudes e valores que se pretende que os alunos demonstrem. Sendo esta uma pergunta de resposta aberta, as opiniões foram bastante diversificadas mas também indicadoras de que, na perspectiva dos alunos, o objetivo de qualquer atividade é obter conhecimento, não tendo clara consciência das outras dimensões da CCI, nomeadamente a dimensão afetiva e a dimensão comportamental, interrelacionadas com o saber, dimensão cognitiva, e que tanto necessitam de ser trabalhadas.

Assim, contam-se 14 ocorrências de objetivos cognitivos e apenas 4 de carácter atitudinal (Cf. Tabela 13). De entre os objetivos cognitivos ou conceptuais, destaca-se não só a referência a um conhecimento mais aprofundado sobre as tribos urbanas mas também à compreensão das suas culturas e ideias. Perspetivar os objetivos da atividade desta forma significa que a abordagem ao tema poderá ter aberto algumas portas na aceitação da diversidade cultural, já que compreender o outro é meio caminho andado para o aceitar. É interessante ressaltar a opinião da aluna al.15., para quem os objetivos foram *“ficarmos a conhecer melhor as características destas tribos, para que possamos formular opiniões sobre elas baseadas em informação que corresponde à realidade e não em preconceitos ou estereótipos. Aprender e compreender melhor as diferentes culturas. Respeitar e aceitá-las na sociedade; contribuir para aumentar a nossa tolerância relativamente àqueles que são diferentes de nós”*, que denota que os objetivos das atividades foram, pelo menos para este aluno, claros e relevantes.

Tabela 13 – Análise descritiva e quantitativa da Categoria D - Objetivos das atividades propostas

Objetivos das atividades na perspectiva do aluno	
Objetivos Conceptuais / cognitivos	Conhecer (14)
Objetivos atitudinais	(...) de forma a que possamos conviver melhor com essas “tribus”; para que possamos formular opiniões sobre elas baseadas em informação que corresponde à realidade e não em preconceitos ou estereótipos; aprender e compreender melhor as diferentes culturas. Respeitar e aceitá-las na sociedade; contribuir para aumentar a nossa tolerância relativamente àqueles que são diferentes de nós.

Percepção dos conhecimentos adquiridos

Os dados obtidos através da segunda questão, *¿Qué has aprendido con estas actividades?*, foram categorizados em duas unidades de análise (Cf. Tabela 14). São elas conteúdos de âmbito sociocultural e conteúdos de âmbito temático. No entender de oito alunos, os conhecimentos que adquiriram são de âmbito sociocultural, na medida em que consideram terem aprendido que *“Cada pessoa tem a sua forma de pensar e não deve ser criticada por isso”, a “compreender melhor a ideologia de cada uma das “tribus” estudadas, a sua maneira de expressão (roupas, visuais, etc.), os valores que defendem também conseguimos compreender melhor a origem das diferentes “tribus”.* É também interessante ressaltar que alguns alunos demonstram através das suas respostas uma consciencialização da diversidade cultural e, consequentemente, uma atitude de abertura ao outro, como comprova a afirmação: *“todos somos diferentes e nos devemos respeitar uns aos outros, saber aceitar as diferenças”.*

Estas atitudes de reconhecimento da diversidade são passos importantes no caminho intercultural que o aluno, enquanto aprendente de línguas, deve percorrer ao longo do seu desenvolvimento: *“Todos têm direito a manifestar a sua individualidade e, na maior parte dos casos, é esse desejo que leva alguém a juntar-se a uma tribo com a qual se identifica. Aprendi que, muitas vezes, a tribo serve como sociedade alternativa a quem não partilha a ideologia e valores da sociedade em geral”.*

Quanto à segunda unidade de análise, tem uma frequência de 7 ocorrências, nas quais os alunos apenas referem ter adquiridos conteúdos diretamente

relacionados com as tribos urbanas, nomeadamente a origem, a história, as características, as ideologias subjacentes, entre outros.

Da análise desta categoria, depreende-se que mais de metade dos alunos identificou as atividades realizadas como conteúdos socioculturais, isto é, compreenderam que este é um aspeto cultural que deve ser trabalhado em sala de aula.

Tabela 14 - Análise descritiva e quantitativa da Categoria E - Perceção dos conhecimentos adquiridos

Perceção dos conhecimentos adquiridos	
Conteúdos de âmbito sociocultural	Cada pessoa tem a sua forma de pensar e não deve ser criticada por isso; Podemos compreender melhor a ideologia de cada uma das “tribus” estudadas, a sua maneira de expressão (roupas, visuais, etc.), os valores que defendem também conseguimos compreender melhor a origem das diferentes “tribus”; Que todos somos diferentes e nos devemos respeitar uns aos outros, saber aceitar as diferenças; A diversidade de culturas; As histórias de de cada tribo: como “nasceu” cada tribo. Também fiquei a saber mais sobre a sua cultura e os seus ideais; Que todos somos diferentes, e apesar disso devemo-nos respeitar; Aprendi os seus estilos, gostos, hobbies e a sua posição a nível social e política; Aprendi que existem muitos modos diferentes de ver o mundo e que, embora possa ser difícil aceitar essa diversidade de culturas e ideologias (principalmente quando são muito diferentes da nossa), é imprescindível fazê-lo. Todos têm direito a manifestar a sua individualidade e, na maior parte dos casos, é esse desejo que leva alguém a juntar-se a uma tribo com a qual se identifica. Aprendi que, muitas vezes, a tribo serve como sociedade alternativa a quem não partilha a ideologia e valores da sociedade em geral. Concluindo, esta atividade permitiu-me conhecer melhor algumas tribos das quais apenas tinha ideias vagas e perceber melhor o que é uma tribo e o que leva alguém a querer juntar-se a uma.
Conteúdos de âmbito temático	Como nasceu cada tribo, a sua história e as suas ideologias; Fiquei a conhecer mais tribos e melhor algumas que já conhecia; Aprendi muitas coisas, eu conhecia outros tipos de tribos agora com a atividade feita adquiri novos conhecimentos; conheço melhor cada tribo e a as suas motivações; As características de novas tribos; Como nasceu cada tribo, a sua história e as suas ideologias; Aprendi mais pormenores sobre as diferentes tribos que foram abordadas e conheci novas tribos das quais nunca tinha ouvido falar.

Avaliação das atividades

Por fim, como mostra a Tabela 15, categoriza-se a avaliação dos alunos relativamente às diversas atividades propostas ao longo da unidade didática, segundo

a sua tipologia: avaliação de cariz afetivo, avaliação de cariz pedagógico ou avaliação de cariz sugestivo.

Tabela 15 – Análise descritiva e quantitativa da Categoria F - Avaliação das atividades propostas, na perspetiva dos alunos

Avaliação das atividades		
De cariz afetivo	Positiva	[trabalhos sobre] Rastafári (4); interessante (3); [trabalhos sobre] hippies (3), o trabalho que fiz (3), reggae (2), los nerds (2); [atividades] muito bem preparadas; as apresentações foram interessantes já que através de imagens me foi possível observar muitas das maneiras de expressão das tribus; permitiu-me descobrir que os hippies tinham ideais muito interessantes e originais.
	Neutra	
	Negativa	nada (3); [trabalhos sobre] nerds (2), skinheads (2), pijos, rockeros, emos, algumas tribus; alguns ppt's estavam um pouco alongados e a apresentação não foi muito dinâmica; gostaria que tivéssemos tido tempo para falar de mais algumas tribus; a tribo hippie porque corresponde a um tipo de sociedade pouco higiénica. Considero-os "lixo humano" pois fumam erva e não tomam banho.
De cariz pedagógico	Positiva	teria feito o mesmo tipo de atividade, visto que esta é a melhor forma de aprender diferentes culturas; os objetivos gerais desta atividade foram cumpridos, pelo que não faria nenhuma alteração significativa; ver como há tribus com hábitos / costumes muito diferentes; a pesquisa para a apresentação onde aprendi imensas coisas novas e aperfeiçoei o meu espanhol; conhecer novas tribus e aprofundar o conhecimento que já tinha de outras. (...), também gostei do facto de a professora nos ter colocado numa situação hipotética de, por exemplo, termos de decidir se aceitaríamos, ou não, alguém de uma tribo em nossa casa. (...), gostei bastante de fazer um trabalho sobre os hippies, uma vez que apenas conhecia esta tribo vagamente.
	Neutra	Foi uma maneira de conhecer as diferentes tribus. (2);
	Negativa	
De cariz sugestivo	Positiva	
	Neutra	Fazer um debate em que cada grupo defendesse a ideologia da sua tribo e as possíveis melhorias que a aplicação de alguns dos seus aspetos poderia trazer à sociedade (paz e amor livre dos hippies, liberdade e descontração dos rastafári, o empenho na denúncia dos problemas sociais dos raperos...). Fazer cartazes sobre cada uma das tribus para exposição.
	Negativa	

Daqui se pode aferir que grande parte dos alunos efetua uma avaliação de cariz afetivo em relação às atividades propostas, sobretudo em relação aos trabalhos realizados e apresentados em grupo. Assim, nas atividades de que mais gostaram aparece a apresentação do trabalho do Grupo 2, sobre a tribo *Rastafári*, com o maior número de ocorrências: 4; em seguida surge a apresentação do trabalho sobre a tribo *Hippie* e o próprio trabalho de pesquisa, com 3 ocorrências cada, e o *reggae*, diretamente relacionado com a tribo *Rastafári*, com 2. É curioso o facto de um aluno (al.15) referir que “*também gostei do facto de a professora nos ter colocado numa situação hipotética de, por exemplo, termos de decidir se aceitaríamos, ou não, alguém de uma tribo em nossa casa.*” Esta situação hipotética foi colocada no decorrer do debate sobre as tribos urbanas levado a cabo na terceira sessão do projeto de intervenção.

Quanto às atividades menos apreciadas, com mais ocorrências, 3, aparece “*nada*”, o que significa que os alunos acharam as atividades interessantes e motivadoras. Em seguida, com 2 ocorrências cada aparecem os trabalhos de grupo apresentados sobre as tribos *Nerds* e *Skinheads*. É importante referir que um aluno (al.11) aponta a apresentação do trabalho sobre a tribo *hippie* como a atividade que menos gostou, porque “*corresponde a um tipo de sociedade pouco higiénica. Considero-os “lixo humano” pois fumam erva e não tomam banho*”. Esta afirmação demonstra claramente a não-aceitação da diversidade cultural, assente em estereótipos e preconceitos socialmente estabelecidos. A expressão “*lixo humano*” denota uma total falta de respeito e desprezo pela diferença, sendo que este aluno se encontra indiscutivelmente na primeira fase de escala de sensibilidade à interculturalidade. Resulta interessante que o trabalho de pesquisa sobre tribos urbanas do grupo no qual estava inserido este aluno também apresenta vários estereótipos e preconceitos relativos à tribo sobre a qual trabalharam, os *Raperos* (Cf. Anexo 5.4):

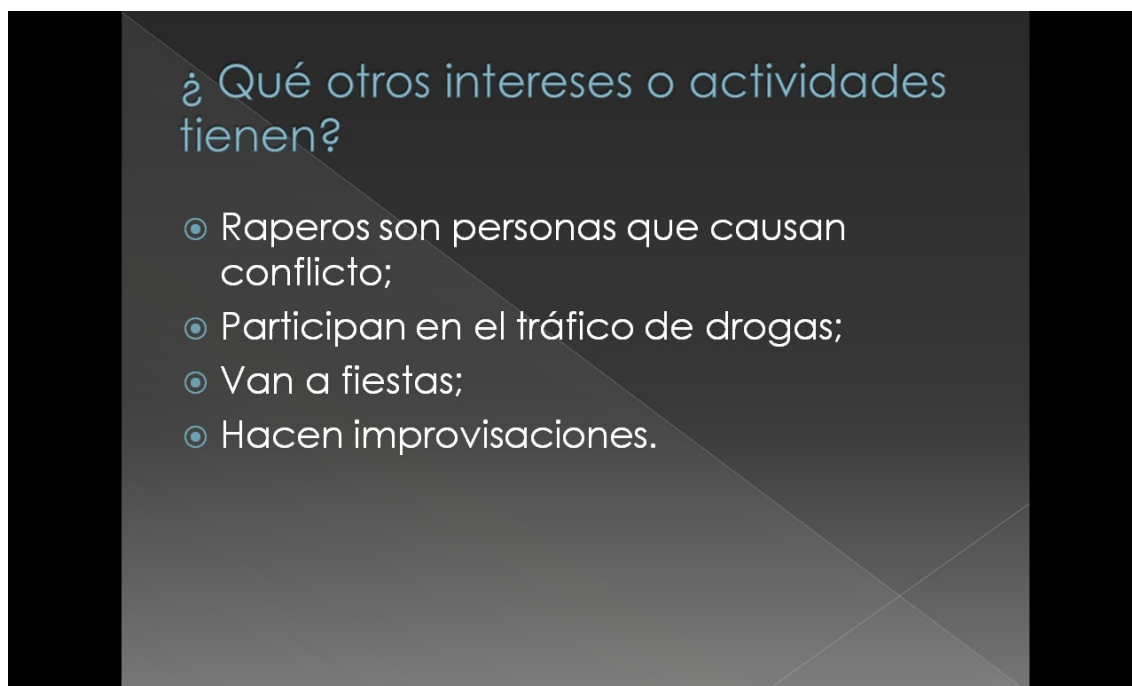


Figura 4 - Excerto do trabalho do Grupo nº 4 (al.3, al.11, al.12), sobre a tribo *Raperos*.

Através da comparação das respostas dadas no Questionário 1 pelos restantes autores deste trabalho, conclui-se que os outros dois elementos do Grupo nº4 também não se encontram sensibilizados para a interculturalidade, já que apresentam afirmações como: *“porque a população não se dá muito com essas tribus e logo eles têm de arranjar um grupo”* (Al. 3, sobre a origem das tribos), *“não quero saber”* (Al. 3, quando questionado sobre o que pensa sobre cada uma das tribos), *“devem gostar de sangue, porque catam as pulgas”* (Al. 12, quando questionado sobre o que pensa sobre a tribo *Emos*). Estas afirmações são claramente negativas e impeditivas de uma coexistência salutar entre elementos de diferentes culturas, demonstrando uma total rejeição face à diversidade cultural.

Ainda no que respeita à avaliação das atividades, é também de salientar o facto de que três alunos consideram as atividades interessantes e um considera-as muito bem preparadas; um outro aluno refere que *“teria feito o mesmo tipo de atividade, visto que esta é a melhor forma de aprender diferentes culturas”* e outro acrescenta que *“os objetivos gerais desta atividade foram cumpridos, pelo que não faria nenhuma alteração significativa”*. Há apenas um aluno que sugere outras atividades: *“fazer um debate em que cada grupo defendesse a ideologia da sua tribo e as possíveis melhorias*

que a aplicação de alguns dos seus aspetos poderia trazer à sociedade (paz e amor livre dos hippies, liberdade e descontração dos rastafári, o empenho na denúncia dos problemas sociais dos raperos...). Fazer cartazes sobre cada uma das tribos para exposição”. É interessante ver que estas atividades despertaram o interesse de alguns alunos para este fenómeno social, em particular e para a diversidade cultural, em geral.

3.7 Síntese de resultados

Seguidamente apresentar-se-á uma síntese da análise realizada, à luz do enquadramento teórico. Quanto à caracterização geral do público, podemos afirmar que este se caracteriza por conhecer diversas tribos porém também por ter experienciado poucos contactos com elementos dessas tribos, sendo que a maioria dos alunos não sente qualquer proximidade a uma tribo urbana.

Assim, em relação ao conhecimentos geral sobre tribos urbanas, os resultados permitem aferir que os alunos não sabem definir claramente o conceito de tribos urbanas, porém as respostas dadas vão de encontro à definição de Williams (1979, p. 6), citado por Fouce, segundo o qual as tribos urbanas são um “grupo social diferenciado, con sus propias prácticas, valores y símbolos” (2000, p. 267).

Quanto à origem, é possível verificar que os alunos identificam os motivos ideológicos como o principal fator para o surgimento destes grupos juvenis. Também na manifestação social das tribos urbanas os elementos estéticos foram os mais citados, o que corrobora a ideia de Reguillo Cruz de que “el vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes” (2000, p. 8).

No que respeita às características, é notória a coincidência entre os elementos apontados por Oriol Costa, Pérez Tornero e Tropea (Garcés Montoya, 2003, p. 2) como diferenciadores dos vários grupos juvenis (estética, afetividade, espírito de rebeldia e os meios de comunicação) e as características apontadas pelos alunos já que estes referiram 28 elementos estéticos e 14 afetivos.

Relativamente às opiniões dos alunos face a dez tribos específicas, e tendo em conta as seis subcategorias de análise, verifica-se que as opiniões negativas são

claramente superiores às opiniões positivas, sendo a tribo *Punks* a que apresenta maior número de ocorrências negativas e a *Hippies* maior número positivo.

No que respeita às imagens e representações dos alunos face a estas tribos, pode-se aferir que prevalecem as imagens negativas. Assim, na subcategoria *Características baseadas na imagem e aparência física*, a tribo que apresenta mais categorias positivas é a tribo *Hippies* e a que apresenta mais características negativas é a tribo *Punks*, sendo esta última a única que apresenta simultaneamente características positivas, negativas e neutras. Na subcategoria *Características baseadas nos afetos e sentimentos* quatro tribos (*Hippies*, *Rastafári*, *Góticos* e *Raperos*) apresentaram ocorrências positivas e uma (*Emos*) ocorrências negativas. Na subcategoria *Características baseadas em atributos psicológicos* as tribos *Hippies* e *Raperos* apresentam unicamente características positivas enquanto que às tribos *Punks*, *Rockeros*, *Skinheads* e *Góticos* são atribuídas apenas características negativas. À tribo *Okupas* não atribuída nenhuma característica nesta subcategoria. Em relação às *Características baseadas em valores e ideias* apenas quatro tribos apresentam ocorrências sendo que nas tribo *Emos* e *Góticos* estas são exclusivamente neutras, já a tribo *Pijos* apresenta características negativas (4) e positivas (1) e a tribo *Okupas* apresenta características negativas (5) e neutras (1). Na subcategoria *Características baseadas em gostos e preferências* verifica-se que às tribos *Emos*, *Skinheads* e *Okupas* não foi atribuída nenhuma característica e que em relação às restantes predominam as características neutras, ainda que as tribos *Hippies*, *Punks*, *Raperos*, *Rockeros* e *Rastafári* apresentem também características negativas. Por fim, nas *Características baseadas no status social* apenas quatro tribos apresentam ocorrências, sendo que a tribo *Pijos* só apresenta características positivas, as tribos *Raperos* e *Kamundbe* apresentam apenas características negativas e a tribo *Okupas* apresenta uma característica negativa e outra neutra.

Em relação aos objetivos das atividades propostas verifica-se que, na perspetiva dos alunos, as atividades propostas visavam transmitir conhecimentos, sendo que aparecem 14 ocorrências de objetivos cognitivos e apenas três de objetivos atitudinais, sendo que, para os alunos, os conhecimentos adquiridos são mais de âmbito sociocultural que temático.

Finalmente, no que respeita à avaliação das atividades, pode-se afirmar que grande parte dos alunos efetuou uma avaliação de cariz afetivo, ou seja, avaliaram as atividades tendo em conta atividades específicas, sobretudo os trabalhos de grupo efetuados, e os seus interesses pessoais. É curioso que apenas se obteve uma ocorrência de cariz sugestivo.

Feita a síntese dos resultados, pode-se concluir que há um longo caminho a percorrer na medida em que, apesar de alguns alunos apresentarem opiniões ilustrativas de uma abertura à alteridade, uma grande parte demonstra ainda alguma relutância em aceitar a diversidade intracultural. Torna-se por isso imperativo traçar um caminho, através da educação intercultural, que contribua para o desaparecimento de opiniões como estas e fomente a abertura à alteridade.

Capítulo IV – Conclusões e implicações didáticas

“Creio que estas atividades também podem contribuir para aumentar a nossa tolerância relativamente àqueles que são diferentes de nós.”

Ana Micaela Nunes (Aluna do 11ºD, ESJML)

Introdução

Analisados os dados, importa agora apresentar as conclusões e refletir sobre elas, bem como sobre as implicações didáticas e as limitações do nosso estudo. Assim, em primeiro lugar serão apresentadas as principais conclusões deste projeto de investigação-ação, seguidamente as limitações do estudo e por fim as implicações para a educação intercultural.

4.1 Principais conclusões

Através da análise dos dados recolhidos, tentou-se responder às questões de investigação, para que se conseguisse atingir os objetivos propostos no início deste trabalho - Identificar as opiniões dos alunos face à diversidade cultural, nomeadamente no que respeita ao fenómeno social denominado tribos urbanas; conhecer as suas representações / imagens face às tribos urbanas; compreender qual a perceção dos alunos face às tribos urbanas enquanto exemplo de diversidade intracultural; verificar a eficácia de atividades didáticas centradas no conhecimento da alteridade para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

No que respeita às opiniões dos alunos face à diversidade intracultural, aqui representada por algumas tribos urbanas, este estudo permite afirmar que, de uma forma geral, os alunos revelam não aceitar as tribos urbanas, encontrando-se, segundo Bennett (1986), citado por Iglesias Casal (2003), na segunda etapa da fase do etnocentrismo, a negação, na qual a sua realidade é a única tomada como verdadeira e correta uma vez que denotam estereótipos acentuados na forma como veem o outro e se referem a ele.

Quanto a representações e imagens, sobressai o facto de se associarem imagens claramente negativas às tribos: *Góticos, Emos, Skinheads, Rockeros e Punks*.

Estas imagens e representações estão diretamente relacionadas com os estereótipos sociais fortemente implementados na sociedade atual relativamente a estas mesmas tribos. É também interessante o facto de os alunos coligarem imagens positivas aos *Hippies* e aos *Pijos*.

A análise destas imagens e representações dos alunos face às tribos urbanas vem corroborar que grande parte se encontra numa fase etnocêntrica de negação, tal como anteriormente referido.

No que respeita à eficácia de atividades didáticas centradas no conhecimento da alteridade para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, este estudo permite concluir que estas atividades parecem ser eficazes, na medida em que é no contraste e na interação com o outro que os alunos tomaram consciência da sua individualidade e, conseqüentemente, da heterogeneidade cultural e porque despertaram neles a curiosidade face aos outros, levando-os a quererem aprofundar o seu conhecimento e permitindo assim desenvolver as várias dimensões da competência intercultural, nomeadamente a dimensão cognitiva, a dimensão afetiva, a dimensão comportamental e outras, como a empatia, essenciais ao convívio salutar numa sociedade multicultural, tal como demonstram seguintes as opiniões de alunos:

- * *“Gostaria que tivéssemos tido tempo para falar de mais algumas tribos.”* (Al. 15)
- * *“Na minha opinião, o objetivo destas atividades foi ficarmos a conhecer melhor as características destas tribos, para que possamos formular opiniões sobre elas baseadas em informação que corresponde à realidade e não em preconceitos ou estereótipos. Creio que estas atividades também podem contribuir para aumentar a nossa tolerância relativamente àqueles que são diferentes de nós.”* (Al. 15)
- * *“Aprender e compreender melhor as diferentes culturas. Respeitar e aceitá-las na sociedade.”* (Al. 11)

Tendo em conta que a Didática de Línguas assume a educação plurilingue e intercultural como elemento-chave de uma cidadania europeia assente nos valores da cidadania ativa e democrática, o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural surge como fator fundamental para a construção de cidadãos mais capazes de coexistir numa sociedade cada vez mais global e mais abertos à alteridade,

uma vez que levará a uma maior vontade de estar com o Outro, ajudará a desconstruir estereótipos e preconceitos existentes, por exemplo, os elementos da tribo *Rockeros* que são vistos, por alguns alunos como “loucos”, “malucos”, “barulhentos” e “refilões”. Estas e outras imagens e representações poderão estar na base de choques interculturais, pelo que é importante proporcionar ao aluno atividades que possibilitem um melhor conhecimento de si, através de processos de auto e heteroconhecimento, emergentes da interação com o Outro. Neste sentido, “fazer um debate em que cada grupo defendesse a ideologia da sua tribo e as possíveis melhorias que a aplicação de alguns dos seus aspetos poderia trazer à sociedade (paz e amor livre dos *hippies*, liberdade e descontração dos *rastafári*, o empenho na denúncia dos problemas sociais dos *raperos*...)” (Al. 15) é uma das atividades que, por estar centrada no conhecimento da alteridade, poderia resultar eficazmente no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

4.2 Limitações do estudo

Apesar deste estudo apresentar um carácter circunscrito, dado o reduzido número de participantes, considera-se que contribuiu para um conhecimento didático importante, na medida em que nos permitiu, por um lado, identificar as imagens e representações destes alunos face à diversidade intracultural e, por outro, comprovar que a educação intercultural é efetivamente urgente e necessária nas nossas escolas para que se possa caminhar para uma sociedade verdadeiramente intercultural.

O instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, apresenta também, pelas suas características específicas, algumas limitações, já que os instrumentos foram criados especificamente para este estudo sendo que, por isso, há possibilidade de alguns dos inquiridos terem tido dúvidas relativamente ao que era perguntado ou terem achado os questionários demasiado extensos porque apesar de terem sido respondidos em sala de aula, houve alunos que não responderam a todas as questões.

A amplitude temporal em que decorreu o estudo foi também uma limitação, na medida em que impediu a análise de outros dados recolhidos, como por exemplo, os

trabalhos de pesquisa, realizados pelos alunos em grupo, sobre tribos urbanas por eles selecionadas e os *RAP's* redigidos pelos próprios alunos, durante a quarta e última sessão do projeto, bem como uma análise mais aprofundada de alguns dos dados obtidos, especialmente através do cruzamento de algumas variáveis que, seguramente, devolveriam dados bastante interessantes para a investigação. Porém, estes dados aqui apresentados poderão ser o mote para outros trabalhos de investigação a realizar futuramente.

4.3 Implicações para a educação intercultural

É inegável a profunda mudança social que se vive, já que em apenas 30 anos se passou de uma sociedade de origem de emigrantes para uma sociedade de acolhimento de pessoas provenientes dos quatro cantos do mundo pelo que urge traçar um caminho que facilite a inclusão, tornando-nos a todos participantes ativos na construção de uma sociedade pluralista e democrática, na qual possamos coexistir pacificamente.

Para que esta edificação seja efetiva e sólida são essenciais ferramentas privilegiadas de construção de uma cidadania inclusiva, ou seja, a educação intercultural, fomentada não só na escola em particular, mas também na sociedade em geral, é a chave para a convivência sã e pacífica numa sociedade multicultural.

Assim, fomentar a interculturalidade e sensibilizar para a diversidade cultural não podem limitar-se à mera aprendizagem da “língua”. É necessário tratar o outro, culturalmente diferente, como semelhante a si mesmo, respeitando e valorizando a sua identidade cultural, tal como respeita a sua própria identidade.

É, portanto, necessário desenvolver atividades centradas no outro, respeitando e compreendendo as suas tradições, hábitos, religião, características, etc. para que, através do contraste, se possam aceitar as suas diferenças.

Em suma, este estudo permite repensar o meu trabalho enquanto educadora e professora de Línguas e reconhecer o enriquecimento que proporciona ao permitir um olhar investigativo mais imparcial, menos influenciado pelas próprias representações, mais analítico e com um maior distanciamento ao observar o

contexto em que atuo, a escola e as atividades que promovo. Este olhar mais límpido de emoções, permitiu analisar os resultados do trabalho desenvolvido, à luz da Didática das Línguas, centrando os objetivos investigativos no desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural nestes alunos.

Tomando consciência do longo caminho que ainda há a percorrer, é necessário voltar à ação e atuar ainda com mais afinco no desenvolvimento de competências interculturais, que ajudem os alunos a ser cada vez mais cidadãos, mais conscientes de si próprios e do outro e mais predispostos a abraçar a diversidade, cultural, linguística, ...

Bibliografia ⁴

- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44, 3-10.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. C. (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões. *Cadernos do LALE, Série Propostas, N^o 4*.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) – LALE - Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos Outros e suas Línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- Azpiroz Villar, E., & Feixa, C. (2004). De las tribus urbanas a las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle - Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, 5 - 1.
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras:La competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004 - 2006*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*. Strasbourg.

⁴ Efetuada no Endnote X5.0.1 (Bld 5774), seguindo a norma APA 6.0

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho da Europa. (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural "Viver Juntos em Igual Dignidade"*. Strasbourg.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento do Ensino Secundário. (2002). *Programa e Orientações Curriculares de Espanhol, Nível de Iniciação, 11º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima. (2009). *Projecto Educativo 2009-2013: Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima*.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribos*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A. .
- Feixa, C., Porzio, L., Gutiérrez, I., & Bordonada, M. (2004). *Culturas Juveniles en España (1960-2004)* (Edición Injuve y en línea ed.). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University*.
- Fouce, H. (2000). La cultura juvenil como fenómeno dialógico: reflexiones en torno a la movida madrileña. *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 5, 267-276.
- Garcés Montoya, A. (2003). Nos – otros los jóvenes - Pistas para su reconocimiento. In A. R. y. s. d. l. comunicación (Ed.), *Culturas Juveniles Contemporáneas. Una aproximación Antropológica* (Vol. 2, pp. 125-136). Colombia: Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín
- García Ruso, H. M. (1994). La investigación-acción en la formación del profesorado de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 54 - 61.
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.
- Hernando Calvo, F. (2011). *La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural - De la competencia intercultural a la competencia existencial. Una propuesta didáctica para el aula de ELE*. (Memoria de Master), Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_08Hernando_Calvo.pdf?documentId=0901e72b80e0cf30
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28.

- Infante, A. (2010). Abordar los estereotipos en la clase de ELE. *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*.
- Kottak, C. P. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: Mac Graw Hill/Interamericana de España.
- Labrador Fernández, J. (2000). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. (Doctor), Universidad Pontificia Comillas de Madrid Madrid.
- Maalouf, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid Alianza Editorial.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Cultura Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (pp. 83-90). Madrid: Catarata.
- Martín Morillas, J. M. (2001). La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. In M. C. L. L. (coord.) (Ed.), *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno García, C. (2004). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. *Carabela*. nº 58, 49-74.
- Moriano, B. M. (2010). *El uso de la prensa en el aula de ELE: una aproximación cultural entre España y Portugal*. (Memoria de Master), Departamento de Lenguas Aplicadas, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Muñoz Sedano, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural* Madrid: Ediciones UCM.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pedro, A., Pires, L., & Cano González, R. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada. *Antropológicas*, 227-255.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación* (Vol. 1). Madrid: Istmo.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles - estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Repetto, E. (2002). La orientación intercultural: problemas y perspectivas. (Vol. 3, pp. 19-28). Madrid: UNED.
- Robles Fernández, G. (2006). Estereotipos en el aula de ELE ¿Cómo corregirlos? *La enseñanza del español en el siglo XXI*.
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sousa, J., & Lopes, M. (2003a). Educação Intercultural: a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo. *A Página da Educação*, Abril.

- Sousa, J., & Lopes, M. (2003b). Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores? *A Página da Educação*, Agosto / Setembro, 10.
- Vez, J. M. (2006). Lenguas e interculturalidad: una visión crítica. In J. Ibanez, E. Sanz & N. Goicoechea (Eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo*. Burgos: Universidad de Burgos.

Webgrafia

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Esgueira> (consultado a 24 de maio de 2012)

Anexos



Anexo 1

Encuesta nº 1

1. ¿Qué es una **tribu urbana**?

2. En tu opinión, ¿Por qué surgen las tribus urbanas?

3. ¿De qué manera se manifiestan en la sociedad?

4. Indica 4 elementos que permiten caracterizar las distintas tribus urbanas.

5. ¿Te sientes cercano a alguna tribu urbana? ¿Cuál(es)?

6. Completa la tabla siguiente.



Tribus urbanas que conozco			Conozco a algún miembro de esta tribu (Sí / No)	Lo que pienso de esta tribu...	Tres palabras que caracterizan a esta tribu
	Sí	No			
Emos					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Góticos					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Hippies					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Pijos					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Punks					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Raperos					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Rockeros					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Skinheads					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Okupas					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____
Otra: _____					<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____



Anexo 2

Encuesta nº 2 – Actividades desarrolladas

7. En tu opinión ¿Cuál ha sido el objetivo de las actividades sobre las tribus urbanas?

8. ¿Qué has aprendido con estas actividades?

9. Lo que **más** me ha gustado ha sido...

10. Lo que **menos** me ha gustado ha sido...

11. Si fueras profesor ¿Qué cambiarías en las actividades que has hecho? ¿Por qué?

12. Otras sugerencias...



Anexo 3

ESPAÑHOL INICIACIÓN Manual: <i>Prisma A2 (Edinumen)</i>	11º ANO - Formação Geral
---	---------------------------------

PLANIFICAÇÃO ANUAL – 2011/2012

Competências		Conteúdos		Actividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
Generais	Específicas	Temáticos, culturais e comunicativos	Gramaticais			
<p>1-Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p> <p>2-Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.</p> <p>3-Usar a língua estrangeira para comunicar</p>	<p>1. COMPREENDER</p> <p>Ouvir / ver Textos orais e audiovisuais de natureza diversificada, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno.</p> <p>2. INTERAGIR Ouvir/ falar em situações de comunicação diversificadas</p> <p>Ler / escrever em situações</p>	<p style="text-align: center;">1º Período (26 aulas)</p> <p>Unidade 1 - Portugués y español: diferencias y semejanzas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrastar e comparar informações ▪ Expressar opiniões, acordo e desacordo ▪ O ócio em Espanha ▪ Expressões da linguagem juvenil ▪ Referências culturais sobre Espanha e os espanhóis <p>Unidade 2- Amigos y otras compañías</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar, definir e descrever pessoas, ▪ Agradecer (por escrito) ▪ Apresentar alguém ▪ Saudar e despedir-se ▪ Pedir desculpa ▪ Falar ao telefone 	<p style="text-align: center;">1º Período</p> <p>Unidade 1 - Portugués y español: diferencias y semejanzas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão de alguns conteúdos do 10º ano ▪ Coerência e coesão textual: <i>pero, y, es decir, en primer lugar</i> ▪ Orações de relativo: <i>que, donde</i> <p>Unidade 2 - Amigos y otras compañías</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraste <i>ser/ estar</i> ▪ Verbos de movimento com preposição (a, de, en): <i>ir, venir, irse, llegar</i> ▪ Complemento directo de pessoa; preposição <i>a</i> ▪ Morfologia e usos do <i>Presente de subjuntivo</i> 	<p>Exposição do professor</p> <p>Audição de textos e canções</p> <p>Leitura de textos com recurso adicional ao CD áudio</p> <p>Exercícios de compreensão escrita/oral</p> <p>Memorização de expressões / frases</p> <p>Aplicação de estruturas gramaticais</p> <p>Actividades lúdicas (sopa de letras, jogos, palavras</p>	<p>- Manual (Prisma A2) e caderno de exercícios</p> <p>- CD Áudio</p> <p>- DVD temático</p> <p>- Internet</p> <p>- Imagens</p> <p>- Quadro / Quadro interactivo</p> <p>- Caderno do aluno</p> <p>- Fotocópias de materiais elaborados a partir de</p>	<p>Avaliação diagnóstica.</p> <p>Observação directa do aluno na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação - Motivação - Interesse - Assiduidade <p>Trabalhos de casa</p> <p>Avaliação formativa</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Progressão na aprendizagem através da compreensão</p>

<p>adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.</p> <p>4-Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados.</p> <p>5-Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento.</p> <p>6-Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p> <p>7-Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>8-Cooperar em projectos comuns.</p>	<p>diversificadas.</p> <p>3. PRODUZIR Falar / produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação</p> <p>Escrever / Produzir textos orais e escritos correspondendo a necessidades de comunicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Léxico alusivo às relações pessoais <p>Unidade 3 - Salud y cuidados corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saúde ▪ A farmácia ▪ Alimentação saudável ▪ Fazer conjecturas no passado ▪ Dar conselhos e sugestões ▪ Expressar cortesia <p>Unidade 4 - Actividades de ocio</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As viagens ▪ As férias ▪ Experiências de ócio e tempos livres ▪ Léxico relacionado com a cidade e os transportes ▪ Narrar acções passadas ▪ A imigração em Espanha <p style="text-align: center;">2º PERIODO (23 aulas)</p> <p>Unidade 5 -¿Qué te pasó?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever ou narrar acções no passado ▪ Descrever experiências ou situações pessoais e frequência das mesmas ▪ Valorizar uma acção <p>Unidade 6 - Contextos familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Família e conflitos geracionais ▪ A vida familiar: normas de convivência ▪ Acontecimentos sociais: o casamento ▪ Convidar ou oferecer ▪ Descrever hábitos e costumes 	<p>Unidade 3-Salud y cuidados corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Morfologia e usos do condicional simples <p>Unidade 4 - Actividades de ocio</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretérito indefinido: morfologia (formas regulares e irregulares) y usos ▪ Volver a + Infinitivo ▪ Marcadores temporais ▪ Futuro de indicativo <p style="text-align: center;">2º PERIODO</p> <p>Unidade 5 - ¿Qué te pasó?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pretérito perfecto</i>: morfologia e usos ▪ Pronomes e adjectivos indefinidos ▪ Pronome neutro: <i>Lo</i> ▪ Pronomes de complemento indirecto ▪ Construção dupla: complemento directo / indirecto <p>Unidade 6 - Contextos familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os usos e a morfologia do <i>pretérito Imperfecto</i> ▪ Contraste <i>Presente / Pretérito Imperfecto</i> ▪ Marcadores temporais: <i>antes /</i> 	<p>cruzadas)</p> <p>«Juegos de rol»</p> <p>Actividades orais (destrava línguas, canções, entre outros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacção oral: Professor /aluno • Observação, leitura e comentário de textos e imagens • Exercícios gramaticais, de tradução e de redacção. • Tarefas finais para cada unidade: exercícios de consolidação. 	<p>diversos manuais e Internet.</p>	<p>/ Produção oral / escrita</p> <p>Avaliação sumativa</p>
---	---	--	---	---	-------------------------------------	--



Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar de Línguas Românicas - Espanhol

		<p>passados</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Falar das circunstâncias de determinado acontecimento▪ A casa: tarefas domésticas▪ Inventos e descobertas▪ Desculpar-se▪ Expressar decepção ou desilusão▪ Lamentar-se▪ Expressar surpresa e entusiasmo▪ Expressar aborrecimento▪ Transmitir informação▪ Expressar obrigação <p>Unidade 7 - Formas de aprender y trabajar</p> <ul style="list-style-type: none">▪ A escola▪ Internet/correio electrónico▪ Pedir e dar informação sobre o <i>curriculum vitae</i>▪ Contar acontecimentos curiosos ou divertidos ocorridos num determinado período de tempo <p>3º PERÍODO (19 aulas)</p> <p>Unidade 8 -;Mantente informado!</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Falar da primeira vez que se fez algo▪ A televisão e a rádio▪ As notícias/ A imprensa▪ A publicidade▪ Os contos▪ Fazer conjecturas▪ Fazer promessas▪ Justificarmo-nos	<p><i>ahora</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Soler</i> + Infinitivo▪ Advérbios e expressões de frequência▪ ¡<i>Qué</i> + substantivo + <i>tan / más</i> + adjetivo!▪ Apócope dos adjetivos: <i>bueno, malo, primero, tercero, grande</i>▪ Comparativos▪ Superlativos▪ Discurso indirecto▪ Imperativo afirmativo▪ Imperativo negativo▪ <p>Unidade 7 - Formas de aprender y trabajar</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Pretérito indefinido: formas regulares▪ Contraste <i>pretérito perfecto/indefinido</i> <p>3º PERÍODO</p> <p>Unidade 8 -;Mantente informado!</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Contraste <i>pretérito indefinido / perfecto / imperfecto</i>▪ <i>Estar (imperfecto) + gerundio</i>▪ <i>Antes de, después de, hace, desde hace, verbo durar, durante</i>▪ Usos e formação do <i>Futuro Imperfecto</i>▪ Expressões de tempo futuro▪ <i>Es que</i>▪ <i>Si + Presente de Indicativo +</i>			
--	--	--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar de acções futuras que dependem de uma condição ▪ Fazer previsões <p>Unidade 9 -;Ciudades españolas!</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos culturais e civilizacionais de Espanha e dos espanhóis 	<p><i>Futuro Imperfecto</i></p> <p>Unidade 9 -;Ciudades españolas!</p>			
--	--	---	---	--	--	--



Anexo 4

Ficha de trabajo (Geografía de España)

Localiza las 17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades autónomas en el mapa.



1.	 Andalucía	11.	 Aragón
2.	 Cataluña	12.	 Islas Baleares
3.	 Comunidad de Madrid	13.	 Extremadura
4.	 Comunidad Valenciana	14.	 Principado de Asturias
5.	 Galicia	15.	 Navarra
6.	 Castilla y León	16.	 Cantabria
7.	 País Vasco	17.	 La Rioja
8.	 Islas Canarias	18.	 Ceuta
9.	 Castilla-La Mancha	19.	 Melilla
10.	 Región de Murcia		

Cuáles son las cinco principales ciudades de España? Identifícalas y sitúalas en el mapa.



Anexo 4.1

En la ciudad (Amparanoia)

En la _____
Hay mucha _____, mucho _____
Hay poco saldo, mucho _____
Aves de paso que se quedaran

En la ciudad

Todo se paga con _____
Aquí la gente es muy discreta
Por la _____ no te van a mirar
En la ciudad
Todo es prisa, atasco, _____
Ruido, _____, oferta, derroche
Busca el paraíso en tu _____
Flores de cemento vi crecer
Nada es lo que te parece
Día presión, noche evasión
Siempre amanece

En la ciudad

Si no te paran te _____
Sin papeles no vale la pena
Nadie trabajo te va a dar

Y en negro te van a pagar
La mafia se va a aprovechar
La soledad se apodera de la ciudad
Pa'l miedo no hay sistema de seguridad
Templos de dinero y _____ de cartón
Busca las raíces y sueña que será mejor

En la ciudad





Anexo 4.2

Guión para el trabajo en grupo – Tribus urbanas

En grupos de 3 personas, tenéis que buscar información en la red sobre tribus urbanas.

¿Qué es una tribu urbana?

Elegid una específica, identificadla y contestad a las siguientes preguntas

¿Cuál es su origen?

¿Qué atuendo que la caracteriza?

¿Qué tipo de música se asocia a esa tribu?

¿Qué otros intereses o actividades tienen?

¿Cuál es su ideología?

¿De qué manera se manifiestan en la sociedad?

Preparad la presentación (en PPT y tiempo máximo de 5 minutos) para la clase del 18 de abril.



Anexo 4.3 – Ficha de trabalho



AUTORA: Ana Valbuena
Instituto Cervantes de Manchester

NIPO: 660 09 013 1

Música contra las injusticias

El *hip hop* es uno de los movimientos musicales con más aceptación entre los jóvenes.

(Foto: flickr.com)

El *hip hop* es en estos momentos uno de los movimientos musicales con más aceptación entre los jóvenes. Es un tipo de música seductor y su auge se está dejando sentir en todos los ámbitos de la sociedad, desde la cultura musical hasta la forma de vestir de la juventud. Hoy día forma parte del gusto, de la mentalidad y de la forma de vida de cada vez más personas de todos los niveles socioeconómicos. Ésa es la señal más evidente de que este estilo musical ha logrado trascender las barreras que le impusieron sus orígenes en barrios marginales.

En la actualidad es difícil encontrar a alguien que nunca haya visto o escuchado a un rapero. Sin embargo, eso no basta para comprender en qué consiste el *hip hop*. Al contrario, sus seguidores afirman que muy a menudo esta música es confundida o malinterpretada. Más que un género musical, el *hip hop* es una cultura que comprende cuatro elementos principales: el DJ, que hace la música instrumental, caracterizada por los sonidos que se producen al rayar el vinilo con la aguja del tocadiscos; en segundo lugar, el *breakdance* o baile; en tercer lugar, el MC o rapero; por último, los grafitis, dibujos que los artistas grafiteros pintan en las paredes. Aunque en el *hip hop* abundan temas que pueden considerarse banales o agresivos, quizás la cara más conocida de este tipo de música sean los ritmos de protesta y denuncia social y política.

En esta línea va la última campaña organizada por el Ministerio de Igualdad con motivo del Día Internacional contra la Violencia de Género. En ella se invitó a diez grafiteros a pintar un mural en la Plaza Vázquez de Mella de Madrid y se presentó el disco *Rimas contra la violencia de género*, en el que han participado conocidas raperas. La música y el arte grafitero se unieron para hacer llegar a la sociedad un rechazo unánime contra la violencia de género.

Enlaces de interés:

<http://www.rimascontralaviolenciadegenero.es/>

http://www.migualdad.es/noticias/tolerancia_0/080708_tolerancia_cero.html

AUTORA: Ana Valbuena
Fuente: www.mepsyd.es

1. Localiza esta información en el texto:

- 1.2. El hip *hop* está cada vez más presente en la sociedad.
-
- 1.3. No todo el mundo entiende el *hip hop*.
-
- 1.4. Este estilo musical no sólo es música.
-
- 1.5. El *hip hop* no sólo tiene letras violentas.
-
- 1.6. Organismos, cantantes y grafiteros se han unido para luchar contra la violencia de género.
-

2. Une las dos columnas para que tengan sentido las frases:

3.1. Este grupo lleva solo seis meses actuando en directo...	a) ...con sus seguidores.
3.2. El auge de la venta de vinilos es algo...	b) ... las barreras generacionales.
3.3. Los ritmos hiphoperos han superado...	c) ...pero ha obtenido un éxito muy rápido.
3.4. Este artista siempre se muestra muy amable...	d) ... que no esperaban las compañías discográficas.
3.5. La esencia de esta canción es...	e) ... los colectivos que se juntan para hacer firmas o murales.
3.6. En el ámbito de los grafiteros abundan...	f) ...protestar por una causa injusta.
3.7. No toda la música actual está relacionada...	g) ...con los grupos violentos.

Anexo 4.4 - Ficha de trabalho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar - Espanhol

RAP vs Racismo

¿te has parao alguna vez ha hablar _____ mismo?

la vida puede ser de otro color si se habla de _____

no vengo a dar un discurso de derechos _____

ni vengo a contaros una de romanos

es la lucidez frente a la estupidez que existe

yo me pregunto dónde empieza y dónde acaba el chiste

buen desplante al vendedor ambulante que es otro currante

con familia y un _____ por delante

cada uno es único en su especie

no hay motivo ni razón para que se desprecie

es el temor a la _____ y a ignorar lo diferente

nos separa una absurda clase social permanente

máximo _____ por la mínima razón

no hay color, no hay comparación

tan solo otro episodio donde el más intolerante fascismo

no se cura leyendo y el _____ viajando tampoco

por muchas _____ que hagamos

por mucho que nos manifestemos

por muchas _____ que sufran

no caigan a lo largo del terreno

no nos concienciamos y así nos va

y en el artículo número uno escrito está

nacemos _____ iguales en derecho y _____

a ver ¿por qué es tan difícil llevarlo a cabo fuera del papel?

(...)

por un lado me apena que sea necesario esto

por otro me alegra oír a mis compañeros

no se me ocurre un _____ más tonto ni más lógico ni más obvio ni más

serio

el _____ viene cuando no ven el problema

y el problema se queda cuando lo niegan

supongo que no hacía falta ni decirlo

les queda claro ¿no?

el rap _____ el racismo

El Chojin

Fuente: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1948079>



Anexo 5

Anexo 5.1 – Hippies

Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima

HIPPIES


Ana Micaela
Filipa Costa
Inês Soares



TRIBU URBANA


QUÉ ES UNA TRIBU URBANA?

- Grupo de personas que se comporta de acuerdo a las ideologías de una subcultura, que surge y se desenvuelve en el ambiente de una ciudad o casco urbano.



QUÉ ES UNA TRIBU URBANA?

- Las tribus urbanas surgen da busca dos jóvenes por su identidad. Ellos procuran una sociedad con las mismas tendencias y pensamientos que ellos, o sea, con la cuál se identifiquen.



QUÉ ES UNA TRIBU URBANA?

- Los individuos de una tribu se visten de forma similar, poseen hábitos comunes, les gusta el mismo tipo de música, tienen valores y preferencias religiosas o políticas semejantes.



QUÉ ES UNA TRIBU URBANA?

- La tribu autoriza actividades que están en los límites de las reglas morales y sociales. Ofrece a sus miembros seguridad y soporte afectivo.



DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE SOCIOLOGÍA

«Unidad étnica que se caracteriza por el mismo idioma y cultural, la conciencia colectiva y el sentimiento de pertenencia común, así como por el lugar de residencia en común o la emigración.

Para la tribu son esenciales los símbolos comunes, las tradiciones estables y la venta colectiva hegemónica.»

EJEMPLOS DE TRIBUS URBANAS

Punk

Trashy

Ciber

Emo

Funk

Gothic

Hippie

Skinheads

Nerd

Punk

Skater

Retro

Chic

HIPPIE

HIPPIE, HIPPY O JIPI

- Movimiento contracultural, libertario y pacifista
- Los seguidores del movimiento hippie



CUÁL ES EL ORIGEN DE LA PALABRA HIPPIE?

- La palabra inglesa *hippie* deriva de *hip*, que quiere decir «popular, de moda».
- De *hip* se deriva la palabra *hipster*, que solía usarse para describir a la subcultura previa de los beatniks.

HISTORIA



Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar de Línguas Românicas - Espanhol

INFLUENCIAS IMPORTANTES

- o El viaje de los Merry Pranksters a través de los Estados Unidos, en un bus escolar llamado "Furthur". Ellos usaban marihuana, anfetaminas, y LSD, y durante sus viajes introdujeron a mucha gente a estas drogas.



INFLUENCIAS IMPORTANTES

- o El movimiento de música folk estadounidense. En los conciertos se bailaba en forma libre y surgió el show de luces psicodélicas.



EL COMIENZO

- o Nació en los años 1960 en Estados Unidos.
- o Heredó algunos valores contraculturales de la Generación Beat y del naturismo alemán.
- o Allen Ginsberg, un poeta beat, fue una figura de unión entre los movimientos beat y hippie.

EL COMIENZO

- o Algunos de los primeros hippies fueron estudiantes del San Francisco State College. Muchos comenzaron a vivir en el legendario barrio de Haight-Ashbury.
- o El movimiento fue empezado por jóvenes ricos y educados que criticaban las injusticias y desigualdades de la sociedad estadounidense.

LOS DIGGERS

- o Los Diggers (1966 - 1968) constituían un ala de los hippies con posiciones políticas de izquierda libertaria
- o Organizaban reuniones donde se regalaban comida y drogas.

LOS DIGGERS

- o Ellos se alineaban con el movimiento de derechos civiles y el movimiento contra la guerra de Vietnam.



EL VERANO DEL AMOR

El año de 1967 es conocido como el verano del amor.

- o Enero - Encuentro entre humanos: Un encuentro entre las tribus (feria de productos contraculturales)
- o Junio - Festival Pop de Monterey



POPULARIZACIÓN

- o La atención masiva de los medios de comunicación estadounidenses causó molestias a los hippies.
- o Llegaban muchas personas a San Francisco con perspectivas limitadas a la fiesta y las drogas y poco alineadas con los valores más profundos como la no violencia.

FESTIVAL DE WOODSTOCK

- o En agosto de 1969, en una granja de Bethel, Nueva York, tuvo lugar el famoso Festival de Woodstock, de música rock.
- o Asistieron cerca de 500.000 personas de todo el país.



FESTIVAL DE WOODSTOCK

- o Estaba asociado a la defensa de ideales como el pacifismo, el amor libre, el ecologismo y el amor por la música y las artes.
- o Durante el festival se vivieron intensas noches de sexo y drogas (LSD y marihuana).



EXPANSIÓN A OTROS PAÍSES

- o En los setenta apareció el "camino hippie".



ESCÁNDALOS QUE DESPRESTIGIARON A LOS HIPPIES

1969:

Asesinato de un joven afro-americano por parte de un miembro de una pandilla de motocicletas en un concierto de música folk.

1970:

Asesinatos de Charles Manson, que parecía un hippie típico debido a su pelo largo y a sus prácticas sexuales promiscuas.



Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar de Línguas Românicas - Espanhol

DECLIVE DE LA MODA HIPPIE

- o La mayoría de las comunidades no sobrevivieron al comienzo de la década de los setenta, pero se dieron casos como el de la Hog Farm, que aún existe.



ACTUALMENTE

- o En gran parte de occidente existen algunos grupos de neohippies que preservan y renuevan los valores y estilos de vida "hippies".
- o Los festivales de rock masivos o de arte al aire libre siguen realizándose:
- o Festival Burning Man y Los Rainbow Family Gatherings en EE. UU., Glastonbury en el Reino Unido.

ACTUALMENTE

- o Actualmente, valores hippies como la tolerancia y celebración de la diversidad cultural y étnica son aceptes por la mayoría de las personas.
- o Tribus con influencias hippies: los *deadheads* y *phishheads*.

1964

• Viaje de los Merry Pranksters

1966

• Surgimiento de Los Diggers

1967

• Verano del amor

1969

• Festival de Woodstock

1969 y 1970

• Escándalos que desprestigiaron a los hippies

Comienzo de los 70

• Declive de los hippies

CARACTERIZACIÓN FÍSICA

ATUENDO

- o Se inspiraron en las ropas nativas americanas (cherokee), de la India o africanas.
- o Muchos de los hippies se confeccionaban su propia ropa, en protesta ante la cultura consumista

ATUENDO

- o Ropa larga y usada, con parches
- o Blusas estampadas con flores
- o Camisas psicodélicas o de colores fluorescentes (naranja, verde limón, violeta...)
- o Pantalones acampanados



ATUENDO

- o Pañuelo doblado en forma de banda y amarrado a la frente o al cuello
- o Calcetines de color fluorescente
- o Alpargatas o zapatos sencillos
- o Cintas de pelo de colores



BISUTERÍA Y MAQUILLAJE

- o Aretes enormes
- o Pulseras coloridas
- o Maquillaje rosa, celeste, lilas



CABELLO Y BARBA

- o Largo y liso, algunos al estilo afro
- o Barba larga



CABELLO Y BARBA

- o Mucha gente consideraba estos largos cabellos «anti-higiénicos» o «cosa de mujer».
- o Ronald Reagan definió al hippie como «un tipo con el pelo como Tarzán, que camina como Jane y que huele como Chita».

MÚSICA Y OTROS INTERESES



Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar de Línguas Românicas - Espanhol

BANDAS Y CANTORES

The Grateful Dead

Bob Dylan

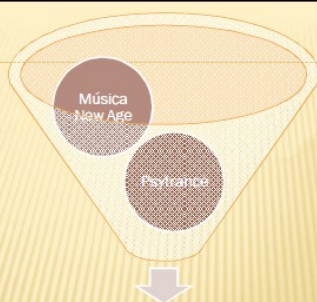
Janis Joplin

Phish

Jimi Hendrix



MÚSICA: EN LOS AÑOS 60



Música: actualmente

INTERESES Y ACTIVIDADES

- o Activismo radical
- o Uso de alucinógenos
- o Meditación



INTERESES Y ACTIVIDADES

- o Tocar y componer música
- o Ir a festivales de música
- o Viajar



INTERESES Y ACTIVIDADES

- o Procurar los placeres corporales
- o Luchar contra las guerras y la violencia



ESTILO DE VIDA

ESTILO DE VIDA

- Bohemio
- Comunitario
- Ecológico



VIAJES Y NOMADISMO

- A los hippies les gustaba viajar. Ellos no trabajaban.



VIAJES Y NOMADISMO

- Era común empacar un equipaje liviano e ir a algún festival, a alguna demostración política o a cualquier otro lado solo para experimentar cosas nuevas y conocer a nueva gente.

VIAJES Y NOMADISMO

- Muchas veces, viajaban a través de "hacer dedo"
- En los sesenta aparecieron los crash pads o lugares en donde se suele recibir viajeros gratis o con contribuciones muy bajas.

VIAJES Y NOMADISMO

- Eran también comunes los autos modificados para viajar largas distancias llevando algunas cosas para la vida cotidiana.





Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar de Línguas Românicas - Espanhol

IDEOLOGÍA

AMOR Y SEXO

- El estereotipo decía que los hippies eran "promiscuos, teniendo salvajes orgías sexuales, seducían a adolescentes inocentes y toda forma de perversión sexual".

AMOR Y SEXO

- Ellos incentivaban la actividad sexual espontánea.
- Defendían la revolución sexual e el amor libre
- Aceitaban el sexo grupal, sexo público, homosexualidad, bisexualidad



AMOR Y SEXO

- "El amor libre hizo obsoleto a todo el paquete que significaba amor, matrimonio, sexo, bebés. El amor no era ya limitado a una sola persona, podías amar a quien sea que escogieras. De hecho el amor era algo que compartías con todos, no solo tus parejas sexuales. También descubrimos que mientras mas compartes, mas recibes! Así ¿para que reservar tu amor para unos elegidos pocos? "

POLÍTICA

- Renegaban el nacionalismo, el capitalismo y la burocratización de la vida cotidiana
- Consideraban el paternalismo gubernamental, el militarismo y las empresas multinacionales como parte de un *sistema* opresivo y sin legitimidad

POLÍTICA

- Defendían el socialismo libertario
- Tenían algunas ideas anarquistas



SOCIEDAD

- Defendían las relaciones interraciales y la revalorización de la cultura de los indígenas norteamericanos



SOCIEDAD

- Criticaban la estricta división de roles y comportamientos para los sexos
- + Las mujeres no llevaban sujetadores y no se afeitaban axilas o piernas.



MANIFESTACIONES EN LA SOCIEDAD

¿DE QUÉ MANERA SE MANIFIESTAN EN LA SOCIEDAD?

- Los hippies se manifiestan en la sociedad a través de la afirmación de su individualidad y de la defensa de sus ideales.
- Lo hacen usando ropas fuera del vulgar, llevando el pelo largo, usando alucinógenos, defendiendo la paz y el amor libre...

CURIOSIDADES

CURIOSIDADES

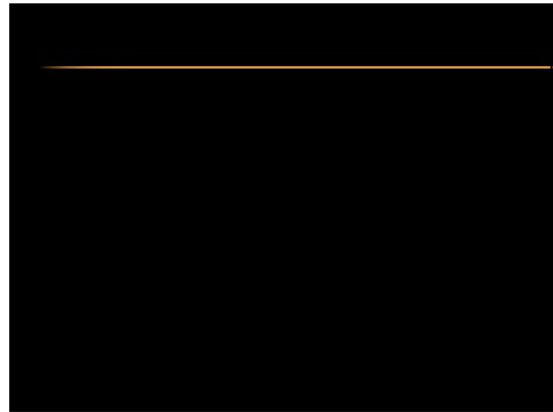
- Los hippies adoptaron un signo de paz llamado Mandala (en su origen, es un símbolo "pro-desarme nuclear")





CURIOSIDADES

- o En 1967, un gran grupo de hippies se reunió en volta del Pentágono e intentó a hacerlo levitar solamente con la fuerza de la mente.
- o Los hippies adoptaran el budismo, el hinduismo y las religiones de las culturas nativas norte-americanas.



BEATS Y HIPPIES

Semejanzas

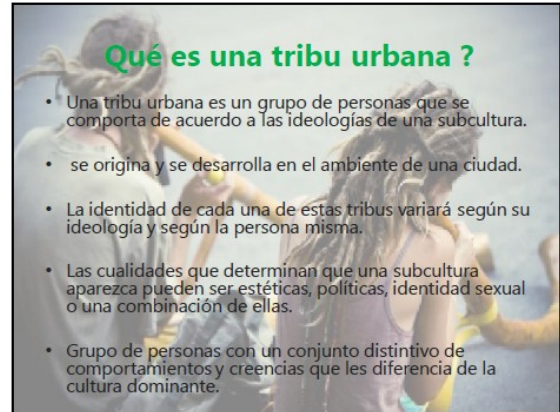
Estilo de vida bohemio	San Francisco	Actitud antiautoritaria
------------------------	---------------	-------------------------

Diferencias

<u>Beats</u>	<u>Hippies</u>
Cinismo	Actitud más positiva
Filosofía existencialista	Vestían de ropas multicolores
Vestían de negro o marrón	



Anexo 5.2 - La tribu Rastafári



- Algunos artistas de Reggae



El significado de las rastas

- Durante muchos años en las religiones de la India y de África estaba prohibido cortar y peinar el cabello, así se forman las rastas.
- La razón para el uso de rastas en el movimiento rastafari es una expresión de profunda apertura espiritual, que conoce los misterios del cosmos, de la espiritualidad y revelar su identidad.



Ropas

- Ropas ligeras de tejidos naturales (lino, algodón), sencillas y de colores



- Sudaderas de algodón.



- Sandalias de cuero
- Carteras de tejido, con muchas colores





Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar de Línguas Românicas - Espanhol

La dieta Rastafari

- - no pueden comer: cerdo, pescado y otros animales.
- - no pueden beber: leche, café o alcohol.
- - son vegetarianos



La medicina Rastafari

- no pueden utilizar fármacos que no son naturales.
- no pueden ir a hospitales



Las Cerimonias Rastafari

- consisten en cantos de himnos y coros, lecturas de salmos y capítulos de la Santa Biblia y razonamientos
- la música reggae no forma parte del orden ceremonial rastafari



Fechas importantes

- - 7 de enero
- - 7 de febrero
- - 23 de julio
- - 2 de noviembre





La ideología Rastafari

- Babylon
- El retorno de Jah
- Ganja
- Zion



Los Rastas niegan que la suya sea una religión solo para negros e invitan a todos al arrepentimiento y a aceptar a Jah .



Los pobres se unían a esta religión, ya que en esta no hay diferencia según el estatus social, incluso la pobreza les ofrecía un lugar mas alto en esta sociedad rasta.




JAH BLESS !



Anexo 5.3 - Nerd

Tribu de los Nerds



Ana Albuquerque
Beatriz Vasconcelos
Jessica Pereira

TRIBU

- “Una tribu urbana es un grupo de gente que se comporta de acuerdo a las ideologías de una subcultura, que se origina y se desarrolla en el ambiente de una urbe o ciudad.”



TRIBUS URBANAS

- Los Góticos
- Los Punk
- Los SkinHead/ Neonazis
- Los raperos
- Los Hip Hoperos
- Los Surfistas
- Los Híppies
- Los nerds
- Los rastas
- ...



GÓTICOS



PUNK



SKINHEAD/ NEONAZIS



RAPEROS



SURFISTAS



HIPPIES



RASTAS



Y

Los Nerds...




Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima
Departamento de Línguas - Área Disciplinar de Línguas Românicas - Espanhol



De la serie tribus urbanas del mundo:

Nerds



Ejemplo de la tribu



Nerd clásico

Nerd

- Ser humano que se la vive estudiando y ampliando sus conocimientos académicos.
- No tienen vida social, su hábitat son las bibliotecas locales ó escolares.



CUALES SU ORIGEN?

- Los orígenes son desconocidos, pero se cree que los primeros nerds fueron producto de científicos del área 51 que intentaban crear una enciclopedia viviente.
- Crearon un ser para almacenar todos los conocimientos de la humanidad era... demasiado asustadizo.



**SIEMPRE ANDAN BIEN
FAJADOS**

**SE REFUGIAN EN ANIME
(LES GUSTA EL ANIME)**

**TRAEN EL PANTALÓN A
LA ALTURA DEL
OMBLIGO**

SON FEOS

**SON MUY TÍMIDOS Y
CALLADOS**

**EXTREMADAMENTE
DELGADOS**

**ALGUNOS SON
CÓMICAMENTE
GORDOS**



CARGAN LIBROS DE
CÁLCULO, FÍSICA
CUÁNTICA

PEINADO CON ENORMES
CANTIDADES DE GEL

HABLAN SOLOS Y HACEN
RUIDOS EXTRAÑOS

MÚSICA

- Son tribus que no tienen música que los caracteriza, porque son tribus que se conectan más a la escuela / estudio



SU IDEOLOGIA



¿CÓMO SON LAS FIESTAS DE LOS NERDS?

- Un nerd regularmente evita participar en actividades sociales, pero, a veces se rebelan y rompen esta regla.



Hábitat	Universidades, bibliotecas y sus habitaciones.
Inteligencia	150000 de coeficiente.
Frase favorita	<i>La raíz cuadrada del cubo de pi tiende al infinito</i>
¿Peligroso?	Lleva calculadora, y sabe como usarla
Obsesión	Las ciencias
Notas	Si, por favor





Anexo 5.4 – Raperos


Raperos



Trabajo realizado por:
Miguel Gonçalves
Filipe Oliveira
Gabriel Mendes

¿Qué es una tribu urbana?

- Una **tribu urbana** es un grupo de personas que se comportan de acuerdo a las ideologías de una subcultura, que se origina y se desarrolla en el ambiente de una urbe o ciudad.



¿Qué es una tribu urbana?

- Las **tribus urbanas** se caracterizan por mantener una estética similar entre varios individuos de la misma tendencia.
- Suele ser acompañado convicciones sociopolíticas o creencias religiosas o de carácter místico, dependiendo del movimiento o tribu urbana perteneciente.

¿Cuál es la origen de los raperos?


- Raperos surgieron a finales de los años 60.
- Ellos fueron influenciados por los tipos de música soul, funk y reggae.

¿Cuál es la origen de los raperos?

- Poco a poco los seguidores del género, muchachos de raza negra y de origen muy humilde empezaron a destacarse por su particular forma de vestirse y hablar.
- Estilo que llegó a su culminación a mediados de los 90's y no ha variado significativamente desde entonces.

¿Qué atuendo la caracteriza?

- El rapero común no tiene un estilo y vestimenta definido, ya que estos pueden variar de acuerdo a la época.
- Pero normalmente un rapero utiliza gorras, zapatos deportivos, joyas(collares y anillos), ropa cara y también amplia. Los colores de su atuendo son definidos por suya pandilla o grupo urbano particular.



¿Qué tipo de música se asocia a esa tribu?

- El tipo de música al cual los raperos se asocian es el hip hop.
- Como el gangsta rap, hardcore rap west coast rap, southern rap, chicano rap, crunk, miami bass, funk de favela

¿Qué otros intereses o actividades tienen?

- Raperos son personas que causan conflicto;
- Participan en el tráfico de drogas;
- Van a fiestas;
- Hacen improvisaciones.

¿Cuál es su ideología?

- Ellos utilizan la música a fin de luchar por los derechos de la comunidad negra y también por otras más pobres;
- Su ideología es crear cultura con su musica, y denunciar la realidad en cierta forma es un metodo de protesta;
- Su ideología es también la lucha por los derechos de las clases negras más pobres incluídas en la sociedad blanca y la busca por una identidad propia;

¿De qué manera se manifiestan en la sociedad?

- Esta sociedad se manifiesta a través de su poesía (rap), ropa y conflictos.
- Son conocidos por hacer caso omiso de la ley y por tomar drogas.





Anexo 5.5 – Rockers



¿Qué es una tribu urbana?

- Es un grupo de personas que se comporta de acuerdo a las ideologías de una subcultura, que se origina y se desarrolla en el ambiente de una ciudad o casco urbano.




¿Cuál es su origen?

- El origen de los rockers viene directamente de los teddy boys ingleses (una tribu inglesa) que había en los años 50s.
- La mayoría de esos teddy boys adolescentes se fueron a cumplir con su servicio militar, y a la vuelta, ya un poco mas mayorcitos, cambiaron su estética de levita y zapatos de suela de crepé, por pantalones y cazadora de cuero, imitando la estética utilizada por Marlon Brando en la película "El Salvaje (The Wild One)" la cual es una película de culto entre los rockers.
- La estética cambió, pero su acción por el rock and roll perduró.

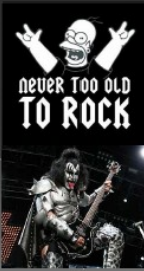
¿Qué atuendo que la caracteriza?

- Tupé y patillas, cazadoras cortas y tejanos con grandes hebillas de metal e insignias dibujadas manualmente en la espalda; botas camperas con punteras muy extremadas. Mujeres con cabello teñidos, vestidos con cancanes, vaqueros con dobladillo, o faldas de tubo.



¿Qué tipo de música se asocia a esa tribu?

- Rock & roll clásico;
- Rockabilly;
- Rhythm & blues;
- Doo wop;
- etc.



¿Qué otros intereses o actividades tienen?

- Su interés por el Rock & roll, casi obsesivo, lo vuelve un grupo revivalista y un tanto nostálgico, con poco margen para la renovación. No se caracteriza por otras actividades específicas, salvo la recreación de los fines de semana y la pasión hacia el universo norteamericano de los cincuenta. La moto es el medio de transporte por excelencia y también el objeto fetiche del rocker.



¿Cuál es su ideología?

- Tradicionalista;
- Rebelde;
- Individualista;
- "Endogámico".



¿De qué manera se manifiestan en la sociedad?

- Usan ropa característica de su tribu, así como la música que escuchan.
- Customan a caminar en grupos, van a determinados bares y discotecas del centro y de los barrios populares, la mayoría de las veces frecuentados por ellos de forma exclusiva.

Algunas bandas de referencia:



Kiss



Guns N' Roses



Metallica



Rolling Stones



Anexo 6

Rap "Facebook"

Existe una red social
que toda la gente utiliza.
Es conocida a nivel mundial
y nunca despolariza.

Con un simples clique
conoces personas nuevas.
Dicen ser una cosa
pero nunca te dan pruebas.

Nunca sabes en que acreditar,
debías siempre dudar.
¿Pero quién lo va a hacer
se solamente desilusiones va a conocer?

Piensas que has hablado
con una chica buena.
Na verdad es un viejo tarado
con una mente obscena.

Se dice mal de toda la gente
y se lo hace impunemente.

Ex-novios en nuevas relaciones,
meninas mimadas publican críticas.
Se crían confusiones,
los malos tratos ultrapasan las estadísticas.

Todos los segundos
surgen más noticias,
pueden ser verdaderas o ficticias.

Dejas de hacer lo que más te gusta,
ya no vas a la playa ni al cine
No te importa que tu vicio
La destrucción de tus verdaderas amistades origine.

Tus padres no van a reclamar,
se levantan para jugar Farmville muy temprano.
Sería el mismo que decirte para no fumar
con un cigarro en la mano.

De la escuela te olvidas,
todas las disciplinas son aborrecidas.
Pero cuando un examen necesitas resolver
no lo sabes como hacer.

En las visitas de estudio
disparates no podes hacer,
porque quieres sacar buenas notas y
todas las fotos las profesoras van a ver.

Tenemos que terminar,
nuestra imaginación se está acabando.
No hay más para criticar,
de Facebook estuvimos hablando.

Trabajo realizado por:

Ana Micaela Nunes
Filipa Costa
Inês Soares

Dilema

Chico somos nosotros
Sin dinero, sin futuro,
¿Los estudios para que?
Si de nada nos sirve ...

¿Porque, porque?
Acampado em mi dormitorio
Penso acerca de mi futuro
Desabafo en mi cuaderno
Sobre aquilo que busco.

En la comunidad, la sociedad
Tenemos que nos integrar,
Pero la corrupción, ser ladrón
También es una opción.

¿Cuál es el precio de una carrera?
Años de juventud sacados
Mirando las letras en los libros
¡Y sueños quebrados!

El amor,
¿Qué cosa es esa?
Todos hablan de su beleza ...
¿Pero sera que existe?
¡No tengo la certeza!

Con toda la violencia y lo desprezo
Por parte de l'autoridad
Como pueden nuestros padres
Ensinarnos a amar ...

Francisca, Rafael y Sebastião



Escuela

Para ser alguien en la vida tienes que estudiar
Sé que es duro, pero tienes que probar
Fuerza de voluntad que tienes que luchar
Ahora te diré lo que vas a enfrentar
La lectura de texto y los verbos de una sola vez
Para comenzar, clases en Español
El sabor de la lengua española
Pero yo no soy una persona fanática
Peor que el Español
Es al entrar en matemática
Los números y los números es que cada día
Sólo una geografía lección y se
Hablando de un territorio que no ha visto
En las ciudades y los estados y la zona de Brasil
Latitud y longitud es la geografía
Terminó la escuela y viene Biología
Hablando de mí, hablar de ti
Estudio del cuerpo humano
Y cualquier animal que vive
Estoy un poco perdido, refrescar mi memoria
Así que hablar de Cabral ya ha entrado en la historia
Las victorias y las derrotas y la independencia
La Física es mi penitencia mi debilidad
El tiempo, el espacio y la velocidad
La educación física es que me gusta mucho
Fútbol o voleibol, cualquiera que me hace más fuerte
Clase de química que prefiero los deportes
Los protones y los electrones son más fuertes que vódica
Maldita cosa en la tabla periódica
Inglés, francés cuál es su plan?
Si no estudias perderás años
Sólo en el 3º año tengo la sociología
Pero desde que la serie quinta he Filosofía
Obtendrá sé que puedes
Si la pareja no estudia, no se puede!

Jéssica Pereira
Beatric Vasconcelos
Ana Albuquerque

Violencia Doméstica

Ella era bella,
frágil como una rosa,
él era una bestia
esclavo de sus impulsos

Único día que les ataron esposas
ya no eran niños,
crecieron, se hicieron adultos juntos

Todo marchaba bien,
eso parecía en su primera luna de miel
juró serle de por vida fiel
y ella a él,
una historia como otra cualquiera
quién les ve y quién les viera

La primera vez fue la más dolorosa,
te regaló una infidelidad por cada rosa
y es que el perdón será tu debilidad
pero lo que pasa una vez
siempre sufre de una vez más

No existe un maquillaje que pueda tapar
este moretón que es mi corazón
Ya no se cuánto más tiempo podré
aguantar
ya no me quedan lágrimas para llorar
el peso de estos años me doblan la edad
En cada rincón tengo un moretón

Dime que esto no ha pasado
tu dime que el barrio ha olvidado
mañana todo habrá cambiado
y esto será sólo un horrible recuerdo
Sé que me quieres mi vida
yo sé que no habra más heridas
mañana sera un nuevo día
Y otra vez seremos felices de nuevo

Empiezan las discusiones,
parece que a él no le gustan,
se vuelve insensible y agresivo
y a Bella le asusta

No quieres darle importancia
porque no quieres perderlo
pero sientes impotencia
y a la vez pánico y miedo

Cada día más normal
pasar del amor al odio,
se convirtió en algo habitual
otro mal episodio
Cuando ella quiso hablar
ya era demasiado tarde

Tu final atravesó mi alma en sólo un
compás
callaste mis lamentos con brutalidad
me has convertido en un triste numero más
Tu triste corazón fue tu perdición

Espero que al menos mi historia
no quede sólo en la memoria
Y traiciona nuestra trayectoria,
Que no se repita jamás este cuento
Este cuento no es eterno
debo ponerle un fin
ser más fuerte que esa bestia
Quiero salir
Quiero vivir.

Trabalho realizado por:
Ana Caboz
Azinaida Carvalho
Tiago Santos



Rap

Mía historia es de un triunfo y un fracaso,
Donde el amor es un bien escaso,
Nadie dice nada, nadie dice ni pío,
En pleno mes de agosto y yo siento tanto frío,
Tío, porque en la gente no se confía,
¿Por qué si eres legal te molestan día a día?,
¿Por qué no puedo ser libre se no hago daño?,
¿Por qué los que lo hacen siguen estando en la calle?,
Y ahí es donde estoy yo, protegido por los míos,

Gabriel Mendes

Filipe Oliveira

Miguel Gonçalves