



Universidade de  
Aveiro  
2014

Departamento de Educação

**PAULA ALEXANDRA  
MATOS NOGUEIRA**

**A *WebQuest* no desenvolvimento da competência  
intercultural**



**PAULA ALEXANDRA  
MATOS NOGUEIRA**

**A *WEBQUEST* NO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA INTERCULTURAL**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Alberto Gómez Bautista, Leitor da Universidade de Aveiro.

## **Dedicatória**

À Maria Inês, que cresça num mundo onde a diferença do Outro se torne numa oportunidade para a igualdade.

## **O júri**

Presidente

**Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**  
Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva**  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Alberto Gómez Bautista**  
Leitor da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, pela disponibilidade, apoio e compreensão.

À Maria Inês, a quem roubei tantas horas de mimos e brincadeiras, que me deu o alento para prosseguir este trabalho.

Ao Rui, pelo incentivo, pelo apoio e por me ter ajudado a acreditar em mim.

Aos meus pais e aos meus avós para quem nunca encontrarei palavras suficientes para agradecer tudo o que fazem por mim e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos professores que me acompanharam ao longo da realização deste Mestrado pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionaram.

À Gabriela e ao Geraldo, “companheiros de luta”, por me ouvirem, ajudarem e ensinarem tanto.

Às minhas orientadoras cooperantes, Paula Antunes e Eneida Nogueira, por toda a ajuda, disponibilidade e amizade.

Aos alunos da EB2 de São Bernardo pela forma como me acolheram e me devolveram a paixão de ensinar.

À direção, ao pessoal docente e não docente da EB2 de São Bernardo, por todo o apoio.

A todos muito obrigada.

**Palavras-chave**

Cultura, competência intercultural, ensino de Espanhol Língua Estrangeira, *WebQuest*.

**Resumo**

Neste trabalho pretendemos estudar as potencialidades do uso da *WebQuest* enquanto ferramenta para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

Para isso partimos da clarificação de conceitos teóricos que norteiam o nosso estudo no sentido de compreender qual o lugar da cultura nas aulas de língua estrangeira, o que se entende por competência intercultural e como se pode trabalhar esta competência, em que consiste uma *WebQuest* e de que modo pode ser utilizada tendo em vista a promoção da interculturalidade. Seguindo as recomendações dos mentores desta ferramenta, concebemos e implementámos uma *WebQuest* junto de uma turma de Espanhol, nível A2, do 8.º ano de escolaridade.

Para responder aos nossos objetivos investigativos, procedemos a uma análise qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos a partir das nossas notas de campo, de dois inquéritos por questionário e dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Os resultados permitiram-nos concluir que a *WebQuest* pode favorecer o desenvolvimento da competência intercultural, na medida em que permite que os alunos, de forma mais motivadora e autónoma, adquiram conhecimentos culturais e reflitam sobre os mesmos estabelecendo comparações com a sua própria cultura.

**Keywords**

Culture, intercultural competence, teaching Spanish as foreign language, WebQuest.

**Abstract**

In this work we intend to study the potential use of WebQuest as a tool for the development of intercultural competence of students of Spanish as a foreign language (ELE).

For this we start with the clarification of theoretical concepts that guide our study in order to understand what is the place of culture in foreign language classes, what is meant by intercultural competence and how you can work this competence; what is a WebQuest and how can it be used to promote interculturalism.

Following the recommendations of the mentors of this tool, we have designed and implemented a WebQuest in an A2 level Spanish class, in the 8th year (2nd year of secondary education).

To reply to our investigative goals, we made a qualitative and quantitative analysis of data collected from our field notes, two questionnaire surveys and the work produced by the students.

The results allowed us to conclude that the WebQuest may favor the development of intercultural competence, as it allows students, more motivating and autonomously, to acquire cultural knowledge and reflect on it, making comparisons with their own culture.



## Índice Geral

<b>Introdução Geral.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Cultura, língua e interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras.....</b>	<b>3</b>
1.1. A importância e o lugar da cultura no ensino de línguas estrangeiras .....	3
1.1.1. Em torno do conceito de cultura e da sua relação com a língua: implicações para a aula de LE .....	3
1.1.2. A caminho da interculturalidade: perspectivas e abordagens relativas à integração da cultura no ensino de línguas estrangeiras .....	7
1.2. A competência intercultural e o ensino de línguas estrangeiras.....	10
1.3. O ensino de Espanhol Língua Estrangeira e o desenvolvimento da competência intercultural: dos documentos de referência a alguns caminhos metodológicos .....	13
<b>Capítulo 2 - A <i>WebQuest</i> como ferramenta para o desenvolvimento da competência intercultural.....</b>	<b>19</b>
2.1. A importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem .....	19
2.2. O que é uma WQ? .....	20
2.3. A WQ enquanto ferramenta pedagógica .....	22
2.4. A WQ no ensino de línguas estrangeiras: potencialidades da sua utilização com vista à promoção da interculturalidade.....	23
<b>Capítulo 3: Orientações metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação.....</b>	<b>25</b>
Introdução .....	25
3.1. Contexto de emergência do projeto.....	25
3.2. Questões e objetivos de investigação .....	26
3.3. Opções metodológicas.....	27
3.3.1. Investigação qualitativa e quantitativa .....	27
3.3.2. Investigação-ação .....	29
3.3.3. Estudo de caso.....	31
3.4. Contexto de intervenção.....	31
3.4.1. A escola.....	32
3.4.2. A turma.....	33
3.5. Descrição do projeto de investigação-ação .....	39
3.5.1. Conceção e implementação .....	39
3.5.2. Descrição das sessões.....	41
3.6. A WQ – “ <i>Descubriendo España</i> ” .....	45
3.7. Instrumentos de recolha de dados .....	49

3.7.1. Os inquéritos por questionário .....	49
3.7.1.1. O inquérito por questionário inicial.....	49
3.7.1.2. O inquérito por questionário final .....	52
3.7.2. Os trabalhos dos alunos.....	53
3.7.3. A observação e as notas de campo .....	53
3.8. Opções metodológicas para a análise dos dados .....	53
<b>Capítulo 4: Análise e discussão dos dados .....</b>	<b>57</b>
4.1. Apresentação e análise dos dados .....	57
4.1.1. Conhecimentos dos alunos relativos a aspetos culturais e socioculturais de Espanha antes e depois da realização da WQ.....	57
4.1.1.1. Geografia e organização administrativa de Espanha.....	57
4.1.1.2. Festas.....	60
4.1.1.3. Gastronomia .....	61
4.1.1.4. Monumentos e lugares de interesse.....	62
4.1.1.5. Vida quotidiana .....	64
4.1.1.6. Convenções sociais.....	65
4.1.1.7. Relações interpessoais.....	66
4.1.1.8. Comportamentos rituais .....	67
4.2. Perceções sobre as semelhanças e diferenças socioculturais entre Portugal e Espanha...	67
4.3. Perceções acerca da importância do estudo da cultura nas aulas de língua espanhola....	72
4.4. Avaliação da WQ.....	74
4.4.1. Aspetos técnicos.....	74
4.4.1.1. Navegabilidade.....	74
4.4.1.2. Clareza dos textos.....	76
4.4.1.3. Adequação dos recursos indicados para a realização das atividades.....	77
4.4.2. Dificuldades na realização das atividades da WQ.....	78
4.4.3. Utilidade face a outros recursos .....	79
4.4.4. Perceção sobre os conhecimentos adquiridos.....	81
<b>Capítulo 5 – Conclusões, limitações e perspetivas futuras .....</b>	<b>83</b>
5.1. Conclusões .....	83
5.2. Limitações ao estudo.....	87
5.3. Perspetivas futuras.....	87
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>95</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo Iceberg retirado de (Sousa, 2013, p. 80) .....	6
Figura 2 - Dimensões da competência intercultural segundo Byram (1997).....	11
Figura 3 - espiral de ciclos de investigação-ação .....	30
Figura 4 - Página inicial da WQ “Descubriendo España”.....	45
Figura 5 - síntese da estrutura da WebQuest “Descubriendo España.....	48

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - distribuição dos alunos por idade.....	33
Gráfico 2 - número de elementos que compõem o agregado familiar.....	34
Gráfico 3 - habilitações dos pais.....	34
Gráfico 4 - pessoas que apoiam os alunos no estudo .....	35
Gráfico 5 - Periodicidade do estudo .....	35
Gráfico 6 - características de um bom professor .....	36
Gráfico 7 - duração da estadia dos alunos em Espanha.....	37
Gráfico 8 - localidades espanholas visitadas pelos alunos .....	37
Gráfico 9 - Formas de contacto dos alunos com o Espanhol fora da sala de aula.....	38
Gráfico 10 - cidades espanholas referidas pelos alunos nos questionários inicial e final ...	57
Gráfico 11 - respostas dos alunos à questão: “Indica o nome de três comunidades autónomas” .....	59
Gráfico 12 - festas mencionadas pelos alunos antes e depois da realização da WQ.....	60
Gráfico 13 - pratos típicos espanhóis referidos pelos alunos nos inquéritos.....	61
Gráfico 14 - monumentos referidos pelos alunos antes e depois da WQ.....	63
Gráfico 15 - Posicionamento dos alunos relativamente à questão 2.4 do inquérito por questionário inicial – “Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos portugueses.” ....	68
Gráfico 16 - grau de concordância dos alunos relativamente à afirmação “Em Espanha almoça-se e janta-se mais tarde do que em Portugal” .....	68
Gráfico 17 - Diferenças de costumes assinaladas pelos alunos na ficha 1 .....	69
Gráfico 18 - importância conferida pelos alunos ao estudo da cultura espanhola antes da WQ .....	72
Gráfico 19 - dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização da WQ.....	78
Gráfico 20 - estratégias mais úteis na aprendizagem de conteúdos culturais segundo os alunos.....	80

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Evolução histórica das configurações didáticas, segundo Puren (2010, p.2), adaptado ...	8
Tabela 2 - Questões e objetivos investigativos .....	26
Tabela 3 - Síntese do Projeto de Intervenção .....	41
Tabela 4 - Objetivos do inquérito por questionário inicial.....	51
Tabela 5 - objetivos do inquérito por questionário final .....	52
Tabela 6 - categorias e subcategorias de análise .....	55
Tabela 7 - respostas dos alunos à questão 11 do <i>Cuestionario 1</i> e Ficha 1.....	64
Tabela 8 - justificações dos alunos para considerarem muito diferentes os costumes portugueses e espanhóis.....	71
Tabela 9 - avaliação dos alunos ao item navegabilidade.....	75
Tabela 10 - classificações atribuídas pelos alunos relativamente à clareza dos textos .....	76
Tabela 11 - avaliação dos alunos dos recursos da WQ .....	77

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1 – Inquérito por questionário inicial .....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo 2 – Materiais usados na Sessão 1 do projeto .....</b>	<b>99</b>
2.1. Apresentação <i>PowerPoint</i> 1 .....	100
2.2. Ficha de trabalho 1 .....	101
2.3. Apresentação de <i>PowerPoint</i> 2.....	103
2.4. Ficha de trabalho 2 .....	104
2.5. Ficha de trabalho 3 .....	105
<b>Anexo 3 - Materiais incluídos na WQ.....</b>	<b>107</b>
3.1. – <i>Cuestionario 1</i> .....	108
3.2. – Ficha 1 .....	109
3.3.Ficha <i>señor/a cultura y paseos</i> .....	111
3.4.Ficha <i>señor/a fiestas y comida</i> .....	112
3.5.Ficha <i>señor/a tanto se me da</i> .....	113
3.6. Ficha informativa .....	114
3.7. Inquérito por questionário final.....	115
<b>Anexo 4: Notas de campo.....</b>	<b>117</b>
4.1. Nota 1 .....	117
4.2. Nota 2 .....	118

4.3. Nota 3 .....	119
4.4. Nota 4 .....	120
4.5. Nota 5 .....	121
<b>Anexo 5 - Respostas ao inquérito por questionário inicial .....</b>	<b>123</b>
<b>Anexo 6 – Respostas ao inquérito por questionário final .....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo 7 – Tratamento das respostas às questões 1 a 11 do Cuestionario 1 e da Ficha 1.....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo 8 – Tratamento das respostas dos alunos à questão 13 da ficha 1 “¿Cuáles de estas costumbres son diferentes de las portuguesas?” .....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo 9 – Conselhos dados pelos alunos nas apresentações de <i>Powerpoint</i>.....</b>	<b>147</b>
<b>Anexo 10 – Categorização dos dados.....</b>	<b>149</b>

## **Lista de Abreviaturas**

ASE - Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Plano Curricular de Turma

PLNM – Português Língua não materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

WQ - *WebQuest*



## Introdução Geral

Vivemos atualmente num mundo cada vez mais global e tecnológico que exige de nós uma adaptação constante. Se, por um lado, em particular nas grandes cidades, se tornou frequente cruzarmo-nos a cada passo com pessoas cultural e linguisticamente diferentes de nós, também dentro das nossas próprias casas, o acesso a novas línguas e culturas tornou-se tão simples como o ato de carregar num botão.

O conhecimento de línguas estrangeiras e o domínio de ferramentas informáticas são hoje dois requisitos fundamentais.

De facto, com a criação da União Europeia e a abertura de fronteiras, o contacto com o Outro tornou-se mais frequente e entendeu-se que era importante o estabelecimento de um diálogo intercultural onde o conhecimento e o respeito pela cultura de cada indivíduo prevalecesse.

Em resultado disso, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras reconfigurou-se e a publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) em 2001 foi um importante passo para que se entendesse que os conteúdos culturais eram tão importantes como os linguísticos e se determinasse que uma das competências essenciais a desenvolver era a competência intercultural.

A par destas mudanças no paradigma da didática das línguas estrangeiras, assistimos também a um crescente desenvolvimento tecnológico ao qual as escolas não podem ser alheias. Com efeito, os discentes que atualmente frequentam os ensinos básico e secundário são nativos digitais (cf. Prensky, 2001) e, como tal, estão habituados a aceder à informação de forma rápida através das novas tecnologias. Contudo, a informação que circula na Internet apresenta dois grandes problemas para a aprendizagem dos alunos: o primeiro é que a excessiva quantidade pode levar os jovens a perder-se não encontrando a informação que procuram; o segundo é que nem sempre a informação é fidedigna, podendo induzi-los em erro.

Foi com base nestes pressupostos que se gerou este estudo. Nele procuramos perceber como é que uma ferramenta informática – a *WebQuest* (WQ) – pode ser útil no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Assim, o nosso trabalho divide-se em cinco capítulos. Os dois primeiros visam clarificar alguns conceitos teóricos. No primeiro partimos da relação entre língua e cultura, passando pela importância dada ao estudo da cultura até ao que se entende por competência intercultural e ao modo de a

desenvolver. No segundo, procuramos entender o que é uma WQ, de que modo ela se estrutura e quais as suas potencialidades para o desenvolvimento da competência intercultural.

No terceiro capítulo, apresentamos o nosso projeto de investigação-ação referindo as nossas questões e objetivos investigativos, as opções metodológicas que tomámos, o contexto e os sujeitos do nosso estudo e a forma como o nosso projeto foi concebido e implementado.

No quarto capítulo, procedemos à análise e comentário dos dados recolhidos a fim de dar resposta às nossas questões de investigação.

No quinto, apresentamos as nossas conclusões, limitações e perspetivas para trabalhos futuros.

# Capítulo 1 - Cultura, língua e interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras

## 1.1. A importância e o lugar da cultura no ensino de línguas estrangeiras

*Cada língua é uma janela que dá para um outro mundo, para uma outra paisagem, para uma outra estrutura de valores humanos (George Steiner<sup>1</sup>)*

Para se comunicar numa língua estrangeira é necessário muito mais do que dominar vocabulário e estruturas gramaticais essenciais para a compreensão e produção oral e escrita. Com efeito, “comunicarse consiste en algo más, mucho más, que en intercambiar informaciones mediante frases construidas gramaticalmente.”(Grupo CRIT, 2006, p. 7), porque “cada cultura tiene su forma de llevar adelante una conversación, o cualquier tipo de interacción comunicativa” (Grupo CRIT, 2006, p. 25). Assim, para se comunicar eficazmente numa língua estrangeira é necessário conhecer a cultura ou as culturas a ela associadas.

Não obstante, e embora, como referem Miquel e Sans (2004), seja frequente ouvir-se que língua e cultura são realidades indissociáveis, a verdade é que no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, nem sempre os aspetos culturais foram contemplados no currículo e nem sempre se lhes atribuiu o mesmo papel.

Vejamos então como foi concebida a relação entre língua e cultura e de que forma se conceptualizou e integrou no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

### 1.1.1. Em torno do conceito de cultura e da sua relação com a língua: implicações para a aula de LE

*La lengua sin la cultura nos ofrece palabras que no dicen mucho, palabras sin ánima, sin un verdadero y último sentido (Barriuso Andino)*

A associação entre os termos “língua” e “cultura” tem vindo a ser apresentada por vários autores. Saussure, por exemplo, remete-nos para essa relação ao definir “língua” como “un système de signes appartenant à toute une communauté linguistique” (Sanders, 1979, p. 106). Porcher (1986) afirma que uma língua “n’est pas seulement un système

---

<sup>1</sup> Citado em Branco, 2006, p. 253.

formel, un ensemble de réalités abstraites logiquement structurées. Elle est aussi (d'abord surtout) une pratique sociale, c'est-à-dire non indépendante de ceux qui s'en servent" (Porcher, 1986, p. 33).

Galisson (1991) refere que a língua é o melhor meio de acesso à cultura sendo simultaneamente, veículo, produto e produtor de todas as culturas pois, por intermédio dos signos (as palavras), ela pode dar conta de tudo o que lhes diz respeito, mas tem de se adaptar, evoluir e ser constantemente um portador de significados, de valores e de novos sentidos "puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modèlisent)... et se défont." (Galisson, 1991, p. 119).

Carcedo González (1996) destaca a complementariedade dos dois conceitos ao afirmar que a cultura «actúa como aglutinante y factor uniformador de la lengua, impidiendo la fragmentación de esta. La lengua, por su parte, ayuda a mantener la cultura». (Carcedo González, 1996, p. 167).

Capucho (2006) corrobora as afirmações anteriores ao defender que a língua é uma forma de construir o mundo e moldar representações, uma forma de vida e o lugar das emoções e dos afetos e, por isso, "não existe língua separada da cultura e da interação social" (Capucho, 2006, p. 212) uma vez que ao contrário de um código que é essencialmente técnico, a língua é humana e, por isso "ao utilizarmos uma língua estrangeira, estamos a usar uma forma específica, outra, de construir o mundo e nos construirmos a nós mesmos nesse mundo." (Capucho, 2006, p. 212).

Assim, tendo em conta esta indissociação entre língua e cultura, como sublinham Bizarro e Braga (2005), a aula de Língua Estrangeira (LE) é um espaço privilegiado para o ensino/aprendizagem da cultura.

Contudo, sendo a cultura um dos termos "más difíciles de definir o delimitar" (Grupo CRIT, 2006, p. 26) é importante perceber como integrá-la nas aulas de LE. Não sendo o nosso propósito abordar todas as definições de "cultura", consideramos ser importante conceptualizá-lo de forma a perceber quais as dimensões que mais se relacionam com o trabalho docente e entender como deve ser trabalhado nas aulas de LE.

Poyatos (1994), citado por Isabel Iglesias Casal, afirma que:

[1]a 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 (Iglesias Casal, 2003, p. 7).

Esta definição mostra-nos o caráter abrangente do termo remetendo-nos para vários campos como a história, a economia, a política, as tradições... Conclui-se também que a cultura é algo que se adquire e que há, como defendem Miquel e Sans (2004), uma “adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad” (Miquel & Sans, 2004, p. 3) que marcam as nossas ações enquanto indivíduos, membros de uma sociedade.

Dado que, como pudemos constatar, se trata de um conceito muito geral, no que diz respeito em especial à didática das línguas estrangeiras, alguns autores procuraram dividi-lo em categorias.

Assim Miquel e Sans distinguem três tipos de cultura: *cultura con mayúsculas*, *cultura a secas* e *Kultura con K* (Miquel & Sans, 2004, p. 4). A *cultura con mayúsculas* diz respeito a tudo o que se inclui no termo tradicional francês *civilisation*: a geografia, a história, a literatura, a arte, a música, o sistema político. É este tipo de cultura que encontramos nos manuais, nas enciclopédias. A *cultura a secas* representa tudo aquilo que um indivíduo necessita de saber para poder atuar adequadamente em sociedade, ou seja, é um conjunto de normas de conduta que os cidadãos devem conhecer para se desenvencilharem na vida quotidiana. Dominar este tipo de cultura permite, por exemplo, a um estrangeiro não estranhar os horários dos serviços e lojas espanhóis. É a partir deste segundo tipo de cultura que se acede à mencionada *Kultura con K* que se refere ao tipo de conhecimento que é utilizado em determinados contextos, como o calão ou a gíria usados por certos setores da população que diferem do padrão cultural e não são partilhados por todos os falantes.

A partir do momento em que os indivíduos conseguem ser atores e recetores socialmente eficazes e competentes, conseguem identificar social e culturalmente o seu interlocutor e atuar adaptando-se a ele.

Não muito distante desta abordagem, Loureiro (2006) faz uma divisão entre *cultura objetiva* “que designa todos os elementos visíveis e tangíveis de um grupo particular” (Loureiro, 2006, p. 239) e a *cultura subjetiva* “referente aos valores, normas, papéis, atitudes e concepções do Mundo” (idem). Brembeck (1977) faz uma divisão entre uma

cultura visível e uma cultura invisível, de acordo com o *modelo iceberg*. Este autor diz-nos que a cultura é como uma grande massa de gelo no oceano e, como sintetiza Sousa (2013):

podemos ver la pequeña parte que sobresale del agua, pero permanece oculta una base considerablemente mayor sobre la que se sustenta la parte visible. Así, toda cultura presenta elementos visibles (música, literatura, gastronomía...) y otros que no son perceptibles a simple vista (historia, valores, normas...), cuyo desconocimiento puede resultar un óbice que genere multitud de malentendidos comunicativos (Sousa, 2013, p. 79).

Na figura 1 podemos visualizar o modo como se concretiza esta ideia de Brembeck.

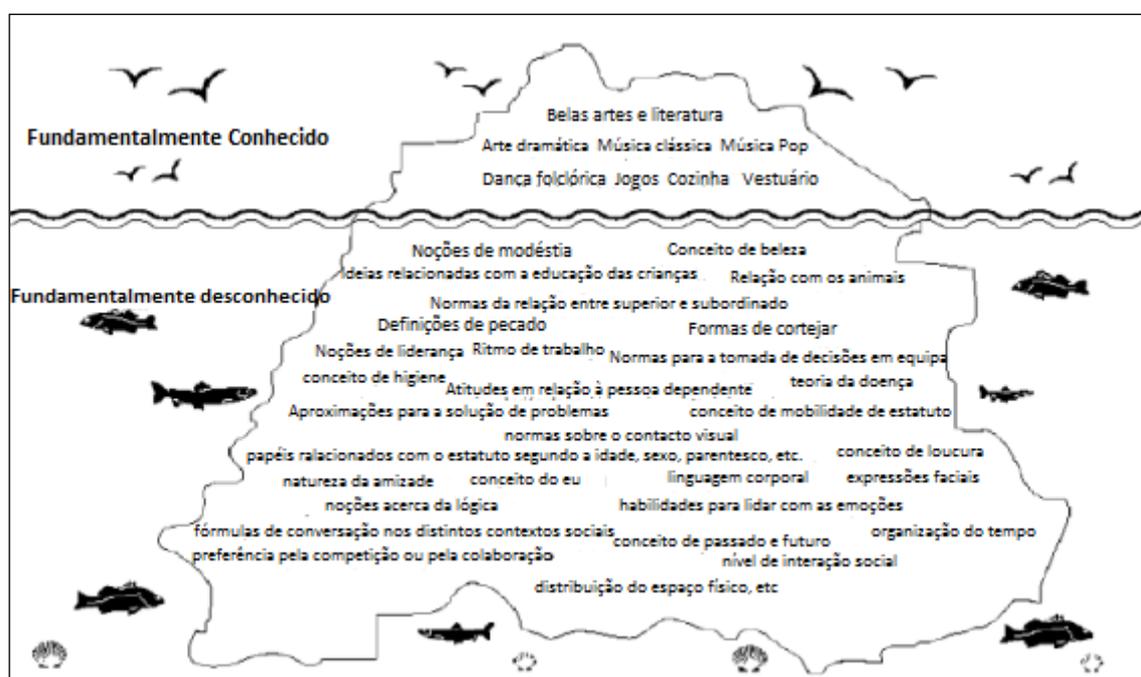


Figura 1 - Modelo Iceberg (adaptado de Sousa, 2013, p. 80).

Não querendo isto dizer que no ensino de uma língua estrangeira se deva menosprezar a “cultura visível”, é precisamente a falta de domínio da parte “invisível” do *iceberg* que dá azo a um maior choque cultural e provoca mais mal-entendidos, pois, segundo Abdallah-Pretceille “les cultures se définissent moins par rapport à une somme de caractéristiques et de traits culturelles que par rapport aux relations et aux interactions entretenues entre les individus et les groupes” (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 81).

Mas vejamos qual o caminho que foi traçado no que diz respeito à integração da cultura na aula de língua estrangeira.

### **1.1.2. A caminho da interculturalidade: perspetivas e abordagens relativas à integração da cultura no ensino de línguas estrangeiras**

Como referimos anteriormente, apesar do relativo consenso sobre a importância da cultura no ensino de uma língua, esta foi perspectivada de forma diferente desde a criação do “ensino para todos” nos finais do século XIX. Segundo Byram e Esarte-Sarries (1991) antes da Segunda Guerra Mundial existiam poucas oportunidades para as pessoas viajarem e o contacto com outros povos era muito reduzido. Estávamos na “idade pré-turismo” onde “the need to use the language in direct verbal contact with members of the societies was much reduced” (Byram & Esarte-Sarries, 1991, p. 3) e a cultura era entendida apenas como um complemento para decifrar os textos literários - *language for reading* (Byram & Esarte-Sarries, 1991). O advento do turismo levou a que a escola tivesse de se preocupar em preparar os alunos para o papel de turistas e se criasse o modelo *language for touring* (Byram & Esarte-Sarries, 1991) onde se ensinavam os aspetos culturais mais relevantes do país representativo da língua em causa, para que os alunos soubessem comportar-se adequadamente num país estrangeiro, enquanto turistas, evitando desconfortos e choques culturais significativos.

Ainda segundo Byram e Esarte-Sarries (1991), nos finais do século XX, um novo evento veio provocar uma mudança no processo de ensino de línguas estrangeiras: a abertura de fronteiras e o aumento de fluxos migratórios. Agora já não basta ao aluno saber como se comportar como turista, porque há uma forte probabilidade de ir viver para um país estrangeiro ou de contactar diretamente com um imigrante. Assim os autores propõem um novo modelo - *language for cultural understanding* - que integra os modelos anteriores e visa preparar o aluno para o imprevisível, tornando-o apto a adaptar-se a novas situações. Para isso o aluno deverá assumir-se como uma espécie de etnógrafo, observando de forma crítica a cultura do Outro e o objetivo último será que ele atinja:

a capacity for cognitive analysis of a foreign culture, people and its artefacts – whether intellectual or other – and for affective response to experience of another culture which neither hinders his perceptions of self and others nor prevents his adaptation to new environments”(Byram & Esarte-Sarries, 1991, p. 11).

Esta perspetiva de Byram & Esarte-Sarries não se afasta muito da de Christian Puren. Num artigo de 2004, o autor apresenta a evolução da relação entre língua e cultura segundo quatro pares de conceitos: “traducción/ valores”; “explicación/ conocimientos;

“interacción-representaciones” e “co-acción/ concepciones” (Puren, 2004). Já em 2010, o autor, numa conferência da Universidade de Rennes de 9 de dezembro de 2010 sintetizou a evolução histórica das configurações didáticas em França conforme a tabela que a seguir apresentamos:

	Situação social de referência		Ações sociais de referência	Tarefas escolares de referência	Construções metodológicas correspondentes
	Competências sociais de referência				
	Linguística	Cultural			
1	Capacidade de (re)ler os grandes textos clássicos	Capacidade de reconhecer valores universais nos textos que contribuam para a sua formação: competência transcultural	Ler	Traduzir	Metodologia tradicional (século XIX)
2	Capacidade de manter à distância um contacto com a língua-cultura a partir de documentos autênticos	Capacidade, a propósito e a partir dos documentos autênticos, de extrair os conhecimentos da cultura estrangeira: competência metacultural	-Ler -Falar sobre	Parafrapear, analisar, interpretar, extrapolar, comparar, reagir, transpor	Metodologia direta para o 2.º ciclo escolar (1900-1910) e metodologia ativa (1920-1960)
3	Capacidade de trocar pontualmente informações com estrangeiros	Capacidade de dominar as representações cruzadas na interação com os outros: competência intercultural	-Falar com -Agir sobre	-Simulações e dramatizações. -Atos de fala	Competência comunicativa (1980-1990)
4	Competência plurilingue: capacidade de gerir linguisticamente a coabitação com pessoas da língua-cultura inteiramente ou perfeitamente diferente	Capacidade de compreender os comportamentos dos outros e adotar os comportamentos comuns aceitáveis numa sociedade multicultural: competência pluricultural	-viver com	-atividade de mediação entre línguas e culturas diferentes: interpretação, reformulação, resumos, perífrases, equivalências	Didáticas do plurilinguismo (1990-?)
5	Capacidade de trabalhar durante um período de tempo extenso com locutores nativos ou não nativos dessa língua, ou com nativos na sua própria língua materna	Capacidade de elaborar com os outros conceções comuns à ação colectiva sob a base de valores contextuais partilhados: competência cocultural	- Agir com	-ações cooperativas -ações colectivas (tipo pedagogia de projeto)	Esboço de uma perspectiva de acção no QECR (2000-?)

**Tabela 1** - Evolução histórica das configurações didáticas, segundo Puren (2010, p.2), adaptado.

A análise da tabela e dos dados anteriormente referidos permite-nos concluir que a mudança de paradigmas educativos relativamente à integração de aspetos culturais nas

aulas de língua se deveu às necessidades decorrentes das mudanças sociopolíticas que tiveram lugar sobretudo na Europa. Após a assinatura do Acordo de Shengen, o território europeu tornou-se um espaço multicultural e plurilingue, pois “as línguas deixaram de existir isoladamente, no interior de cada país/ comunidade linguística, para elas próprias migrarem com os seus falantes e se instalarem com eles em espaços alófonos” (Bastos, 2014, p.22). Para dar resposta a esta realidade, desenhou-se uma política linguística educativa europeia assente em princípios como o respeito pela diversidade linguística e cultural e o reconhecimento da importância dessa diversidade.

Vários documentos reguladores europeus referem essa importância como o artigo 22.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, adotada em 2000, que exige que a União Europeia (UE) respeite a diversidade linguística e o artigo 21.º que proíbe a discriminação com base na língua. Também o Tratado de Lisboa, assinado pelos chefes de Estado e de Governo de todos os Estados-Membros da UE, em dezembro de 2007, refere que a UE deve respeitar a riqueza da sua diversidade linguística e cultural e velar pela salvaguarda e pelo desenvolvimento do património cultural europeu.

Assume-se assim que a Europa deve ser um espaço plurilingue e pluricultural e que as línguas, “não são apenas um meio de comunicação num sentido puramente pragmático, mas que representam expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e representações acerca do mundo, podendo funcionar enquanto portas para a compreensão intercultural” (Pinto, 2012, p. 22) promovendo a paz entre os povos.

Deste modo entende-se que “a aprendizagem de uma língua comporta também a aprendizagem dos elementos extralinguísticos associados ao seu uso em diferentes situações, e que intervêm na competência intercultural necessária para haver uma comunicação eficaz.” (Loureiro, 2006, p. 241).

Veremos no próximo ponto em que consiste a competência intercultural e que implicações tem no ensino de línguas estrangeiras.

## 1.2. A competência intercultural e o ensino de línguas estrangeiras.

*Falar línguas estrangeiras, para além de ser uma competência básica que permite a ampla e necessária comunicação entre os diferentes países, para além disso (e através disso), pode ser elemento primordial de uma reconstrução linguística e cultural que não apague e uniformize, mas que sustente um equilíbrio de partilha e intercâmbio, evitando monopólios e funcionando activamente como instrumento de uma autêntica Europa de conhecimento. (Branco, 2006, p.254).*

Como referimos no ponto anterior, devido à crescente necessidade de comunicação entre pessoas de nacionalidades diferentes, nas últimas duas décadas, “se ha pasado de hacer hincapié en la simple transmisión de conocimientos a dar una mayor importancia a la formación cultural como parte integrante del aprendizaje comunicativo de la lengua, preparando a los alumnos para una comunicación intercultural.”(Oliveras, 2000, p. 32).

Com efeito durante muito tempo persistiu a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira tinha por objetivo último que o aluno adquirisse as competências necessárias para imitar o falante nativo, quer linguisticamente, quer culturalmente. Ora, como observam Byram, Gribkova e Starkey (2002), mesmo quando dois indivíduos de diferentes nacionalidades utilizam a mesma língua e, em especial, quando para um deles se trata de uma língua estrangeira, por muito perfeito que seja o seu domínio linguístico, existirá sempre a consciência de que o Outro representa uma determinada cultura ou nacionalidade, com o risco de isso desencadear estereótipos. Além disso, percebeu-se que ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o falante já “tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta ya que influye en cómo ve él la nueva cultura” (Oliveras, 2000, p. 34). Assim sendo, o aprendente nunca se poderá comportar como um falante nativo uma vez que articula os novos conhecimentos com outros que adquiriu ao longo da vida tanto em função da sua cultura de origem como de outras.

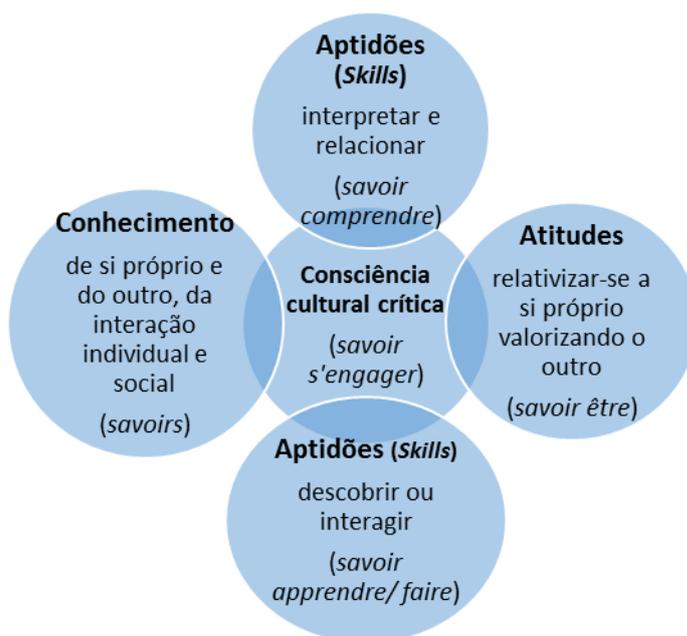
Daí atualmente se preconizar o ensino de línguas com uma dimensão intercultural que visa que os alunos se tornem falantes interculturais ou mediadores “who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 9). A didática das línguas nesta perspetiva intercultural tem como finalidades:

to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 10).

Portanto, o ensino de uma língua estrangeira envolve o desenvolvimento de uma competência intercultural que se alia ao desenvolvimento de competências linguísticas. Daí que Byram (1997) fale da necessidade de desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural (CCI), que conjuga as competências linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural, quando se utiliza uma língua estrangeira na interação. Ao ensinarmos uma língua estrangeira deveremos portanto promover o desenvolvimento da CCI dos alunos. Contudo, como Byram (1997) refere, a CCI não se desenvolve apenas na sala de aula, mas em qualquer lugar onde os alunos possam interagir com a(s) outra(s) cultura(s) e dada a sua complexidade, o objeto do nosso trabalho irá restringir-se à competência intercultural que procuraremos seguidamente definir.

Beacco e Byram (2007) definem a competência intercultural como “ensemble de savoirs, savoirs faire et savoirs être et d’attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d’interpréter ou d’accepter d’autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d’origine. Elle est le fondement d’une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage” (Beacco & Byram, 2007, p. 126).

Byram (1997) apresentou-nos um modelo de competência intercultural que integra quatro dimensões - atitudes, conhecimentos, aptidões (*skills*) e consciência cultural crítica - que se associam a cinco saberes – *savoirs*, *savoir être*, *savoir s’engager*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/ faire*. Estas dimensões são interdependentes e interagem entre si quando tem lugar um encontro intercultural, conforme apresentamos na Figura 2.



**Figura 2** - Dimensões da competência intercultural segundo Byram, 1997, p. 34 (adaptado).

Esta competência envolve, portanto, atitudes de curiosidade, abertura e disponibilidade para respeitar a cultura do Outro, reconhecendo que a sua cultura é apenas uma maneira de ver o mundo; conhecimentos sobre os outros grupos sociais, as suas culturas, o modo de interagir com o Outro e sobre si próprio; aptidões de interpretação e relação, que envolvem a capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com a sua própria cultura; aptidões de descoberta e interação, ou seja, a capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura e práticas culturais e a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e aptidões perante os constrangimentos de uma comunicação em tempo real e interação e, por fim, uma consciência cultural crítica, isto é, a capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura ou da cultura dos outros.

Todas estas dimensões contribuirão para que os indivíduos “no sólo lleguen a comprender hechos que son simples manifestaciones de la cultura meta o evitar malentendidos que son producto del choque cultural, sino también que lleguen a adquirir la capacidad de mediación entre su propia cultura y la cultura meta” (Ponce de León, 2006, p. 251).

No entanto há que ter em conta que adquirir a competência intercultural não é um processo fácil, pois antes de mais é necessário que o indivíduo faça uma autoavaliação e seja capaz de abandonar algumas das suas formas de pensar que possam impedir a comunicação ou o estabelecimento de um contacto com o outro. Segundo González Piñeiro, Guillén Diaz & Vez (2010), o primeiro passo para o desenvolvimento da competência intercultural é, assim, o desmantelamento de certas formas de pensar que constituem “barreras culturales a la comunicación intercultural” (p.230): atitudes negativas, estereótipos, etnocentrismo e preconceitos relativamente ao outro e à sua cultura. Ultrapassar essas barreiras implica muitas vezes “mexer” em estruturas culturais muito enraizadas no indivíduo e é um processo que envolve continuidade e persistência para que efetivamente haja uma abertura ao outro.

Tendo em conta estas dificuldades, qual deve ser a atuação do professor para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos?

Segundo Bizarro e Braga (2004), no século XXI,

um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar

estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (Bizarro & Braga, 2004, p. 63).

O papel do professor já não é o de mero transmissor de conhecimentos, ele é, antes de mais, um mediador entre línguas e culturas (cf. Guilherme, 2003, p. 222) e um agente de mudança que deve preparar os alunos para funcionar em sociedades globais e multiculturais.

Há que ter em atenção que os professores “cannot be neutral on cultural issues since they respond to other cultures as human beings and not just as language teachers” (Byram, Gribkova & Starkey, p. 36). Por isso, o professor tem de tomar consciência dos seus próprios estereótipos e preconceitos e ter o cuidado para não influenciar os alunos de forma a “assumir o papel de mediador intercultural e ator social, consciente dos mecanismos e dos fatores que influenciam a interação com o Outro, que quer conhecer mais acerca de si próprio e do Outro e que procura sensibilizar o aprendente para a riqueza desta experiência” (Bastos, 2014, p. 185).

Que caminhos metodológicos deve então o professor seguir para promover o desenvolvimento da competência intercultural? É o que iremos apresentar no ponto seguinte, fazendo uma incursão pelos documentos de referência para o ensino do Espanhol e uma recolha de propostas de alguns autores.

### **1.3. O ensino de Espanhol Língua Estrangeira e o desenvolvimento da competência intercultural: dos documentos de referência a alguns caminhos metodológicos**

Nos pontos anteriores abordámos a questão da importância da inclusão de aspetos culturais nas aulas de língua estrangeira e como essa introdução deve ser feita numa perspetiva de desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Mas como é que estes conceitos se aplicam às aulas de ELE?

Dado que o nosso estudo visa trabalhar com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, iremos começar por analisar de que modo as questões de cultura e interculturalidade são tratadas nos documentos de referência para o ensino de ELE neste nível de ensino. Começaremos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino avaliação (QECR).

O QECR foi publicado em 2001 com o objetivo de fornecer:

uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curricular, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Neste excerto verificamos que para o QECR o contexto cultural de uma língua é fundamental. As competências gerais que o aluno de línguas deve adquirir também são reveladoras da importância conferida à cultura e à interculturalidade, nomeadamente no que diz respeito ao “conhecimento declarativo”, cujas competências são o “conhecimento do mundo”, onde se pretende que os alunos tenham um conhecimento “da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada” como os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 247–248); o “conhecimento sociocultural”, onde devem ser transmitidos aos aprendentes aspetos relacionados com a vida quotidiana, as relações interpessoais, os valores, as convenções sociais, a linguagem corporal, entre outros e a “consciência intercultural” em que se pretende transmitir ao aluno “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (...)” entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” (cf. Conselho da Europa, 2001, p.148).

A competência intercultural aparece aqui em evidência, pois pretende-se que o aluno seja um intermediário intercultural, construtor do caminho entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, sendo capaz de gerir situações de conflito entre culturas.

E que tipo de conteúdos culturais considera o QECR que devem ser abordados?

O QECR divide em sete áreas os conteúdos socioculturais: vida quotidiana (alimentação, horários e hábitos de trabalho, atividades de tempos livres, etc.); condições de vida (nível de vida, condições de alojamento, etc.); relações interpessoais (relações entre sexos, estruturas e relações familiares; relações entre comunidades e raças, etc.); os valores, as crenças, as atitudes (grupos socioprofissionais, culturas regionais, identidade nacional, artes, etc.); a linguagem corporal (os gestos, a expressão facial, o contacto corporal, etc.); as convenções sociais (pontualidade, vestuário, saudação e despedida, etc.) e os comportamentos rituais (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 148–150).

Mas o principal documento regulador para o ensino de ELE em Portugal é o programa de Espanhol elaborado pelo Ministério da Educação. Será que reflete as mesmas ideias?

O Programa de Espanhol para o 3.º CEB não segue o QEQR porque foi publicado em 1997. No entanto, também se refere à importância da aprendizagem da cultura no ensino do Espanhol logo na introdução do documento: “(...) ao aprender uma língua não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade.”(Ministério da Educação, 1997, p. 5).

O documento também aponta para o facto de a língua ser um “poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” (ibidem) e como tal a aprendizagem de uma língua estrangeira permite o contacto com outras culturas e quer “através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” (ibidem).

A importância dos aspetos culturais e a dimensão intercultural surgem na formulação de uma das finalidades do programa - “favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculadas(s)”(ibidem, p.7); e num dos objetivos gerais – “aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola” (ibidem, p.9).

Que elementos socioculturais contempla o Programa?

São cinco os aspetos mencionados:

- Eu e os outros: identificação e caracterização;
- O meio que se vive em Espanha: caracterização física de cidades e povoações; habitação; a qualidade de vida;
- Relações humanas: a família, o trabalho, o tempo livre;
- Referências geográficas e culturais dos países hispanos;
- Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, estabelecimentos públicos, etc.

Também se alerta para a presença de estereótipos, dando-se a indicação de que na aprendizagem dos conteúdos socioculturais, devem ser dadas ferramentas aos alunos para estarem aptos a “analisar criticamente os comportamentos socioculturais que implicam uma discriminação ou uma segregação” (ibidem, p. 20).

Tendo em conta estas recomendações, como deve o professor de ELE abordar os conteúdos culturais, tendo por meta o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos?

Alguns autores têm-se debruçado sobre este tema, propondo alguns percursos metodológicos.

Bizarro e Braga (2005) apresentaram um caminho metodológico constituído por seis etapas:

1 - **sensibilização/ identificação**<sup>2</sup> onde se exploram os conhecimentos prévios dos aprendentes e a dimensão cognitiva e afetiva;

2 - **observação/ análise de conteúdos culturais** como documentos autênticos reveladores de objetos ou comportamentos;

3 - **interpretação/ interrelação** das descobertas dos aprendentes com os seus conhecimentos prévios;

4 - **compreensão/ consciencialização** cultural obtidas pelo confronto interpretativo, desenvolvendo a valorização e o respeito recíprocos;

5 - **empatia**, pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se na pele do Outro sem criar complexos e/ou mitos relativamente a si ou ao Outro;

6 - **ação**, “consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas” com vista ao “desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural” (Bizarro & Braga, 2005, p. 831)

Ponce de León (2006) simplificou esta proposta, reduzindo-a a três passos:

- 1) reflexión del alumno sobre su propia conducta cultural, a través de diferentes actividades significativas;
- 2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes materiales que proporcionen el input;
- 3) puesta en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta (Ponce de León, 2006, p. 252).

O autor considera também que apesar de Espanha e Portugal serem países vizinhos e terem muitos aspetos culturais em comum, a introdução de conteúdos sob uma perspetiva intercultural não é menos pertinente. Indica que num primeiro momento o docente deve

dirigir os seus esforços “hacia la reflexión de las representaciones del alumno portugués sobre aquello que – de forma un tanto artificial – se denomina “cultura española” (Ponce de León, 2006, p. 256) referindo que os portugueses possuem muitos estereótipos acerca dos espanhóis, relacionados, com o desconhecimento da cultura espanhola, por isso o mais importante é dotar o aluno de elementos para questionar o estereótipo, levando-o a uma reformulação, após uma reflexão, das representações sobre os seus próprios hábitos culturais, relativizando a sua superioridade cultural, ou seja, “la creencia según la cual la cultura de un individuo es superior a la cultura ajena” (Ponce de León, 2006, pp. 253–254). Como ferramentas, o autor sugere a realização de questionários sobre as representações do aluno e assinala também que é importante que o professor de Espanhol “trate en todo momento de cuestionar el estereotipo y no de fomentarlo en clase; de lo contrario, la enseñanza puede funcionar en sentido inverso; esto es, puede consolidar en el alumno la imagen típica de lo español” (Ponce de León, 2006, p. 254).

O autor assinala também quais os aspetos que lhe parecem mais relevantes no processo de ensino-aprendizagem do espanhol em Portugal:

1- Estudo e reflexão de condutas culturais que se dão na sociedade espanhola em contraste com hábitos equivalentes que se dão em Portugal, como a questão da dobragem dos filmes em Espanha;

2- Análise das fórmulas de tratamento espanholas em contraste com as correspondentes portuguesas, pois um mau uso delas pode ter repercussões negativas;

3- Análise das repercussões atitudinais – sob a forma de incompreensão ou rejeição – em indivíduos da cultura meta que pode ter o emprego de determinado léxico; por exemplo, o uso, em certas situações do adjetivo “viejo”;

4- Análise do alcance do emprego em espanhol de certas palavras consideradas “grosseiras” em português. “El objetivo es que el alumno sepa utilizarlas sin que haya un malentendido, pues el empleo indiscriminado de tales puede provocar en el hablante de la cultura meta situaciones de extrañeza o desagrado” (Ponce de León, 2006, p. 257);

5- Familiarizar os alunos com o comportamento paraverbal dos espanhóis, por exemplo, os gestos e a aproximação física ou social;

6- Familiarizar o aluno com as diferentes identidades culturais dos povos de Espanha, procurando evitar tanto quanto possível o estereótipo.

---

<sup>2</sup> Negrito nosso.

Nos últimos anos têm vindo a ser publicados outros estudos que apresentam também propostas metodológicas de abordagem intercultural na aula de ELE. Não querendo neste espaço elencar todos esses trabalhos, destacamos os trabalhos de Santos (2012) que apresenta algumas propostas didáticas para quebrar estereótipos na aula de ELE; Martins, P. (2012) que reflete sobre a questão da interculturalidade, através das expressões idiomáticas ou o trabalho de Martins, A. (2012) que aborda a questão partindo da temática das festividades hispânicas<sup>3</sup>.

Observámos em alguns dos trabalhos mencionados que as TIC foram utilizadas na abordagem dos conteúdos culturais, por isso, no ponto seguinte, procuraremos perceber como se poderá usar a WQ para desenvolver a competência intercultural.

---

<sup>3</sup> Para mais exemplos, remetemos para a comunicação de Beatriz Moriano no V Congresso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, onde a autora faz uma resenha de todos os trabalhos publicados sobre esta temática (cf. Moriano, 2013).

## **Capítulo 2 - A *WebQuest* como ferramenta para o desenvolvimento da competência intercultural**

### **2.1. A importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem**

Além das mudanças ocorridas na sociedade, que, como referimos nos pontos anteriores, levaram à introdução da dimensão intercultural no ensino de línguas, houve outras alterações no decurso dos últimos anos que modificaram o paradigma do processo de ensino/ aprendizagem. Falamos do desenvolvimento e proliferação das TIC. Com efeito, os alunos que hoje encontramos nas escolas do ensino básico e do ensino secundário nasceram já com as novas tecnologias, são nativos digitais (Prensky, 2001), pertencem à geração Net (Oblinger & Oblinger, 2005) e dominam as TIC de forma quase intuitiva. Estão rodeados de aparelhos tecnológicos no seu dia-a-dia, não concebendo o mundo e a vida na sua ausência e, por isso, “não podemos tratar os alunos da geração Net como se fossem da geração do papel, à qual pertencem muitos dos seus professores” (Carvalho, 2009, p. 2).

As TIC vieram revolucionar a sala de aula e o próprio processo educativo, pois, como assinala Leiva Olivencia (2010) elas “ofrecen al usuário no solo la posibilidad de ser receptor de información sino también la de ser emisor-creador, autor” (Leiva Olivencia, 2010, p. 6).

Com o mundo sempre a mudar e os avanços tecnológicos a sucederem-se a um ritmo galopante, “a inserção responsável das TIC na aprendizagem dos alunos é condição indispensável para o desenvolvimento de competências essenciais para fazer face às exigências do mercado laboral no século XXI, pois vivemos numa época de novas literacias” (Moura, 2009, p.82) em que é necessário “formar indivíduos que demonstrem flexibilidade e capacidade de comunicação, em diversas áreas” (Cruz, Junior, Coutinho & Carvalho, p. 893) com vista à promoção de uma educação e formação para todos os cidadãos ao longo da vida.

Esta preocupação tem vindo a ser reconhecida pelas políticas educativas portuguesas como a implementação do plano tecnológico<sup>4</sup> que visou, entre outros objetivos, equipar as escolas tecnologicamente e dotar professores e alunos de competências digitais ou a

---

<sup>4</sup> Os objetivos deste plano podem ser consultados no sítio <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm> (último acesso a 15 de julho de 2014).

inclusão em 2012<sup>5</sup> da disciplina de TIC no currículo do 3.º CEB nos 7.º e 8.º anos, que anteriormente era lecionada no 9.º ano de escolaridade, por se reconhecer “a importância de, desde cedo, os alunos utilizarem as TIC como ferramentas de trabalho” (Horta, Mendonça & Nascimento, 2012, p. 1).

Assim, vemos que além da preocupação em promover o diálogo intercultural, a escola deve promover o desenvolvimento uma competência de acesso crítico à informação, uma vez que se pretende que a escola seja “um modelo de sociedade colectivamente construída com a participação de todos, um local onde os valores se praticam no desempenho das tarefas escolares que, no quotidiano da escola, exigem a participação de cada um e a relação, solidária, entre todos.” (Bizarro & Braga, 2005, p. 823).

De entre as várias ferramentas pedagógicas de base tecnológica que temos ao nosso dispor, escolhemos a WQ por nos parecer um meio eficaz de promover a competência intercultural dos alunos, no sentido em que favorece a autonomia do aluno na seleção crítica da informação, e, ao mesmo tempo, o diálogo entre pares, conforme demonstraremos nos próximos pontos.

## 2.2. O que é uma WQ?

A Internet constitui uma rede de informação de capacidades infinitas na divulgação de conhecimento. Contudo, dada essa mesma enorme quantidade de informação, é fácil perdermo-nos e nem sempre escolhermos as fontes mais fidedignas para o que realmente necessitamos de saber. A WQ veio, em parte, apresentar soluções para esse problema.

Etimologicamente, a palavra *WebQuest*, resulta da soma de duas palavras: *web* (rede de hiperligações) e *quest* (questionamento, busca ou pesquisa). Esta ferramenta pedagógica surgiu, em 1995, a partir de uma atividade que o professor da San Diego State University, Bernie Dodge, realizou com os seus alunos. Estes tinham como tarefa avaliar se um programa informático se poderia aplicar nas escolas onde estavam a realizar o estágio e como o poderiam aplicar. Para isso, o professor preparou antecipadamente todos os recursos disponíveis (que consistiam em algumas páginas da Internet) e os alunos tiveram também a oportunidade de falar em videoconferência com um dos criadores do programa. Durante a aula os alunos, divididos em grupos, analisaram e trocaram opiniões sobre a informação. Os resultados foram surpreendentes, pois “surgieron aspectos y facetas que no había previsto y se trataron otros con una profundidad que le sorprendió” (Adell, 2004, p.

---

<sup>5</sup> Pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

4). O professor percebeu que tinha encontrado uma metodologia que estimulava fortemente os estudantes e que promovia processos cognitivos de alto nível.

Dodge formalizou o processo estabelecendo as bases para a concepção e implementação de uma *Webquest*, que vigoram até hoje: apresentar a situação à turma, organizar os grupos, fornecer algumas fontes relevantes de informação, descrever a tarefa que os alunos têm de realizar utilizando as fontes disponíveis, indicar os passos do procedimento a utilizar e ajudá-los a retirar conclusões (Dodge, 1995).

A primeira WQ - “Searching for China” - foi criada pouco tempo depois pelo colega de Bernie Dodge, Tom March. Segundo este autor a WQ pode ser definida como:

a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of an openended question, development of individual expertise, and participation in a group process that transforms newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests inspire students to see richer thematic relationships, to contribute to the real world of learning, and to reflect on their own metacognitive processes (March, 2010, p.2).

Pretende-se apresentar ao aluno uma tarefa motivadora, baseada, se possível, na vida real em que, através da análise de recursos previamente selecionados, e confrontando as suas conclusões com as dos colegas, este seja capaz de resolver uma série de problemas de forma a construir o seu conhecimento.

De uma forma geral, a WQ é uma página da Internet com uma estrutura que a torna distinta das outras páginas. Deve assim estar dividida em seis partes: **introdução** ao tema a tratar; **tarefa**, que deverá ser desafiante e executável; **processo**, no qual o aluno tem explicitadas as etapas a seguir até à conclusão das tarefas; **recursos** a consultar; **avaliação**, que fornece ao aluno os indicadores qualitativos e quantitativos e, por último, **conclusão**, que deverá propor um desfecho relembrando os objetivos da atividade e também uma pista para pesquisas ou atividades futuras na mesma temática (Dodge, 1997).

De acordo com Dodge (1997) a WQ pode ser de curta ou longa duração. A primeira é realizada entre uma a três aulas e tem como objetivo levar o aluno a entrar em contacto com uma significativa quantidade de informação de modo a compreendê-la. A de longa duração decorre entre uma semana a um mês e tem como objetivo levar o aluno a alargar e refinar o conhecimento/competências, isto é, o aluno analisa, profundamente, determinada

informação transformando-a em algo concreto ao criar material (*online* ou *offline*) para que outros o possam utilizar.

### **2.3. A WQ enquanto ferramenta pedagógica**

Segundo March (2008), a WQ é uma ferramenta integradora de várias estratégias pedagógicas e tem como principais vantagens:

- 1) Aumentar a motivação dos estudantes;
- 2) Desenvolver as capacidades de raciocínio e o pensamento crítico;
- 3) Promover o ensino cooperativo.

De facto, como afirma Guimarães (2005), a WQ “utiliza o potencial da Web para motivar os alunos através do uso de recursos reais” (Guimarães, 2005, p. 25). O facto de propor um desafio aos alunos e de colocá-los no papel de “exploradores” da informação com vista à resolução de um problema cria um efeito motivador, pois o aluno sente que tem uma maior responsabilidade e apropria-se melhor da informação, refletindo sobre ela de forma a adquirir conhecimento.

March (2010) afirma que o mais importante é que uma WQ se configure como uma estrutura que encoraje a motivação do aluno e facilite o pensamento crítico com a integração de bons recursos pedagógicos.

O trabalho cooperativo é outro dos princípios da WQ, “pois pretende modificar o uso individualista do computador para um formato mais participativo onde todos colaboram entre si para resolver um problema” (Cruz, Bottentuit Junior, Coutinho & Carvalho, 2007, p. 894). Segundo Dodge (1997) a WQ assenta na ideia de que aprendemos mais e melhor com os outros e que as aprendizagens mais significativas são o resultado de atos de cooperação. Assim, de acordo com Moran (1995) “é importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar de projectos, realizar pesquisas em conjunto” (Moran, 1995, p.13).

Carvalho (2007) reforça que “é muito importante que no final, os alunos apresentem o trabalho à turma, porque desenvolvem a capacidade de expor, habitam-se a submeter-se à crítica dos pares e professores e habitam-se a criticar o trabalho dos colegas.” (Carvalho, 2007, p.322).

Verificamos então que de entre as várias vantagens da WQ reside o facto de promover a autonomia, o trabalho cooperativo e colaborativo e o espírito crítico, além de contribuir para a motivação do aluno e para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, seleção e tratamento da informação.

E quais as desvantagens?

Bottentuit Junior & Coutinho (2011a) apoiados em vários autores enumeraram como principais desvantagens:

- a necessidade de destrezas tecnológicas mínimas por parte de alunos e professores;
- a reprodução das informações da Web, no processo de “copia-cola”;
- a necessidade de uma boa seleção de fontes, equilibrada quantitativa e qualitativamente para que não se corra o risco de os alunos não cumprirem a tarefa;
- a volatilidade da Internet e o risco de as fontes/recursos ficarem *offline*, inviabilizando o sucesso da WQ.

Alguns destes problemas podem ser solucionados com uma boa planificação da WQ. Como refere Adell (2004) “no todo lo que lleva la etiqueta WebQuest es una auténtica WebQuest. La mera adquisición de información, las tareas de repetición o recolección de información no deberían considerarse como tales” (Adell, 2004, p. 4). As WQ têm, portanto, que ser muito bem planeadas, com tarefas que realmente possam levar os alunos a refletir sobre o conhecimento e despertar-lhes o desejo de continuar a aprender.

Vejamos como é que podem ser utilizadas para promover a interculturalidade.

#### **2.4. A WQ no ensino de línguas estrangeiras: potencialidades da sua utilização com vista à promoção da interculturalidade.**

Como vimos, estando centrada no aluno e proporcionando que este tenha um papel ativo, a WQ tem um papel motivador, exercendo uma grande atração sobre o aluno que não se limita a ser um mero recetor de informação, mas é convidado a ser ele próprio o construtor do conhecimento. A aprendizagem em grupo e a possibilidade de desempenho de diferentes papéis pelos elementos do grupo permite, por outro lado, a integração de diferentes perspetivas na aprendizagem de um determinado assunto, contribuindo assim para a construção de uma visão plural e multifacetada sobre as temáticas em estudo.

De que forma é que estas características podem ser úteis para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos?

Falasca & Altstaedter (2011) referem que as WQ podem ser muito úteis para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos apontando três razões para a sua utilização como ferramentas para a promoção da interculturalidade:

- 1 – oferecem aos professores a oportunidade de apresentar aos alunos tarefas da vida real;
- 2- permite-lhes desenvolver várias capacidades ao mesmo tempo, por exemplo, comparar, analisar, deduzir, classificar;
- 3 – podem promover o conhecimento de uma nova cultura encorajando os alunos a colocarem-se num contexto diferente. Além disso os alunos podem confrontar-se com os seus próprios valores, comparando-os e contrastando-os com os da cultura-meta.

As autoras chegaram a estas conclusões após analisarem os resultados da aplicação de uma WQ junto de estudantes de ELE. Os alunos tinham de imaginar que passavam três dias no Chile e escreviam um diário sobre a sua experiência, refletindo sobre aspetos da cultura desse país, tendo como recursos a exploração de várias páginas da Internet com informações variadas sobre esse país. Era ainda pedido aos alunos que após a seleção dos recursos e a redação das páginas do diário refletissem sobre as suas aprendizagens confrontando-as com a sua cultura e as ideias que tinham antes de realizar o trabalho.

Como vemos pelo modelo aqui apresentado, a WQ pressupõe que o aluno tome contacto com a cultura estrangeira através de materiais autênticos, construa o conhecimento através da análise e reflexão sobre os mesmos e estabeleça comparações com a sua própria cultura, refletindo sobre ambas, desenvolvendo a sua competência intercultural.

Sintetizando:

WebQuests can offer instructors the chance to present students with authentic tasks that not only promote positive attitudes toward the new culture but also encourage students to place themselves in a different context. Thus, students can reassess their own values and compare and contrast them to those of the target culture (Falasca & Altstaedter, 2011, p. 25).

## **Capítulo 3: Orientações metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação**

### **Introdução**

*Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor (Alarcão, 2001, p.24).*

Explorados os conceitos teóricos que sustentam o nosso trabalho, neste capítulo, vamos centrar-nos no nosso projeto de investigação-ação, começando por descrever o contexto em que surgiu, as questões e objetivos de investigação que nortearam o nosso estudo e a metodologia adotada. Seguidamente fazemos uma caracterização do contexto onde decorreu a investigação – Agrupamento e sujeitos – prosseguindo com uma descrição do projeto de intervenção concebido e implementado, fundamentando as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

### **3.1. Contexto de emergência do projeto**

Este projeto partiu da nossa experiência na docência de línguas e da constatação dos poucos conhecimentos culturais adquiridos pelos alunos no final de um ciclo de aprendizagens e de como esse facto influenciava as suas atitudes face ao estudo da língua e à aceitação dos povos que a falam.

Tendo a nossa ideia inicial sido desde logo trabalhar a “cultura”, esta foi amadurecendo depois da observação de aulas da nossa orientadora cooperante e de algumas conversas informais com os alunos que nos permitiram perceber, por um lado, que alguns não davam importância aos conteúdos culturais e socioculturais, questionando “para que é que preciso de saber isso?” e, por outro lado, que os seus conhecimentos a esse nível eram, na generalidade, muito reduzidos e, por vezes, confinados a uma visão estereotipada de Espanha e do povo espanhol. Além destes dois aspetos, observámos também que os alunos se interessavam pelo uso das TIC.

Assim, decidimos formular um projeto que se apoiasse nas TIC para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. De entre as inúmeras ferramentas que tínhamos ao nosso dispor seleccionámos a WQ que, como vimos no capítulo dois, por um processo de pesquisa, seleção, indução e reflexão conduz os alunos

“no solo a adquirir información nueva, sino también a integrarla con la que ya poseen” (Adell, 2004, p. 34).

### 3.2. Questões e objetivos de investigação

Com base no contexto de emergência que anteriormente descrevemos, formulámos a seguinte questão geradora:

- De que modo pode a WQ contribuir para o ensino da cultura e a promoção da interculturalidade em alunos de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) do 3.º ciclo do Ensino Básico?

Subdividimos esta questão nas três seguintes:

- Como conceber, desenvolver e avaliar uma WQ que seja útil para o desenvolvimento da competência intercultural?

- Quais as potencialidades da WQ para o ensino da cultura e a promoção da interculturalidade?

- Quais as vantagens da utilização da WQ para o ensino da cultura espanhola e o desenvolvimento da competência intercultural face a outras estratégias e metodologias?

Destas questões emanaram os nossos objetivos investigativos, conforme apresentamos na tabela 2.

Questões	Objetivos
1. Como conceber, desenvolver e avaliar uma WQ que seja útil para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos de ELE do 3.º ciclo do Ensino Básico?	1. Conceber, desenvolver e avaliar uma WQ que seja útil para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos de ELE do 3.º ciclo do Ensino Básico.
2. Quais as potencialidades da WQ para o ensino da cultura e a promoção da interculturalidade?	2. Analisar as potencialidades da WQ no ensino da cultura espanhola e na promoção da interculturalidade.
3. Quais as vantagens da utilização da WQ para o ensino da cultura espanhola e o desenvolvimento da competência intercultural face a outras estratégias e metodologias?	3. Entender as vantagens da utilização da WQ para o ensino da cultura espanhola e desenvolvimento da competência intercultural, relativamente a outras estratégias e metodologias.

**Tabela 2** - Questões e objetivos investigativos.

Pretendemos, portanto, com este estudo, em termos genéricos, contribuir para entender como a WQ poderá ser utilizada para promover o desenvolvimento da competência intercultural.

Seguidamente descreveremos as opções metodológicas que estiveram na base do nosso estudo.

### **3.3. Opções metodológicas**

#### **3.3.1. Investigação qualitativa e quantitativa**

O nosso estudo enquadra-se maioritariamente na área da investigação qualitativa, dado que “investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (Amado, 2009, p. 53).

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características distintivas. A primeira característica diz respeito à natureza contextual dos dados, salientando-se que “*a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*”<sup>6</sup> (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47) porque se assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, pelo que o investigador se desloca, sempre que possível, ao local de estudo.

No que se refere ao nosso estudo, a atenção dada ao contexto na sua multidimensionalidade e complexidade, bem como ao contacto direto com o objeto de estudo, foi uma premissa *sine qua non* tendo em conta a nossa intenção de desenvolver um projeto de investigação junto do contexto específico de uma turma.

A segunda característica está relacionada com o carácter descritivo da investigação qualitativa, uma vez que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48) e os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (ibidem).

Embora o cerne do nosso estudo não seja com efeito a estatística, e se centre na observação e descrição das reações, perceções e aquisições dos sujeitos face à utilização de uma WQ, apoia-se também no estudo das frequências com que os fenómenos ocorrem, usando-se técnicas quantitativas.

---

<sup>6</sup> Itálico proveniente da obra citada.

Como terceira característica da investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) apontam para a sua ênfase no processo em detrimento dos resultados ou produtos. De facto, apesar de se pretender avaliar o impacto que a WQ tem a nível das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da competência intercultural, é nosso propósito perceber o modo como esta ferramenta permite desenvolver essa competência tendo em conta a forma como os alunos procedem à realização das atividades propostas e identificar potencialidades mas também constrangimentos.

A quarta característica apontada pelos autores diz respeito à forma indutiva com que são analisados os dados. Segundo esta perspetiva não se “recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (Bogden & Biklen, 1994, p.50), não se parte de “cima para baixo” nem se pretende “montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (ibidem), mas antes de “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”(ibidem).

De facto, de acordo com Maxwell (1997) e o seu *interactive model*, em investigação qualitativa, não importa partir de um plano de investigação rígido, totalmente estruturado de início, importa, sim, ter bem claras as finalidades do estudo, bem como, obviamente, uma estrutura de base para a investigação, uma vez que o investigador “may need to reconsider or modify any design decision during the study in response to new developments or to changes in some other aspect of the design” (Maxwell, 1997, p.70).

Com efeito, no caso específico do nosso estudo, várias decisões e opções metodológicas foram repensadas ao longo do processo, desde as finalidades do estudo e a formulação das questões de investigação, à escolha dos instrumentos de recolha de dados, passando pela própria natureza do estudo. Inicialmente, dada a falta de experiência no desenvolvimento de projetos de investigação de natureza qualitativa, traçou-se como finalidade do estudo avaliar o impacto que a WQ teria no desenvolvimento da competência intercultural dos sujeitos, pretendendo traçar um perfil dos sujeitos antes e após a implementação dessa ferramenta. Contudo, à medida que fomos discutindo o desenho metodológico com os nossos pares, nomeadamente com o nosso orientador e com outros professores no âmbito das apresentações de trabalhos da disciplina de Seminário de Investigação em Educação, e fomos aprofundando as nossas leituras relativamente às metodologias de investigação em educação, apercebemo-nos de que este seria um caminho redutor e não daria conta da riqueza do processo. Assim, reformulámos as nossas finalidades do estudo e as nossas questões de investigação, de modo a incidirmos também

na compreensão do processo, acrescentando “o durante” ao antes e ao depois, ajustes que foram efetuados sem desconstruir a estrutura de base da investigação.

Finalizando a enumeração das características da investigação qualitativa, como quinta e última característica, Bogdan e Biklen (1994) indicam-nos que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50) e, por isso, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (ibidem, p.51), isto é, interessam-se pela forma como os sujeitos da investigação conceptualizam determinada realidade, como a vivem, como a interpretam e descrevem. Ora, precisamente o nosso estudo tem também como finalidades perceber os significados que os sujeitos conferem às experiências que vivenciaram durante a implementação do projeto.

Em suma, tendo em conta a importância conferida ao contexto, o carácter descritivo da nossa investigação, o interesse pelo processo, a análise de carácter indutivo e a importância dada ao significado, consideramos que o nosso trabalho se configura como uma investigação predominantemente qualitativa. No entanto, recorreremos a técnicas da investigação quantitativa pelo uso do inquérito por questionário e o tratamento quantitativo das questões fechadas e análise da frequência, como no ponto 3.8 deste capítulo explanaremos.

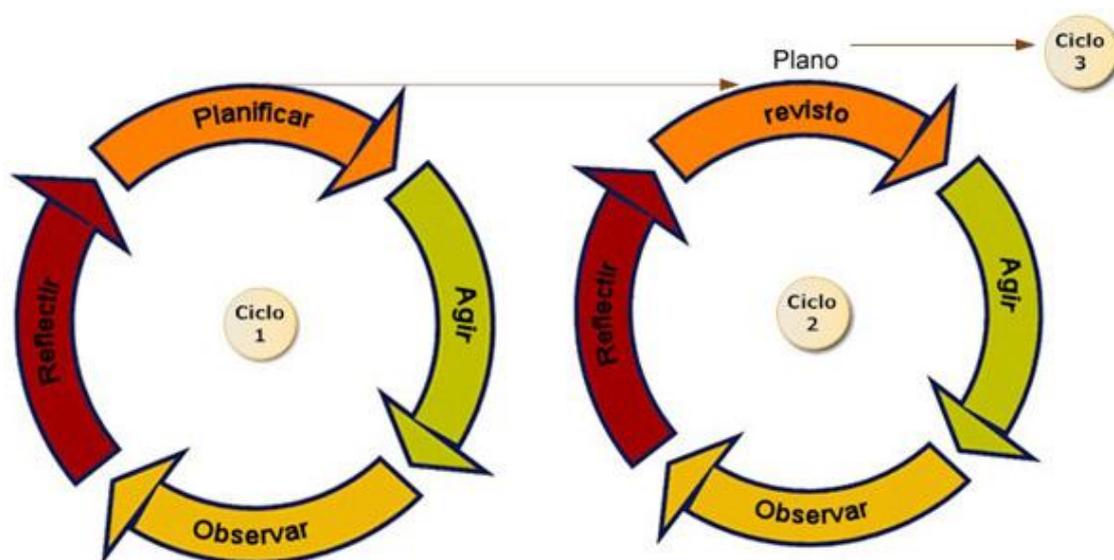
### **3.3.2. Investigação-ação**

Segundo Coutinho et al. (2009) a investigação-ação é uma das metodologias mais caras à investigação nas ciências de educação. Pardal e Lopes (2011) definem-na como uma “estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 44). Vários autores corroboram esta ideia e apresentam como objetivos da investigação-ação a compreensão, melhoria e reforma das práticas (Simões, 1990) e a “intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Coutinho et al., 2009, p. 363).

Coutinho et al. (2009) acrescentam que “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou

compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

De facto, a investigação-ação tem um carácter cíclico e recursivo, visando a resolução de um problema previamente definido. Envolve assim “um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al., 2009, p. 366) num movimento circular que, por sua vez, dá origem a novos ciclos, conforme se pode observar na figura 3.



**Figura 3** - espiral de ciclos de investigação-ação (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Segundo os mesmos autores, um processo de investigação-ação envolve sempre mais do que um ciclo, pois o que se pretende é operar mudanças nas práticas tendo em vista a melhoria de resultados e, por isso, esta sequência de fases é repetida ao longo do tempo “porque há necessidade do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todos os conjuntos de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho et al, 2009, p. 366), a fim de proceder a reajustes na investigação do problema.

Devido ao carácter circunscrito do nosso estudo e, sobretudo às nossas limitações temporais, não pudemos passar além do primeiro ciclo de investigação, daí considerarmos que nos falta esse requisito para definirmos o nosso trabalho claramente como uma investigação-ação. No entanto, tendo em conta tudo o que dissemos anteriormente, reconhecemos que possui todas as outras características: partimos de um problema para a

planificação de um projeto e, após a sua implementação, procuramos fazer uma reflexão sobre o mesmo no presente relatório.

### **3.3.3. Estudo de caso**

Como vimos no ponto anterior, o nosso estudo não se pode definir como uma investigação-ação, daí que embora lhe reconheçamos algumas das características que definem esta metodologia, consideramos que se configura como um estudo de caso, até porque segundo Simões (1990), na maior parte dos casos, a investigação-ação assume essa forma.

Yin (1994) define estudo de caso como “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (Yin, 1994, p. 13), rentabilizando, para o efeito, diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, numa espécie de “triangulation fashion” (ibidem), assim como a teoria entretanto produzida, de forma a possibilitar o conhecimento do caso no seu todo. Ainda de acordo com este autor esta é a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”.

Trata-se, portanto, de uma abordagem metodológica que visa um conhecimento aprofundado de um fenómeno, de um indivíduo ou de um problema (o caso), na sua particularidade e na sua complexidade, dando particular ênfase ao contexto em que o caso emerge. Aplicando a definição ao contexto específico das Ciências da Educação, um caso pode ser um aluno, um professor, uma turma, um grupo, a prática de um professor ou de um grupo de professores, uma política educativa, entre outras possibilidades.

Daí que dada a focalização do nosso trabalho no contributo de uma WQ para o desenvolvimento da competência intercultural de um determinado grupo-turma lhe reconheçamos características de estudo de caso.

## **3.4. Contexto de intervenção**

A implementação do nosso projeto teve lugar junto de uma turma do 8.º ano de uma escola do concelho de Aveiro. Para melhor contextualizarmos os sujeitos alvo da nossa intervenção, procedemos à caracterização da escola, segundo os documentos oficiais disponíveis – Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola – e outros disponibilizados pela direção. Para a caracterização da turma, recorreremos ao Projeto Curricular de Turma

(PCT) e complementámos essas informações com um inquérito por questionário (cf. Anexo 1).

### **3.4.1. A escola**

A escola onde decorreu o nosso estudo faz parte de um Agrupamento constituído por oito escolas. Situa-se numa zona semiurbana e é frequentada por cerca de 600 alunos desde o 3.º ano até ao 9.º ano de escolaridade. Possui um edifício principal com 24 salas, e dois pré-fabricados que acolhem os alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB.

Apresenta-se em bom estado de conservação. As salas de aula estão maioritariamente equipadas com um computador e um quadro interativo, verificando-se apenas alguns problemas a nível de acústica quando se pretende fazer uso de recursos áudio/vídeo e algumas falhas no que diz respeito à velocidade da Internet. Existe também uma sala de informática equipada com cerca de 30 computadores ligados em rede.

Possui serviços de reprografia, bar, cantina e uma biblioteca escolar, que além de livros, oferece a possibilidade de os alunos usarem computadores, recursos audiovisuais e jogos de tabuleiro. Os alunos possuem uma área de convívio.

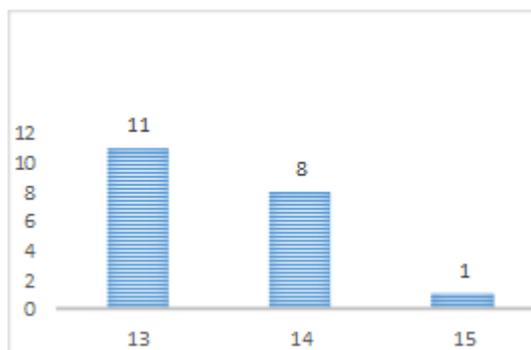
Verifica-se que a maioria dos alunos é proveniente de famílias cujos pais possuem habilitações literárias elevadas e, de uma forma geral, a situação económica das famílias é estável. Não obstante, no ano letivo 2013-2014, havia 161 alunos dos 2.º e 3.º ciclos abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE), sendo que 67 usufruíam do Escalão A e 94 do escalão B.

A nível do 3.º ciclo, 35 alunos estavam referenciados como portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e nove alunos tinham o Português como língua não materna. Refira-se também a existência de alunos provenientes de famílias de etnia cigana que, embora integrados em turmas do ensino regular, devido a dificuldades cognitivas e de aprendizagem, são alvo de um acompanhamento especializado por professores da educação especial.

A escola oferece aos alunos a possibilidade de frequentar alguns clubes e procura proporcionar-lhes o contacto com outros países e outras culturas, através de visitas de estudo a países como Espanha, França e Inglaterra e a participação no programa Comenius.

### 3.4.2. A turma

Este projeto foi desenvolvido junto de uma turma do 8.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, quinze do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos (cf. Gráfico 1).



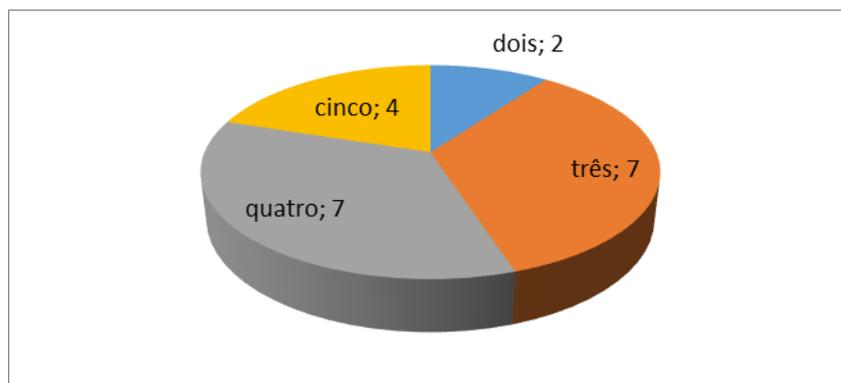
**Gráfico 1** - distribuição dos alunos por idade.

À exceção de uma aluna, filha de mãe espanhola, nascida em Espanha e que viveu nesse país e na Venezuela até aos dez anos, todos os outros alunos têm nacionalidade portuguesa e pais portugueses.

Três alunos têm NEE. Um deles encontra-se abrangido pelo artigo 21.º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, usufruindo de um Currículo Específico Individual, frequentando apenas com o resto da turma as disciplinas de Espanhol, Educação Visual e Educação Física. Outro tem dislexia e beneficia de critérios especiais de correção em algumas disciplinas como é o caso do Espanhol. O outro, no que diz respeito a Espanhol, beneficia de adequações no processo de avaliação.

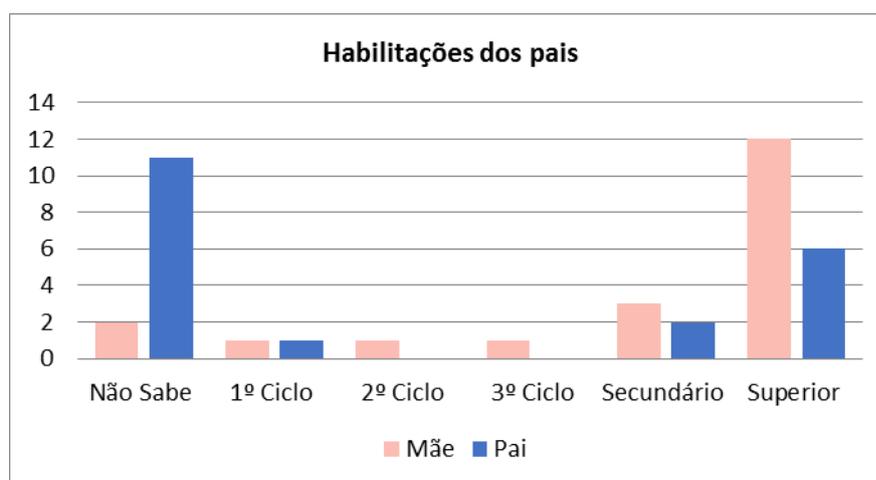
De acordo com o PCT, a maioria dos alunos (13) reside na freguesia à qual pertence a escola e os restantes noutras freguesias limítrofes.

Todos os alunos vivem com pelo menos um dos progenitores e têm como encarregado de educação a mãe (18) ou o pai. Há duas famílias monoparentais e quatro agregados compostos por cinco pessoas (cf. Gráfico 2).



**Gráfico 2** - número de elementos que compõem o agregado familiar.

Quanto às habilitações literárias dos pais, embora mais de metade dos alunos (11) não tenham indicado as do pai e três as da mãe, observou-se uma prevalência de habilitações a nível do ensino superior (12) relativamente às progenitoras, mas também aos progenitores (6), embora também se verifique que a escolaridade de alguns encarregados de educação se circunscreve ao primeiro ciclo (cf. Gráfico 3)

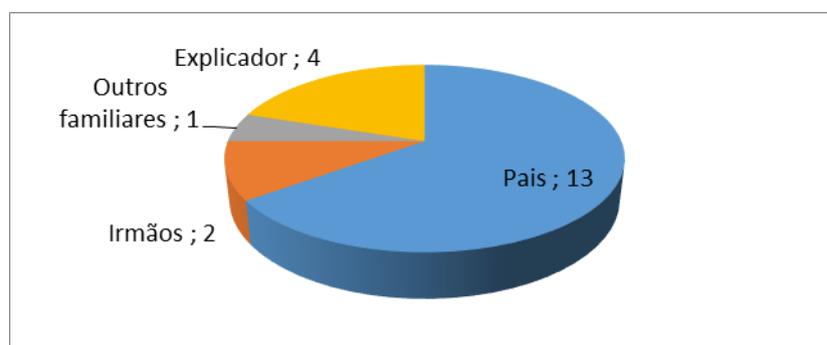


**Gráfico 3** - habilitações dos pais.

Ainda no que diz respeito ao nível socioeconómico dos alunos, existem apenas três alunos que usufruem do escalão A e um que usufrui do escalão B. É de assinalar também que apenas um encarregado de educação não possui correio eletrónico e não tem ligação à Internet em casa.

Segundo os dados do PCT, os pais também são, de uma forma geral, muito preocupados relativamente à vida escolar dos filhos, conversando com eles sobre a escola,

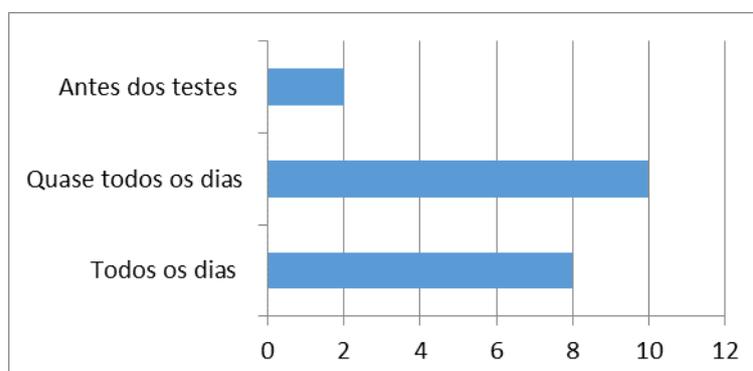
verificando e assinando as fichas de avaliação. São também os pais ou outros familiares quem apoia os alunos no estudo, embora quatro recorram a um explicador (cf. gráfico 4).



**Gráfico 4** - pessoas que apoiam os alunos no estudo.

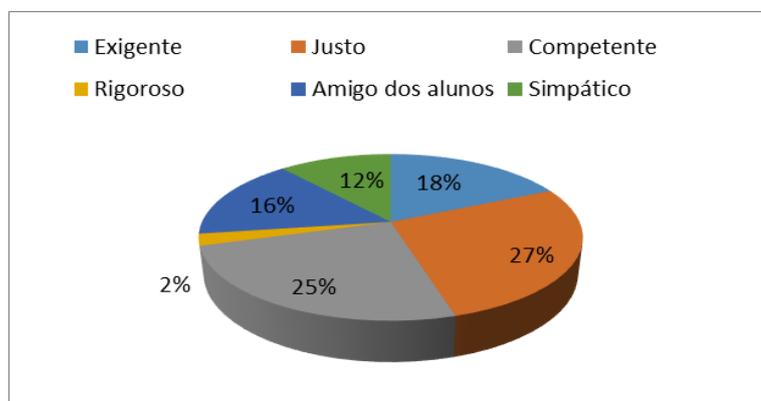
Essa preocupação parental parece refletir-se, de algum modo, no aproveitamento dos filhos. Dos vinte alunos, apenas um sofreu duas retenções no seu percurso escolar, embora dois alunos tenham transitado 7.º para o 8.º ano com dois níveis inferiores a 3 e dois alunos transitaram com um nível inferior a 3 e durante o presente ano letivo, além dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, seis frequentaram aulas de apoio a diferentes disciplinas e a 3 foram implementados Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual desde o primeiro período. As medidas implementadas nestes planos parecem ter resultado, visto que todos os alunos transitaram para o 9.º ano.

Além do papel dos pais e dos professores, também a atitude dos alunos face ao estudo é determinante para o seu sucesso escolar. De acordo com o PCT, todos os alunos gostam da escola e a maioria afirma utilizar a biblioteca e estudar todos os dias ou quase todos os dias. (cf. Gráfico 5).



**Gráfico 5** - Periodicidade do estudo.

Relativamente aos professores, a justiça e a competência são as qualidades mais apreciadas, seguidas da exigência, amizade para com os alunos, simpatia e rigor (cf. Gráfico 6).



**Gráfico 6** - caraterísticas de um bom professor.

A nossa observação das aulas corrobora em parte alguns destes dados. De uma forma geral os alunos manifestam interesse pelas aulas, mas o facto de alguns terem uma participação mais ativa e serem dotados de uma maior assertividade, gera, por vezes, uma certa cisão na turma, com uns a monopolizarem a palavra e outros a terem uma atitude mais passiva ou mesmo a tenderem para a distração.

Observou-se também que existe um ambiente propício para o trabalho em sala de aula, não se assinalando problemas disciplinares significativos, embora existam alguns focos de tensão no relacionamento entre os alunos, que algumas vezes, causaram perturbações pontuais nas aulas, mas que facilmente se controlaram pela intervenção docente.

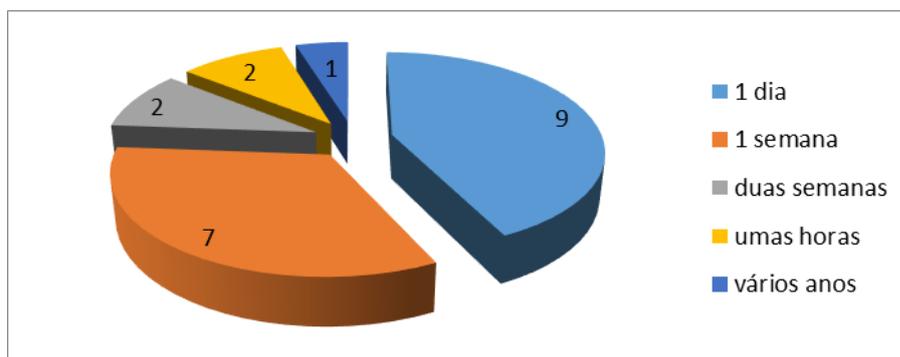
#### **3.4.2.1. Contactos dos alunos com Espanha**

No sentido de desenvolvermos o nosso projeto, pareceu-nos pertinente questionar os alunos sobre os contactos que já tinham tido com Espanha a fim de aferir o conhecimento “real” que tinham acerca do país e do seu povo. Por isso, no inquérito por questionário inicial<sup>7</sup> que distribuámos aos alunos incluímos questões que nos permitissem obter esses dados.

Dos vinte alunos, apenas dois nunca estiveram em Espanha. A maioria dos restantes teve um contacto muito breve, reduzindo-se à visita de estudo promovida pela escola e, à

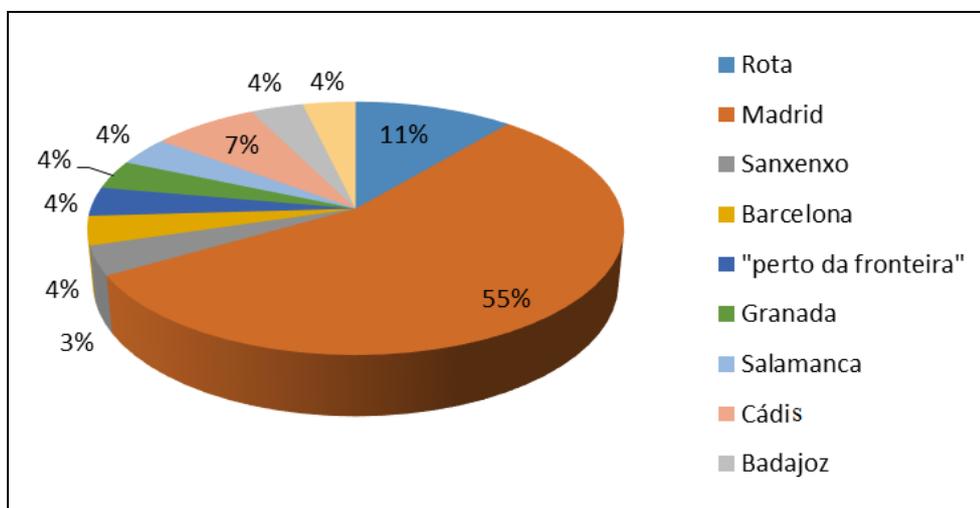
<sup>7</sup> Sobre o inquérito por questionário e os seus objetivos iremos debruçar-nos no ponto 7.

exceção da aluna com dupla nacionalidade, nenhum dos alunos esteve nesse país por um período superior a quinze dias, conforme se pode verificar no gráfico 7.



**Gráfico 7** - duração da estadia dos alunos em Espanha.

Das cidades onde os alunos afirmam ter estado, destaca-se Madrid, com 55 por cento das respostas. Rota (11%) e Cádiz (7%) surgem em segundo lugar devido ao facto de quatro alunos terem lá estado durante cerca de uma semana, ao abrigo do programa Comenius. Salamanca, Badajoz, Granada, Sanxenxo, Badajoz e Sevilha são outros dos locais mencionados pelos alunos. Refira-se também que, pelo facto de o contacto ser tão breve um aluno nem soube determinar o local onde tinha estado, referindo apenas que era “perto da fronteira” (cf. Gráfico 8).

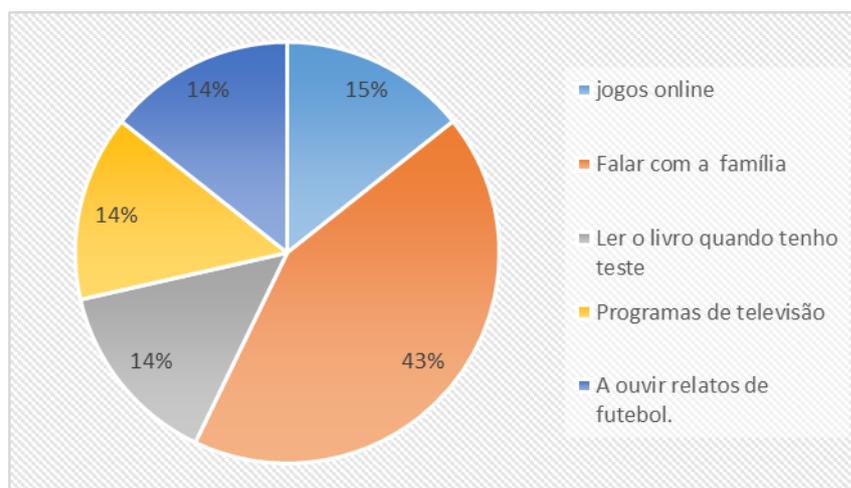


**Gráfico 8** - localidades espanholas visitadas pelos alunos.

As respostas a estas questões permitiram-nos aferir que a maioria dos alunos tinha um conhecimento muito superficial de Espanha e que as interações com espanhóis também tinham sido muito breves para terem sentido verdadeiras dificuldades na interação com o outro e algum choque cultural.

### 3.4.2.2. Contacto com a língua espanhola fora da e percepções sobre o recurso ao computador

A maioria dos alunos (13 alunos) não tem qualquer contacto com a língua espanhola fora da sala de aula. É a falar com a família que os restantes sete alunos referem como a forma de contactar com a língua espanhola mais frequente, mas enumeram outras atividades como ouvir relatos de futebol ou jogar jogos *online*, conforme se pode observar no gráfico 9.



**Gráfico 9** - Formas de contacto dos alunos com o Espanhol fora da sala de aula.

Também o computador não é muito utilizado pelos alunos para o estudo do Espanhol. Apenas cinco alunos referiram utilizá-lo para fazer exercícios, usar o CD que acompanha o manual ou o Google Tradutor para encontrar o significado de algumas palavras.

Quanto ao uso do computador nas aulas, apenas três alunos responderam que não gostariam e um aluno não respondeu à questão. A maioria considerou que a introdução do computador seria benéfica como fator de motivação, como referiu o aluno A8 – “Seria mais motivador<sup>8</sup>” - permitir o acesso a mais informações, como evidenciou o aluno A12 – “Porque teríamos mais informação na net” - e ser mais prático, conforme salientou o aluno A14 – “Não andavamos de caderno diário, bastava uma pen e já esta”. Já dos três alunos

<sup>8</sup> Todas as citações de respostas dos alunos surgirão reproduzidas tal como foram redigidas pelos alunos, daí a inclusão de erros ortográficos e sintáticos.

que responderam “não”, só dois justificaram, o aluno A5 – “porque não gosto nas aulas” - e o aluno A16 – “Depois não íamos trabalhar, apenas íamos brincar neles”.

Perante estes dados, considerámos que havia abertura por parte dos alunos para o desenvolvimento de um projeto tendo como principal ferramenta o uso do computador.

### **3.5. Descrição do projeto de investigação-ação**

#### **3.5.1. Conceção e implementação**

O nosso projeto de intervenção teve início com a distribuição dos inquéritos por questionário inicial, no dia 17 de março e terminou no dia 5 de maio com a apresentação de trabalhos pelos alunos e o preenchimento do inquérito por questionário final.

Desenvolveu-se em cinco sessões e à exceção da primeira, à qual demos o nome de **sessão 0**, que ocupou cerca de 20 minutos, as quatro sessões seguintes foram de 90 minutos. O período temporal para a implementação do projeto foi alargado, tendo existido um interregno de mais de um mês entre a sessão 3 e a 4, uma vez que os alunos apenas tinham uma aula de 90 minutos de Espanhol por semana à segunda-feira e neste espaço temporal ter decorrido a pausa letiva relativa às denominadas férias da Páscoa.

O nosso projeto foi concebido a partir das informações recolhidas no inquérito por questionário distribuído na sessão 0 (cf. anexo 1), com a preocupação de além de apresentar uma resposta para as lacunas dos alunos em termos de conhecimentos socioculturais, corresponder aos nossos objetivos investigativos, e, ao mesmo tempo, enquadrar-se na planificação da disciplina. Assim criámos uma subunidade inserida no tema da última unidade prevista na planificação da disciplina de Espanhol para o 8.º ano – “Tarefas Domésticas e Vida Familiar” - à qual demos o título “*Las tareas domésticas y la vida familiar en España: costumbres, hábitos y comportamientos sociales*”. Desde a sessão 1 propusemos aos alunos que imaginassem que tinham vivido em Espanha durante algum tempo em casa de uma família espanhola e que, agora regressados a Portugal, um amigo, que também ia passar pela mesma experiência, lhes pedia conselhos.

O objetivo final seria então que na última sessão os alunos apresentassem aos colegas um pequeno guia com sugestões de lugares, gastronomia e festas relativas a uma determinada cidade espanhola e alguns conselhos relativos a diferenças culturais que lhes parecessem importantes para evitar mal-entendidos e facilitar o convívio entre portugueses e espanhóis. Para isso, os alunos, divididos em pequenos grupos de dois e três elementos,

teriam de realizar uma série de atividades tendo como suporte principal uma WQ concebida para esse efeito.

Foi nossa preocupação criar um fio condutor desde o início da implementação do projeto para que os alunos também compreendessem que não se tratava apenas de proporcionar-lhes a oportunidade de trabalhar com computadores. Desta forma, após o diagnóstico que efetuámos através da análise das respostas ao inquérito distribuído na sessão 0 (cf. anexo 1), concebemos o plano de intervenção aliando a necessidade de dar resposta às lacunas culturais identificadas, aos conteúdos da unidade temática e aos nossos próprios objetivos investigativos.

Assim, sendo o nosso grande propósito contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural, procurámos na primeira sessão adotar o primeiro passo das metodologias propostas por Ponce de León (2006) e Bizarro e Braga (2005), conforme descrevemos no ponto 1.3., e promover a reflexão dos alunos sobre as suas próprias representações culturais, partindo de estereótipos.

O segundo passo foi confrontar os alunos com a necessidade de conhecer a cultura do Outro para evitar mal-entendidos. Primeiro partiu-se de relatos de episódios de encontros interculturais onde ocorreram situações embaraçosas devido ao desconhecimento dos hábitos culturais do Outro e, posteriormente, já com o auxílio da WQ, apresentaram-se aos alunos uma série de afirmações relacionadas com costumes e hábitos dos espanhóis, baseados nos relatos de Oliveras (2000) e de Cortès (2003). Os alunos tinham de selecionar a opção que correspondia ao costume/hábito espanhol e, posteriormente, com a ajuda dos recursos apresentados na WQ, corrigiriam as suas respostas. No final era-lhes pedido que assinalassem semelhanças e diferenças entre os hábitos culturais dos espanhóis e os seus próprios hábitos. Com esta atividade pretendíamos trabalhar as várias dimensões da competência intercultural (cf. Byram, 1997), em especial, os conhecimentos sobre a cultura espanhola, mas também as atitudes e as aptidões pelo facto de se fomentar o trabalho autónomo e colaborativo na descoberta do conhecimento e com isto promover a consciência crítica cultural, pelo confronto que os alunos teriam de fazer entre a cultura espanhola e a cultura portuguesa, ao aperceberem-se das semelhanças e diferenças existentes.

Tendo que simular que tinham passado uma temporada numa cidade espanhola e como missão, dar conselhos a um amigo que fosse passar pela mesma experiência, os alunos foram desafiados através da WQ a conhecer melhor uma cidade espanhola, revendo

conhecimentos geográficos sobre Espanha e tomando conhecimento da riqueza patrimonial, gastronómica e cultural (festividades). Pretendia-se que cada aluno tivesse uma tarefa específica de pesquisa, partilhando depois as suas descobertas com o colega ou colegas e, em conjunto, compilassem as informações numa apresentação em *PowerPoint*.

Seguidamente iremos descrever de forma mais detalhada cada uma das sessões.

### 3.5.2. Descrição das sessões

Para facilitar a compreensão do modo como o nosso projeto foi desenvolvido em cada sessão, apresentamos na tabela 3 uma síntese da calendarização, objetivos principais e atividades realizadas e, seguidamente, fazemos uma breve descrição.

Fases	Data	Objetivos investigativos e didáticos	Atividades
<b>Sessão 0</b> (+/- 20 minutos)	17/03	- Obter elementos acerca da caracterização da turma e dados para a conceção do projeto; - Refletir sobre os seus conhecimentos culturais e a sua competência intercultural.	- Inquérito por questionário inicial.
<b>Sessão 1</b> <i>“Una cuestión de cultura(s)”</i> (90 minutos)	24/03	- Introduzir a unidade temática e o projeto; - Reconhecer estereótipos e refletir sobre eles.	- Exploração de vídeos, fichas de trabalho e imagens.
<b>Sessão 2</b> <i>“Evitar los malentendidos culturales”</i> (+/- 90 minutos)	31/03	- Utilizar os recursos da WQ para conhecer e refletir sobre costumes culturais espanhóis e alargar conhecimentos sobre Espanha.	- Realização das atividades propostas na WQ.
<b>Sessão 3</b> <i>“Viaje virtual por la cultura española”</i> (90 minutos)	28/04	- Pesquisar e selecionar informações relativas a aspetos da cultura espanhola; - Conceber um <i>PowerPoint</i> com base nos conhecimentos adquiridos.	- Atividades da WQ e <i>PowerPoint</i> .
<b>Sessão 4</b> <i>“Sí te vas a España, te aconsejo que...”</i> (90 minutos)	05/05	- Apresentar oralmente o trabalho realizado; - Refletir sobre os trabalhos produzidos.	- Apresentação dos trabalhos e discussão dos mesmos; - Preenchimento do inquérito por questionário final.

**Tabela 3** - Síntese do Projeto de Intervenção.

## - A sessão 0

Esta sessão, que como já foi referido, ocupou cerca de 20 minutos de uma aula de Espanhol, teve como objetivo principal a obtenção de elementos que nos permitissem completar a caracterização dos alunos e dados relativos às perceções e conhecimentos dos alunos acerca da cultura espanhola, para aferir da necessidade de implementação do projeto e consistiu no preenchimento pelos alunos do inquérito por questionário inicial.

## - Sessão 1 – “*Una cuestión de culturas*”

Na primeira sessão efetiva de implementação do projeto fez-se uma introdução à unidade temática, partindo-se de uma proposta feita aos alunos para que imaginassem que estiveram a viver em Espanha em casa de uma família espanhola. Tendo por base esse exercício imaginativo, apresentou-se aos alunos uma imagem de um quarto desarrumado e sujo e perguntou-se-lhes o que deveriam fazer para não deixar uma má impressão nos seus anfitriões espanhóis (cf. anexo 2.1). Os alunos referiram algumas tarefas domésticas e daí se partiu para a exploração do vídeo “*Igual que tú*”<sup>9</sup>. Trata-se de um vídeo realizado por alunos espanhóis para ilustrar uma música também feita por eles, onde se mostra uma inversão da visão estereotipada de que é a mulher quem realiza as tarefas domésticas e o homem quem se senta no sofá. Neste trabalho audiovisual é o homem quem se queixa de trabalhar fora de casa e de ainda fazer as tarefas, enquanto a mulher está sentada a ver televisão. Os alunos tinham de observar e de escutar com atenção o vídeo a fim de completar a letra da canção que lhes foi distribuída e que remetia para o vocabulário referente às tarefas domésticas (cf. anexo 2.2).

Seguidamente, para reforçar e recordar o vocabulário, os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde tinham de fazer corresponder a cada imagem o nome de uma atividade. (cf. anexo 2.2.).

Seguiu-se um breve diálogo sobre o que tinha sido visto no vídeo e abordou-se a questão dos estereótipos de género. Questionados os alunos sobre se consideravam que em Espanha ainda existia uma visão estereotipada dos papéis da mulher e do homem relativamente à divisão das tarefas domésticas, foi-lhes mostrada uma pequena

---

<sup>9</sup> Vídeo publicado em <https://www.youtube.com/watch?v=Ms9sWfBFkrM> da autoria dos alunos do IES Miguel Servet de Zaragoza, vencedor do 1.º prémio do Festival de Cine y Salud de Zaragoza (2009), do prémio especial do público y de uma menção pela banda sonora.

reportagem<sup>10</sup> do canal de televisão Telemadrid sobre o facto de ainda imperar na sociedade espanhola essa visão tradicionalista.

Em seguida assinalou-se que os estereótipos estão presentes noutros aspetos culturais e introduziu-se a questão da visão caricatural das nacionalidades. Assim, apresentou-se aos alunos uma série de imagens estereotipadas referentes a diversos povos e pediu-se aos alunos que as identificassem (cf. anexo 2.3). Com facilidade, os alunos foram nomeando os povos aí representados, até à caricatura dos portugueses típicos. A apresentação deste desenho provocou variadas reações nos alunos pelo confronto com a imagem que outros povos têm acerca do nosso.

Tendo em conta que o estereótipo nasce muitas vezes do desconhecimento do outro, projetámos um excerto de um programa televisivo onde vários estrangeiros residentes em Espanha falavam da sua opinião de Espanha e dos espanhóis antes e depois de terem ido viver para esse país. Os alunos tinham de estar atentos ao vídeo e preencher uma grelha com as opiniões dos entrevistados (cf. anexo 2.4.). O objetivo é que se apercebessem de como o contacto com a realidade permitiu que os entrevistados modificassem a visão estereotipada que possuíam.

Por fim, os alunos foram conduzidos a uma reflexão sobre como não basta dominar uma língua estrangeira para evitar mal-entendidos e assim, foi distribuída uma ficha pelos alunos com três relatos de mal-entendidos e pediu-se a cada par que seleccionasse um deles e procurasse identificar a causa do mal-entendido e uma solução para o evitar (cf. anexo 2.5.).

A sessão terminou com a partilha das ideias dos alunos decorrentes da atividade.

### **- Sessão 2 – “Evitar los malentendidos culturales”**

Na segunda sessão, que teve lugar na sala de informática da escola, os alunos iniciaram a realização da WQ<sup>11</sup>. Os objetivos principais desta sessão eram que os alunos se questionassem sobre alguns hábitos culturais e descobrissem semelhanças e diferenças entre os costumes portugueses e espanhóis. Para isso, os alunos, divididos em nove grupos formados por dois (sete grupos) ou três elementos (dois grupos), começaram por responder ao *Cuestionario 1* (cf. anexo 3.1.) e, depois de submeterem as respostas, realizaram a Ficha

---

<sup>10</sup> Vídeo disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=eDMbcH1MZxc>, acessido a 12 de julho de 2014.

<sup>11</sup> Disponível no endereço <https://sites.google.com/site/espanaysucultura/home>.

1 (cf. anexo 3.2.), onde constavam as mesmas perguntas, com base nas informações provenientes dos recursos da Internet indicados na WQ, às quais se acrescentaram frases com exercícios lacunares para reforçar a compreensão das páginas consultadas. Desta forma, pretendia-se que os alunos fossem à procura do conhecimento e confrontassem as suas ideias iniciais com as informações provenientes da pesquisa que fizeram.

Nesta sessão a maior parte dos alunos iniciou também a segunda atividade proposta na WQ onde se pretendia que os alunos procurassem informações sobre uma cidade espanhola no que diz respeito a lugares a visitar, gastronomia e festas que compilariam numa apresentação de *PowerPoint* juntamente com sugestões para evitar mal-entendidos culturais, saídas da reflexão da realização da Ficha 1.

Para evitar que todos os alunos quisessem escolher as mesmas cidades ou as repetissem e também para que descobrissem cidades diferentes, os alunos tiveram de tirar à sorte um papel com um número que correspondia a uma das comunidades autónomas. Seguidamente, tiveram de consultar num dos mapas disponíveis na WQ o nome da comunidade e, através da consulta de uma página indicada, o nome da capital e assim ficariam a saber qual a cidade sobre a qual teriam de pesquisar.

Verificaram-se alguns constrangimentos na realização da WQ devido a problemas na conexão da Internet que levaram à necessidade de a maior parte dos grupos trabalhar apenas num único computador.

### **- Sessão 3 - “Viaje virtual por la cultura española”**

Para minimizar os problemas verificados na sessão anterior, os alunos dispuseram de um segundo endereço<sup>12</sup> de acesso à WQ, no entanto, verificaram-se de novo problemas de conexão em vários dos computadores disponíveis na sala de aula que obrigaram a que alguns grupos só dispusessem de apenas um computador.

Os alunos deram continuidade às atividades da WQ, consultando os recursos indicados, seleccionando a informação e tratando-a de forma a construírem a apresentação em *PowerPoint*, mas para manter a equidade, uma vez que nem todos os grupos podiam dispor de um computador para cada membro, optou-se por se cancelar a realização da pesquisa através de personagens e os alunos trabalharam em conjunto na pesquisa.

---

<sup>12</sup> Disponível no endereço <http://descubrirespana.blogspot.pt/>.

Dado que os problemas técnicos levaram a alguma perda de tempo, alguns grupos não conseguiram terminar o trabalho na aula, mas comprometeram-se a concluí-lo em casa e a remetê-lo via correio eletrônico antes da apresentação oral.

#### - Sessão 4 - “*Sí te vas a España, te aconsejo que...*”

Nesta sessão os alunos fizeram a apresentação oral dos trabalhos. Após cada apresentação foi aberto espaço à discussão, com perguntas dos colegas e da docente.

Depois das apresentações, os alunos responderam ao inquérito por questionário final (anexo 3.7.).

### 3.6. A WQ – *Descubriendo España*

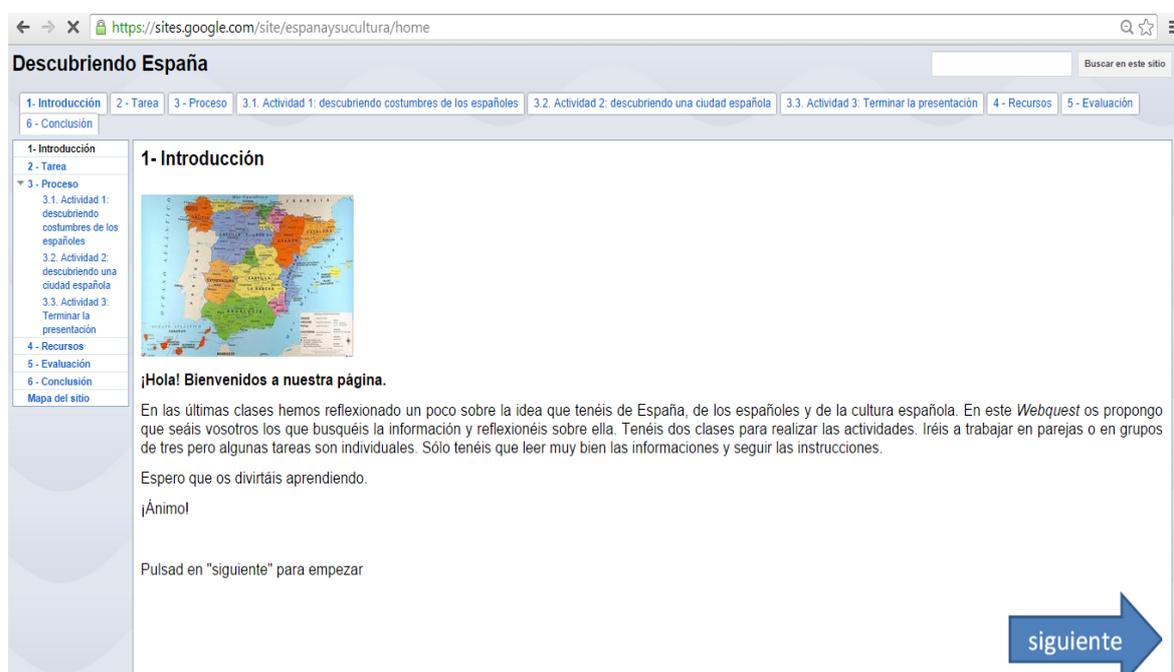


Figura 4 – Página inicial da WQ “*Descubriendo España*”.

Concebemos a WQ “*Descubriendo España*” tendo em conta todos os pressupostos acima mencionados.

Para o seu alojamento escolhemos o *Google Sites*, em primeiro lugar, por já conhecermos esta ferramenta; em segundo lugar, por ser de fácil utilização; em terceiro, por permitir alojar diretamente ficheiros sem necessidade de usar outra plataforma; em quarto, por ser gratuito e, em quinto, por nos oferecer alguma fiabilidade e confiança da sua manutenção em linha durante pelo menos a vigência do nosso projeto.

A estrutura da WQ foi traçada segundo a proposta de Dodge (1997), referida no ponto 2.2. deste trabalho, com algumas adaptações. Contempla as seis partes definidas por este autor – Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e Conclusão – no entanto optámos por distribuir o “Processo” por quatro separadores, de acordo com o número de atividades, para facilitar a navegação. Também, embora a página “recursos” surja num separador próprio, incluímos alguns recursos diretamente nos separadores referentes às atividades 2 e 3 por nos parecer mais prático e funcional para os alunos.

Procurámos que o desenho da página fosse funcional permitindo que os alunos navegassem sequencialmente, pelo que incluímos em cada separador um botão que permitiria aos alunos avançar para a atividade seguinte, conforme se pode observar na figura 4.

Passamos à descrição da estrutura da WQ:

#### **- Introdução**

A introdução corresponde à página inicial da WQ. Neste separador apresentamos a WQ fazendo uma ligação com o que tinha sido trabalhado nas aulas anteriores e convidando os alunos a serem eles agora a descobrir mais sobre a cultura espanhola.

#### **- Tarefa**

Neste separador apresentamos aos alunos o desafio. Pedimos-lhes que imaginassem que um amigo iria participar num intercâmbio em Espanha e solicitava a ajuda deles para lhes dar sugestões de como aproveitar da melhor forma a estadia e evitar mal-entendidos culturais. Explicamos também qual é o objetivo final (criar uma apresentação em *PowerPoint* e expô-la à turma), o tempo que terão para realizar as atividades e de que modo deverão proceder.

#### **- Processo**

Esta parte divide-se em quatro separadores:

- Separador 1 - Apresentamos a primeira tarefa: responder ao *Cuestionario 1* (anexo 3.1.).
- Separador 2 – apresentamos a atividade 1: verificar as respostas ao questionário anterior, com a ajuda de recursos da Internet (páginas e vídeos) aí incluídos e registar

as conclusões na Ficha 1 (anexo 3.2.) que deveria ser remetida para o endereço de correio eletrónico da professora.

- Separador 3 - no terceiro separador os alunos encontravam a atividade 2 que lhes propunha que descobrissem mais informações sobre uma cidade espanhola. Para isso tinham de seguir algumas orientações. Primeiro tinham de escolher uma personagem. Nos grupos constituídos por três elementos havia três hipóteses: *el/la señor(a) cultura y paseos*, que se encarregaria da pesquisa de informação sobre lugares de interesse a visitar; *el/la señor(a) fiestas y comida*, que se centraria nas festas e gastronomia e *el/ la señor(a) tanto me da*, que ajudaria os colegas na pesquisa.

O segundo passo consistia na eleição de uma cidade. Para isso os alunos tinham de tirar à sorte um papel com um número, consultar um mapa de Espanha para descobrir a que região autónoma correspondia e, posteriormente, consultar outra página na Internet para encontrar o nome da capital dessa comunidade sobre a qual centrariam as suas pesquisas.

Seguidamente os alunos encarnariam as suas personagens e utilizando os sítios da Internet e vídeos indicados na página Recursos, procurariam a informação que lhes parecesse relevante, registando-a na ficha que encontravam no fundo da página do separador (anexos 3.3, 3.4. e 3.5).

- Separador 4 – Depois da pesquisa, neste separador os alunos encontravam informações sobre a estrutura que deveriam seguir para concluírem as suas apresentações e uma ficha de apoio (anexo 3.6.).

#### **- Conclusão**

Neste separador faz-se uma conclusão da WQ e desafia-se os alunos para novas investigações.

#### **- Avaliação**

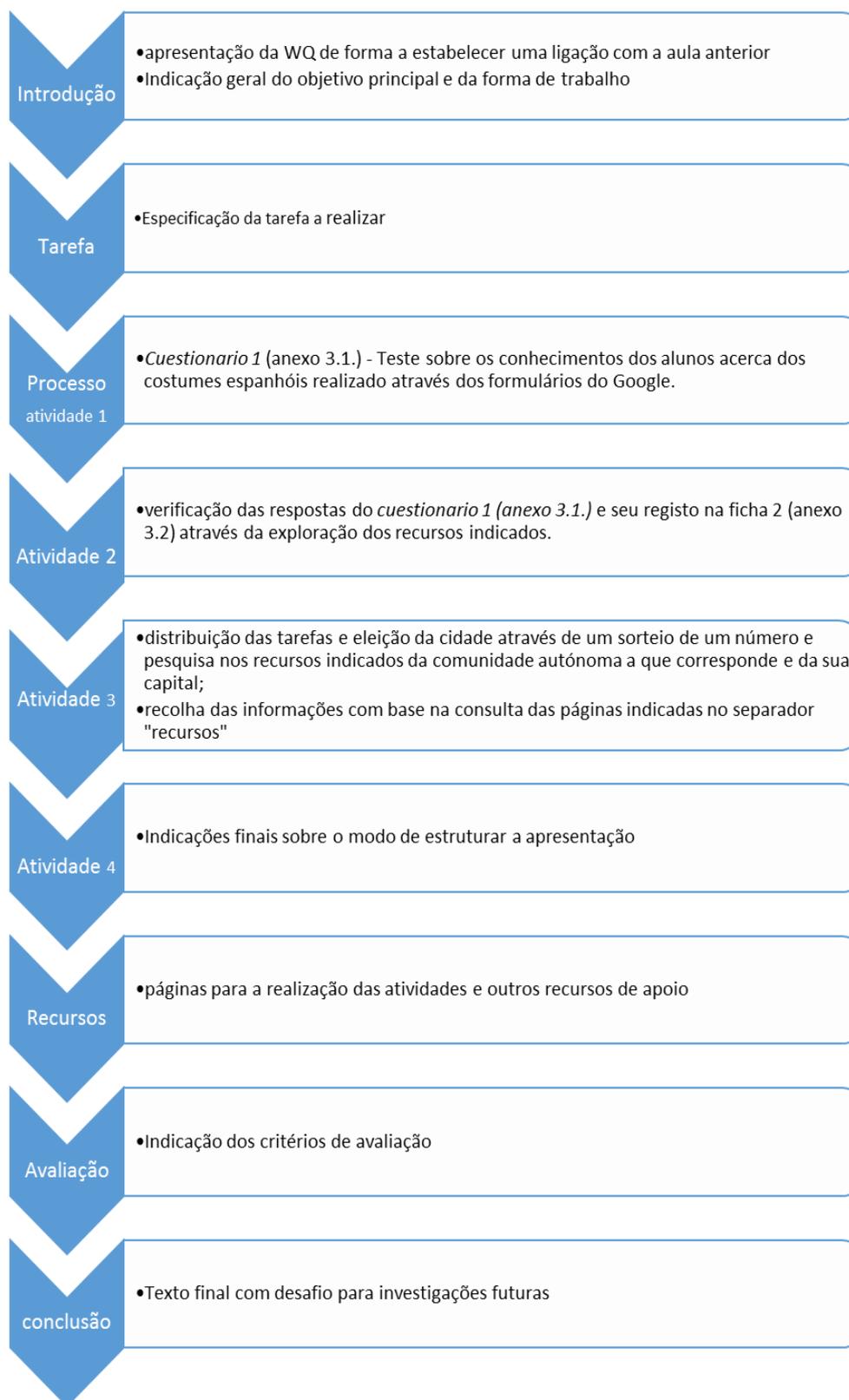
Os alunos encontravam nesta página os critérios de avaliação.

#### **- Recursos**

Neste separador colocámos uma lista de sítios da Internet onde os alunos poderiam obter as informações necessárias para realizar as atividades solicitadas. Para facilitar a tarefa dos alunos, dividimos os recursos consoante as cidades que os alunos deveriam trabalhar e o tipo de informações que necessitavam de obter. Incluímos ainda outras

ligações que nos parecerem úteis para a realização do trabalho pelos alunos, como dicionários e mapas.

Na figura 5 apresentamos uma síntese da forma como foi estruturada a *WQ*.



**Figura 5** - síntese da estrutura da *WQ* "Descubriendo España".

### **3.7. Instrumentos de recolha de dados**

Para obtermos dados que nos permitissem responder às nossas questões de investigação e cumprir os nossos objetivos, utilizámos vários instrumentos de avaliação. Assim, a recolha de elementos foi feita através de dois inquéritos por questionário, trabalhos dos alunos e notas de campo que redigimos com base na observação direta.

#### **3.7.1. Os inquéritos por questionário**

Tendo em conta o objeto do nosso estudo e o público envolvido optámos pela utilização de dois inquéritos por questionário, uma vez que constitui uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas no âmbito da investigação sociológica (Pardal & Correia, 1995), configurando-se como um instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, que garante “em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” (Pardal & Correia, 1995, p. 52).

Embora se lhe reconheçam algumas desvantagens como o facto de existir uma elevada percentagem de respostas em branco e de não se poder aplicar a toda a população (Pardal & Correia, 1995; Carmo & Ferreira, 1998), pareceu-nos que este era o instrumento mais adequado para responder a alguns dos nossos propósitos investigativos e procurámos contornar essas desvantagens, por um lado, aplicando os inquéritos nas aulas, evitando assim a sua não entrega e, por outro, solicitando a ajuda da nossa orientadora cooperante e dos nossos colegas de estágio para ler as perguntas aos alunos com NEE. Estamos conscientes de que ainda tendo realizado estas ações não impedimos que alguns questionários tivessem respostas em branco, mas conseguimos obter dados de todos os sujeitos participantes.

Foi também garantido o anonimato dos alunos nos dois questionários, mas para podermos retirar algumas conclusões acerca da evolução dos alunos, foi atribuído um código a cada aluno no primeiro inquérito e pedido aos alunos que o colocassem aquando da resposta ao segundo.

##### **3.7.1.1.O inquérito por questionário inicial**

O inquérito por questionário inicial “Eu e a língua e cultura espanholas” (anexo 1) foi estruturado em quatro partes, tendo cada uma objetivos específicos. Assim, a primeira parte - Os meus contactos com Espanha - servia o propósito de recolher informações sobre

os alunos que complementassem as obtidas no PCT, nomeadamente, sobre os contactos que os discentes já tinham tido com Espanha e com espanhóis.

A segunda parte - Eu e a língua espanhola – visava aferir hábitos de estudo dos alunos e de utilização do computador como ferramenta de aprendizagem, bem como a receptividade deles à realização de um projeto com o apoio deste instrumento.

A terceira parte - As minhas perceções e conhecimentos sobre Espanha e os espanhóis – tinha como objetivos aferir qual o grau de conhecimento que os alunos possuíam de aspetos da cultura espanhola.

Finalmente, a quarta parte - As minhas competências interculturais – tinha como intuito perceber qual o patamar em que os alunos se situavam relativamente ao desenvolvimento da competência intercultural.

Tendo em conta a idade dos alunos, optámos por conceber o inquérito com perguntas abertas e fechadas. Assim, na primeira e na segunda parte temos os dois tipos de questões. Na terceira parte optámos por uma pergunta aberta, subdividida em várias alíneas, para que os alunos expusessem os seus conhecimentos e por uma pergunta fechada de avaliação ou estimação (Pardal & Correia, 1995, p. 57) segundo uma escala de Likert<sup>13</sup> e, que também seleccionámos para a quarta parte, porque apesar das limitações que estas oferecem, devido à interpretação subjetiva da escala, considerámos que tendo em conta as características dos nossos sujeitos, seria a mais adequada para obtermos mais dados para o nosso estudo, uma vez que “são de resposta relativamente simples, possibilitam a concentração do inquirido no problema em estudo e facilitam o trabalho de tabulação” (Pardal & Correia, 1995, p. 59). As questões das partes III e IV foram adaptadas das propostas de atividades de González Piñeiro, Guillén Díaz e Vez (2010) e baseiam-se nas suas propostas para o desenvolvimento da competência intercultural.

Na tabela 4 apresentamos os objetivos que definimos para este questionário e a sua distribuição por questões:

---

<sup>13</sup> Referimo-nos ao tipo de escala que visa avaliar o grau de acordo dos respondentes relativamente a uma afirmação, de acordo com os princípios estipulados por Likert, R. (1932).

<b>Estrutura</b>		<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<b>Parte I – Os meus contactos com Espanha</b>	Caraterização dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aferir se existem alunos com nacionalidade espanhola;</li> <li>- aferir se os pais dos alunos têm nacionalidade espanhola;</li> <li>- aferir se os alunos já viveram em algum país com língua oficial espanhola;</li> <li>- perceber que tipo de contacto é que os alunos já tiveram com o território espanhol;</li> <li>- averiguar se os alunos já tiveram/ têm oportunidade de falar com espanhóis;</li> <li>- perceber quais as dificuldades que os alunos tiveram no contacto directo com espanhóis.</li> </ul>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3. e 3.1.</p> <p>3.2., 3.3. e 3.4.</p> <p>3.5.</p> <p>3.6.</p>
<b>Parte II – Eu, a língua espanhola e as TIC</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se os alunos têm contacto com a língua espanhola fora da sala de aula e de que forma se estabelece esse contacto;</li> <li>- Aferir se os alunos utilizam o computador para estudar espanhol e de que forma o utilizam;</li> <li>- Averiguar o interesse dos alunos em usar os computadores na sala de aula.</li> </ul>	<p>1.</p> <p>2. e 2.1.</p> <p>3.</p>
<b>Parte III – As minhas perceções e conhecimentos sobre Espanha e os espanhóis</b>	Dados para a implementação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar que conhecimentos têm os alunos acerca de Espanha;</li> <li>- Aferir os aspetos culturais onde os alunos revelam maior desconhecimento com vista a uma intervenção através da WQ;</li> <li>- Perceber se o conhecimento cultural dos alunos relativo a Espanha é estereotipado.</li> </ul>	Parte III-1 e 2
<b>Parte IV – As minhas competências interculturais</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber qual o grau de importância que os alunos atribuem ao estudo de aspetos culturais;</li> <li>- Averiguar o nível de competência intercultural dos alunos.</li> </ul>	Parte IV

**Tabela 4** - Objetivos do inquérito por questionário inicial.

### 3.7.1.2. O inquérito por questionário final

O inquérito por questionário final (anexo 3.7) – *WQ e Interculturalidade* – teve como principal objetivo fazer uma recolha de dados que nos permitissem avaliar a implementação do nosso projeto. Foi dividido em duas partes. A primeira - Opiniões sobre a *WebQuest* – visa, como o título indica, obter dados relativos à apreciação dos alunos daquela ferramenta e do projeto implementado, e é constituída por quatro perguntas abertas e uma “mista”, uma vez que a terceira questão implica primeiro o uso de uma escala de 1 a 5 para avaliar vários itens relativos à *WQ*, e depois uma justificação da classificação atribuída. Esta opção pareceu-nos a forma mais simples de obter a opinião dos alunos, também porque a tarefa de avaliar costuma ser muito apreciada nesta faixa etária.

Na segunda parte - *WebQuest* e interculturalidade - pretende-se obter elementos relativos ao impacto que o projeto teve e o seu contributo para o desenvolvimento da competência intercultural. Estrutura-se em cinco questões. A primeira apresenta uma escala de intensidade, a segunda, quarta e quinta são perguntas “mistras” na medida em que implicam uma resposta de “sim” ou “não” mas são seguidas de um pedido de justificação. A terceira é uma pergunta aberta semelhante à questão 1 da parte III do inquérito por questionário inicial.

Para melhor se entender o que pretendemos com este instrumento de recolha, apresentamos na tabela 5 os objetivos que estiveram na sua base.

Estrutura	Objetivos	Questões
<b>Parte I - Opiniões sobre a WQ</b>	- Aferir o grau de adesão dos alunos à <i>WQ</i> ;	1 e 5
	- Identificar as perceções dos alunos relativamente à utilidade da <i>WQ</i> e aos conhecimentos adquiridos;	2
	- Averiguar quais as dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização da <i>WQ</i> ;	3
	- Identificar de que forma os alunos avaliam a <i>WQ</i> em termos técnicos e do ponto de vista visual;	4
	- Perceber quais os aspetos da <i>WQ</i> que deviam ser melhorados.	
<b>Parte II – WQ e interculturalidade</b>	- Perceber de que forma a <i>WQ</i> é percecionada como uma ferramenta útil para a aprendizagem de conteúdos culturais face a outras ferramentas e métodos;	1 e 2
	- Aferir variações a nível de conhecimentos culturais adquiridos pelos alunos depois da realização da <i>WQ</i> ;	3
	- Perceber de que forma a <i>WQ</i> contribuiu para alterar ou não a perceção que os alunos tinham das diferenças de costumes entre portugueses e espanhóis;	4
	- Perceber se a <i>WQ</i> alterou a opinião dos alunos relativamente à importância do estudo de conteúdos culturais.	5

Tabela 5 - objetivos do inquérito por questionário final.

### **3.7.2. Os trabalhos dos alunos**

Os trabalhos que propusemos aos alunos no âmbito da WQ também foram considerados instrumentos de recolha de dados.

Assim recolhemos e analisámos as respostas dos alunos ao *Cuestionario 1* (anexo 3.1.), uma ficha de trabalho criada no *GoogleForms* constituída por 10 perguntas de escolha múltipla e uma pergunta aberta; da ficha 1 (anexo 3.2.), cuja primeira parte apresenta as mesmas perguntas do *Cuestionario 1*, mas inclui uma segunda parte com espaços em branco e uma questão aberta para os alunos se referirem às semelhanças e diferenças entre costumes portugueses e espanhóis.

Também recolhemos informações das apresentações em *PowerPoint* que os alunos realizaram como produto final da WQ.

### **3.7.3. A observação e as notas de campo**

Segundo Bogdan e Biken (1994), as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados do estudo qualitativo” (Bogdan & Biken, 1994, p.150). Assim, após cada sessão, procedemos ao registo das nossas impressões acerca do decurso das mesmas, que considerámos poder constituir um contributo importante para o nosso estudo.

## **3.8. Opções metodológicas para a análise dos dados**

A metodologia de análise que nos pareceu mais adequada foi a análise de conteúdo. Carmo e Ferreira (1998), apoiando-se em Berelson, referem que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 251). Para que seja objectiva, é necessário proceder a uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados; para ser sistemática, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas; ao ser quantitativa, permite obter informações mais precisas e objectivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo.

A seleção das categorias envolve um processo dinâmico que resulta de inúmeras leituras, cada vez mais pormenorizadas, dos dados recolhidos, tendo em atenção os

objetivos de investigação. Segundo Bardin (2000), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori* e devem possuir as seguintes qualidades:

- Exclusividade ou exclusão mútua, pois 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.

Também “não devem ser numerosas, nem demasiadamente pormenorizadas ou, pelo contrário, serem em número insuficiente e demasiadamente englobantes” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 256).

As categorias que apresentamos na tabela 6 foram definidas *a posteriori*, após a leitura pormenorizada e refletida dos dados recolhidos, tendo em conta os nossos objetivos investigativos. Considerámos cinco categorias que subdividimos em subcategorias que explicitam melhor os dados recolhidos e pretendem dar conta dos três momentos do projeto: o antes, o durante e o depois.

Categoria	Subcategorias	
<b>A. Conhecimentos dos alunos relativos a aspetos culturais e socioculturais de Espanha</b>	A1. Antes do projeto	A1.1. Geografia e organização administrativa
		A1.2. Festas
		A1.3. Gastronomia
		A1.4. Monumentos e lugares de interesse
		A1.5. Vida quotidiana
		A1.6. Convenções sociais
		A1.7. Relações interpessoais
		A1.8. Comportamentos rituais
	A2. Depois do projeto	A2.1. Geografia e organização administrativa
		A2.2. Festas
		A2.3. Gastronomia
		A2.4. Monumentos e lugares de interesse
		A2.5. Vida quotidiana
		A2.6. Convenções sociais
		A2.7. Relações interpessoais
		A2.8. Comportamentos rituais

<b>B. Percepções sobre as semelhanças e diferenças socioculturais entre Portugal e Espanha</b>	B1. Antes dos projeto
	B2. Durante a realização do projeto
	B3. Depois da realização do projeto
<b>C. Percepções acerca da importância do estudo da cultura nas aulas de língua espanhola</b>	C1. Antes do projeto
	C2. Depois do projeto
<b>D. Avaliação da WQ</b>	D1. Aspectos técnicos
	D2. Dificuldades na realização
	D3. Utilidade face a outros recursos
	D4. Conhecimentos adquiridos

**Tabela 6** - categorias e subcategorias de análise.

De referir ainda que no tratamento dos dados recorreremos à *triangulação metodológica* e à *triangulação de dados* (Gómez, Flores & Jiménez, 1999), uma vez que recorreremos a vários métodos – quantitativo e qualitativo – que implicaram a análise de conteúdo e a aplicação de um questionário e a vários instrumentos de recolha - fichas de trabalho, questionários e notas de campo -, que permitiram o cruzamento de dados.



## Capítulo 4: Análise e discussão dos dados

### 4.1. Apresentação e análise dos dados

Para a apresentação dos dados recolhidos, optámos por seguir a ordem com que agrupámos as nossas categorias, tal como as apresentámos na tabela 6.

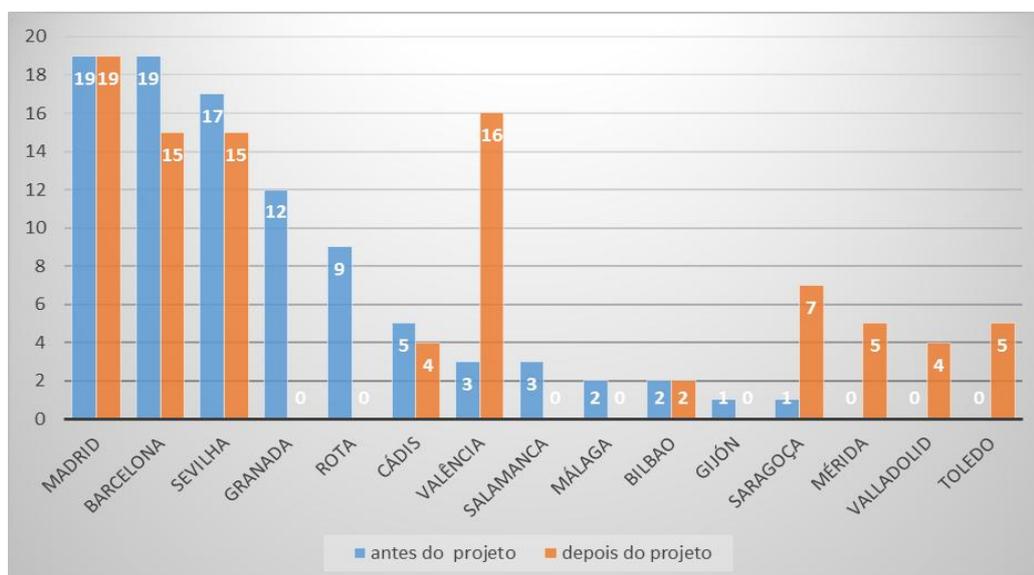
#### 4.1.1. Conhecimentos dos alunos relativos a aspetos culturais e socioculturais de Espanha antes e depois da realização da WQ.

##### 4.1.1.1. Geografia e organização administrativa de Espanha

Como foi referido no ponto 3.7.1. um dos nossos objetivos ao conceber o inquérito por questionário inicial foi aferir quais os conhecimentos que os alunos possuíam relativamente a Espanha a nível da “cultura visível” (Erickson, 1997) ou *cultura con mayúsculas* (Miquel & Sans, 2004), conforme definimos no ponto 1.1.1, deste trabalho. Pedimos por isso aos alunos que nos indicassem o nome de cinco cidades espanholas.

A fim de perceber se a realização da WQ produziu algum efeito a nível desses conhecimentos, incluímos a mesma questão no inquérito por questionário final (cf. anexo 3.7). Quer no primeiro, quer no segundo inquérito, um aluno não respondeu a esta questão.

As respostas que obtivemos<sup>14</sup> podem ser observadas no gráfico 10.



**Gráfico 10** - cidades espanholas referidas pelos alunos nos questionários inicial e final.

<sup>14</sup> Os textos incluídos nos gráficos 10 a 14 correspondem à reprodução fiel das respostas dos alunos, daí poder observar-se alguma discrepância em termos linguísticos na utilização de espanhol ou português e também alguns erros ortográficos.

Como podemos constatar, quer antes, quer depois do projeto, todos os alunos que responderam a esta questão referem a cidade de Madrid. Também, com pequenas variações no número de respondentes, as cidades de Barcelona (com 19 referências antes do projeto e 15 depois do projeto) e Sevilha (com 17 referências antes do projeto e 15 depois) são as mais mencionadas pelos alunos.

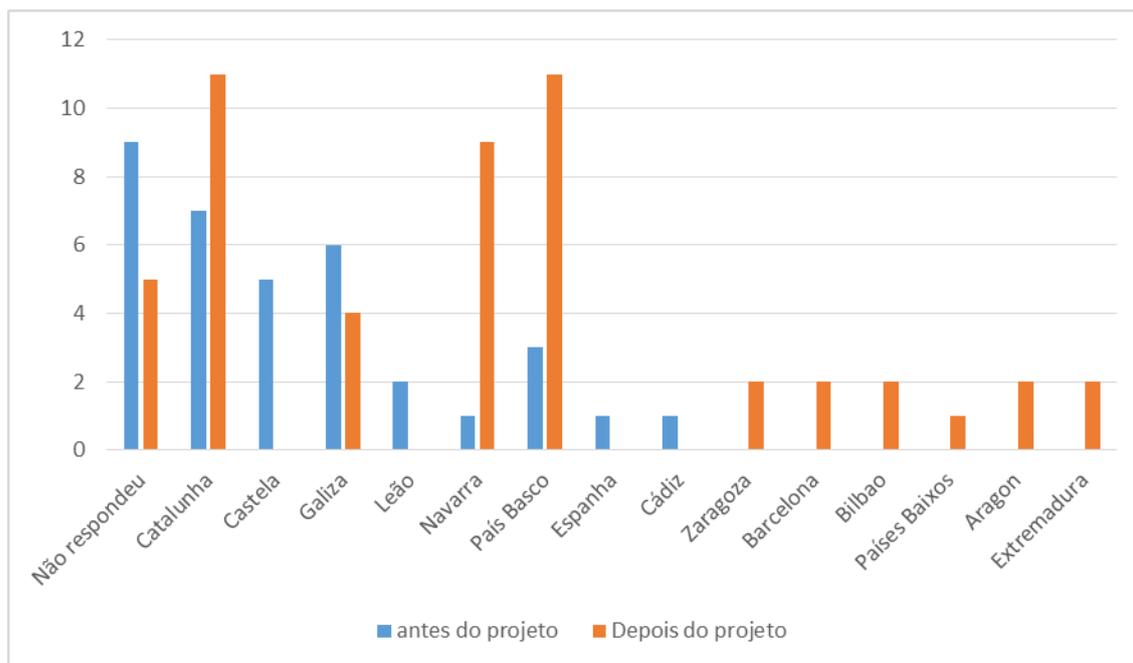
Além destas cidades, no primeiro questionário, houve um número significativo de referências às cidades de Granada (12) e de Rota (9) que não foram contempladas no segundo questionário. O número de referências à cidade de Rota, uma cidade que pertence à província de Cádiz na comunidade autónoma da Andaluzia e que não tem uma grande projeção internacional, deve-se ao facto de quatro alunos terem aí estado no âmbito do projeto Comenius, conforme referimos no ponto 3.4.2.

Também as cidades de Salamanca, Málaga e Gijón que tinham tido, respetivamente, três, duas e uma referência no primeiro questionário, não foram referidas no segundo.

No sentido inverso, Toledo, Valladolid e Mérida surgiram apenas no segundo inquérito. Trata-se de três cidades que foram escolhidas para a realização dos trabalhos pelos alunos no âmbito da WQ. Também as cidades de Valência (com um total de 16 referências, mais 13 do que as do primeiro inquérito) e Saragoça (com um total de 7 referências, mais 6 relativamente às do primeiro inquérito) foram mais referidas no segundo inquérito, fazendo também parte da seleção da WQ.

Embora, a variedade das referências a nomes de cidades tenha diminuído após a implementação da WQ, observámos uma descentralização nas respostas e os alunos referiram cidades que não tinham mencionado no primeiro questionário, alargando assim o leque dos seus conhecimentos geográficos, conforme era o nosso objetivo. Os próprios alunos tiveram essa consciência, como foi o caso do aluno A13, que quando questionado sobre se tinha gostado de realizar a WQ, respondeu afirmativamente, justificando “porque gostei de descobrir mais cidades”.

Além das cidades, pedimos aos alunos, nos dois inquéritos por questionário, que indicassem o nome de três comunidades autónomas. No gráfico 11 apresentamos as respostas que obtivemos nos dois inquéritos.



**Gráfico 11** - respostas dos alunos à questão: “Indica o nome de três comunidades autónomas”.

No primeiro inquérito, constatámos que onze dos vinte alunos não foram capazes de indicar o nome de uma comunidade autónoma e que apenas cinco alunos foram capazes de mencionar corretamente os três nomes que eram solicitados. Estes dados não nos surpreenderam porque durante a realização do inquérito, como referimos na nota de campo 1 (anexo 4.1) os alunos tiveram algumas dificuldades em responder a esta questão.

Verificámos também algumas imprecisões nas respostas, nomeadamente a indicação de Castela e Leão como duas comunidades autónomas diferentes ou a referência a “países vascos” ou “países bascos”, talvez devido a uma confusão entre o nome atual das comunidades autónomas e os reinos que existiam em Espanha, estudados pelos alunos na disciplina de História.

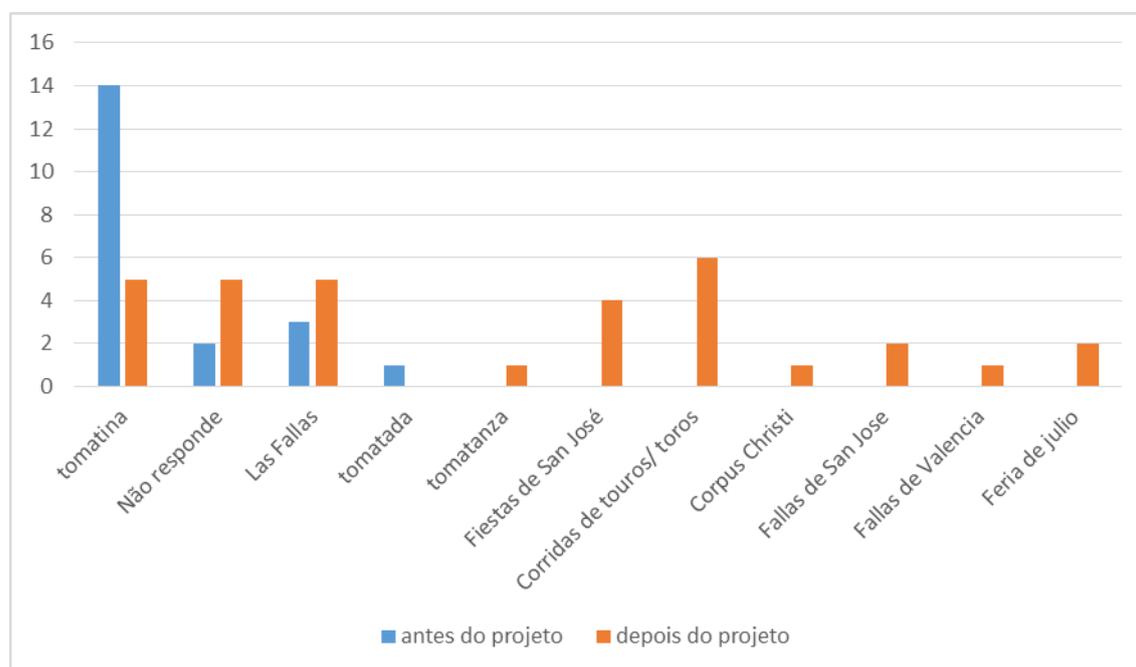
No inquérito final registou-se uma diminuição no número de alunos que não responderam (cinco) e todos os alunos que responderam mencionaram três comunidades autónomas. Não obstante, houve dois alunos que confundiram cidades com comunidades autónomas e um que confundiu Países baixos com países bascos e é de referir ainda que, à semelhança do que tinha acontecido no primeiro inquérito, os alunos utilizam o termo “países bascos ou vascos” em vez do singular, País Basco.

Observou-se ainda que os alunos mencionaram outras regiões como Estremadura e Aragão, que surgiram na WQ.

Assim, a leitura destes dados permite-nos concluir, que de forma moderada, a WQ parece ter contribuído para alargar os conhecimentos dos alunos relativamente à organização geopolítica de Espanha.

#### 4.1.1.2.Festas

Dado que, segundo a planificação da disciplina, a unidade temática anterior à implementação do nosso projeto estava relacionada com as festas espanholas, considerámos pertinente questionar os alunos nos dois inquéritos sobre os seus conhecimentos relativos a estas. No primeiro inquérito pedimos aos alunos para indicarem o nome de uma festa, no segundo inquérito pedimos que referissem duas. A razão para o alargamento do número de referências pedidas relacionou-se com o facto de as respostas que obtivemos no primeiro inquérito se terem reduzido a praticamente um nome – *tomatina*. Receámos que isso se devesse ao carácter restrito da nossa questão e, por isso, no inquérito final optámos por duplicar o pedido. As respostas que obtivemos estão apresentadas no gráfico 12.



**Gráfico 12** - festas mencionadas pelos alunos antes e depois da realização da WQ.

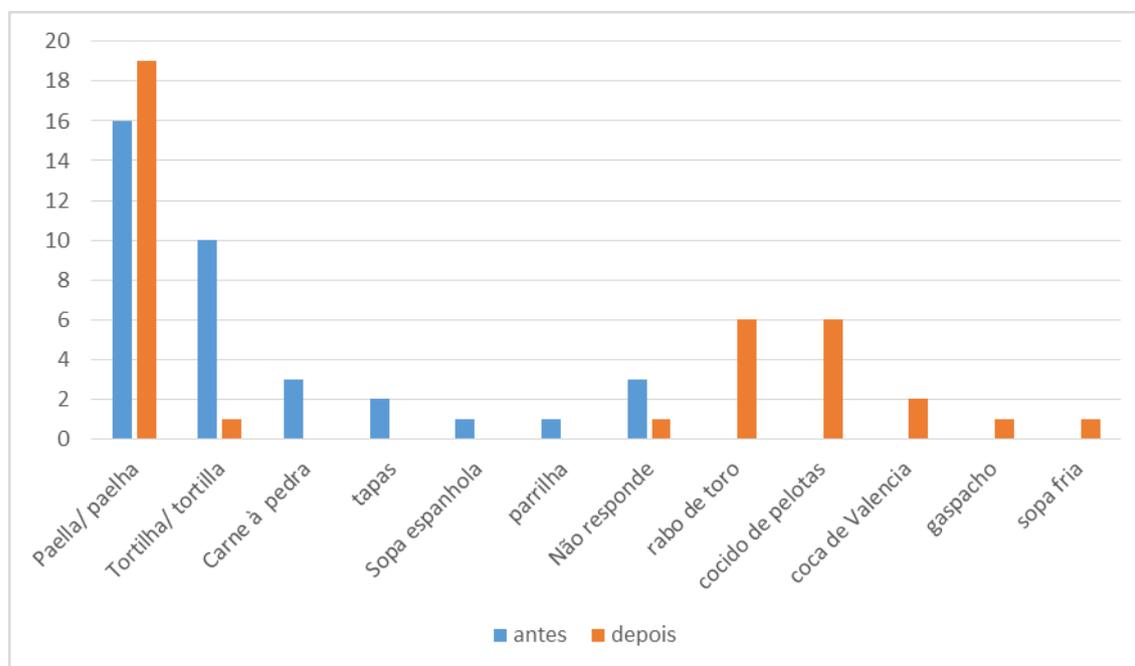
No primeiro inquérito, além de *tomatina* (incluímos aqui a variação “tomatada”) os alunos apenas mencionaram “*las fallas*” como festas espanholas.

Ao compararmos as respostas obtidas inicialmente com as do segundo inquérito, constatámos que houve um aumento da variedade nas respostas, embora também tenha

aumentado o número de alunos que não responderam à questão. É também de assinalar que só seis alunos fazem referência à *tomatina* o que, de certa forma, invalida o argumento de que o aumento da variedade se relaciona com a alteração no número de referências solicitada do primeiro para o segundo inquérito. Constatámos ainda que as festas mencionadas pelos alunos foram as contempladas nos trabalhos que fizeram no âmbito da WQ.

#### 4.1.1.3. Gastronomia

Nos dois inquéritos solicitámos aos alunos que referissem o nome de três pratos típicos espanhóis. No gráfico 13 apresentamos as respostas que obtivemos.



**Gráfico 13** - pratos típicos espanhóis referidos pelos alunos nos inquéritos.

Como podemos observar, a paelha é o prato típico mais mencionado pelos alunos nos dois inquéritos (16 no primeiro e 19 no segundo). No entanto, à exceção dessa especialidade gastronómica e de uma referência à tortilha, não existe mais nenhuma correspondência entre as respostas dadas no primeiro e no segundo inquéritos.

Relativamente ao primeiro inquérito, observámos que três alunos não responderam; dois referiram as “tapas”; um mencionou erradamente “parrilha” como prato típico espanhol; outro, criativamente, respondeu “sopa espanhola” e três alunos que indicam “carne à pedra”. Relativamente a estes três alunos, mencionámos na nossa nota de campo (cf. anexo 4.1) que esta referência se prendia com o facto de durante o preenchimento do

inquérito, a aluna que viveu em Espanha, ter referido em voz alta que lá se comia muita carne à pedra, tendo sido escutada pelos colegas que fizeram esse registo nos seus inquéritos.

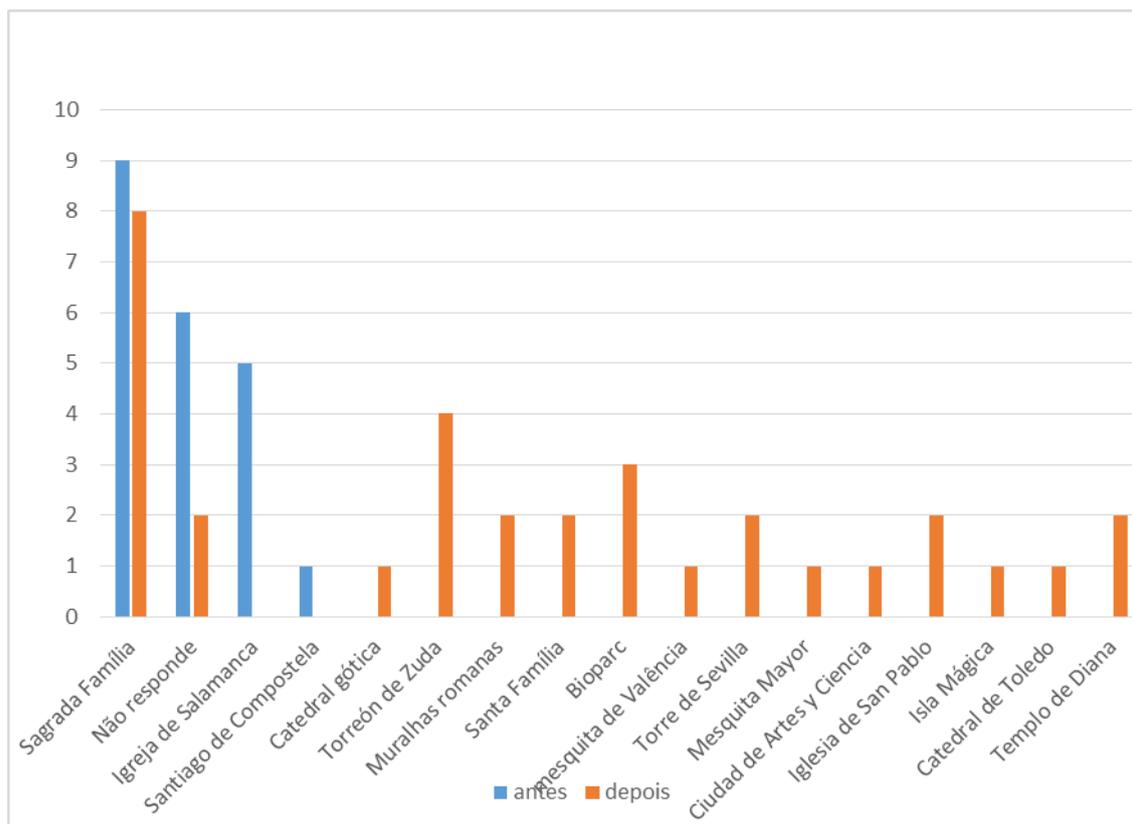
As respostas ao segundo inquérito permitem-nos estabelecer uma ligação com os trabalhos que os alunos realizaram no âmbito da WQ, nomeadamente com as apresentações em *PowerPoint* que fizeram à turma. À exceção de “sopa fria” que pensamos ser uma referência ao *gazpacho*, os pratos mencionados foram aqueles que os alunos descobriram durante a realização e apresentação dos trabalhos e que mais lhes captaram a atenção, provavelmente pela singularidade dos nomes.

Parece-nos pertinente observar aqui o caso do “*cocido de pelotas*”, referido por seis alunos. Como descrevemos na nota de campo 5 (cf. anexo 4.5.) um dos grupos não soube explicar em que consistia esse prato típico e foi necessário recorrer ao computador presente na sala de aula para se esclarecer os colegas. Consideramos que o número de ocorrências que obtivemos se deveu ao facto de os alunos terem fixado o nome durante a apresentação e discussão do trabalho dos colegas.

Perante estes dados consideramos que a WQ contribuiu para que os alunos alargassem os seus conhecimentos relativos à gastronomia espanhola, não só pela pesquisa efetuada, mas também pela observação das apresentações dos trabalhos dos colegas.

#### **4.1.1.4. Monumentos e lugares de interesse**

Conforme referimos no ponto 4.1.1.2. relativamente às festas, pelos mesmos motivos, solicitámos aos alunos que no primeiro questionário mencionassem o nome de um monumento espanhol e no segundo questionário referissem dois. No gráfico 14 apresentamos as respostas que obtivemos.



**Gráfico 14** - monumentos referidos pelos alunos antes e depois da WQ.

À semelhança do que observámos relativamente aos pontos anteriores, também no que diz respeito aos monumentos há uma diferença significativa na variedade das respostas do primeiro para o segundo questionário. Esta variedade explica-se, em parte, pelo alargamento do número de monumentos solicitados no segundo questionário, mas verificamos que, à exceção da referência à Sagrada Família, todas as outras se apresentam como distintas das mencionadas no primeiro inquérito e dizem respeito ao resultado das pesquisas dos alunos no âmbito da WQ.

A dispersão nas respostas relativas ao segundo inquérito permite-nos concluir que os alunos mencionaram os monumentos que mais lhes despertaram a curiosidade e/ou a atenção no âmbito da realização do trabalho, dado que o número de ocorrências na maior parte delas é de uma ou duas.

Percebemos que também neste âmbito a WQ permitiu que os alunos percebessem que existem em Espanha muitos lugares a visitar, como concluiu o aluno A2 ao observar que “Espanha tem festas e monumentos muito interessantes”.

#### 4.1.1.5. Vida quotidiana

A questão 11 do *Cuestionario 1* e da Ficha 1 dizia respeito a horários, item que segundo o QECR, e conforme referimos no ponto 1.1.2., faz parte do conhecimento sociocultural e está relacionado com a vida quotidiana (cf. Conselho da Europa, 2001, p. 148). Nesta questão apresentávamos um relato de um mal-entendido provocado pela diferença dos horários das refeições entre espanhóis e brasileiros e solicitávamos aos alunos que assinalassem qual o motivo do desentendimento.

Na tabela 7 podemos observar as respostas obtidas antes e depois da consulta dos recursos da WQ, tal qual foram redigidas pelos alunos.

Grupo	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	<i>pues en españa es normal llegar atrasado.</i>	<i>Pues el novio es español y es normal para ellos llegar retrasados.</i>
Grupo 2	<i>Diferencia horaria.</i>	<i>Diferencia de los horarios en España y Brasil.</i>
Grupo 3	<i>Porque es una tradicion.</i>	<i>Porque es su cultura.</i>
Grupo 4	<i>la cultura brasilenha no guste de atrasos.</i>	<i>El mal entendido se ha producido porque el horario de la comida en España es diferente de lo brasil.</i>
Grupo 5	<i>Porque el pensava que era a otra hora.</i>	<i>Porque él pensaba que el almuerzo era más tarde.</i>
Grupo 6	<i>Porque él pensava que la cita era a otra hora.</i>	<i>Porque él pensaba que la cita era a otra hora.</i>
Grupo 7	<i>Por que en españa es normal ilegar atrasado pero en brasil no es.</i>	<i>Por que en españa es normal llegar atrasado pero en brasil no es.</i>
Grupo 8	<i>Diferença de horário.</i>	<i>Los horarios de las comidas son diferentes en España.</i>
Grupo 9	<i>Él llegó tarde.</i>	<i>El llegó tarde porque no conocia los horarios.</i>

**Tabela 7** - respostas dos alunos à questão 11 do *Cuestionario 1* e Ficha 1.

Como podemos observar pelas respostas ao *Cuestionario 1* nem todos os alunos souberam associar a questão da diferença de horários ao problema.

Olhando para as respostas dos alunos após a consulta dos recursos da WQ, observamos que os grupos 1, 3, 6 e 7 mantiveram as respostas iniciais, com ligeiras reformulações de vocabulário. Os grupos 2, 5, 8 e 9 clarificaram melhor as suas respostas associando o problema à diferença dos horários das refeições de brasileiros e espanhóis. Já o grupo 4 modificou a sua resposta inicial, em que atribuía o problema à falta de pontualidade, para justificá-lo agora com a diferença dos horários das refeições.

#### **4.1.1.6. Convenções sociais**

De acordo com o QECR é importante que os alunos possuam conhecimentos socioculturais relativos a convenções sociais como formas de receber, presentes, pontualidade, telefonemas, comidas e bebidas, entre outros (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 149-150).

As questões 1 e 2 do *Cuestionario 1* (anexo 3.1) e Ficha 1 (anexo 3.2.) remetiam para conhecimentos relativos às formas de receber. Na primeira questão os alunos tinham de decidir se o normal quando iam a casa de espanhóis pela primeira vez seria que lhes pedissem para tirar os sapatos ou mostrar-lhes toda a casa. Os alunos deveriam optar pela segunda hipótese. Só o grupo 1 não respondeu de forma correta no *cuestionario 1*, mas corrigiu a resposta na ficha 1 (cf. anexo 7).

Na questão 2 os alunos tinham de identificar que os espanhóis gostam que elogiem as suas casas quando as estão a mostrar aos seus convidados. Apenas o grupo 6 respondeu de forma errada, mas na ficha 2 indicou a alínea correta.

Verificamos, portanto, que no que diz respeito às formas de receber, os alunos fizeram opções acertadas e que os que não responderam corretamente conseguiram-no fazer após a consulta dos recursos da WQ.

No que diz respeito às convenções sociais a propósito de presentes, na questão 3 pedia-se que os alunos, perante um convite para jantar feito por pessoas com quem não tivessem muita familiaridade, seleccionassem o melhor presente para os anfitriões. Todos os alunos seleccionaram a opção correta e mantiveram essa resposta na ficha 2. É de salientar que esta questão tinha sido tratada na aula anterior (cf. anexo 4.2) e dado o interesse manifestado, considerámos normal que todos tivessem acertado.

Na questão 4 perguntava-se aos alunos o que deveriam fazer se recebessem um presente. A regra geral em Espanha é que se abra o presente de imediato em frente da pessoa que no-lo ofereceu e se agradeça efusivamente. Três grupos responderam de forma errada no *Cuestionario* 1, mas retificaram a resposta na Ficha 1.

A questão 5 dizia respeito a horários das chamadas para domicílios particulares. Três grupos responderam de forma errada antes da consulta dos recursos e corrigiram a resposta depois da pesquisa da informação.

A questão 7, que dizia respeito ao costume espanhol de numa saída de amigos cada um pagar uma rodada, teve duas respostas erradas no primeiro teste e 100% de respostas corretas na Ficha 1.

Na questão 9, que remetia para o hábito cortês de oferecer a nossa comida a outra pessoa, quando comemos algo na sua frente, não sendo expectável que esta aceite a não ser que haja insistência da nossa parte. Cinco grupos responderam de forma errada no *cuestionario* 1. Na Ficha 1 apenas dois grupos mantiveram a resposta incorreta. Estes resultados não nos surpreendem na medida em que, por um lado, este hábito que também existe na cultura portuguesa, é mais típico de uma população de uma faixa etária superior à dos alunos, por outro lado, a resposta a esta questão exigia que os alunos pesquisassem a informação com mais cuidado, pois ao contrário de outras questões, não era tão evidente e fácil de encontrar.

Por último, relativamente a convenções sociais, na questão 8 pretendíamos que os alunos reconhecessem que em situações informais para os espanhóis a pontualidade não é muito importante. Obtivemos cinco respostas erradas no primeiro questionário e apenas duas na Ficha 1. Também aqui era necessária alguma capacidade de pesquisa para encontrar a resposta certa e, foi preciso direccionar os alunos que o solicitaram para a informação (cf. anexo 4.3).

#### **4.1.1.7. Relações interpessoais**

A nível das relações interpessoais, escolhemos uma questão que nos pareceu pertinente por se reportar ao meio académico e pretendíamos que os alunos identificassem que em Espanha é normal os alunos tratarem os professores por “tu” (cf. anexo 7). Apenas dois grupos responderam acertadamente. Após a consulta dos recursos da WQ, em particular o visionamento de um vídeo, só dois grupos responderam erradamente.

#### **4.1.1.8. Comportamentos rituais**

Os alunos tinham que identificar que em Espanha, quando alguém celebra um aniversário, há um costume de se lhe dar tantos puxões de orelhas quantos sejam os anos que faça (cf. questão 6, Cuestionario 1 e Ficha 1). Antes de visualizarem o vídeo que incluímos como recurso na WQ, quatro grupos responderam erradamente. Depois da visualização, apenas um grupo corrigiu a resposta (cf anexo 7).

Pensamos que o facto de ter havido alguns problemas na visualização de vídeos por parte de alguns grupos possa ter contribuído para que nem todos chegassem à resposta certa, mas também observámos que alguns alunos tiveram dificuldade em interpretar a questão devido a desconhecimento de vocabulário. (cf. anexo 4.3).

#### **Em jeito de síntese...**

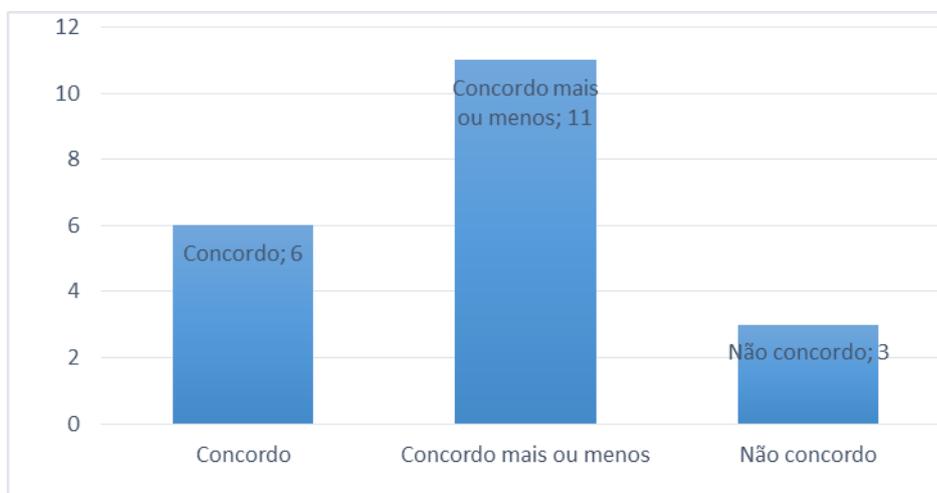
No que diz respeito à aquisição de conhecimentos sobre a cultura espanhola, ficou demonstrado que, através da consulta dos recursos disponibilizados na WQ, a generalidade dos alunos conseguiu aceder à informação que lhe permitia responder de forma acertada às questões colocadas. Percebemos que relativamente às questões sobre aspetos relativos a vida quotidiana, relações interpessoais e comportamentos rituais, os alunos responderam inicialmente tendo em conta os seus próprios referentes culturais e que a análise dos recursos da WQ lhes permitiu reformular essas ideias iniciais.

Observámos ainda que alguns alunos tiveram dificuldade em compreender a informação quando esta não estava totalmente explícita e exigia um certo grau de interpretação e tiveram mais facilidade em aceder à informação através de texto do que através de vídeos, pelo que consideramos que é importante continuar a trabalhar as competências digitais dos alunos para que desenvolvam sobretudo a sua capacidade de análise crítica da informação.

#### **4.2. Perceções sobre as semelhanças e diferenças socioculturais entre Portugal e Espanha**

Os conhecimentos sobre a cultura do Outro são importantes para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica (cf. Byram, 1997). Comparar as duas culturas é um dos primeiros passos para se atingir essa consciência. Desse modo, procurámos aferir qual a perceção que os alunos tinham acerca das diferenças culturais entre Portugal e Espanha para depois avaliarmos o impacto da WQ nessas perceções.

Assim, no inquérito por questionário inicial (anexo 1) pedimos aos alunos que se posicionassem relativamente à afirmação “Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos portugueses”. No gráfico 15 podemos observar as suas respostas.

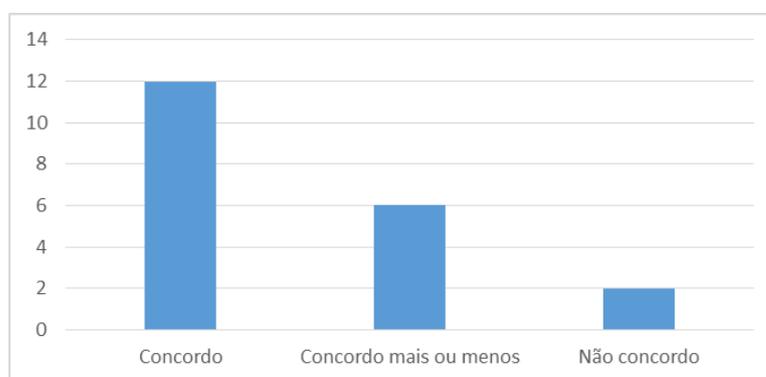


**Gráfico 15** - Posicionamento dos alunos relativamente à questão 2.4 do inquérito por questionário inicial – “Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos portugueses”.

O gráfico mostra-nos que antes da WQ apenas três alunos consideravam que espanhóis e portugueses não tinham costumes diferentes. Seis, pelo contrário, consideravam os costumes espanhóis e portugueses muito diferentes. No entanto a maioria (11) estava mais ou menos de acordo com esta afirmação, o que podemos interpretar como o facto de estes alunos não considerarem que os costumes fossem muito diferentes, mas reconhecerem a existência de diferenças.

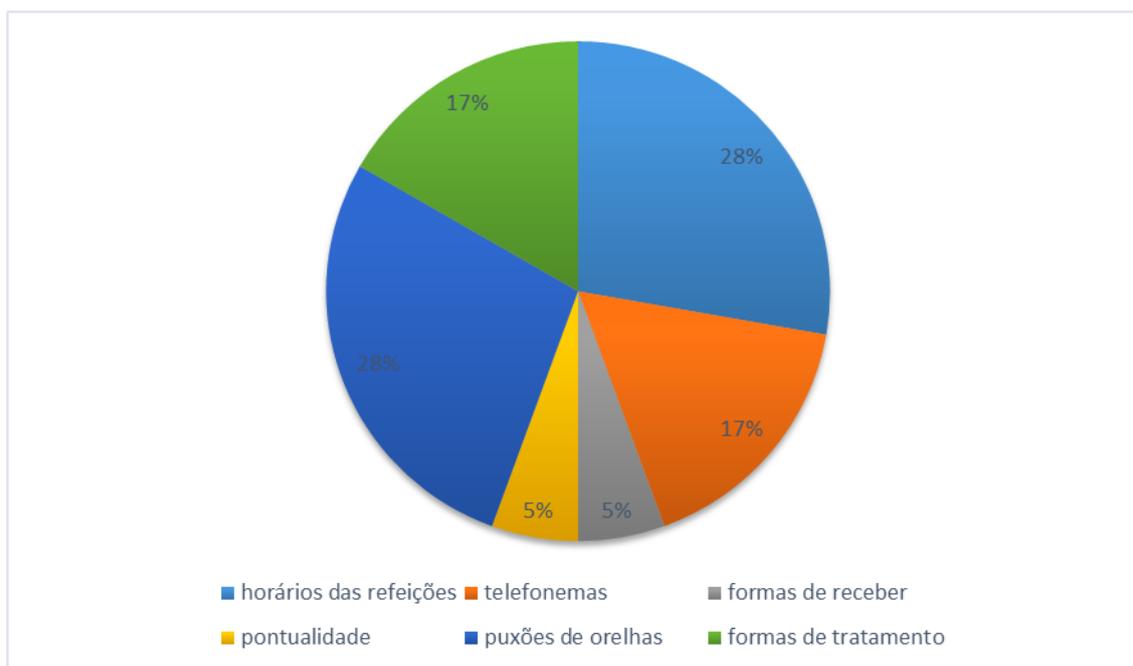
Ainda no primeiro questionário, pedimos que os alunos se posicionassem relativamente à afirmação “Em Espanha almoça-se e janta-se mais tarde do que em Portugal” (anexo 1)

Como podemos observar no gráfico 16, os alunos mostraram-se maioritariamente de acordo com a afirmação.



**Gráfico 16** - grau de concordância dos alunos relativamente à afirmação “Em Espanha almoça-se e janta-se mais tarde do que em Portugal”.

Durante a realização da WQ os alunos também tiveram a oportunidade de aceder a informação relativa à questão dos horários das refeições em Espanha, mas também a oportunidade de conhecerem outros costumes, no âmbito da realização da ficha 1. Na última pergunta dessa ficha pedimos aos alunos que assinalassem quais os costumes que tinham considerado diferentes dos dos portugueses. No gráfico 17 podemos observar as respostas dos alunos, de acordo com o número de ocorrências que obtivemos.



**Gráfico 17** - Diferenças de costumes assinaladas pelos alunos na ficha 1.

Os horários das refeições e a questão de se dar puxões de orelhas nos aniversários foram as diferenças que os alunos mais assinalaram.

Por exemplo o grupo 5 referiu, a propósito da diferença de horários, que “*los portugueses cenan a las ocho y media nueve*<sup>15</sup>” e, com respeito aos rituais o Grupo 1 assinalou “*los tirones de orejas pues en Portugal al revés de tirones de orejas nosotros lo damos verracos.*”.

A questão do tratamento dos professores por tu e de não se dever fazer chamadas depois das dez da noite também tiveram 17% das ocorrências. A título de exemplo, o grupo 5 considerou que “*los portugueses reciben llamadas después de las diez.*” e o grupo 2 afirmou que “*No tratamos os profesores por tu*”.

<sup>15</sup> Relembramos que optámos por não fazer qualquer correção linguística relativamente às respostas dos alunos.

Com 5% das ocorrências os alunos assinalaram a pontualidade, considerando que em Portugal se dá mais valor a este aspeto do que em Espanha e também que são diferentes os costumes no que diz respeito a receber alguém em nossa casa, pois segundo o grupo 5 “*los portugueses cuando veo cenar no llevan ningún regalo*”.

Já no que diz respeito às apresentações em *PowerPoint* (cf. anexo 9), verificámos que os conselhos dados pelos alunos remetem para as mesmas diferenças assinaladas na ficha 2 com prevalência das diferenças horárias. Dos quatro grupos que cumpriram o que lhes era pedido neste item, três assinalaram a diferença no horário das refeições. Por exemplo, o grupo 2 recomenda “*En España, la hora de comer es muy tarde, logo es recomendado llevar un pan para el meo de la mañana.*” Dois também se referiram às normas de cortesia, relacionadas com as visitas a casas de pessoas com quem se tem pouca familiaridade, como o grupo 4 que aconselha “*Debes elogiar la casa de tus anfitriones*” e os grupos 1 e 2 que recomendam “*Si te invitan a cenar en su casa les debes llevar algo de comer o beber*”. O hábito da sesta e as formas de tratamento mais informais são também aspetos que os alunos referem como sendo normais para que os futuros visitantes não os estranhem (cf. anexo 9).

Depois das apresentações e discussão dos trabalhos, no inquérito por questionário final, voltámos a questionar os alunos quanto ao seu acordo relativamente à afirmação “Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos portugueses.” Só três não concordaram. Comparativamente com as respostas que obtivemos no primeiro questionário, obtivemos o mesmo número de alunos concordantes e discordantes, mas verificou-se que quatro alunos mudaram a opinião. Relativamente às justificações para a sua posição, os alunos que afirmaram não concordar referiram que havia diferenças, mas também muitos aspetos semelhantes, como apontou o aluno A1 – “Tem costumes diferentes bem como costumes que nós também temos”.

As justificações dos alunos que concordaram com a afirmação estiveram relacionadas com a diferença de horários, de costumes, gastronomia e de comportamentos, conforme apresentamos na tabela 8.

<b>Justificações</b>	<b>Evidências</b>	<b>n.º de ocorrências</b>
Horários diferentes	A2 - Pois as suas rotinas são muito diferentes da nossa. A3 - Tem hábito de se deitar mais tarde. Têm hábito de sair muitas vezes à noite. A4 - Os orários. A9 - Os horários são muito diferentes bem como a comida. A10 - Sim. Os horários são muito diferentes mas de resto acho que não afeta muito a diferença. A11 - Sim, na comida e horários. A12 – Sim. Têm horários diferêntes e outros costumes. A17 – Sim porque os espanhóis têm hábitos mais tardios que nós e têm o hábito de sair muitas vezes à noite.	8
Hábitos e comportamentos diferentes	A6 - Como por exemplo fazer a sesta e outros. A12 – Sim. Têm horários diferêntes e outros costumes. A13 – Sim. Saiem muitas vezes á noite, e falam muito rapido. A15 – Sim. tem outro modo de vida. A16 – sim. Tem muito mais costumes e diferentes que os portugueses. A17 – Sim porque os espanhóis têm hábitos mais tardios que nós e têm o hábito de sair muitas vezes à noite. A18 – sim, fazem a sesta depois de dormir. A19 – Sim. As culturas são diferentes. A20 – sim. São mais barulhentos.	7
Gastronomia diferente	A9 - Os horários são muito diferentes bem como a comida. A11 - Sim, na comida e horários A14 – Sim. As comidas são diferentes e as cidades também.	3

**Tabela 8** - justificações dos alunos para considerarem muito diferentes os costumes portugueses e espanhóis.

### **Em jeito de síntese...**

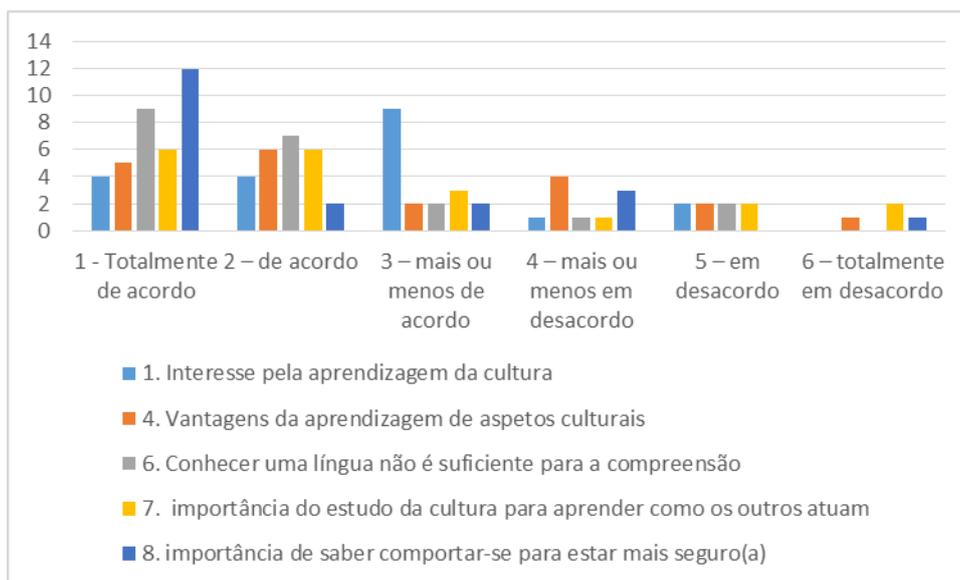
Relativamente à percepção dos alunos sobre as semelhanças e diferenças entre aspetos socioculturais da cultura espanhola e da cultura portuguesa vimos que antes da WQ já existia uma consciência da diferença. Durante a realização das atividades, os alunos foram confrontados com alguns hábitos e tiveram de os comparar com os seus próprios costumes, reconhecendo aqueles que eram diferentes e focando, sobretudo, a questão da diferença de horários das refeições, que também foi o motivo mais apontado para justificar a afirmação de que os espanhóis e os portugueses têm costumes muito diferentes.

Apesar de os dados recolhidos nos indicarem que não houve grandes alterações nas ideias iniciais dos alunos relativas a esta questão, percebemos que a WQ lhes permitiu refletir sobre as duas culturas, o que é um dos pressupostos para o desenvolvimento da competência intercultural.

### 4.3. Percepções acerca da importância do estudo da cultura nas aulas de língua espanhola

Manifestar um espírito de abertura relativamente à cultura do Outro e desenvolver atitudes de respeito por essa cultura são indispensáveis para o desenvolvimento da competência intercultural. Consideramos que é também necessário que os alunos tomem consciência da relação indissociável que existe entre língua e cultura, conforme demonstrámos no ponto 1.1.1., e se apercebam da importância da aquisição de conhecimentos relativos à cultura dos povos representantes da língua em estudo.

Assim, no inquérito por questionário inicial, formulámos várias questões que visavam perceber qual a importância que os alunos atribuíam ao estudo da cultura nas aulas de língua e averiguar a forma como encaravam o Outro de modo a traçar o seu perfil intercultural. Segundo uma escala com 6 itens que variava do “não concordo” ao “concordo totalmente”, os alunos posicionaram-se relativamente a essas questões. No gráfico 18 apresentamos as respostas dos alunos relativamente àquelas que se enquadram nesta categoria.



**Gráfico 18** - importância conferida pelos alunos ao estudo da cultura espanhola antes da WQ.

A leitura do gráfico mostra-nos que a maioria dos alunos demonstra algum interesse pela aprendizagem de aspetos culturais nas aulas, sendo que quatro alunos se posicionam totalmente de acordo, quatro de acordo e a maioria (nove) mais ou menos de acordo. De assinalar que um aluno se manifesta mais ou menos em desacordo e dois em desacordo. Assim, podemos dizer que para mais de metade da turma os aspetos culturais não são muito valorizados.

Também relativamente às vantagens da aprendizagem de aspetos culturais, há sete alunos que não as parecem reconhecer.

No entanto à exceção de dois, os alunos percebem que conhecer uma língua não é suficiente para estabelecer uma comunicação. Observamos ainda que apenas cinco não reconheciam a importância de estudar aspetos culturais para perceber como os outros atuam e que a maioria dos alunos reconhece a importância de saber atuar perante o Outro para se sentir mais seguro ao estabelecer a comunicação.

Depois da implementação do nosso projeto, voltámos a inquirir os alunos sobre a importância do estudo da cultura nas aulas de língua espanhola. Todos os alunos responderam afirmativamente, reconhecendo que estudar aspetos culturais é importante apontando várias razões para justificar essa posição, entre as quais:

- Conhecer a língua não é suficiente – “porque temos de saber mais do que espanhol para compreendermos os espanhóis” (A1);
- Melhora os seus conhecimentos acerca do país e da sua cultura - “ficamos a conhecer muito mais sobre Espanha” (A18);
- Aprende-se a valorizar os outros - “aprender a valorizá-los” (A4)
- Permite conhecer melhor os espanhóis antes de um contacto presencial – “Assim se formos a Espanha já sabemos como lidar com eles” (A6);
- Aumenta a cultura – “Para melhorar a nossa cultura” (A10)
- É necessário saber mais sobre outras culturas – “Porque é importante saber mais sobre outras culturas” (A8)
- É divertido (A11);
- Alarga o conhecimento – “Conhecemos e aprendemos mais coisas.” (A13)
- Desperta o interesse por visitar outros países – “Para termos mais cultura geral e interesse em visitar outros países” (A16).

### **Em jeito de síntese...**

À luz dos dados apresentados, podemos afirmar que a WQ contribuiu para o reconhecimento por parte dos alunos relativamente à importância do estudo da cultura espanhola e da sua inclusão nas aulas de língua, apontando benefícios a nível de ampliação dos seus conhecimentos e da utilidade com respeito à preparação para o encontro intercultural.

#### 4.4. Avaliação da WQ

Nesta categoria reportamo-nos a um aspeto importante quando se desenvolve um documento multimídia digital com um caráter tão específico como é o da WQ: a avaliação. Considerámos que essa avaliação deveria ser feita relativamente a quatro aspetos que contemplam os nossos objetivos investigativos. Em primeiro lugar reportamo-nos aos aspetos técnicos da WQ, depois analisamos as dificuldades sentidas pelos alunos aquando da realização das atividades, em seguida referimo-nos à sua utilidade face a outras estratégias pedagógicas e, por fim, procuraremos determinar a sua eficácia a nível dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Reportar-nos-emos para esta análise aos dados recolhidos através do inquérito por questionário final (anexo 3.7.) e às nossas observações registadas nas notas de campo 3 e 4 (anexos 4.3 e 4.4.).

##### 4.4.1. Aspetos técnicos

Inicialmente para avaliar a WQ relativamente a aspetos técnicos, pensámos utilizar a grelha proposta Bellofatto et al (2001). No entanto, tendo em conta as características dos nossos sujeitos, optámos por simplificar os itens propostos por esses autores e, seguindo as recomendações de Bottentuit Junior e Coutinho (2011b), que também serviram de guia para a conceção da WQ, reduzimos os nossos itens de avaliação a três que nos pareceram mais importantes: a navegabilidade, a clareza dos textos e a adequação dos recursos.

##### 4.4.1.1. Navegabilidade

Ao definirmos este item de avaliação, pretendemos obter a opinião dos alunos acerca das nossas escolhas conceptuais relativamente ao desenho da WQ, nomeadamente a opção pelo uso de abas e de botões para a navegação entre separadores. Na tabela 9 apresentamos os resultados que tivemos da avaliação feita pelos alunos.

Nota	Ocorrências	Justificações	n.º de ocorrências
1	-	-	0
2	A15	A15 - Pois à pouca acessibilidade a bons sites espanhóis. (Há poucos sites uteis).	1
3	A2, A5, A7, A13, A16	A2- Melhor acesso a temas específicos; A5 – não justificou. A6 - Às vezes é difícil encontrar sites. A7 - Não era muito rápida e a informação era confusa.	5

		A13 - Porque havia pessoas no youtube a ver aquilo que não interessava para o trabalho. A16 - Não tínhamos às vezes exatamente o que procurávamos.	
4	A1, A3, A8, A14, A18	A1 - Temas bem organizados em abas. A3 - Porque eram muitos blogs para pesquisar. A4 - Era fácil de consultar pois tinha os sites escritos na WQ. A8 - Era muito simples. A14 - Era fácil e consultar los citios por la WQ A18 - Foram dados os sites, isso facilitou imenso.	5
5	A9, A10, A11, A12, A17, A19, A20	A9 - Toda a informação estava no site. A10 - È fácil de encontrar o que querer porque a informação está bem organizada. A11 - É fácil e rápido na consulta de paginas. A12 - Era muito bom pois era fácil de aceder a tudo. A17 - Não tive dificuldade em pesquisar informações. A19 - Tinha a informação necessária e era de fácil acesso. A20 - Foi muito fácil de navegar.	7

**Tabela 9** - avaliação dos alunos ao item navegabilidade.

De uma forma geral, os alunos avaliaram este item de forma positiva. Sete atribuíram-lhe a nota máxima, cinco a nota 4 e outros 5 a nota 3. Apenas um aluno lhe deu uma nota negativa, mas ao analisarmos a sua justificação, percebemos que não compreendeu o que lhe pedimos para avaliar, reportando-se a outras páginas da Internet.

Quanto aos outros alunos, destacam a boa organização da informação, a facilidade e rapidez na consulta de páginas e a simplicidade. Há no entanto alguns que apontam alguns aspetos negativos, ainda que não nos pareçam relacionados com questões de navegabilidade da própria página, como a dificuldade em encontrar o que procuravam ou a lentidão no acesso aos *sites*. Estes pareceres negativos dos alunos parecem reportar-se a problemas de conexão à Internet que tivemos de enfrentar sobretudo na primeira aula, conforme relatamos na nota de campo 3 (cf. anexo 4.3) e referimos no ponto 3.5.2.

É também de salientar que, quando questionados sobre que aspetos melhorariam na WQ, cinco alunos se tenham reportado ao aspeto gráfico, considerando que a apresentação e a organização deveriam ser melhoradas. Cremos que algumas dessas críticas estão relacionadas com o facto de alguns alunos não terem podido aceder à página principal da WQ e terem utilizado a página alternativa que criámos no *Blogger*, no entanto também consideramos que, embora não seja essa a nossa área, e tenhamos tentado criar uma página agradável de visitar, segundo o princípio de “menos é mais” e a ideia de que os recursos

digitais se tornam mais atraentes e comunicativos quando se define um padrão de fácil leitura e compreensão (Bottentuit Junior & Coutinho, 2011b), poderíamos ter investido um pouco mais no seu aspeto visual. Esse será certamente um aspeto que teremos em conta em trabalhos futuros com a WQ.

#### 4.4.1.2. Clareza dos textos

A clareza dos textos foi outro dos aspetos que quisemos submeter à avaliação dos alunos. Conforme podemos observar na tabela 10, a maioria dos alunos atribuiu uma nota positiva a este item. Cinco deram-lhe a nota máxima; nove, a nota 4 e quatro classificaram-no com 3. Apenas um aluno deu uma nota negativa referindo que o texto não era muito explícito.

Alguns alunos, como o A2, referiram que os textos “podiam ser mais fáceis de perceber”. Já outros consideraram-nos acessíveis. O aluno A3, por exemplo, referiu que “estava adequado para a nossa idade e para o tipo de trabalho que é” e o A8 considerou que se percebia tudo.

Assim, maioritariamente, os alunos não tiveram dificuldade na compreensão dos textos e estes mostraram-se adequados ao seu nível de aprendizagem.

Nota	Ocorrências	Justificações	n.º de ocorrências
2	A12	A12 - Não era muito explícito.	1
3	A2, A5, A6, A7	A2 - Podiam ser mais fáceis de perceber. A5 - não justificou. A6 - O espanhol às vezes não se percebe bem. A7 - Informação era confusa. A8 - Foi difícil escrever porque havia perguntas.	4
4	A4, A8, A9, A13, A14, A15 A17, A19, A20	A4 - Conseguia perceber cada frase escrita nos textos dos sites nos quais procurei informação. A8 - Percebia-se tudo. A9 - Conseguia perceber-se bem os textos. A13 - Achei que no site os textos estavam bem claros. A14 - Porque son buenas el tipo de letras. A15 - Os textos estão simples. A17 - Tive alguns problemas na escrita em espanhol. A19 - Estavam com boa informação. A20 - Foram fáceis de perceber.	9
5	A1, A3, A10, A11, A16	A1 - Simples e diretos. A3 - Porque estava adequado para a nossa idade e para o tipo de trabalho que é. A10 - È bastante fácil de entender o que estava escrito se saber o básico de Espanhol. A11 - Esta muito claro e simples. A16 - Textos muito bem explicados.	5

**Tabela 10** - classificações atribuídas pelos alunos relativamente à clareza dos textos.

#### 4.4.1.3. Adequação dos recursos indicados para a realização das atividades

Na tabela 11 podemos observar a forma como os alunos avaliaram a adequação dos recursos indicados na WQ.

Nota	Ocorrências	Justificações	n.º de ocorrências
2	A5	A5 – Não justificou.	1
3	A4, A7	A4 – Embora fosse clara, a informação não era muita, pois tive que procurar noutros sites não indicados pela professora. A7 – Tinha muita informação.	2
4	A1, A2, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A15, A16, A18, A20	A1 – Faltava informação por vezes. A2 – São bons e muito específicos. A6 – Temos de escrever à nossa maneira em espanhol. A8 – Tinhamos informação suficiente. A9 – Havia recursos a dar erros mas a maior parte dava e tinha informação útil. A10 – Acho que estava organizado de acordo com o trabalho a fazer. A12 – Os sites era explícitos. A13 – Para uma boa acessibilidade. A15 – Porque eram bastante uteis. A16 – Estava bom mas não perfeito. A18 – Sim, foi fácil. A20 – Foram fáceis de os realizar.	12
5	A3, A11, A14, A17, A19	A3 – Tem os textos muito adequados para a nossa idade e o tipo de trabalho. A11 – Esta adquado e é fácil para a realização de atividades. A14 – Porque es bueno. A17 – Consegui adaptar bem os textos. A19 – Tinha os sites necessários.	5

**Tabela 11** - avaliação dos alunos dos recursos da WQ.

Mais uma vez observamos que a avaliação foi positiva, com 12 alunos a atribuírem-lhes a nota quatro, cinco classificando-os com 5 e dois com a nota 3. Apenas um aluno deu uma nota negativa, mas não justificou.

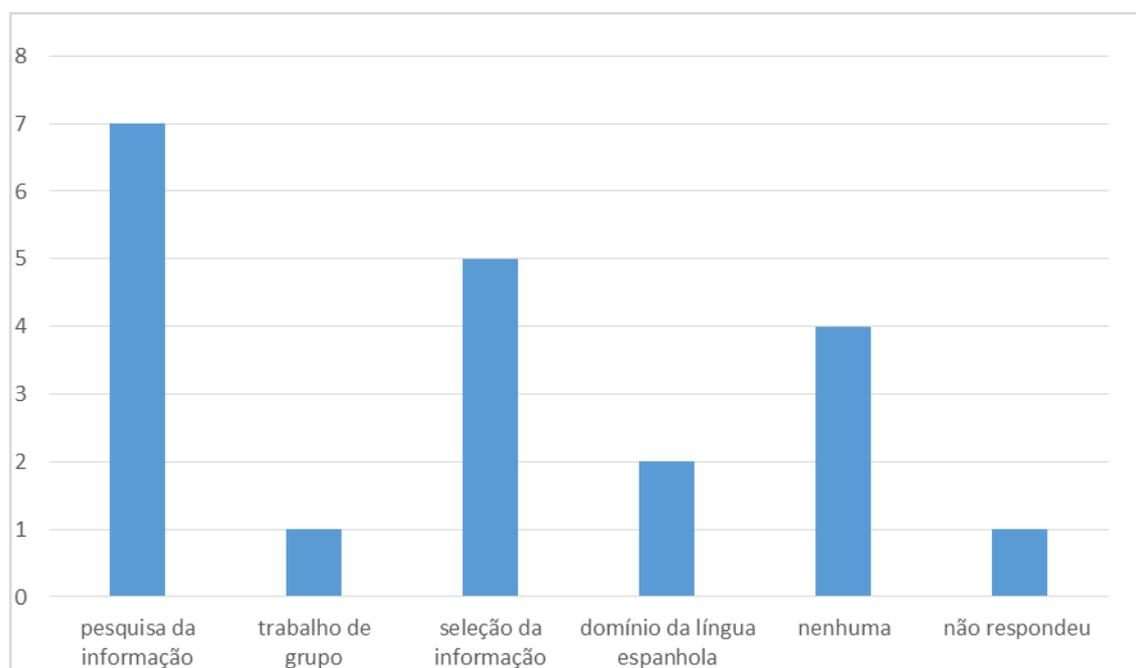
Apesar das boas classificações atribuídas e de uma parte significativa dos alunos se referir à facilidade, adequação e clareza da informação, três alunos apontaram alguns problemas. O aluno A9 referiu que “havia recursos a dar erros mas a maior parte dava e tinha informação útil”. De facto, observámos que alguns recursos que tínhamos testado previamente, no dia da realização da WQ não funcionavam por a página estar em manutenção, noutros casos, por razões desconhecidas, alguns computadores não permitiam o acesso a determinadas páginas. Esse é sem dúvida um risco que corremos quando

utilizamos a Internet como recurso, pois apesar de termos tido a preocupação de escolher fontes seguras, conforme recomendam Bottentuit Junior e Coutinho (2011b), a volatilidade da Internet na atualidade leva-nos a ter dificuldade em determinar o que realmente é seguro.

Alguns alunos como o A4 e o A1 queixaram-se da falta de informação e referiram a necessidade de recorrer a outros recursos que não os indicados na WQ. Consideramos que tal não se deveria ter passado, pois tivemos o cuidado de testar os recursos previamente e tentar resolver a tarefa proposta aos alunos. O que nos parece é que por vezes, como a informação não surgia logo na página inicial, os alunos tiveram alguma dificuldade em encontrar o que procuravam e, em determinados momentos, foi mesmo necessário ajudá-los a navegar nas páginas (cf. anexo 4.4).

#### 4.4.2. Dificuldades na realização das atividades da WQ

No inquérito por questionário final questionámos os alunos acerca das dificuldades sentidas durante a sua realização. No gráfico 19 podemos observar as respostas dos alunos a essa questão de acordo com a frequência com que surgiram os seus argumentos.



**Gráfico 19** - dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização da WQ.

A pesquisa da informação (com sete ocorrências) e a seleção da informação (com cinco ocorrências) foram as áreas onde os alunos sentiram mais dificuldades.

Relativamente ao primeiro problema, os alunos usaram argumentos como o facto de ter sido difícil “encontrar os sites certos com a informação necessária para a realização do trabalho” (A16) e a “acessibilidade a conteúdo espanhol” (A15). Quanto ao segundo, o aluno A8 refere o facto de ter tido que ir a muitos sites e o aluno A9 apresenta como dificuldade “A gastronomia porque vários sites diziam comidas diferentes”.

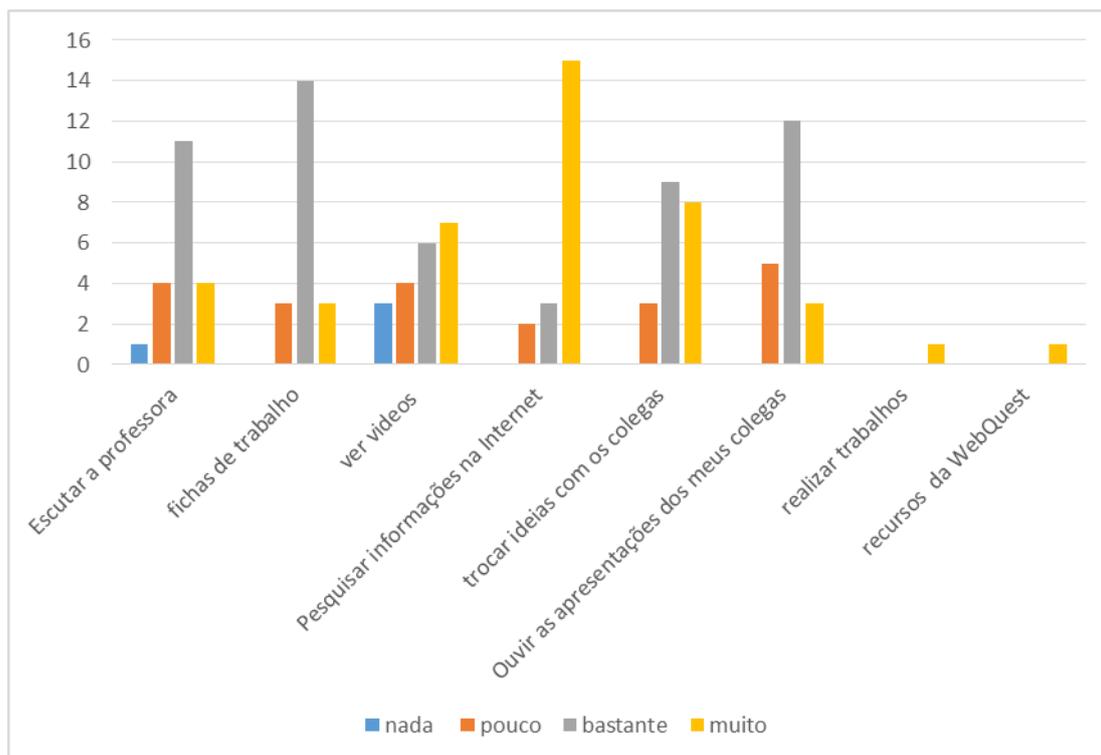
Como já explanámos em pontos anteriores, realmente observámos algumas dificuldades dos alunos na utilização dos recursos indicados na WQ por alguma falta de hábito na navegação deste tipo de páginas. Verificámos também que alguns, por não encontrarem a informação de imediato, procuravam-na noutros locais, como a *Wikipedia* (cf. anexo 4.4).

Além destas dificuldades, dois alunos referem ter tido algumas dificuldades relacionadas com o vocabulário (A19) e a escrita (A18) e um afirma que teve dificuldade em trabalhar com o colega.

Quatro alunos afiançaram não ter sentido nenhuma dificuldade e um aluno não respondeu.

#### **4.4.3. Utilidade face a outros recursos**

Para percebermos se para os alunos a WQ tinha sido útil no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos culturais, solicitámos que expressassem a sua opinião relativamente à utilidade de diferentes recursos e estratégias que tinham sido usados, de alguma forma, durante o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção ou que geralmente eram usados em sala de aula. As respostas dos alunos foram reunidas no gráfico 20.



**Gráfico 20** - estratégias mais úteis na aprendizagem de conteúdos culturais segundo os alunos.

A leitura do gráfico permite-nos concluir que a atividade que mais alunos consideram ter contribuído para a aprendizagem da cultura é a pesquisa de informações na Internet (quinze ocorrências), embora dois alunos tenham considerado que contribuiu pouco e três ter contribuído bastante. Trocar ideias com os colegas é também bastante valorizado, com 8 alunos a considerarem muito útil, 9 a classificarem-na como bastante útil e 3 a atribuírem-lhe pouca utilidade. As fichas de trabalho foram consideradas como bastante úteis por 14 alunos, assim como 12 alunos consideraram bastante útil ouvir a apresentação dos colegas. Já ver vídeos dividiu mais as opiniões dos alunos, embora sete alunos tenham considerado muito útil esta atividade, três consideram que não tinha qualquer utilidade e quatro que era pouco útil. Realizar trabalhos e usar os recursos da WQ foram duas atividades mencionadas como muito úteis por dois alunos.

Pelos dados aqui apresentados, percebemos que as atividades mais valorizadas foram as que envolveram a pesquisa na Internet, a partilha de ideias com os colegas e a realização de atividades, ou seja, estratégias que estiveram ligadas à WQ. Apesar disso, onze alunos consideraram que ouvir a professora foi bastante útil e quatro afirmaram ser muito útil, pelo que depreendemos que, apesar da autonomia que a WQ proporciona, o professor continua a ter um papel importante na aprendizagem dos alunos, segundo o seu ponto de vista.

Pedimos também aos alunos que referissem se tinham sentido diferença na abordagem de aspetos culturais entre o uso da WQ ou apenas a exposição do professor e o recurso ao manual. Dezasseis alunos afirmaram ter sentido diferença, três disseram que não e um aluno não respondeu. Dos alunos que referiram não ter havido diferença, o aluno A5 justificou dizendo que era igual e o A19 justificou afirmando que “a professora e o manual tinha informações necessárias para realizar a WebQuest”.

Os alunos que consideraram ter havido diferença, usaram como argumentos o facto de a WQ facilitar o acesso a informações, como o aluno A1 que referiu que “conseguia chegar às informações que queria, no momento certo” ou o aluno A10 que observou que “o livro não contém informação cultural”; o facto de ser interessante e divertido (A3 - “Sim, porque acho que é mais interessante do que estar a olhar para o livro”; A16 - “Com a Webquest aprendi mais porque é mais atractivo e mais interessante”) e permitir a reflexão e a aprendizagem (A15 - “melhorei a minha ideia de Espanha”).

A análise dos dados permite-nos concluir que os alunos reconheceram a utilidade da WQ para a aprendizagem de questões culturais.

#### **4.4.4. Perceção sobre os conhecimentos adquiridos**

Na categoria A já nos referimos aos conhecimentos adquiridos pelos alunos no âmbito da WQ, mas quisemos perceber o que, do ponto de vista deles, ela lhes permitiu aprender. Assim perguntámos-lhes o que tinham aprendido com a WQ e constatámos que a maioria (15 ocorrências) considerou que adquiriu conhecimentos acerca de Espanha e da sua cultura, focando aspetos como a gastronomia, os monumentos, a geografia e os hábitos e costumes. A título de exemplo, explicitamos algumas das ocorrências relativas a:

- Geografia – “novas cidades espanholas” (A20);
- Festas e monumentos – “Que Espanha tem festas e monumentos muito interessantes” (A2);
- Hábitos e costumes dos espanhóis – “Novos costumes, cozinhados, etc.” (A11).

Também ao perguntarmos se tinham gostado de realizar a WQ, a maioria dos alunos (15) referiu o contributo para conhecer melhor a cultura espanhola, como o aluno A4 que afirmou ter gostado porque passou “a conhecer melhor Espanha e os costumes dos espanhóis”.

Alguns alunos referiram ainda ter aprendido diferenças e semelhanças entre Portugal e Espanha (A15 – “Todas as diferenças entros os espanhóis e os portugueses”) e a respeitar e valorizar as diferenças culturais (A4 – “Aprendi a respeitar e a valorizar as diferenças entre a minha cultura e a dos espanhóis”).

### **Em jeito de síntese...**

Constatámos que a maioria dos alunos fez uma avaliação positiva da WQ, quer ao nível do aspeto técnico da configuração da própria página, apesar de algumas críticas com respeito ao aspeto gráfico, quer relativamente à sua utilidade para a aprendizagem de conteúdos culturais, destacando a acessibilidade da informação e o carácter mais lúdico que esta confere às aulas, quer em relação a conhecimentos adquiridos.

No entanto, percebemos também que houve algumas dificuldades dos alunos, sobretudo na utilização dos recursos e na seleção da informação e alguns alunos afirmaram ter recorrido a outras fontes de informação que não as indicadas na WQ para a realização das atividades, o que nos deve fazer refletir sobre a necessidade de ensinar os alunos a pesquisar e seleccionar informações na Internet.

## Capítulo 5 – Conclusões, limitações e perspectivas futuras

### 5.1. Conclusões

Feita a apresentação dos dados, iremos agora centrar-nos nas conclusões que nos permitiram retirar e avaliar quais as respostas que obtivemos para as nossas questões de investigação.

A nossa primeira questão de investigação remetia-nos para três ações relacionadas com a WQ: conceber, desenvolver e avaliar. Relativamente à primeira ação – conceber – pretendemos que a nossa WQ fosse “como que um desafio que se coloca aos alunos, que para o resolverem, transformam a informação disponibilizada num produto final e comunicam aos outros colegas” (Viseu & Carvalho, 2003, p.519) e tivemos em mente que a WQ só produz resultados se for muito bem planeada, com tarefas que realmente possam facilitar a aprendizagem e que valorizem a investigação (Bottentuit Junior, Alexandre & Coutinho, 2006). Daí que tenhamos concluído que conceber uma WQ envolve, antes de mais, um trabalho de pesquisa exaustivo para encontrar a tarefa e as atividades que sejam significativas para a consecução dos nossos objetivos, apoiadas em recursos fiáveis e adequados à faixa etária e ao nível dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, que lhes despertem a curiosidade e constituam um desafio. Além disso é necessário organizar a informação de forma que seja clara e acessível e apresentá-la de forma atrativa.

A conceção da WQ “Descubriendo España” envolveu todos estes procedimentos. O passo mais importante, do nosso ponto de vista, foi a definição de uma ideia que nos servisse de fio condutor e a partir dela selecionar a tarefa final, que “deve ser interessante e relacionar-se com o que os alunos devem saber, não esquecendo nunca a faixa etária deles e do que são capazes de realizar” (Sampaio, 2006, p.59). Considerámos que a tarefa que poderia cumprir os nossos requisitos, seria a simulação de uma sessão de esclarecimento dos alunos para colegas que iriam a Espanha, através da elaboração de uma apresentação em PowerPoint e a sua apresentação à turma, pois ao apresentarem o trabalho à turma os alunos “desenvolvem a capacidade de expor, habitam-se a submeter-se à crítica dos pares e professores e habitam-se a criticar o trabalho dos colegas” (Carvalho, 2007, p.232).

Apesar de a WQ ter uma estrutura própria, que a singulariza em relação a outras páginas com fins educativos, consideramos que, sem comprometer este recurso, o professor deve fazer as opções que mais lhe convêm de acordo com o que for mais

benéfico para os alunos. No nosso caso optámos pela estrutura clássica da WQ - introdução, tarefa, processo, recursos e avaliação – que, devido ao carácter circunscrito e específico da nossa WQ, nos pareceu mais adequada.

O grande desafio na conceção de uma WQ, com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência intercultural de alunos do 8.º ano de escolaridade com um nível de Espanhol ainda muito reduzido, foi encontrar recursos que fossem fidedignos e que se adequassem às características dos nossos sujeitos. Privilegiámos páginas que contivessem informações claras e precisas, tanto quanto possível provenientes de fontes fidedignas, e também que os alunos pudessem ter várias opções de escolha e preocupámo-nos em testar previamente os recursos.

Concebida a WQ, passámos à implementação. Constatámos que é muito importante que o professor tenha em conta que há sempre a possibilidade de ter de lidar com o imprevisto. É importante que nos asseguremos de que possuímos todas as condições para que os alunos possam usar a WQ que tanto tempo e trabalho nos levou a conceber. No nosso caso o imprevisto surgiu sob a forma de uma sala de computadores com uma ligação à Internet que parecia ter vida própria e computadores que nem sempre queriam funcionar. O imprevisto foi contornado com alguns prejuízos para o nosso trabalho, pois fez-nos perder algo que era precioso: tempo. Apesar de todos os constrangimentos, o facto de os alunos terem acabado por usar apenas um computador permitiu que se concentrassem mais nas atividades e, à exceção de um par que teve algumas dificuldades de relacionamento, houve claros benefícios para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Concluímos ainda, relativamente à implementação da WQ, que os alunos se empenham mais quando as atividades se apresentam como uma novidade, como aconteceu na terceira sessão do projeto, quando tiveram de preencher um questionário *online* e realizaram uma ficha de trabalho também em suporte digital. Na quarta sessão notámos que os alunos dispersaram mais e procuraram outras fontes, porque se tratava de uma atividade de pesquisa mais genérica. Não consideramos grave o facto de terem procurado outras fontes de informação, porque o objetivo da WQ é fomentar a pesquisa, a busca de conhecimento pelos alunos, mas é preocupante o facto de os alunos terem optado por usar recursos que nem sempre são fidedignos, como é o caso da *Wikipedia* e do Google Tradutor, e de alguns grupos terem feito os seus trabalhos com base na operação “copiar” e “colar”, sem terem sequer tido a preocupação de perceber o que estavam a copiar.

Com base nesta observação consideramos que é importante combater esta tendência e ensinar os alunos a pesquisar e usar a informação. Nesse âmbito também acreditamos que o uso de ferramentas como a WQ pode ser benéfico, pois o professor pode acompanhar os alunos e encorajá-los a explorar novos recursos.

A avaliação da WQ tem de passar sempre pelos alunos. São eles que a utilizam, por isso são as pessoas mais avaliadas para emitir uma opinião. Como observámos, os alunos consideraram que de uma forma geral a WQ estava bem concebida, mas fizeram-nos algumas observações que nos levaram a refletir sobre alguns aspetos que poderemos melhorar no futuro. É importante não descurar a apresentação e ter em atenção a facilidade da navegação. Apercebemo-nos, por exemplo, que é importante que as ligações para os recursos conduzam sempre à abertura de uma nova janela ou separador para que os alunos mantenham sempre aberta a página da WQ e que a estrutura da página lhes permita sempre recuar ou avançar entre itens.

Relativamente à nossa segunda questão de investigação, os dados analisados permitem-nos afirmar claramente que a WQ tem enormes potencialidades para o ensino de conteúdos culturais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Observámos isso através do estudo comparativo das respostas dos alunos relativas a conhecimentos sobre aspetos culturais no primeiro e no segundo questionário, onde se verificou que após a realização da WQ os alunos alargaram e diversificaram os seus conhecimentos. Além disso os próprios alunos consideraram que com a realização da WQ tinham ficado a conhecer melhor Espanha e o povo espanhol.

A WQ permitiu também que os alunos confrontassem os seus hábitos e costumes com os do povo espanhol e, dessa comparação nasceu, em muitos casos, uma consciência de que o Outro faz as coisas de forma diferente, mas que isso deve ser respeitado, como demonstra o comentário do aluno A4 – “Aprendi a respeitar e a valorizar as diferenças entre a minha cultura e a dos espanhóis”.

O nosso projeto permitiu-nos portanto comprovar que a WQ é uma ferramenta útil para trabalhar os cinco saberes que, segundo Byram (1997), são mobilizados pela competência intercultural: os “*savoirs*”, através dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no âmbito da cultura espanhola, mas também relativamente ao (re)conhecimento de aspetos da cultura portuguesa (“en Portugal al revés de tirones de orejas nosotros lo damos verracos”, grupo 1 – Ficha 1, cf. anexo); “*savoir être*”, por proporcionar uma maior abertura em relação ao outro e ter despertado a curiosidade relativamente ao país (“deu-me

vontade de ir a Barcelona, a cidade”, A1); “*savoir apprendre*”, por proporcionar aos alunos a descoberta do Outro de forma autónoma e cooperativa (“gostei de descobrir mais cidades sobre Espanha e gostei de fazer o trabalho também porque foi com a minha melhor amiga de turma a Ana”, A13); “*savoir comprendre*”, na medida em que leva os alunos a interpretar a informação; “*savoir s’engager*”, dado que lhes permite desenvolver uma consciência crítica intercultural (“fez-me perceber melhor a cultura espanhola”, A2; “deu para aprender e “abrir horizontes”, A18; “aprender a valorizá-los”, A4).

Finalmente, relativamente à nossa terceira questão de investigação, que remete para a descoberta das vantagens da WQ em comparação com outros recursos, as respostas dos alunos permitem-nos concluir que;

- com a WQ a aprendizagem da cultura torna-se mais divertida e interessante (“Com a Webquest aprendi mais porque é mais atractivo e mais interessante”, A16; “é menos aborrecido com a Webquest”, A20);

- a WQ facilita o acesso à informação (“era mais fácil na Webquest porque se tivéssemos curiosidades podíamos sempre procurar na net”, A9);

- a WQ favorece a autonomia (“quando tínhamos dúvidas em vez de perguntar ao professor ir à Webquest”, A13).

O facto de apenas um aluno ter referido não ter gostado de fazer a WQ porque não pôde escolher a cidade sobre a qual fez a pesquisa, corrobora a nossa ideia de que este é realmente um recurso com grandes potencialidades, que se for bem concebido e desenvolvido potencia o desenvolvimento não só da competência intercultural, mas também de outras competências. E embora reconheçamos que envolve tempo e cuidado na sua conceção e implementação, que é necessário verificarem-se condições técnicas adequadas, que estamos sempre sujeitos à vulnerabilidade e volatilidade da Internet, as vantagens que nos oferece compensam todas as fragilidades e justificam que se continue a utilizar esta ferramenta, pois contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e é “una búsqueda, un auténtico viaje intelectual, una aventura del conocimiento” (Adell, 2004, p.2).

## **5.2. Limitações ao estudo**

Conforme referimos no capítulo três, o nosso estudo esteve limitado à implementação de uma WQ de curta duração, enquadrada numa unidade temática, junto de uma turma do 8.º ano de escolaridade, com o nível A2 de Espanhol, no âmbito da nossa atividade de prática pedagógica supervisionada.

A cronologia da implementação do nosso projeto não foi, de facto, favorável ao nosso estudo, não tanto pelo número reduzido de aulas que tínhamos ao nosso dispor, mas também pelo facto de ter existido um hiato temporal muito grande entre a segunda e a terceira sessão. Com efeito observámos que na terceira sessão da implementação do nosso projeto, segunda em que os alunos trabalharam com a WQ, alguns alunos tiveram dificuldade em dar continuidade ao trabalho por já se terem esquecido de alguns pormenores e inclusive alguns tiveram de recomeçar a última atividade por terem perdido os dados anteriormente recolhidos.

A falta de tempo e alguns problemas técnicos levaram também à invalidação da recolha de mais dados com respeito à utilização dos recursos pelos alunos, bem como ao favorecimento da sua autonomia com a pesquisa individual que se pretendia com a criação de papéis individuais para cada aluno e das fichas de registo (cf. anexos 3.3, 3.4. e 3.5.) e o posterior trabalho cooperativo. A nosso ver, esses dados poderiam ter enriquecido mais o nosso estudo.

## **5.3. Perspetivas futuras**

A experiência advinda da implementação do nosso projeto permitiu-nos concluir que a WQ possui grandes potencialidades para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Os condicionalismos aos quais o nosso estudo esteve sujeito não nos permitiram ir mais além, mas obtivemos indicações suficientes de que esta ferramenta pode ser útil na introdução de aspetos culturais nas aulas de língua.

No decurso da nossa investigação e após a reflexão sobre os dados obtidos, percebemos que, apesar de a WQ ter sido criada há quase 20 anos, continua a ser uma ferramenta atual e passível de se adequar e adaptar aos novos avanços tecnológicos. Consideramos assim que se poderá apostar em WQ de longa duração que levem os alunos à realização de um produto final mais elaborado e desafiador e que lhes possibilite o contacto com outro tipo de recursos autênticos, nomeadamente, apostando-se nas

potencialidades do trabalho colaborativo à distância com alunos provenientes do país da língua e cultura meta.

Também consideramos que seria interessante em futuras investigações, analisar as interações dos alunos no decurso da realização da WQ e estudar mais profundamente a forma como reagem perante diferentes tipos de tarefas e como a composição do grupo pode determinar o sucesso da WQ. Parece-nos também que seria importante realizar um estudo tendo um grupo de controlo que permitisse avaliar de forma mais rigorosa a eficácia da WQ.

E jeito de nota final, assinalamos que independentemente da evolução das TIC, os princípios gerais que configuram a WQ adequam-se à necessidade de promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e que pretendemos continuar no nosso futuro profissional a apostar neste tipo de ferramentas pelos efeitos positivos no desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito pelo Outro e na formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

## Referências Bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (Ed.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural* (pp. 77–87). Porto: Areal Editores.
- Adell, J. (2004) Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec - Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 17, Mallorca, España.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação* (Investigação Educacional). Coimbra: Universidade de Coimbra (Relatório de Provas de Agregação).
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barriuso Andino, M. (2006). Lengua y Cultura? como una flor? y nada más. Resenha de Internet. Consulta no sítio <http://www.monografias.com/trabajos34/lengua-y-cultura/lengua-y-cultura.shtml> a 20 de dezembro de 2013.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Bellofatto, L.; Bohl, N.; Casey, M.; Krill, M. & Dodge, B. (2001). *A Rubric for Evaluating WebQuests*. Disponível em <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Obtido a 12 de outubro de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Da (s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In G. Torto, O. Figueiredo, & F. Silva (Eds.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (Vol. II, pp. 823–836). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bottentuit Junior, J. B.; Alexandre, D.S. & Coutinho, C. P. (2006). M-learning e WebQuests: as novas tecnologias como recurso pedagógico. *Revista Educação & Tecnologia*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, v. 11, pp. 55-61.
- Bottentuit Junior, J. B. & Coutinho, C.P. (2011a). A Webquest na EAD: rompendo a barreira do isolamento em cursos na modalidade a distância. In VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - ESUD 2011. Obtido a 11 de janeiro de 2014 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15056/1/92469%20ESUD.pdf>

- Bottentuit Junior, J. B. & Coutinho, C.P. (2011b). Recomendações de Qualidade para o Processo de Avaliação de WebQuests. *EDUSER: revista de educação*, Vol 3 (2). Bragança: Instituto Politénico de Bragança.
- Branco, M. do C. C. (2006). Multiculturas e interlinguagens: aspectos. In R. Bizarro (Ed.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural* (pp. 251–255). Porto: Areal Editores.
- Brembeck, W. (1977). The Development and Teaching of a College Course in International Communication. In J. N Martin, Th. K Nakayama. & L. A. Flores (eds). *Readings in Intercultural Communication*. Pittsburgh.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching* (p. 219). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Carcedo González, A. (1996). Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. In J. R. Celis, Ángela & Heredia (Ed.), *ASELE. Actas VII «Lengua y Cultura en la enseñanza de Español a extranjeros»* (pp. 165–173). Cuenca: Universidad de Castilla-la-Mancha.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. A. A. (2007). Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo: revista de ciências da educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carvalho, A.A.A. (2009). Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia. In *Ozarfaxinars*, n.º8, pp.1-15. Matosinhos: Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cortés, M. (2003). *Guía de usos y costumbres de España*. Madrid: Edelsa.
- Costa, F. A., & Carvalho, A. A. A. (2006). WebQuests : oportunidades para alunos e professores. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Actas do Encontro sobre WebQuest* (pp. 8–25). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.<sup>a</sup> José & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479.
- Cruz, S., Bottentuit Junior, J. B., Coutinho, C. P & Carvalho, A.A.A. (2007). O blogue e o podcast para apresentação da aprendizagem com webquests. *Conferência Internacional de*

*Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, 5 (pp. 893-904). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

Dodge, B. (1997). *Some Thoughts about WebQuests*. Disponível em [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html).

Dodge, B. (2001a). A Rubric for Evaluating WebQuests. <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>

Dodge, B. (2001b). Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology* Volume 2, Number 8, pp.6-9, 58.

Falasca, M., & Altstaedter, L. L. (2011). Using WebQuests to Develop Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom. *NECTFL Review*, 67, pp. 15–30.

Gallisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.

García-Valcarcel, A. (2010), Integrating ICT into the teaching–learning process. *British Journal of Educational Technology*, 41: E75–E77.

Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

González Piñeiro, M., Guillén Diaz, C. & Vez, J.M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Guilherme, M. (2003). Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 19, pp. 215–225.

Guimarães, D. (2005). *A Utilização da WebQuest no Ensino da Matemática: aprendizagem e reacções dos alunos do 8º ano*. Dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.

Horta, M. J., Mendonça, F. & Nascimento, R. (2012). Metas Curriculares Tecnologias de Informação e Comunicação - 7.º e 8.º anos. Obtido a 17 de dezembro de 2013 <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=24>

Iglesias Casal, I. (2003). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Obtido a 12 de novembro de 2013 de [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel\\_Iglesias.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf)

Kanuka, H. (2006), *Inquiry-based learning with the Net: Opportunities and challenges*. *New Directions for Teaching and Learning*, pp. 55–62.

Leiva Olivencia, J. J. (2010). *El desarrollo de la educación y la convivencia intercultural a través de las tics: propuestas para la formación del profesorado*. Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. In *Archives of Psychology* 140, pp. 1-55.

Loureiro, M. J. (2006). Humanidade e diversidade cultural: abordagem psicossocial. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 237–242). Porto: Porto Editora.

- March, T. (2008). Why WebQuests?. Disponível em <http://tommarch.com/writings/why-webquests/>
- March, T. (2010). Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. *Digital Education Review*, 0(15). Obtido a 17 de janeiro de 2013 de <http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/view/142/256>
- Martins, A.P. (2012). *Vertente sociocultural na aula de E/LE: festividades hispânicas..*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Relatório de Estágio)
- Martins P. (2012). *Expressões idiomáticas: contributo para uma consciência intercultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Relatório de Estágio).
- Maxwell, J. (1997). Designing a Qualitative Study. In L. Rickman, & D. Rog, *Handbook of Applied Social Research* (pp. 69-100). Thousand Oaks/CA: Sage Publications.
- Ministério da Educação (1997). Programa Espanhol. Programa e organização curricular-Ensino Básico, 3.º Ciclo, Lisboa: Instituto Nacional Casa da Moeda.
- Miquel, L. e Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Moran, J. M. (1995). Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. *Revista Tecnologia Educacional*. Brasil, vol. 23, n.126, Set.-Out.
- Moriano, B. M. (2013). Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal. In *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (pp. 26–46). Aveiro: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moura, A. (2010). O Telemóvel para ouvir e gravar Podcasts: exemplos no Ensino Secundário. in Ana Amélia A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 39-64). Braga: CIEEd.
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). Introduction. In D. Oblinger & J. Oblinger (eds), *Educating the Net Generation*. Educause.
- Oliveras, A.V. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Outeirinho, M. de F. (2006). A perspectiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*, pp. 172–177. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L.; Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento).

- Ponce de León, R. (2006). 'Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal'. En R. Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, pp. 249-259. Porto: Areal Editores.
- Porcher, L. (1986). Remises en question. in L. Porcher, M. Abdallah-Preteuille, J-C Beacco, E. Knox & V. Pugibet (eds) *La Civilisation*. Paris: Clé International. pp.11-57.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, Vol. 9, N.º5, pp. 1-6. MCB University Press
- Puren, C. (2004). Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional. In E. Kett, M. Lucas, & M. Vidal (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y Contextos. Conferencias y foros. IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 55–69). Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Puren, C. (2010). La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD. *conférence faite à la Journée d'études du laboratoire LIDILE EA 3874, Axe DiLeM (Didactique des Langues et Multimédia) de l'Université de Rennes 1 le jeudi 9 décembre 2010*. Rennes. Consulta 3 de janeiro de 2014 em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b-es/>
- Sampaio, P. A. da S. R. (2006). *Concepção de infinito dos alunos do ensino secundário: contributo da WebQuest Echer e a procura do infinito*. Dissertação de Mestrado em Educação no ramo de Tecnologia Educativa. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Sanders, C. (1979). *Cours de linguistique générale de Saussure* (p. 111). Paris: Hachette.
- Santos, T. (2012). Quebrar estereótipos na aula de ELE, seguindo uma perspectiva intercultural.
- Sarmiento, S. (2004, March). Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos Da Linguagem - ReVEL*. V. 2, N. 2, 1–22. Consulta 12 de dezembro de 2013 em [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_ensino\\_de\\_cultura\\_na\\_aula\\_de\\_lingua\\_estrangeira.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf)
- Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp.39-51.
- Sousa, D. (2013). El Iceberg Cultural en el aula de lengua extranjera. In *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (pp. 74–83). Aveiro: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Viseu, F. & Carvalho, A. A. (2003). Percepções de alunos da Licenciatura em Ensino de Matemática sobre concepção e implementação de WebQuests. In *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 509 – 519.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: design and methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.



## **Anexos**



## Anexo 1 – Inquérito por questionário inicial

Este questionário destina-se a recolher informações sobre os conhecimentos e perceções que tens acerca da língua e cultura espanholas com vista a uma reflexão conjunta nas nossas aulas. Sê sincero nas tuas respostas. Obrigada pela tua colaboração.

### Questionário: Eu e a língua e cultura espanholas

#### Parte I – Os meus contactos com Espanha

1- Idade \_\_\_\_\_ sexo: M  F  Nacionalidade \_\_\_\_\_

2. Algum dos teus pais é de nacionalidade estrangeira? Sim  Não

2.1. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

3. Já estiveste em Espanha ou noutro país de língua oficial espanhola (ex. Venezuela)? Sim  Não  (em caso negativo passa para a parte II)

3.1. Qual? \_\_\_\_\_

3.2. Em que contexto? (ex. visita, programa Comenius, a morar...) \_\_\_\_\_

3.3. Em que cidade(s)? \_\_\_\_\_

3.4. Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

3.5. Durante esse tempo, tiveste oportunidade de interagir com espanhóis? Sim  Não

3.5.1. Tiveste dificuldade em comunicar com eles? Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_

#### Parte II – Eu e a língua espanhola

1. Costumas ter contacto com a língua espanhola fora das aulas (falar, ouvir, ler...)? \_\_\_\_\_ De que forma?

2- Costumas usar o computador para estudar espanhol? Sim  Não

2.1. Se sim, de que forma? \_\_\_\_\_

3. Gostarias de trabalhar com o computador nas aulas? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

### Parte III – As minhas percepções e conhecimentos sobre Espanha e os espanhóis

#### 1. Indica...

1. um símbolo que associes a Espanha: \_\_\_\_\_
2. o nome de cinco cidades espanholas: \_\_\_\_\_
3. o nome de três comunidades autónomas: \_\_\_\_\_
4. o nome de um monumento: \_\_\_\_\_
5. o nome de uma festa espanhola: \_\_\_\_\_
6. o nome de uma personalidade histórica: \_\_\_\_\_
7. o nome de três personalidades atuais: \_\_\_\_\_
8. o nome de três pratos típicos: \_\_\_\_\_
9. uma qualidade dos espanhóis: \_\_\_\_\_
10. um defeito dos espanhóis: \_\_\_\_\_

2. Indica o teu grau de concordância com as seguintes afirmações em que 1 – concordo 2 – concordo mais ou menos 3 – não concordo

Afirmações/ grau de concordância	1	2	3
2.1. Os espanhóis falam mais alto e mais depressa que os portugueses.			
2.2. Em Espanha almoça-se e janta-se mais tarde do que em Portugal.			
2.3. Os espanhóis são menos trabalhadores do que os portugueses			
2.4. Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos dos portugueses.			
2.5. Os espanhóis praticam todos a sesta.			

### Parte IV – As minhas competências interculturais

Reflete sobre as afirmações que se seguem e assinala o teu grau de acordo ou desacordo com cada uma delas, sendo que 1=totalmente de acordo; 2=de acordo; 3=mais ou menos de acordo; 4=mais ou menos em desacordo; 5=em desacordo; e 6=totalmente em desacordo).

Afirmações	1	2	3	4	5	6
1. Interesse-me por aprender aspetos da cultura espanhola.						
2. Gosto de identificar diferenças entre a minha própria cultura e a espanhola.						
3. Costumo criticar a forma como os espanhóis fazem as coisas.						
4. Aprender aspetos culturais da língua espanhola aumenta as minhas possibilidades de ser mais competente nas relações pessoais, de trabalho, públicas...						
5. As diferenças culturais enriquecem-nos.						
6. Conhecer uma língua pode não ser suficiente para compreender as pessoas que a falam.						
7. É importante tratar aspetos culturais nas aulas para aprender como os outros atuam.						
8. Gosto de saber como me devo comportar perante pessoas de uma cultura diferente da minha para estar mais seguro(a) do que devo dizer.						
9. Mostro abertura face à cultura do outro.						
10. Desejo superar os mal-entendidos que os estereótipos podem provocar.						

(adaptado de González Piñeiro, M., Guillen Díaz, C., & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.)

Obrigada pela tua colaboração.

## **Anexo 2 – Materiais usados na Sessão 1 do projeto**

## 2.1. Apresentação PowerPoint 1



## 2.2. Ficha de trabajo 1

### Ficha de Trabajo 1: las tareas domésticas

#### I. Comprensión oral

##### 1. Escucha la canción y completa la letra.

“Igual que tú”

Tú trabajas  
Yo trabajo  
Pero acabas de llegar y ya estás en el sofá  
¿Dónde vamos a parar?  
Yo me meto en la \_\_\_\_\_ y preparo la \_\_\_\_\_  
Yo te plancho  
Yo te \_\_\_\_\_  
Mientras ves el *Pressing Catch*  
Está bien déjame en paz vamos a dejarlo estar  
Porque llego igual que tú  
Y también trabajo fuera  
Quiero ser igual que tú  
Está bien déjame en paz vamos a dejarnos estar  
Necesito que me quieran  
Que me mimen  
Que me pongan la \_\_\_\_\_  
Que me tengan el café  
Que me limpien los \_\_\_\_\_  
Que me cosan un botón  
Que feliz sería yo  
Está bien déjame en paz vamos a dejarlo estar  
Porque llego igual que tú  
Y también trabajo fuera  
Quiero ser igual que tú



Letra del video de los alumnos del IES miguel Servet de Zaragoza disponible in <https://www.youtube.com/watch?v=Ms9sWfBFkrM>

## II. Vocabulario

1. Las imágenes siguientes ilustran algunas de las tareas domésticas. Haz corresponder las expresiones a las imágenes.

### Las tareas domésticas

1 – poner la mesa    2 – fregar/lavar los platos    3 – planchar    4- cocinar    5- pasar la aspiradora  
6- tender la ropa    7 – hacer la cama    8- lavar la ropa    9 - barrer    10 – limpiar



a)



b)



c)



d)



e)



g)



h)



f)

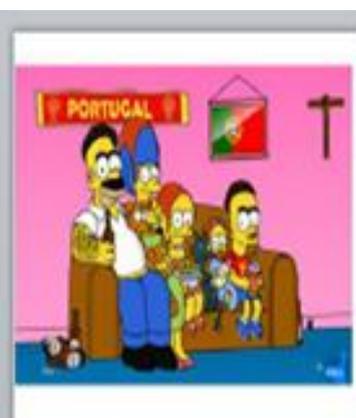
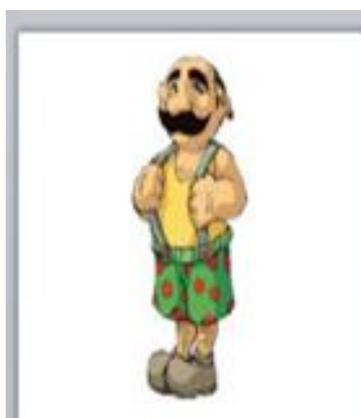
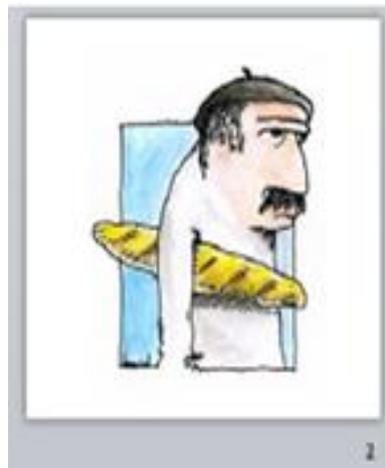


i)



j)

### 2.3. Apresentação de PowerPoint 2



## 2.4. Ficha de trabajo 2

### Ficha de Trabajo 2 - Estereotipos y realidad

#### 1. Lee con atención el texto

##### Siesta, toros, fútbol y flamenco; vivan los tópicos

La RAE define la palabra tópico como algo "perteneciente o relativo a la expresión trivial o muy empleada", y aunque España recibe cada año decenas de millones de turistas que pueden comprobar por sí mismos la realidad del país - el mejor antídoto contra los estereotipos - medios, series y películas recurren a tópicos variados a la hora de hablar de nuestra nación.

La siesta entendida casi como un hábito sagrado entre los españoles, el dopaje visto como algo común en los deportes, los toros, la paella, la pasión futbolística... estos solo son algunos de los estereotipos que ciudadanos de todos los puntos del globo asocian irremediabilmente a nuestro país, a menudo sin motivos.

La empresa de estudios de mercado y opinión DYM realizó en marzo de 2012 una encuesta en 48 países para conocer las tres palabras que a cada uno de los encuestados "les venían a la mente espontáneamente" al escuchar la palabra España: Fútbol (27%) y toros (25%) fueron las palabras ganadoras, seguidas de lejos por el sol (17%), el flamenco (8%), las vacaciones (10%).

Adaptado de "Siesta, toros, fútbol y flamenco; vivan los tópicos" in Público.es de 30/06/2013 disponible en <http://www.publico.es/espana/458090/siesta-toros-futbol-y-flamenco-vivan-los-topicos>,

1. Según el texto, ¿cuáles son los principales tópicos asociados a España?
2. Escucha y observa con atención el video "Cómo nos ven a los españoles fuera de España"

2.1. Rellena el cuadro con las ideas de los entrevistados sobre España.

Entrevistado	Antes de vivir en España	Después de vivir en España

## 2.5. Ficha de trabajo 3

### Ficha de Trabajo 3 - Malentendidos Culturales

#### 1. En parejas, elegid uno de los testimonios y después contestad a las preguntas

##### A. "El plato de cocido" (un alemán en España)

"En Alemania es de muy mala educación dejarse algo en el plato cuando te invitan a comer a una casa, en tanto que en España a nadie se le ocurriría rebañar en el plato. (...)

Mi novio alemán no lo sabía. La primera vez que vino de visita a casa de mis padres, se tuvo que enfrentar a un inmenso plato de garbanzo. Mi madre, sorprendida y encantada de tener a la mesa un invitado con tan buen "saque", se apresuró a llenarle el plato de nuevo. Yo estaba conversando con mi cuñada, pero me percaté de los agobios de mi novio por terminarse "convenientemente" aquel segundo plato de cocido. Lo terminó, haciendo gala de la mejor educación alemana... y mi madre se apresuró a servirle un tercero, temiendo que su futuro yerno se quedase con hambre. Él me miró con absoluta desesperación, pensando que querían poner a prueba su buena educación. Cuando le dije que podía, e incluso debía, dejar un resto en el plato, se sorprendió ante tan derrochadora costumbre española."

Testimonio citado en Oliveras, A. (2000), pp. 83-84

##### B. "La hermana" (Una alemana en España)

"Viví una temporada en un piso compartido con otras cinco personas. El piso era demasiado pequeño para tanta gente y no había mucha intimidad. Un día, yo estaba sentada en la mesa del comedor con uno de mis compañeros, cuando llegó su hermana. Después de saludarla, me fui a mi habitación y los dejé solos para que pudieran hablar tranquilamente, ya que sabía que no se habían visto desde hacía mucho tiempo. Pero ella se enfadó conmigo y pensó que mi comportamiento era de mala educación. Mi intención era no molestarlos, pero para ella fue señal de desinterés."

Testimonio citado en Oliveras, A. (2000) p. 89

##### C. "Las flores de la discordia" (un holandés en España)

"Hace unos años viví una temporada en Barcelona pues hice las prácticas de mis estudios de Empresariales en una empresa de la ciudad. Un día, un compañero de trabajo me invitó a cenar a su casa; me imagino que quería ser amable, pues la gente del trabajo era a los únicos que conocía en la ciudad. Yo estaba muy contento de que me hubiera invitado y creía que era muy amable por su parte. Sobre las nueve fui a su casa con un ramo de flores, algo que es normal llevar en Holanda cuando te invitan a cenar, seas chico o chica. Cuando mi compañero abrió la puerta y me vio allí con el ramo de flores, se puso rojo como un pimiento, nervioso y me invitó a pasar. Yo no entendía nada de nada. Solo sé que estuvo toda la noche apartado de mí. Sólo después he sabido que no es normal en España que un hombre lleve flores a otro hombre y que tiene un doble significado. No sé qué debían pensar de mí en aquella empresa."

Testimonio citado en Oliveras, A. (2000) p. 93

1.1. Identifiquen la causa del malentendido.

1.2. ¿Cómo se podría evitar el malentendido?

1.3. ¿En Portugal tenemos la misma costumbre?



### **Anexo 3 - Materiais incluídos na WQ**

### 3.1. – Cuestionario 1

## ¿Qué sabes de las costumbres de los españoles?

Elije la opción correcta, según las costumbres españolas

1. En España, cuando vas a casa de alguien por la primera vez, es normal que...

- a) te pidan que quites los zapatos;
- b) te muestren toda la casa

2. Normalmente, a los españoles les gusta que...

- a) elogien su casa
- b) no se hagan comentarios sobre su casa

3. Cuando te invitan a cenar en casa de alguien que aún no conoces muy bien, debes llevar...

- a) flores o una planta
- b) pasteles o vino

4. Cuando alguien te da un regalo debes....

- a) agradecer y abrirlo inmediatamente
- b) agradecer y guardarlo para abrirlo solamente en casa

5. Llamadas telefónicas a los domicilios particulares después de las 10:30 de la noche...

- a) no son bien vistas
- b) es visto como algo normal

6. Cuando alguien cumple años, es normal...

- a) darle tantos tirones de orejas como años cumpla
- b) darle tantos besos como años cumpla

7. Es costumbre que en una reunión de amigos que salen a tomar algo,

- a) cada uno pague sólo lo que ha tomado
- b) cada uno pague una ronda

8. Has quedado con tus amigos a las nueve, para qué no te tomen por raro debes llegar....

- a) unos diez minutos después de las nueve
- b) puntualmente a las nueve

9. Estás en la sala de espera de un consultorio médico y tienes mucha hambre, alguien saca su bocadillo y te ofrece un poco....

- a) le dices que sí y te comes la mitad de su bocadillo
- b) le dices que no, le das las gracias y si te insiste, tomas un poco

10. En España los alumnos tratan a los profesores...

- a) de tú
- b) de usted

11. "Conoci a mi novio español en una fiesta y quedamos en vernos el día siguiente, después del almuerzo, en mi casa. Imaginé que él llegaría por las 15 horas, pero él llegó a las 17 horas y yo, furiosa, no quise verlo y lo dejé esperando casi una hora con mi familia que él no conocía muy bien. El pobre ni se imaginaba lo que me pasaba, pues para él nada había sucedido de anormal." (Isabel, Brasil) ¿Por qué se ha producido el malentendido?

Contesta a la pregunta

(<https://docs.google.com/forms/d/12nZpup2VqeV4dRJCTBG9tWtZ4V8KcqP8IQkh0zgeoHU/viewform>)

### 3.2. – Ficha 1

#### ¿Qué sabes de las costumbres españolas?

- Elige la opción correcta, según las costumbres españolas.

#### En España...

1. Cuando vas a casa de alguien por la primera vez, es normal que
  - a) te pidan que quites los zapatos;
  - b) te muestren toda la casa.
  
2. Normalmente, a los españoles les gusta que
  - a) elogien su casa
  - b) no se hagan comentarios sobre su casa
  
3. Cuando te invitan a cenar en casa de alguien que aún no conoces muy bien, debes llevar...
  - a) flores o una planta
  - b) pasteles o vino
  
4. Cuando alguien te da un regalo, debes...
  - a) agradecer y abrirlo de inmediato;
  - b) agradecer y guardarlo para abrirlo solamente en casa.
  
5. Llamadas telefónicas a los domicilios particulares después de las 10 horas
  - a) no son bien vistas
  - b) es visto como algo normal
  
6. Cuando alguien cumple años, es normal
  - a) darle tantos tirones de orejas como años cumpla
  - b) darle tantos besos como años cumpla
  
7. Es costumbre que en una reunión de amigos que salen a tomar algo,
  - a) cada uno pague sólo lo que ha tomado
  - b) cada uno pague una ronda
  
8. Has quedado con tus amigos a las nueve, para qué no te tomen por raro debes llegar...
  - a) a las 9:15
  - b) puntualmente a las nueve
  
9. Estás en la sala de espera de un consultorio médico y tienes mucha hambre, alguien saca su bocadillo y te ofrece un poco...
  - a) Le dices que sí y te comes la mitad de su bocadillo;
  - b. Le dices que no, le das las gracias y si te insiste, tomas un poco.

10. En España los alumnos tratan a los profesores...

- a) de tú
- b) de usted

**11. Contesta a la pregunta**

"Conocí a mi novio español en una fiesta y quedamos en vernos el día siguiente, después del almuerzo, en mi casa. Imaginé que él llegaría por las 15 horas, pero él llegó a las 17 horas y yo, furiosa, no quise verlo y lo dejé esperando casi una hora con mi familia que él no conocía muy bien. El pobre ni se imaginaba lo que me pasaba, pues para él nada había sucedido de anormal." (Isabel, Brasil)

¿Por qué se ha producido el malentendido?

---

---

**12. Ahora que ya sabes las respuestas, completa las frases:**

- a) En España no se debe llamar después de las \_\_\_\_\_ excepto si es una emergencia.
- b) Cuando vamos a casa de alguien por la primera vez es normal que \_\_\_\_\_ y debemos \_\_\_\_\_
- c) Si te invitan a cenar es bien visto llevar un regalo como \_\_\_\_\_
- d) Si es tu cumpleaños no debes extrañar que te den \_\_\_\_\_
- e) Si te dan un regalo debes \_\_\_\_\_
- f) En España la puntualidad \_\_\_\_\_
- g) Es costumbre que en una reunión de amigos que salen a tomar algo, \_\_\_\_\_ o que se divida el precio total entre todos.
- h) En España se almuerza entre las \_\_\_\_\_ y se cena entre \_\_\_\_\_
- i) En España es normal que los alumnos traten a los profesores \_\_\_\_\_.

**13. ¿Cuáles de estas costumbres son diferentes de las portuguesas?**

---

---

### 3.3. Ficha *señor/a cultura y paseos*

#### Ficha señor(a) cultura y paseos

Nombre: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ Comunidad autónoma: \_\_\_\_\_

Registra la información recogida sobre:

Monumentos	
Otros lugares a visitar	
Otras informaciones culturales	

Fuentes consultadas:

### 3.4. Ficha *señor/a fiestas y comida*

#### Ficha señor(a) fiestas y comida

Nombre: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ Comunidad autónoma: \_\_\_\_\_

Registra la información recogida sobre:

Gastronomía (platos típicos)	
Fiestas	
Otras informaciones	

### 3.5. Ficha *señor/a tanto me da*

Nombre: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ Comunidad autónoma: \_\_\_\_\_

Recogí información sobre:

Tipo de información (ex. Fiestas, comida, monumentos...)	Información

Fuentes consultadas:

### 3.6. Ficha informativa

#### Ficha informativa

##### ¿Cómo hacer sugerencias o dar consejos?

Hay muchas maneras de hacer sugerencias o dar consejos, aquí tienes algunas que puedes utilizar en la tarea final:

- **Debes/ no debes + infinitivo**

Ej. - Debes elogiar la casa de tus invitados.

- No debes preguntar la edad a las mujeres.

- **Se puede/ no se puede + infinitivo**

Ej. – Se puede comer y cenar hasta muy tarde en los restaurantes.

- No se puede preguntar cuánto gana la gente.

- **Es recomendable/ aconsejable + infinitivo**

Ej. – Es recomendable llevar un regalo si te invitan a cenar.

- **Lo recomendable/ aconsejable/ mejor + infinitivo**

Ej. Lo mejor es preguntar cuando no sabemos lo que hacer.

- **Te aconsejo/recomiendo/sugiero + infinitivo**

Ej. Te aconsejo observar las costumbres de los españoles.

- **Te aconsejo/ recomiendo/ sugiero que + subjuntivo\***

Ej. Te aconsejo que observes las costumbres de los españoles.

#### Subjuntivo

El presente del subjuntivo en español de los **verbos regulares** es muy similar al portugués. Sólo tienes que añadir las terminaciones que corresponden a las conjugaciones verbales.

	<b>verbos en –ar</b> ej. Trabajar	<b>verbos en –er</b> ej. comer	<b>verbos en –ir</b> ej. vivir
Yo	trabaj- <b>e</b>	com- <b>a</b>	viv- <b>a</b>
Tú	trabaj- <b>es</b>	com- <b>as</b>	viv- <b>as</b>
Usted, él, ella	trabaj- <b>e</b>	Com- <b>a</b>	viv- <b>a</b>
Nosotros, -as	trabaj- <b>emos</b>	com- <b>amos</b>	viv- <b>amos</b>
Vosotros, -as	trabaj- <b>éis</b>	com- <b>áis</b>	viv- <b>áis</b>
Ustedes, ellos, ellas	trabaj- <b>en</b>	com- <b>an</b>	viv- <b>an</b>

### 3.7. Inquérito por questionário final

Este questionário é anónimo e destina-se a aferir as tuas opiniões sobre o trabalho desenvolvido ao longo das quatro aulas do projeto “WebQuest: uma ferramenta para a promoção da interculturalidade”, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário da Universidade de Aveiro. Agradeço desde já a tua colaboração com respostas sinceras às questões.

#### Questionário: *WebQuest* e Interculturalidade

##### Parte I: Opiniões sobre a *Webquest*

1. Gostaste de realizar a *WebQuest* “Descubriendo España”? Porquê?

---

---

2. Que dificuldades sentiste na sua realização?

---

---

3. Vais agora avaliar a *WebQuest*. Atribui, justificando, uma nota de 1 a 5 a cada parâmetro em que 1 – péssimo, 2 – mau, 3 – suficiente, 4 – bom e 5 – muito bom.

	Nota	Justificação
1 – Navegabilidade (facilidade de consultar e explorar as páginas)		
2 – Clareza dos textos		
3 - Adequação dos recursos ( <i>sites</i> ) indicados para a realização das atividades		

4 - Que aspetos da *WebQuest* consideras que deveriam ser melhorados?

---

---

5 – O que aprendeste com a *WebQuest*?

---

---

## Parte II - WebQuest e interculturalidade

1 - Das opções que a seguir se apresentam, refere aquelas que pensas que mais te ajudaram a compreender aspetos culturais relacionados com a língua espanhola.

	nada	pouco	bastante	muito
1- Escutar a professora				
2- Realizar fichas de trabalho				
3 – Ver vídeos				
4 – Pesquisar informações na Internet				
5 – Trocar ideias com os meus colegas				
6 – Ouvir as apresentações dos meus colegas				
7 – Outra _____				

2. Sentiste diferença entre abordar as questões culturais só com o apoio do manual e da professora e em usar também a *WebQuest*? Porquê?

---

---

3. Indica...

a) o nome de cinco cidades espanholas: \_\_\_\_\_

b) o nome de três comunidades autónomas: \_\_\_\_\_

c) o nome de dois monumentos: \_\_\_\_\_

d) o nome de duas festas espanholas: \_\_\_\_\_

e) o nome de três pratos típicos: \_\_\_\_\_

3. Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos dos portugueses.

3.1. Concordas com esta afirmação? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

4. Achas que é importante trabalhar aspetos culturais nas aulas de Espanhol? \_\_\_\_\_ Porquê?

---

---

---

Obrigada pela tua colaboração.

## Anexo 4: Notas de campo

### 4.1. Nota 1

Data: 17/03

A minha intervenção nesta aula teve como objetivo a aplicação dos inquéritos por questionário iniciais aos alunos, a fim de recolher dados para confirmar a pertinência do projeto e proceder à sua conceção de acordo com as hipóteses que levantei.

Comecei por explicar o que pretendia. Expliquei aos alunos que estava a desenvolver um projeto no âmbito do meu Mestrado que passava pelo uso de uma *WebQuest* e queria saber se podia contar com a colaboração deles. Alguns alunos já conheciam o conceito e manifestaram-se logo favoráveis à ideia. Um aluno questionou-me de imediato se era necessário levar os computadores. Tranquilizei-o dizendo que iríamos usar a sala de informática. Ele disse-me que ia ser complicado porque às vezes a internet não funcionava. Fiquei de averiguar melhor essa situação, porque até agora a minha experiência na sala de informática tem sido positiva.

Seguidamente, como alguns alunos não sabiam o que era uma *WebQuest*, expliquei-lhes sucintamente em que consistia. “Deve ser giro”, comentou uma aluna e, de uma forma geral, a turma pareceu-me interessada na ideia.

Depois desta breve explicação, expus o que pretendia deles naquele momento: que preenchessem um inquérito. Expliquei-lhes que era anónimo e que deveriam responder de forma sincera e de acordo com os seus conhecimentos. Antes da distribuição pedi a um dos meus colegas de estágio que estava na sala para fazer o favor de auxiliar um dos alunos com NEE, com CEI, lendo-lhe as questões e explicando-as quando necessário.

Os alunos estiveram relativamente calmos no início do preenchimento do inquérito, mas começaram a ficar mais agitados à medida que iam avançando. O problema centrou-se na questão 1 da parte III e dizia respeito ao facto de eles não saberem o que responder e tentarem perguntar aos colegas. Alguns quiseram mesmo ir consultar o manual. Tive de os acalmar e tranquilizar repetindo, mais uma vez, que os inquéritos eram anónimos e se não soubessem responder a alguma coisa, poderiam deixar a resposta em branco. Neste caso, como o meu objetivo é indagar o que os alunos sabem, pareceu-me que era a atitude mais correta a tomar perante a situação e funcionou porque os alunos voltaram a ficar calmos e concentrados na tarefa. Ainda assim, no meio da agitação, alguns alunos ouviram a colega espanhola referir que em Espanha comia muita “carne à pedra” e registaram-na nos inquéritos, como pude constatar. Não considero, no entanto, este facto significativo uma vez que revela apenas a dificuldade dos alunos em questão de mencionar um prato típico da gastronomia espanhola.

A questão que gerou mais problemas foi a relativa às comunidades autónomas. Muitos alunos desconheciam do que se tratava. Para evitar conduzir as respostas, expliquei-lhes que eram as regiões ou províncias de Espanha. Apesar dessa explicação, muitos disseram-me que não conheciam nenhuma. Estou certa de que se lhes tivesse dado um exemplo, como Galiza, talvez fossem capazes de referir outras comunidades, mas pareceu-me que isso condicionaria os dados que iria obter, por isso optei por não o fazer.

O preenchimento dos inquéritos ocupou sensivelmente 15 minutos, tal como tinha previsto.

## 4.2. – Nota 2

Data: 24/03

Esta foi a primeira sessão do meu projeto de intervenção e teve a duração de 90 minutos. Concebi-a como uma aula de introdução ao projeto, de sensibilização para a importância do estudo da cultura e, ao mesmo tempo, de introdução à unidade temática.

Tratou-se de uma aula assistida pelos orientadores da Universidade, orientadora cooperante e colegas de estágio.

Após a entrada dos alunos e todo o processo que envolve o ato de sentarem-se e acalmarem, comecei por introduzir a nova unidade com recurso a um PowerPoint onde no primeiro diapositivo surgia uma frase que os convidava a fazer um exercício de imaginação. Propus então aos alunos que a partir daquele momento imaginassem que tinham passado algumas semanas em Espanha, em casa de espanhóis. Agora, regressados a Portugal, iriam recordar essa experiência e mobilizar os seus conhecimentos para ajudar um amigo ou amiga que iria também passar pela mesma experiência. Expliquei-lhes que esta e as aulas seguintes iriam passar sempre por esse pressuposto.

Seguidamente, mostrei-lhes uma imagem de um quarto desarrumado referindo que certamente durante a estadia não tinham querido deixar uma má impressão nos seus anfitriões e teriam evitado deixar o quarto naquelas condições. Questionei-os então sobre o que teriam feito para evitar aquela imagem. Os alunos foram mencionando algumas tarefas domésticas e assim se introduziu essa temática. Observei, a propósito deste momento introdutório da aula, que a utilização das imagens contribuiu para despertar o interesse dos alunos e captar a sua atenção.

Seguidamente, distribuí aos alunos uma ficha onde tinham a letra de uma canção com espaços em branco para completar. Expliquei-lhes em que consistiria a tarefa e projetei o vídeo “*Igual que tú*”. Depois da visualização e de os alunos completarem os espaços, fez-se a correção, que teve uma participação ordenada dos alunos.

Em seguida pedi-lhes que fizessem o exercício 2 que consistia em fazer corresponder os nomes das atividades domésticas às imagens. Os alunos fizeram o exercício com muita facilidade, o que não nos surpreendeu, mas o nosso objetivo era simplesmente rever e ampliar vocabulário e permitir-lhes ficar com um documento que servisse de consulta em caso de dúvida.

Prosseguimos com a introdução de um diálogo a propósito do vídeo. O meu objetivo era que os alunos percebessem que ali se quebrava um estereótipo de género, ao questioná-los se essa era a realidade que conheciam. Os alunos perceberam o meu propósito e, depois de termos abordado o conceito de estereótipo, perguntei-lhes se achavam que em Espanha existia divisão de tarefas ou se ainda imperava a ideia de que as tarefas domésticas era algo que competia à mulher. Um dos alunos relatou a sua experiência em casa de uma família espanhola, referindo que era o homem quem tratava da casa. Fi-lo observar que essa era a realidade daquela família e pedi-lhes para visionarem um vídeo sobre essa problemática.

Após o visionamento, abriu-se espaço ao diálogo. Os alunos concluíram que segundo as estatísticas ainda era a mulher espanhola quem se encarregava de realizar as tarefas, mas que essa realidade estava a mudar sobretudo em casais mais jovens.

Ainda em relação aos estereótipos, introduzi a ideia de que não era só relativamente ao género que eles existiam e que eram muito vulgares no que dizia respeito a

nacionalidades. Mostrei-lhes então um *PowerPoint* onde constavam várias imagens caricaturais e pedi-lhes que identificassem as nacionalidades representadas. Os alunos foram-nas identificando sem grandes dificuldades até chegarmos à imagem do “português típico”. Gerou-se bastante agitação nos alunos, pois estes não se sentiam representados por aquela imagem e a agitação aumentou quando lhes mostrei uma caricatura dos Simpson relativamente aos portugueses. Os alunos evidenciaram alguma indignação e houve mesmo um aluno que perguntou “Mas é assim que eles nos veem no estrangeiro?”. Fiz-lhes notar que também eles tinham identificado pessoas de outras nacionalidades nas imagens anteriores e que por exemplo não viam normalmente os alemães andarem vestidos com trajes típicos e de cerveja na mão.

Apesar de esta atividade ter provocado uma grande agitação e algum barulho na sala de aula, pareceu-me que foi muito benéfica, contribuindo para que os alunos pensassem acerca das suas próprias representações e estereótipos.

A aula prosseguiu com a introdução de outro tópico. Perguntei aos alunos se eles achavam que era suficiente conhecer uma língua estrangeira para evitar mal-entendidos. Um aluno respondeu-me que não e que era necessário compreender aspetos da cultura.

Assim propus-lhes uma nova atividade: iriam ler três relatos de mal-entendidos e teriam de selecionar um, explicar o motivo do desentendimento e propor estratégias para o resolver. Os alunos aderiram à atividade e verificou-se alguma agitação quando leram o relato de um holandês que tinha oferecido flores a um espanhol, levando a que este pensasse que ele estaria interessado nele do ponto de vista afetivo. Foi este o relato que os alunos maioritariamente escolheram e refletiram sobre ele, mas propus-lhes que comentassem também os outros.

A aula terminou com a partilha das ideias dos alunos sobre o mal-entendido.

### 4.3. Nota 3

Data: 31/03

Nesta aula os alunos iniciaram a WebQuest. Uma hora antes da aula começar tive o cuidado de ir preparar a sala e testar os recursos. Contudo deparei-me com um problema que até então nunca tinha sucedido: não havia Internet no computador do professor. Verifiquei cabos, parecia-me tudo ligado, experimentei reiniciar o computador e nada surtiu efeito. Fui falar com um membro da direção que fez o favor de me acompanhar à sala e chegou à conclusão de que não percebia o que se passava e avisou-me que aquela sala, por vezes, tinha alguns problemas na ligação à Internet e também sucedia os alunos mexerem nas configurações dos computadores e algumas funcionalidades não estarem operacionais. Resolvemos testar os computadores dos alunos e fiquei mais tranquila, pois pareciam ter ligação à Internet. Contudo, à medida que ia testando computador a computador fui-me apercebendo que alguns não permitiam o acesso direto à página da WebQuest. Resolvi experimentar entrando com o meu endereço de correio eletrónico e palavra-passe. Como essa estratégia funcionou, considereei que tinha as condições reunidas para que os alunos pudessem trabalhar.

Entretanto tinha dado o toque de entrada e os alunos chegaram. Pedi-lhes que se sentassem conforme a ordem que tinham na sala e expliquei-lhes que nem todos os computadores funcionavam, pelo que teriam de tentar aceder ao endereço (que previamente tinha colocado no quadro) e caso não conseguissem, que me chamassem.

Assim, fui passando pelos grupos que estavam com problemas e inserindo os dados que permitiam o acesso à página, mas nesse processo perdeu-se quase um quarto de hora. Aproveitei para ir explicando aos alunos o que teriam de fazer, embora alguns alunos tenham percebido logo sem a minha ajuda e iniciado a primeira atividade que consistia em preencher um questionário em linha, que continha questões sobre costumes espanhóis.

Fui observando como os alunos iam dialogando acerca de cada item, procurando chegar a um consenso.

De uma forma geral todos resolveram facilmente a primeira atividade e passaram para a segunda tarefa que consistia em voltar a responder às mesmas questões, mas recorrendo à ajuda de páginas da Internet com a informação requerida.

Só três grupos necessitaram mais da minha ajuda na realização da tarefa por não encontrarem a informação. A dificuldade deles residia no facto de o que procuravam não estar logo no topo da página, mas ser necessário ler algum texto para a encontrar. Para alguns alunos o facto de não estarem habituados a ler em espanhol constituiu o principal entrave, mas também me apercebi de que outros “não queriam ter trabalho”.

Houve ainda algumas dificuldades técnicas, nomeadamente dois grupos tiveram dificuldade em entrar nos recursos devido à lentidão do servidor.

De uma forma geral, os alunos estiveram interessados na realização das atividades. Observei que procuravam e comentavam a informação, tomavam opções em conjunto e trocavam opiniões. À medida que ia circulando pela sala, os alunos aproveitaram para também trocar impressões comigo. A dado momento um grupo observou que era engraçado verificar a diferença de rituais, pois enquanto os espanhóis davam puxões de orelhas quando alguém fazia anos, nós dávamos cachaços.

A maior parte dos grupos conseguiu prosseguir para a atividade 2, procedendo à seleção da cidade a trabalhar e iniciando a pesquisa conforme as orientações.

#### 4.4. Nota 4

**Data: 28/04**

Passado quase um mês após a última sessão, os alunos retomaram a WQ. Para evitar e prevenir os problemas verificados anteriormente, criei um endereço alternativo. Assim disse aos alunos que caso não conseguissem entrar no endereço principal, poderiam experimentar o novo endereço. Desta forma evitou-se perder tempo com introdução de correio electrónico e de palavra-chave e os alunos retomaram a WQ mais rapidamente.

Havia um desfasamento de trabalho de uns grupos em relação a outros, por isso enquanto uns já estavam a realizar a pesquisa, outros ainda não tinham escolhido à sorte a cidade a trabalhar. Houve ainda outro contratempo: um dos grupos tinha-se esquecido de qual era a cidade que lhe tinha cabido em sorte, por isso teve de se proceder a um novo sorteio.

Como os problemas de carácter técnico nos tinham feito perder muito tempo e não havia um computador por aluno, dado que embora a sala possuísse cerca de 30 computadores, metade não funcionava, disse-lhes para ignorarem o procedimento da escolha de personagem, uma vez que não iríamos ter tempo nem condições para que cada um pudesse fazer uma pesquisa individual, e pedi-lhes que passassem diretamente à elaboração do PowerPoint.

Apesar de todos os procedimentos que tomei para evitar os constrangimentos da aula anterior, ainda se verificaram alguns problemas técnicos pois um dos grupos teve de por duas vezes mudar de computador devido à má velocidade da Internet.

Alguns alunos foram também tendo outros problemas. Um dos grupos não conseguiu aceder a um dos recursos indicados porque por azar a página estava em manutenção, tendo sido necessário procurar outras fontes alternativas e credíveis. Outros precisaram de ajuda para encontrar a informação, pois não sabiam explorar as páginas.

Além de tudo isso, como esta atividade envolvia uma pesquisa de informações mais genéricas, alguns alunos decidiram que era mais fácil procurar informações noutros locais, do que fazer um esforço para ler as páginas escritas em espanhol. Assim encontrei um dos grupos a procurar informação na Wikipedia escrita em português e a traduzi-la com recurso ao Google Tradutor. Tive de os convencer que essa estratégia não era funcional, pelos erros que acarretava, sendo preferível eles tentarem escrever algo por eles próprios, mesmo que com erros, do que copiarem traduções erradas daqueles recursos e tentei mostrar-lhes que os recursos que lhes tinha indicado eram acessíveis e que não precisavam de perceber tudo o que lá estava escrito para fazerem o trabalho.

Infelizmente o curto espaço da aula não foi suficiente para dissuadir os alunos de recorrerem à “via mais fácil” e vi que alguns grupos seguiram o velho hábito de “copiar e colar”.

Alguns alunos não terminaram os trabalhos, mas todos se comprometeram a concluí-los em casa.

#### 4.5. Nota 5

##### **Data: 05/05**

Nesta aula os alunos fizeram a apresentação dos trabalhos em PowerPoint aos colegas. Um dos grupos não pôde apresentar porque tinha perdido o trabalho, por isso só apresentaram 8 grupos.

Os trabalhos ficaram um pouco aquém do que pretendíamos. Como tínhamos observado na aula anterior, alguns alunos optaram por copiar e colar informação, sem refletir sobre ela. Detetámos ainda outros problemas como excesso de informação escrita no PowerPoint e só três grupos é que apresentaram conselhos úteis de acordo com o que era pedido na WebQuest.

Parece-me que o facto de ter passado quase um mês entre as sessões fez com que os alunos esquecessem que deveriam reportar-se ao que tinham visto na primeira atividade sobre costumes dos espanhóis e seleccionar os que lhes parecessem mais importantes para um português que fosse viver em casa de uma família espanhola de modo a evitar mal-entendidos culturais.

Não fui apenas eu que me apercebi destes problemas. Os próprios colegas reconheceram as falhas nos trabalhos e apontaram-nas o que lhes permitiu desenvolver a consciência crítica. As falhas dos colegas acabaram também por constituir uma oportunidade para a aprendizagem. Um caso flagrante disso foi o da apresentação do trabalho sobre Valencia. Após a apresentação um dos alunos perguntou aos colegas o que era o “cocido de pelotas”. Eles não souberam responder e pediram-me para aceder à Internet e poderem mostrar aos colegas. Assim, os alunos acabaram por adquirir informação cultural.



Anexo 5 - Respostas ao inquérito por questionário inicial

<b>Parte 1 – Os meus contactos em Espanha</b>	
<b>Idade</b>	<b>13</b> - A2, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A15, A17, A20 <b>14</b> – A1, A3, A5, A8, A12, A14, A16, A19 <b>15</b> - A18
<b>sexo</b>	<b>Masculino</b> - A1; A2; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A12; A15; A16; A17; A18; A19; A20 <b>Feminino</b> - A3, A4; A11; A13; A14
<b>nacionalidade</b>	<b>Portuguesa</b> – A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20 <b>Espanhola e portuguesa</b> – A14
<b>2. Algum dos teus pais é de nacionalidade estrangeira?</b>	<b>Não</b> – A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20 <b>Sim</b> - A14
<b>2.1. Se sim, qual?</b>	A14 – <i>A minha mãe</i>
<b>3. Já estiveste em Espanha ou noutro país de língua oficial espanhola?</b>	<b>sim</b> - A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20 <b>Não</b> - A5, A11
<b>3.1. Qual?</b>	– <b>Espanha</b> - A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20 - <b>Espanha, Venezuela</b> - A14
<b>3.2. Em que contexto?</b>	A1 – <i>Em visita e pelo programa Comenius</i> A2 – <i>em visita</i> A3 – <i>visita</i> A4 – <i>Viagem de estudo</i> A6 - <i>Férias com família</i> A7 – <i>nas férias</i> A8 – <i>Em visita</i> A9 – <i>Projeto Comenius e férias</i> A10 – <i>Passear, visita de final de ano</i> A12 – <i>visita;</i> A13 – <i>programa Comenius</i> A14 – <i>Visita e já morei;</i> A15 – <i>visita com os pais e visita de final de ano</i> A16 – <i>visita</i> A17 – <i>visita</i> A18 – <i>programa Comenius e visita</i> A19 – <i>Visita</i> A20 – <i>Viagem de final de ano</i>
<b>3.3. Em que cidade(s)?</b>	A1 – <i>Em Rota e Madrid</i> A2 – <i>Madrid</i> A3 – <i>Madrid</i> A4 – <i>Madrid</i> A6 – <i>Sansenxo</i> A7 – <i>Madrid</i> A8 – <i>Madrid</i>

	<p>A9 – Rota, Real Madrid, Barcelona  A10 – Perto da Fronteira, Madrid  A12 – Madrid, Granada, Salamanca e outras  A13 – Cádiz  A14 – Madrid  A15 – Madrid  A16 – Badajoz  A17 – Madrid e Sevilha  A18 – Rota, Cadiz, Madrid  A19 – Madrid  A20 – Madrid</p>
<b>3.4. Durante quanto tempo?</b>	<p>A1 – 1 dia em Madrid e 1 semana em Rota  A2 – 1 dia  A3 – 1 dia  A4 – 24h  A6 - uma semana  A7 – 2.<sup>as</sup> semanas  A8 – 1 dia  A9 – 1 semana  A10 – Normalmente 2 h de cada vez, 1 dia  A12 – 2 semanas  A13 – 1 semana  A14 – Anos (ate os 10 anos)  A15 – 1 semana  A16 – menos de um dia  A17 – A Madrid 1 semana e 1 dia e a Sevilha 1 dia  A18 – Uma semana  A19 – 1 dia  A20 – 1 dia</p>
<b>3.5. Durante esse tempo, tiveste oportunidade de interagir com espanhóis?</b>	<p><b>sim</b> - A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20  <b>não</b> - A16</p>
<b>3.5.1. Tiveste dificuldade em comunicar com eles?</b>	<p><b>Não</b> - A1, A2, A3, A4, A6, A8, A9, A13, A14, A15, A16, A17, A19, A20  <b>Sim</b> - A7, A10, A12, A18</p>
<b>3.5.1.1. Porquê?</b>	<p>A1 – Porque falei inglês com eles.  A2 – Porque eles percebiam português.  A3 – Porque o espanhol e o português é parecido.  A4 – Porque aprendi espanhol o suficiente para comunicar com eles facilmente.  A6 – Porque a língua espanhola é fácil de perceber e fácil de comunicar.  A7 – Falam muito de pressa e eu não entendo o que dizem.  A8 – Nós percebiamos bem a língua deles.  A9 – Porque eu percebia espanhol e eles percebiam português.  A10 – Porque falam muito rápido e algumas palavras são iguais mas</p>

	<p><i>com significados diferente.</i></p> <p>A12 – <i>porque ainda não sabia falar espanhol.</i></p> <p>A13 – <i>Eles são compreensíveis de se falar e perceber.</i></p> <p>A14 – <i>Porque sou espanhola.</i></p> <p>A15 – <i>A minha mãe percebia de espanhóis.</i></p> <p>A16 – <i>Não cheguei a falar com nenhum.</i></p> <p>A17 – <i>porque a língua espanhola é parecida com o português.</i></p> <p>A18 – <i>Eles falam muito rápido, existem palavras que não conheço.</i></p> <p>A19 – <i>Porque com as aulas de espanhol adiquiri alguns conhecimentos.</i></p> <p>A20 – <i>Pois tenho espanhol e o português não é muito diferente do espanhol.</i></p>
<b>Parte II – Eu e a língua espanhola</b>	
<b>1. Costumas ter contacto com a língua espanhola fora das aulas?</b>	<p><b>Sim</b> - A1, A3, A4, A6, A14, A15, A19</p> <p><b>Não</b> - A2, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A20</p>
<b>1.1. De que forma?</b>	<p>A1 – <i>Em jogos online.</i></p> <p>A3 – <i>Falar com a minha família.</i></p> <p>A4 – <i>Ler o livro quando tenho teste, a falar com os meus pais e amigos,</i></p> <p>A6 – <i>Falar.</i></p> <p>A14 – <i>Falo com os meus pais, fora da escola.</i></p> <p>A15 – <i>Programas de televisão.</i></p> <p>A19 – <i>A ouvir relatos de futebol.</i></p>
<b>2. Costumas usar o computador para estudar espanhol?</b>	<p><b>Não</b> - A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A19, A20</p> <p><b>sim</b> - A7, A8, A12, A13, A16</p>
<b>2.1. Se sim, de que forma?</b>	<p>A1 – não respondeu</p> <p>A7 – <i>pesquisando aulas online.</i></p> <p>A8 – <i>Para fazer exercícios.</i></p> <p>A12 – <i>com fichas de trabalho.</i></p> <p>A13 – <i>Com o CD do livro de espanhol.</i></p> <p>A16 – <i>Vejo palavras que não conheço no tradutor.</i></p>
<b>3. Gostarias de trabalhar com o computador nas aulas?</b>	<p><b>não respondeu</b> - A1</p> <p><b>Sim</b> - A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20</p> <p><b>Não</b> - A5, A9, A16</p>
<b>3.1. Porquê?</b>	<p>A1 – não respondeu</p> <p>A2 - <i>porque ajudam a compreender.</i></p> <p>A3 – <i>Porque era uma forma mais interessante de aprendizagem.</i></p> <p>A4 – <i>Porque ia ser mais divertido.</i></p> <p>A5 – <i>porque não gosto nas aulas.</i></p> <p>A6 – <i>Porque seria mais divertido e intresante.</i></p> <p>A7 – <i>não andavamos de caderno diário, bastava uma pen. É mais leve.</i></p> <p>A8 – <i>Seria mais motivador.</i></p> <p>A9 – não respondeu</p> <p>A10 – <i>Tinha mais acesso a varios tipos de informação.</i></p> <p>A11 – <i>Acho que era melhor para aprender.</i></p> <p>A12 – <i>Porque teriamos mais informação na net.</i></p> <p>A13 – <i>porque estamos a aprender também e não só tambem para nos</i></p>

	<p><i>divertir.</i></p> <p>A14 – <i>Não andavamos de caderno diário, bastava uma pen e já esta.</i></p> <p>A15 – <i>Sim, porque seria mais interativo.</i></p> <p>A16 – <i>Depois não íamos trabalhar, apenas íamos brincar neles.</i></p> <p>A17 – <i>porque assim aprenderíamos de forma mais didática e divertida.</i></p> <p>A18 – <i>poderíamos aprender melhor.</i></p> <p>A19 – <i>Porque seria uma maneira diferente de aprender seria mais didática.</i></p> <p>A20 – <i>Pois trabalhos informáticos têm mais interesse.</i></p>
<b>Parte III – As minhas percepções e conhecimentos sobre Espanha e os espanhóis</b>	
<b>1.1. Um símbolo que associes a Espanha</b>	<p>A1 – <i>Leão</i></p> <p>A2 – <i>A seleção</i></p> <p>A3 – <i>não respondeu</i></p> <p>A4 – <i>Touro</i></p> <p>A5 – <i>nada</i></p> <p>A6 – <i>A bandeira e as festas espanholas</i></p> <p>A7 – <i>touro</i></p> <p>A8 – <i>A selecção nacional</i></p> <p>A9 – <i>Touro</i></p> <p>A10 – <i>A Bandeira</i></p> <p>A11 – <i>Toiro</i></p> <p>A12 – <i>Paella</i></p> <p>A13 – <i>não respondeu</i></p> <p>A14 – <i>Paella</i></p> <p>A15 – <i>Touro</i></p> <p>A16 – <i>Touros</i></p> <p>A17 – <i>Touros</i></p> <p>A18 – <i>Bandeira</i></p> <p>A19 – <i>Touro</i></p> <p>A20 – <i>a bandeira</i></p>
<b>1.2. O nome de cinco cidades espanholas</b>	<p>A1 – <i>Rota, Madrid, Sevilla, Barcelona</i></p> <p>A2 – <i>Madrid, Barcelona, Malaga, Valencia, Sevilha</i></p> <p>A3 – <i>Madrid, Barcelona, Rota, Sevilha</i></p> <p>A4 – <i>Barcelona, Madrid, Sevilha, Granada, Salamanca</i></p> <p>A5 – <i>não respondeu</i></p> <p>A6 – <i>Madrid, Barcelona, Sevilla, Granada, Rota</i></p> <p>A7 – <i>madrid, Barcelona, bilbão, granada e Sevilha</i></p> <p>A8 – <i>Madrid, Barcelona, Málaga, Sevilla e Valência</i></p> <p>A9 – <i>Barcelona, Rota, Real Madrid, Sevilla, Cádiz</i></p> <p>A10 – <i>Madrid, Barcelona, Rota, Granada, Sevilha</i></p> <p>A11 – <i>Madrid, Barcelona, Sevilha, Rute, Cadiz</i></p> <p>A12 – <i>Madrid, Barcelona, Salamanca, Granada e Sevilha</i></p> <p>A13 – <i>Madrid, Barcelona, bilobau, granada, sevilha</i></p> <p>A14 – <i>Touro, Barcelona, Saragoza, Salamanca, Madrid, Granada</i></p> <p>A15 – <i>Madrid, Barcelona, granada, sevilha e Cadiz</i></p> <p>A16 – <i>Sevilla, Granada, Barcelona, Madrid e Cadis</i></p> <p>A17 – <i>Madrid, Barcelona, Sevilha, Rota, Granada</i></p> <p>A18 – <i>Madrid, Rota, Cadiz, Barcelona</i></p> <p>A19 – <i>Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilha, Gizón</i></p> <p>A20 – <i>Madrid, Barcelona, Sevilha, Granada, Rota</i></p>
<b>1.3. O nome de três comunidades</b>	<p>A1 – <i>Não respondeu</i></p> <p>A2 – <i>Catalunha</i></p>

<b>autónomas</b>	A3 – não respondeu A4 – <i>Castela, Catalunha, Galiza</i> A5 – não respondeu A6 – não respondeu A7 – <i>Castela, Leão</i> A8 – <i>Navarra, Catalunha</i> A9 – <i>Catalunha, Galiza, Países Bascos</i> A10 – <i>Castela, Galiza, Catalunha</i> A11 – <i>países bascos, Espanha, a galiza</i> A12 – <i>Castela, Catalonha e Galiza</i> A13 – <i>Cádiz</i> A14 – <i>Castela, Leão.</i> A15 – não respondeu A16 – não respondeu A17 – não respondeu A18 – não respondeu A19 – <i>Catalunha, Galiza, Países Bascos</i> A20 – não respondeu
<b>1.4. O nome de um monumento</b>	A1 - <i>A Sagrada Família</i> A2 – Não respondeu A3 – não respondeu A4 – <i>Igreja de Salamanca</i> A5 – não responde A6 – <i>Sagrada Familia</i> A7 – <i>Igreja de Salamanca</i> A8 – não responde A9 – <i>Sagrada Família</i> A10 – <i>A Sagrada Familia</i> A11 – <i>Sagrada familia</i> A12 – <i>Igreja de Salamanca</i> A13 – <i>Igreja de Salamaca</i> A14 – <i>Igreja de Salamanca</i> A15 – <i>Sagrada familia</i> A16 – <i>Sagrada Família</i> A17 – não respondeu A18 – não respondeu A19 – <i>Sagrada Família, Santiago de Compostela</i> A20 – <i>Sagrada Família</i>
<b>1.5. O nome de uma festa espanhola</b>	A1 – <i>Tomatina</i> A2 – <i>Tomantina</i> A3 – <i>Tomatina</i> A4 – <i>Tomatina</i> A5 – não respondeu A6 – <i>Tomatina</i> A7 – <i>tomatina</i> A8 – <i>Tomantina</i> A9 – <i>Las Fallas</i> A10 – <i>Tomatina</i> A11 – <i>Las fallas</i> A12 – <i>Tomatina</i> A13 – <i>las falhas</i> A14 – <i>Tomatina</i>

	<p>A15 – <i>Tomatina</i>  A16 – <i>Tomatina</i>  A17 – <i>Tomatina</i>  A18 – não respondeu  A19 – <i>Tomatada</i>  A20 – <i>Tomatina</i></p>
<b>1.6. O nome de uma personalidade histórica</b>	<p>A1 – <i>Rei D. Filipe</i>  A2 – Não respondeu  A3 – não respondeu  A4 – <i>Cristóvão Colombo</i>  A5 – não respondeu  A6 – não respondeu  A7 – <i>picasso</i>  A8 – não respondeu  A9 – não respondeu  A10 – <i>D. Filipe</i>  A11 – não respondeu  A12 – <i>Rei Filipe II</i>  A13 – <i>picasso</i>  A14 – <i>Rei Filipe II</i>  A15 – não respondeu  A16 – <i>Rei Filipe II</i>  A17 – não respondeu  A18 – não respondeu  A19 – <i>Miguel Cervantes</i>  A20 – não respondeu</p>
<b>1.7. O nome de três personalidades atuais</b>	<p>A1 – não respondeu  A2 – <i>Fernando Torres, iniestaa, Sergio Ramos</i>  A3 – não respondeu  A4 – <i>Casilhas, Torres, Xavi</i>  A5 – não respondeu  A6 – <i>Sérgio Ramos, Casillas e Arbeloa</i>  A7 – <i>De Gea, diego lopez, Iker Casilhas</i>  A8 – <i>Fernando Torres, Piqué e o iniesta</i>  A9 – <i>Casillas, Fernando Torres, Puyol</i>  A10 – <i>Casillas, Xavi Alonso</i>  A11 – <i>Casilhas, Fernando torres, ryal</i>  A12 – <i>Cassillas, Xavi, Torres</i>  A13 – <i>sergio ramos, arbeloa</i>  A14 – <i>Casillas, Xavi, Torres</i>  A15 – <i>Casilhas, Pique, Shakira</i>  A16 – <i>Henrique Iglesias, Casillas, Shakira</i>  A17 – <i>Rafael Abalos</i>  A18 – não respondeu  A19 – <i>Rajoi, Xavi Hernandez, David Silva</i>  A20 – <i>Casillas, Sérgio Ramos, Arbeloa</i></p>
<b>1.8. O nome de três pratos típicos</b>	<p>A1 – <i>Paella, Tortilla</i>  A2 – não respondeu  A3 – não respondeu  A4 – <i>Paelha, carne à pedra, tortilha</i>  A5 – não respondeu  A6 – <i>paella</i></p>

	<p>A7 – <i>paelha, tortilha</i>  A8 – <i>Tapas</i>  A9 – <i>Paella</i>  A10 – <i>paelha, tortilha</i>  A11 – <i>paella</i>  A12 – <i>Paella, tortilla e carne à pedra</i>  A13 – <i>tortilha, paelha</i>  A14 – <i>Paella, Carne a pedra, tortilla</i>  A15 – <i>Parrilha, paela</i>  A16 – <i>Paela, Tortilla, sopa espanhola</i>  A17 – <i>Paelha, tortilha</i>  A18 – <i>paella, tortilha</i>  A19 – <i>Tapas, paella</i>  A20 – <i>paella</i></p>
<b>1.9. Uma qualidade dos espanhóis</b>	<p>A1 – não respondeu  A2 – <i>são engraçados</i>  A3 – não respondeu  A4 – <i>são simpáticos</i>  A5 – <i>são muito divertidos</i>  A6 – <i>no desporto</i>  A7 – <i>são muito prespicas</i>  A8 – <i>São muito divertidos</i>  A9 – não respondeu  A10 – <i>São bons no que fazem</i>  A11 – <i>são simpáticos alguns quase todos</i>  A12 – <i>são simpáticos</i>  A13 – <i>sair muitas vezes á rua</i>  A14 – <i>Falam bem, são muito prespicas.</i>  A15 – <i>São pouco rígidos</i>  A16 – <i>são bons no que fazem</i>  A17 – <i>São Simpáticos</i>  A18 – <i>trabalham muito</i>  A19 – <i>São bons no futebol</i>  A20 – <i>são bons nos desportos</i></p>
<b>1.10. Um defeito dos espanhóis</b>	<p>A1 – <i>Falam muito</i>  A2 - não respondeu  A3 – <i>falam demasiado rápido</i>  A4 – <i>falam muito rápido e alto</i>  A5 – não respondeu  A6 – <i>falam muito rápido</i>  A7 – <i>falam muito rápido</i>  A8 – <i>Falam muito alto</i>  A9 – <i>Falam muito rápido</i>  A10 – <i>Falam muito rápido</i>  A11 – <i>falam muito rápido</i>  A12 – <i>falão muito alto</i>  A13 – <i>deitar a horas mais tardes</i>  A14 – <i>Falam muito rápido.</i>  A15 – <i>falam muito rápido</i>  A16 – <i>falam muito rápido</i>  A17 – <i>Falam muito rápido</i>  A18 – <i>falar rápido</i></p>

	A19 – <i>Não gostam de portuguesas</i> A20 – <i>falar muito rápido</i>
<b>2. Indica o teu grau de concordância com as seguintes afirmações em que 1 – concordo, 2 – concordo mais ou menos, 3 – não concordo</b>	
<b>2.1. Os espanhóis falam mais alto e mais depressa que os portugueses</b>	– 1 – <b>concordo</b> - A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A17, A18, A20 – 2 – <b>concordo mais ou menos</b> - A5, A15, A16 – 3 – <b>não concordo</b> - A1, A19
2.2. Em Espanha almoça-se e janta-se mais tarde do que em Portugal	– 1 – <b>concordo</b> - A2, A4, A5, A6, A8, A9, A11, A12, A13, A16, A18, A20 – 2 – <b>concordo mais ou menos</b> - A1, A3, A7, A10, A14, A17 – 3 – <b>não concordo</b> - A15, A19
<b>2.3. Os espanhóis são menos trabalhadores do que os portugueses</b>	– 1 – <b>concordo</b> - A1, A9, A10, A11 – 2 – <b>concordo mais ou menos</b> - A2, A4, A5, A7, A8, A12, A13, A16, A19 – 3 – <b>não concordo</b> - A3, A6, A14, A15, A17, A18, A20
2.4. Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos dos portugueses	– 1 – <b>concordo</b> - A2, A4, A5, A9, A12, A18 – 2 – <b>concordo mais ou menos</b> - A1, A6, A7, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A19, A20 – 3 – <b>não concordo</b> - A3, A8, A17
<b>2.5. Os espanhóis praticam todos a sesta</b>	– 1 – <b>concordo</b> - A2, A5, A11, A16, A19, A20 – 2 – <b>concordo mais ou menos</b> - A3, A4, A8, A10, A12, A14 – 3 – <b>não concordo</b> - A1, A6, A7, A9, A13, A15, A17, A18
<b>Parte IV – As minhas competências interculturais</b>	
<b>Reflete sobre as afirmações que se seguem e assinala o teu grau de acordo ou desacordo com cada uma delas, sendo que 1 = totalmente de acordo; 2=de acordo; 3=mais ou menos de acordo; 4 = mais ou menos em desacordo; 5=em desacordo; e 6=totalmente em desacordo.</b>	
<b>1. Interesse-me por aprender aspetos da cultura espanhola.</b>	– 1 – <b>totalmente de acordo</b> - A2, A6, A11, A17 – 2 – <b>de acordo</b> - A1, A4, A12, A14 – 3 – <b>mais ou menos de acordo</b> - A3, A5, A7, A8, A9, A10, A13, A18, A20 – 4 – <b>mais ou menos em desacordo</b> - A19 – 5 – <b>em desacordo</b> - A15, A16
<b>2. Gosto de identificar diferenças entre a minha própria cultura e a espanhola.</b>	– 1 – <b>totalmente de acordo</b> - A8, A12 – 2 – <b>de acordo</b> - A2, A3, A4, A5, A7, A10, A13, A14, A18 – 3 – <b>mais ou menos de acordo</b> - A1, A6, A9, A11, A16, A20 – 5 – <b>em desacordo</b> - A15, A19 – 6 – <b>totalmente em desacordo</b> - A17
<b>3. Costumo criticar a forma como os espanhóis fazem as coisas.</b>	– 1 – <b>totalmente de acordo</b> - A8, A10, A12 – 2 – <b>de acordo</b> - A1, A2, A16, A18, A20 – 3 – <b>mais ou menos de acordo</b> - A4, A7, A9 – 4 – <b>mais ou menos em desacordo</b> - A3, A5, A19 – 5 – <b>em desacordo</b> - A14 – 6 – <b>totalmente em desacordo</b> - A6, A11, A13, A15, A17

<p><b>4. Aprender aspetos culturais da língua espanhola aumenta as minhas possibilidades de ser mais competente nas relações pessoais, de trabalho, públicas.</b></p>	<p>- 1 – totalmente de acordo - A6, A8, A12, A14, A15  - 2 – de acordo - A2, A3, A11, A17, A18, A20  - 3 – mais ou menos de acordo - A4, A10  - 4 – mais ou menos em desacordo - A5, A7, A16, A19  - 5 – em desacordo - A1, A13  - 6 – totalmente em desacordo - A9</p>
<p><b>5. As diferenças culturais enriquecem-nos.</b></p>	<p>- 1 – totalmente de acordo - A7, A8, A11, A18  - 2 – de acordo - A2, A3, A4, A6, A10  - 3 – mais ou menos de acordo - A14, A15, A16, A20  - 4 – mais ou menos em desacordo - A1, A5, A12, A13, A17  - 6 – totalmente em desacordo - A9, A19</p>
<p><b>6. Conhecer uma língua pode não ser suficiente para compreender as pessoas que falam.</b></p>	<p>- 1 – totalmente de acordo - A4, A8, A9, A10, A11, A12, A16, A17, A18  - 2 – de acordo - A1, A3, A5, A13, A14, A20  - 3 – mais ou menos de acordo - A6, A7  - 4 – mais ou menos em desacordo - A15  - 5 – em desacordo - A2, A19</p>
<p><b>7. É importante tratar aspetos culturais nas aulas para aprender como os outros atuam.</b></p>	<p>- 1 – totalmente de acordo - A5, A6, A8, A11, A14, A18  - 2 – de acordo - A2, A3, A4, A10, A12, A20  - 3 – mais ou menos de acordo - A7, A13, A16  - 4 – mais ou menos em desacordo - A17  - 5 – em desacordo - A1, A19  - 6 – totalmente em desacordo - A9, A15</p>
<p><b>8. Gosto de saber como me devo comportar perante pessoas de uma cultura diferente da minha para estar mais seguro(a) do que devo dizer.</b></p>	<p>- 1 – totalmente de acordo - A2, A3, A5, A6, A8, A11, A12, A17, A18  - 2 – de acordo - A10, A14, A15, A16, A20  - 3 – mais ou menos de acordo - A4, A9  - 4 – mais ou menos em desacordo - A7, A13, A19  - 6 – totalmente em desacordo - A1</p>
<p><b>9. Mostro abertura face à cultura do outro.</b></p>	<p>- 1 – totalmente de acordo - A2, A5, A8, A18  - 2 – de acordo - A6, A14, A16, A17  - 3 - mais ou menos de acordo - A3, A7, A9, A10, A11, A15, A20  - 4 – mais ou menos em desacordo - A4, A12, A13  - 5 – em desacordo - A19  - 6 – totalmente em desacordo - A1</p>
<p><b>10. Desejo superar os mal-entendidos que os estereótipos</b></p>	<p>- 1 – totalmente de acordo - A2, A8, A14, A17  - 2 – de acordo - A3, A4, A5, A6, A10, A12, A15, A18, A20  - 3 - mais ou menos de acordo - A7, A9, A13, A16  - 5 – em desacordo - A19</p>

<b>podem provocar.</b>	<b>- 6 – totalmente em desacordo - A1, A11</b>
----------------------------	--

## Anexo 6 – Respostas ao inquérito por questionário final

<b>Parte 1 – Opiniões sobre a WebQuest</b>	
<p><b>1. Gostaste de realizar a WebQuest “Descubrien do España”? Porquê?</b></p>	<p>A1 – <i>Sim, porque deu-me vontade de ir a Barcelona, a cidade.</i>  A2 – <i>Sim, porque fez-me perceber melhor a cultura espanhola.</i>  A3 – <i>Sim. Porque é mais interessante pesquisar na Internet.</i>  A4 – <i>Gostei, porque passei a conhecer melhor Espanha e os costumes dos espanhóis.</i>  A5 – <i>Sim, porque estive no computador.</i>  A6 – <i>Sim, porque descobri factos interessantes sobre muitas coisas como hábitos e a cultura espanhola.</i>  A7 – <i>Sim, porque com esta experiência desenvolvi a minha cultura.</i>  A8 – <i>Sim, porque pude descobrir más sobre España.</i>  A9 – <i>Sim, porque descobri coisas sobre Espanha que não sabia.</i>  A10 – <i>Não, porque acho que fazer um powerpoint sobre uma cidade ao calhas não é muito interessante, desenvolve a cultura que temos sobre Espanha mas devíamos escolher a cidade e o suporte de trabalho.</i>  A11 – <i>Sim porque foi muito interessante descobrirmos coisas novas.</i>  A12 – <i>Sim porque pode conhecer melhor Espanha.</i>  A13 – <i>Si, porque gostei de descobrir mais cidades sobre Espanha e gostei de fazer o trabalho também porque foi com a minha melhor amiga de turma a ana.</i>  A14 – <i>Sí, porque fue muy interesante y descubrimos cosas nuevas.</i>  A15 – <i>Sim porque aumentei o meu conhecimento.</i>  A16 – <i>Sim, porque obtive mais cultura geral e conhecimentos de Espanha.</i>  A17 – <i>Sim, porque foi uma experiência diferente das aulas normais.</i>  A18 – <i>Sim, porque deu para aprender e “abrir horizontes”.</i>  A19 – <i>Sim porque aumentou a minha cultura.</i>  A20 – <i>Sim Porque descobri novas coisas.</i></p>
<p><b>2. Que dificuldades sentiste na sua realização?</b></p>	<p>A1 – <i>Recolha de informações sobre alguns temas.</i>  A2 – <i>Encontrar costumes do dia-a-dia dos espanhóis.</i>  A3 – <i>Não senti grande dificuldade.</i>  A4 – <i>Senti dificuldade em procurar informação que não entendia muito bem.</i>  A5 – <i>não.</i>  A6 – <i>Alguns factos da sua cultura.</i>  A7 – <i>Tive dificuldade apenas em trabalhar com o meu colega.</i>  A8 – <i>Tive que ir a muitos sites.</i>  A9 – <i>A gastronomia porque vários sites diziam comidas diferentes.</i>  A10 – <i>Nalguns parametros de pesquisa sobre a cidade não existiam informações específicas.</i>  A11 – <i>Nos costumes porque os espanhóis são muito diferentes dos portugueses.</i>  A12 – <i>Pesquisar as informações.</i>  A13 – <i>Nenhuma, não sabíamos muitos detalhes para dizer e não posemos no trabalho.</i>  A14 – <i>No tengo.</i>  A15 – <i>A difícil acessibilidade a conteúdo espanhol.</i>  A16 – <i>Encontrar os sites certos com a informação necessária para a realização do trabalho.</i></p>

	A17 – Nenhuma em especial. A18 – Apenas a fazer as perguntas. A19 – No vocabulário. A20 – Não respondeu		
<b>3. Vais agora avaliar a WebQuest. Atribui, justificando, uma nota de 1 a 5 a cada parâmetro em que 1 – péssimo, 2 – mau, 3 - suficiente, 4 – bom e 5 – muito bom</b>			
<b>Navegabilidade (facilidade de consultar e explorar as páginas)</b>	<b>aluno</b>	<b>Nota</b>	<b>Justificação</b>
	A1	4	<i>Temas bem organizados em abas.</i>
	A2	3	<i>Melhor acesso a temas específicos.</i>
	A3	4	<i>Porque eram muitos blogs para pesquisar.</i>
	A4	4	<i>Era fácil de consultar pois tinha os sites escritos na Webquest.</i>
	A5	3	-
	A6	3	<i>Às vezes é difícil encontrar sites.</i>
	A7	3	<i>Não era muito rápida e a informação era confusa.</i>
	A8	4	<i>Era muito simples.</i>
	A9	5	<i>Toda a informação estava no site.</i>
	A10	5	<i>È fácil de encontrar o que querer porque a informação está bem organizada.</i>
	A11	5	<i>É fácil e rápido na consulta de paginas.</i>
	A12	5	<i>Era muito bom pois era fácil de aceder a tudo.</i>
	A13	3	<i>Porque havia pessoas no youtube a ver aquilo que não interesava para o trabalho.</i>
	A14	4	<i>Era fácil e consultar los citios por la webquest.</i>
	A15	2	<i>Pois à pouca acessibilidade a bons sites espanhóis. (Há poucos sites uteis).</i>
	A16	3	<i>Não tínhamos às vezes exatamente o que procurávamos.</i>
	A17	5	<i>Não tive dificuldade em pesquisar informações.</i>
	A18	4	<i>Foram dados os sites, isso facilitou imenso.</i>
	A19	5	<i>Tinha a informação necessária e era de fácil acesso.</i>
A20	5	<i>Foi muito fácil de navegar.</i>	
<b>3.1. Clareza dos textos</b>	<b>aluno</b>	<b>Nota</b>	<b>Justificação</b>
	A1	5	<i>Simple e diretos.</i>
	A2	3	<i>Podiam ser mais fáceis de perceber.</i>
	A3	5	<i>Porque estava adequado para a nossa idade e para o tipo de trabalho que é.</i>
	A4	4	<i>Conseguia perceber cada frase escrita nos textos dos sites nos quais procurei informação.</i>
	A5	3	-
	A6	3	<i>O espanhol às vezes não se percebe bem.</i>
	A7	3	<i>Informação era confusa.</i>
	A8	4	<i>Percebia-se tudo.</i>
	A9	4	<i>Conseguia perceber-se bem os textos.</i>
	A10	5	<i>È bastante fácil de entender o que estava escrito se saber o básico de Espanhol.</i>
	A11	5	<i>Esta muito claro e simples.</i>
	A12	2	<i>Não era muito explicito.</i>
A13	4	<i>Achei que no site os textos estavam bem claros.</i>	

	A14	4	<i>Porque son buenas el tipo de letras.</i>
	A15	4	<i>Os textos estão simples.</i>
	A16	5	<i>Textos muito bem explicados.</i>
	A17	4	<i>Tive alguns problemas na escrita em espanhol.</i>
	A18	3	<i>Foi difícil escrever porque havia perguntas.</i>
	A19	4	<i>Estavam com boa informação.</i>
	A20	4	<i>Foram fáceis de perceber.</i>
<b>3.2. Adequação dos recursos indicados para a realização das atividades</b>	<b>Aluno</b>	<b>Nota</b>	<b>Justificação</b>
	A1	4	<i>Faltava informação por vezes.</i>
	A2	4	<i>São bons e muito específicos.</i>
	A3	5	<i>Tem os textos muito adequados para a nossa idade e o tipo de trabalho.</i>
	A4	3	<i>Embora fosse clara, a informação não era muita, pois tive que procurar noutros sites não indicados pela professora.</i>
	A5	2	-
	A6	4	<i>Temos de escrever à nossa maneira em espanhol.</i>
	A7	3	<i>Tinha muita informação.</i>
	A8	4	<i>Tinhamos informação suficiente.</i>
	A9	4	<i>Havia recursos a dar erros mas a maior parte dava e tinha informação útil.</i>
	A10	4	<i>Acho que estava organizado de acordo com o trabalho a fazer.</i>
	A11	5	<i>Esta adquado e é facil para a realização de atividades.</i>
	A12	4	<i>Os sites era explícitos.</i>
	A13	4	<i>Para uma boa acessibilidade.</i>
	A14	5	<i>Porque es bueno.</i>
	A15	4	<i>Porque eram bastante uteis.</i>
	A16	4	<i>Estava bom mas não perfeito.</i>
	A17	5	<i>Consegui adaptar bem os textos.</i>
	A18	4	<i>Sim, foi fácil.</i>
	A19	5	<i>Tinha os sites necessários.</i>
	A20	4	<i>Foram fáceis de os realizar.</i>
<b>4. Que aspetos da WebQuest consideras que deveriam ser melhorados?</b>	<p>A1 – A apresentação.  A2 – Melhor aparência.  A3 – Não.  A4 – Devem indicar mais sites para busca e um pouco mais interessantes.  A5 – não sei  A6 – A organização.  A7 – A organização da informação.  A8 – Ser em português.  A9 – Alguns recursos não funcionavam.  A10 – Respondi na pergunta 1 – devia haver mais variedade no trabalho.  A11 – Nenhum acho que esta muito bem feito.  A12 – A clareza dos textos.  A13 – Nenhum porque aquilo era suficiente.  A14 – Ninguno, porque esta bien echo.  A15 – A sua acessibilidade.  A16 – Nenhum está bem como está.</p>		

	<p>A17 – <i>A escrita devia haver uma ficha para nos ajudar a escrever.</i></p> <p>A18 – <i>Podia ser melhorado o background, as cores, a sua organização.</i></p> <p>A19 – <i>Penso que não era preciso melhorias.</i></p> <p>A20 – <i>nada.</i></p>
<b>5. O que aprendeste com a Webquest?</b>	<p>A1 – <i>Aprendi mais sobre Barcelona.</i></p> <p>A2 – <i>Que Espanha tem festas e monumentos muito interessantes.</i></p> <p>A3 – <i>Que Espanha é muito diferente de Portugal.</i></p> <p>A4 – <i>Aprendi a respeitar e a valorizar as diferenças entre a minha cultura e a dos espanhóis.</i></p> <p>A5 – <i>não sei.</i></p> <p>A6 – <i>Muitas coisas sobre a sua cultura e hábitos.</i></p> <p>A7 – <i>A cultura espanhola.</i></p> <p>A8 – <i>Aprendi mais sobre outras culturas.</i></p> <p>A9 – <i>Os costumes de Espanha e de várias cidades.</i></p> <p>A10 – <i>Descobri alguns monumentos e aspetos gastronomico de Valencia.</i></p> <p>A11 – <i>Novos costumes, cozinhados, etc.</i></p> <p>A12 – <i>Alguns costumes.</i></p> <p>A13 – <i>A saber a população de outras cidades...</i></p> <p>A14 – <i>Nuevas costumes.</i></p> <p>A15 – <i>Todas as diferenças entros os espanhóis e os portugueses.</i></p> <p>A16 – <i>Factos curiosos de Espanha.</i></p> <p>A17 – <i>Os hábitos de espanha.</i></p> <p>A18 – <i>Como fazer uma Webquest.</i></p> <p>A19 – <i>aprendi novas coisas sobre Espanha e enriqueci a minha cultura.</i></p> <p>A20 – <i>novas cidades espanholas.</i></p>
<b>Parte II – WebQuest e interculturalidade</b>	
<b>1 – Das opções que a seguir se apresentam, refere aquelas que pensas que mais te ajudaram a compreender aspetos culturais relacionados com a língua espanhola</b>	
<b>1.1. Escutar a professora</b>	<p>- pouco - A1, A4, A10, A13</p> <p>- bastante - A2, A3, A7, A9, A11, A12, A14, A16, A17, A19, A20</p> <p>- nada - A5,</p> <p>- muito - A6, A8, A15, A18</p>
<b>1.2. Realizar fichas de trabalho</b>	<p>- bastante - A1, A2, A3, A4, A6, A7, A9, A11, A13, A14, A15, A17, A18, A19</p> <p>- pouco - A5, A10, A16</p> <p>- muito - A8, A12, A20</p>
<b>1.3. Ver vídeos</b>	<p>- pouco - A1, A3, A16, A17</p> <p>- muito - A2, A11, A12, A14, A15, A18, A20</p> <p>- nada - A4, A5, A9</p> <p>- bastante - A6, A7, A8, A10, A13, A19</p>
<b>1.4. Pesquisar informações na Internet</b>	<p>- muito - A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A17, A18, A19, A20</p> <p>- bastante - A3, A12, A16</p> <p>- pouco - A5, A15</p>
<b>1.5. Trocar ideias com os meus colegas</b>	<p>- pouco - A1, A12, A15</p> <p>- muito - A2, A6, A7, A9, A11, A13, A14, A19</p> <p>- bastante - A3, A4, A5, A8, A10, A16, A17, A18, A20</p>
<b>1.6. Ouvir as</b>	<p>- pouco - A1, A7, A15, A16, A17</p> <p>- bastante - A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A19, A20</p>

<b>apresentações dos meus colegas.</b>	– muito - A11, A14, A18
<b>1.7. Outra</b>	A6 – <i>realizar trabalhos</i> - muito A9 – <i>recursos da Webquest</i> - muito
<b>2. Sentiste diferença entre abordar as questões culturais só com o apoio do manual e da professora e em usar também a WebQuest? Porquê?</b>	A1 – <i>Sim, porque conseguia chegar às informações que queria, no momento certo.</i> A2 – <i>Sim, pois é mais fácil.</i> A3 – <i>Sim, porque acho que é mais interessante do que estar a olhar para o livro.</i> A4 – <i>Sim. (Não justificou).</i> A5 – <i>es mesma coisa</i> A6 – <i>Sim, porque com a professora podemos perguntar tudo sem vergonha,</i> A7 – <i>Sim, porque (não completou)</i> A8 – <i>Não. (não justificou)</i> A9 – <i>Sim, era mais fácil na Webquest porque se tivéssemos curiosidades podíamos sempre procurar na net.</i> A10 – <i>Sim, muito porque o livro não contém informação cultural.</i> A11 – <i>Sim porque é mais divertido e mais rápido.</i> A12 – <i>Sim (não justificou)</i> A13 – <i>Sim, quando tínhamos dúvidas em vês de perguntar á prof ir á Webquest.</i> A14 – <i>não respondeu</i> A15 – <i>Sim, porque melhorei a minha ideia de Espanha.</i> A16 – <i>Com a Webquest aprendi mais porque é mais atractivo e mais interessante.</i> A17 – <i>Sim, porque desta maneira podemos aprender de uma forma mais interativa.</i> A18 – <i>sim, com o uso de Webquest ficou interessante.</i> A19 – <i>Não, porque a professora e o manual tinha informações necessárias para realizar a Webquest.</i> A20 – <i>sim. Porque é menos aborrecido com a Webquest.</i>
<b>3.Indica</b>	
<b>3 a) o nome de cinco cidades espanholas</b>	A1 – <i>Barcelona, Valencia, Sevilla, Madrid, Bilbao</i> A2 – <i>Valência, Sevilha, Mérida, Madrid, Barcelona</i> A3 – <i>Valência, Zaragoza, Toledo, Madrid, Sevilha</i> A4 – <i>Madrid, Barcelona, Zaragoza, Toledo, Valência</i> A5 – <i>não respondeu</i> A6 – <i>Valência, Madrid, Barcelona, Sevilha e Mérida</i> A7 – <i>Valência, Madrid, Barcelona, Bilbao, Sevilha</i> A8 – <i>Zaragoza, Valencia, Sevilla, Madrid, Barcelona</i> A9 – <i>Sevilla, Madrid, Valencia, Zaragoza, Barcelona</i> A10 – <i>Valencia, Sevilha, Madrid, Barcelona, Mérida</i> A11 – <i>Toledo, Valencia, Madrid, Valladolid, Cadiz</i> A12 – <i>Madrid, Barcelona, Sevilha, Valência e Merida</i> A13 – <i>Sevilha, Madrid, Barcelona, Cádiz, Valencia</i> A14 – <i>Toledo, Valencia, Madrid, Valladolid, Cadiz</i> A15 – <i>sevilha, merida, Madrid, Barcelona, Valladolid</i> A16 – <i>Valencia, Barcelona, Madrid, Sevilha, Valladolid</i>

	<p>A17 – <i>Valência, Zaragoza, Toledo, Madrid, Sevilha</i>  A18 – <i>Catalonha, navarra, Madrid, Cadiz, Barcelona</i>  A19 – <i>Barcelona, Valência, Sevilha, Madrid, Zaragoza</i>  A20 – <i>Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Zaragoza</i></p>
<p><b>b)</b>  <b>O nome de três comunidades autónomas</b></p>	<p>A1 – não respondeu  A2 – <i>Navarra, Catalunha, países bascos</i>  A3 – <i>Navarra, Catalunha, Países de Bascos</i>  A4 – <i>Catalunha, Navarra, países bascos</i>  A5 – não respondeu  A6 – <i>Navarra, Catalunha e países baixos</i>  A7 – não respondeu  A8 – <i>Zaragoza, Barcelona, Bilbao</i>  A9 – <i>Navarra, Catalunha, Países Bascos</i>  A10 – <i>Catalunha, Galiza, Navarra</i>  A11 – <i>Navarra, Catalunha, Galiza, Países vascos</i>  A12 – <i>Catalonha, Navarra e países bascos</i>  A13 – não respondeu  A14 – não respondeu  A15 – <i>Extremadura, Aragon, bascos</i>  A16 – <i>Extremadura, Aragon, vascos</i>  A17 – <i>Navarra, Catalunha, país basco</i>  A18 – <i>Catalunha, País Basco, galiza</i>  A19 – <i>Catalunha, países Basques, Galiza</i>  A20 – <i>Barcelona, Zaragoza, Bilbao</i></p>
<p><b>c) o nome de dois monumentos</b></p>	<p>A1 – <i>La Sagrada Familia, La Catedral Gótica</i>  A2 – <i>Sagrada Familia</i>  A3 – <i>Torron de Zuda, Muralhas romanas</i>  A4 – <i>Santa Família, Biopark</i>  A5 – não respondeu  A6 – <i>Sagrada Família e mesquita de Valência</i>  A7 – não respondeu  A8 – <i>Torre de Sevilla</i>  A9 – <i>Sagrada Família, Mesquita Mayor</i>  A10 – <i>Bioparc, Ciudad de Artes y Ciencia</i>  A11 – <i>Iglesia de San Pablo, casa</i>  A12 – <i>Santa família e Biopark</i>  A13 – <i>Isla Mágica, Cathedral de Toledo</i>  A14 – <i>Iglesia de S. Pablo</i>  A15 – <i>sagrada família e templo de diana</i>  A16 – <i>sagrada família e templo de diana</i>  A17 – <i>Torreón de Zuda, muralhas romanas</i>  A18 – <i>sagrada família, Torreón de Zarden</i>  A19 – <i>Sagrada Familia, Torreón de Zoda</i>  A20 – <i>Torre de (incompleto)</i></p>
<p><b>d) o nome de duas festas espanholas</b></p>	<p>A1 – <i>Tomatanza</i>  A2 – <i>Fallas</i>  A3 – <i>Fiestas de San José, Corridas de toros</i>  A4 – <i>Corpus Cristi, la tomatina</i>  A5 – Não respondeu</p>

	<p>A6 – <i>falhas de San Jose e falhas de Valência</i>  A7 – não respondeu  A8 – <i>Festa de San Jose, corridas de touros</i>  A9 – <i>Fiestas San José, toros</i>  A10 – <i>Tomatina, Fallas de San José</i>  A11 – não respondeu  A12 – <i>Las Falhas e la Tomatina</i>  A13 – <i>Falhas</i>  A14 – não respondeu  A15 – <i>Feira Julio, Falas</i>  A16 – <i>Fallas, Feria de Julio</i>  A17 – <i>Fiestas de San José, Corridas de touros</i>  A18 – não respondeu  A19 – <i>tomatina, toros</i>  A20 – <i>tomatina, corrida de touros</i></p>
<p><b>e) o nome de três pratos típicos</b></p>	<p>A1 – <i>Paela, Tortilla</i>  A2 – <i>Paella, rabo de boi</i>  A3 – <i>Paella</i>  A4 – <i>paella, giso de pelota, etc.</i>  A5 – não respondeu  A6 – <i>paelha e rabo de boi</i>  A7 – <i>paelha</i>  A8 – <i>rabo de toro, paella</i>  A9 – <i>Paella, cozido de pelotas</i>  A10 – <i>Paella, coca de Valencia</i>  A11 – <i>paella, cogido de pelota</i>  A12 – <i>paelha, guiso de pelota e coca</i>  A13 – <i>paelha</i>  A14 – <i>paella, carne azada</i>  A15 – <i>Rabo de bois e Paela e gaspacho</i>  A16 – <i>Paella, rabo de boi</i>  A17 – <i>Paella, sopa fria, cocido de pelotas</i>  A18 – <i>paella</i>  A19 – <i>paella, cozido de pelotas</i>  A20 – <i>paella, rabo de toro</i></p>
<p><b>3. Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos portugueses.</b>  <b>3.1. Concordas com esta afirmação? Porquê?</b></p>	<p>A1 – <i>Não. Tem costumes diferentes bem como costumes que nós também temos.</i>  A2 – <i>Sim. Pois as suas rotinas são muito diferentes da nossa.</i>  A3 – <i>Sim. Tem hábito de se deitar mais tarde. Têm hábito de sair muitas vezes à noite.</i>  A4 – <i>Sim. Os horários.</i>  A5 – <i>Sim. Osa mais o telemovel.</i>  A6 – <i>Sim. Como por exemplo fazer a sesta e outros.</i>  A7 – <i>Não. Não há muitas diferenças.</i>  A8 – <i>Não. Tem coisas muito iguais.</i>  A9 – <i>Sim. Os horários são muito diferentes bem como a comida.</i>  A10 – <i>Sim. Os horários são muito diferentes mas de resto acho que não afeta muito a diferença.</i>  A11 – <i>Sim, na comida e horarios</i></p>

	<p>A12 – <i>Sim. Têm horários diferentes e outros costumes.</i>  A13 – <i>Sim. Saem muitas vezes á noite, e falam muito rapido.</i>  A14 – <i>Sim. As comidas são diferentes e as cidades também.</i>  A15 – <i>Sim. tem outro modo de vida.</i>  A16 – <i>sim. Tem muito mais costumes e diferentes que os portugueses.</i>  A17 – <i>Sim porque os espanhois têm hábitos mais tardios que nós e têm o hábito de sair muitas vezes à noite.</i>  A18 – <i>sim, fazem a sesta depois de dormir.</i>  A19 – <i>Sim. As culturas são diferentes.</i>  A20 – <i>sim. São mais barulhentos.</i></p>
<p><b>4.Achas que é importante trabalhar aspetos culturais nas aulas de Espanhol? Porquê?</b></p>	<p>A1 – <i>Sim, porque temos de saber mais do que espanhol para compreendermos os espanhóis.</i>  A2 – <i>Sim. Pois ajuda nos a perceber melhor a sua cultura.</i>  A3 – <i>Sim. Para ficarmos a conhecer melhor o país.</i>  A4 – <i>Sim. Aprender a valorizá-los.</i>  A5 – <i>Sim. Passaver como leres sau e nos pomemos ir para la e não saver nada.</i>  A6 – <i>Sim. Assim se formos a Espanha já sabemos como lidar com eles.</i>  A7 – <i>Sim. Para adquirir mais conhecimento cultural.</i>  A8 – <i>Sim. Porque é importante saber mais sobre outras culturas.</i>  A9 – <i>Sim. Para sabermos mais sobre Espanha.</i>  A10 – <i>Sim. Para melhorar a nossa cultura.</i>  A11 – <i>Sim. É divertido.</i>  A12 – <i>Sim. Podemos aprender mais.</i>  A13 – <i>Sim. Conhecemos e aprendemos mais coisas.</i>  A14 – <i>Sim. Porque assim aprendemos mais.</i>  A15 – <i>Sim. Para nos prevenir.</i>  A16 – <i>Sim. Para termos mais cultura geral e interesse em visitar outros países.</i>  A17 – <i>Sim porque assim podemos aprender mais sobre estas culturas.</i>  A18 – <i>Sim, ficamos a conhecer muito mais sobre a Espanha.</i>  A19 – <i>sim. Ficamos a saber mais sobre o país.</i>  A20 – <i>sim. Para depois comunicarmos com eles.</i></p>

Anexo 7 – Tratamento das respostas às questões 1 a 11 do Cuestionario 1 e da Ficha 1

**Questão 1 - resposta pretendida b)**

	<b>Cuestionario 1</b>	<b>Ficha 1</b>
Grupo 1	a)	b)
Grupo 2	b)	b)
Grupo 3	b)	b)
Grupo 4	b)	b)
Grupo 5	b)	b)
Grupo 6	b)	b)
Grupo 7	b)	b)
Grupo 8	b)	b)
Grupo 9	b)	b)

**Questão 2 – resposta pretendida a)**

	<b>Cuestionario 1</b>	<b>Ficha 1</b>
Grupo 1	a)	a)
Grupo 2	a)	a)
Grupo 3	a)	a)
Grupo 4	a)	a)
Grupo 5	a)	a)
Grupo 6	a)	a)
Grupo 7	b)	a)
Grupo 8	a)	a)
Grupo 9	a)	a)

**Questão 3 – resposta pretendida b)**

	<b>Cuestionario 1</b>	<b>Ficha 1</b>
Grupo 1	b)	b)
Grupo 2	b)	b)
Grupo 3	b)	b)
Grupo 4	b)	b)
Grupo 5	b)	b)
Grupo 6	b)	b)
Grupo 7	b)	b)
Grupo 8	b)	b)
Grupo 9	b)	b)

**Questão 4 – resposta pretendida a)**

	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	a)	a)
Grupo 2	b)	a)
Grupo 3	a)	a)
Grupo 4	a)	a)
Grupo 5	a)	a)
Grupo 6	a)	a)
Grupo 7	b)	a)
Grupo 8	a)	a)
Grupo 9	b)	a)

**Questão 5 – resposta pretendida a)**

	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	a)	a)
Grupo 2	a)	a)
Grupo 3	b)	a)
Grupo 4	a)	a)
Grupo 5	a)	a)
Grupo 6	a)	a)
Grupo 7	b)	a)
Grupo 8	a)	a)
Grupo 9	b)	a)

**Questão 6 – resposta pretendida a)**

	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	a)	a)
Grupo 2	a)	a)
Grupo 3	b)	b)
Grupo 4	a)	a)
Grupo 5	b)	b)
Grupo 6	b)	b)
Grupo 7	a)	a)
Grupo 8	a)	a)
Grupo 9	b)	a)

**Questão 7 – resposta pretendida b)**

	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	b)	b)
Grupo 2	a)	b)
Grupo 3	b)	b)
Grupo 4	b)	b)
Grupo 5	b)	b)

Grupo 6	b)	b)
Grupo 7	b)	b)
Grupo 8	b)	b)
Grupo 9	a)	b)

**Questão 8 – resposta pretendida a)**

	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	b)	a)
Grupo 2	b)	a)
Grupo 3	a)	a)
Grupo 4	a)	a)
Grupo 5	b)	b)
Grupo 6	b)	b)
Grupo 7	a)	a)
Grupo 8	a)	a)
Grupo 9	b)	a)

**Questão 9 – resposta pretendida b)**

	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	a)	b)
Grupo 2	b)	b)
Grupo 3	a)	a)
Grupo 4	b)	b)
Grupo 5	a)	b)
Grupo 6	a)	b)
Grupo 7	b)	b)
Grupo 8	b)	b)
Grupo 9	a)	a)

**Questão 10 – resposta pretendida a)**

	Cuestionario 1	Ficha 1
Grupo 1	a)	a)
Grupo 2	b)	a)
Grupo 3	b)	a)
Grupo 4	b)	a)
Grupo 5	b)	b)
Grupo 6	b)	b)
Grupo 7	b)	a)
Grupo 8	b)	a)
Grupo 9	a)	a)

## Questão 11

### Respostas dos alunos

<b>Grupo</b>	<b>Cuestionario 1</b>	<b>Ficha 1</b>
Grupo 1	<i>pues en españa es normal llegar atrasado.</i>	<i>Pues el novio es español y es normal para ellos llegar retrasados.</i>
Grupo 2	<i>Diferencia horaria.</i>	<i>Diferencia de los horarios en España y Brasil.</i>
Grupo 3	<i>Porque es una tradicion.</i>	<i>Porque es su cultura.</i>
Grupo 4	<i>la cultura brasilenha no guste de atrasos.</i>	<i>El mal entendido se ha producido porque el horario de la España es diferente de lo brazil.</i>
Grupo 5	<i>Porque el pensava que era a otra hora.</i>	<i>Porque él pensaba que el almuerzo era más tarde.</i>
Grupo 6	<i>Porque él pensava que la cita era a otra hora.</i>	<i>Porque él pensaba que la cita era a otra hora .</i>
Grupo 7	<i>Por que en españa es normal ilegar atrasado pero en brasil no es.</i>	<i>Por que en españa es normal llegar atrasado pero en brasil no es.</i>
Grupo 8	<i>Diferença de horário.</i>	<i>Los horarios de las comidas son diferentes en España.</i>
Grupo 9	<i>Él llegó tarde.</i>	<i>El llegó tarde porque no conocia los horarios.</i>

Anexo 8 – Tratamento das respostas dos alunos à questão 13 da ficha 1 “¿Cuáles de estas costumbres son diferentes de las portuguesas?”

<b>Diferenças</b>	<b>Ocorrências</b>
Horários das refeições	Grupo 3 - “Nosotros no comimos mucho tarde”; Grupo 6 - “Las horas a que almuerzan o cenan”; Grupo 5 – “los portugueses cenan a las ocho y media nueve”; Grupo 7 – assinalou como diferente a alínea h) Grupo 9 - “Los horarios de la comida”
Convenções sociais	Grupo 5 – “los portugueses reciben llamadas después de las diez.” ; “los portugueses cuando veo cenar no llevan ningún regalo.(ASVECES)” Grupo 7 – assinalou como sendo diferente de Portugal - “En España no se debe llamar después de las 22:30 excepto si es una emergencia; b) “Cuando vamos a casa de alguien por la primera vez es normal que no muestren la casa y debemos hacer comentarios”; f) En España la puntualidad no es importante; Grupo 9 – “Las llamadas”
Rituais	Grupo 5 – “los portugueses se hacen cumpleaños debemos dar los parabienes!” ; Grupo 1 – “Los tirones de orejas pues en Portugal al revés de tirones de orejas nosotros lo damos verracos.” Grupo 7 – assinalou como diferente “d) Si es tu cumpleaños no debes extrañar que te den tirones de orejas”; Grupo 9 - “Los tirones de orejas”; Grupo 2 – “no damos tirones de orejas cuando hacemos anos”
Formas de tratamento	Grupo 1 – “los profesores en Portugal no lo son tratados por tu.”; Grupo 9 – “Los profesores por tú”; Grupo 2 “No tratamos os profesores por tu”

Nota: Grupo 4 – indicou que eram praticamente todos diferentes



## Anexo 9 – Conselhos dados pelos alunos nas apresentações de Powerpoint

Grupo	Conselhos
4	<p><i>Debes elogiar la casa de tus anfitriones;</i>  <i>No te sorprendas con los horarios de las comidas: en España generalmente se come más tarde;</i>  <i>Es normal que los alumnos traten los profesores por tu;</i>  <i>Lo mejor es preguntar cuando no sabes lo que hacer.</i></p>
8	<p><i>Los asturianos saben divertirse, y eso se refleja en una animada vida nocturna. Y los asturianos son amigos del buen comer y del buen beber y ello se refleja en una cocina.</i></p>
2	<p><i>En España, la hora de comer es muy tarde, logo es recomendado llevar un pan para el meo de la mañana.</i>  <i>Cuando vas a visitar alguien, debes llevar algo para beber o comer.</i></p>
3	<p><i>Nosotros aconsejamos iren a Sevilla</i></p>
6	-
7	<p><i>En Valencia eres normal que después de comer se haga una siesta que dure al menos treinta minutos, por eso si te vas a España no lo extrañes.</i>  <i>- Los domingos también son días de familia de visitas y comidas con padres o abuelos. A diario el contacto telefónico con la familia es también casi habitual.</i></p>
5	<p><i>-Para realizar llamadas telefónicas a otras ciudades y países usad mejor cabinas especiales ubicadas al lado de los establecimientos municipales grandes y complejos comerciales. Ellos trabajan con tarjetas de plástico especiales que se venden en cualquier puesto de periódicos.</i>  <i>-Cuando vais de paseo os recomendamos que cojan una copia del documento de identidad que permite facilmente sin problemas resolver cualquiera situación cuestionable y evite la pérdida del pasaporte. La copia se legaliza en el hotel.</i>  <i>-Elegiendo el restaurante o el bar hace falta prestar atención a la cantidad de gente presente. Si la sala está vacía eso significa que el establecimiento no goza de fama entre los ciudadanos. En cafes y restaurantes económicos siempre hay mucha gente. Además esos establecimientos se distinguen por alta calidad de platos.</i></p>
1	<p><i>Si te invitan a cenar en su casa les debes llevar algo de comer o beber;</i>  <i>En España el silencio es algo muy incómodo por eso debes mantener un mínimo de conversación;</i>  <i>La hora de la comida en España es mas tarde por eso es recomendable llevar algo para comer a medio de la mañana (almuerzo)</i></p>



## Anexo 10 – Categorização dos dados

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Evidências</b>	
<b>A. Conhecimentos dos alunos relativos a aspetos culturais e socioculturais de Espanha</b>	A1. Antes do projeto	A1.1. geografia e organização administrativa	- Cidades - Comunidades autónomas	Inquérito inicial questão 1.3. parte III : “indica o nome de cinco cidades espanholas” e “indica o nome de três comunidades autónomas”	Ver anexo 5
		A1.2. festas	- festas	Inquérito inicial, parte III, questão 1.3. : “indica o nome de uma festa espanhola”	Ver anexo 5
		A1.3. gastronomia	- prato típico	Inquérito inicial, parte III, questão 1.3: “indica o nome de três pratos típicos”	Ver anexo 5
		A1.4. monumentos e lugares de interesse	- monumentos	Inquérito inicial, parte III, questão 1.3: “indica o nome de um monumento”	Ver anexo 5
		A1.5. vida quotidiana	- Horários	Questão 11 do <i>Cuestionario 1</i>	Ver anexo 7
		A1.6. convenções sociais	- Formas de receber - Presentes - Pontualidade - Telefonemas - Comidas e bebidas	-Questões 1 e 2 do <i>Cuestionario 1</i> -Questões 3 e 4 do <i>Cuestionario 1</i> -Questão 8 do <i>Cuestionario 1</i> - Questão 5 do <i>Cuestionario 1</i> - Questões 7 e 9 do <i>Cuestionario 1</i>	Ver anexo 7
		A1.7. relações interpessoais	- Formas de tratamento entre	- Questão 10 do <i>Cuestionario 1</i>	Ver anexo 7

		alunos e professores		
	A1.8. Comportamentos rituais	- aniversário	- Questão 6 do Cuestionario 1	Ver anexo 7
A2. Depois do projeto	A2.1. geografia e organização administrativa	- Cidades - Comunidades autónomas	- Questões 3 a) e b) parte II do Inquérito por questionário “WebQuest e Interculturalidade” : - a) indica o nome de cinco cidades espanhola; b) O nome de três comunidades autónomas	Ver anexo 6
	A2.2. festas	- festas	- Questão 3 d) parte II do Inquérito por questionário “WebQuest e Interculturalidade”: “indica o nome de duas festas espanholas”	Ver anexo 6
	A2.3. gastronomia	- pratos típicos	Questão 3 e) parte II do Inquérito por questionário “WebQuest e Interculturalidade”: “indica o nome de três pratos típicos”	Ver anexo 6
	A2.4. monumentos e lugares de interesse	- monumentos	Questão 3 c) parte II do Inquérito por questionário “WebQuest e Interculturalidade”: “indica o nome de dois monumentos”	Ver anexo 6
	A2.5. vida quotidiana	- horários	Questão 11 da Ficha 1	Ver anexo 6

		A2.6.convenções sociais	- Formas de receber - Presentes - Pontualidade - Telefonemas - Comidas e bebidas	-Questões 1 e 2 da Ficha 1 -Questões 3 e 4 da ficha 1 -Questão 8 da ficha 1 - Questão 5 da ficha 1 - Questões 7 e 9 da ficha 1	Ver anexo 7
		A2.7.relações interpessoais	- Formas de tratamento entre alunos e professores	- Questão 10 da ficha 1	Ver anexo 7
		A2.8. Comportamentos rituais	- aniversário	- Questão 6 da ficha 1	Ver anexo 7
<b>B. Perceções sobre as semelhanças e diferenças socioculturais entre Portugal e Espanha</b>	B1. Antes dos projeto		- percepção sobre a diferença de costumes - percepção sobre a diferença de horários	- Questão 2.4. da parte III do inquérito “Eu e a língua e cultura espanholas” - questão 2.2. da parte III do inquérito “Eu e a língua e cultura espanholas”	Ver anexo 5
	B2. Durante a realização do projeto	Perceções sobre diferenças relativas a: - Horários das refeições - Convenções sociais - Rituais - Formas de tratamento		Questão 13 da ficha 1 “¿Cuáles de estas costumbres son diferentes de las portuguesas?”	Ver anexo 8
				“Conselhos para evitar mal-entendidos” recolhidos das apresentações em <i>Powerpoint</i>	<b>Horários das refeições</b> <i>-No te sorprendas con los horarios de las comidas: en España generalmente se come más tarde (Grupo 4)</i> <i>-En España, la hora de comer es muy tarde, logo es recomendado llevar un pan para el meo de la mañana.(Grupo 2)</i> <i>- La hora de la comida en España es mas tarde por eso es recomendable llevar algo para comer a medio de la mañana</i>

				<p>(almuerzo) – Grupo 1</p> <p><b>Convenções Sociais nas visitas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si te invitan a cenar en su casa les debes llevar algo de comer o beber. (Grupo 1)</li> <li>- Debes elogiar la casa de tus anfitriones, (Grupo 4)</li> <li>- Cuando vas a visitar alguien, debes llevar algo para beber o comer.(Grupo 2)</li> <li>- En España el silencio es algo muy incómodo por eso debes mantener un mínimo de conversación. (Grupo 1)</li> </ul> <p><b>Formas de tratamento entre alunos e professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es normal que los alumnos traten los profesores por tu. (Grupo 4)</li> </ul>
	B3. Depois da realização do projeto	- posicionamento relativo a diferenças e semelhanças	<p>Questão 3 e 3.1. do inquérito por questionário final “WebQuest e interculturalidade”:</p> <p>“3. Os espanhóis têm costumes muito diferentes dos portugueses.</p> <p>3.1. Concordas com esta afirmação? Porquê?”</p>	<p>Ver anexo 2</p> <p><b>- diferença nos horários</b></p> <p>A2. Pois as suas rotinas são muito diferentes da nossa</p> <p>A3. Tem hábito de se deitar mais tarde. Têm hábito de sair muitas vezes à noite.</p> <p>A4. Os horários</p> <p>A9. Os horários são muito diferentes bem como a comida</p> <p>A10. Sim. Os horários são muito diferentes mas de resto acho que não afeta muito a diferença</p> <p>A11. Sim, na comida e horários</p>

				<p>A12 – <i>Sim. Têm horários diferentes.</i>  A17 – <i>Sim porque os espanhóis têm hábitos mais tardios que nós.</i></p> <p><b>- diferença nos hábitos e comportamentos</b></p> <p>A6 - <i>Como por exemplo fazer a sesta e outros.</i>  A12 –<i>Têm outros costumes</i>  A13 – <i>Sim. Saiem muitas vezes á noite, e falam muito rapido.</i>  A15 – <i>Sim. tem outro modo de vida.</i>  A16 – <i>sim. Tem muito mais costumes e diferentes que os portugueses.</i>  A17 –<i>têm o hábito de sair muitas vezes à noite.</i>  A18 – <i>sim, fazem a sesta depois de dormir.</i>  A19 – <i>Sim. As culturas são diferentes.</i>  A20 – <i>sim. São mais barulhentos.</i></p> <p><b>- diferença na gastronomia</b></p> <p>A9 - <i>Os horários são muito diferentes bem como a comida.</i>  A11 - <i>Sim, na comida e horários.</i>  A14 – <i>Sim. As comidas são diferentes e as cidades também.</i></p> <p><b>- semelhanças</b></p> <p>A1 - <i>Tem costumes diferentes bem como costumes que nós também temos.</i>  A7 - <i>Não há muitas diferenças.</i>  A8 - <i>Tem coisas muito iguais.</i></p>
--	--	--	--	---

<p><b>C. Percepções acerca da importância do estudo da cultura nas aulas de língua espanhola</b></p>	<p>C1. Antes do projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interesse por aprender aspectos da cultura espanhola</li> <li>- gosto pela identificação de diferenças entre a sua própria cultura e a espanhola</li> <li>- costume de criticar a forma como os espanhóis fazem as coisas</li> <li>- vantagens da aprendizagem de aspectos culturais da língua espanhola no desenvolvimento pessoal e profissional</li> <li>- reconhecimento da importância das diferenças culturais</li> <li>- reconhecimento de que o conhecimento de uma língua pode não ser suficiente para compreender as pessoas que a falam</li> <li>- importância de tratar aspectos culturais nas aulas</li> </ul>	<p>Parte IV – As minhas competências interculturais do inquérito por questionário inicial “Eu e a língua e cultura espanholas”</p>	<p>Ver anexo 5</p>
--	-----------------------------	--	--	--------------------

		<p>para aprender como os outros atuam</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- segurança na forma de agir pelo conhecimento da forma de atuar com uma pessoa de cultura diferente</li> <li>- abertura face à cultura do outro</li> <li>- superação dos mal-entendidos provocados pelos estereótipos</li> </ul>		
	C2. Depois do projeto	<p>Importância da introdução da cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a língua não basta para compreender os espanhóis</li> <li>- melhorar o conhecimento da cultura / país</li> <li>- Aprender a valorizar os outros</li> <li>- Conhecer melhor os espanhóis antes de um contacto presencial com eles</li> <li>- Adquirir conhecimentos</li> </ul>	<p>Questão 4 da parte II do Inquérito por questionário final “WebQuest e Interculturalidade”</p> <p>“Achas que é importante trabalhar aspetos culturais nas aulas de Espanhol? Porquê?”</p>	<p><b>Conhecer a língua não basta para compreender os espanhóis</b></p> <p>A1 – <i>Sim, porque temos de saber mais do que espanhol para compreendermos os espanhóis.</i></p> <p><b>melhorar o conhecimento da cultura / país</b></p> <p>A2 – <i>Sim. Pois ajuda nos a perceber melhor a sua cultura</i></p> <p>A3 – <i>Sim. Para ficarmos a conhecer melhor o país.</i></p> <p>A9 – <i>Sim. Para sabermos mais sobre Espanha.</i></p> <p>A18 – <i>Sim, ficamos a conhecer muito mais sobre a Espanha</i></p> <p>A19 – <i>sim. Ficamos a saber mais sobre o país.</i></p>

		<p>culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divertido</li> <li>- reforço da aprendizagem</li> </ul>		<p><b>- Aprender a valorizar os outros</b></p> <p><i>A4 – Sim. Aprender a valorizá-los.</i></p> <p><b>Conhecer melhor os espanhóis antes de um contacto presencial com eles</b></p> <p><i>A5 – Sim. Passaver como leres sau e nos pomemos ir para la e não saver nada.</i></p> <p><i>A6 – Sim. Assim se formos a Espanha já sabemos como lidar com eles.</i></p> <p><i>A15 – Sim. Para nos prevenir</i></p> <p><i>A20 – sim. Para depois comunicarmos com eles.</i></p> <p><b>- Adquirir conhecimentos culturais</b></p> <p><i>A7 – Sim. Para adquirir mais conhecimento cultural.</i></p> <p><i>A10 – Sim. Para melhorar a nossa cultura.</i></p> <p><i>A16 – Sim. Para termos mais cultura geral e interesse em visitar outros países.</i></p> <p><i>A8 – Sim. Porque é importante saber mais sobre outras culturas</i></p> <p><b>- Divertido</b></p> <p><i>A11 – Sim. É divertido.</i></p> <p><b>- reforço da aprendizagem</b></p> <p><i>A12 – Sim. Podemos aprender mais.</i></p>
--	--	---	--	---

				<p>A13 – <i>Sim. Conhecemos e aprendemos mais coisas.</i></p> <p>A14 – <i>Sim. Porque assim aprendemos mais.</i></p> <p>A17 – <i>Sim porque assim podemos aprender mais sobre estas culturas</i></p>
<b>D. Avaliação da WebQuest</b>	D1. Aspetos técnicos	<p>a. navegabilidade</p> <p>b. clareza dos textos</p> <p>c. adequação dos recursos</p> <p>d. grafismo</p>	<p>Questão 3 (3.1, 3.2., 3.3.) da parte I do Inquérito por questionário final “WebQuest e Interculturalidade”</p>	<p><b>a. navegabilidade</b></p> <p><b>- boa organização da informação na página</b></p> <p>A1 - <i>Temas bem organizados em abas;</i></p> <p>A10 - <i>a informação está bem organizada.</i></p> <p><b>- fácil acesso à informação</b></p> <p>A20 - <i>Foi muito fácil de navegar</i></p> <p>A8 - <i>Era muito simples</i></p> <p>A9 - <i>Toda a informação estava no site.</i></p> <p>A10 - <i>È fácil de encontrar o que querer</i></p> <p>A12 - <i>Era muito bom pois era fácil de aceder a tudo</i></p> <p>A17 - <i>Não tive dificuldade em pesquisar informações</i></p> <p>A4 - <i>Era fácil de consultar pois tinha os sites escritos na Webquest</i></p> <p>A8 - <i>Era muito simples</i></p> <p>A14 - <i>Era fácil e consultar los citios por la webquest</i></p> <p>A18 - <i>Foram dados os sites, isso facilitou imenso.</i></p> <p>A19 - <i>Tinha a informação necessária e era de fácil acesso</i></p>

				<p><b>- excesso de informação</b> A3 - <i>Porque eram muitos blogs para pesquisar</i></p> <p><b>- informação confusa</b> A7 - <i>a informação era confusa</i></p> <p><b>- dificuldade em aceder a informação</b> A6 - <i>Às vezes é difícil encontrar sites</i> A15 - <i>Pois à pouca acessibilidade a bons sites espanhóis. (Há poucos sites uteis)</i> A2- <i>Melhor acesso a temas específicos</i> A16 - <i>Não tínhamos às vezes exatamente o que procurávamos</i></p> <p><b>-lentidão no acesso</b> A7 - <i>Não era muito rápida</i></p> <p><b>- rapidez no acesso à informação</b> A11 - <i>É fácil e rápido na consulta de paginas</i></p> <p><b>b. Clareza dos textos</b></p> <p><b>- fácil compreensão</b> A8 - <i>Percebia-se tudo</i> A9 - <i>Conseguia perceber-se bem os textos</i> A13 - <i>Achei que no site os textos estavam bem claros</i> A15 - <i>Os textos estão simples.</i> A20 - <i>Foram fáceis de perceber</i> A1 - <i>Simples e diretos</i> A3 - <i>Porque estava adequado para a nossa</i></p>
--	--	--	--	--

				<p><i>idade e para o tipo de trabalho que é.</i></p> <p>A10 – <i>É bastante fácil de entender o que estava escrito se saber o básico de Espanhol</i></p> <p>A11 - <i>Esta muito claro e simples</i></p> <p>A16 - <i>Textos muito bem explicados</i></p> <p><b>- difíceis de perceber</b></p> <p>A12 - <i>Não era muito explícito</i></p> <p>A2 - <i>Podiam ser mais fáceis de perceber</i></p> <p>A6 - <i>O espanhol às vezes não se percebe bem.</i></p> <p><b>c. adequação dos recursos</b></p> <p><b>- falta de informações</b></p> <p>A4 - <i>Embora fosse clara, a informação não era muita, pois tive que procurar noutros sites não indicados pela professora.</i></p> <p>A1 - <i>Faltava informação por vezes.</i></p> <p><b>- excesso de informação</b></p> <p>A7 - <i>Tinha muita informação</i></p> <p><b>- informação suficiente</b></p> <p>A8 - <i>Tinhamos informação suficiente</i></p> <p>A19 - <i>Tinha os sites necessários</i></p> <p><b>- informação explícita</b></p> <p>A12 - <i>Os sites era explícitos</i></p> <p>A2 - <i>São bons e muito específicos</i></p> <p>A3 - <i>Tem os textos muito adequados para a</i></p>
--	--	--	--	--

				<p><i>nossa idade e o tipo de trabalho</i></p> <p><i>A11 - Esta adequado e é facil para a realização de atividades</i></p> <p><b>- dificuldade no acesso</b></p> <p><i>A9 - Havia recursos a dar erros mas a maior parte dava e tinha informação útil</i></p> <p><b>- falta de recursos de apoio</b></p> <p><i>A17 – A escrita devia haver uma ficha para nos ajudar a escrever</i></p> <p><b>d. grafismo</b></p> <p><b>- aspetos a melhorar</b></p> <p><i>A1 – A apresentação.</i></p> <p><i>A2 – Melhor aparência.</i></p> <p><i>A6 – A organização</i></p> <p><i>A7 – A organização da informação</i></p> <p><i>A18 – Podia ser melhorado o background, as cores, a sua organização</i></p>
	D2. Dificuldades na realização da Webquest		<p>Questão 2 da parte I do inquérito por questionário final: “Que dificuldades sentiste na sua realização?”</p>	<p><b>- Pesquisa da informação</b></p> <p><i>A1 – Recolha de informações sobre alguns temas</i></p> <p><i>A2 – Encontrar costumes do dia-a-dia dos espanhóis.</i></p> <p><i>A4 – Senti dificuldade em procurar informação que não entendia muito bem.</i></p> <p><i>A6 – Alguns factos da sua cultura</i></p> <p><i>A12 – Pesquisar as informações.</i></p> <p><i>A15 – A difícil acessibilidade a conteúdo</i></p>

				<p><i>espanhol.</i></p> <p><i>A16 – Encontrar os sites certos com a informação necessária para a realização do trabalho</i></p> <p><i>A10 – Nalguns parametros de pesquisa sobre a cidade não existiam informações específicas</i></p> <p><b>Relacionamento no seio do grupo</b></p> <p><i>A7 – Tive dificuldade apenas em trabalhar com o meu colega.</i></p> <p><b>Seleção da informação</b></p> <p><i>A8 – Tive que ir a muitos sites</i></p> <p><i>A9 – A gastronomia porque vários sites diziam comidas diferentes</i></p> <p><i>A11 – Nos costumes porque os espanhóis são muito diferentes dos portugueses.</i></p> <p><i>A13 – Nenhuma, não sabíamos muitos concelhos para dizer e não posemos no trabalho.</i></p> <p><b>Domínio da língua espanhola</b></p> <p><i>A18 – Apenas a fazer as perguntas</i></p> <p><i>A19 – No vocabulário</i></p>
	D3. Utilidade face a outros recursos		<p>Questão 1 da Parte II do inquérito “Webquest e interculturalidade”:</p> <p>Das opções que a seguir se apresentam, refere aquelas que pensas que mais te</p>	<b>Ver anexo</b>

			<p>ajudaram a compreender aspetos culturais relacionados com a língua espanhola</p> <p>Questão 2 da parte II do inquérito “WebQuest e Interculturalidade” – “Sentiste diferença entre abordar as questões culturais só com o apoio do manual e da professora e em usar também a Webquest? Porquê?”</p>	<p><b>- maior facilidade no acesso a informações</b>  A1 – Sim, porque conseguia chegar às informações que queria, no momento certo.  A2 – Sim, pois é mais fácil.  A9 – Sim, era mais fácil na Webquest porque se tivéssemos curiosidades podíamos sempre procurar na net.  A10 – Sim, muito porque o livro não contém informação cultural.</p> <p><b>- maior autonomia no acesso à informação</b>  A13 – Sim, quando tínhamos dúvidas em vês de perguntar á prof ir á Webquest</p> <p><b>- mais Interessante/ divertido/ atrativo</b>  A3 – <i>Sim, porque acho que é mais interessante do que estar a olhar para o livro.</i>  A11 – <i>Sim porque é mais divertido e mais rapido</i>  A16 – <i>Com a Webquest aprendi mais porque é mais atractivo e mais interessante</i>  A17 – <i>Sim, porque desta maneira podemos aprender de uma forma mais interativa</i></p>
--	--	--	--	--

				<p>A18 – <i>sim, com o uso de Webquest ficou interessante</i></p> <p>A20 – <i>sim. Porque é menos aborrecido com a Webquest</i></p> <p><b>- propicia a reflexão</b></p> <p>A15 – <i>Sim, porque melhorei a minha ideia de Espanha</i></p>
	D4. Conhecimentos adquiridos		<p>Questões 1 e 5 da primeira parte do inquérito por questionário “WebQuest e interculturalidade”</p>	<p><b>- Geografia de Espanha</b></p> <p>A1 – <i>Aprendi mais sobre Barcelona.</i></p> <p>A13 – <i>A saber a população de outras cidades...</i></p> <p>A20 – <i>novas cidades espanholas</i></p> <p><b>Aspetos da cultura espanhola</b></p> <p>A2 – <i>Que Espanha tem festas e monumentos muito interessantes</i></p> <p>A7 – <i>A cultura espanhola.</i></p> <p>A8 – <i>Aprendi mais sobre outras culturas</i></p> <p>A10 – <i>Descobri alguns monumentos e aspetos gastronomico de Valencia.</i></p> <p>A16 – <i>Factos curiosos de Espanha</i></p> <p>A19 – <i>aprendi novas coisas sobre Espanha e enriqueci a minha cultura.</i></p> <p>A6 – <i>Muitas coisas sobe a sua cultura e habitos</i></p> <p>A9 – <i>Os costumes de Espanha e de várias cidades.</i></p> <p>A11 – <i>Novos costumes, cozinhados, etc.</i></p> <p>A12 – <i>Algums costumes</i></p> <p>A14 – <i>Nuevas constumes</i></p> <p>A17 – <i>Os hábitos de espanha</i></p>

				<p><b>Respeito e valorização das diferenças culturais</b> <i>A4 – Aprendi a respeitar e a valorizar as diferenças entre a minha cultura e a dos espanhóis.</i></p> <p><b>Tecnológicos</b> A18 – Como fazer uma Webquest</p>
--	--	--	--	---