



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Jacinta Marta Peixoto de Oliveira

**A caminho do saber sociocultural: do  
estereótipo à realidade**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Jacinta Marta Peixoto de Oliveira

## **A caminho do saber sociocultural: do estereótipo à realidade**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo  
do Ensino Básico e Ensino Secundário e de  
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação do  
**Dr. Carlos Pazos Justo**  
e da  
**Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio**

outubro de 2012

## Declaração

**Nome:** Jacinta Marta Peixoto de Oliveira

**Endereço eletrónico:** martoliveira1@hotmail.com

**Telefone:** 933303755

**Número do Cartão do Cidadão:** 13143213

**Título do relatório:** A caminho do saber sociocultural: do estereótipo à realidade

**Supervisores:** Doutor Carlos Pazos Justo

Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

**Ano de conclusão:** 2012

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho: 31/10/2012

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Ao Dr. Carlos Pazos e ao Dr. Joaquim de Almeida, por toda a preciosa colaboração e disponibilidade.

À Doutora Maria de Lourdes Dionísio.

Aos formadores do Curso de Mestrado que de alguma forma contribuíram, através dos conteúdos lecionados, para a execução do mesmo.

Às minhas colegas Rosa Veloso, Cláudia Azevedo e Patrícia Ferreira pelo trabalho em equipa que foi desenvolvido ao longo do ano letivo.

Aos alunos da turma do 8º ano, obrigada pela colaboração.

À minha mãe e ao meu irmão, sempre.

Ao meu pai, com muita saudade.

A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

A todos os que, de uma maneira ou de outra, sempre me ajudaram sempre que foi preciso.



## Resumo

Este relatório focaliza o tema do meu Projeto de Intervenção: "a caminho do saber sociocultural – do estereótipo à realidade" e pretende espelhar todo o trabalho realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Ao longo destas páginas, estarão explícitos todos os passos para a concretização do meu Projeto de Intervenção no âmbito da sociocultura. Para tal, tive como objetivo investigar, criar estratégias e atividades de promoção da competência sociocultural na aula ELE e refletir sobre os resultados obtidos, analisando o seu impacto na turma alvo.

Numa primeira fase, apliquei um inquérito diagnóstico com o objetivo de conhecer os gostos / preferências e as dificuldades da turma alvo e desenvolvi o meu Plano de Intervenção Pedagógica Supervisionada em função desse mesmo inquérito.

Numa segunda fase, que correspondeu à fase de implementação do Projeto em contexto sala de aula, programei estratégias e atividades que fossem ao encontro das necessidades reais dos alunos, de forma a concretizar todos os objetivos por mim definidos previamente.

Por último, recolhi dados das fichas de trabalho, das fichas de autorregulação e da transcrição da conversa final com os alunos e analisei-os de forma a verificar (ou não) evolução ao nível da competência sociocultural.

No que concerne ao ensino da (socio) cultura, considero que esta competência tão importante ainda é pouco trabalhada nas aulas ELE. Neste sentido, decidi abordar este tema no meu Projeto de Intervenção de modo a fornecer aos alunos o máximo de informação possível acerca da cultura e sociedade espanholas para que possam comunicar, de forma eficaz, num contexto de situação real. Continuando nesta linha orientadora, considero que o reconhecimento de estereótipos relativos a um país e / ou um povo é de extrema importância, uma vez que estes são o primeiro contacto que o aluno adquire com a cultura meta e que, por seu turno, transporta para a sala de aula. E é precisamente por causa deste facto que decidi optar por este projeto subordinado ao tema "estereótipos", de forma a abordar, discutir e desfazer e / ou confirmar estereótipos relativos à cultura meta, de forma a desenvolver a competência sociocultural dos discentes.



## Abstract

This report focuses on the theme of my intervention project: "The path to social and cultural knowledge: from the stereotype to reality" and intends to reflect all work carried out under the Professional Internship in the Master of Teaching Portuguese in the third cycle of Basic and Secondary Education and Spanish in Primary and Secondary Education.

Throughout these pages, all steps for the achievement of my Intervention Project within the sociocultural scope will be explicit. To do this, my objective was to investigate, develop strategies and promotion activities for sociocultural competence in class ELE and reflect on the achieved results, analyzing their impact on the target class.

Initially, I applied a diagnostic questionnaire in order to meet the tastes / preferences and difficulties of the target class and developed my Supervised Pedagogical Intervention Plan according to that same inquiry.

In a second phase, which corresponded to the implementation phase of the project in classroom context, I programmed strategies and activities that would meet the real needs of the students in order to achieve all the objectives set by me previously.

Finally, I collected data from worksheets, from self-regulation inquiries and from the transcription of the final conversation with the students and analyzed them in order to verify (or not) the evolution regarding the socio-cultural competence.

Regarding the teaching of (socio) culture, I consider that this important skill is yet little worked in ELE classes. In this sense, I decided to approach this theme in my Intervention Project in order to provide to students as much information as possible about the Spanish culture and society, so that they can effectively communicate in a context of a real situation. Continuing this guideline, I consider that the recognition of stereotypes in relation to a country and / or people is of utmost importance, since these are the first contact that the student acquires with the target culture and, in turn, carries to the classroom. And it's precisely because of this fact that I decided to choose this project under the theme "stereotypes", in order to approach, discuss and dissolve and / or confirm stereotypes related to the target culture with the purpose to develop students' socio-cultural competence.





## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Índice de Figuras.....	x
Abreviaturas / Siglas .....	xi
Introdução.....	13
<b>Capítulo I - Contexto e Plano Geral de Intervenção.....</b>	<b>17</b>
1.1 Desenho do projeto: objetivos e estratégias.....	18
1.2. Caracterização do Contexto de Intervenção .....	28
1.2.1. A Escola.....	28
1.2.2. A Turma.....	29
1.3 Enquadramento teórico: A componente sociocultural nas aulas de ELE .....	35
1.3.1 Os estereótipos culturais .....	41
1.3.2. O papel dos estereótipos no âmbito ELE .....	43
1.4. Metodologia de Ensino: Enfoque por tarefas.....	45
1.5. A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas.....	46
1.6. Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas.....	49
<b>Capítulo II - Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção.....</b>	<b>55</b>
2.1. Primeira sessão de intervenção .....	61
2.2. Segunda sessão de intervenção.....	64
2.3. Terceira sessão de intervenção.....	68
2.4. Reflexões coletivas das autorregulações.....	70
<b>Capítulo III - Considerações finais .....</b>	<b>75</b>
3.1. Limitações.....	79
3. 2. Implicações para o ensino do Espanhol .....	80
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>83</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>89</b>
Anexo nº 1 .....	90
Anexo nº 2 .....	93
Anexo nº 3 .....	94
Anexo nº 4 .....	95
Anexo nº 5 .....	98

Anexo nº 6 .....	99
Anexo nº 7 .....	101
Anexo nº 8 .....	104
Anexo nº 9 .....	110
Anexo nº 10 .....	111
Anexo nº 11 .....	112
Anexo nº 12 .....	114

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Quadro síntese das Estratégias de Investigação .....	27
<b>Tabela 2:</b> Síntese das aulas lecionadas .....	60

## Índice de Figuras

<b>Fig. 1</b> Alunos do 8º H com visão estereotipada dos espanhóis e de Espanha .....	22
<b>Fig. 2</b> Resultados da décima quarta pergunta do questionário diagnóstico .....	23
<b>Fig. 3</b> Avaliação final do 8º H à disciplina de Espanhol .....	30
<b>Fig. 4</b> Resultados da primeira pergunta do questionário diagnóstico .....	31
<b>Fig. 5 / 6</b> Resultados da segunda e terceira pergunta do questionário diagnóstico .....	32
<b>Fig. 7</b> Resultados da quarta pergunta do questionário diagnóstico .....	32
<b>Fig. 8</b> Resultados da décima segunda pergunta do questionário diagnóstico .....	33
<b>Fig. 9</b> Resultados da décima terceira pergunta do questionário diagnóstico .....	33
<b>Fig. 10</b> Resultados da décima quarta pergunta do questionário diagnóstico .....	34
<b>Fig. 11</b> Resultados da primeira ficha (início da aula) da primeira aula dedicada ao Projeto de Intervenção. ....	61
<b>Fig. 12</b> Resultados da segunda ficha (pós aula) da primeira aula dedicada ao Projeto de Intervenção. ....	63
<b>Fig. 13</b> Resultados da primeira ficha (início da aula) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção .....	65
<b>Fig. 14 / 15</b> Resultados da segunda e terceira ficha (pós aula) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção .....	66

<b>Fig. 16</b> Resultados da primeira ficha (início da aula: 2ª parte) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção .....	66
<b>Fig. 17</b> Resultados da segunda ficha (pós aula: 2ª parte) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção .....	67
<b>Fig. 18 / 19</b> Resultados da primeira ficha (início da aula) da terceira aula dedicada ao Projeto de Intervenção .....	68
<b>Fig. 20 / 21</b> Resultados da segunda ficha (pós aula) da terceira aula dedicada ao Projeto de Intervenção. ....	69
<b>Fig. 22 / 23</b> Resultados da primeira e quarta pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H .....	70
<b>Fig. 24</b> Resultados da quinta pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H .....	71
<b>Fig. 25</b> Resultados da sexta pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H .....	72
<b>Fig. 26</b> Resultados da sétima pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H .....	72
<b>Fig. 27</b> Resultados da oitava pergunta da reflexão final dos alunos do 8º H .....	73
<b>Fig. 28</b> Resultados da sexta pergunta do questionário diagnóstico .....	110

### **Abreviaturas / Siglas**

L2 - Segunda língua

LE – Língua estrangeira

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

QCER – Quadro Comum Europeu de Referência

PCIC – Plano Curricular do Instituto Cervantes

EO – Expressão oral

EE – Expressão escrita

CO – Compreensão oral

CE – Compreensão escrita



## Introdução

---

En definitiva, la mayor fuente de información de cuál es el elemento sociocultural que debemos tratar de la que disponemos los profesores son los estudiantes: observar sus comentarios, las generalizaciones, las valoraciones, los choques, las críticas a la sociedad meta, los elogios a la cultura meta,..., para ver si responden a la realidad o a una visión deformada de ella (por idealizada o denostada). Observarlos a ellos nos ayudará a detectar tanto nuestro propio componente sociocultural como las diferencias y similitudes con los de ellos y, así, como trabajo secundario, pero no menor, contribuir al encuentro multicultural que nos hace crecer como personas y nos permite entender la diversidad y disfrutarla en lugar de juzgarla. (Miquel, 2004: 530)

O presente estudo insere-se no âmbito do desenvolvimento da competência (socio) cultural na aula de língua espanhola, especificamente, no 3º ciclo.

Na verdade, pretendo realizar um enquadramento teórico da problemática no domínio da sociocultura, investigar e desenvolver estratégias de intervenção que visam a promoção e desenvolvimento da competência sociocultural dos alunos de uma escola do distrito de Braga. Neste sentido, e de acordo com o meu tema: "a caminho do saber sociocultural: do estereótipo à realidade", o objetivo primordial deste trabalho é, portanto, verificar se os alunos possuem algum conhecimento sociocultural e se esse mesmo conhecimento é estereotipado (ou não) para, de seguida, confirmar ou desmistificá-lo. Por outro lado, pretendo que este relatório demonstre o meu percurso enquanto professora estagiária, ao nível do desenvolvimento de competências no âmbito da investigação, planificação das atividades para as aulas de língua espanhola e reflexão das minhas práticas.

Tornar-se professor eficaz é um processo complexo que requer muito tempo (...) é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida. (Arends, 1995: 19)

Concordo plenamente com esta citação, porque também defendo que a vida é um ensinamento e que estamos em constante evolução. Vamos aprender ao longo de toda a nossa vida e, enquanto profissional, vamos aprender principalmente com os nossos discentes. Neste sentido, penso que é importante promover a construção de aprendizagens dos alunos nos domínios do saber, do saber-fazer e do saber-estar, através da implementação de estratégias diversificadas e pedagógicas diferenciadas,

adequadas às características da turma. Para tal deve-se apostar na diversificação dos instrumentos, dos recursos e das modalidades de avaliação, perspetivando o processo de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No que concerne aos recursos, isto é, à oferta diversificada de ferramentas multimédia, tive a preocupação de ir ao encontro dos gostos dos alunos e criar materiais apelativos, uma vez que constituem um alicerce importantíssimo de comunicação na sala de aula. Creio que este tipo de materiais e ferramentas resultam bastante motivadores para os alunos, uma vez que os alunos têm contacto diário com as novas tecnologias e devemos saber tirar partido dessas ferramentas. Foi através da análise das reflexões, das fichas de autorregulação e da reflexão final com os alunos que verifiquei que eles se sentiram bastante motivados ao longo da aplicação do Projeto de Intervenção.

Relativamente à organização deste relatório, a primeira parte é constituída por esta introdução, na qual se especifica o tema, a pertinência do projeto, o contexto, os seus objetivos e a organização do relatório. De seguida, no capítulo I, é realizada uma contextualização do estudo e apresentado o Plano Geral de Intervenção, de maneira a fornecer ao leitor uma visão geral de todo o processo de intervenção e onde é realizado um enquadramento teórico da competência em estudo. Também se faz referência aos objetivos propostos no início do ano letivo e as respetivas estratégias que foram utilizadas para atingir os mesmos. No que diz respeito ao capítulo II, que corresponde ao desenvolvimento e avaliação da ação, é realizada uma breve descrição de todas as aulas lecionadas, dando primazia às aulas direcionadas para a aplicação do Projeto de Intervenção. De seguida, faz-se a análise do impacto da intervenção e, por último, serão apresentadas as conclusões, as limitações e as implicações para o ensino do Espanhol relativamente a este estudo.





# Capítulo I

## Contexto e Plano Geral de Intervenção

---

## **1.1 Desenho do projeto: objetivos e estratégias**

Neste capítulo pretendo fazer uma breve apresentação do meu plano de intervenção, apresentando o tema do meu estudo – a caminho do saber sociocultural: do estereótipo à realidade – de forma a fornecer uma visão geral da minha intervenção, caracterizando o contexto de intervenção: a escola e a turma à luz da fundamentação teórica.

Como já referi anteriormente, este projeto tem como propósito central promover o saber sociocultural do aluno, aproveitando e problematizando o papel dos estereótipos culturais no processo ensino-aprendizagem para aproximar o discente da realidade cultural do país alvo. Isto é, este projeto focaliza no trabalho com o conhecimento prévio do aluno de forma a discutir, problematizar, confirmar ou desmistificar estereótipos, promovendo a autorregulação do aluno e o desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

No início do meu estágio profissional, em outubro de 2011, conheci o meu orientador cooperante (Espanhol) e após uma reunião em conjunto com as estagiárias, passou-se à divisão das turmas e feito isto, comecei a assistir às aulas de uma turma do 8º ano de Espanhol (L2), na qual implementei o meu Projeto de Intervenção.

Na primeira fase, a fase da observação de aulas, tive a oportunidade de conhecer melhor a turma e entender a dinâmica que caracteriza uma aula de uma turma de alunos do 8º ano. Esta fase foi extremamente importante, pois permitiu-me conhecer estratégias e metodologias utilizadas pelo meu orientador cooperante e verificar de que forma a lecionação se alterou desde da minha experiência no meu primeiro estágio. Embora já tenha assistido a aulas de 8º ano no meu primeiro estágio, verifiquei que a dinâmica destas aulas é bastante diferente, uma vez que a metodologia também se alterou ao longo dos últimos anos. Deparei-me, efetivamente, com um novo tipo de ensino, o ensino pela descoberta, no qual o aluno desempenha o papel principal no processo de aprendizagem. Esta fase também me permitiu escolher o tema do meu Projeto de Intervenção, aferir os gostos / interesses, dificuldades e competências dos alunos para, numa fase posterior, passar à planificação de atividades interessantes e significativas, indo ao encontro dos interesses reais dos alunos. Porquê este tema? Porque nasci num país estrangeiro e eu própria possuía estereótipos relativamente ao nosso país. Uns foram confirmados ao longo da minha vivência cá e outros foram desmistificados. Desde que ingressei na Licenciatura e no Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

incrementei o gosto pelo conhecimento sociocultural do país alvo que é, neste caso, Espanha. No entanto, o que se tem vindo a verificar é que a competência sociocultural foi pouco promovida e até negligenciada em muitas salas de aula e mesmo nos materiais ELE, porque se dava como adquirido que para se aprender uma língua estrangeira, bastava apostar na prática e na repetição de estruturas e aquisição de vocabulário. Ou seja, a cultura não tem vindo a ocupar um lugar relevante no âmbito de uma L2. Não nos podemos esquecer da importância que esta competência tem no desenvolvimento da competência comunicativa e cabe ao professor promover e enriquecer esta competência num lugar que tem ao seu dispor: a sala de aula.

Deste modo, neste trabalho partimos da estreita vinculação entre língua e cultura como defende Fernández:

Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projetos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadoras para eles sem caírem nos tópicos académicos de sempre. (Fernández, 2001: 12)

Após a definição do meu tema que me propus desenvolver no meu Projeto de Intervenção e os objetivos a atingir com o mesmo, tornou-se necessário delinear estratégias e princípios orientadores que pudessem ajudar-me a atingir estes mesmos objetivos. Neste sentido, as questões de investigação que propus neste Projeto de Investigação foram as seguintes:

- Quais as dificuldades sentidas no que concerne à sociocultura / aos estereótipos?
- Que conhecimentos demonstram os alunos neste âmbito?
- Qual a função dos estereótipos no âmbito da sociocultura?
- Que estratégias podem ser aplicadas para superar as dificuldades dos alunos?
- Quais as mais valias da aplicação deste Projeto de Intervenção na minha formação profissional?

Tendo em conta estas questões e com base nos contextos de intervenção, no currículo nacional e programas das línguas, nas orientações do *Quadro Europeu*

*Comum de Referência* para as línguas, do *Plano Curricular do Instituto Cervantes* e na literatura sobre a importância da competência sociocultural nos processos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, foram delineados os seguintes objetivos no Plano de Intervenção, no início do ano letivo:

- Diagnosticar competências socioculturais evidenciadas pelos alunos;
- Identificar dificuldades nos diferentes domínios relativos à cultura espanhola;
- Desenvolver propostas de intervenção que promovam o saber sociocultural e as competências de comunicação oral e escrita em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais;
- Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência cultural;
- Avaliar o impacto do processo de construção do Projeto de Intervenção no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

Neste sentido, tornou-se necessário adquirir informação específica no que concerne ao desenvolvimento do meu tema através da informação veiculada pela literatura da especialidade. Todos os elementos de referência para o ensino de línguas estrangeiras em geral e também para o Espanhol defendem que, com o enfoque comunicativo, a competência sociocultural passa a ser parte integrante e indissociável do ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira (QCER: 2008: 51), desempenhando, deste modo, um papel fundamental. Quando se fala de competência sociocultural, fala-se da ativação de um conjunto de conhecimentos que permite utilizar a língua de modo eficaz e adequado nos atos de comunicação em que o falante participa. São os símbolos, as crenças, os modos de classificação, as tradições, as atuações e a linguagem não verbal que se expressam nas interações comunicativas entre os indivíduos que falam espanhol ou outra língua estrangeira. Neste sentido, é necessário pensar em estratégias de intervenção ligadas à promoção do desenvolvimento da competência sociocultural, que possam dotar os discentes de ferramentas linguísticas funcionais que os preparem para interagir em situações comunicativas reais.

As atividades promovidas tiveram como objetivo a utilização da língua através do “enfoque por tarefas”, valorizando o uso de materiais autênticos, as ferramentas multimédia e a prevalência dos trabalhos em pares ou em grupos. De forma a cativar a atenção dos alunos e de desenvolver a competência comunicativa, o professor deve

sugerir tarefas dando primazia às quatro destrezas: compreensão oral, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita. Neste sentido, o professor deve considerar “as referências, expectativas, interesses diferentes dos alunos, já que se trata de um público com uma existência cultural, sociológica, económica diferente e que tem de ser tida em conta” (Andrade e Sá, 1992: 61). Assim sendo, pretendeu-se que as atividades fossem relevantes e motivadoras para o aluno, promovendo a sua autonomia através de atividades de autorregulação. Para tal, deve-se “inferir o sentido de autocontrolo dos alunos através das suas atitudes, conceções e perceções face à aprendizagem da língua.” (Vieira, 1999: 7)

Considero pertinente, nesta fase, apresentar todas as estratégias utilizadas para o cumprimento de todos os objetivos a que me propus no início do ano letivo. Deste modo, para dar cumprimentos aos dois primeiros objetivos, pus em prática várias estratégias de intervenção:

1. Diagnosticar competências culturais evidenciadas pelos alunos;
2. Identificar dificuldades nos diferentes domínios relativos à cultura espanhola;

Para o cumprimento destes dois objetivos, assisti às aulas do orientador cooperante para observar as metodologias e as estratégias, assim como as competências culturais evidenciadas pelos alunos e as dificuldades nos diferentes domínios relativos à cultura espanhola. Na fase da observação de aulas, usufruí de duas grelhas de observação fornecidas pelo supervisor da universidade para que constatasse mais detalhadamente as dificuldades dos discentes e fizesse os meus registos reflexivos enquanto professora estagiária. Segundo Estrela (1994: 18), a observação de aulas surge como um complemento incontornável na investigação e no levantamento de dados, na medida em que apresenta “como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir a interpretação desses comportamentos.”

Para aprofundar este estudo, optei por distribuir aos alunos um questionário diagnóstico (ver anexo nº 1) comum às quatro estagiárias, para verificar os hábitos, os gostos / as preferências e as dificuldades dos mesmos relativamente aos diferentes temas. A técnica do questionário é frequentemente utilizada quando se pretende recolher informação estruturada e passível de quantificação, visto que é uma forma útil “of gathering information about affective dimensions of teaching and learning, such as

beliefs, attitudes, motivation, and preferences, and enable a teacher to collect a large amount of information relatively quickly (Richards & Lockhart, 1996: 10).” Com este questionário constatei que a maioria dos alunos possuía uma percepção parcial e estereotipada da cultura espanhola e revelaram ter pouco ou nenhum contacto com a cultura meta, o que pode ser a causa desse mesmo conhecimento estereotipado. Foi a partir deste momento que decidi implementar o meu plano de intervenção neste âmbito, no sentido de desmistificar estereótipos preconcebidos, que dificultam o processo de aproximação à cultura espanhola.

No entanto, de acordo com os resultados obtidos no questionário, nem todos os alunos têm uma visão estereotipada da cultura meta, como podemos verificar com o seguinte gráfico:

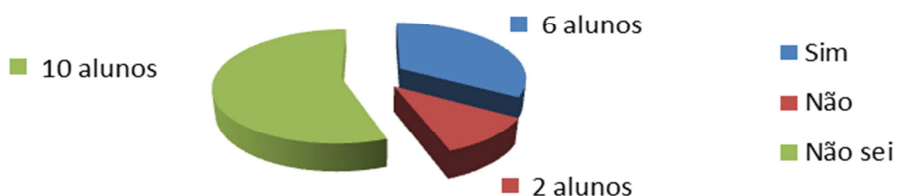


**Fig. 1** Alunos do 8º H com visão estereotipada dos espanhóis e de Espanha

Os alunos que não têm um conhecimento estereotipado de Espanha e dos espanhóis são os mesmo alunos que, de alguma forma, têm contacto com a cultura meta. Nas questões relacionadas com a cultura, os alunos, para além de revelar (na sua maioria) uma visão estereotipada de Espanha e dos espanhóis, também não tinham a real noção da importância desta competência na aprendizagem de uma língua.

Na questão “consideras útil comparar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades em que o espanhol é falado?”:

## Consideras útil comparar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades em que o espanhol é falado?



**Fig. 2** Resultados da décima quarta pergunta do questionário diagnóstico

verificamos que a maioria dos alunos não tem a real noção sobre a importância desta estratégia que desenvolve a competência sociocultural e dois alunos consideram que esta estratégia não é útil. Estes resultados foram muito importantes para mim, porque me fizeram perceber que tinha, por um lado, de desmistificar o conhecimento estereotipado dos alunos em questão e, por outro lado, incutir nos alunos esta noção da importância da competência sociocultural na aprendizagem de uma língua estrangeira / segunda língua para uma comunicação mais eficaz e adequada.

Optei por aproveitar estes dados do questionário diagnóstico para justificar os primeiros dois objetivos. No entanto, uma análise mais detalhada deste questionário segue-se no próximo capítulo.

Numa fase posterior, implementei várias estratégias de forma a cumprir o terceiro objetivo:

3. Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação oral e escrita em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais;

Todas as atividades foram desenhadas tendo em conta a análise dos resultados do inquérito diagnóstico, abordando os temas mais “estereotipados” por parte dos alunos. As atividades relacionadas com a competência sociocultural foram articuladas com o domínio da expressão escrita (EE), expressão oral (EO), compreensão oral (CO) e compreensão escrita (CE). De acordo com Campus apud Lomas (2003) “concebe-se



que aprender só é possível se se atender à complexidade dos elementos que se conjugam nestas situações: culturais, discursivos, textuais, linguísticos, etc.” Neste sentido, a competência sociocultural não deve ser desenvolvida de forma isolada, mas sim articulada com todas as outras competências, como defende Trujillo (2007: 73):

La lengua en la escuela es, fundamentalmente, un medio para el desarrollo personal y social y para la adquisición de una serie de conocimientos para la vida en sociedad, es decir, el aprendizaje de los contenidos curriculares. En este sentido, la finalidad del aprendizaje de la lengua en la escuela no puede ser el dominio del sistema lingüístico como fin en sí mismo, sino que esta ha de estar más en relación con las funciones personales y sociales de la lengua.

No âmbito da sociocultura fizeram-se vários tipos de atividades, fomentando a autonomia do aluno. As ferramentas informáticas serviram de suporte para as atividades: desde vídeos a reportagens on-line e PPTs que contribuíram para a dinâmica destas aulas, proporcionando momentos de aprendizagem de forma motivadora e interessante. Os vídeos proporcionaram aos alunos aspetos socioculturais inerentes à língua, em situações reais. Como defende Sierra (1990: 203) “el vídeo introduce en la clase “autenticidad”, ya que se quiera significar con ello un uso natural de la lengua objeto de estudio (...).” A Internet em si, as reportagens on-line, etc. são uma forma de motivar os alunos na aquisição de conhecimentos de uma LE, uma vez que são ferramentas por eles utilizadas no quotidiano. Outra estratégia consistia em levar uma falante nativa à aula para falar sobre a realidade sociocultural de Espanha, todavia, não houve, infelizmente, compatibilidade horária. Esta estratégia seria, com certeza, motivadora e interessante para os alunos, uma vez que introduziria autenticidade na aula e proporcionaria aos alunos momentos de contacto direto com a língua e cultura alvo. No entanto, servirá de estratégia futura para dar continuidade a este projeto de intervenção.

4. Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência (socio) cultural;

Ao longo da minha prática pedagógica, os alunos tiveram a oportunidade de preencher fichas de autorregulação das atividades didáticas (ver anexos nº 3, 5 e 7),

envolvendo-os, desta forma, no seu processo de aprendizagem, avaliando a mesma e dizendo o que mais e/ ou menos gostaram e onde sentiram mais dificuldades.

No final da lecionação das aulas, optei por discutir com eles, em mesa redonda, a implementação do meu Projeto de Intervenção, fazendo a avaliação dos respetivos resultados. Após esta reflexão final dos resultados fiz a respetiva transcrição (ver anexo nº 8), a qual me fez entender que os alunos tinham conseguido progredir ao nível da competência em questão e ao nível da autorregulação. É de extrema importância envolver o aluno no processo de avaliação. Segundo Vieira (1998: 119) “a possibilidade de regular a aprendizagem constitui uma componente fundamental de uma pedagogia para a autonomia.” Deste modo, entendo e assumo que o papel do professor é defender e promover a pedagogia para a autonomia, porque seu propósito é de contribuir para formar sujeitos alunos mais responsáveis e motivados “com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino / aprendizagem da língua.” (Vieira, 1998: 40)

5. Avaliar o impacto do processo de construção do Projeto de Intervenção no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

Avaliei a evolução da aprendizagem dos alunos através da observação na sala de aula; do empenho e participação nas atividades por parte dos alunos; dos questionários, dos resultados das fichas de autorregulação; da transcrição da conversa final com os alunos, assim como dos seminários com os meus orientadores e colegas de estágio, no sentido de refletir sobre o sucesso ou insucesso de algumas atividades para o desenvolvimento da competência sociocultural e da autonomia dos alunos e, consequentemente aperfeiçoar / melhorar os aspetos que resultaram menos positivos. Todos estes elementos de avaliação são métodos de validação variados que, juntamente com os juízos de valor da professora, podem comprovar a fiabilidade e validade dos dados apresentados ao longo deste estudo.

Os aspetos menos positivos foram alvo de reflexão, de modo a considerar novas estratégias para aperfeiçoar a minha prática docente. Creio que devemos ser profissionais em constante construção e para que isso seja possível, devemos apostar na reflexão e na investigação para um maior desenvolvimento profissional. Para que isto seja possível é necessário apostar no desenvolvimento da autonomia no uso das

competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural, mas também no uso de competências de aprender a aprender, de forma a apoiar a construção das competências de comunicação. Segundo Cardoso:

A reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato da rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade (1996: 82, 83).

De seguida, apresento um quadro síntese das estratégias de intervenção e respetivos objetivos e o tipo de informação recolhida para a avaliação deste estudo.

### Quadro síntese das Estratégias de Investigação

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher e a analisar
1) Diagnosticar competências culturais evidenciadas pelos alunos;	- Questionário e observação de aulas prévias à intervenção. (Objetivo: 1)	- Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos; - Recolha de elementos de produções orais e escritas;
2) Identificar dificuldades nos diferentes domínios relativos à cultura espanhola;	- Grelha de observação e registos reflexivos do professor (Objetivos: 2;5)	- Perceções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas;
3) Desenvolver propostas de intervenção que promovam competências de comunicação oral e escrita em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais;	- Recursos didáticos utilizados para promover a superação de dificuldades a nível cultural, privilegiando contextos situacionais reais; (Objetivo: 3) - Atividades didáticas para fomentar as competências de comunicação em todos os domínios; (Objetivo: 3)	- Perceções dos alunos sobre o valor e limitações da experiência; - Registos do professor sobre o desempenho dos alunos nos diferentes domínios e respetiva evolução referente ao tema do projeto;
4) Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência cultural;	- Questionário de autorregulação das atividades didáticas; (Objetivos:4)	- Análise e avaliação dos contextos de atuação profissional.
5) Avaliar o impacto do processo de construção do projeto de intervenção no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.	- Questionário final aos alunos; (Objetivo: 5) - Registos reflexivos para um maior desenvolvimento profissional. (Objetivo:5)	

**Tabela 1:** Quadro síntese das Estratégias de Investigação

## **1.2. Caracterização do Contexto de Intervenção**

### **1.2.1. A Escola**

Neste capítulo farei uma breve caracterização do contexto de intervenção, pois considero importante dar a conhecer o meio onde desenvolvi o meu Projeto de Intervenção.

A implementação do meu Projeto de Intervenção Supervisionada decorreu numa escola pertencente ao distrito de Braga, na qual realizei o meu Estágio profissional.

O Agrupamento de Escolas de Real é constituído por quatro escolas do 1º ciclo do Ensino Básico (EB1), quatro Jardins-de-infância (JI) e uma escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB2, 3), sendo esta a Sede de Agrupamento. O meio em que este Agrupamento de Escolas está inserido, é essencialmente urbano, incluindo também, algumas freguesias rurais. Nos últimos anos tem-se registado um aumento do número de alunos que frequenta este Agrupamento. No ano letivo transato houve 1739 alunos matriculados nos diferentes níveis educativos e anos de escolaridade.

A multiculturalidade é também existente neste meio educativo, o que poderá ajudar a enriquecer a competência (socio)cultural dos alunos. A turma alvo é uma das privilegiadas, uma vez que dois elementos desta turma são naturais da China.

Em todos os níveis de ensino verifica-se uma percentagem significativa de alunos que vive com carências económicas, refletindo-se nos pedidos e concessão dos subsídios escolares. Estamos perante uma causa extrínseca ao aluno, que o poderá levar ao baixo rendimento académico.

No que diz respeito ao corpo docente do 1º ciclo, existem 45 professores e do Agrupamento fazem parte ainda mais 98 professores do 2º e 3º ciclos. A maioria dos educadores e dos professores reside no concelho de Braga. Ao Agrupamento foram atribuídos 61 Assistentes Operacionais pela Câmara Municipal de Braga e é na sede do Agrupamento que se localiza um coordenador dos assistentes operacionais, oito assistentes técnicos e uma chefe dos serviços de administração escolar. O agrupamento conta ainda com uma técnica superior de Psicologia que passou, a partir do ano letivo de 2009/2010, a desenvolver o seu trabalho a tempo inteiro nesta unidade organizacional.

Por último, e ainda com base no Projeto Educativo, saliento que os docentes promovem e garantem a oferta de um conjunto de atividades diversificadas, que permite aos alunos optarem, tendo em conta as suas preferências. Neste sentido, e tendo em

conta o plano anual de atividades, destacam-se atividades relacionadas com a ciência, com o desporto, com as artes, saúde e sexualidade e de línguas. No que concerne às prioridades da escola, estas têm que ver com o reforço e articulação entre os docentes dos diferentes ciclos e as diferentes escolas, intensificar a formação par a cidadania, promover o sucesso educativo e prevenir o abandono e o absentismo escolar.

### **1.2.2. A Turma**

Após ter feito a caracterização do meio envolvente da escola, passo então à caracterização do contexto da ação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.

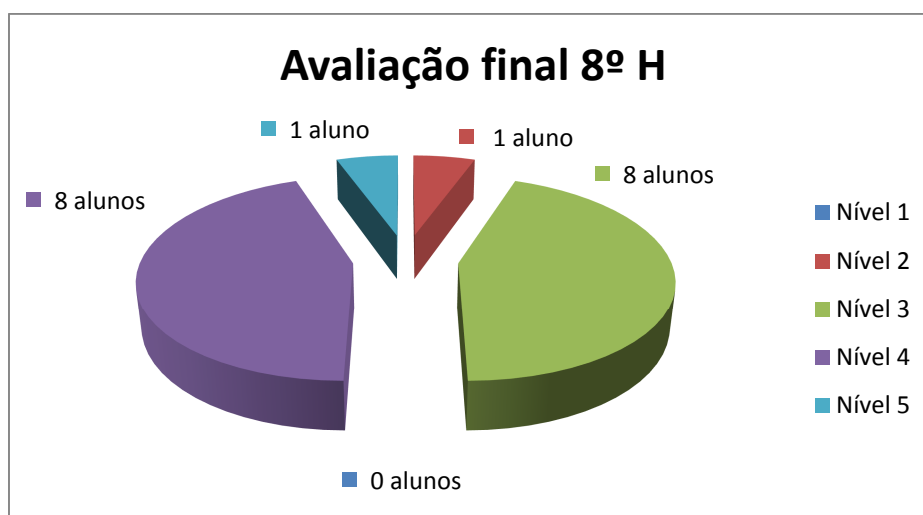
No que concerne à caracterização específica da turma alvo, e tendo como base de análise o Projeto Curricular de Turma, o 8º H é composto por dezoito alunos, sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos.

Em termos socioculturais, a turma é heterogénea, porque as profissões dos encarregados de educação são muito diversificadas: professores, cabeleireiros, secretários, serralheiros, motoristas, bancárias, domésticos, comerciantes, bombeiros, cozinheiros e livreiros. Relativamente às habilitações literárias, grande parte dos encarregados de educação têm o sexto ano de escolaridade, havendo, no entanto, um número reduzido de pais que têm grau superior, nomeadamente uma Licenciatura. Saliento que 14% dos encarregados de educação estão desempregados.

A turma do 8ºH contactou pelo segundo ano consecutivo com a língua espanhola, inserindo-se, desta forma, no nível A2 (de acordo com o QCER). As aulas eram lecionadas duas vezes por semana, à quarta feira, com duração de 90 minutos e à sexta feira com duração de quarenta e cinco minutos e o manual adotado foi o *Español en Marcha 2*, da editora SGEL.

Este manual inclui uma unidade cultural no final de cada unidade temática, todavia, a unidade cultural não está interligada com os restantes conteúdos da unidade, é tratada à parte e não é desenvolvida para além da linha superficial. Este foi outro motivo que me levou a trabalhar a competência sociocultural com os alunos para colmatar essa lacuna. Tentei complementar esta componente, indo para além dos conhecimentos superficiais e estereotipados.

Relativamente à aprendizagem em si, os alunos também se revelaram heterogêneos, na medida em que uns demonstraram mais facilidade na aprendizagem do que outros. No que concerne ao aproveitamento na disciplina de Espanhol, os alunos conseguiram, na sua maioria, cumprir os objetivos pretendidos. Com base nas pautas de avaliação do 3º período, pude verificar que a turma teve, em geral, um aproveitamento positivo uma vez que, em termos de aprendizagem, o aproveitamento foi de 94,4 % relativamente à disciplina de Espanhol.



**Fig. 3** Avaliação final do 8º H à disciplina de Espanhol

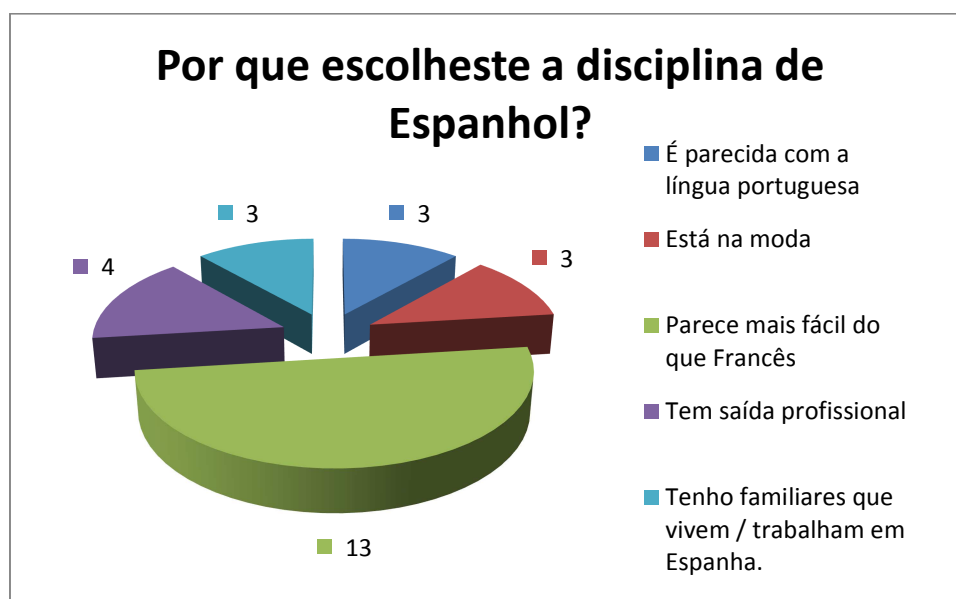
Como podemos verificar, num universo total de dezoito alunos (100%), nenhum aluno obteve o nível 1 (0%), somente um aluno obteve um nível negativo correspondente ao nível 2 (5,6 %), oito alunos conseguiram o nível 3 (44,4 %), outros oito alunos o nível quatro (44,4 %) e um aluno conseguiu o nível de excelência, que corresponde ao nível 5 (5,6 %). Em suma, a taxa de sucesso do 8º H foi elevada, ficando somente um aluno com um nível negativo o que reflete o trabalho e esforço destes discentes da turma alvo.

Com o objetivo de conhecer a turma decidi implementar, no início do ano letivo, um inquérito diagnóstico (ver anexo nº1) que serviu de diagnose para poder analisar mais detalhadamente as necessidades / dificuldades e preferências dos discentes para uma melhor adequação das atividades aquando da minha experiência pedagógica com a turma. Conhecer bem o grupo para o professor poder adequar as atividades às necessidades dos alunos é meio caminho andado para a motivação e o sucesso dos mesmos. As atividades devem ser relevantes, dinâmicas e significativas para o aluno,

promovendo a sua autonomia e criando oportunidades para a integração de competências de comunicação e de aprendizagem (vid. propostas em Vieira, 2008 e Vieira & Moreira, 1993). Isto é, as atividades têm de estar relacionadas com os interesses e as necessidades reais dos alunos, pois só assim se consegue uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

No que concerne ao inquérito, este começa com perguntas sobre a utilização das novas tecnologias, passando às perguntas relacionadas com a disciplina de espanhol, ao tipo de atividades preferidas nas aulas de espanhol, aos domínios mais problemáticos, à participação na aula de espanhol e termina com perguntas de índole cultural. Considero importante fazer uma análise dos resultados obtidos neste inquérito, uma vez que foi com base neles que fiz a escolha do tema do meu Projeto de Intervenção. Abordarei somente as questões mais relevantes para o meu Projeto de Intervenção, uma vez que este questionário foi comum às quatro estagiárias.

Relativamente à primeira questão: “Por que escolheste a disciplina de Espanhol?”:



**Fig. 4** Resultados da primeira pergunta do questionário diagnóstico

verificamos que os alunos se baseiam, na sua grande maioria, na comparação entre as duas línguas estrangeiras, optando pela língua que lhes parece ser mais acessível. Neste caso, consideram a língua espanhola mais acessível do que a língua francesa. Somente três alunos consideram que a disciplina está na moda, o que prova que a maioria



escolheu esta disciplina por outros motivos e o pensamento de os alunos escolherem Espanhol por estar na moda poderá ser, na sua maioria, falso.

As próximas perguntas incidiam sobre a importância desta disciplina ao longo do percurso académico e profissional do aluno.

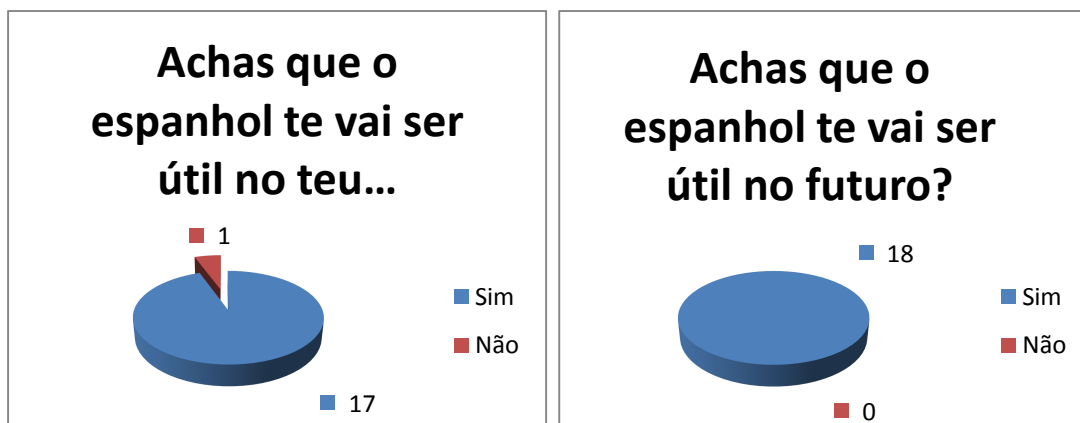


Fig. 5 / 6 Resultados da segunda e terceira pergunta do questionário diagnóstico

Estes resultados foram bastante motivadores e importantes para mim, porque me permitiram concluir que os alunos têm realmente noção que a aprendizagem desta disciplina é uma mais valia em termos futuros. Alguns alunos salientaram o facto de quererem escolher a disciplina de Espanhol no ensino secundário com o objetivo de subir a média para poderem ingressar no ensino superior.

Relativamente à próxima questão:

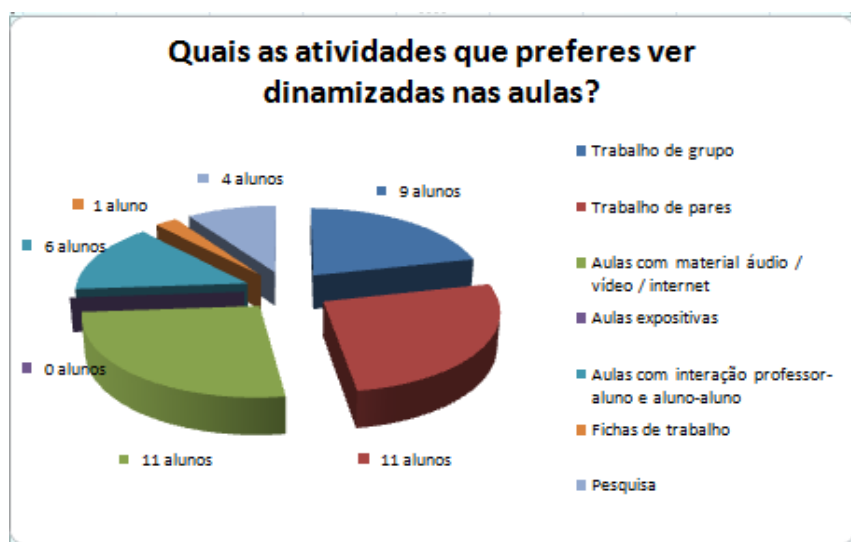
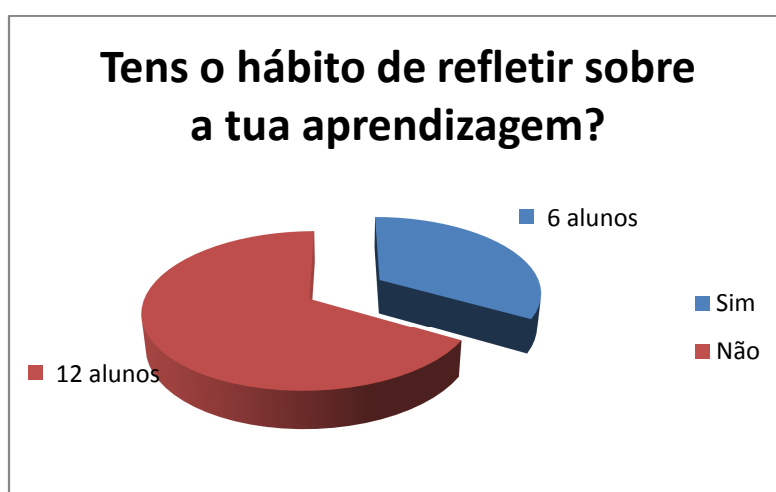


Fig. 7 Resultados da quarta pergunta do questionário diagnóstico

podemos concluir que as atividades aliadas ao material áudio / vídeo / internet, ou seja, às novas tecnologias e ao trabalho em grupo e pares são as preferidas, afastando-se, deste modo, das aulas tradicionais / expositivas. Mais uma vez saliento que me baseei nestes resultados para desenhar / elaborar as atividades, indo ao encontro dos interesses manifestados pelos alunos com o objetivo de os motivar para a aprendizagem da língua alvo.

Considero que a reflexão deve ser inculcada nos alunos para poderem tomar consciência das suas dificuldades e dos seus progressos. Como verificamos, os alunos não tinham, inicialmente, este hábito.



**Fig. 8** Resultados da décima segunda pergunta do questionário diagnóstico

O desenvolvimento da autorregulação foi um dos objetivos ao qual me propus e iremos ver, numa fase posterior, a evolução dos discentes a nível da reflexão.

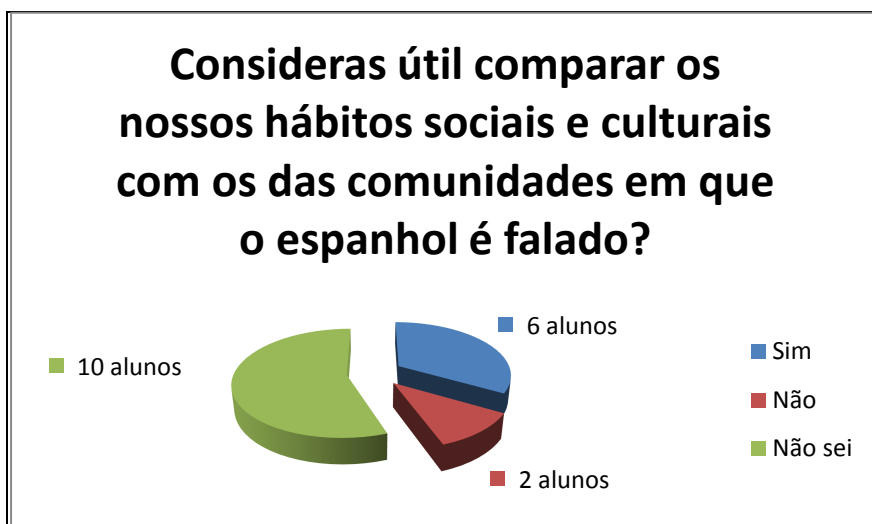
No que diz respeito às questões diretamente relacionadas com o meu Projeto de Intervenção, as respostas foram relativamente "pobres".



**Fig. 9** Resultados da décima terceira pergunta do questionário diagnóstico

três alunos têm e / ou já tiveram contacto com a cultura espanhola e quinze alunos não têm qualquer tipo de contacto com a mesma o que poderá justificar, como iremos constatar, o conhecimento estereotipado dos mesmos.

Na próxima questão “Consideras útil comparar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades em que o espanhol é falado?”:



**Fig. 10** Resultados da décima quarta pergunta do questionário diagnóstico

dez alunos não sabiam se seria útil comparar os nossos hábitos sociais e culturais com o das comunidades em que o espanhol é falado e dois achavam esta mesma comparação inútil. Torna-se, desta forma, importante incutir nos alunos a necessidade de utilizar esta estratégia, uma vez que para desmistificar / confirmar um estereótipo torna-se, por vezes, inevitável recorrer à interculturalidade, comparando a sociocultura dos dois países de forma a verificar as semelhanças e / ou diferenças existentes e conseguir alcançar o objetivo pretendido. Existe, desta forma, uma necessidade de promover na aula ELE uma abordagem didática de índole intercultural, entendida como uma comunicação dialogada entre culturas numa dialética de identidades e diferenças.

A última questão tinha que ver com a visão estereotipada dos espanhóis e de Espanha, cujo gráfico já apresentei neste capítulo. E foi com base nos resultados deste gráfico que decidi optar por um tema subordinado à sociocultura.

Relativamente aos fatores que poderão dificultar a aprendizagem do aluno (ver anexo nº 9), concluí que estes são intrínsecos ao mesmo, isto é, são da responsabilidade do aluno, como é o caso da falta de hábitos de estudo (nove alunos); a falta de atenção / concentração (sete alunos), o esquecimento rápido do que foi trabalhado (seis alunos) e

o desinteresse pela disciplina (cinco alunos). Neste sentido, o professor tem o dever de inculcar nos alunos esta necessidade de estudo, de forma a atingir o sucesso escolar. Todavia, verificamos que a indisciplina na sala de aula e a mudança de professores também podem ser prejudiciais para a aprendizagem do aluno, devendo estes fatores ser alvo de preocupação e trabalho por parte dos professores.

### **1.3 Enquadramento teórico: A componente sociocultural nas aulas de ELE**

Para o desenvolvimento do meu Projeto de Intervenção e para justificar a sua pertinência, tive em consideração estudos de referência no âmbito da (socio)cultura. No entanto, antes de abordar estes estudos, gostaria de fazer uma pequena viagem no tempo, fazendo uma breve síntese das metodologias aplicadas ao longo dos anos no ensino das línguas estrangeiras.

Os primeiros métodos utilizados no ensino de línguas estrangeiras / segundas línguas foram: o método clássico, o método direto e os métodos baseados no estruturalismo, como por exemplo o método audiolingual. O primeiro utilizava como materiais textuais, o texto literário lido e traduzido, e destacava como elementos culturais a literatura e as belas artes. O segundo consistia na observação do processo de aquisição da língua materna por parte das crianças. A cultura era vista como a história do povo da língua alvo e a geografia dos países onde a língua era falada. O último, por seu turno, consistia na repetição de estruturas de modo a formar hábitos linguísticos. A abordagem estruturalista concebia a cultura como um extra, um elemento acessório. Os conteúdos que se encontravam nos manuais escolares de língua estrangeira não eram, nada mais nada menos, que uma sucessão de estereótipos da cultura alvo o que contribuía para o reforço das ideias preconcebidas dos discentes. Os manuais de Espanhol incluíam uma imagem simplista e repleta de estereótipos, outros nem incluíam conteúdos culturais. Podemos concluir que o tratamento que se dava, na altura, à cultura consistia numa visão estereotipada, numa falta de ligação entre os objetivos da língua e os conteúdos culturais e numa descontextualização total de todos os elementos que integravam os materiais e a prática docente. Ou seja, língua e cultura apareciam como dois elementos dissociados, sem nenhum tipo de relação.

No entanto, as teorias sobre a forma de ensinar e de estudar uma língua estrangeira têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. A noção de cultura foi evoluindo ao longo do século XX e com a abordagem comunicativa da língua, de que Hymes foi pioneiro (1971) a cultura passou a caminhar ao lado da linguística e do léxico, atribuindo-lhe a mesma importância. Ou seja, com a abordagem comunicativa, a cultura passa a desempenhar um papel fundamental no ensino das línguas e a competência comunicativa não é dissociada da competência cultural. A visão de cultura foi-se fomentando e deixou de estar associada somente à literatura e às belas artes, incluindo também os aspetos diários da vida quotidiana. Neste sentido, é necessário compreender o que se entende por cultura, uma vez que definir o conceito de cultura implica entrar num mundo labiríntico de teorias, de autores e, conseqüentemente, de múltiplas concepções subsidiárias de diferentes escolas de pensamento (Alves de Castro, 2006: 57).

Harris (cit. in Santamaria, 20008: 28) defende que “a cultura é um conjunto de tradições, estilos de vida e de modos pautados e repetitivos de pensar, sentir, atuar, aprendidos / adquiridos socialmente.” Isto é, nós atuamos conforme o que acreditamos e conforme o que aprendemos em sociedade. Ao vivermos numa determinada cultura e sociedade, vivemos em função de "regras" que devem ser tidas em conta e que não devemos infringir para não criar conflitos nem mal entendidos. Se refletirmos sobre o conceito de cultura, constatamos que todos os seres humanos são seres culturais, isto é, são fruto da cultura em que vivem e tendem a olhar para os seus comportamentos / hábitos como os mais corretos ou universais. É neste contexto e neste sentido que o professor de língua estrangeira deve intervir. Isto é, o professor de língua estrangeira tem como tarefa fazer entender aos alunos que são seres culturais, fruto da sua cultura e que devem entender e respeitar as outras culturas das línguas que aprendem, sem preconceitos. O aluno não deve olhar para a sua cultura como sendo a melhor ou a mais correta. Deve entender que todas as culturas, apesar de serem diferentes, são todas iguais, na medida em que cada cultura tem as suas especificidades e que todos nós vivemos em função da respetiva cultura. O que é importante é entender que se trata de culturas diferentes e mesmo que o discente não goste de algumas práticas da cultura da língua que aprende, necessita de saber da sua existência para poder atuar e comunicar em sociedade com indivíduos pertencentes a essa mesma cultura, isto é, com nativos. Neste sentido, língua e cultura são a nossa ficha de identidade e tudo o que fazemos e o que dizemos está diretamente relacionado com a nossa cultura. A teoria de Porcher (cit.

in Santamaria, 2008: 28) vai nesta direção quando afirma que a “cultura é a ficha de identidade de uma sociedade.”

Com isto não quero dizer que o aluno deve mergulhar na cultura espanhola e comportar-se como se fosse um membro da mesma, ou seja, um nativo. O que é importante é que o aluno adquira o máximo de informação possível acerca da cultura meta para a poder respeitar e evitar possíveis choques culturais, conflitos ou mesmo mal entendidos.

Os professores devem ter em consideração esta competência cultural no ensino das línguas e apostar em atividades motivadoras e dinâmicas que levem o aluno ao desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como a capacidade de usar o sistema linguístico tanto na oralidade como na escrita, de forma adequada à situação concreta de comunicação que se vive. Em suma, estamos perante uma necessidade de aumento de espaço dedicado ao ensino da (socio)cultura aquando da aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

Sabemos que o termo cultura já foi alvo de diversas definições e, também, divisões em subclasses, identificando vários tipos de cultura . Estes tipos de cultura resumem-se, segundo Miquel e Sans (1992: 16) a três:

- **cultura com maiúsculas (ou cultura legitimada).** CULTURA. É o conceito que abarca a noção tradicional de cultura, isto é, o saber literário, histórico, artístico, musical, etc. É a cultura por excelência (no contexto de Espanha: Lorca, El *Quijote*, la Guerra Civil...)

- **a cultura com minúsculas (ou a secas):** cultura. Segundo Miquel e Sans (1992: 17), "abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido". Para evitar confusões, a autora propõe denominar-la "cultura essencial" (Miquel, 2004: 516). Este tipo de conhecimento cultural, segundo Miquel, é o que engloba a componente sociocultural.

- **a “kultura” com k:** refere-se ao tipo de conhecimento que é utilizado em contextos determinados, como o "calão" e a "gíria"; são os usos e costumes que se afastam do padrão cultural habitual e que não são compartilhados por todos os habitantes. É o caso dos elementos culturais específicos da Catalunha, Andaluzia, País Vasco e demais regiões espanholas. A este tipo de cultura Miquel também chama "cultura epidérmica" (2004: 517).

Miquel (2004) faz um paralelismo com a secção de um tronco de uma árvore, onde estaria incluída toda a cultura. A parte central, que é uma parte fundamental

porque é por onde corre a seiva que a nutre, corresponde à cultura diretamente relacionada com a língua e é nesta mesma parte que se encontra a componente sociocultural. É nesta parte que se situam os conhecimentos que permitem fazer um uso efetivo e adequado da linguagem: as crenças e os pressupostos, os modos pautados de atuação, os juízos, os saberes compartilhados por toda a sociedade, as regras sobre o que se pode ou não dizer e como se deve dizer. Isto é, todos os conhecimentos que os nativos de uma língua compartilham e dão por subentendidos independentemente da sua classe social ou nível de instrução. No caso do espanhol, este conhecimento tem que ver com o negro que simboliza o luto, por exemplo, ou o menu que é representado por três pratos, o dia 6 de janeiro (dia de reis), no qual as crianças recebem os presentes, etc. Este conhecimento cultural, a que irei chamar de cultura quotidiana (ou cultura com minúsculas), é o que deve ser objeto de estudo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Miquel López (2004: 516).

Considero importante, neste momento, refletir sobre o impacto que a cultura tem na sociedade. Assim sendo, partimos do conceito de cultura para o termo sociocultural, uma vez que, quando estudamos uma língua estrangeira, é de extrema importância compreender como se aplica o conhecimento que adquirimos em sociedade. Como defende Santamaria (2008: 30), “a língua pode ser considerada como o resultado do intercambio sociocultural, o que leva a que língua e cultura formem uma relação dinâmica e indissociável.” Neste sentido, e segundo estes autores, a cultura é um conjunto de tudo o que o Homem vai adotando e criando, que são hábitos de um determinado grupo de um determinado lugar, o conhecimento sociocultural e a compreensão de como tudo isto está presente e aplicado na vida quotidiana, em sociedade.

Segundo Miquel, o estudo da cultura torna-se ainda mais pertinente quanto maior for a proximidade linguística e cultural entre a língua materna e a língua meta. Este facto tem que ver com a comparação que os alunos fazem dos dois sistemas culturais. Por exemplo, um português que estude Espanhol encontrará menos diferenças culturais do que um asiático que estude a mesma língua. No entanto, o facto de ambas as culturas serem de raiz latina e geograficamente e culturalmente próximas não quer dizer que não haja diferenças, porque, como é evidente, existem sempre diferenças entre culturas e a pertinência da cultura faz-se notar neste âmbito. O aluno deve identificar e saber caracterizar cada uma das culturas, sabendo diferenciar os aspetos socioculturais de cada uma delas. A aula ELE é o lugar ideal para desenvolver esta competência dos

alunos para que estes, por sua vez, desenvolvam a sua competência comunicativa. Miquel vai ao encontro desta reflexão quando afirma que:

A chave da análise da componente sociocultural reside na capacidade de distanciamento da mesma e na possibilidade de relacioná-la com outros componentes socioculturais. Nesse sentido, a aula de ELE é um lugar privilegiado para este processo de descobrimento, ainda que muitas vezes se caia na tentação de comparar componentes socioculturais muito distanciados dos nossos, sem se entender como, inclusivamente em línguas muito próximas, como o italiano, por exemplo, ou o português, se observam diferenças muito importantes que podem conduzir a significativos episódios de inadequação comunicativa (2004:518).

Se o aluno não souber identificar cada uma das culturas e, desta forma, assimilar as duas culturas diferentes como sendo idênticas, pode viver situações de inadequação comunicativa. Refletiremos sobre um caso real de um aluno português desta turma alvo que foi com os pais a Espanha e pediu para “primeiro prato” frango, sem justificar a alteração da ordem dos pratos. O servente perguntou-lhe se entendeu o pedido ou se era mesmo essa ordem de pedido que queria. Desta forma, provocou-se uma interação mais longa e problemática do que se tivesse justificado a alteração da ordem dos pratos no momento em que foram solicitados. Estamos perante um acontecimento sociocultural, uma vez que há uma ordem preestabelecida dos pratos que se deve respeitar ou que se pode alterar mediante uma justificação. Se estes factos não se sucederem (respeitar a ordem ou justificar-se) podem gerar-se complicações que provocam mal estar na comunicação, como foi o caso. São os próprios alunos que sentem necessidade de desenvolver esta competência para poderem atuar de forma eficiente no país alvo (ver anexo nº 8 ). Neste sentido, devemos ter em conta vários aspetos socioculturais, como por exemplo: saber manter a distância comunicativa estabelecida pela nossa cultura; saber o que levar ao jantar de um colega que nos convidou para ir a sua casa ou o que levar a uma pessoa que está internada no hospital; como também saber quando é o nosso turno de fala e quando não o é, entre outras. Se alguém infringir uma destas regras, será, de imediato, julgado pelo falante nativo. (Miquel, 2004: 521, 522)

A inclusão desta componente no ensino de uma língua estrangeira é de extrema importância e, caso não se verifique o ensino desta competência, os estudantes não conhecerão, na sua totalidade, a língua meta e aprenderão uma língua "vazia" de sentido e pobre para uma comunicação eficaz.



Como afirma Miquel:

Enseñarles la lengua sin insistir en todo lo cultural que actúa en ella no es, en realidad, enseñar lengua sino, simplemente, hacer un simulacro, dotarles de una lengua vacía de sentido o, al menos, carente de muchos de los sentidos que la informan. En consecuencia, y dada la falta de un corpus cultural exhaustivo, los profesores de E/LE deberemos dotarnos de unos mecanismos que nos permitan ir descubriendo los elementos que conforman el componente sociocultural del español y, sobre todo, aquellos que están íntimamente ligados a la lengua, por ser a su vez los que determinarán el éxito comunicativo de los estudiantes.

Concordo plenamente com esta autora, pois considero que os professores de ELE devem inteirar-se sobre os elementos mais importantes que fazem parte da componente sociocultural e que estão intimamente ligados à língua e ensinar estes conteúdos aos alunos, num lugar privilegiado que é a aula ELE. Desta forma, o aluno conseguirá comunicar de uma forma adequada e eficaz.

No que a mim me diz respeito, a minha perceção da competência sociocultural vai ao encontro da definição de Lourdes Miquel López (2004), no capítulo “La subcompetencia sociocultural” do *Vademécum para la formación de profesores*:

El componente sociocultural – haciendo una síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan – es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautadas que confluirán en cualquier actuación y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (2004: 513)

Ou seja, estamos perante uma extrema necessidade de inferir este código aos nossos alunos de língua estrangeira de forma a que sejam capazes de pô-lo em prática nas diversas situações comunicativas.

### 1.3.1 Os estereótipos culturais

Os estereótipos são de extrema importância e centrei-me neles ao longo do meu Projeto de Intervenção. Embora simbolizem uma visão redutora da realidade, representam também ideias preconcebidas muito fortes que os aprendentes formaram sobre a realidade de um determinado país e / ou povo.

Sabemos que, ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o aluno tem já representações da cultura em que se integra a língua meta, representações que são geralmente arquétipos criados pelos meios de comunicação social, pela política da difusão linguística do país estrangeiro e por todas as formas de contacto intercultural (Porcher, 1984). Neste sentido, o agente-professor deve criar, na aula, contextos que permitam a correção e aferição dessas representações culturais deformadas, tendo em conta não só que a língua é um fenómeno cultural, mas ainda que a existência de imagens positivas da LE é um fator importante na promoção do sucesso escolar. Favorecer a adesão afetiva do aluno relativamente ao país estrangeiro é criar-lhe uma atitude positiva, uma apetência da aprendizagem da língua desse país.

Etimologicamente, o termo estereótipo provem do grego *stereos*, que significa “rígido” e *tipos* que significa “impressão”.

A primeira definição de estereótipo segundo a 22ª edição do dicionário da RAE (2003: s. v. “estereotipo”) é: “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Outra definição de estereótipo é a de Lamo de Espinosa (1993:13) quando diz que é “un mapa cognitivo que simplifica una realidad poco conocida para hacerla manejable y comprensible”. Foi o jornalista Walter Lippman quem (cit. In Barroso, 2008:30) introduziu este termo nas ciências sociais quando publicou, em 1922, o livro *Public Opinion*. Este autor defendia que a compreensão da realidade externa se realiza através das imagens mentais que um indivíduo forma sobre determinada realidade. Estas imagens mentais, por seu turno, têm a característica de serem constantemente simplificações da realidade. Porquê? Porque ao procurarmos informação sobre um determinado país / determinada cultura tentamos reter o máximo de conhecimento no mínimo possível e o que só é possível através do estereótipo (Lopes de Almeida, 2012: 22). A definição de Pageaux vai de encontro ao que dissemos:

O estereótipo é a redução máxima de uma representação: delibera uma forma mínima de informações para uma comunicação o mais massiva possível. O estereótipo é uma espécie de resumo, de expressão emblemática de uma cultura, de um sistema ideológico e cultural, (...) É o estereótipo que permite estabelecer uma relação de conformidade entre uma expressão cultural simplificada e uma sociedade. Portador de uma definição do Outro, anuncia um saber coletivo que se pretende válido, em qualquer momento histórico que se esteja (1981).

Neste sentido, “estereótipo” é um conceito de grupo / coletivo. Trata-se, então, de imagens que os estrangeiros consideram reais e que pertencem à coletividade (Barroso, 2008: 31). Seguindo esta linha orientadora, Garcia Marques defende que “os estereótipos são representações cognitivas de grupos humanos e categorias sociais, frequentemente compartilhados socialmente. Estas representações estão frequentemente eivadas de valor e /ou fortes associações emocionais que, quando de carácter negativo, definem “preconceito”” (2003: 12). De forma a evitar a criação do preconceito, o professor tem o dever de inculcar no aluno a cultura alvo, de maneira que entenda que as diferentes culturas devem ser respeitadas, mesmo não aprovando algumas práticas.

Lamo de Espinosa (1993) defende que os estereótipos são imediatamente generalizados a todo o país, mesmo que, muitas vezes, sejam de índole regional. Como são imagens superficiais, não são, geralmente, analisados nem criticados e acaba-se por substituir a realidade pela representação estereotipada, tornando-se esta mais real que a própria realidade. Por exemplo, se uma pessoa adquirir previamente a crença de que os negros são mais preguiçosos do que os brancos, então, a forma como processa informação será enviesada nessa direção, mesmo se não houver diferença real entre brancos e negros na manifestação da preguiça. O mesmo acontece, neste caso, com os espanhóis. Se acreditarmos que os espanhóis são mais arrogantes que os portugueses, processamos a informação nessa direção, tomando-a como verdadeira, mesmo se este facto não corresponder à realidade. Esta "crença inquestionável" persiste no tempo. Com isto concluímos que os estereótipos podem levar ao enviesamento no processamento de informação, uma vez que ao atribuímos um estereótipo a um determinado grupo, estamos a criar uma opinião sobre esse mesmo grupo que pode ser positiva, como também pode ser negativa. Desta forma, o professor ELE deve desmistificar / confirmar o conhecimento estereotipado do aluno para este não persistir ao longo do tempo, nem resistir à mudança.

### **1.3.2. O papel dos estereótipos no âmbito ELE**

Um estudante de língua estrangeira, para além de estudar uma nova língua (que engloba dificuldades gramaticais, fonéticas e pragmáticas) também estuda uma cultura que, por vezes, desconhece por completo ou sobre a qual possui ideias estereotipadas, as quais devem ser problematizadas pelo professor, com o objetivo de favorecer o contexto sociocultural da língua alvo. Neste sentido, se pretendermos fazer o tratamento específico dos estereótipos relativos a uma cultura, é necessário ter em conta que ao longo da história de cada país, se foram formando estereótipos, alguns deles negativos, que podem obstaculizar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, levar a mal entendidos ou mesmo à desmotivação do aluno relativamente à língua em questão e os conhecimentos prévios podem não ser sólidos ou anacrónicos.

Quando estamos perante a aprendizagem de uma língua estrangeira e contactamos com a sua cultura, contactamos com as diversas representações que existem dela, os estereótipos que dela se divulgam de forma a reconhecer as características de um determinado povo e compará-las com as características do povo a que pertencemos. Por isso, devemos incluir e desenvolver esta competência sociocultural, desmistificando e / ou confirmando estereótipos culturais, de modo a aproximar o aluno da língua e cultura alvo. Não nos podemos esquecer, e insisto, que o conhecimento cultural e o conhecimento sociocultural estão intimamente interligados. Quanto maior for o conhecimento sobre a cultura meta menor será a probabilidade da manutenção de estereótipos. O QCER faz referência à importância de conhecer as crenças, os valores, a maneira de ser de um povo, porque é com este conhecimento - o conhecimento da sociedade e da cultura - que se desmistifica os estereótipos referentes à cultura meta:

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos” (QCER, 2001: 148 - 149).

Neste sentido, o professor deve intervir para desmistificar este conhecimento estereotipado, mas deve ter em conta que o ensino da cultura como prática social tanto provoca reações positivas como também negativas. (Soler Espiauba, 2006: 9)

A dimensão sociocultural deve ser contemplada no ensino das línguas, uma vez que “o enfoque comunicativo dá uma grande importância à dimensão sociocultural e não se pode conceber o ensino das línguas sem o conteúdo sociocultural (QCER: 2008: 51)”. Ou seja, a aprendizagem da cultura e sua respetiva aplicação em sociedade aquando da aprendizagem de uma língua é de extrema importância para uma comunicação eficaz e adequada. Para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem de uma língua mediante o enfoque comunicativo é necessário conhecer as regras sociais e culturais que condicionam o uso da língua (QCER: 2010: 18). Com o desenvolvimento desta competência incrementa-se a capacidade intercultural do aluno na medida em que, ao aprender uma língua estrangeira, deve ultrapassar as relações estereotipadas, para além de ser capaz de gerir eficazmente as situações de malentendidos e de conflitos interculturais (QCER, 2001: 151)

A sociedade atual requiere indivíduos plurilingues que desenvolvam capacidades que lhes permitam comunicar com um leque cada vez maior de pessoas de nacionalidades diferentes. Um dos objetivos que tem o ensino de uma língua estrangeira / L2 é que o indivíduo esteja capacitado para desenvolver-se de forma adequada no meio social e cultural em que se fala a língua que aprendem. É necessário contemplar como parte da língua a sua dimensão social e cultural como algo que complementa a comunicação, ao ser uma fator essencial de aproximação à realidade da língua que se aprende. O objetivo principal é que os alunos compreendam que os aspetos estereotipados da cultura espanhola não estão de todo corretos e que alguns, embora se aproximem da realidade, estão extremamente exagerados, o que poderá diminuir o gosto de aprender a língua e cultura alvo, se o discente tiver uma imagem negativa das mesmas.

## 1.4. Metodologia de Ensino: Enfoque por tarefas

Relativamente à metodologia de ensino, apliquei uma das mais utilizadas nos dias de hoje, que surgiu através do enfoque comunicativo no ensino e aprendizagem das línguas. Isto é, foram criadas estratégias, com base no método comunicativo por tarefas e as atividades realizadas ambicionavam o desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas, pragmáticas e discursivas, incidindo de forma mais concreta na competência sociocultural.

A realização das *tareas* (tarefas) na sala de aula, nas quais os alunos são ativamente envolvidos, tem como objetivo a preparação para uma determinada tarefa final. Esta atividade final deve ser passível de ser transferida para contextos reais e que, desta forma, se torna interessante, motivadora e relevante.

Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) que pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (QCER (2002: 155, 156).

Estas atividades de desenvolvimento da língua e que são realizadas em sala de aula tornam-se, desta forma, o meio com o qual se aprende uma língua e com as quais se usam todas as competências necessárias. O QCER orienta neste sentido quando refere (2001: 220):

Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário seleccionar, equilibrar, ativar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo / avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa.

Ou seja, segundo o enfoque comunicativo, o aluno realiza diversas tarefas que o vão preparar para a tarefa final. Isto é, o aluno, através das diversas tarefas que são denominadas pelo Instituto Cervantes como *tareas posibilitadoras*, vai adquirindo as ferramentas necessárias para a realização da tarefa final. Estas mesmas tarefas ajudam o aluno a obter informações, vocabulário, gramática, etc. (que são as ferramentas) que vai necessitar para a realização da tarefa final. Todavia, sabemos que apesar do objetivo

primordial desta metodologia ser o desenvolvimento da capacidade do aluno em se centrar no significado e não na forma, os conteúdos formais da língua são muitas das vezes importantes para a realização da tarefa final, uma vez que são um suporte para a mesma. Por exemplo, para os alunos saberem interagir num restaurante, têm de adquirir determinado vocabulário relacionado com o tema, aprender estruturas gramaticais e funcionais, conhecer o contexto sociocultural do país, etc. Para tal, os alunos necessitam de realizar as tarefas possibilitadoras que consistem em exercícios de CE, EE, CO e EO de forma a adquirirem todas as ferramentas anteriormente mencionadas e conseguirem realizar a tarefa final que, neste caso, é a interação num restaurante.

Os alunos desempenham um papel muito importante uma vez que realizam atividades relacionadas com a planificação, o desenvolvimento e mesmo a avaliação da aprendizagem através da realização de atividades em que interagem com outros companheiros em pares ou em grupo para negociar, delinear objetivos e planear estratégias. Desta forma constroem o conhecimento da língua que aprendem.

A negociação das tarefas e a promoção do trabalho colaborativo são dois critérios que caracterizam esta metodologia. Desta forma, o aluno adquire um papel central no processo de ensino e aprendizagem e, por seu turno, relaciona-se com o conceito de autonomia na educação em línguas.

## **1.5. A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas**

O conceito de autonomia é cada vez mais defendido na educação em línguas. Contudo, ainda existe alguma resistência por parte de muitos professores, talvez por estarem habituados a uma metodologia diferente, a uma metodologia que se inspira nos modelos de ensino de natureza mais tradicional. Nestes modelos de ensino, o aluno desempenha um papel passivo e o professor o papel central, ou seja, são modelos de ensino que dão origem a aulas expositivas. Contudo, é de extrema importância atribuir ao aluno um papel central no processo de aprendizagem e ter em conta as suas necessidades, interesses e opiniões. Estas estratégias são relevantes e devem ser desenvolvidas em sala de aula. Os professores devem apostar cada vez mais neste modelo de ensino, tentando abstrair-se das aulas tradicionais / das aulas expositivas e colocar o aluno no centro da aprendizagem, isto é, apostar no ensino pela descoberta.

No início do ano letivo, como referi no meu portefólio, tinha a intenção de fomentar uma pedagogia para a autonomia do aluno, colocando-o no centro da aprendizagem, passando o professor a ser um mero mediador / facilitador da aprendizagem. É na autonomia do aluno que temos insistido durante o nosso percurso académico (pós-Bolonha) e, finalmente, tive a oportunidade de aplicar o conhecimento à prática, mudando de estratégias, de metodologias e de materiais. Considero ter superado esta expectativa inicial, uma vez que ao longo desta minha experiência, tentei sempre aplicar a pedagogia centrada na autonomia do aluno como alternativa real a outras formas de ensinar, colocando-o no centro da aprendizagem e apoiando-me nos materiais autênticos e nas novas tecnologias.

A noção de autonomia faz referência a duas ideias convergentes: a que o aluno trabalhe de forma independente do professor e a que desenvolva a sua “capacidade de autogestão da sua aprendizagem através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada”(Jiménez R. et al., 2007: 26). Isto é, o professor servirá de mero ajudante e facilitador da aprendizagem, contribuindo para a autonomia e reflexão do aluno. Ainda a respeito da autonomia, Jiménez Raya sugere a seguinte definição:

Definimos o conceito como a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social (2007: 27).

Neste sentido, e de acordo com esta definição, o aluno é responsável pela sua aprendizagem, isto é, é agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo a sua capacidade de criticar, refletir e avaliar a sua própria aprendizagem, em conjunto com os companheiros de sala e do professor. É desta forma que se torna um agente social, transferindo para o quotidiano todas as competências adquiridas em sala de aula. Segundo o QCER, “a aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convém.” (2001: 199) Estes estudos defendem ainda que as aulas que promovem a autonomia criam as condições necessárias para o



desenvolvimento da motivação, do desenvolvimento ativo na aprendizagem e do autocontrole.

A autonomia do aluno também tem um lado social que implica a capacidade de interagir e de aprender com os outros, uma vez que a aprendizagem tem lugar através da interação com outras pessoas. (Jiménez Raya et al., 2007: 29) Neste sentido, o trabalho cooperativo e colaborativo, em pares ou em grupos, é bastante defendido e faz com que mesmo os alunos mais introvertidos se sintam mais à vontade para a realização das tarefas.

A autorregulação do aluno também está implícita neste conceito de autonomia e deve ser encorajada e promovida dentro da sala de aula com o objetivo de avaliar o seu desempenho e refletir sobre as dificuldades / facilidades existentes na execução de uma determinada tarefa, a qual terá como objetivo desenvolver as competências linguísticas, discursivas, sociolinguísticas e socioculturais.

No início do ano, também tinha a expectativa de me tornar uma professora capaz de negociar com os alunos, pois estamos perante uma nova metodologia (metodologia comunicativa) na qual se defende ativamente a negociação. Considero também ter superado esta minha expectativa inicial, pois tentei, sempre que possível, negociar tarefas, objetivos e metodologias de trabalho com os alunos. Os alunos sentem-se mais à vontade e mais motivados, pois sentem que têm “poder de escolha” e que são ativamente envolvidos no processo de aprendizagem. Sentem que o professor não está na sala de aula para “mandar”, mas para negociar com eles e ter em conta as suas opiniões e as suas preferências. Neste sentido, “a estratégia da negociação, ao recusar ou pelo menos atenuar a lógica de uma relação institucional hierárquica, facilita, em princípio, a redução ou mesmo a eliminação da tensão na interação e facilita o desenvolvimento das relações não hostis ou mesmo abertamente pacíficas.” (Gomes, 2010: 169). Em suma, devemos envolver o aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem, aumentando o seu número de escolha como defende o QCER:

Até no interior de um sistema institucional específico, os aprendentes poderão ser levados a aumentar o número das suas escolhas no que diz respeito os objetivos, materiais e métodos de trabalho, em função das suas necessidades, motivações, características e recursos. (QCER, 2001: 199)

## **1.6. Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas**

Para além das orientações curriculares ministeriais, o professor deve ter e atenção dois documentos ao lecionar: o Plano Curricular do Instituto Cervantes e o Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, que contêm os níveis comuns de referência, consoante os conteúdos inseridos no processo de ensino / aprendizagem. Estes dois documentos de referência centram a aprendizagem da língua sob a perspetiva da comunicação. Neste sentido, o que se deve aprender não está somente ligado a conteúdos linguísticos, mas também a conteúdos culturais.

O Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas (QCER) deve ser tido em consideração aquando do ensino de uma língua estrangeira, porque nos “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, 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 atuação.” (QCER, 2001:19) Este documento de referência tornou-se rapidamente num elemento de referência básico no ensino de línguas na Europa e estabelece a diferença entre competências gerais e competência comunicativa, dividindo esta em competência linguística, competência pragmática e competência sociolinguística. As competências gerais incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência existencial (saber ser), a capacidade de aprender (saber aprender) e as capacidades e competência de realização (saber fazer).

Este documento refere que, ao aprender uma nova língua, o aprendiz terá de ser capaz de usar a mesma, de modo a satisfazer as suas necessidades comunicativas, tendo em conta que nessa aprendizagem o discente tem de “adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos.” (QCER, 2001: 21) Ao analisar este documento, concluímos que para o desenvolvimento de toda a atividade de comunicação, ao lado das dimensões linguísticas, contempla-se a sensibilização a um saber sociocultural que da conta da realidade social e cultural da língua alvo e que configura o que neste documento se denomina conhecimento sociocultural. Este tem que ver com um aspeto do conhecimento do mundo ao referir-se às características distintivas de uma sociedade concreta, da cultura da comunidade ou comunidades que falam espanhol, como é o caso (Diaz: 842).

Este documento defende ainda o ensino do conhecimento da sociedade e da cultura da respetiva língua alvo aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo a desenvolver a competência comunicativa do mesmo. Se este conhecimento da sociedade e da cultura não forem abordados na aula ELE, o aluno permanecerá com os seus estereótipos. Este conhecimento inclui a abordagem das tradições e costumes, hábitos, crenças, comportamentos rituais, etc. conforme consta no QCER:

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. Os aspetos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com: a vida quotidiana (comidas e bebidas; refeições; maneiras à mesa, etc.); as condições de vida (nível de vida, etc.); as relações interpessoais (incluindo relações de poder e solidariedade); os valores, crenças e atitudes (classe social; riqueza; segurança; história, etc.); a linguagem corporal (o conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do aprendente); as convenções sociais (pontualidade; presentes, duração da visita, etc.) e os comportamentos rituais (prática religiosa e ritos; etc.). (2001: 148, 149, 150)

Sem a inclusão destes parâmetros nos objetivos educativos, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se torna completa, nem fluente. Torna-se uma língua vazia de sentido. E, por seu turno, sem a desmistificação dos estereótipos relacionados com a cultura alvo não é possível estabelecer uma comunicação eficaz, sem conflitos nem mal entendidos. Neste sentido, os agentes-professores de línguas-culturas devem ter como objetivo suscitar, através da exposição ao objeto, a vontade do aprendente de conhecer o outro, desenvolvendo uma “atitude positiva em relação à língua e à cultura”, de modo a suscitar a curiosidade e a vontade de participar (Ferrão Tavares, 2007: 25).

No que concerne à adequação sociolinguística, no nível A2 o aluno deve "ser capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples. É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares." (QCER, 2001: 173) Neste sentido, o

aluno deve ser capaz de estabelecer uma comunicação simples, mas eficaz, aplicando o seu conhecimento sociocultural adquirido de forma a não haver conflitos nem mal entendidos com falantes nativos.

Tal como o QCER, o PCIC também foca a aprendizagem da língua sob a perspetiva da comunicação. O PCIC refere que a componente cultural permite ao falante ampliar a visão que tem do mundo e que é de extrema importância, para quem estuda uma nova língua, conhecer os referentes culturais e os comportamentos socioculturais. Neste sentido, como esta competência é de extrema importância na aprendizagem de uma língua estrangeira, o PCIC estabelece uma dimensão de falante intercultural:

o aluno há de ser capaz de identificar os aspetos relevantes da nova cultura (...) e de desenvolver a sensibilidade necessária para estabelecer pontes entre a cultura de origem e a cultura nova. Isto requer, por um lado, um conhecimento dos referentes culturais e das normas e convenções que regem os comportamentos sociais da comunidade, e, por outro, uma atitude aberta que lhe permita tomar consciência da diversidade cultural e identificar as próprias atitudes e motivações em relações às culturas das quais se aproxima (2006: 33).

Ou seja, o aluno deve reconhecer os aspetos que caracterizam a cultura meta e saber fazer a respetiva comparação com a cultura do próprio país, tomando consciência da diversidade cultural e respeitando cada uma das respetivas culturas.

Para nos inteirarmos dos diversos aspetos que formam a identidade de um país, neste caso, Espanha, é importante consultar os inventários do PCIC no que diz respeito aos *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales e Habilidades y actitudes interculturales* (PCIC, 2006: 363-469). Assim sendo, os inventários que aparecem no PCIC não se direcionam apenas a conteúdos linguísticos, mas também a conteúdos culturais que, por seu turno, se relacionam diretamente com a língua e são indispensáveis para uma boa comunicação. Estas três dimensões permitem ao aluno desenvolver a sua competência sociocultural e a consciência intercultural. Nestes mesmos inventários do PCIC aparecem vários conteúdos que podem ser alvo de estereótipos, os quais devem ser desmistificados e / ou confirmados na sala de aula, como eu fiz ao longo da implementação do meu Projeto de Intervenção. Estes conteúdos têm que ver com: os horários; o conceito da sesta; origem dos pratos (Paella, Tortilla, Tapas,) etc. Não trabalhei todos os temas que podem ser alvo de estereótipos devido ao

escasso número de aulas, no entanto, consegui trabalhar quatro temas, os quais abordarei mais adiante.

Este documento tenta orientar os docentes nas suas práticas letivas de forma a desenvolver todas as competências necessárias para uma comunicação fluente e eficaz, transformando os alunos em agentes sociais, falantes interculturais e aprendentes autónomos.

Para a realização e contextualização do projeto também é necessário consultar documentos nacionais que nos orientem no processo de ensino e aprendizagem das línguas. Estes documentos são os seguintes: Currículos Nacionais do Ensino Básico e Secundário e os programas das disciplinas dos níveis em causa. Isto é, o professor, ao ensinar Espanhol como língua estrangeira, também tem de seguir o programa da respetiva língua estrangeira, 3º ciclo, elaborado pelo Ministério da Educação. É relevante ter em conta que o “Programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (1997: 6)

Neste documento dá-se importância à necessidade de abordar a aprendizagem de línguas estrangeiras através da construção de competências plurilingues e pluriculturais, o que implica o ensino da competência sociocultural e defende-se que “a aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade” (1997: 12) Neste sentido, os conteúdos socioculturais que devem ser abordados durante o 3º ciclo têm que ver com “aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos”; “eu e ou outros: identificação e caracterização” e as “relações humanas. A organização social: a família; os jovens; locais de encontro da juventude; o trabalho; o tempo livre; as festas; as férias.”(1997: 19)

Ao analisarmos o Programa do ponto de vista cultural, encontramos ainda as seguintes referências: Finalidades do programa de Espanhol para o 3º ciclo:

- “proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos”;

- “favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)” ;

- “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania”;

- “promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio afetivas, estético culturais e psicomotoras”. (1997: 7)

Relativamente aos objetivos estabelecidos no âmbito dos conteúdos programáticos selecionados, a disciplina de Espanhol deverá proporcionar ao aluno, ao longo do 3º ciclo, os meios que o levam a “conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural” e “aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola.” (1997: 9) Neste sentido torna-se fundamental "comparar determinados aspetos dos modos de vida em Espanha e Portugal: horários, festividades, sistemas educativos..."(1997: 19) porque é através desta comparação que os alunos ganham uma consciência intercultural, isto é, verificam que cada país tem as suas especificidades.

Em suma, o aluno que inicie a aprendizagem de uma língua estrangeira tem diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. E, ao entrar em contacto com outras culturas, o aluno adquire uma visão mais ampla e rica da realidade.

De acordo com o que está definido pelo Programa, seria de prever que houvesse algumas referências relacionadas com as diferenças culturais existentes entre os dois países, especificamente no que concerne a estereótipos que os portugueses possam ter relativamente a Espanha e aos espanhóis. No entanto, este facto não se verifica uma vez que não há nenhuma orientação neste documento que vá nessa direção.



# Capítulo II

## Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção



Após a apresentação do Projeto de Intervenção, da descrição do contexto onde foi implementado, da descrição e análise do inquérito implementado no estudo diagnóstico e da justificação da sua pertinência à luz da literatura irei, neste próximo capítulo, apresentar o que desenvolvi durante toda a intervenção pedagógica e apresentar a respetiva avaliação dos dados obtidos.

Para a recolha de dados na fase de intervenção, elaboraram-se materiais bem como as respetivas propostas de tarefas, questionários de autorregulação e por fim, realizou-se uma reflexão final dos resultados com os alunos.

A implementação do meu Projeto de Intervenção estava subordinada aos temas “Cocinar” e “Tiempo Libre”, referentes às unidades 6 e 9 respetivamente, do manual *Español en Marcha 2*. Para tal, foram desenhadas várias atividades e propostas de acordo com os resultados obtidos no questionário diagnóstico, indo ao encontro dos interesses e gostos dos alunos. De seguida, irei fazer uma síntese das aulas lecionadas e, numa fase posterior, irei destacar as atividades realizadas no âmbito do Projeto de Intervenção com a respetiva análise e avaliação dos resultados.

A intervenção pedagógica foi realizada numa turma cuja Língua Estrangeira era o Espanhol e, por isso, as atividades desenvolvidas adequam-se a esta língua. No entanto, estas atividades também poderiam ser aplicadas noutra língua estrangeira, fazendo as devidas adaptações.

Segue-se a apresentação de todas as aulas lecionadas e suas respetivas atividades e objetivos.

Aulas	Atividades	Objetivos
<b>15 de fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um vídeo.</li> <li>- Exploração do vídeo, fazendo uma chuva de ideias no quadro.</li> <li>- Realização dos exercícios 2, 3 e 4 da página 50.</li> <li>- Escrever um anúncio para o jornal “Segunda mano”.</li> <li>- Fazer uma simulação de uma conversa telefónica com base nos conteúdos estudados.</li> <li>- Apresentação de um PPT de um trespasso de um posto de verduras e frutas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir os alunos no tema.</li> <li>- Desenvolver a compreensão oral.</li> <li>- Promover a compreensão leitora e adquirir léxico relacionado com o tema.</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita.</li> <li>- Desenvolver a expressão oral e consolidar os conteúdos abordados.</li> <li>- Conseguir a passagem / fio condutor para a aula seguinte.</li> </ul>
<b>17 de fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um exercício de associação de imagens e vocabulário e do exercício 1 da página 52.</li> <li>- Realização dos exercícios 2 e 3 da página 52.</li> <li>- Realização do exercício 4 da página 52.</li> <li>- Simular um diálogo entre um vendedor de frutas e verduras e um cliente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir vocabulário.</li> <li>- Introduzir os Indefinidos variáveis e invariáveis.</li> <li>- Sistematizar os conteúdos abordados.</li> <li>- Desenvolver a expressão oral.</li> </ul>

Aulas	Atividades	Objetivos
<b>24 de fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição do questionário aos alunos.</li> <li>- Apresentação de um vídeo com uma especialidade de Catalunha.</li> <li>- Apresentação de um mapa com as diversas comunidades autónomas de Espanha.</li> <li>- Pesquisa, na sala de informática, sobre os pratos típicos de Espanha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar o conhecimento prévio dos alunos.</li> <li>- Introduzir os alunos no tema.</li> <li>- Levar os alunos à conclusão que cada comunidade autónoma tem um prato típico.</li> <li>- Familiarizar os alunos com os pratos típicos de Espanha.</li> </ul>
<b>29 de fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação oral dos diversos pratos típicos de Espanha.</li> <li>- Apresentação de um livro de receitas e projeção de uma receita: fabada asturiana.</li> <li>- Realização dos exercícios 1, 2, 3 e 4 da página 54.</li> <li>- Distribuição do inquérito final.</li> <li>- Elaboração de uma receita.</li> <li>- Apresentação oral da receita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a expressão oral dos alunos.</li> <li>- Conseguir o <i>input</i> para a tarefa final.</li> <li>- Introduzir as orações impessoais para dar instruções e respetiva consolidação.</li> <li>- Desenvolver a expressão escrita.</li> <li>- Desenvolver a expressão oral.</li> </ul>

Aulas	Atividades	Objetivos
<p style="text-align: center;"><b>2 de maio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão com alunos acerca da definição de “estereótipo”.</li> <li>- Apresentação de um PPT relativo à sexta e preenchimento da primeira parte de uma ficha de trabalho.</li> <li>- Apresentação de um vídeo relativo a uma reportagem sobre a sexta.</li> <li>- Preenchimento da ficha de trabalho.</li> <li>- Visualização de um vídeo com estereótipos laborais.</li> <li>- Discussão sobre estes estereótipos.</li> <li>- Apresentação de um excerto de texto do jornal “El país” para a desmistificação / confirmação dos estereótipos.</li> <li>- Resposta à última pergunta do questionário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar o conceito de estereótipo.</li> <li>- Introduzir os alunos no tema.</li> <li>-Desmistificar / confirmar estereótipos relativos à sexta.</li> <li>- Consolidar o conhecimento adquirido.</li> <li>- Introduzir os alunos no tema.</li> <li>- Verificar os estereótipos existentes.</li> <li>- Desenvolver a compreensão leitora e desmistificar / confirmar estereótipos.</li> <li>- Consolidar o conhecimento adquirido.</li> </ul>

Aulas	Atividades	Objetivos
<b>30 de maio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento do questionário inicial.</li> <li>- Visualização de um vídeo sobre uma festa espanhola: “Las Fallas”.</li> <li>- Apresentação de cinco vídeos para que os alunos associem cada vídeo ao respetivo nome da festa.</li> <li>- Distribuição de um texto para análise das festas.</li> <li>- Apresentação oral das festas espanholas.</li> <li>- Distribuição de um calendário com algumas festas em falta.</li> <li>- Preenchimento do questionário final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar os conhecimentos prévios / estereótipos dos alunos referentes ao tema.</li> <li>- Motivar os alunos e introduzi-los no tema.</li> <li>- Conhecer algumas festas espanholas.</li> <li>- Familiarizar os alunos com as festas tradicionais espanholas.</li> <li>- Desenvolver a expressão oral.</li> <li>- Analisar as diferentes festas e acrescentar a festa em falta.</li> <li>- Consolidar o conhecimento adquirido.</li> </ul>

**Tabela 2:** Síntese das aulas lecionadas

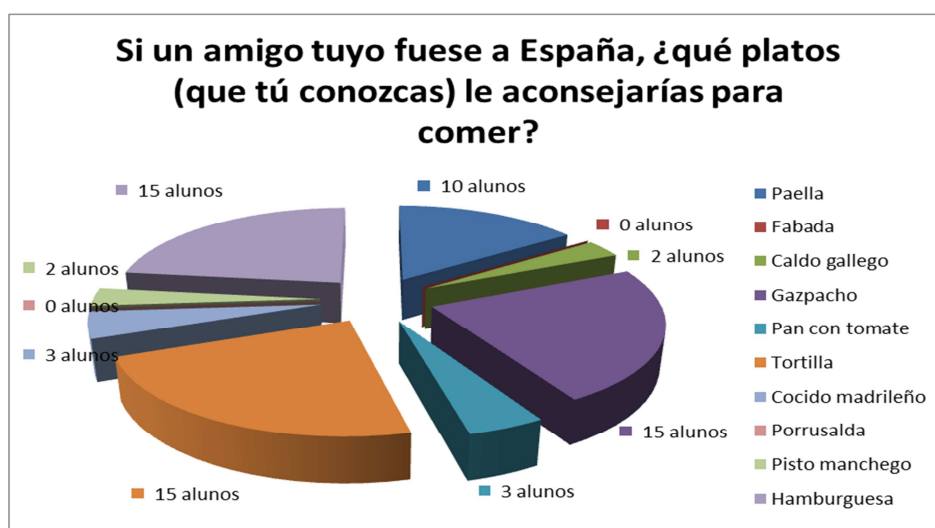
Segue-se a descrição das principais atividades implementadas no âmbito do Projeto de Intervenção.

## 2.1. Primeira sessão de intervenção

Nesta primeira sessão de intervenção, comecei por corrigir os trabalhos de casa e fazer uma breve revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, com o objetivo de obter um fio condutor para a introdução do tema “comidas típicas espanholas”. Como tratei a unidade “Cocinar”, decidi tratar os estereótipos referentes a este tema.

Antes de começar a aula, distribuí aos alunos uma ficha para saber que pratos típicos espanhóis conheciam (ver anexo nº 2). Verifiquei que a maioria dos alunos só conhecia a “Paella”, a “Tortilla”, o “Gazpacho” e a “Hamburguesa”, considerando estes pratos, os pratos típicos de toda a Espanha, como podemos ver no anexo 12.

Fazendo a análise dos resultados obtidos no início da aula:



**Fig. 11** Resultados da primeira ficha (início da aula) da primeira aula dedicada ao Projeto de Intervenção.

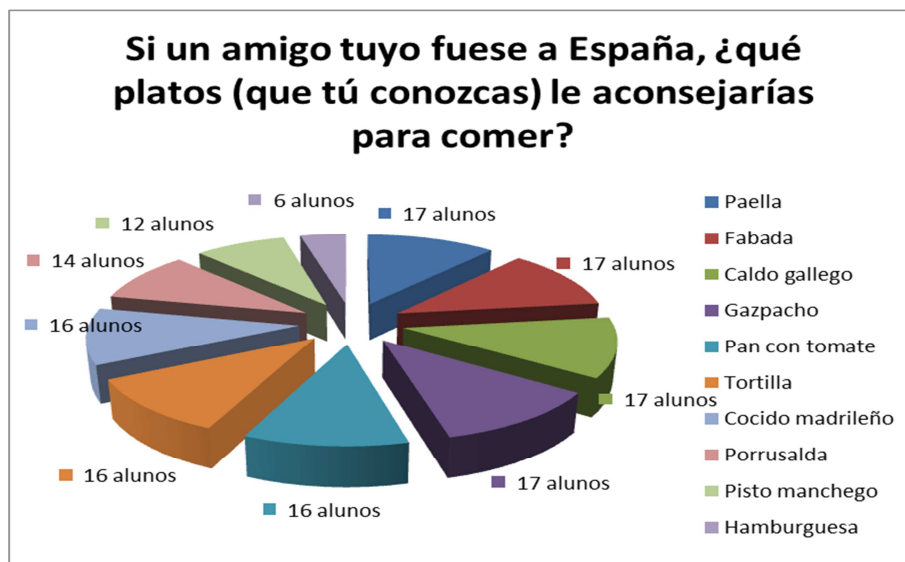
verifiquei que, para meu espanto, os alunos assinalaram com mais frequência a *Tortilla*, o *Gazpacho* e a *Hamburguesa* como pratos típicos de Espanha do que a *Paella*. Estes são os pratos mais conhecidos por parte dos alunos relativamente aos restantes que, por seu turno, foram pouco assinalados.

Com o objetivo de os motivar, optei por passar um vídeo (reportagem) intitulado “*Portugueses pelo mundo*”, que apresentava umas estudantes portuguesas que viviam em Barcelona e que nos falavam de uma das especialidades da respetiva comunidade autónoma, Catalunha, que é o “*Pan com tomate*”. De seguida, optei por lhes apresentar

um mapa com todas as comunidades autónomas, inculindo-lhes a ideia que todas as comunidades têm os seus respetivos pratos típicos, como é o caso do *Pan con Tomate*, que é uma especialidade de Catalunha. Baseando-me no ensino pela descoberta e com o objetivo de fomentar a pedagogia para a autonomia do aluno, negociamos a metodologia de trabalho e distribui-lhes cartõezinhos com todas as comunidades autónomas de Espanha. A literatura defende o trabalho em grupo / pares, pois com esta dinâmica, até os alunos mais introvertidos / tímidos acabam por se sentir mais à vontade. Ficou decidido trabalharem em pares. Cada par tinha direito a um cartão com a respetiva comunidade autónoma para procurar, com a ajuda das ferramentas multimédia (neste caso, Internet) os pratos típicos dessa mesma comunidade. A atividade resultou-lhes motivadora e rapidamente conseguiram realizar esta tarefa. Optei por projetar a imagem de cada prato típico aquando da apresentação oral do respetivo par, auxiliando-me do projetor multimédia para que os alunos visualizassem o mesmo e se familiarizassem com os ingredientes.

Esta atividade foi a primeira que aproveitei para a implementação do meu Projeto de Intervenção, refletindo sobre o facto se não seria mais produtivo aproveitar as aulas somente com atividades para a implementação do meu Projeto. O facto de ter de aliar a implementação do Projeto aos conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação e ao número reduzido de aulas a lecionar estava a dificultar a implementação do meu Projeto. Após uma conversa com o orientador cooperante e o supervisor da universidade, considerou-se muito mais benéfico para os estagiários lecionar aulas direcionadas somente para a aplicação do projeto, uma vez que este exige estratégias, recursos e recolha de informação. Os conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação ficaram sob a responsabilidade do orientador cooperante com o objetivo de aproveitarmos todas as aulas predefinidas somente para a implementação do projeto.

Considero importante, nesta fase, fazer a análise dos resultados da ficha final desta aula (após a aula, ver anexo nº 2).



**Fig. 12** Resultados da segunda ficha (pós aula) da primeira aula dedicada ao Projeto de Intervenção.

Comparando com os resultados obtidos da ficha inicial, houve claramente uma evolução a nível sociocultural. Os alunos já identificam claramente mais pratos típicos de Espanha e houve uma redução dos alunos que consideravam a *Hamburguesa* um prato típico do mesmo, uma vez que somente seis assinalaram este prato. Porquê? Porque através das apresentações ficaram a conhecer os pratos típicos da maior parte das comunidades e chegaram à conclusão que a *Hamburguesa* não constava "na ementa" e que, embora os espanhóis também a conhecem, não é um prato típico de Espanha. Em conversa com os alunos, concluí que consideram importante tratar este tema, pois eles próprios chegaram à conclusão que tinham um conhecimento estereotipado, uma vez que pensavam que a *Paella* e a *Tortilla* eram pratos típicos de toda a Espanha e que todos os espanhóis os comiam com bastante frequência. Após a aula, a visão sobre este facto alterou-se e os discentes refletiram e chegaram à conclusão que cada comunidade tem os seus pratos típicos e que a *Paella* é típica da Comunidade valenciana e não de toda a Espanha. Neste sentido, o objetivo capital da aula foi alcançado.

No que concerne às dificuldades sentidas, estas tiveram que ver com a planificação da aula e o desenho das atividades, uma vez que ainda estava habituada ao antigo modelo de estágio, planificando aulas mais expositivas. O facto de ter optado por materiais autênticos, por ter negociado a metodologia de trabalho com os alunos e por terem trabalhado autonomamente os pratos típicos de Espanha com o auxílio das TIC



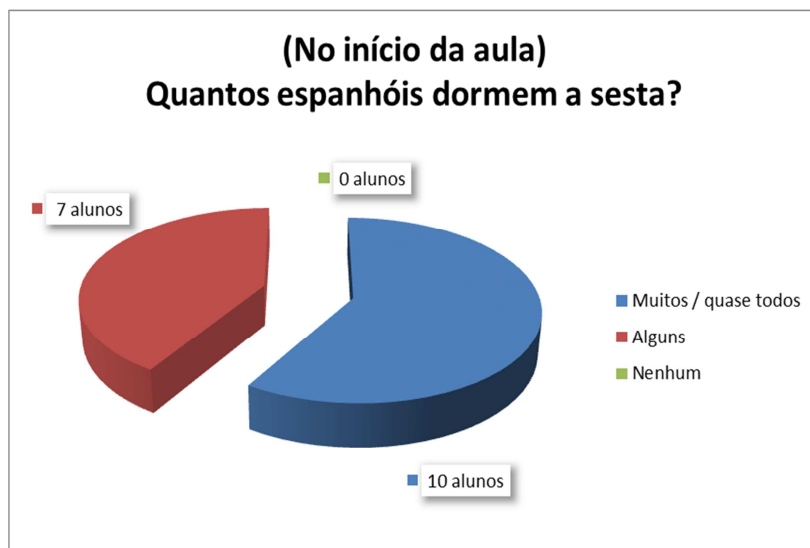
fizeram com que eu refletisse sobre esta mudança. A verdade é que estas estratégias fizeram com que conseguisse motivar os alunos e, desta forma, tornou-se mais fácil alcançar os objetivos. No entanto, houve um imprevisto com os computadores, uma vez que três não funcionaram e tive de reorganizar os grupos para todos conseguirem realizar a atividade. Este facto levou-me à reflexão, chegando à conclusão que se torna necessário fazer uma preparação prévia da sala de informática, no sentido de verificar se os computadores estão funcionas ou não para solucionar o problema.

## **2.2. Segunda sessão de intervenção**

Esta segunda sessão de intervenção foi dedicada aos estereótipos relativos à sesta e ao mundo laboral. Saliento que esta aula foi lecionada em cooperação com uma colega de estágio, cujo tema é a interculturalidade.

Iniciei a aula, introduzindo o conceito de estereótipo, tendo verificado que os alunos demonstraram alguma dificuldade na interiorização do mesmo. Para além de saberem qual era o objetivo da aula e saberem que podiam possuir conhecimentos prévios que não correspondem à realidade, desconheciam o conceito de estereótipo. No entanto, através de vários exemplos, conseguiram alcançar o objetivo e entender e consolidar este conceito. Feito isto, perguntei-lhes que estereótipos conhecem sobre Espanha e os espanhóis e, entre outros, referiram o estereótipo da sesta. Aproveitei de imediato esta resposta dos alunos e apresentei-lhes um PPT relacionado com este tema, no qual constava a imagem de uma pessoa a dormir em plena tarde. Após uma pequena exploração da imagem, perguntei-lhes se todos os espanhóis a fazem. Facultei-lhes, em simultâneo, uma ficha de trabalho (ver anexo nº 4) em que tinham de assinalar quantos espanhóis dormem a sesta. Os discentes tinham três opções: muitos / quase todos os espanhóis dormem a sesta, só alguns ou nenhum.

Relativamente a este tema, a maioria dos alunos demonstraram claramente um conhecimento estereotipado. Vejamos os resultados da ficha.



**Fig. 13** Resultados da primeira ficha (início da aula) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção

Como podemos verificar, o estereótipo da sesta está, de uma maneira geral, presente no conhecimento cultural do aluno. Para desmistificar esta visão estereotipada, os alunos visualizaram um vídeo intitulado “La siesta en España – TVE reportaje”, que incidia sobre uma reportagem, na qual María Sainz (Presidente Fundadeps Hospital Clínico São Carlos) nos desmistificava este estereótipo, dizendo que somente alguns espanhóis a fazem, pertencentes à população adulta. O facto de lhes ter apresentado uma reportagem do canal espanhol TVE despertou-lhes o interesse e fez com que refletissem sobre este estereótipo que acarretavam consigo. Feito isto, os alunos ficaram a saber que somente alguns espanhóis pertencentes à população adulta dormem a sesta. A visão dos alunos alterou-se de imediato, tendo conseguido desmistificar mais um estereótipo. Neste sentido, foi-lhes facultado uma ficha de trabalho para realizarem aquando da visualização do vídeo e no término do mesmo (ver anexo nº 4).

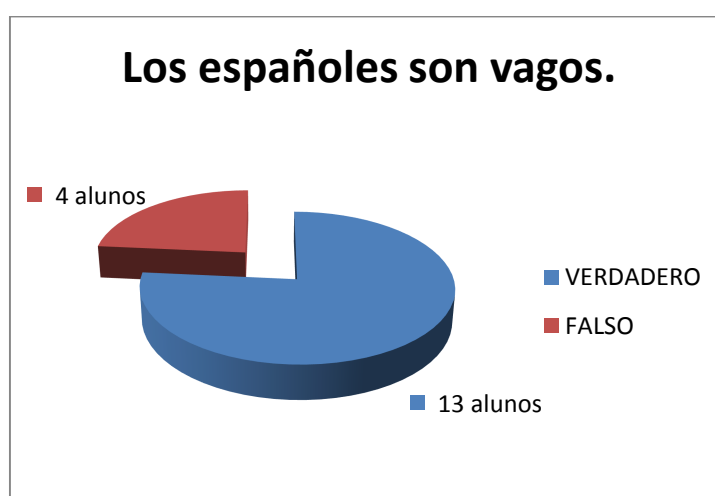
Os resultados desta ficha foram os seguintes:



**Fig. 14 / 15** Resultados da segunda e terceira ficha (pós aula) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção

Como podemos verificar o objetivo foi cumprido, uma vez que a visão estereotipada dos alunos foi desmistificada, ficando a saber que somente alguns espanhóis pertencentes à população adulta dormem a sesta.

Desmistificado este estereótipo, continuou-se a aula com mais uma visualização de um vídeo intitulado “La mirada sueca”. Este vídeo apresentava um programa sueco que parodiava a forma de trabalhar dos espanhóis. Após a visualização do mesmo, questionei-os acerca deste estereótipo e optei por lhes entregar mais uma ficha (ver anexo nº 4), sempre com o objetivo de obter um termo de comparação entre o início e o final da aula. O resultado era claramente estereotipado.



**Fig. 16** Resultados da primeira ficha (início da aula: 2ª parte) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção

Para dar início ao tratamento deste estereótipo, distribuí-lhes uma ficha com algumas manchetes de jornais espanhóis com o objetivo de as relacionarem com o vídeo que tinham visto antes. Estas manchetes levaram os alunos à reflexão e à discussão, conseguindo concluir que a realidade que tinha sido apresentada no vídeo, não correspondia à realidade sociocultural de Espanha. De seguida, distribuí-lhes um excerto de um notícia do jornal “*El país*” intitulado “*También hay lunes en España*” (ver anexo nº 11) para desmistificar este estereótipo. Neste texto comprovaram que a jornada laboral espanhola é de 38,4 horas semanais e que a população espanhola não é preguiçosa, visto que trabalham tantas horas como a maior parte dos europeus (segundo as estatísticas do *Eurofound*), conseguindo desfazer mais um estereótipo com o suporte deste material autêntico. Após uma reflexão, os alunos voltaram a responder à ficha manifestando a evolução do seu conhecimento sociocultural, como podemos comprovar com o seguinte gráfico:

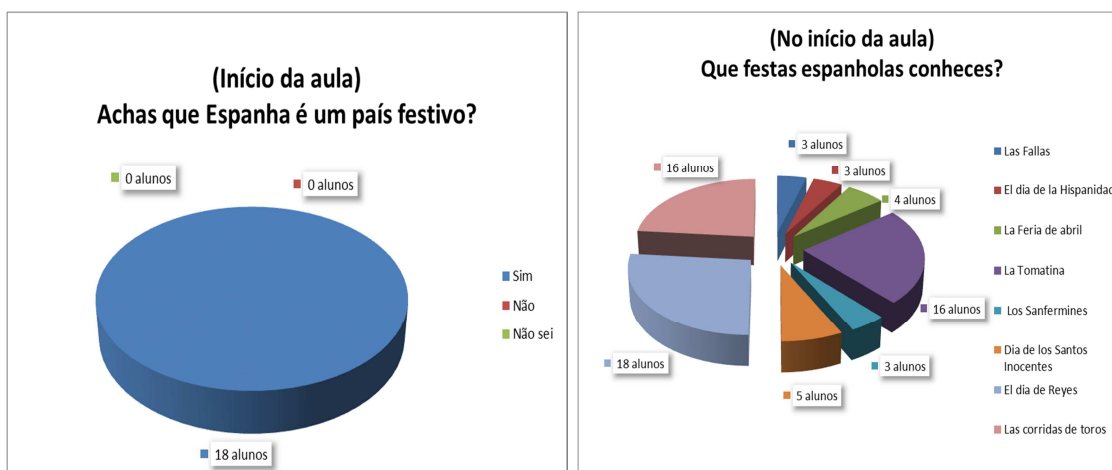


**Fig. 17** Resultados da segunda ficha (pós aula: 2ª parte) da segunda aula dedicada ao Projeto de Intervenção

Considero importante o facto de serem os próprios alunos a refletirem sobre os estereótipos existentes, chegando também por eles próprios a alguma conclusão. O professor só lhes faculta as ferramentas necessárias para os auxiliar nesta tarefa, desempenhando o papel de um mediador / facilitador de aprendizagem. Desta forma os alunos aprendem "pela descoberta."

### 2.3. Terceira sessão de intervenção

A terceira sessão de intervenção foi dedicada ao tema “festas espanholas”. Mais uma vez solicitei-lhes o conhecimento prévio que tinham acerca deste tema e comecei por lhes perguntar se achavam que Espanha é um país festivo e que festas conheciam completando, em simultâneo, uma ficha de trabalho (ver anexo nº 6).



**Fig. 18 / 19** Resultados da primeira ficha (início da aula) da terceira aula dedicada ao Projeto de Intervenção

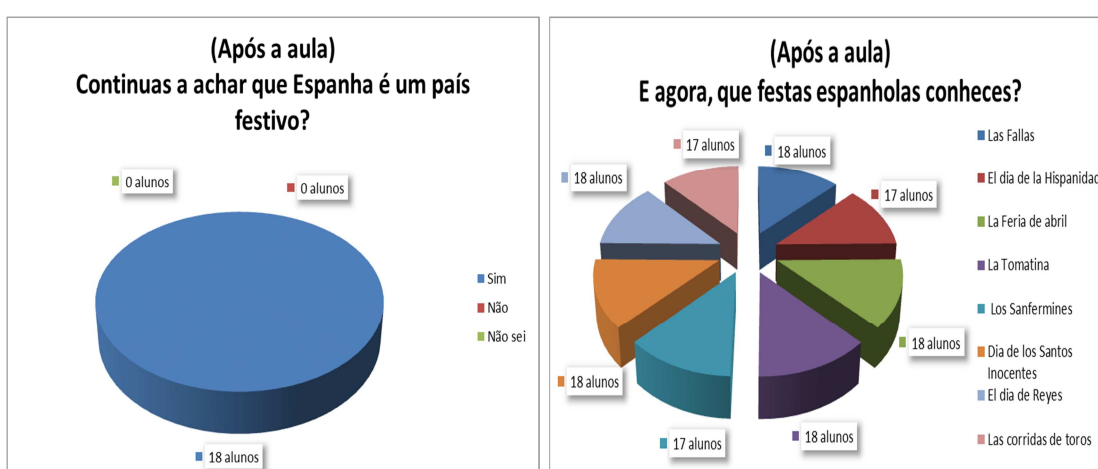
Os discentes viam Espanha como um país festivo e no que diz respeito às festas, assinalaram, na sua grande maioria, o dia de reis; as corridas de touros e a *Tomatina*.

De seguida, optei por lhes apresentar cinco vídeos sobre cinco festas (sem legendas) para associarem cada vídeo ao cartão com o nome da respetiva festa, que se encontrava no quadro. Saliento que esta atividade despertou a motivação, o interesse e a curiosidade dos alunos. Creio que as atividades “mais mexidas”, que os faça levantar do lugar, despertam neles uma maior motivação. Os discentes conseguiram fazer a correspondência entre os vídeos e os respetivos títulos, trocando só a festa dos *Sanfermines* pela *Feria de abril*. Os materiais autênticos desempenham um papel importantíssimo no tratamento deste tema, uma vez que aproximam os discentes da realidade e permitem “validar” o conhecimento adquirido. Feita esta atividade, foi-lhes distribuído um texto (ver anexo nº 10) para analisarem e verificarem que festas se celebram em cada mês do ano e dizerem em que consiste cada festa para, em seguida, apresentar as respetivas festas oralmente aos colegas de turma. Após a negociação da metodologia de trabalho, cada par analisou um mês para que todos trabalhassem uma

feita. No final foi-lhes distribuído um calendário com todas as festas de forma a sistematizar e consolidar a matéria dada. Faltava acrescentar somente o nome de uma festa o que fizeram sem dificuldade.

Após terem realizado todas as atividades, refletiram sobre as mesmas, chegando à conclusão que Espanha é, efetivamente, um país festivo. No entanto, ficaram a conhecer mais festas, desmistificando o estereótipo da *Tomatina*, uma vez que esta só é celebrada em *Buñol* - Valença e não em toda a Espanha, como pensavam inicialmente.

Antes do término da aula, voltaram a responder à ficha inicial (ver anexo nº 6), comparando, uma vez mais, a evolução do seu conhecimento sociocultural.



**Fig. 20 / 21** Resultados da segunda ficha (pós aula) da terceira aula dedicada ao Projeto de Intervenção.

Como podemos verificar, neste caso, confirmamos o estereótipo, uma vez que o conhecimento prévio que eles tinham no início da aula correspondia à realidade. Ou seja, todos os alunos afirmaram que Espanha é um país festivo.

No entanto, os alunos desenvolveram a sua competência sociocultural na medida em que conheceram mais festas espanholas e, inclusive, ficaram a saber em que cidade se festeja cada uma delas. Saliento que foram os discentes que, após uma reflexão, chegaram por eles próprios à conclusão que, tal como as comidas, cada festa é celebrada numa determinada comunidade autónoma de Espanha e que este país não se resume só à *Tomatina* e às “corridas de touros”, mas sim a outro tipo de festas.

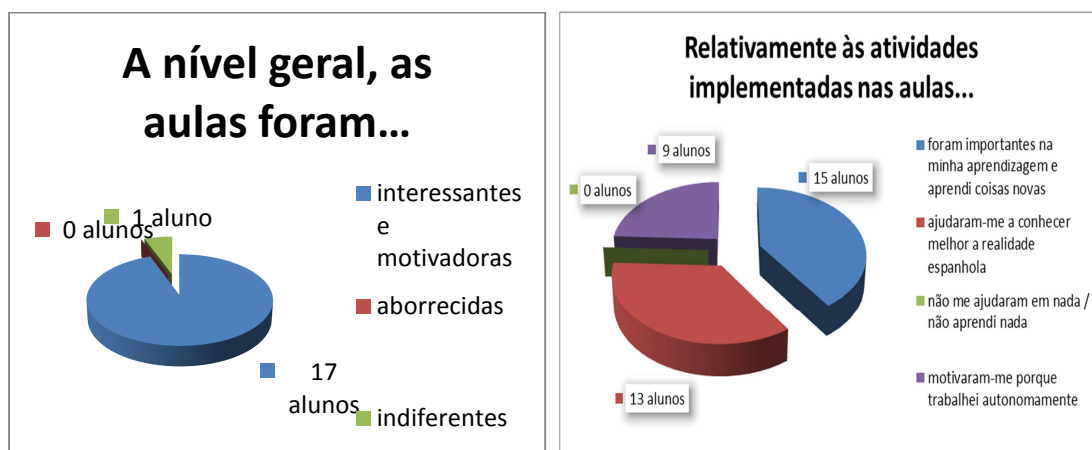
No final de cada aula, os alunos responderam a uma ficha de autorregulação (ver anexos nº 3, 5 e 7) com o objetivo de refletirem e verificarem evolução sobre a sua aprendizagem, levando-os à consciencialização do seu progresso. Os instrumentos de

autorregulação permitiram-me, também, recolher informação acerca das dificuldades sentidas pelos alunos ao longo do projeto e foram importantes na redefinição de estratégias / resolução de problemas sentidos. Trabalhei sempre com as fichas de antes e pós-aula que incidiram sobre a perceção comparativa da evolução do tratamento didático da competência sociocultural no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Considero que o objetivo foi alcançado, uma vez que os estereótipos foram desmistificados e / ou confirmados e a motivação também foi conseguida através do tema em si, das curtas metragens e dos textos autênticos. Nesta terceira intervenção, já não tive tantas dificuldades em planificar a aula com enfoque na autonomia do aluno, uma vez que a reflexão já era uma constante o que facilitou este processo.

## 2.4. Reflexões coletivas das autorregulações

Neste ponto, farei a análise dos resultados da ficha final de autorregulação (ver anexo nº 7), abordando cada uma das questões mais pertinentes sobre a implementação do meu Projeto de Intervenção. As primeiras questões têm que ver com as aulas lecionadas.

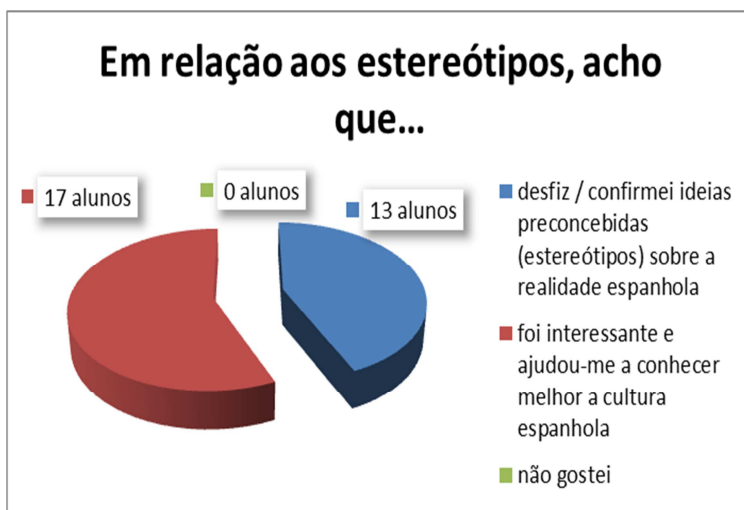


**Fig. 22 / 23** Resultados da primeira e quarta pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H

Estes resultados são o reflexo da motivação dos alunos, uma vez que adotei uma postura dinâmica, planificando atividades diversificadas segundo os interesses deles, de forma a cativar a atenção, motivação e o interesse dos mesmos. Considero que a motivação do aluno é meio caminho andado para o sucesso escolar. Como o consegui?

Baseando-me nos questionários iniciais onde constam as preferências e interesses dos alunos, como também as dificuldades. Decidi recorrer às TIC para criar estratégias pedagógicas inovadoras e construção de materiais apelativos. Desta forma, com estas ferramentas multimédia consegui motivar os alunos, optando por materiais áudio / Internet / vídeo; trabalhos de grupo e pares e fichas de trabalho, conforme os resultados de questionário diagnóstico.

No que concerne ao tema do meu Projeto de Intervenção:

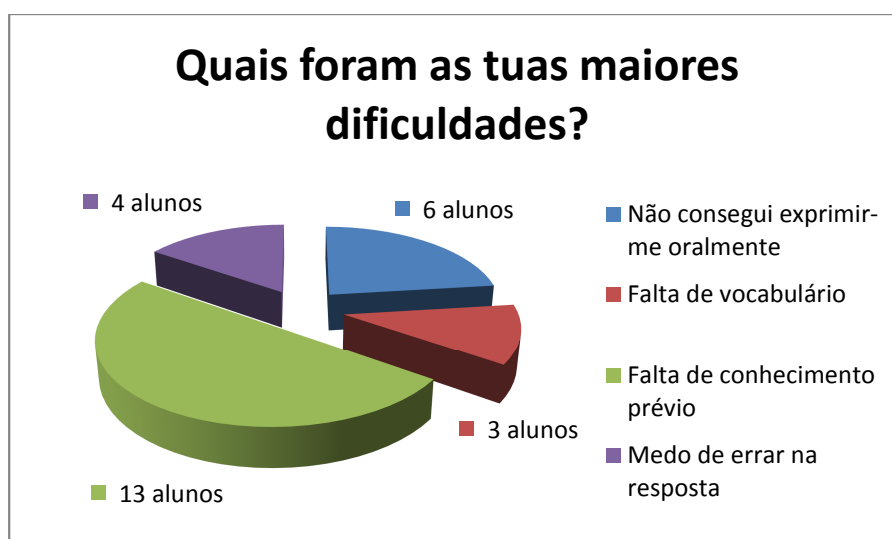


**Fig. 24** Resultados da quinta pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H

posso concluir que o objetivo capital deste Projeto de Intervenção foi cumprido na medida em que os alunos refletiram sobre a sua aprendizagem e aprofundaram o seu conhecimento acerca da realidade sociocultural espanhola.



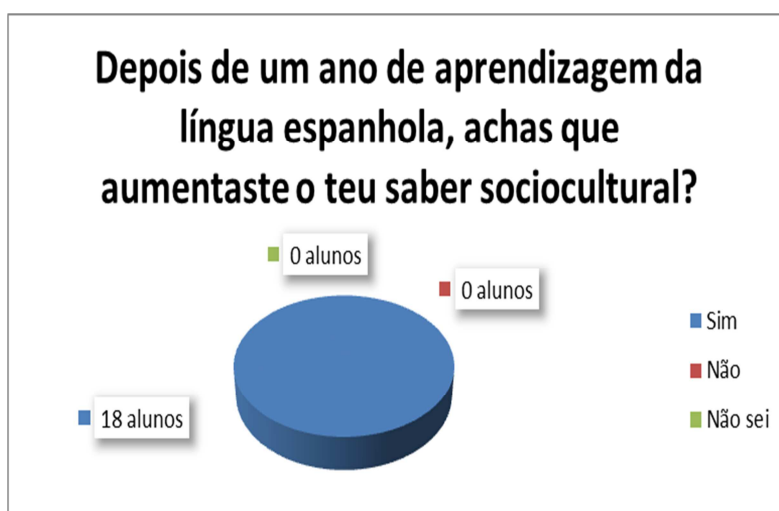
Relativamente à próxima questão:



**Fig. 25** Resultados da sexta pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H

concluí que os alunos tinham realmente noção que possuíam pouco conhecimento sociocultural e que esta competência estava pouco desenvolvida. Esta foi a maior dificuldade sentida, entre outras que têm que ver com a expressão oral.

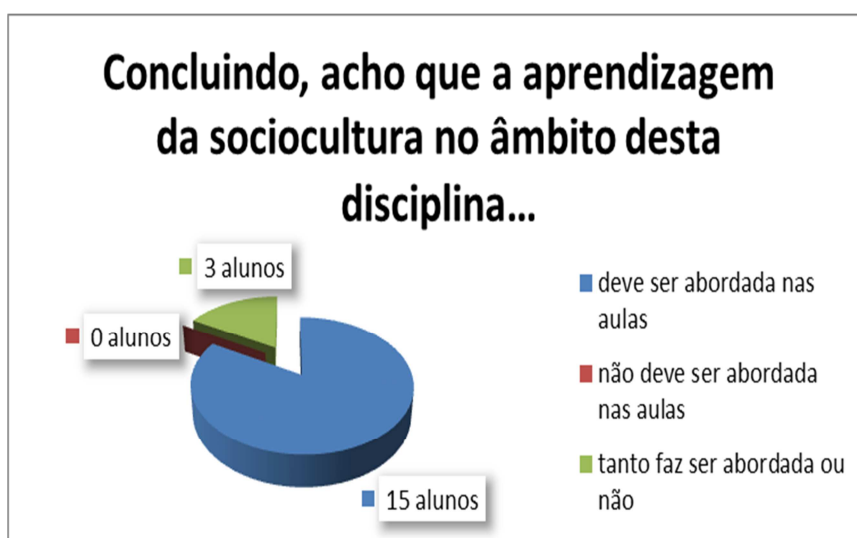
No que concerne à evolução do conhecimento sociocultural, os alunos consideram ter desenvolvido esta competência, cumprindo, neste sentido, um dos objetivos pretendidos.



**Fig. 26** Resultados da sétima pergunta da ficha final de autorregulação dos alunos do 8º H

Todos responderam afirmativamente, o que foi muito gratificante para mim. Foi através das fichas de autorregulação que os alunos refletiram sobre a sua evolução e chegaram à conclusão que desenvolveram esta competência tão importante e fundamental para uma comunicação adequada e eficaz.

Através do próximo resultado conclui que consegui incutir nos alunos a importância da competência sociocultural na aprendizagem de uma língua estrangeira, que era um dos objetivos a que me propus aquando do questionário diagnóstico.



**Fig. 27** Resultados da oitava pergunta da reflexão final dos alunos do 8º H

Observa-se claramente uma evolução a este nível tanto nas fichas de autorregulação como na transcrição da reflexão final com os alunos (ver anexos nº 7 e 8). Os inquéritos de autorregulação também desempenharam um papel fundamental, na medida em que incutiram nos alunos o sentido de responsabilidade durante o seu processo no ensino e aprendizagem e estes, por sua vez, refletiram sobre este processo, de forma positiva.



# Capítulo III

## Considerações finais

---

Ao longo deste estudo, apontámos para a necessidade das línguas serem ensinadas em conjunto com os elementos que a elas estão intimamente ligados, como é o caso dos aspetos culturais e socioculturais. Só desta forma é que a aprendizagem de uma língua estrangeira revela a sua utilidade. Neste sentido, o desenvolvimento da competência sociocultural nos alunos proporciona-lhes as ferramentas necessárias para evitar mal-entendidos e conflitos com a língua e cultura meta (Santamaria, 2008: 260).

Foi necessário trabalhar com alguns documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas, de maneira a abordar os diversos temas e objetivos do currículo de forma criteriosa. O conceito de estereótipo está presente nestes documentos oficiais, tanto no Q CER como no Plano Curricular do Instituto Cervantes. Os primeiros dois documentos reconhecem a existência dos estereótipos e revelam a importância do ensino da cultura na aula de ELE, no entanto, embora o Programa de Espanhol Língua Estrangeira concorde com os documentos anteriores no que concerne à aprendizagem da cultura ao mesmo tempo que se aprende uma língua, não faz referência a diferenças culturais existentes entre dois países, especificamente no que diz respeito aos estereótipos que os portugueses possam ter em relação a Espanha e aos espanhóis. Em suma, os estereótipos nem sempre são devidamente abordados e explicados nos documentos aos quais o professor tem acesso. Por este motivo, o professor tem de ser um investigador no sentido de procurar informação que lhe permita desmistificar os estereótipos erróneos que os alunos transportam para a aula de ELE.

Os estereótipos que se trabalharam neste estudo estão relacionados com a sesta, os pratos típicos espanhóis, as festas populares e os espanhóis "preguiçosos", tendo sido devidamente desmistificados e / ou confirmados. Temos de ter em conta que se trata de um público muito jovem, pelo que não terá as mesmas vivências que alunos adultos que frequentam o mesmo nível de Espanhol Língua Estrangeira. Desta forma, é natural que os estereótipos se manifestem mais em alunos mais jovens, com pouco ou mesmo nenhum contacto com a cultura meta, do que nos mais adultos. Uma vez que concluímos que os alunos portugueses possuem estereótipos relativos a Espanha e aos espanhóis, tornou-se pertinente elaborar material didático que permitisse problematizar os mesmos, especialmente porque os manuais escolares não auxiliam o professor nesta tarefa. Deste modo, optei por vídeos, excertos de notícias, etc. que podem ser um ponto de partida para o cumprimento do objetivo pretendido. A seleção de materiais autênticos e adequados requer bastante tempo, no entanto, com dedicação e tempo, consegue-se planificar aulas muito interessantes e motivadoras.

Em jeito de conclusão, e tendo em conta as perguntas investigadoras assim como os objetivos deste trabalho, entendo que a implementação do meu projeto permitiu concluir que:

- os alunos tinham, na sua grande maioria, uma visão estereotipada de Espanha e dos espanhóis o que poderá ser a consequência do pouco contacto que os discentes têm com a cultura meta. Os próprios discentes revelaram ter noção que têm pouco conhecimento (socio) cultural e que gostariam de aumentar este mesmo conhecimento nas aulas de ELE;

- os poucos alunos que não demonstraram ter um conhecimento estereotipado têm contacto com a cultura espanhola (contacto com familiares que vivem em Espanha, idas a Espanha com os pais, etc.), o que lhes permite, de antemão, desfazer-se de alguns estereótipos;

- quando aprendemos uma língua estrangeira e contactamos com a respetiva cultura, automaticamente contactamos com as várias representações que dela existem, ou seja, com os estereótipos que dela se divulgam. Isto é resultado de um aumento de interesse por reconhecer as características de um determinado país e de um determinado povo e compará-las com as características do nosso povo. Neste sentido, ao procurarmos informação tentamos absorver o máximo de conhecimento no mínimo possível, o que só é possível através de estereótipos. Sabemos que o contacto com a cultura estrangeira não se verifica apenas quando se inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira. O mesmo ocorre independentemente desta, visto que a cultura é difundida pelos meios de comunicação e circula no repertório do senso comum da sociedade. Este facto leva ao aparecimento de estereótipos culturais. Este conceito, por seu turno, tem um papel fundamental nas aulas ELE, visto que é o primeiro contacto que o aluno adquire relativamente à cultura meta e, uma vez desmistificado e / ou confirmado o estereótipo, contribui para o desenvolvimento da competência sociocultural do discente e aproxima-o da realidade sociocultural do país alvo;

- para conseguir desmistificar a visão estereotipada dos alunos foi necessário adotar estratégias que levaram ao cumprimento deste objetivo. Optei por realizar um questionário diagnóstico para detetar as dificuldades e os gostos / preferências dos alunos para, em função deste, desenhar as atividades e intervir no domínio que sentem mais dificuldades. Também realizei questionários de antes e pós aula com o objetivo de obter um termo de comparação de modo a verificar se houve ou não evolução ao nível desta competência. Estes questionários foram sempre anónimos

para que os alunos se sentissem mais à vontade e sem pressão para responder às questões. Apostei sempre no uso de matérias autênticas, foi construído material didático que fosse ao encontro das necessidades reais dos alunos e trabalhou-se sempre com as fichas de autorregulação para que os alunos se consciencializassem das suas dificuldades e / ou da sua progressão com vista a melhorar ao longo do seu percurso escolar;

- este projeto permite aos professores dar a conhecer aos alunos aspetos da cultura espanhola e, em simultâneo, tomarem consciência da realidade relativa aos estereótipos que associam à cultura meta.;

- devido ao pouco número de aulas fui-me impossível fazer o tratamento de todos os estereótipos, no entanto, neste projeto tentei aproximar-me daquilo que poderá ser uma possibilidade de abordagem de temas socioculturais na sala de língua estrangeira. Neste sentido, esta investigação consistiu apenas um passo numa caminhada que é importante que se continue.

Creio que, se inicialmente os alunos demonstravam ter uma visão estereotipada da realidade espanhola, no final da aplicação do Plano de Intervenção, constata-se que os alunos evoluíram, revelando uma evolução ao nível da competência sociocultural assim como ao nível do desenvolvimento da capacidade de reflexão e autonomia. É certo que os alunos ainda possuem uma visão estereotipada relativamente a outros temas, no entanto, esta tarefa (desmistificação / confirmação de estereótipos) deverá ser alvo de preocupação por parte dos professores de LE, de forma a dar seguimento a esta tão importante caminhada.

### **3.1. Limitações**

Relativamente às limitações, considero que a elaboração do desenho do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada deveria realizar-se ao longo de todo o ano letivo. O tempo proposto para a elaboração do projeto foi muito escasso o que se refletiu na elaboração do mesmo, uma vez que as dificuldades sentidas foram muitas e no início do ano não tinha a real noção daquilo que era suposto fazer.

Quanto ao facto da unidade curricular Estágio Profissional estar dividida em módulos, creio que limitou a Intervenção Pedagógica. Considero que seria mais frutífero lecionar estes módulos no primeiro semestre para aplicarmos o conhecimento adquirido na vertente prática, ao longo da intervenção no segundo semestre.

Outra dificuldade sentida teve que ver com o facto de ter de aliar a implementação do Projeto aos conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação e ao número reduzido de aulas a lecionar. Considero ser muito mais benéfico para os estagiários lecionar aulas direcionadas somente para a aplicação do projeto, uma vez que este exige estratégias, recursos e recolha de informação. Apesar de ter concluído que houve evolução a nível da competência sociocultural dos discentes, acredito que o número escasso de sessões que tem o professor estagiário limita um pouco a continuidade do desenvolvimento do Projeto e um aprofundamento da análise dos diferentes problemas manifestados.

Contudo, é um tema que poderá ser alvo de atenção no futuro ao longo da leção de aulas de qualquer língua estrangeira com o objetivo de incrementar a competência sociocultural dos discentes.



### **3. 2. Implicações para o ensino do Espanhol**

Embora já tenha realizado um estágio profissional (pré-Bolonha), julgo ter sido uma mais valia ter tido a oportunidade de realizar mais um, pois estamos em constante evolução e creio que, durante o nosso percurso profissional, ainda há muito que fazer, muito que refletir e muito que aprender. O conhecimento não é estanque, por isso durante o meu percurso profissional insistirei em perspetivá-lo continuamente e seguir a teoria de Brown quando afirma que “one of the most invigorating things about teaching is that you never stop learning” (Brown, 2001: 426).

Neste ano de formação profissional e pessoal, considero ter desenvolvido competências ao nível da investigação, planificação de aulas de língua estrangeira e reflexão acerca das minhas práticas pedagógicas. É importante assumir um perfil de professora reflexiva, que desenvolve capacidades investigativas e que adapta estratégias pedagógicas inovadoras para poder responder a todas as necessidades educativas dos alunos. Tinha como objetivo primordial tornar-me uma professora capaz de planificar aulas em função das necessidades e interesses dos alunos, uma vez que na profissão de docente trabalhamos com pessoas todas diferentes e isso tem que ser tido em conta. Ou seja, identificar as características, dificuldades e perceções dos alunos que compunham a minha turma na qual implementei o meu projeto também foi de extrema importância, pois só dessa forma pude delinear estratégias e decidir que tema escolher. Creio que o sucesso do nosso desempenho profissional depende da capacidade que obtivermos em lidar com os variados contextos pedagógicos e de resolver todos os problemas pontuais, que só poderão ser superados se continuarmos a adotar uma postura reflexiva. Procurei combater as minhas próprias dificuldades no desempenho da minha função, refletindo sobre os obstáculos que me iam aparecendo ao longo deste percurso de forma a melhorar cada vez mais a minha prática letiva. Só desta forma consegui acompanhar o progresso dos meus alunos e construir o meu conhecimento com a colaboração dos mesmos. Considero que este deverá ser um exercício que todos os docentes deverão fazer de forma a conhecer melhor a sua atividade de ensino.

Mais saliento que este ano de estágio alterou a minha visão em relação à educação, dando primazia à autonomia do aluno, motivando-o e tornando-o agente ativo no processo ensino e aprendizagem através da reflexão e da autorregulação. O aluno passa de recetor passivo (como eu o via no meu estágio pré-Bolonha) a recetor ativo. Ele é o ator na sala de aula, passando o professor a ser o mediador, isto é, o que regula

todo o processo de aprendizagem. Deste modo, considero ter superado as minhas expectativas iniciais e ter evoluído enquanto profissional. Tornei-me uma professora mais madura e autocrítica, a fim de me tornar uma profissional cada vez mais competente, uma vez que durante todo este ano letivo trabalhei esta perspectiva de professor “investigador na sala de aula”, refletindo sobre todos os aspetos menos positivos com vista a melhorar o meu desempenho profissional. Deste ponto de vista, considero que foi muito enriquecedor, pois adquiri experiência, sentido crítico e superei alguns receios. Segundo Denscombe e Moreira, o recurso à investigação-ação favorece a prática, a integração da mudança e a participação, permitindo, desta forma, proceder à problematização e formulação de propostas de sentido em contextos pedagógicos através da indagação das teorias e das práticas, e, no caso deste estudo, à promoção da colaboração e ao crescimento pessoal e profissional da professora, segundo um posicionamento de índole reflexiva (Denscombe, 1998; Moreira, 2005).

Para a implementação do meu projeto inspirei-me nas afirmações de António Nóvoa que defende que “(...) quando o professor reflete na ação e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula, que procura construir e comparar novas estratégias de ação, novos modos de enfrentar e definir problemas” (1992: 106).

Concluo com a teoria de Gonçalves:

o agente-professor deve perspetivar o seu ensino como uma atividade de indagação e transformação, a fim de contribuir para a formação de indivíduos capazes de delinear objetivos e de solucionar problemas de modo crítico e responsável, permitindo que o agente-professor, com espírito de persistência reflexiva, possa ser “encarado como um construtor de êxitos e não como um gestor de fracassos educativos (2006: 32).

Durante este percurso tive uma orientação sustentada pela colaboração entre orientadores e núcleo de estágio. Orientação esta que implicou a partilha de experiências, troca de informações e opiniões em conjunto que me fizeram crescer a todos os níveis. Neste sentido, considero que o trabalho colaborativo tem representado um enquadramento favorável ao meu desenvolvimento profissional e durante este estágio profissional e o desenvolvimento deste Projeto tive a oportunidade de ter uma experiência muito positiva no que diz respeito ao trabalho colaborativo.



# **Referências Bibliográficas**

- Alves de Castro, J. (2006). *A interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didática da Língua Estrangeira. O ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Rio Tinto: Asa.
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal Lda.
- Brown, H. D. (2001, 2ª ed.). *Teaching by principles – An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman Pearson Education Limited.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C. & Moreira, P. (1996). "O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão." In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Castro Viúdez, F. (2005). *Español en Marcha 2*. SGEL: Madrid.
- Centro Virtual de Cervantes (2011). *Enfoque por Tareas*. Disponível em: [www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele7diccionario/enfoque\\_tareas.htm](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele7diccionario/enfoque_tareas.htm) (Consultado em 20/08/2012)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Ministério da Educação / GAERI (coord.). Porto: Edições Asa. Disponível em [www.http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos) (Consultado em 01/07/2012)
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Estrela, A. (1994, 4ª ed.). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didática do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, J.E. (2009). “*El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE*”. Universidad de Valladolid.  
Disponível em [http://www.uv.es/foroELE/foro5/Jimenez\\_Ortego.pdf](http://www.uv.es/foroELE/foro5/Jimenez_Ortego.pdf)  
(Consultado em 15/09/2012)
- Gomes, C. (2010). *Guerra e Paz na Sala de Aula*, Rui Costa Pinto Edições.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa*. Porto: Porto Editora.
- Guillén Díaz, C. (2004). "Los contenidos culturales", In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, pp. 835-849.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Editorial Biblioteca nueva.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin. Authentik.
- Lopes de Almeida, N. (2012). *Estudos das Imagens e dos Estereótipos associados a Espanha e aos espanhóis – uma proposta didática para a aula de ELE*. Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.
- López Fernandez, C. (2005). *El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula*.  
Disponível em: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/material-RedEle/Biblioteca/2005\\_BV\\_04/2005\\_BV\\_04\\_07\\_lopezFernandez.pdf](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_07_lopezFernandez.pdf)  
(Consultado em 25/09/2012)

- Ministério da Educação. *Metas de aprendizagem 3º ciclo Espanhol LEI*.  
Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=40&level=6>. (Consultado em 17/09/2012)
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.
- Miquel, L. (2005). "La subcompetencia sociocultural." In *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL. 511-532.
- Miquel, L. & Sans, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. Disponível em: [http://formespa.rediris.es/revista/miquel\\_sans.htm](http://formespa.rediris.es/revista/miquel_sans.htm) (Consultado em 03/09/2012)
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Porto Editora  
Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/275/27501808/27501808.html> (Consultado em 01/09/2012)
- Porcher, L. (1984). *Paradoxes sur un enseignant? Études de Linguistique Appliquée*, Paris. Didier Erudition.
- Programa de Espanhol Língua Estrangeira – 3º Ciclo do Ensino Básico (1997)  
Disponível em: <http://www.dgide.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>  
(Consultado em 17/07/2012)
- Quin, R. & McMahon, B. (1997). *Historias y Estereotipos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Santamaria Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de Español L2/LE: una propuesta didáctica*.  
Disponível em: <http://earchivo.uc3m.es/bitstream/10016/4946/1/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>  
(Consultado em 23/07/2012)
- Schön, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos", In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2L*. Madrid. Arco/Libros, S.L.
- Trujillo Sáez, F. (2007). *Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL.*, en *Revista de Educación*, 343, pp.71-91. In <http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343.pdf>, p. 73  
(Consultado em 01/08/2012)
- Vieira, F. (1998) (org.). *Autonomia a aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: CIED.
- Vieira, F. (1999) (org.). *Cadernos 1*. GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Universidade do Minho (edição policopiada).
- Vieira, F. (2008) (org.). *Cadernos 5*. GT – PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (edição policopiada).
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.





# Anexos

## Anexo nº 1

Inquérito (inicial) diagnóstico para seleção do tema do projeto de intervenção

INQUÉRITO AO ALUNO – 7º e 8º Anos	
Este inquérito é anónimo e confidencial. Lê atentamente as questões antes de seleccionares a opção que consideras adequada.	
<b>AS TECNOLOGIAS</b>	
<b>1. UTILIZAS A INTERNET?</b>	
Em casa. <input type="checkbox"/> Na escola. <input type="checkbox"/> Em casa e na escola. <input type="checkbox"/> Não utilizo.	
<b>2. PARA QUE UTILIZAS A INTERNET? Escolhe 2 opções.</b>	
Para pesquisar. <input type="checkbox"/> Para participar em chats (tipo MSN). <input type="checkbox"/> Para ler. <input type="checkbox"/> Para jogar. <input type="checkbox"/>	
<b>3. ALÉM DO COMPUTADOR QUE OUTRAS TECNOLOGIAS UTILIZAS?</b>	
Telemóvel. <input type="checkbox"/> Iphone. <input type="checkbox"/> Ipad. <input type="checkbox"/> Para quê? _____	
<b>4. CONHECES ALGUMAS DESTAS PLATAFORMAS DE ENSINO DE ESPANHOL À DISTÂNCIA NA INTERNET?</b>	
AVE (Aula Virtual de Espanhol do Instituto Cervantes) <input type="checkbox"/> Wikilearning. <input type="checkbox"/> Hola, ¿qué tal? (curso de espanhol online da TVE Internacional) <input type="checkbox"/> AulaDiez <input type="checkbox"/>	
<b>5. JÁ UTILIZASTE?</b>	
Podcast. <input type="checkbox"/> Audacity. <input type="checkbox"/>	
<b>6. GOSTARIAS DE TRABALHAR ESTAS TECNOLOGIA NAS AULAS DE ESPANHOL?</b>	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
<b>NA DISCIPLINA DE ESPANHOL</b>	
<b>1. Por que escolheste a disciplina de Espanhol?</b>	
<input type="checkbox"/>	É parecida com a Língua Portuguesa.
<input type="checkbox"/>	Está na moda.
<input type="checkbox"/>	Parece mais fácil do que Francês.
<input type="checkbox"/>	Tem saída profissional.
<input type="checkbox"/>	Tenho familiares que vivem/trabalham em Espanha.
<b>2. Achas que o espanhol te vai ser útil no teu percurso escolar?</b>	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
<b>3. Achas que o espanhol te vai ser útil no teu futuro?</b>	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	

**4. Tipo de actividade que preferes ver dinamizada nas aulas:**

- Trabalho de grupo    Aulas expositivas    Fichas de trabalho    Pesquisa  
 Trabalho de pares    Aulas com interacção professor – aluno e aluno – aluno  
 Aulas com material áudio/vídeo/ internet    Outras: \_\_\_\_\_

**5. Quais os domínios que consideras ter mais dificuldades?**

- Expressão oral. (falar)  
 Expressão escrita  
 Compreensão oral - (compreender o que ouves)  
 Leitura  
 Gramática (Funcionamento da Língua)

**6. Dos seguintes factores, assinala com um x os que poderão dificultar a aprendizagem da língua espanhola:**

- falhas na compreensão da linguagem dos professores    falta de hábitos de estudo  
 falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas    conteúdos difíceis  
 rapidez no tratamento dos assuntos    indisciplina na sala de aula  
 existência de outro tipo de solicitações    falta de atenção / concentração  
 esquecimento rápido do que foi trabalhado    desinteresse pela disciplina  
 antipatia do professor    antipatia pelo professor    mudança de professores  
 outra – qual? \_\_\_\_\_

**7. Como avalias a tua participação nas aulas de espanhol atualmente?**

Muito boa    Boa    Razoável    Fraca

**8. Em geral requeres o auxílio do(a) professor(a) para realizar as tuas atividades na sala de aula?**

Com frequência    Às vezes    Raramente

**9. Com que frequência costumavas estudar e/ou realizar atividades de espanhol em casa?**

Sempre    Às vezes    Nunca

**10. Tens disponibilidade de realizar trabalhos de grupo fora das aulas?**

Sim    Não

**11. Utilizas a língua espanhola fora da sala de aula?**

Sim    Não    Se sim. Em que situação \_\_\_\_\_

**12. Tens o hábito de refletir sobre a tua aprendizagem?**

Sim    Não

**13. Tens contato com a cultura espanhola?**

Sim    Não    Se sim. Como? \_\_\_\_\_

**14. Consideras útil comparar os nossos hábitos sociais e culturais com os das comunidades em que o espanhol é falado?**

Sim    Não    Não sei

**15. Quais dos seguintes aspectos associas à cultura espanhola?**

flamenco    paella    gazpacho    dormir a sesta    bacalhau

Gaudí    pontualidade    tourada    Dia de Reis    El Corte Inglés

**16. Como achas que os espanhóis nos vêem?**

melancólicos    reservados    divertidos    desleixados na aparência

antipáticos    trabalhadores    inteligentes    bonitos

**Obrigada pela tua colaboração**

**Anexo n º2**

**1ª aula para aplicação do projeto: Primeiro questionário aplicado aos alunos sobre a competência sociocultural para recolha e análise de elementos para o projeto de intervenção.**

**(Al inicio de la clase)**

- Si un amigo tuyo fuese a España, ¿qué platos (que tú conozcas) le aconsejarías para comer?




-

Paella <input type="checkbox"/>	Pan con tomate <input type="checkbox"/>	Pisto manchego <input type="checkbox"/>
Fabada <input type="checkbox"/>	Tortilla <input type="checkbox"/>	Hamburguesa <input type="checkbox"/>
Caldo galego <input type="checkbox"/>	Cocido madrileño <input type="checkbox"/>	
Gazpacho <input type="checkbox"/>	Porrusalda <input type="checkbox"/>	

**(Después de la clase)**

- Si un amigo tuyo fuese a España, ¿qué platos (que tú conozcas) le aconsejarías para comer?

Paella <input type="checkbox"/>	Pan con tomate <input type="checkbox"/>	Pisto manchego <input type="checkbox"/>
Fabada <input type="checkbox"/>	Tortilla <input type="checkbox"/>	Hamburguesa <input type="checkbox"/>
Caldo galego <input type="checkbox"/>	Cocido madrileño <input type="checkbox"/>	
Gazpacho <input type="checkbox"/>	Porrusalda <input type="checkbox"/>	

	 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b> <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>  <b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL-151725</b> <b>SEDE - ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE REAL 345635</b>	
---	--	---

### Anexo nº 3

**Reflexão e auto-avaliação da 1ª unidade (inclui 1ª aula para aplicação do projeto: pratos típicos de Espanha)**

#### Autoevaluación

¡Sé consciente de tu progreso!

	Sí.	No.	No lo sé.
1. Fui capaz de crear mis propias estrategias para aprender los contenidos.			
2. Soy capaz de comprar y vender por teléfono.			
3. Soy capaz de interactuar en un puesto de frutas y verduras.			
4. Soy capaz identificar los platos típicos de España.			
5. Soy capaz de elaborar una receta con las oraciones impersonales para dar instrucciones.			
6. Fui capaz de consolidar mis conocimientos.			
7. Estoy consciente de mi progreso.			

¿Cómo he trabajado en mi grupo? ¿He colaborado? ¡Sé honesto!

	Sí.	No.	A veces.
1. Trabajé arduamente y con entusiasmo.			
2. Expresé mis ideas y opiniones.			
3. Acepté las ideas / opiniones de mis compañeros.			
4. Pedí ayuda a mis compañeros.			
5. Ayudé a mis compañeros.			
6. Intenté resolver los problemas del grupo.			
7. Encorajé a mis compañeros a la participación.			
8. Colaboré / Trabajé con mis compañeros.			
9. Fui un/a amigo/a.			
10. _____			

**Anexo nº 4**

**2ª aula para aplicação do projeto: Segundo questionário aplicado aos alunos sobre a competência sociocultural para recolha e análise de elementos para o projeto de intervenção.**

**Ficha de trabajo**



**Antes del visionado:**

➤ ¿Cuántos españoles echan la siesta?

- Muchos / casi todos.

- Algunos.

- Nadie.

**Mientras visionas el video contesta:**

➤ ¿Cuál es el porcentaje de españoles que echa la siesta?

- 89%

- 16%

- 0%

➤ ¿Quién echa más la siesta?

- La población adulta.

- La población joven.



**Después del visionado:**

Ahora que ya sabes más sobre esta realidad...

¿mantienes la misma opinión sobre los españoles?

- Sí.
- No.

➤ ¿Cuántos españoles echan la siesta?

- Muchos (89%).
- Algunos (16%).
- Nadie (0%).

➤ ¿Quién echa más la siesta?

- La población adulta.
- La población joven.

**Antes de leer el texto, señala si esta afirmación es verdadera (V) o falsa (F).**

**Comprueba tu respuesta después de leer el texto.**

➤ Los españoles son vagos.



**Después de la lectura del artículo del periódico “El país”.**

➤ ¿Todavía crees que los españoles son vagos?

- Sí.
- No.

➤ La jornada de trabajo semanal española es ...que la de la Finlandia, Alemania , Italia y Francia.

- mayor

- igual

- menor

### Anexo nº 5

2ª aula para aplicação do projeto: Questionário de escolha múltipla sobre os conteúdos abordados nas aulas.

#### Avaliação da aula:

1- Achaste as atividades realizadas interessantes? Sim  Não  Mais ou menos

2- Se respondeste sim, porquê? Eram motivadoras   
 Permitiram-me aprender coisas novas   
 Permitiram-me participar ativamente nas aulas

3- Se respondeste não, porquê?  
 Não gostei do tema   
 Não aprendi nada de novo   
 Eram difíceis

4- Consideras que as atividades realizadas te ajudaram a refletir sobre a realidade social e cultural de Espanha?

Sim  Não  Não sei

5- Achas que as atividades contribuíram para desfazer ideias preconcebidas (estereótipos) que tinhas em relação à realidade espanhola?

Sim  Não



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL-151725  
SEDE - ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE REAL 345635



### Anexo nº 6

**3ª aula para aplicação do projeto:** Terceiro questionário aplicado aos alunos sobre a competência sociocultural para recolha e análise de elementos para o projeto de intervenção.

**(Al inicio de la clase / antes de leer el texto)**

## LAS FIESTAS DE ESPAÑA



➤ **¿Crees que España es un país borracho de fiestas?**

Sí  No  No lo sé

➤ **¿Qué fiestas españolas conoces?**

- Las Fallas
- El Doce de Octubre
- La Feria de Abril
- La Tomatina
- Los Sanfermines
- Día de los Santos inocentes
- Las corridas de toros
- Los Reyes Magos

(Al final de la clase / después de leer el texto)

➤ **¿Todavía crees que España es un país borracho de fiestas?**

Sí  No  No lo sé

➤ **¿Y ahora? ¿Qué fiestas españolas conoces?**

- Las fallas
- El Doce de Octubre
- La Feria de Abril
- La Tomatina
- Los Sanfermínes
- Día de los Santos inocentes
- Las corridas de toros
- Los Reyes Magos



### Anexo nº 7

Reflexão final referente à competência sociocultural e aos conteúdos abordados ao longo do ano letivo (após todas as aulas aplicadas para o projeto)



### Reflexão final

Avaliação da aprendizagem da sociocultura:  
desmistificação / confirmação dos estereótipos

Consigo...		😊	😬	😐
1	identificar os diversos pratos típicos de cada comunidade autónoma de Espanha.			
2	falar sobre os horários de trabalho (jornada laboral) de Espanha.			
3	identificar as festas populares de Espanha.			
4	ter uma visão mais abrangente da cultura espanhola.			

1. **A nível geral, as aulas foram:** interessantes e motivadoras.

aborrecidas.

indiferentes.

2. **Durante as aulas, ao fazer os exercícios...**

senti-me confortável.

senti dificuldades.

não estava muito à vontade.

3. **Durante as aulas, prefiro...**

trabalhar em pares como o fizemos.

trabalhar individualmente.

4. **Relativamente às atividades implementadas nas aulas...**

foram importantes na minha aprendizagem e aprendi coisas novas.

ajudaram-me a conhecer melhor a realidade espanhola.

não me ajudaram em nada / não aprendi nada.

motivaram-me porque trabalhei autonomamente.

**5. Em relação aos estereótipos, acho que...**

desfiz / confirmei ideias preconcebidas (estereótipos) sobre a realidade espanhola.

foi interessante e ajudou-me a conhecer melhor a cultura espanhola.

Não gostei.

Porquê? \_\_\_\_\_

**6. Quais foram as tuas maiores dificuldades?**

Não conseguir exprimir-me oralmente.

Falta de conhecimento prévio.

Falta de vocabulário.

Medo de errar na resposta.

**7. Depois de um ano de aprendizagem da língua espanhola, achas que aumentaste o teu saber sociocultural?**

Sim.

Não.

Não sei.

**8. Concluindo, acho que a aprendizagem da sociocultura no âmbito desta disciplina:**

deve ser abordada nas aulas.

não deve ser abordada nas aulas.

tanto faz ser abordada ou não.





## Anexo nº 8



### Transcrição da conversa / reflexão final sobre a aprendizagem com os alunos (última aula)

P - Então, o que acharam das nossas aulas?

A - Interessantes.

(...)

P - Mas aprenderam alguma coisa de novo?

A - Sim (vários alunos).

P - O quê?

(...)

A - Aspectos da cultura espanhola.

P - Que aspectos da cultura espanhola é que vocês aprenderam?

A - As comidas, as festas...

P - Só?

A - Os horários...

P - Horários...e mais? Nas últimas aulas, nas anteriores?

A - Comida.

A - Também estivemos a dar vocabulário.

P - Vocabulário. Muito bem. Como aprenderam vocabulário? Foi só lendo textos?

(...)

A - Vendo vídeos, fazendo atividades no quadro...aquela atividade das comidas, das festas...e várias fichas.

P - E mudaram a vossa opinião acerca dos espanhóis e de Espanha?

A - Sim.

P - Podem dar-me um exemplo? O que é que vocês achavam antes e agora já não acham?

A - Não sabia que eram tão simpáticos. Sabia que eram simpáticos, mas não sabia que eram tão simpáticos. Relativamente às festas, aos horários...nunca pensei que tivessem os horários ... pensei que eram iguais...

P - Mais parecidos com os nossos?

A - Sim.

P - E o que é que vocês acham? Que é melhor como eles ou que é melhor como nós?

A - Como nós, porque já estamos habituados.

P - Por exemplo, o que acham de trabalhar ao fim de semana? Por exemplo, nos mercados ao domingo?

A - Acho um bocado chato. É um bocado chato estarem a trabalhar, mas também é conveniente estarem abertos.

(...)

P - E, por exemplo, acham que aprender isso, termos falado sobre isso nas aulas tem alguma utilidade ou nem por isso?

A - Sim. (Vários alunos)

P - Em que situação é que vocês acham que vos pode ser útil?

A - Quando formos...alguma vez...viajar para Espanha. Para saber os horários que eles têm, para saber como é que é lá. Se alguma vez quisermos trabalhar para lá, ajuda saber.

P - Então isso quer dizer que....imaginem que vão a Espanha, acham que só é necessário conhecer a língua?

A - Não, é preciso saber um bocado da cultura.

(...)

P - E, já agora, vocês inicialmente pensavam que...a maioria de vocês pensava que os espanhóis dormem todos os dias a sesta. Essa visão alterou-se ou não?

A - Sim.

P - Porquê? Eles dormem ou não a sesta?

A - Alguns dormem e outros não, depende dos espanhóis.

P - Muito bem. Essa ideia que vocês tinham inicialmente...vocês pensavam que os espanhóis dormiam todos os dias a sesta...é um estereótipo. O que é um estereótipo? É uma ideia preconcebida que vocês têm. Essa ideia pode estar correta ou não. E, neste caso, a ideia que vocês tinham estava correta?

A - Não. (vários alunos)

P - Não. Ou seja, nós desfizemos esse estereótipo porque agora vocês sabem que só alguns espanhóis dormem a sesta, certo?

A - Sim.

P - E em relação a Espanha ser um país festivo? É ou não é?

A - É.

P - E vocês já tinham essa ideia?

A - Sim. / Mais ou menos.

P - Sim. Ou seja, então neste caso confirmamos que Espanha é realmente um país festivo. Ou seja, podemos desfazer como também podemos confirmar estereótipos. Entendem esta ideia?

A - Sim.

P - E acham interessante abordar este tema nas aulas?

A - Sim.

P - E em relação às festas em Espanha e Portugal, que opinião é que vocês têm sobre isso?

A - Algumas divertidas, como por exemplo a Tomatina e outras que, se calhar, um bocadinho menos.

P - Por exemplo, uma festa menos divertida?

A - A dos touros.

(...)

P - E mais? Temos mais festas parecidas? Não temos? Festejamos da mesma forma? Não festejamos?

A - Depende das festas.

P - Depende das festas. Que festas? Há festas que sejam comuns?

A - S. João. Natal.

P - E o S. João festejamos da mesma forma?

A - Não.

P - Por exemplo, vocês acham...estamos quase a chegar ao S. João. Imaginem que vem aí um grupinho de espanhóis ao S. João. O que acham que eles vão estranhar?

A - Os manjericos, as comidas, os martelos.

P - Os martelos. Acham que eles não vão estranhar vir cá e levar uma martelada sem saberem bem porquê?

A - Sim.

P - E mais coisas diferentes?

A - Comidas.

P - Acham importante eles conhecerem um bocadinho da nossa cultura para vir ao S. João? Saberem o que lhes espera?

A - Sim... é a mesma coisa que irmos lá e sabermos o que nos espera.

P - De tudo o que nós vimos do S. João de Alicante, que é o mais conhecido de Espanha, o que vos pareceu mais interessante? Ou mais divertido? Que nós aqui em Braga não temos? Imaginem que vão passar o S. João a Alicante. O que vos espera no S. João?

A - Somos capazes de levar com água.

P - São capazes de levar com água, por exemplo.

A - Os bonecos.

P - Queimam os bonecos...*las Hogueras*... e que mais?

P - E mais? Que outras festas que sejam comum?

A - Semana Santa.

P - A Semana Santa, muito bem. Mas celebram da mesma forma que nós? Quem festeja mais a semana santa? São os espanhóis ou somos nós?

Diz, diz...

A - São os espanhóis.

(...)

P - E, por exemplo, imaginem que vão agora a Espanha, conseguem dar algum conselho a alguém que vá a Espanha?

A - Sim.

P - Para comer, por exemplo, o que aconselhariam?

A - Depende do sítio para onde fosse.

P - Exatamente.

A - Dizer pratos típicos diferentes.

P - Como, por exemplo, a Paella, come-se em qualquer comunidade de Espanha? Todos os espanhóis comem Paella?

A - Acho que não.

P - Achas?

A - Não.

P - Porquê?

A - Porque é um prato típico de uma só cidade.

P - E qual? De qual? Paella a ....o prato chama-se Paella valenciana.

A - Da comunidade valenciana.

P - E mais? Em relação à comida conseguem aconselhar pratos típicos. E em relação aos horários espanhóis? Conseguem aconselhar alguém que queira fazer compras ao domingo? O que diriam? Estão abertos? Não estão? Por exemplo, os centros comerciais?

A - Que não está aberto. Só em certos dias.

P - Sim. E os domingos e feriados que está aberto é igual em toda a Espanha?

A - Não.

P - Então?

A - É diferente.

(...)

P - E, por exemplo na altura do Natal. Quando é que começam a abrir os supermercados ao domingo?

P - É uma semana antes do Natal?

A - Não. Por exemplo, hipermercados a partir do 1 de novembro.

P - E em Espanha...?

A - Não.

P - Não, muito mais limitado. Agora imaginemos: este ano, as compras de Natal vou fazê-las a Espanha, quando é que posso ir?

A - No dia anterior ... uma semana antes...

A - Duas semanas antes

P - Sim, antes disso não encontram as lojas abertas.

(...)

P - Com aquilo que aprenderam nas aulas, com o que vimos, vocês ficaram mais animados para conhecer mais um bocadinho de Espanha e aprender mais espanhol ou é indiferente?

A - Ficamos mais animados.

A - Mais curiosos.

P - Ótimo.

P - E agora para concluir, acham que para aprender uma língua, basta só aprender gramática e vocabulário?

A - Não.

P - Então, o que é que faz mais falta?

A - A cultura.

P - Muito bem, e acham que a cultura pode facilitar a aprendizagem de uma língua?

A - Sim

P - Porquê?

A - Porque se formos lá ao país sabemos como lidar com as pessoas.

A - Não basta saber falar.

A - E também se queremos comer uma certa comida, saber ao sítio onde devemos ir e essas coisas.

(----)

P - Vocês querem fazer algum comentário, alguma sugestão, alguma crítica? Sim porque vocês também podem fazer críticas às nossas aulas que nós também queremos críticas, também é bom para nós.

A - Foi fixe!

A - Achamos engraçado a maneira como as deram.

P - E aprenderam?

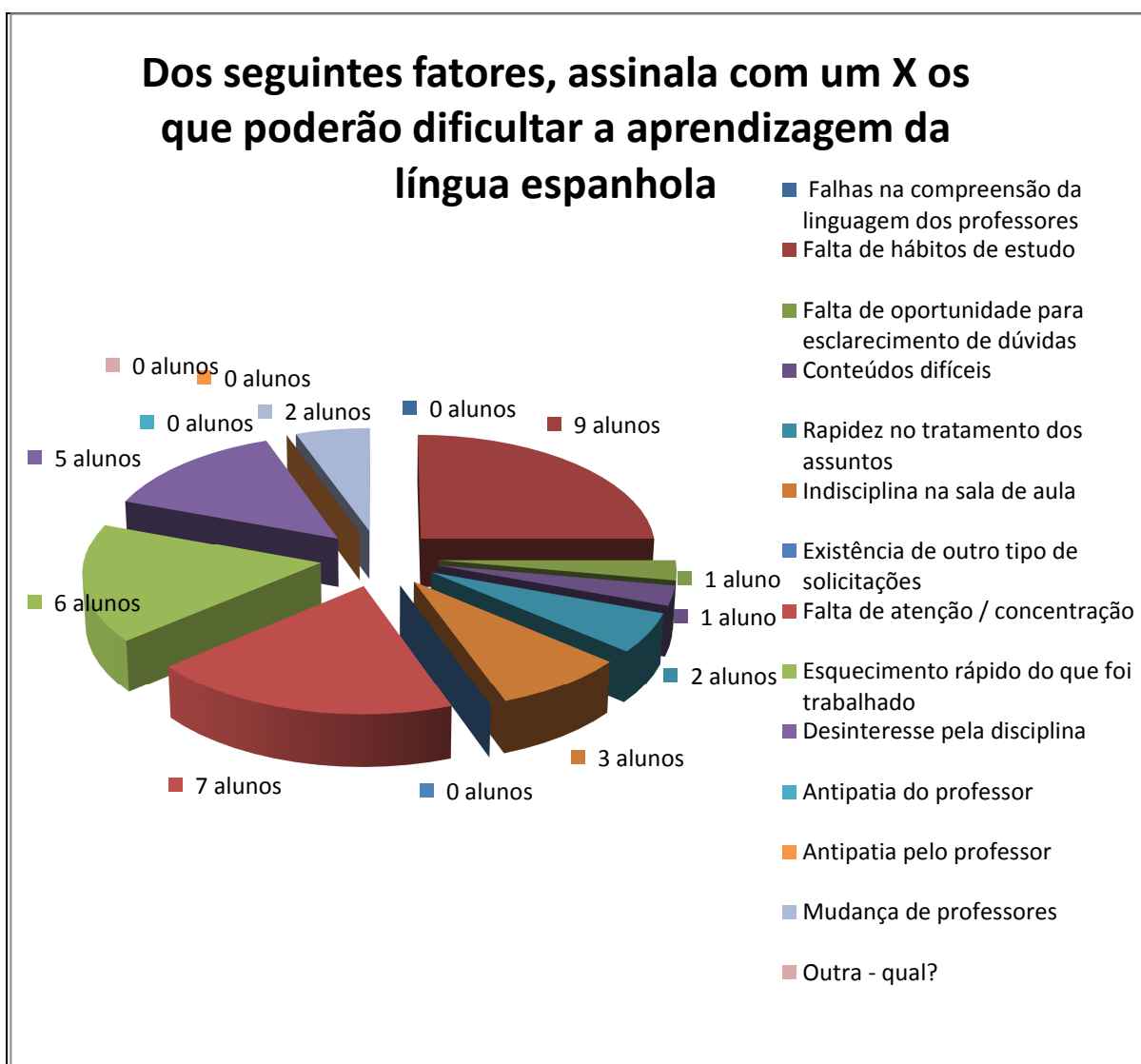
A - Sim.

(...)

P - Acham que a forma como foram abordados os temas também despertou a vossa curiosidade?

A - Sim

(...)



**Fig. 28** Resultados da sexta pergunta do questionário diagnóstico



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL-151725**

SEDE - ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE REAL 345635



### Anexo nº 10

## Fiestas Populares de España

España es un país especialmente conocido por sus fiestas y tradiciones populares. A continuación haremos un recorrido por algunas de las más importantes fiestas que se desarrollan en territorio español.



El mes de marzo es el de Las Fallas de Valencia (Comunidad Valenciana, el día grande es el 19 de marzo). En estas fiestas se queman "ninots" (grandes muñecos) que representan personajes famosos y figuras alegóricas. Es una fiesta llena de ruido y color.

A finales de abril se celebra en Sevilla la Feria de Abril. En ella se rinde culto a lo popular y lo típico andaluz. Termina después de una semana de vino de jerez, sevillanas y fiesta permanente en las múltiples casetas.

En julio se celebra la fiesta que, posiblemente, tenga más proyección internacional: hablamos de Los Sanfermines. Su momento álgido del día se da todas las mañanas a las 8 cuando se celebran los populares encierros, en los que los toros corren por las calles de la ciudad rodeadas de mozos que demuestran su valor en esta peligrosa y pintoresca tradición.

El último miércoles de agosto, en Buñol (Valencia), se desarrolla la Tomatina, auténtica batalla campal a tomatazos que ha adquirido fama internacional en los últimos años.

En octubre (día 12) se celebra la fiesta de la Virgen del Pilar, patrona de España. Este día es el Día de la Hispanidad, celebrado tanto aquí como en Hispanoamérica, ya que recuerda la llegada de Colón a América.

En diciembre llegan las Navidades y terminan el día 6 de enero con la celebración de Los Reyes Magos, día especialmente destacado para los niños al ser el día en el que se dan los tan esperados regalos de navidad.

El Día de los Santos Inocentes se celebra el día 28 de diciembre y es, en muchos países, el día de las bromas o "inocentadas" que parten al mediodía del 27 de diciembre y terminan al mediodía del día 28. Este día es, en realidad, la conmemoración de la matanza de todos los niños menores de dos años nacidos en Belén (Judea), ordenada por el rey Herodes con el fin de deshacerse del recién nacido Jesús de Nazaret.





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL-151725  
SEDE - ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE REAL 345635



Anexo nº 11

## LOS ESPAÑOLES Y EL TRABAJO

### 1- Titulares de periódicos.

- Leed los titulares. ¿Podrías relacionarlas con el video que habéis visto antes? ¿De qué manera? ¿Cuál será el objetivo?

**Los españoles trabajan más horas que los europeos, cobran menos que sus vecinos y su productividad es "bajísima".**

*En elEconomista.es 15/01/2010*

**Los españoles trabajan más que los alemanes, según la OCDE.** Un estudio de la organización desmonta los tópicos sobre los ciudadanos más devotos a su empleo.

*El país, 12/04/2011*

**También hay lunes en España.** El tópico sobre los españoles está apolillado.

*El país, 25/01/2012*

## 2- Lee el siguiente artículo:

### También hay lunes en España



JACEK GAWLOWSKI (GAZETA WYBORCZA)

El tópico que circula por Europa sobre los españoles tiene ya un aire pretérito, casi apolillado. Un país borracho de fiestas con imponentes mujeres que no pueden ir a los toros en minifalda porque sus novios y maridos, muy machos ellos, podrían perder los nervios. Y vuelta a la siesta por la tarde y a la juerga por la noche, en una eterna rueda de disfrute sin medida. Quizá la foto que hay en los álbumes europeos como recuerdo de España es la de un país de vacaciones. ¿Qué ocurre el resto del tiempo?

Las estadísticas cuentan que también hay lunes. La jornada de trabajo semanal española (38,4 horas) es mayor que la de países como Finlandia (32,8), Alemania (37,7) Italia (38) o Francia (35,6), por poner unos ejemplos sacados de Eurofound.

Y la jubilación llega a una edad más tardía, sobre la ley (67 años) y en la realidad (62,3), un año por encima de la media de la UE. España nunca fue un país de vagos ni de perezosos, como se empeña el estereotipo.

Ni tampoco dormir la siesta, una costumbre saludable, por cierto. “La siesta existe en todos los países, pero solo entre aquellas clases que se lo pueden permitir”, dice la catedrática de Filosofía Moral y Política Amelia Valcárcel, que ha vivido y estudiado bien las costumbres de varios países.

In [http://internacional.elpais.com/internacional/2012/01/24/actualidad/1327403854\\_897120.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2012/01/24/actualidad/1327403854_897120.html) (Texto adaptado)

## 3- ¿Era esta la idea que tenías sobre España y los españoles?



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL-151725  
SEDE - ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE REAL 345635



### Anexo nº 12

Resultados da primeira ficha (início da aula) da primeira aula dedicada ao

### Projeto de Intervenção

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL-151725 SEDE - ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE REAL 345635	
--	---	--

(Al inicio de la clase)

- Si un amigo tuyo fuese a España, ¿qué platos (que tú conozcas) le aconsejarías para comer?

Paella	<input checked="" type="checkbox"/>	Pan con tomate	<input type="checkbox"/>	Pisto manchego	<input type="checkbox"/>
Fabada	<input type="checkbox"/>	Tortilla	<input checked="" type="checkbox"/>	Hamburguesa	<input checked="" type="checkbox"/>
Caldo gallego	<input type="checkbox"/>	Cocido madrileño	<input type="checkbox"/>		
Gazpacho	<input checked="" type="checkbox"/>	Porrusalda	<input type="checkbox"/>		