



Nuno Miguel Matias dos Santos

Abordagens Intercultural e Transcultural no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Teresa Tavares e pela Doutora Judite Carecho, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Abordagens Intercultural e Transcultural no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Abordagens Intercultural e Transcultural no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira
Autor	Nuno Miguel Matias dos Santos
Orientadoras	Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares Doutora Judite Manuela Nogueira Carecho
Júri:	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo (Arguente) 2. Doutora Judite Manuela Nogueira Carecho (Orientadora)
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Alemão
Data da defesa	24 de outubro de 2018
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste relatório e para o sucesso do estágio: as minhas orientadoras da faculdade Doutora Teresa Tavares e Doutora Judite Carecho; o meu orientador e orientadora da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho professor João Santos e professora Isabel Silva; e os meus colegas de mestrado que me acompanharam nesta jornada.

Agradeço também à minha família e amigos que sempre depositaram confiança nas minhas capacidades, me fizeram acreditar em mim próprio e me fizeram ver que estas conquistas académicas estavam ao meu alcance.

Finalmente, gostaria de deixar um agradecimento geral a todas as pessoas que fizeram parte da minha vida, pois sob uma perspectiva determinista todas as pessoas com que interagi e me influenciaram de uma forma ou de outra (positiva e negativamente) e todas as experiências que vivi conduziram-me a este momento e a estes resultados.

RESUMO

Abordagens Intercultural e Transcultural no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Este relatório debruça-se sobre a experiência de estágio curricular nas áreas de Inglês e Alemão. Será dividido em três capítulos: o primeiro descreve o contexto socioeducativo em que o estágio decorreu; o segundo apresenta a minha formação prévia e faz uma apreciação crítica do meu desempenho ao longo do estágio; e o terceiro é dedicado ao desenvolvimento do tema “Abordagens Intercultural e Transcultural no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira”.

A relação da língua estrangeira com a realidade dos países onde é falada é um fator essencial no ensino e aprendizagem dessa língua. A ferramenta que tem sido usada nos últimos anos para estabelecer essa relação é a noção de competência intercultural, tal como está presente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), nos documentos reguladores do sistema de ensino português e como é definida na obra de Byram *et al.* (2002) e Byram (2008b). O objetivo desta abordagem é garantir que os/as alunos/as desenvolvam a chamada competência comunicativa intercultural, consciencializando-os/as dos pressupostos da sua própria cultura, tal como da cultura da língua estrangeira, e preparando-os/as para interagir com indivíduos de outros contextos culturais. Uma abordagem que está ausente no QECRL e nos documentos reguladores do sistema de ensino português é a abordagem transcultural. Esta abordagem caracteriza as culturas como espaços de hibridez e explora as potencialidades da aula de língua estrangeira como *third space* – um espaço de encontro e negociação cultural de significados (Welsch 1999, Freitag 2010).

As abordagens intercultural e transcultural têm um papel central no terceiro capítulo do relatório, onde são apresentadas as noções de cultura associadas ao ensino de línguas estrangeiras, que depois serão relacionadas com as experiências realizadas em contexto de estágio curricular. É importante perceber o que cada uma destas abordagens pode trazer de útil para as aulas de língua estrangeira e para a formação dos/as estudantes e de que forma podem ser aplicadas em contexto educativo, tendo em conta também os diferentes níveis linguísticos dos/as estudantes.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Inglês; Alemão; Cultura; Abordagem Intercultural; Abordagem Transcultural.

ABSTRACT

Intercultural and Transcultural Approaches in Foreign Language Teaching and Learning

This report describes my teaching internship experience in the areas of English and German. It is divided into three chapters: the first describes the social-educational context in which the internship took place; the second, presents my background and makes a critical assessment of my performance during the internship; and the third develops the topic “Intercultural and Transcultural Approaches in Foreign Language Teaching and Learning”.

The relation between a foreign language and the reality of the countries where it is spoken is an essential factor in foreign language teaching and learning. A tool that has been used in the past few years to establish this relation is the notion of intercultural competence, as we can see in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), in the documents underlying the Portuguese educational system and as it is defined in the works of Byram *et al.* (2002) and Byram (2008b). The objective of this approach is to ensure that the students develop the so-called intercultural communicative competence, by making them aware of the assumptions of their own culture and the foreign culture, and preparing them to interact with individuals of other cultural contexts. An approach which is not present in the CEFR and in the documents underlying the Portuguese educational system is the transcultural approach. This approach characterizes cultures as hybrid spaces and explores the potentialities of the foreign language class as a *third space* – a space where meanings can be culturally negotiated (Welsch 1999, Freitag 2010).

The intercultural and transcultural approaches have a central role in the third chapter of this report, where several notions of culture associated with foreign language teaching are presented. These will be related to the pedagogical experiences carried out during the internship. It is important to understand how each of these approaches can contribute to the educational process, and how they can be applied in the foreign language class considering also the students' different language skills.

Keywords: Teaching/ Learning of Foreign Languages; English; German; Culture; Intercultural Approach; Transcultural Approach.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	2
1.1. Contexto socioeducativo	2
1.2. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho	3
1.2.1. Infraestruturas e equipamento	3
1.2.2. Comunidade escolar	4
1.2.3. Oferta educativa	4
1.3. Caracterização da turma de Alemão (10.º Formação Geral)	5
1.4. Caracterização da turma de Inglês (9.º B)	6
CAPÍTULO 2	8
2.1. Apresentação do estagiário	8
2.2. Estágio curricular – reflexão sobre a experiência	9
2.2.1. Integração na comunidade escolar	9
2.2.2. Seminários e aulas	11
2.2.3. Atividades extraletivas	13
2.2.4. Balanço e tema escolhido	14
CAPÍTULO 3	15
3.1. Introdução	15
3.2. A dificuldade na definição do conceito “cultura”	17
3.3. O papel da cultura na aprendizagem de língua estrangeira: <i>Landeskunde</i>	20
3.3.1. <i>Landeskunde</i> factual	21
3.3.2. <i>Landeskunde</i> comunicativa: nova orientação na didática de língua estrangeira	22
3.4. Interculturalidade	24
3.4.1. O conceito de interculturalidade	24
3.4.2. Conceitos associados à interculturalidade	26
3.4.3. Competência intercultural e a sua aplicação no ensino	28
3.4.4. Problemas apontados à competência intercultural e interculturalidade	32
3.5. Transculturalidade	33
3.5.1. O conceito de transculturalidade	33
3.5.2. A aprendizagem transcultural	34
3.6. Abordagem intercultural e transcultural: experiências no estágio curricular	35
3.6.1. Disciplina de Inglês (9ºB)	37
3.6.2. Disciplina de Inglês (11ºD)	44

3.6.3. Disciplina de Alemão (10º Formação Geral)	46
CONCLUSÃO	53
FONTES CONSULTADAS	55
ANEXOS.....	58

INTRODUÇÃO

Neste relatório de estágio, dividido em três partes, pretende-se analisar e refletir sobre a forma como o/a docente de língua estrangeira pode trabalhar as competências culturais na sala de aula. Com base na análise da bibliografia relevante e das experiências realizadas durante o estágio pedagógico, apresentam-se as abordagens intercultural e transcultural no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O primeiro capítulo descreve o contexto socioeducativo em que o estágio pedagógico foi realizado, apresentando dados sobre a cidade da Figueira da Foz e a Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, bem como as turmas em que lecionei. O segundo capítulo inclui uma apresentação do professor estagiário e uma reflexão sobre o estágio curricular, incidindo em questões como: integração na escola e na comunidade escolar, seminários e aulas e atividades extracurriculares.

No terceiro capítulo desenvolve-se o tema deste relatório que, dividido em seis secções, trata questões como: o conceito de cultura e o seu papel no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), os conceitos de interculturalidade e transculturalidade e os seus papéis no ensino e aprendizagem de LE, e, finalmente, as experiências realizadas em estágio curricular relacionadas com as ideias desenvolvidas anteriormente.

No último ponto, apresento uma conclusão, na qual comento as diferentes secções do trabalho e apresento reflexões finais sobre o tema desenvolvido.

CAPÍTULO 1

1.1. Contexto socioeducativo

O município da Figueira da Foz encontra-se situado na zona litoral do distrito de Coimbra. Segundo dados da PORDATA, tinha em 2015 uma população de 60.518 habitantes, divididos atualmente por 14 freguesias, após a reorganização administrativa do território a 28 de janeiro de 2013. A cidade da Figueira da Foz é constituída pelas freguesias de Buarcos, Tavadrede e S. Pedro, totalizando em 2015 uma massa populacional de 30.639 – o que representava cerca de 50% da população total do concelho. Em termos demográficos, desde 2004 que a Figueira da Foz não tinha registado crescimento populacional, com uma perda máxima de 620 habitantes no ano de 2012. Estes valores resultaram de fatores como a emigração e o envelhecimento da população. No caso dos nascimentos, houve uma diminuição entre 2009 e 2013 (-98) e um aumento entre 2013 e 2015 (+ 40), não existindo assim uma evolução regular.

Tendo em conta a sua localização geográfica, a Figueira da Foz é uma zona balnear com grande relevância turística. Destacam-se as praias da Claridade, Buarcos, Tamargueira e Cova Gala. Também é de referir a praia do Cabedelo como ponto de desportos aquáticos como surf, bodyboard e windsurf. Para além destes desportos, a pesca desportiva inclui-se como uma atividade praticada nas zonas costeiras da Figueira da Foz. A sua relevância turística reflete-se na área da restauração e hotelaria, com uma grande variedade de bares, restaurantes e cafés localizados principalmente à beira da praia, ao longo de toda a região. É importante destacar que a cidade promove regularmente (e com maior incidência no verão) atividades de cultura e lazer, com o Casino Figueira e o Centro de Artes e Espetáculos como peças centrais deste tipo de eventos. No ano de 2017, a Figueira da Foz venceu o prémio “Município do Ano Portugal 2017 – Região Centro”, um concurso promovido pela Universidade do Minho.

Segundo os dados da Carta Educativa de 2016 (24), o município da Figueira continha 65 estabelecimentos de ensino:

- Jardins de Infância: 25;
- Escolas Básicas de 1º Ciclo (EB1): 17;
- Escolas Básicas de 1º Ciclo com Jardim-de-Infância: 12;
- Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclo (EB2,3): 4;
- Escolas Secundárias com 3º CEB (ES/3): 3;

- Escolas Profissionais (EP): 2.

Existiam ainda uma Escola Básica integrada (EBI) e uma Escola de Ensino Artístico Especializado (Conservatório). Destes estabelecimentos de ensino, 46 eram públicos e 19 eram privados.

1.2. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

Em 1932, foi criado na Figueira da Foz um liceu municipal com a designação de “Liceu Municipal do Dr. Bissaya Barreto”. Em 1979, a designação passou a ser Escola Secundária n.º 2 da Figueira da Foz, nome pelo qual ainda é conhecida. Em 1987, foi-lhe atribuída o nome atual, em homenagem ao Dr. Joaquim de Carvalho, natural da Figueira da Foz, professor de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Coimbra.

A escola definiu no projeto educativo uma série princípios pelos quais se guia, dos quais destaco quatro (12):

- promover um ensino/aprendizagem que forme cidadãos mais habilitados que contribuam para uma sociedade mais desenvolvida;
- desenvolver um olhar crítico sobre os problemas que afetam toda a humanidade;
- consciencializar para um diálogo inclusivo e intercultural;
- promover o espírito de cidadania europeia.

1.2.1. Infraestruturas e equipamento

Situada na zona do Parque das Abadias, na rua Dra. Cristina Torres, a Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho é atualmente uma das três escolas secundárias com 3.º ciclo do Ensino Básico da Figueira da Foz.

Em termos de espaço, a escola foi alvo de obras durante a renovação do espaço escolar feita pelo Projeto Parque Escolar, entre 2009 e 2011. Assim, no ano letivo de 2017-2018 a Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho era constituída¹ por um edifício central, com quatro pisos: no piso 0, podia-se encontrar a direção, a zona de serviços administrativos, as instalações da

¹ Informação retirada do Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho 2017-20 (7-8).

Associação Doutor Joaquim de Carvalho, o Centro de Formação da Associação de Escolas Beira Mar, a área de trabalho de professores/as, bufete, cantina e cozinha. Num segundo edifício, com ligação ao edifício central, existiam ainda áreas de especialização como os laboratórios de física e química e, no piso -1 deste edifício, salas de informática, salas de artes, a biblioteca e o auditório Joaquim de Carvalho. As salas de aulas e uma área de repouso para os/as docentes encontravam-se nos pisos superiores de ambos os edifícios.

Com esta disposição, os serviços administrativos, a área de trabalho dos/as docentes e os espaços de convívio para estudantes encontravam-se longe das salas de aula, nunca perturbando o funcionamento das mesmas.

Para a disciplina de Educação Física e prática de desportos existia um pavilhão gimnodesportivo e vários campos exteriores. Toda a Escola tinha acessos para pessoas com mobilidade reduzida com um elevador centralizado que permitia acesso a qualquer andar. No átrio da entrada havia exposições regulares com diferentes temáticas de diferentes disciplinas – projetos próprios de cada disciplina como maquetes do sistema solar ou exposições de trabalhos de arte ou, no caso das línguas estrangeiras, era comum haver em exposição trabalhos sobre feriados importantes. As salas de aula “regulares”, com espaço para um máximo de 28 estudantes, estavam equipadas com um projetor (e algumas com um quadro interativo) e um computador para o/a docente. Segundo o projeto educativo e pela experiência pessoal com as poucas salas em que lecionei ou em que assisti a aulas, “todas as salas têm ligação à internet, havendo rede sem fios em todo o edifício” (Projeto Educativo 2017: 8).

1.2.2. Comunidade escolar

Segundo dados fornecidos pela escola, no início do ano de 2017, havia 113 docentes em funções. Para além disso, existia ainda um corpo de 33 funcionários – 2 técnicos superiores, 10 assistentes técnicos e 21 assistentes operacionais. Quanto ao número de estudantes, a escola possuía um total de 1162 (421 no ensino básico, 683 no ensino secundário e 58 no ensino profissional).

1.2.3. Oferta educativa

Em termos de oferta educativa, no ano letivo de 2017-18, a Escola Secundária tinha turmas do 7º ano ao 12º ano, incluindo também cursos profissionais no secundário. Enquanto que o 3º

ciclo do Ensino Básico tem uma estrutura fixa, o Ensino Secundário está dividido em diferentes cursos:

- Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Ciências Socioeconómicas; Artes Visuais;
- Cursos Profissionais: Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Informática – Sistemas; Técnico de Informática – Instalação e Gestão de Redes; Técnico de Multimédia.

É importante referir que os cursos profissionais podem servir como entrada direta no mercado de trabalho, mas também para “prosseguimento de estudos, particularmente nas áreas da informática e da multimédia” (Projeto Educativo 2017: 10).

A escola tinha também inúmeras parcerias com diversas instituições nacionais e internacionais, de modo a criar oportunidades para os/as alunos/as aprenderem e se envolverem mais, dentro e fora da escola. Gostaria de destacar as parcerias com o Casino da Figueira, a Fundação Bissaya Barreto e o Projeto PEPA – Projeto Escolas-piloto de Alemão.

1.3. Caracterização da turma de Alemão (10.º Formação Geral)²

A turma de Alemão na qual lecionei era uma turma de iniciação à língua, na componente de formação geral, e os/as estudantes faziam parte de diferentes turmas. Estavam no 10.º ano e eram um total de 20, provenientes de diferentes cursos: uma aluna de Artes, 10 de Ciências e Tecnologias, 5 alunos/as de Humanidades, uma aluna do Curso Profissional de Técnico Profissional de Turismo e 4 de Economia. Quase todos tinham 15 anos – os mais velhos eram repetentes. Três estudantes tinham também necessidades educativas especiais. Viviam todos na Figueira da Foz, exceto uma aluna proveniente de Caceira.

A turma era constituída por 17 raparigas e 3 rapazes, com diferentes hábitos de estudo: a maioria disse que estudava todos os dias e 8 alunos/as referiram que estudavam 3 ou mais vezes por semana ou só perto dos testes. Tinham diferentes opiniões sobre a importância da língua alemã no seu futuro: quase todos/as referiram o papel importante do alemão como língua estrangeira no mercado de trabalho ou no seu currículo, expressando por vezes gosto pela cultura e pelo país. Dois/duas estudantes eram de opinião que não precisariam da língua alemã

² As informações utilizadas para ambas as turmas foram recolhidas através de inquéritos preenchidos pelos/as alunos/as. Os dados foram considerados fiáveis e foram tratados atendendo a esse aspeto. No entanto, é de considerar que alguns dados poderão não ser exatos – há a possibilidade de falhas de informação por parte dos/as estudantes consciente ou inconscientemente.

no futuro. Só dois/duas estudantes indicaram o Alemão como disciplina preferida, centrando-se os gostos principalmente nas disciplinas de Português e Matemática. Quanto às encarregadas de educação, eram principalmente as mães com habilitações distribuídas entre 9º ano, Secundário e Licenciatura, na maioria dos casos. Trabalhavam todas no setor terciário.

O facto de a turma de Alemão ser constituída por alunos/as de várias turmas do 10º ano teve efeitos a nível de comportamento – excetuando os/as alunos/as que provinham da mesma turma, de um modo geral não demonstravam confiança entre si. Numa fase inicial, esta falta de confiança revelava-se no silêncio que se fazia sentir na turma. Não obstante, com o passar dos meses, os/as alunos/as criaram laços e assumiram o comportamento de uma turma “regular”, em que os/as alunos/as estejam juntos há algum tempo. Alguns/algumas alunos/as admitiram que escolheram a disciplina de Alemão como meio de evitarem ter a disciplina de Inglês no Secundário. Outros demonstraram um interesse genuíno na língua e cultura de países de língua alemã. Naturalmente, os diferentes níveis de interesse tiveram influência nos resultados obtidos, com os/as alunos/as de interesse genuíno a obterem melhores notas. O facto de ser uma língua nova também teve influência no estado de espírito da turma. Os/as alunos/as apreciavam quando tinham os exercícios todos bem feitos, mas revelavam insegurança na produção escrita e oral com o medo de errar. Para resolver esta situação, a professora da turma usou uma série de jogos durante o ano, de modo a criar uma atmosfera de aprendizagem relaxada e segura.

1.4. Caracterização da turma de Inglês (9.º B)

A turma de Inglês era uma turma de nível de continuação da língua. Era constituída por 28 alunos/as, dos quais 16 eram rapazes e 12 eram raparigas. A maioria tinha 14 anos e havia dois com 15 anos, sendo um repetente. Existiam dois/duas estudantes com necessidades educativas especiais. De um modo geral, referiram a Figueira da Foz ou freguesias adjacentes como local de habitação, exceto um aluno que vinha de Coimbra. Quanto aos hábitos de estudo, mais de metade admitiu estudar 3 ou mais vezes por semana ou só perto dos testes. Houve também alguns que referiram estudar menos de 3 vezes por semana ou na véspera dos testes somente. A disciplina mais frequentemente referida como preferida era o Inglês, com 7 alunos/as, seguida pelas Ciências Naturais e a Matemática com 5 alunos/as cada. Isto veio também a confirmar-se na importância que davam ao Inglês: todos referiram que iriam precisar da língua inglesa no futuro, e justificaram com a relevância da língua no futuro profissional e a sua importância como língua franca ou global. As mães dos alunos/as eram na sua maioria as encarregadas de educação – com habilitações a nível do 12.º ano e Licenciatura, havendo ainda uma com o 4.º

ano do Ensino Básico e outra com Doutoramento. Exceto alguns casos de desemprego, todas as encarregadas de educação trabalhavam no setor terciário.

Os/as estudantes da turma do 9.º B, estando juntos já desde o 7.º ano, demonstraram, em contraste com a turma de Alemão, uma grande união. Os/as alunos/as tinham confiança e cumplicidade entre si. Mais uma vez em contraste com a turma de Alemão, devido a esta coesão, o comportamento não era por vezes o mais indicado e tinham de ser chamados à atenção várias vezes. Porém, sempre foi uma característica comum à sua idade e maturidade e nunca tiveram um comportamento incorreto com más intenções ou por falta de educação. Esta situação deveu-se também ao facto de terem muito respeito pelo professor e comportavam-se corretamente após as chamadas de atenção. O 9.º B revelou desde logo vontade de aprender, demonstrando um elevado nível de inteligência. Nas palavras do professor orientador, “O 9.º B é uma turma em que os/as estudantes são inteligentes, mas não é uma inteligência de passarem horas a estudar e sim de saberem raciocinar”. Os/as estudantes também exibiam gosto pela cultura dos países de língua inglesa – este gosto, aliado ao facto de ser uma língua de continuação na qual se sentiam à vontade, resultou em muitos momentos de exploração cultural na aula.

Foi nestas duas turmas da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho na Figueira da Foz que realizei o meu estágio profissional e em que se apresentaram inúmeros desafios, que descreverei no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

2.1. Apresentação do estagiário

Todo o meu percurso escolar e académico culminou neste último ano de estudos com a realização do estágio. A perspetiva de construir o meu futuro na área do ensino é recente, não tendo eu uma visão concreta e bem definida do que queria fazer desde criança, tal como acontece com muita gente. Por esta razão, o meu percurso escolar sofreu muitas mudanças e estudei em áreas como ciências e tecnologias e informática antes de me decidir pela área das humanidades. Esta decisão final passou pelo facto de eu ser um consumidor de histórias – seja em obras literárias, cinematográficas ou eletrónicas, um dos meus maiores prazeres consiste na imersão em mundos reais ou fictícios. Este gosto pelo poder da palavra aliou-se ao gosto por línguas estrangeiras e todas as histórias que uma língua diferente poderia contar: uma língua estrangeira traz consigo outras realidades e outras formas de ver o mundo e permite abrir horizontes e conectar-nos com outros indivíduos e foi esta a principal razão pela qual optei pela Licenciatura em Línguas Modernas. Como seria de esperar, as áreas que mais me motivavam dentro do curso foram naturalmente as áreas de cultura e literatura, o que teve um peso imenso na escolha do tema deste relatório. O gosto pela área das línguas, literaturas e culturas refletiu-se na realização de um vídeo motivacional para futuros estudantes de Línguas Modernas, promovido pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra³.

Na minha experiência intercultural dentro da Universidade de Coimbra, gostaria também de aludir ao meu segundo semestre do 1º ano do Mestrado de Ensino de Inglês e Alemão, que realizei em Freiburg, na Alemanha, ao abrigo do programa Erasmus. Para além disso, também experienciei o Erasmus na perspetiva contrária, ou seja, durante a licenciatura interagi na Universidade de Coimbra com colegas de todo o mundo, sendo esta experiência bivalente de Erasmus fulcral para a minha compreensão da complexidade cultural de cada indivíduo – foi uma altura de grande desconstrução de estereótipos e de relação intercultural com os meus colegas. A experiência de Erasmus na Alemanha foi também rica na perspetiva do ensino – o sistema educativo complexo e variável segundo os diferentes estados alemães e as suas filosofias de ensino proporcionaram-me uma visão mais abrangente daquilo que significa ser professor.

³ Licenciatura em Línguas Modernas - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) (2016), *YouTube* – <https://www.youtube.com/watch?v=cKrBBk14DrI>

Quanto à escolha da vertente do ensino, houve dois momentos que me motivaram. Em primeiro lugar, logo no verão de 2013, após o meu primeiro ano de faculdade, realizei um estágio de verão promovido pela Faculdade de Letras, no qual trabalhei durante um mês no British Council em Coimbra. O trabalho foi mais focado na área de secretariado e organização administrativa, pois disponibilizei-me para realizar as tarefas que fossem necessárias, mas foi aqui que me surgiu a ideia de enveredar por uma carreira ligada ao ensino. Em segundo lugar, fui professor voluntário no programa *Speak* de setembro de 2015 a dezembro de 2016. O *Speak* foi criado em Leiria, Portugal, e funciona já em todo o mundo, tendo como objetivo ser um espaço de intercâmbio de línguas e de culturas. A minha função no âmbito do *Speak* foi a de professor de Inglês e Alemão, didatizando materiais disponibilizados numa plataforma própria do *Speak* e lecionando aulas sobre diferentes temas com base linguística e cultural.

De um modo geral, a minha escolha pela vertente do ensino e o tema a desenvolver durante o ano de estágio devem-se por um lado aos meus gostos pessoais e por outro às experiências que vivenciei durante os meus anos de faculdade. Desde o início do ano letivo de 2017-18 que previ que um estágio curricular numa escola seria um desafio difícil, mas entusiasmante – agora posso afirmar que não fiquei desapontado.

2.2. Estágio curricular – reflexão sobre a experiência

2.2.1. Integração na comunidade escolar

Um dos grandes desafios que enfrentei no ano de estágio foi encontrar-me no lugar oposto de uma sala de aula, ou seja, após tantos anos sentado a uma secretária sendo um bom e mau aluno, com os meus bons e maus momentos, tive a oportunidade de sentir na pele aquilo que significa ser professor. Decididamente, ser aluno durante mais de uma década não confere uma preparação para aquilo que significa ser professor. Contudo, é importante pensarmos nos modelos exemplares de docentes que nos influenciaram positivamente ao longo dos anos. Em contrapartida, é necessário também pensar nos maus exemplos e nos erros que é preciso evitar cometer.

O meu início de ano foi desde logo marcado por complicações de saúde que atrasaram o meu começo de estágio. Estas questões debilitaram-me fisicamente, demorando algum tempo a recuperar, e o atraso teve uma influência negativa na organização do tempo para o planeamento das aulas a serem lecionadas. Esta altura também foi marcada pela desistência do meu colega

estagiário, que levou a que eu realizasse o estágio sozinho. Esta situação teve efeitos negativos, mas também positivos: a presença de um colega de trabalho abriria espaço para uma maior partilha de experiências e conhecimentos, permitir-nos-ia analisar o desempenho de cada um e nele nos refletirmos. Para além da vertente pedagógica, um colega de trabalho iria ser uma ajuda nos custos de deslocação de cerca de 60 quilómetros da minha área de residência, aliviando o peso económico que suportei. No entanto, esta situação deixou-me mais livre e permitiu que oferecesse a minha disponibilidade durante o ano mais frequentemente para atividades extracurriculares, que, muitas vezes, surgiam inesperadamente. Devido à distância percorrida, houve também necessidade de um planeamento do tempo de viagem de acordo com os meus horários, pois demorava cerca de uma hora. Porém, esta foi uma situação que resolvi com a construção de hábitos regulares.

A escola e comunidade escolar revelaram-se bastante acolhedoras. O espaço escolar era moderno e limpo e tinha excelentes condições em todos os aspetos: salas de aulas, refeitório/bar, biblioteca, secretária etc. Toda a comunidade escolar sempre me tratou com grande respeito, desde os funcionários que muito simpaticamente me cumprimentavam todos os dias, aos/às docentes que me viam como um igual e me pediam conselhos e opiniões sobre os mais variados assuntos.

Entre os/as docentes, realço o papel desempenhado pelos meus orientadores de Inglês e de Alemão. Foram duas pessoas que me guiaram durante este ano letivo e foram peças fundamentais para a minha crescente motivação em ser professor. Tinham estilos muito diferentes de ensino, o que foi definitivamente uma mais valia, e foram sempre diretos, fazendo-me logo saber onde tinha errado e o que poderia melhorar. Este estilo poderia ser considerado intimidante por alguns, mas muito sinceramente fico agradecido por o terem usado comigo. Mostraram sempre disponibilidade para me ajudar no que fosse preciso e incluíram-me em inúmeras atividades extracurriculares que beneficiaram o meu desempenho este ano de uma forma clara.

Para além da receção fantástica pelos/as funcionários e docentes, também os/as estudantes foram extraordinários/as – demonstraram uma grande simpatia e nunca me faltaram ao respeito. Mostraram-se sempre dispostos a colaborar em todas as atividades planeadas e, que eu tenha notado, nunca se revelaram desmotivados. Por um lado, acho que eles eram inteligentes o suficiente para perceberem a minha situação como professor estagiário e saberem que tinham de trabalhar para me ajudar. Por outro lado, eles próprios eram pessoas fantásticas, educadas e trabalhadoras. Até à minha escolha de uma turma de Inglês do 9.º ano, as três turmas que me

foram disponibilizadas envolveram-se numa rivalidade amigável para ver quem eu escolhia. Na minha opinião, as nossas faixas etárias também não eram assim tão díspares, o que influenciou a empatia que se fazia sentir entre nós. No final do ano, os/as estudantes de Alemão organizaram um lanche para a minha despedida.

2.2.2. Seminários e aulas

Grande parte do trabalho desenvolvido com os meus orientadores foi nos seminários de Inglês e Alemão. Devido à distância que tinha de percorrer todos os dias, a minha pontualidade não foi a ideal, mas foi, ao longo do ano, evoluindo positivamente. Apesar disso, nunca faltei. Nas sessões dos seminários foram discutidos vários tópicos. Participei nas discussões sobre atividades e estratégias a adotar, onde expus as minhas dúvidas, apresentei sugestões e aceitei críticas construtivas da minha orientadora e do meu orientador com vista a melhorar o meu desempenho como professor e o decurso das aulas. Os meus conhecimentos de língua e cultura foram valorizados, na medida em que os meus orientadores se sentiram à vontade para me pedir opiniões sobre exercícios/atividades e mostraram-se recetivos às minhas sugestões. Nos seminários de Alemão também trabalhei a pesquisa de materiais, pois foi preciso colmatar a ausência de manual escolar, sendo esta uma competência que certamente me ajudará no futuro. Gostaria também de referir que elaborei o teste da disciplina de Inglês do 3.º período e, embora este estivesse sujeito à avaliação e reformulação do orientador, sofreu apenas pequenas alterações. Todo este trabalho desenvolvido demonstrou uma preocupação extrema pela parte dos meus orientadores para que eu me tornasse um bom profissional e conseguisse bons resultados.

A preparação das aulas foi outra tarefa que se revelou um desafio. No início do ano, com as aulas relativamente espaçadas entre si, tive tempo suficiente para organizar as minhas estratégias. No entanto, durante o 2.º e 3.º períodos, houve momentos em que a acumulação de aulas e a má gestão do tempo, pela minha parte, levaram ao planeamento e preparação de planos em cima de hora, o que não foi uma situação ideal. É importante referir, contudo, que houve uma evolução na forma como as aulas foram preparadas. Embora houvesse constrangimentos temporais, as minhas dificuldades de preparação foram-se dissipando à medida que desenvolvia a capacidade de planear aulas. Os meses de abril e maio, período no qual se concentraram grande parte das aulas, foram meses de intenso trabalho e muitas vezes com falta de tempo, mas mostraram bons resultados. Esta evolução verificou-se também nos planos de aula – baseei-me em modelos usados por colegas de outros anos e os planos foram melhorando progressivamente.

A grande dificuldade, na estruturação e na justificação do plano, reside no facto de os planos serem elaborados para alguém ler, alguém que poderá não ter a mínima ideia do que pretendemos. Assim sendo, muitas vezes não estava explícito o que eu pretendia com o uso de uma estratégia ou atividade específica; no entanto, no meu ponto de vista, eu sabia exatamente a razão da minha escolha e ao ler não constatava qualquer falha de informação. Outro aspeto que evoluiu na elaboração dos planos foi o uso de uma linguagem mais cuidada, pois muitas vezes, tanto em inglês como em alemão, o meu registo era um pouco informal.

Felizmente, todo este ano foi marcado por evoluções positivas em todos os aspetos da atividade docente incluindo na execução das aulas. Lecionei 15 aulas de Inglês (9 de 90 minutos e 6 de 45 minutos) e 8 aulas de Alemão (todas de 90 minutos). Em Inglês, tive a oportunidade de tratar temas que me permitiram desenvolver a competência intercultural nos/as alunos/as, nomeadamente temas como “Travel” e “Life & Living”, que permitiam ter flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos meus propósitos, sem nunca descuidar a formação linguística dos/as estudantes. Na disciplina de Alemão, devido a ser uma língua de iniciação, os temas eram menos suscetíveis à adaptação temática pretendida e foi preciso fazer uma seleção mais rigorosa de momentos nos quais poderia desenvolver a competência intercultural, sem prejudicar a formação linguística dos/as alunos/as.

Com os temas de unidade definidos pelo programa, surge o grande desafio de produzir e/ou selecionar materiais didáticos. É necessário optar por materiais que, por um lado, tenham rigor linguístico e também permitam desenvolver a competência intercultural nos/as alunos/as. Neste aspeto, devo admitir que não encontrei grande dificuldade – os manuais escolares deram-me bastantes ideias de atividades que poderia desenvolver, a Internet foi uma fonte inesgotável de materiais e os meus orientadores apresentaram também muitas sugestões. Para além disso, houve atividades que foram pensadas e criadas por mim e que foram aplicadas com êxito.

À medida que o ano decorria, a minha capacidade como professor foi-se desenvolvendo – uma das grandes dificuldades que encontrei foi em expressar-me com maior à-vontade em alemão devido à complexidade da língua e à insegurança que por vezes sentia. Este foi um aspeto que me desanimou, pois o meu maior desejo era fazer um bom trabalho na formação dos/as estudantes. Contudo, com esforço e dedicação, este aspeto melhorou. Na língua inglesa, sempre me senti à vontade na comunicação e, tirando um primeiro momento de nervosismo inicial, nunca demonstrei insegurança. Outro cuidado que tentei ter logo de início foi conhecer bem o nível de competência linguística de cada estudante. Isto permitia-me olhar para estudantes específicos durante momentos de explicação e aperceber-me, através da sua

expressão, se estavam a compreender. Sem querer colocá-los numa posição de fraqueza perante os seus colegas, tentei, em momentos de trabalho individual, aproximar-me deles e certificar-me de que estavam a entender o que estava a ser ensinado. No entanto, não deixei de verificar se os/as melhores estudantes acompanhavam a progressão da aula, mas essa era uma tarefa mais simples.

Enquanto professor procurei também criar ligações entre os diferentes passos da aula. Era importante que as aulas fossem fluídas e não houvesse momentos de pausa que facilmente se pudessem transformar em momentos de distração.

2.2.3. Atividades extraletivas

Embora as atividades letivas sejam as mais importantes durante o estágio pedagógico, existem outros aspetos da organização escolar relevantes para quem pretende seguir a profissão docente. Assim, durante este ano, aprendi bastante sobre a forma como os diferentes departamentos de uma escola se organizam e planeiam o ano letivo. Dentro do departamento de Inglês e Alemão participei, às quintas-feiras ao final da tarde, nas reuniões de articulação curricular – esta situação foi mais frequente no 1.º e 2.º períodos. Um destes momentos incluiu uma reunião com um representante de uma editora, em que eu observei de que maneira é que os/as professores/as podem ter influência indireta na elaboração de futuros manuais através do feedback que providenciam. No final do 1.º e 2.º períodos, participei também nas reuniões de avaliação: da turma de Inglês nos dois períodos e de duas turmas de Alemão, uma em cada período, pois os/as alunos/as eram provenientes de diferentes turmas.

No que respeita a atividades extracurriculares com os/as alunos/as, na área da disciplina de Alemão, participei na organização de exposições no átrio da escola, nomeadamente sobre o outono (para a qual escrevi um poema), Natal, dia de S. Valentim e Páscoa. Estas exposições eram constituídas por trabalhos realizados pelos/as estudantes de Alemão. Tive também um papel importante na organização do 4º Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Alemão – Goethe-Institut (APPA-GI), para o qual criei um vídeo didático com a ajuda do orientador de Inglês, e no próprio encontro participei num pequeno diálogo teatral. Por fim no 3.º período, fiz parte de dois projetos promovidos pelo Goethe-Institut. Um deles tinha o nome de “Digitale Klicke” e consistiu em levar alunos/as a Lisboa para escreverem um artigo para um jornal *online* em alemão. No âmbito do segundo projeto, juntamente com a orientadora de Alemão, escrevi e ensaiei uma peça de teatro em alemão. Em maio, levámos os/as alunos/as a

Lisboa para participar no evento de teatro “Deutsch auf der Bühne”, no qual apresentaram a peça que tínhamos preparado.

2.2.4. Balanço e tema escolhido

Acho que o meu maior ponto forte foi a minha honestidade e a capacidade de me aperceber de que não sou perfeito e tenho muito que evoluir. Este ano preparou-me para dar aulas, mas a formação de um/a professor/a é uma atividade contínua e sem dúvida que os próximos anos decidirão que tipo de professor serei. Para além disso, apenas enfrentei a realidade de uma escola e, embora as condições fossem excelentes, tal poderá não acontecer no futuro, acarretando consequências negativas, mas também criando desafios que me permitirão evoluir ainda mais.

Ao encontrar-me nesta excelente escola com esta excelente comunidade, decidi-me por um tema de relatório relacionado com as questões de competência intercultural e transcultural. Com o meu gosto por cultura e literatura e a excelente “bagagem cultural” demonstrada pelos/as estudantes, considerei que estavam reunidas as condições para o desenvolvimento do tema escolhido e aplicar as competências desenvolvidas nas aulas que iria lecionar. Assim, o terceiro capítulo apresenta as diferentes teorias e abordagens culturais aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e relaciona-as com as experiências realizadas em contexto de estágio pedagógico.

CAPÍTULO 3

3.1. Introdução

O tema que vou desenvolver neste capítulo do relatório prende-se com duas abordagens que permitem ao/à docente trabalhar a dimensão cultural no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras – a abordagem intercultural e a abordagem transcultural. O desenvolvimento da competência intercultural surge mais frequentemente na documentação relativa ao ensino de línguas estrangeiras, estando presente no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with new Descriptors (CEFR, Companion Volume)* e nos documentos reguladores do sistema de ensino português (como veremos à frente). Por outro lado, a abordagem transcultural vem criticar a perspetiva intercultural, ao considerá-la insuficiente para retratar a realidade cultural e oferecendo uma alternativa (Welsch, 1999: 194-213).

Este capítulo está dividido em seis secções (incluindo esta introdução). Começarei por definir o que entendo por cultura: existe uma variedade de definições com uma complexa evolução histórica, mas acho importante, no âmbito deste trabalho, considerar uma definição concreta de cultura. Na segunda secção relaciono o conceito de cultura com a aprendizagem de línguas estrangeiras sob a perspetiva do termo alemão *Landeskunde* – um termo comumente associado à aprendizagem de conhecimentos culturais. Seguidamente, definirei o conceito de interculturalidade no âmbito da educação, explorando as noções de consciência intercultural e competência comunicativa intercultural. Na parte final da terceira secção, apontarei alguns problemas levantados por alguns autores à competência intercultural e interculturalidade. A quarta parte deste capítulo focar-se-á no conceito de transculturalidade e aprendizagem transcultural no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Finalmente, relacionarei a investigação do tema com as experiências concretas realizadas durante o período de estágio.

Refletindo um pouco sobre o tema de trabalho nesta introdução ao capítulo, as línguas que falamos, para além de serem instrumentos de comunicação e de acesso ao conhecimento, influenciam também de outras maneiras a forma como entendemos o mundo e como nos vemos a nós próprios. Embora não tenha sido possível fundamentar posições radicais como as de Benjamin Whorf, citado em Guy Deutscher (2010: 140-142), de acordo com as quais a nossa língua materna molda as nossas ideias e define a forma como analisamos a realidade, a verdade é que autores posteriores como o próprio Deutscher (2010:148), ou mesmo como Paul Bloom e Frank C. Keil (2001: 352-353) admitem que, em especial, as características da nossa língua

materna têm alguma influência na forma como pensamos, pelas categorias e conceitos a que recorre na sua utilização e pela relevância que dá a aspetos específicos, o que leva à criação de determinados hábitos mentais que podem ser diferentes entre falantes nativos de diferentes línguas. No entanto, para além das diferenças entre línguas que se prendem com as suas estruturas, categorias e conceitos, existem também grandes diferenças entre elas no contexto de uso das palavras, nos valores e nos hábitos sociais ligados a conceitos que até podem ser aparentemente semelhantes.

A inclusão de uma segunda língua no nosso repertório linguístico pode, assim, proporcionar aos/às estudantes formas adicionais de entender o que está à sua volta e o/a docente de língua estrangeira tem um papel fundamental na tarefa de promover este processo. Um autor que destaca a responsabilidade dos/as professores/as de língua (estrangeira e materna) na formação dos/as alunos/as é Michael Byram (2008a: 1-2), que afirma: “All these teachers are handling one of the most important elements of humankind, for it is language that is one of the distinctive features of being human, one of the most important facilitating factors in the formation of human social groups, and at the same time one of the factors that separates groups from one another”. Para que o ensino esteja à altura dessa importância social e identitária da língua, o autor defende que as aulas devem valorizar as relações entre a língua e o contexto em que ela é falada, cabendo aos/às professores/as “to think about how their teaching is not only focused on practical skills but also creates a sense of living in a specific time and place, in a specific country, in a specific nation-state”.

Também no panorama do sistema de ensino português, de acordo com o Programa de Inglês do Ensino Secundário (2003: 2), a aprendizagem de uma língua estrangeira é importante não só a nível de conhecimentos linguísticos, mas também “como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana”. Além disso, este documento associa a aprendizagem de línguas à construção da identidade dos/as aprendentes e refere que esta aprendizagem desenvolve “uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos ativos, intervenientes e autónomos”. Posto isto, cabe ao/à docente desenvolver estratégias para a promoção de valores de tolerância e compreensão cultural na sala de aula como fator de formação de identidade. No tópico de finalidades do Programa de Inglês no Ensino Secundário (2003:6) é referido que é importante “fomentar uma educação inter- e multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária”.

3.2. A dificuldade na definição do conceito “cultura”

Culture is one of the two or three most complicated words in the English language. This is so partly because of its intricate historical development, in several European languages, but mainly because it has now come to be used for important concepts in several distinct intellectual disciplines and in several distinct and incompatible systems of thought.

Williams, Raymond. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. (1985: 87)

Cultura é das palavras mais difíceis de definir. Tal como Raymond Williams (1985: 87) refere acima, o sentido deste conceito é complicado devido ao seu desenvolvimento histórico, em diferentes línguas europeias e também por ser usado em áreas distintas e sistemas de pensamento incompatíveis. Ou seja, muitas vezes a definição de cultura é diferente, dependendo do contexto onde a palavra se encontra. A conceção mais comum da cultura, sendo aquela que se ensina em diversas disciplinas, apresenta-a como um conjunto tradições, costumes, arte e literatura de uma determinada área geográfica ou de um determinado grupo. Daqui parte também o conceito de “ensinar e aprender cultura” nas aulas de língua estrangeira – um conceito simplificado e redutor da realidade, que se traduz na integração de informação sobre costumes e tradições na sala de aula de língua estrangeira. Para tentar compreender este conceito, vários autores investigaram a sua evolução, procurando definir e explicar os seus múltiplos significados.

Edward T. Hall (1959: 43) refere ironicamente que “Culture is a word that has so many meanings already that one more can do it no harm”. Este autor (1959:43-44) argumenta que, apesar de a definição genérica ter sido criada por E.B. Tylor em 1871, há uma falta de especificidade rigorosa deste termo passados tantos anos, o que é referido também por Williams (1985: 91-92). As definições alternativas podem não ser assim tão distintas, sobrepondo-se umas às outras, o que torna a delimitação deste termo ainda mais complexa. Williams (1985: 92) argumenta que não é a palavra em si que causa os problemas, mas sim a enorme variedade de definições que pode assumir.

Segundo Williams (1985: 87) a palavra cultura dizia inicialmente respeito às áreas da agricultura e pecuária. Esta aceção foi alargada através de uma metáfora para dar origem a um outro significado: na primeira fase do século XVI, cultura foi associada a um processo de desenvolvimento humano. Este sentido permaneceu até finais do século XVIII e início do século XIX. Posteriormente, esta conceção de processo de desenvolvimento humano evolui de desenvolvimento particular para desenvolvimento geral (de grupo), o que vai ao encontro do conceito moderno de cultura (Williams 1985: 88).

Por outro lado, existem referências a três contextos em que a palavra cultura foi usada com outro sentido (Williams 1985:88):

- 1730: “it has not been customary for persons of either birth or culture to breed up their children to the Church”.
- 1744: “. . . nor purple state nor culture can bestow”.
- 1805: “where grace of culture hath been utterly unknown”.

Aqui, a palavra está ligada ao conceito de civilização, no sentido que uma pessoa com cultura é uma pessoa civilizada – uma conceção partilhada pela definição da palavra na língua francesa no século XVIII. Mais tarde (século XIX), a língua alemã, com base neste uso da palavra “cultura” com o sentido de civilização, expandiu o conceito, relacionando a civilização com o processo de desenvolvimento da humanidade.

Ainda no contexto alemão, o conceito de cultura na sua multiplicidade surgiu com Herder na sua obra *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Williams (1985: 89) cita esta obra, na qual Herder refere que nada é mais indeterminado do que a palavra cultura e que a sua aplicação a todas as nações e períodos é falsa e enganadora. Segundo Williams, Herder ataca o pressuposto de que a ‘cultura’ ou ‘civilização’ é um processo unilinear, que levou à ideia de uma cultura dominante europeia no século XVIII. Consequentemente, é necessário falar de “culturas” no plural: as culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, e também das culturas específicas e variáveis de grupos sociais e económicos dentro de uma nação (Williams 1985: 89).

Williams (1985: 90) reconhece ainda um outro significado de cultura como uma palavra abstrata para descrever um conjunto de obras intelectuais e artísticas. O autor refere que esta designação é a mais usada, incluindo áreas como música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema. Esta conceção de cultura é frequentemente designada como “alta cultura”.

Michael Byram (2008b: 125) usa a metáfora do icebergue para a compreensão do conceito de cultura: apenas uma pequena parte do que é cultura se vê à superfície e esta parte inclui a alta cultura e fenómenos do dia-a-dia como a comida, as formas de vestir, desportos e tradições do povo – cultura é assim relacionada com fenómenos nacionais que também podem ser fenómenos regionais. No entanto, como sugere a metáfora usada pelo autor, o conceito de cultura é mais abrangente e contém elementos menos visíveis: o que está debaixo da superfície, na parte submersa do icebergue, são valores, pressupostos acerca das pessoas, hábitos de

pensamento e comportamento que estão tão enraizadas no indivíduo que é difícil ter consciência deles.

Uma distinção algo semelhante entre elementos culturais óbvios e os que são menos visíveis está presente em Ildikó Lázár *et al.* (2007:7-8) com as designações *big C culture* e *little C culture*. A primeira inclui áreas como a literatura, a geografia, a história e as artes (correspondendo à alta cultura), enquanto *little C culture* designa elementos que à primeira vista não são tão fáceis de identificar, como normas, valores e atitudes.

Na sequência da metáfora do icebergue, Byram (2008b:125) reforça a ideia de conceber a cultura como associada a grupos sociais. Estes grupos poderão ter os seus próprios comportamentos e regras e o indivíduo que pertence ao grupo orientar-se-á por essas regras. Byram (2008b: 127) apresenta o seguinte exemplo:

When ‘a Greek’ and ‘a Norwegian’ are engaged in dialogue, they bring to the situation the ‘iceberg’ of national culture and the rules of behaviour they have acquired in their national group. When ‘a Christian’ engages in intercultural dialogue with ‘a Muslim’, similarly, they bring the concepts and rules they have acquired through their religious belonging, from the social group ‘Christians’ or ‘Muslims’, or some subgroups within them.

De acordo com esta perspetiva, cada grupo social tem padrões mais ou menos homogêneos que regulam as atitudes dos seus membros. No entanto, se pensarmos que cada indivíduo pode ser membro de diferentes grupos, a realidade revela-se bastante mais complexa, pois cada indivíduo é definido por todos os grupos que integra. Ou seja, com base no exemplo acima, embora um grego e um norueguês sejam representantes da sua cultura nacional e, por conseguinte, distintos, dois indivíduos noruegueses serão também distintos, com uma identidade complexa baseada em todos os grupos sociais a que pertencem.

A visão do indivíduo como um ser culturalmente complexo devido aos diferentes grupos nos quais está integrado é uma perspetiva recente, embora verificável em registos mais antigos. Hall (1959: 47) refere um estudo antropológico de uma tribo nos Estados Unidos da América na década de 1930 em que os investigadores registavam as suas interpretações do que lhes era dito pelos indígenas. No entanto, se registassem as suas interpretações de outros indígenas do mesmo grupo, chegavam a resultados e conclusões diferentes. Assim sendo, se em comunidades tão restritas como a de uma tribo de indígenas norte-americanos existem diferentes perspetivas culturais, é inconcebível tentar limitar a cultura a um formato unilinear, tal como Herder argumentava.

Wolfgang Welsch (1999: 195) também critica a noção de cultura homogénea de Herder, que caracterizava as culturas como “esferas fechadas”, o que não corresponde à complexidade das sociedades e culturas modernas. Nesta linha de pensamento, Welsch distingue dois tipos de diferenças culturais na sociedade: as diferenças verticais, que estão relacionadas com o estatuto económico e social do indivíduo, e as diferenças horizontais, que se prendem com questões de identidade de género, de diferenças entre homens e mulheres, de identidade sexual e o seu papel na formação cultural do indivíduo.

Posto tudo isto, por qual conceito de cultura deveremos optar? Tal como foi dito, é difícil delimitar este termo com tanto peso na história da humanidade, mas irei considerar cultura sob a perspetiva do icebergue – um conjunto de fatores visíveis e compreensíveis à superfície, juntamente com aspetos enraizados e a princípio submersos no desconhecido do inconsciente. Parece-me importante considerá-la sob esta perspetiva, pois no contexto educativo é muito fácil apresentar factos sobre a alta cultura e sobre hábitos do dia-a-dia, mas mais difícil, contudo mais importante, é que os/as aprendentes se consigam aperceber do que está na parte submersa do icebergue.

Culture hides much more than it reveals, and strangely enough what it hides, it hides most effectively from its own participants. Years of study have convinced me that the real job is not to understand foreign culture but to understand our own. I am also convinced that all that one ever gets from studying foreign culture is a token understanding. The ultimate reason for such study is to learn more about how one's own system works. The best reason for exposing oneself to foreign ways is to generate a sense of vitality and awareness – an interest in life which can come only when one lives through the shock of contrast and difference. (Hall 1959:53)

Tal como argumentado acima, uma das finalidades de entrarmos em contacto com outro contexto cultural é entendermos melhor o nosso próprio contexto cultural e ficarmos conscientes de fenómenos que nos eram desconhecidos na nossa própria cultura, pois “what it hides, it hides most effectively from its own participants”.

3.3. O papel da cultura na aprendizagem de língua estrangeira: *Landeskunde*

Regressemos ao panorama da sala de aula de língua estrangeira. Como lidar com este conceito complexo que é o conceito de cultura? No ensino da língua alemã deparamo-nos com

o termo *Landeskunde* como designação para a aprendizagem cultural na sala de aula. Este é um termo sem tradução direta para português, mas, segundo o dicionário alemão online *Pons*, compreende o estudo científico de história, cultura, geografia e política. Esta definição mostra que se trata de um conceito abrangente, mas, para além desta designação geral, a transmissão de *Landeskunde* na sala de aula de língua estrangeira pode assumir diferentes formas, como veremos nas secções seguintes.

3.3.1. *Landeskunde* factual

Por um lado, temos a chamada *Landeskunde* factual. De acordo com a descrição de Markus Biechele e Alicia Padrós (2003: 15), a *Landeskunde* factual na sala de aula de língua estrangeira consiste na aprendizagem de factos socioculturais e geográficos apresentados em materiais didáticos. Os autores dão como exemplo um texto, de um manual de 1978, que caracteriza a República Federal da Alemanha, listando alguns factos sobre o país: data da sua formação, nomes dos estados constituintes e informações sobre o processo eleitoral. Os autores também referem que muitas vezes estes materiais se encontram no fim das unidades dos manuais escolares e assumem, portanto, um valor de informação extra.

O conceito de *Landeskunde* factual abrange também a chamada “alta cultura” (“Hochkultur”). Neste âmbito incluem-se temas como a arte, música e ciência (Biechele e Padrós 2003: 22). Os autores dão como exemplo a inclusão nos manuais escolares de biografias de artistas ou personalidades destes domínios, mencionando ainda que as biografias que surgem neste contexto são predominantemente masculinas. Este pode ser considerado um exemplo de como, numa *Landeskunde* factual aparentemente neutra, os factos apresentados resultam necessariamente de uma seleção condicionada por determinados fatores, embora, neste caso, mais do que a um critério de escolha discriminatório para as mulheres, talvez o desequilíbrio se deva à desigualdade de oportunidades para as mulheres que está refletida na história da arte ou da ciência como a conhecemos⁴.

De acordo com Biechele e Padrós (2003: 19), a abordagem de *Landeskunde* na sala de aula de língua estrangeira não é só limitada a temas políticos, geográficos, económicos e culturais – no sentido de criações artísticas ou intelectuais de relevo (“Hochkultur”) –, mas abrange

⁴ A apresentação de informações adicionais de *Landeskunde* ainda hoje pode ser encontrada em manuais escolares, tal como no manual de Inglês *Hot Spot* 9º ano (Evans e Dooley, 2015), que foi adotado na escola onde realizei o estágio. No fim de cada unidade, o manual contém um capítulo denominado “Intercultural Domain” – ver secção 3.4. sobre Interculturalidade.

também outros fenómenos culturais específicos, por exemplo, usos e costumes (“Sitten und Bräuche”). Os autores apresentam exemplos de materiais em que se recorre a generalizações para descrever o modo como o Natal e o Ano Novo são festejados: “am Abend dieses Tages versammelt sich die Familie unter dem Weihnachtsbaum”; “Man feiert den Beginn des neuen Jahres mit Rufen, Schießen und Raketen”. Os autores referem que, se os factos apresentados carecessem desta generalização, seria difícil analisá-los e didatizá-los. No entanto, Biechele e Padrós (2003: 21) argumentam na sua reflexão que materiais didáticos deste tipo criam uma aparência ilusória de objetividade e universalidade: “*So feiern alle Deutschen Weihnachten*” – “Assim festejam todos os alemães o Natal”. Fica, portanto, a crítica de que este tipo de abordagem ao tema não tem em conta as diferentes formas de festejar certos feriados por pessoas de diferentes origens e não atende ao pluralismo de uma sociedade multifacetada, criando uma perspetiva limitada da realidade. Para concluir, e concordando com o que Biechele e Padrós argumentam, estes dois aspetos podem ser problemáticos na apresentação de *Landeskunde* factual numa aula de língua estrangeira: por um lado, é necessário adotar certos critérios para a escolha dos factos a apresentar e, por outro lado, é importante não criar generalizações abusivas ao apresentar a realidade dos países onde se fala essa língua.

3.3.2. *Landeskunde* comunicativa: nova orientação na didática de língua estrangeira

Na década de 1970, houve alterações significativas no panorama do ensino de línguas estrangeiras. A língua passou a ser vista não apenas como um sistema gramatical, mas também como um meio de expressão e transmissão de mensagens, e a capacidade de conseguir comunicar nas situações do dia-a-dia tornou-se o objetivo global das aulas de língua estrangeira.

Segundo Biechele e Padrós (2003: 33), o que esta abordagem comunicativa trouxe de novo foi a adoção do uso da língua em atos de fala e situações como ponto de partida para o ensino/aprendizagem. As expressões aprendidas podem ser usadas em diferentes contextos da vida real, sendo esse o principal propósito na aprendizagem da língua estrangeira. Por exemplo, a forma verbal alemã “*Ich möchte*” é uma forma de conjuntivo (Konjunktiv II) do verbo *mögen*, e é normalmente usada como forma educada de exprimir um pedido em diferentes situações – por exemplo, pode ser usada tanto para pedir um café, como no correio, para enviar uma carta. No entanto, esta forma é sistematicamente ensinada com fins comunicativos, como expoente linguístico para realizar pedidos, sem que seja necessário ensinar as formas gramaticais do conjuntivo. Os manuais que seguem esta abordagem têm em conta que alguns/algumas

estudantes irão precisar destas expressões um dia, seja para efeitos turísticos ou mesmo efeitos profissionais, no dia-a-dia.

A forma de encarar a língua tendo em conta o seu uso em situações concretas e com objetivos específicos também está presente no novo volume do *CEFR, Companion Volume* (2018: 137-144), nomeadamente quando se fala de competência sociolinguística e pragmática. A competência sociolinguística implica desenvolver conhecimentos e capacidades com o intuito de lidar com a dimensão social do uso da linguagem. Neste contexto, são referidos fatores determinantes para a adequação sociolinguística, dos quais realço:

- Using polite forms and showing awareness of politeness conventions;
- Performing language functions in an appropriate way (at lower levels in a neutral register);
- Recognising sociocultural cues, especially those pointing to differences, and acting accordingly (CEFR, Companion Volume 2018: 137).

De acordo com o *CEFR, Companion Volume* (2018: 138), a competência pragmática está mais relacionada com o uso da língua na construção do discurso/texto. Esta competência está principalmente relacionada com os conhecimentos dos princípios do uso da língua de forma a que as mensagens sejam:

- organised, structured and arranged ('discourse competence');
- used to perform communicative functions ('functional competence');
- sequenced according to interactional and transactional schemata – under sociolinguistic appropriateness ('design competence') (CEFR, Companion Volume 2018: 138-139)

Analisando estes aspetos da *Landeskunde* comunicativa e da adequação sociolinguística e pragmática, verificamos que é pertinente ensinar não só as formas de comunicação para as situações do dia-a-dia, mas também os diferentes contextos em que podem ser utilizadas. Como os conteúdos culturais transmitidos no âmbito desta abordagem estão relacionados com as situações do dia-a-dia, a sua aprendizagem não constitui informação cultural adicional, em contraste com a *Landeskunde* factual apresentada anteriormente.

3.4. Interculturalidade

3.4.1. O conceito de interculturalidade

[T]he intercultural dimension in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.

Michael Byram *et al*, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching* (2002:9)

A interculturalidade é um conceito recente que se refere à forma como as pessoas de diferentes contextos culturais se inter-relacionam. Na edição de 2011 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o termo “intercultural” veio substituir o termo “cultural” nas áreas das competências e consciência, o que levou a uma substituição gradual do primeiro termo em diferentes áreas do ensino. O termo “intercultural” torna-se mais adequado, visto que os/as aprendentes entram em contacto com um contexto cultural diferente do seu, o que implica naturalmente dois contextos culturais (Anne-Brit Fenner e David Newby, 2006: 45). O foco da aprendizagem intercultural passa pela relação entre as duas culturas, pelo que, segundo Fenner e Newby, para que os/as aprendentes se possam distanciar e refletir sobre uma cultura diferente da deles, precisam de estar conscientes da cultura da qual são parte integrante (Fenner e Newby, 2006:45).

De acordo com Lázár (2007: 8), assim que os/as aprendentes se tornarem conscientes das diferenças culturais existentes na língua estrangeira no que respeita às normas, valores e atitudes (*little C culture*), estarão mais dispostos a examinar as suas próprias normas, valores e atitudes. Assim, o processo de aprendizagem cultural de uma língua estrangeira não consiste apenas na perceção de semelhanças e diferenças de outras culturas, mas também no reconhecimento de aspetos da nossa própria cultura, a que Hall chama *Hidden Culture* (Lázár, 2007:8). Deste modo, espera-se que os/as aprendentes de língua estrangeira se tornem falantes interculturais, ou seja, sejam capazes de comunicar e desenvolver relações humanas com pessoas de outras línguas e culturas (Byram *et al.*, 2002: 7).

Byram *et al.* (2002: 9) argumentam que os papéis sociais também têm influência na forma como percebemos um indivíduo de outro contexto cultural. Estes papéis levam a alterações no que o falante intercultural diz, na forma como o diz, na resposta que espera e na forma como lida com a resposta que recebe. Por conseguinte, a aprendizagem de língua estrangeira que

promova a dimensão intercultural encoraja uma partilha de conhecimentos e uma discussão de valores e opiniões (Byram *et al.*, 2002: 25). Num comentário de Byram (2008b: 124) à noção de diálogo intercultural apresentada pelo Conselho da União Europeia em 2007, o autor refere que, segundo *Resolution on a European agenda for culture*, o diálogo intercultural é uma pré-condição para as mudanças necessárias da sociedade, que incluem uma noção de identidade e cidadania europeia.

O termo *Landeskunde* também está associado à interculturalidade – Biechele e Padrós (2003: 45) falam em *Landeskunde* intercultural. Segundo os autores, baseamo-nos sempre na nossa perceção e interpretação para entendermos as nossas experiências e o nosso meio envolvente. Assim sendo, numa aula de língua estrangeira, os conteúdos de *Landeskunde* podem ter uma base de interpretação diferente, pois estão incluídos numa cultura diferente. Se a nossa perceção for inflexível e determinada apenas pela nossa própria cultura, podem ocorrer interpretações erradas e mal-entendidos da nossa parte relativamente à outra cultura, ou mesmo da outra cultura relativamente a nós (Biechele e Padrós, 2003:46). Os autores (2003: 47) dão o seguinte exemplo: uma estudante brasileira considera o povo alemão como um povo frio, pois cumprimentam-se com um aperto de mão. A questão fundamental deste exemplo encontra-se nas diferenças de saudações entre os povos brasileiro e alemão, e não implica naturalmente que o povo alemão seja frio, sendo apenas diferente.

Este tipo de interpretações está ligado a uma perceção da realidade que se baseia frequentemente em estereótipos. Segundo o *Longman Dictionary for Contemporary English* (2012), o estereótipo “is a belief or idea of what a particular type of person or thing is like. Stereotypes are often unfair or untrue.” Este termo foi usado pela primeira vez com este sentido em *Public Opinion*, de Walter Lippman. A propósito do conceito de estereótipo, este autor afirma:

We are told about the world before we see it. We imagine most things before we experience them. And those preconceptions, unless education has made us acutely aware, govern deeply the whole process of perception. They mark out certain objects as familiar or strange, emphasizing the difference, so that the slightly familiar is seen as very familiar, and the somewhat strange as sharply alien. (Lippman 1922: 36)

Assim, a nossa perceção da realidade é condicionada pelos estereótipos, na medida em que consideramos muito familiar e nos identificamos com o que nos parece minimamente familiar e, por outro lado, não compreendemos e muitas vezes não tentamos sequer compreender aquilo que nos parece desconhecido. E é por isso que, muitas vezes, uma educação correta é

fundamental para nos sensibilizar para a diferença e prevenir ou resolver possíveis mal-entendidos.

3.4.2. Conceitos associados à interculturalidade

Consciência intercultural

Um dos conceitos associados à interculturalidade é a consciência intercultural. De acordo com o Quadro de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2001: 150), “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural”. Para além disso, é também referido que este processo implica a consciencialização de que existe diversidade regional e social, além de que a perceção da existência de uma grande variedade de culturas pelo aprendente reforça a consciência intercultural. Esta consciência relaciona-se com a metáfora do icebergue de Byram (2008b: 125) referida anteriormente: tanto a cultura dos/as aprendentes como a cultura da língua estrangeira são constituídas pelas duas metades do icebergue, e um dos objetivos é que o/a aprendente se consciencialize dos fatores culturais presentes nas duas metades do icebergue em ambos os contextos culturais e as interrelacione.

Competência comunicativa intercultural

Um conceito inerente à pragmática do ensino e aprendizagem de língua estrangeira é a competência comunicativa intercultural. Segundo Beneke, citado por Lázár (2007:9), a comunicação intercultural, no sentido lato da palavra, envolve o uso de códigos linguísticos significativamente diferentes e contacto com pessoas que detenham valores e visões do mundo distintos. A competência intercultural é, de uma forma geral, a capacidade de lidar com o contexto cultural de origem na interação com outros. De acordo com Britta Freitag-Hild (2016: 136), o conceito de competência comunicativa intercultural inclui o conjunto de capacidades e conhecimentos que nos permitem comunicar e interagir com o outro, falar uma língua estrangeira e viver noutro contexto cultural. Nas palavras de Jean-Claude Beacco *et al.* (2016:10), a competência intercultural é uma forma de experienciar o outro e a diversidade cultural, analisar essa experiência e dela beneficiar.

Byram *et al.* (2002: 11) defendem que a aquisição da competência intercultural nunca está completa nem é perfeita, porém isto não é um requisito: em primeiro lugar, é impossível adquirir ou antecipar todo o conhecimento que é necessário para interagir com pessoas de diferentes contextos culturais, pois esses contextos estão também em constante mudança. Em segundo lugar, as identidades pessoais e valores mudam, desaparecem e renovam-se à medida que determinado indivíduo se integra em novos grupos sociais – desta forma, interagir com crenças e comportamentos inesperados pode chocar e perturbar a nossa identidade e valores profundamente enraizados. Consequentemente, é necessária uma disposição de contínua adaptabilidade (Byram *et al.*, 2002:11).

Contudo, a competência intercultural pode ser desenvolvida com base num modelo de cinco fatores definidos por Byram *et al.* (2002:11-13):

- Atitudes (*savoir être*): Curiosidade e receptividade ao que é desconhecido são condições necessárias para a comunicação intercultural. Para além disso, é importante promover a disposição dos/as aprendentes para se envolverem com as diferentes formas de pensamento e perceção da realidade que advêm de contextos culturais diferentes, de modo a distanciarem-se da sua própria cultura, ou até serem críticos dela (descentramento).
- Conhecimento (*savoirs*): Os conhecimentos culturais também têm um papel – informações sobre história, sobre memórias nacionais e processos sociais próprios do país, influenciam a comunicação intercultural. Estes conhecimentos podem alterar as perceções e reações entre os intervenientes em atos de comunicação intercultural. Este fator pode ser definido por duas componentes: conhecimento sobre processos sociais e conhecimento sobre a representação desses processos, ou seja, a forma como indivíduos da Cultura (A) veem a Cultura (B) e vice-versa.
- Capacidade de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*): Capacidade de interpretar acontecimentos ou documentos de outro contexto cultural, relacionando-os com os acontecimentos ou documentos do próprio meio cultural. O falante intercultural fica apto a relacionar os diferentes pontos de vista, reconhecer mal-entendidos e identificar diferentes perceções culturais.
- Capacidade de descobrir e interagir (*savoir apprendre/faire*): Capacidade de descobrir e adotar significados e comportamentos culturais – com esta característica o falante intercultural pode resolver mal-entendidos ou ter o papel de mediador entre meios culturais.

- Consciência cultural crítica (*savoir s'engager*): Capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e resultados em diferentes contextos culturais – o próprio e o do outro. Segundo Byram (2008b: 128), a consciência cultural crítica é crucial no ensino e aprendizagem de competências interculturais, seja na língua estrangeira ou não. Este conceito está relacionado com a tradição alemã de “politische Bildung” – formação política.

3.4.3. Competência intercultural e a sua aplicação no ensino

O conceito de interculturalidade tem também consequências práticas para as aulas de línguas estrangeiras. Começando por uma análise dos documentos reguladores do sistema de ensino português, este conceito está presente, em primeiro lugar, nas metas curriculares de Inglês no ensino básico (2015:12-13), em que o “Domínio Intercultural” constitui um dos sete domínios que têm de ser desenvolvidos. Os descritores utilizados para o desenvolvimento deste domínio são principalmente de carácter identificativo e comparativo, dos quais selecionei os seguintes como exemplos.

Identificativo:

- Identificar personalidades do meio artístico (8.º ano B1);
- Identificar monumentos e museus (8.º ano B1);
- Identificar locais de interesse a visitar (8.º ano B1).

Comparativo:

- Comparar celebrações e datas festivas (6.ºano A2);
- Comparar agregados familiares (hábitos diários, formas de relacionamento) (7.ºano A2+);
- Comparar meios de comunicação social (9.º ano B1/B1+).

Estes descritores são passíveis de receber várias interpretações. Por um lado, podemos considerar os descritores identificativos como respeitantes a aspetos culturais factuais, ou seja, seguindo a ideia da *Landeskunde* factual, e os descritores comparativos como instrumento de desenvolvimento da competência intercultural. No entanto, os descritores estão sujeitos à interpretação de quem os lê e o/a docente pode, por exemplo, aplicar a todos eles uma dimensão intercultural.

No Programa de Inglês do Ensino Secundário – Nível de Continuação (2003: 24) fala-se dos objetivos de aprendizagem de modo a desenvolver uma dimensão sociocultural:

- Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros.
- Desenvolver capacidades de comunicação intercultural.
- Alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa.
- Desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural.

Analisando estes objetivos, constatamos que se aliam aos conceitos de competência e comunicação intercultural.

Quanto à área da aprendizagem de Alemão no ensino português, não existe um documento de metas curriculares. O único documento disponibilizado pela Direção-Geral da Educação é o Programa de Alemão do Ensino Básico, que data de 1991, estando assim profundamente desatualizado. Embora este documento não faça referências à competência intercultural, fala de *Landeskunde* e refere, tal como o Programa do Ensino Secundário de Inglês, uma competência sociocultural que leve “o aluno a aperceber-se das diferenças e semelhanças entre culturas”. (Programa de Alemão Ensino Básico 3º Ciclo, 1991: 13).

Em documentos que estão atualmente em discussão pública, mas que podem ser consultados no *website*⁵ da Direção-Geral da Educação, denominados Aprendizagens Essenciais, tanto para Inglês como para Alemão, existe já uma versão atualizada de objetivos de aprendizagem para línguas estrangeiras. Nestes documentos, que já se encontram homologados para a disciplina de Inglês no Ensino Básico, existem referências claras à competência intercultural como competência a desenvolver na sala de aula de língua estrangeira.

Conforme Beacco *et al.* (2016:9) argumentam, a educação intercultural é a resposta à necessidade de uma educação de qualidade. O seu objetivo é tornar a tarefa de ensinar e aprender o mais eficaz possível e aumentar o seu contributo para o sucesso escolar e para a coesão social. Estes autores (2016:12) referem também o seguinte:

⁵ Aprendizagens essenciais Inglês e Alemão (2018), *Direção Geral da Educação*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_9a_ff.pdf
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_10_alemao_fe_inicia.pdf

intercultural education aims to develop open, reflective and critical attitudes in order to learn to take a positive view of, and derive benefit from, all forms of contact with otherness. It seeks to mitigate the ego-/ethnocentric attitudes which arise from encounters with the unknown. (...) Teaching in all subjects therefore has a combined responsibility to give learners the opportunity for new cultural experiences, prepare them for participatory citizenship and educate them in otherness.

Com esta afirmação, Beacco *et al.* sugerem que a educação intercultural deve transpor as barreiras do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e ser aplicada noutras áreas disciplinares também. Uma ideia também partilhada por Byram (2008b: 127), que argumenta que, apesar de o/a docente de língua estrangeira ter um papel no desenvolvimento de competências interculturais, este papel não se limita à sala de aula de língua estrangeira, devendo os/as docentes procurar cooperar com docentes de cidadania, história e outras disciplinas do currículo. Para atingir estes propósitos, Beacco *et al.* (2016:23) sugerem três abordagens:

- promover uma coordenação de aulas, com vista a uma maior coerência e sinergia entre a aprendizagem de línguas estrangeiras, regionais, minoritárias e clássicas e também a dimensão linguística de todas as disciplinas;
- identificar as competências interculturais apropriadas a qualquer área de estudo, promovendo a sua consciência e trabalhando para integrá-las no processo de aprendizagem;
- encorajar os/as aprendentes a pensarem mais sobre as componentes do seu repertório plurilingue, as suas competências interculturais, as formas como as línguas e culturas funcionam e as melhores formas de beneficiar da sua experiência pessoal e coletiva no uso e aprendizagem de línguas.

Para além destas abordagens, Byram (2008b: 129) defende a formação cívica e política dos/as aprendentes, como parte da educação para a cidadania intercultural, sendo os seus propósitos os seguintes:

- aprender a valorizar o envolvimento político pessoal;
- aprender a reconhecer formas democráticas de ação como ‘virtudes’;
- adquirir interesse em assuntos públicos e estar preparado para se interessar na resolução de problemas sociais.

A competência intercultural tem influência também no papel que o/a docente deve assumir. Em primeiro lugar, devido às constantes mudanças no panorama cultural e na impossibilidade de a competência intercultural atingir um estado perfeito, não existe um modelo de docente perfeito para imitar, nem uma noção equivalente de falante nativo perfeito (Byram *et al.*, 2002: 11). O/A “melhor” professor/a não é nem o nativo nem o não-nativo, mas sim a pessoa que consegue ajudar os/as aprendentes a observar relações entre a sua e as outras culturas, que consegue também ajudá-los a adquirir interesse e curiosidade acerca do “desconhecido” (*savoir être*), e uma consciência deles próprios e da sua cultura, enquanto vista de uma perspetiva exterior (Byram *et al.*, 2002: 10). Byram *et al.* (2002: 36) argumentam que os/as docentes não podem ser neutros em questões culturais, pois, para além da sua função de ensino, também são seres humanos. Deste modo, necessitam de examinar de que maneira é que os seus preconceitos e possíveis estereótipos influenciam o ensino e que efeito isso terá nos/as aprendentes. Além disso, os/as docentes devem refletir sobre como respondem perante possíveis preconceitos apresentados pelos/as aprendentes, não só na sua posição de docente, mas também como humanos influenciados inconscientemente pela sua experiência com outros contextos culturais. Visto que estereótipos e preconceitos são baseados em sentimentos e não na razão, é importante discutir estas questões, e certificar-se de que são as ideias do aprendente a serem desafiadas e não o aprendente em si (Byram *et al.*, 2002: 27).

A competência intercultural tem repercussões na escolha de materiais e planeamento das aulas. Antes de mais, é importante ter consciência das perceções dos/as aprendentes face ao contexto cultural que estão a estudar – a escolha de temas passa pelas perceções e não por um modelo de perspetivas “corretas” do que deve ser determinada cultura. Assim sendo, nenhum programa de língua estrangeira deve ser transposto diretamente entre sistemas de educação de diferentes países (Byram *et al.*, 2002: 15). No entanto, temos de considerar que nem todos os/as aprendentes têm as mesmas perceções, portanto poderá haver variações programáticas entre diferentes turmas a serem aplicadas pelo/a docente. Contudo, isto requer uma familiarização com a turma antes de se poder tomar qualquer decisão.

Os temas tratados nos manuais escolares são instrumentos que podem servir para o desenvolvimento da competência intercultural e da perspetiva crítica. A ideia-chave é que os/as aprendentes comparem o tema numa situação familiar com exemplos de um contexto desconhecido (Byram *et al.*, 2002: 21). Byram *et al.* (2002: 23) defendem que os materiais autênticos são também uma ferramenta usada para o desenvolvimento da competência intercultural. Afirmando, contudo, que é importante fornecer aos/as aprendentes meta-informação sobre o texto, tal como: data; tipo de publicação; local; público alvo; fenómenos

externos que influenciaram a sua produção; pontos de vista políticos, religiosos ou culturais; intenção.

3.4.4. Problemas apontados à competência intercultural e interculturalidade

Um dos problemas apontados à competência intercultural passa, desde logo, pela sua conceção no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Com o CEFR, a descrição de competências por níveis levou a um maior foco no desenvolvimento das competências de Falar, Ouvir, Ler e Escrever dos/as aprendentes nas línguas estrangeiras. Segundo Freitag-Hild (2016: 138), o contributo do CEFR relativamente à aprendizagem intercultural pode ser julgado de duas maneiras:

- Por um lado, os objetivos de aprendizagem intercultural foram reforçados e ganharam maior significado na forma como foram definidos e classificados entre os diferentes níveis de desempenho linguístico.
- Por outro lado, estas competências interculturais não estão diretamente relacionadas com as competências comunicativas/ linguísticas, logo, as competências interculturais não são concretizadas da mesma forma, perdendo importância na prática.

No entanto, a versão do *CEFR, Companion Volume* (2018: 159) tem descritores para a competência pluricultural nos vários níveis, enquanto a versão anterior – aquela que é objeto da crítica de Freitag-Hild – apenas os referia a nível mais teórico, sem apresentar instrumentos mais práticos.

Outra posição crítica à conceção intercultural da educação é a do filósofo Wolfgang Welsch. Welsch (1999: 196) argumenta que, apesar de o conceito de interculturalidade insistir no conhecimento e intercompreensão entre contextos culturais, o problema reside no facto de ter origem na premissa tradicional do conceito de cultura de Herder, que caracterizava as culturas como “esferas fechadas”, e que não corresponde à complexidade das sociedades e culturas modernas. Um conceito alternativo que o autor sugere para a caracterização das sociedades modernas é a “Transculturalidade”.

3.5. Transculturalidade

3.5.1. O conceito de transculturalidade

Lifestyles no longer end at the borders of national cultures, but go beyond these, are found in the same way in other cultures. The way of life for an economist, an academic or a journalist is no longer German or French, but rather European or global in tone.

Welsch, Wolfgang. “Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today”
(1999:197-198)

O conceito de transculturalidade é apresentado por Welsch (1999: 197) como resposta aos problemas apontados à interculturalidade e é, em primeiro lugar, uma consequência da diferenciação interna e da complexidade das culturas modernas.

Atualmente, nas relações que se estabelecem dentro de uma cultura existe tanto de diferente e de “estrangeiro” como nas relações com outras culturas (Welsch 1999: 198). O reconhecimento das diferenças existentes dentro da nossa cultura constitui um pré-requisito para a aceitação das diferenças externas – precisamente quando não negamos, mas antes entendemos, a nossa transculturalidade interna, conseguimos lidar com a transculturalidade do outro (Welsch 1999: 201).

Atualmente, as culturas são caracterizadas, de um modo geral, pela hibridização. Para cada cultura, também outras culturas se têm vindo a tornar partes integrantes dela, visto que estão em contacto continuamente. Podemos constatar-lo a nível de população, mercadorias e informação – a nível mundial, na maioria dos países, vivem membros de várias origens, podemos encontrar produtos de todo o mundo e o desenvolvimento tecnológico permite trocas de informação praticamente instantâneas (Welsch 1999:198). Tal como as culturas são caracterizadas pela hibridização, segundo Welsch (1999:198) somos híbridos culturais: a nossa identidade não é definida apenas pelo país em que nascemos, mas por todos os países com os quais entramos em contacto, direta ou indiretamente. Welsch argumenta que a formação cultural é transcultural e que este efeito se verificará mais intensamente nas gerações vindouras.

Welsch (1999: 200) defende que usar o antigo conceito de culturas homogêneas e as suas subsequentes formas se torna irresponsável – melhores alternativas podem ser encontradas no campo da transculturalidade. Segundo o autor, a retórica da existência de culturas regionais é enganadora e puramente estética, pois no fundo tudo é determinado transculturalmente. Welsch (1999: 203) desconstrói assim a ideia tradicional de culturas singulares, delineadas, “justapostas como mosaicos”, substituindo-a por uma ideia de diversidade de culturas e formas de vida que

têm coisas em comum, ou não, demonstrando sobreposições e diferenciações ao mesmo tempo. Criar a nossa identidade cultural significa, cada vez mais, integrar diferentes elementos culturais de diferentes origens. É necessário, assim, proceder à separação entre as noções de identidade cultural e identidade nacional. O indivíduo não pode ser definido com base no país onde nasceu (Welsch 1999:199).

A transculturalidade também pretende criar uma forma de compreender o mundo: de um ponto de vista cultural, existe um processo de globalização que aponta para a uniformização, mas por outro lado, este processo faz surgir reações baseadas nos particularismos, pois as pessoas tendem a rejeitar a perspectiva que as reduz a um objeto de fusão que leve a uma uniformidade global e mantêm o desejo de serem diferentes e distintas (Welsch 1999: 204). De acordo com o autor, o conceito de transculturalidade é capaz de abranger aspetos globais e locais, universalistas e particularistas, e fá-lo de forma natural a partir da lógica dos próprios processos transculturais. As tendências de globalização, tal como o desejo de especificidade e particularidade, podem ser atingidas dentro da transculturalidade.

3.5.2. A aprendizagem transcultural

Em primeiro lugar, impõe-se a observação de que, ao contrário do que acontece com a interculturalidade, o termo transculturalidade está totalmente ausente, quer das metas curriculares de Inglês e programas de Inglês e Alemão, quer do CEFR, mesmo considerando o novo volume de 2018. Podemos assim afirmar que a perspectiva da interculturalidade e as competências associadas têm neste momento maior relevância no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Segundo Britta Freitag (2010:125), o conceito de aprendizagem transcultural parte da abordagem didática de fenómenos culturais, dentro da didática de língua estrangeira. Nos últimos anos, a aprendizagem transcultural ganhou significado no contexto do ensino de línguas estrangeiras e começaram a ser discutidas as vantagens e a possibilidade de se transmitir a noção de transculturalidade no espaço de sala de aula.

Freitag (2010:126) refere duas linhas de argumentação para a compreensão desta realidade na didática:

- Por um lado, a aula de língua estrangeira pode funcionar como um *third space*⁶, sendo simultaneamente espaço de encontro e negociação cultural. Desta forma, permite que

⁶ Conceito criado por Homi K. Bhaba (1994: 36).

os/as aprendentes descubram e aprendam novos significados culturais e reinterpretem conceitos, de modo a tornarem-se agentes interculturais.

- O conceito de cultura híbrida e transcultural é também importante na didática das línguas estrangeiras, na medida em que permite formular ou redefinir os objetivos de aprendizagem e influenciar a escolha de estratégias, de modo a focar temas como a transposição de barreiras culturais e a hibrididade da sociedade, os processos de troca cultural e a multiplicidade de identidades num determinado espaço linguístico.

Freitag (2010:127) faz referência ao trabalho de Hallet no campo da didática da cultura e literatura. O jogo de textos e culturas, de que fala Hallet, é desencadeado pelo encontro de textos do âmbito da própria cultura, da cultura estrangeira e ainda do âmbito transcultural, e leva à negociação conjunta de significados culturais. Esta negociação, refere a autora, pode até mudar o ponto de vista dos/as aprendentes – a sua perspetiva de ver o mundo.

Freitag (2010: 127) relaciona ainda o conceito de transculturalidade com o de interculturalidade. Por um lado, menciona autores como Wendt e Fäcke, que, na linha de Welsch, referem que existe um perigo de reduzir a interculturalidade à comparação entre universos culturais homogêneos e veem a transculturalidade como uma alternativa positiva ao conceito de interculturalidade. Por outro lado, apresenta também a perspetiva de Delanoy, para quem os conceitos de interculturalidade e transculturalidade na didática de língua estrangeira são completamente compatíveis.

3.6. Abordagem intercultural e transcultural: experiências no estágio curricular

O trabalho por mim desenvolvido ao longo deste ano focou-se na implementação de estratégias que me permitissem incluir a abordagem intercultural e transcultural na aprendizagem de língua estrangeira. Por um lado, a aprendizagem intercultural é referida nos documentos orientadores do sistema de ensino português já mencionados, e é uma competência fundamental para a formação dos/as estudantes. Por outro lado, decidi também integrar a perspetiva transcultural, porque ainda que haja autores que não a veem como absolutamente diferente da intercultural, penso que a realidade pluricultural e híbrida das sociedades justifica que se dê atenção explícita à perspetiva transcultural. Estas duas vertentes traduzem-se na aplicação deste tema em contexto didático: tomando os/as estudantes como foco principal do ensino, é importante lecionar uma língua estrangeira relacionando-a com a realidade e

desenvolver capacidades de análise crítica dos fenómenos culturais que fomentem a consciência intercultural e transformem a sala de aula de língua estrangeira num *third space*.

No meu papel como professor tentei ter consciência do modelo de professor/a apresentado por Byram *et al.* (2002: 10), que argumentam que o/a “melhor” professor/a não é nem o nativo nem o não-nativo, mas sim a pessoa que consegue ajudar os/as estudantes a observar relações entre a sua e as outras culturas. Também foi importante ter em consideração a perspetiva de Carl Rogers, tal como é apresentada por Fred Zimring no 4º volume da série “Thinkers on education”, publicada pela revista *Prospects: quarterly review of comparative education* da UNESCO (1994: 417). Rogers considera o/a professor/a um facilitador: a sua função é controlar o ambiente da sala de aula e tornar disponíveis aos/às alunos/as os recursos de aprendizagem em que se inclui o próprio/a professor/a. Também deve orientar as atividades de modo a que os/as estudantes atinjam os seus objetivos, mas, na medida do possível, de uma forma independente através do próprio esforço.

Para a aplicação deste tema em contexto prático, não defini, à partida, objetivos concretos a atingir, como se de um roteiro se tratasse. Ou seja, não escolhi tópicos concretos para a formação de competências interculturais e transculturais a serem desenvolvidos na aula – em vez disso, orientei-me pelos conteúdos programáticos. A razão para esta decisão baseou-se no facto de os/as docentes estarem restringidos pelo cumprimento do programa e, na minha função de professor estagiário, decidi lidar com esta restrição também. Posto isto, achei útil trabalhar e integrar as competências interculturais e transculturais nos tópicos já designados pelo programa. Por outro lado, fui aplicando estratégias relacionadas com estas competências sempre que possível, analisando em que momentos das aulas é que seria oportuno desenvolver as diferentes estratégias.

As turmas de Inglês e Alemão (9ºB/11ºD e 10º Formação Geral) diferiam fundamentalmente no nível de língua usado na aula e este fator resultou na aplicação de diferentes estratégias didáticas. No que diz respeito à idade e maturidade apresentada pelos/as alunos/as, nas turmas do 9º e 10º anos não constatei muita diferença, mas a turma do 11ºD apresentava maior maturidade. Contudo, apenas lecionei duas aulas a esta turma.

3.6.1. Disciplina de Inglês (9ºB)

A vantagem de a disciplina de Inglês ser uma disciplina de continuação reside no facto de haver mais espaço para estratégias que envolvam discussões ou temas complexos. É óbvio que a turma podia apresentar dificuldades linguísticas, mas tal não aconteceu e os/as alunos/as revelaram desde logo um bom nível de língua inglesa.

Para além disso, a turma do 9º B mostrou desde cedo uma característica fundamental para o desenvolvimento de competências interculturais e transculturais: a consciência cultural crítica (Byram *et al.*, 2002: 13). Esta qualidade revelou-se mais visivelmente nos/as alunos/as com um excelente nível de língua inglesa, mas também nos/as alunos/as menos bons, que, com as suas dificuldades de expressão, não deixavam de opinar sobre os assuntos discutidos em aula.

3.6.1.1. O uso da imagem “Meme”

Uma das ferramentas que utilizei em praticamente todas as aulas foi o chamado “meme”. De acordo com o *Longman Dictionary for Contemporary English* (2012), este termo designa “a type of behaviour or an idea that spreads to other members of a group: *Memes such as tunes and catch-phrases travel through a culture almost like a virus*”. No contexto da Internet, *memes* são ideias que, transmitidas através de imagens e frases, são geralmente usadas para efeitos cómicos. A razão pela qual usei os *memes* foi o seu papel na motivação dos/as estudantes através do humor. Os *memes* são uma prova da transculturalidade do indivíduo – o reconhecimento daquele tipo de imagem para efeitos humorísticos pode ser levado a cabo por indivíduos de variadas nacionalidades e origens culturais. A prova está no facto de existirem websites exclusivamente para a partilha de *memes*, cujos membros são indivíduos de todo o mundo. Deste modo, tirei partido da identidade transcultural dos/as estudantes para dinamizar a aula.

Exemplos de utilização de *memes*

- Introduzir o tópico de “Volunteering” (Anexo 1 – 1.1): este *meme* apresentava um indivíduo com um sorriso forçado e, juntamente com a frase apresentada, fazia referência à desvantagem do trabalho de voluntariado no que diz respeito à remuneração obtida;
- Introduzir o tópico de Natal e Ano Novo no mundo (Anexo 1 – 1.2.): esta imagem e frase serviram como ponto de partida para analisar como o Natal é celebrado em diferentes

países de língua inglesa, desconstruindo as perspetivas mais comuns destes eventos no ocidente (neve, pai Natal, árvores de Natal, presentes, fogos de artifício);

- Representar ironicamente o “Choque Cultural” (Anexo 1 – 1.3.): a utilização deste *meme* prendia-se com as quatro fases do Choque Cultural (*Wonder, Frustration, Depression, Acceptance*). O entusiasmo demonstrado por um indivíduo ao viajar na fase de *Wonder* é posteriormente substituído pela frustração e depressão;

- Representar um indivíduo através de estereótipos (Anexo 1 – 1.4.): este *meme* reúne uma série de estereótipos associados ao povo português. Após apresentar e analisar esta imagem, perguntei aos/às estudantes se eles consideravam que a imagem representava um típico português. Responderam-me afirmativamente, e perguntei a um aluno se ele gostava de touradas (uma das características associadas). Após me ter dito que não, os/as estudantes perceberam que o indivíduo é muito mais do que um conjunto de estereótipos. Este *meme* teve ainda uma função gramatical (através da frase), pois também nesta aula foram lecionados os “Phrasal Verbs” com “come”;

- Introduzir o tópico de “Products and Services” (Anexo 1 – 1.5.): esta imagem é comumente usada para apresentar afirmações inesperadas. Visto que estava a apresentar o tópico de “Products and Services”, este *meme* cumpriu um papel na formação cívica dos/as estudantes, alertando-os para o facto de que temos de respeitar os funcionários que trabalham no atendimento ao cliente;

- Prefigurar o uso do “Reported Speech” (Anexo 1 – 1.6.): Na utilização deste *meme* brinquei um pouco com a dificuldade de aprender o “Reported Speech”. Este tipo de *meme* é utilizado para introduzir questões filosóficas ou paradoxais, e foi aqui utilizado pois a primeira frase pode estar no “Past Simple” ou “Reported Speech” – tudo depende do contexto, e foi essa a principal ideia que quis que os/as estudantes compreendessem;

- Introduzir o tópico de “The effects of advertisement on children” (Anexo 1 – 1.7.): a criança apresentada nesta imagem tem uma expressão que decidi considerar um pouco macabra. A referência que fiz a “eat your soul” vai ao encontro da ideia de que os efeitos da publicidade podem ser muito nocivos para as crianças, definindo desde cedo os seus hábitos de consumo;

- Introduzir o tópico de “Passive Voice” (Anexo 1 – 1.8.): este último *meme* que apresento estabelece a diferença entre a voz ativa e a voz passiva. Achei uma forma fácil e humorística de criar nos/as estudantes a noção de que a voz ativa (“I didn’t do the homework”) se concentra no sujeito da ação, enquanto a voz passiva (“but the homework was done”) se foca na ação em si.

Avaliação da estratégia

A utilização de *memes* foi um grande sucesso. Eu iniciava a aula projetando no quadro o *meme* e colocava questões aos/às estudantes que o analisavam criticamente. Esta estratégia teve um papel importante na motivação dos/as estudantes e ajudou a apresentar diversos tópicos. Devido ao seu valor humorístico, os/as estudantes começaram a ficar expectantes relativamente a qual seria o próximo *meme* e revelaram grande desapontamento numa aula em que não utilizei *memes*.

3.6.1.2. Relacionar o tópico com o meio envolvente

Uma forma de desenvolver a competência intercultural foi o relacionamento do tema com o meio envolvente. Por vezes, se os/as docentes se focarem demasiado no contexto cultural específico da língua a ser ensinada, os/as estudantes sentem-se como observadores externos de fenómenos que lhes parecem ser desconhecidos. Ao associar a língua estrangeira com a área envolvente e pessoal, os/as estudantes estabelecem uma relação muito mais próxima com a língua. A aprendizagem ou revisão de léxico pode ser uma tarefa entediante com o uso de imagens genéricas, como as frequentemente apresentadas nos livros. Assim sendo, decidi relacionar o léxico e algumas atividades da aula com o meio que estava próximo dos/as aprendentes. Esta estratégia foi aplicada em dois momentos:

Tópico “Volunteering”

No início da aula de dia 17 de novembro de 2017, começámos por analisar um *meme* e comentar os tipos de empregos de voluntariado existentes. No passo seguinte, comentámos o desastre dos fogos florestais de outubro de 2017 em Portugal e as ações de voluntariado que surgiram como resultado. De seguida, dei como exemplo organizações na Figueira da Foz, onde os/as estudantes podiam fazer voluntariado – APPACDM e Lar de Idosos. Numa fase posterior da aula, discuti com os/as estudantes sobre se eles gostariam de trabalhar como voluntários e onde. Os/As alunos/as revelaram grande entusiasmo nesta atividade e procuraram demonstrar os seus conhecimentos sobre o seu local de residência. Como atividade final, escreveram uma carta a uma organização, na qual se apresentavam, especificavam onde queriam fazer voluntariado, porquê e que capacidades tinham.

Tópico “Shops and Services”

Um dos objetivos da unidade em que este tópico estava incluído era que os/as estudantes fossem capazes de distinguir entre estabelecimentos comerciais e serviços. Para este efeito, o manual escolar sugeria apresentar uma série de imagens genéricas com estabelecimentos comerciais e serviços, aos quais os/as estudantes tinham de associar a designação correta. Com base nesta ideia, na aula do dia 26 de abril de 2018, fiz um exercício semelhante em que organizei e projetei uma série de fotografias de locais da Figueira da Foz para os/as estudantes denominarem – posteriormente fizeram também a distinção entre estabelecimentos comerciais e serviços. (Anexo 2 – 2.1.).

Avaliação da estratégia

Na minha opinião, os/as estudantes estabeleceram com sucesso uma relação pessoal da língua inglesa com o seu meio envolvente. Por um lado, no exercício de escrita surgiram ideias de voluntariado bem imaginativas, como trabalhar na praia ou num canil. Para além disso, no segundo exemplo, as imagens genéricas tinham naturalmente pormenores que denunciavam que tipo de estabelecimento ou serviço se tratava. Contudo, com a utilização de locais reais na Figueira da Foz, os/as estudantes tinham de utilizar o conhecimento da sua cidade para denominar os locais – por exemplo, um edifício era simultaneamente biblioteca e museu, requerendo dos/as estudantes capacidade de observação e conhecimento.

3.6.1.3. Comportamentos sociais e estereótipos

Uma das unidades que lecionei foi a unidade de “Travel”, durante o mês de janeiro. Esta unidade abria naturalmente espaço a tópicos interculturais. Uma atividade de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural que escolhi foi a análise de comportamentos sociais em diversos países. Estes comportamentos foram apresentados num texto escrito (Anexo 3 – 3.1.), que relatava a experiência de um indivíduo português, e consistiam em:

- Sinal de positivo juntando o dedo indicador ao polegar com os restantes três dedos no ar – este sinal foi mal interpretado num restaurante em França, pois significa “zero/imprestável”;
- Formas de saudação de mulheres: três beijos, na Suíça e aperto de mão, na Alemanha – o indivíduo ficou surpreendido pelo facto de as pessoas cumprimentarem mulheres com

três beijos, na Suíça e apenas um aperto de mão, na Alemanha, pois em Portugal as mulheres cumprimentam-se com dois beijos;

- Apontar o dedo a monumentos – na Rússia, é considerado falta de educação apontar o dedo;
- Cruzar as pernas – na Tailândia, é considerado falta de educação mostrar a sola dos sapatos.

Numa fase posterior, os/as estudantes partilharam e comentaram comportamentos sociais que têm em casa e que poderão ter experienciado no estrangeiro.

Outra atividade desenvolvida foi a desconstrução de estereótipos. Após terem aprendido alguns “Phrasal Verbs” com “come”, apresentei aos/às estudantes as seguintes frases (Anexo 3 – 3.2.):

- I came across this place where I had my favourite meal: a sausage and beer.
- When I finally came to the city centre I had some Kebab.
- “Come on Kim! I want to get some Bolognese Pasta”.
- When the truth came out, we went to relax in a Sauna.
- It came about many times: She had a coffee and a ‘Pastel de Nata’ for breakfast.

Seguidamente, perguntei aos/às estudantes qual o país de origem dos sujeitos da frase. Com base em termos presentes na frase, os/as estudantes afirmaram que os sujeitos eram naturais de, respetivamente, Alemanha, Turquia, Itália, Finlândia e Portugal. Contudo, esclareci os/as alunos/as de que o sujeito daquelas frases era simplesmente eu (como exemplo), pois o facto de uma pessoa gostar de certo tipo de alimentos ou praticar certas atividades não significa que tenha de ser natural de um país específico.

Avaliação da estratégia

Por um lado, a primeira atividade permitiu que os/as estudantes adquirissem conhecimentos sobre usos e costumes de outros países⁷, pois apresentava factos culturais relacionados com comportamentos em diversos países. No entanto, o objetivo principal foi demonstrar a relação entre comportamentos, o que é expectável por um indivíduo num meio que lhe é desconhecido e as conotações positivas ou negativas que estes comportamentos podem ter, dependendo do

⁷ Uma das componentes de Landeskunde referidas por Biechele e Padrós (2003: 19).

contexto cultural onde estão inseridos, desenvolvendo assim a competência intercultural. A segunda atividade mostra como podemos interligar a competência intercultural com a competência gramatical – a aprendizagem da gramática pode surgir desligada da realidade ou, como demonstro, ser usada para fins interculturais. Além disso, tal como Biechele e Padrós (2003: 46) argumentam, vemos o nosso meio e interpretamo-lo segundo as regras que conhecemos; do que está longe, vemos apenas uma pequena parte e fazemos o nosso juízo segundo as mesmas regras, mas nem sempre essas regras se aplicam nos outros contextos e não conseguimos observar aquilo que está “na parte submersa do icebergue” Byram (2008b: 125).

3.6.1.4. Análise de anúncios e títulos de jornais

A unidade 6, “Life & Living”, durante o mês de abril, foi outra unidade lecionada inteiramente por mim. Com a publicidade como foco central, decidi desenvolver as cinco componentes da competência intercultural (Byram *et al.*, 2002: 11-13). De modo a encorajar o espírito crítico dos/as estudantes, apresentei-lhes diversos anúncios publicitários (Anexo 4):

- Os primeiros mostravam nomes de produtos e estabelecimentos ou marcas facilmente identificáveis para os/as familiarizar com o tema (Anexo 4 – 4.1.);
- Os segundos continham claras conotações racistas (Anexo 4 – 4.2.);
- Por último, os anúncios exibiam conotações sexistas (Anexo 4 – 4.3.).

A forma como as componentes foram desenvolvidos nesta atividade foi a seguinte: no que respeita às atitudes, os/as alunos/as tomaram contacto com anúncios publicitários que provavelmente não lhes eram familiares (principalmente nas duas últimas categorias) e tiveram de pensar fora do seu contexto cultural, de forma a perceberem quais os problemas que eram apresentados. A segunda componente (conhecimentos) serviu como base para realizar a tarefa, transportando cada aluno/a a sua “bagagem cultural” e as suas próprias perceções. As suas interpretações entraram em jogo (capacidade de interpretar e relacionar) e os/as estudantes procuraram relacionar o que lhes era apresentado com a sua própria realidade e com a realidade do outro contexto cultural. De seguida, descobriram os significados implícitos naqueles anúncios (capacidade de descobrir e interagir) e fizeram a sua análise crítica, formando uma opinião sobre o assunto (consciência cultural crítica).

Outro aspeto trabalhado nesta unidade foi a voz passiva. Para a demonstração da voz passiva em contexto real, selecionei uma série de títulos de jornal (uns, na voz ativa e outros, na voz passiva) (Anexo 4 – 4.4.). O primeiro anúncio estava na voz ativa e apresentava a seguinte

frase: “Isis propaganda video shows women fighting for first time amid ‘desperation’ to bolster ranks”. O objetivo a atingir neste exemplo foi que os/as estudantes se apercebessem das intenções no uso da voz ativa, ou seja, os/as estudantes constataram que o jornalista que escreveu o título quis direcionar a atenção para o sujeito da frase (*ISIS*) no seu papel predominante na ação efetuada. O segundo exemplo, encontrando-se na voz passiva, refere que uma mulher foi presa por um crime que cometeu. Aqui não é relevante saber quem prendeu a mulher, pois pode-se pressupor que foram as forças policiais. O foco da frase está presente na ação, no facto de a mulher ter sido presa por ter cometido um crime. A intenção desta atividade (para além de melhorar os conhecimentos linguísticos) foi desenvolver nos/as estudantes capacidades de análise crítica de notícias (ou de outros textos), que são essenciais para a formação de uma consciência cultural crítica.

Avaliação da estratégia

Na atividade em que apresentei os anúncios, eu, no meu papel de professor, fui puramente um facilitador, utilizando a terminologia de Rogers (Zimring, 1994: 5). A minha tarefa foi selecionar os materiais e deixar que os/as estudantes desenvolvessem o seu espírito crítico na aula, comentando cada um dos anúncios apresentados. Chegaram às conclusões que eu pretendia por si próprios. Quando à segunda atividade, mais uma vez é um exemplo de como podemos aliar a gramática à competência intercultural – aqui, porém, a voz passiva era uma ferramenta gramatical nova e, nos primeiros títulos de jornal, os/as estudantes necessitaram do meu auxílio. Mas rapidamente demonstraram o seu pensamento crítico característico e analisaram os títulos em questão sem dificuldade. Por exemplo, o Anexo 4 – 4.5. apresenta a voz passiva sem o verbo auxiliar e surgiram algumas dúvidas quanto ao seu significado e papel, mas o exemplo de voz passiva referido anteriormente já foi analisado sem dificuldade.

3.6.1.5. The Danger of a Single Story – conceção transcultural

Ainda dentro do tópico de publicidade, distribuí aos/às estudantes um texto com espaços a serem preenchidos. O texto “The Danger of a Single Story” provinha de uma *TED Talk* de Chimamanda Adichie que os/as estudantes ouviram de modo a preencher os espaços (Anexo 5-5.1.). Esta atividade tinha um propósito transcultural – o texto relatava a história de uma menina nigeriana que, com a idade de quatro anos, lia livros infantis britânicos e americanos. Anos depois, quando começou a escrever, escrevia histórias semelhantes àquelas que lia: as

personagens eram brancas e de olhos azuis; brincavam na neve; comiam maçãs; falavam de como era fantástico o facto de o sol brilhar no céu. Todas estas realidades são uma antítese daquilo que é a vida na Nigéria: há maior número de pessoas de raça negra; não há neve; comem-se outros tipos de frutos; o sol a brilhar no céu é comum. Chimamanda Adichi fala seguidamente da forma como as crianças são impressionáveis e vulneráveis quando confrontadas com uma certa perspetiva. Esta vulnerabilidade das crianças face a uma história abriu caminho para regressar ao tópico da publicidade, mais concretamente, a vulnerabilidade das crianças face às histórias contadas pelos anúncios.

Avaliação da estratégia

A informação transcultural do texto foi transmitida naturalmente aos/às estudantes – na audição do texto e na resolução de exercícios subjacentes. Como referi na introdução deste capítulo, o meu objetivo não era abordar tópicos puramente interculturais ou transculturais, mas sim integrar estas competências naturalmente no programa. O tema da publicidade e da influência da publicidade nas crianças pareceu-me uma oportunidade ideal para apresentar este texto de desenvolvimento da competência transcultural.

3.6.2. Disciplina de Inglês (11ºD)

Tal como na turma do 9º ano, a turma do 11º D permitia que houvesse mais espaço para estratégias que envolvessem discussões ou temas complexos devido às competências avançadas dos/as alunos/as no campo da língua inglesa. As componentes para o desenvolvimento da competência cultural (Byram *et al.*, 2002: 11-13) mostraram-se nestes/as estudantes ainda mais presentes, muito provavelmente devido à sua maturidade. Com a limitação a apenas duas aulas, não tive a oportunidade de observar extensivamente a turma, mas as atividades aplicadas foram desenvolvidas com sucesso.

3.6.2.1. *Gaming can make a better world* – perspetiva transcultural

O foco principal desta aula foi a apresentação de uma *TED Talk*, na qual a oradora Jane McGonigal defendia os jogos de vídeo como construtores de um futuro melhor. A oradora enumerou um conjunto de capacidades desenvolvidas pelos *Gamers* e falou da forma como estas capacidades poderiam ajudar a resolver os problemas do mundo. A tarefa dos/as

estudantes nesta aula foi responder a uma série de perguntas sobre esta palestra, que apresentei projetadas, pausando o vídeo em certos momentos (Anexo 6 – 6.1.). A competência transcultural nesta atividade consistia no reconhecimento da identidade transcultural dos *Gamers*, que, provenientes de diferentes países, desenvolviam capacidades em comum que lhes moldavam a identidade pessoal e cultural. O objetivo desta aula foi semelhante à utilização dos *memes*: é importante reconhecer de que forma é que a Internet nos liga, nos muda e nos faz partilhar valores com pessoas de todo o mundo. Por outro lado, esta atividade também desenvolveu a consciência crítica cultural, na medida em que solicitei aos/às estudantes as suas opiniões.

Avaliação da estratégia

Os/as estudantes mostraram-se motivados nesta aula e muito participativos. Sinceramente, foi difícil perceber até que ponto esta atividade teve sucesso, visto que eu estava a lidar com excelentes estudantes que tinham uma consciência intercultural e transcultural já bastante evidente.

3.6.2.2. B.Y.O.B – desenvolvimento da competência intercultural

Nesta aula, o principal foco foi a análise de poemas. Primeiramente, a turma leu um texto que falava sobre a atribuição do prémio Nobel da Literatura a Bob Dylan, funcionando como uma introdução ao tema. Foi também discutido em aula se a música poderia ser considerada poesia e os/as alunos/as afirmaram que sim. Os poemas que analisámos seguidamente foram *schtzngrmm* de Ernst Jandl e a letra da canção *B.Y.O.B.*, dos System of a Down (Anexo 7 – 7.1.). A primeira atividade consistiu numa análise simples e relação do poema com os sons de guerra. Na letra da música *B.Y.O.B.*, os/as estudantes tinham de recorrer aos seus conhecimentos culturais sobre o Estados Unidos da América, à sua capacidade de interpretar e relacionar os significados da canção com a realidade, e à sua consciência cultural crítica para desvendar os significados por detrás da letra.

Avaliação da estratégia

A música era uma crítica à guerra e fazia referências a elementos culturais dos Estados Unidos da América, pelo que os/as estudantes tiveram que recorrer aos seus conhecimentos do contexto cultural norte-americano para interpretar e relacionar com acontecimentos recentes. Ao estabelecer esta relação, foram capazes de interpretar as possíveis intenções do autor e colocá-las como uma crítica à cultura militarista americana. É importante realçar o conceito de “possíveis intenções”, pois na análise poética achei importante dar espaço para várias interpretações, desde que fizessem sentido e os/as estudantes as soubessem justificar.

3.6.3. Disciplina de Alemão (10º Formação Geral)

A condição de língua estrangeira de iniciação na disciplina de Alemão revelou-se um obstáculo ao desenvolvimento das competências intercultural e transcultural. O objetivo principal das aulas foi tornar os/as estudantes aptos a comunicarem na língua alemã – uma língua que pela sua própria natureza é, desde logo, considerada difícil. Com o intuito de desenvolver o meu tema, apostei em momentos específicos em diferentes aulas, tendo em conta, mais uma vez, o programa de Alemão e nunca descurando as competências linguísticas que, neste nível, foram as mais importantes.

3.6.3.1. Uso de personagens transculturais

Uma estratégia comum no ensino de uma língua estrangeira é o uso de personagens representativas de um país com essa língua. A questão que me coloquei foi a seguinte: como podemos representar fisicamente um falante nativo da língua alemã? A solução mais óbvia seria usar personagens com características tipicamente associadas aos alemães (pele clara, cabelos loiros), mas decidi enveredar por um caminho diferente. Numa aula com o propósito de ensinar rotinas diárias, utilizei quatro personagens diferentes. Para a construção destas personagens, fiz uma pequena pesquisa – procurei saber os países de origem mais comuns dos emigrantes na Alemanha e obtive os resultados de Turquia, Itália e Rússia. Procedi então à criação de quatro personagens (Anexo 8 – 8.1.):

- A primeira chamava-se Amelie, era alemã e vivia em Hamburgo. Tinha cabelo castanho e pele branca.

- A segunda chamava-se Fatma, era alemã e vivia em Colónia. Tinha cabelo castanho e pele morena.
- A terceira chamava-se Francesca, era alemã e vivia em Dresden. Tinha cabelo castanho e pele branca.
- A quarta chamava-se Anna, era alemã e vivia em Berlim. Tinha cabelo loiro e pele branca.

Para a primeira personagem, escolhi um nome típico alemão – esta jovem alemã não tinha traço nenhum que a pudesse indicar como sendo representante doutro país. Já a segunda personagem, continha traços físicos comuns encontrados em indivíduos com ascendência turca. Este fator foi reforçado com o nome atribuído. O mesmo aconteceu com a terceira personagem relacionada com a Itália através do seu nome e a quarta relacionada com a Rússia. No entanto, esta última não ficou bem explícita, pois continha os tais traços comumente associados ao povo alemão.

A minha intenção era representar a Alemanha na sua diversidade cultural devido a fatores como a globalização e imigração. É de notar também que todas as personagens tinham a nacionalidade alemã, sendo que as únicas diferenças se encontravam no aspeto físico e na peculiaridade dos nomes.

Avaliação da estratégia

É difícil ter *feedback* direto sobre o efeito deste tipo de estratégia nos/as estudantes. Contudo, considero que foi uma boa escolha, pois no nível de iniciação de uma língua estrangeira a competência intercultural pode ficar por vezes para segundo plano. No entanto, para ensinar e aprender vocabulário e gramática precisamos de materiais e é na escolha de materiais que podemos incluir esta competência.

3.7.3.2. Der Nikolaustag

Apesar de o desenvolvimento de competências comunicativas ter um peso muito grande no nível de iniciação de língua estrangeira, existem aulas focadas em fenómenos culturais da língua-alvo. Um desses fenómenos, por mim lecionado, foi o dia de S. Nicolau. É importante referir, desde já, que este evento é celebrado na Alemanha, mas tal não acontece em Portugal.

Comecei por apresentar uma série de factos relacionados com o dia de S. Nicolau – a identidade da figura de S. Nicolau e as tradições que caracterizam este dia (Anexo 9 – 9.1.). Seguidamente, os/as estudantes receberam um texto e fizeram alguns exercícios que testavam a sua compreensão do texto. Também resolveram um jogo de dominó com imagens e a correspondente designação. No fim, receberam uma ficha de trabalho com uma bota e um prato que, de acordo com a lenda de S. Nicolau, iriam ser preenchidos de presentes (guloseimas, tangerinas, maçãs, nozes e pequenos brinquedos) se se tivessem portado bem – o prato foi preenchido com desenhos e a bota com colagens (Anexo 9 – 9.2.).

Avaliação da estratégia

Em primeiro lugar, a didatização do dia de S. Nicolau inseriu-se no ensino de *Landeskunde* factual, nomeadamente relativa a usos e costumes (Biechele e Padrós, 2003:19), pois apresentava uma série de factos sobre este evento. No entanto, também serviu para o desenvolvimento da competência intercultural. Os/as estudantes relacionaram este dia com o dia de Natal, relacionaram S. Nicolau com o Pai Natal e reconheceram que não era a mesma figura. No preenchimento do prato e da bota colocaram a dúvida se poderiam receber o presente que desejavam – no entanto, esclareci que os presentes típicos eram apenas aqueles que tinham sido apresentados antes. O desenvolvimento da competência intercultural passou assim pela comparação de fenómenos culturais no país da língua-alvo (Alemanha) e no país de origem (Portugal).

3.7.3.3. Ostern

Um fenómeno cultural que abordei nas aulas lecionadas durante o mês de abril foi o feriado da Páscoa (*Ostern*). A Páscoa é característica de muitos países europeus, tendo por base uma tradição religiosa cristã. Porém, tal como o Natal, a Páscoa adquiriu um significado adicional e não-religioso. Desta forma, achei pertinente recolher as perspetivas que os/as estudantes tinham sobre a Páscoa e colocá-las em confronto. Para este efeito, comecei, assim como fiz na aula do dia de S. Nicolau, por lhes apresentar uma série de factos sobre a Páscoa e a forma como algumas pessoas festejavam este evento em países da língua alemã (Anexo 10 – 10.1.). As atividades seguintes consistiam em testar os conhecimentos obtidos pelos/as estudantes face aos factos apresentados de uma forma direta (perguntas diretas, ligar vocabulário à imagem).

Após terem adquirido conhecimento sobre os fenómenos culturais relacionados com a Páscoa nos países de língua alemã, os/as estudantes iniciaram uma atividade que classifico como atividade transcultural. No quadro, pendurei uma cartolina que era constituída por três círculos concêntricos (Anexo 10 – 10.2.). Cada círculo tinha um nome: do mais pequeno para o maior, *Wir* (nós), *Unser Land* (nosso país), *Deutschsprachige Länder* (países de língua alemã). De seguida, expliquei-lhes que iria mostrar imagens com elementos referentes à Páscoa, relacionados com o que tinham aprendido e que queria que me dissessem a qual dos círculos pertencia: *Wir*, se alguém na turma se identificasse com aquele elemento; *Unser Land*, se o elemento pudesse ser atribuído ao contexto cultural português; *Deutschsprachige Länder*, se não associado ao contexto cultural português e apenas ligado aos países de língua alemã. Gostaria também de acrescentar que os elementos, já usados quando lhes apresentei os factos sobre a Páscoa, continham as mesmas imagens usadas na apresentação – caso se esquecessem do significado das palavras, as imagens poderiam servir como ativador de memória. Os elementos presentes nas imagens eram os seguintes:

- Coelho de chocolate;
- Proibição de comer carne à sexta-feira;
- Amêndoas;
- Folar;
- Quaresma;
- Procissão;
- Pintura de Ovos;
- Procissão de mulheres vestidas de negro (Suíça).

Para além destas imagens, posteriormente escrevi na cartolina outros elementos que tinham sido referidos anteriormente, também estes relacionados com a Páscoa.

- Proibição de comer doces;
- Festejo do início de Primavera;
- Visita Pascal;
- Carnaval;
- Caça a ovos de chocolate;
- Decoração de fontes;
- *Eiertütschen* (atividade realizada na Páscoa em Berna, Suíça);
- *Zwänzgerle* (atividade realizada na Páscoa em Zurique, Suíça);

- Cordeiro como refeição;
- Festejo da ressurreição de Cristo.

Após terem feito este exercício de grupo, os/as estudantes fizeram o mesmo exercício, mas individualmente, com recurso a uma ficha de trabalho que distribuí (Anexo 10 – 10.3.).

Avaliação da estratégia

Antes de mais, gostaria de referir que o objetivo deste exercício não foi testar os conhecimentos dos/as alunos/as nem determinar se eles estavam certos ou errados. Embora a atividade tenha sido conduzida na língua alemã, o objetivo principal era perceber as conceções que os/as estudantes tinham sobre a Páscoa, compará-las umas com as outras e colocá-las em perspetiva. Tendo isto em conta, os resultados foram os que a seguir se descrevem.

Houve mais elementos associados ao campo do *Wir* do que aos outros campos juntos. No campo de *Unser Land*, uma aluna sugeriu que colocássemos o *Zwänzgerle*, pois ela tinha conhecimento de uma localidade portuguesa onde esse jogo se jogava. Mas o verdadeiro valor transcultural verificou-se na atividade seguinte. Ao construírem a sua identidade cultural sobre a Páscoa, surgiram resultados muito diversos – sem entrar em descrições pormenorizadas, relato as seguintes observações:

- Um aprendente não se identificou com absolutamente nada relacionado com a Páscoa;
- Alguns/algumas estudantes reconheceram o *Zwänzgerle*, a procissão das mulheres de negro e a decoração de fontes como elementos da cultura portuguesa;
- Um aprendente não tinha qualquer noção das conotações religiosas da Páscoa.

À medida que realizavam esta atividade, os/as estudantes faziam comentários entre si e ficavam admirados e surpresos por aquilo com que os colegas se identificavam ou não, compreenderam que aquilo que definia o contexto cultural português é diferente daquilo que os define como grupo ou individualmente e, ainda, que aquilo que os definia como grupo é diferente daquilo que os definia individualmente.

3.7.3.4. Atividades extracurriculares

Juntamente com alguns/algumas estudantes da turma de Alemão, viajei até Lisboa por duas vezes, com o intuito de participar em dois projetos promovidos pelo Goethe-Institut. As experiências vividas pelos/as estudantes durante os dias que permanecemos em Lisboa contribuíram aqui para o desenvolvimento da sua competência intercultural e da sua identidade transcultural.

Die Digitale Klicke

O objetivo deste projeto era que os/as estudantes preparassem e escrevessem um artigo de jornal para uma plataforma subordinada ao Goethe-Institut – *Die Digitale Klicke*. O projeto foi organizado por duas pessoas de nacionalidade alemã que coordenavam os grupos, davam sugestões e clarificavam qualquer dúvida. Para esta atividade, os/as estudantes, juntamente com os/as docentes, escolhiam um tema e trouxeram desde logo uma série de questões preparadas e anotadas numa cartolina que apresentavam aos restantes grupos. Na edição do *Digitale Klicke* deste ano de 2018, estiveram presentes 8 grupos de 8 escolas de todo o país. O tema escolhido pelo grupo da Figueira da Foz foi “Trabalhos de Casa: Sim ou Não?”.

Após as apresentações, os/as estudantes redigiram uma série de perguntas, com vista a fazerem entrevistas nas ruas de Lisboa. Estas perguntas foram sujeitas a aprovação por parte dos organizadores do evento – após serem aprovadas, os/as estudantes foram para a rua entrevistar pessoas. Com a informação recolhida, elaboraram textos em alemão, que foram gravados pelos/as estudantes e usados para a produção de um vídeo⁸.

Este projeto, que durou dois dias, colocou os/as estudantes em contacto com pessoas da língua alemã e com a própria língua alemã, falada por nativos. Apesar de Byram *et al.* (2002: 10) argumentarem que o/a melhor professor/a não necessita de ser falante nativo, o contacto com pessoas de diferentes contextos culturais onde se fala a língua estrangeira que está a ser aprendida é inestimável. Os/as estudantes partilharam comigo as suas impressões do contacto que tiveram com os alemães e como consequência desse contacto tomaram consciência da complexidade individual de cada um deles, e de que não poderiam ser reduzidos apenas a um membro definido pela sua cultura. Além disso, o facto de estarem a trabalhar na área de

⁸ Hausaufgaben (2018), *YouTube* – <https://www.youtube.com/watch?v=OdoG9CGZWf0&t=116s>

jornalismo com uma língua que começaram a aprender naquele ano, valoriza a língua em si, conferindo-lhe utilidade.

Deutsch auf der Bühne

O segundo projeto promovido pelo Instituto Goethe consistiu em escrever e ensaiar uma peça de teatro que estivesse relacionada com o conceito de desafios. Os/as estudantes escolheram o meta-tema: desafio de fazer teatro em alemão e, através de uma representação teatral, expressaram as suas dificuldades de fazer teatro na língua alemã. No mês de maio, os/as estudantes, juntamente com os/as docentes, viajaram até Almada e durante cinco dias tomaram parte em inúmeras atividades, entre as quais a apresentação da sua peça de teatro. Para além da escola da Figueira da Foz, estiveram presentes escolas de todo o país.

Tal como na atividade anterior, os/as estudantes estiveram em contacto com pessoas de nacionalidade alemã, o que tornou esta viagem numa experiência intercultural rica. Para além disso, devido ao tempo que permaneceram em Almada, os/as estudantes conviveram mais com os/as seus/uas colegas de outras escolas – este convívio passou também pela partilha de experiências na aprendizagem de língua alemã e experiências na execução do teatro. Assim sendo, os/as estudantes tomaram consciência da sua identidade transcultural e partilharam-na entre si.

CONCLUSÃO

A experiência pedagógica que realizei durante este ano foi decididamente uma experiência enriquecedora. Houve uma evolução das minhas competências de professor a todos os níveis, desde a preparação das aulas até à sua execução, aumentando a minha confiança como professor e a minha capacidade de gerir os tempos de aula, de forma a criar aulas dinâmicas e motivadoras. Apesar da distância e dos elevados custos de deslocação, não poderia ter escolhido melhor escola para estagiar e fiquei muito satisfeito com as turmas e com o trabalho que os/as alunos/as realizaram juntamente comigo. A forma como fui recebido por toda a comunidade escolar e o apoio constante dos meus orientadores de estágio na escola contribuíram muito positivamente para a minha motivação profissional durante este ano letivo. Para além disso, considero que todas as oportunidades de atividades extracurriculares e projetos em que participei valorizaram as minhas capacidades e compreendi a importância que elas podem ter no percurso dos/as alunos/as e na sua vivência do que é a escola.

Quanto ao tema desenvolvido neste relatório, foi difícil delimitar todos os conceitos associados a cultura, pois é uma área muito extensa e complexa. No que diz respeito às questões interculturais e transculturais de um modo geral, na sequência das leituras e experiências que tive, devo dizer que concordo com o ponto de vista de Delanoy sobre a compatibilidade da competência intercultural com a abordagem transcultural (Freitag, 2010:127). Os diferentes contextos culturais, ao partilharem características, não podem ser definidos como “esferas fechadas”, pois essa conceção não corresponde à complexidade das sociedades e culturas modernas. Pelo contrário, diferentes membros de diferentes origens culturais muitas vezes partilham características, pois existe hibrididade no indivíduo (Welsch, 1999: 198). No entanto, julgo que isso não invalida as propostas feitas no âmbito da abordagem intercultural, por isso, na minha opinião, o importante é não cair em afirmações absolutas e a interculturalidade e transculturalidade podem funcionar no mesmo espaço.

No contexto educativo, parece-me que o maior perigo é, por um lado, criar generalizações erradas do que é o contexto cultural da língua estrangeira, e, por outro lado, não ensinar aspetos culturais partilhados por membros de um contexto cultural que estejamos a estudar, pois estes aspetos também existem. Estabelecer este equilíbrio entre particularismo e generalizações em diferentes contextos culturais não é uma tarefa fácil, mas o acesso que tive a material didático, e mesmo o material criado por mim permitiu-me atingir estes objetivos. Também é importante realçar que os/as alunos/as de hoje têm uma identidade transcultural bastante marcada por tudo

aquilo a que têm acesso na Internet e, por isso, considero muito importante que o/a professor/a do futuro explore esta vertente.

Como docente, também tive em conta o nível linguístico dos/as alunos/as e baseei as minhas estratégias interculturais e transculturais neste fator. Em Inglês, houve muito espaço para discussões elaboradas com os/as estudantes, porque o seu nível de continuação de aprendizagem de língua estrangeira o permitia. Já em Alemão, uma língua de iniciação, as limitações da competência linguística dos/as alunos/as não impediram o tratamento de aspetos interculturais e transculturais, mas obrigaram a uma seleção mais cuidada de momentos e temas específicos da aula nos quais poderia desenvolver o meu tema.

Por fim, gostaria de deixar estas palavras de Carl Zuckmayer, referido por Welsch (1999: 199-200), nas quais se descreve um indivíduo moderno quanto à sua ascendência, e nas quais acho que é importante refletir para ter noção daquilo que significa ser um indivíduo transcultural.

(...) just imagine your line of ancestry, from the birth of Christ on. There was a Roman commander, a dark type, brown like a ripe olive, he had taught a blond girl Latin. And then a Jewish spice dealer came into the family, he was a serious person, who became a Christian before his marriage and founded the house's Catholic tradition. – And then came a Greek doctor, or a Celtic legionary, a Grisonian landsknecht, a Swedish horseman, a Napoleonic soldier, a deserted Cossack, a Black Forest miner, a wandering miller's boy from the Alsace, a fat mariner from Holland, a Magyar, a pandour, a Viennese officer, a French actor, a Bohemian musician – all lived on the Rhine, brawled, boozed, and sang and begot children there – and – Goethe, he was from the same pot, and Beethoven, and Gutenberg, and Mathias Grünewald, and – oh, whatever – just look in the encyclopaedia. They were the best, my dear! The world's best! And why? Because that's where the peoples intermixed. Intermixed – like the waters from sources, streams and rivers, so, that they run together to a great, living torrent".

FONTES CONSULTADAS

Beacco, Jean-Claude *et al.* (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Council of Europe.

Bhaba, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Biechele, Markus e Padrós, Alicia (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Munique: Goethe-Institut Inter Nationes.

Bloom, Paul e Keil, Frank C. (2001). “Thinking Through Language”. *Mind & Language*, 16(4): 351-367.

Byram, Michael (2008a). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael (2008b). “Intercultural citizenship and foreign language education”. *International conference “2008 European Year of Intercultural Dialogue/ Discussing with languages-cultures”*. Org. Department of Linguistics and Didactics, School of French of the Aristotle University of Thessaloniki. 122-137.

Byram, Michael *et al.* (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe.

“Carta Educativa” (2016). Câmara Municipal da Figueira da Foz. Consultado a 16 de outubro 2017 em http://www.cm-figfoz.pt/images/servicos/por_temas/educacao/2016_carta_ed_parahom.pdf

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.

Council of Europe (2001). “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”. *Council of Europe*. Consultado a 10 de julho de 2018 em <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Council of Europe (2018). “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with new Descriptors”. *Council of Europe*. Consultado a 10 de julho de 2018 em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Deutscher, Guy (2010). *Through the Language Glass*. Internet Archive. Consultado a 01 de setembro de 2018 em https://archive.org/stream/ThroughTheLanguageGlass/Through%20the%20Language%20Glass_djvu.txt

Evans, Virginia e Dooley Jenny (2005). *Hot Spot 9*. 2ª Edição. Newbury: Express Publishing.

Fenner, Anne-Brit, e Newby, David (2006). *Coherence of Principles, Cohesion of Competences*. Estrasburgo: Council of Europe.

Freitag, Britta (2010). “Transkulturelles Lernen”. Em Wolfgang Hallet e Frank G. Könnigs (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett. 125-128.

Freitag-Hild, Britta (2016). “Interkulturelle kommunikative Kompetenz”. Em Eva Burwatz-Melzer et al. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 136-139.

Hall, Edward T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company, Inc.

Lázár, Ildikó (2007). “Theoretical background”. Em Lázár, Ildikó et al. (eds.), *Developing and accessing intercultural communicative competence*. Estrasburgo: Council of Europe. 7-9.

Lippman, Walter (1922). *Public Opinion*. W.W. Norton & Company, Inc. Consultado a 19 de fevereiro de 2018 em https://www.norton.com/college/history/america-essential-learning/docs/WLippmann-Public_Opinion-1922.pdf

“Metas Curriculares do Inglês no Ensino Básico” (2015). Direção-Geral da Educação.

Consultado a 16 de fevereiro de 2018 em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf

“Números dos municípios e regiões de Portugal. Quadro Resumo: Figueira da Foz”

(2001/2011/2016). PORDATA – Base de dados Portugal Contemporâneo. Consultado a 16 de outubro de 2017 em

[http://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Figueira+da+Foz+\(Munic%C3%ADpio\)-9173](http://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Figueira+da+Foz+(Munic%C3%ADpio)-9173)

“Programa Alemão, Ensino Básico 3º Ciclo, Vol.2” (1991). Direção-Geral da Educação. Consultado a 16 de fevereiro de 2018 em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/alemao_programa_3c_ii.pdf

“Programa de Inglês, Nível de Continuação 10º, 11º e 12º Anos” (2001). Direção-Geral da Educação. Consultado a 16 de fevereiro de 2018 em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf

“Projeto Educativo (2017-20)” (2017). Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz. Consultado a 16 de outubro de 2017 em http://www.esjcff.pt/admin/pe_2017-20.pdf

“Tendências demográficas no município da Figueira da Foz: passado, presente e futuro”

(2015). Câmara Municipal da Figueira da Foz. Consultado a 16 de outubro de 2017

em http://www.cm-figfoz.pt/images/municipio/camara_municipal/historia/2015-05_TendenciasDemograficas2031_v1.pdf

Welsch, Wolfgang (1999). “Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today”. Em Mike Featherstone (ed.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage Publications Ltd. 194-213.

Williams, Raymond (1985). *Keywords: A vocabular of culture and society*. Revised Edition. Nova Iorque: Oxford University Press.

Zimring, Fred (1994). “Carl Rogers (1902-1987)”. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIV (3/4): 411-22. Consultada a 10 de setembro de 2018 a versão com diferente paginação disponível em

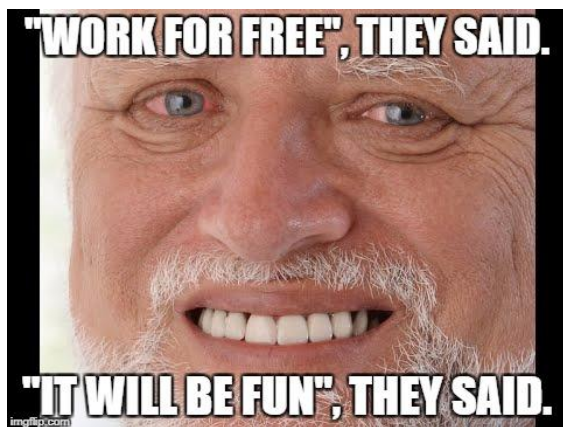
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rogerse.PDF>.

(Créditos da imagem de capa: geralt (nome de utilizador). “Escola Conselho Idiomas Quadro”. pixabay.com. Consultado a 10 de setembro de 2018 em <https://pixabay.com/pt/escola-conselho-idiomas-1063556/>.)

ANEXOS

Anexo 1

1.1. (Da minha autoria)



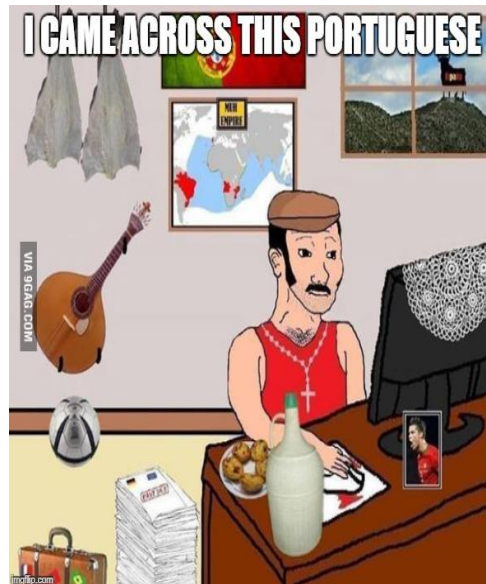
1.2. (Da minha autoria)



1.3. (Da minha autoria)



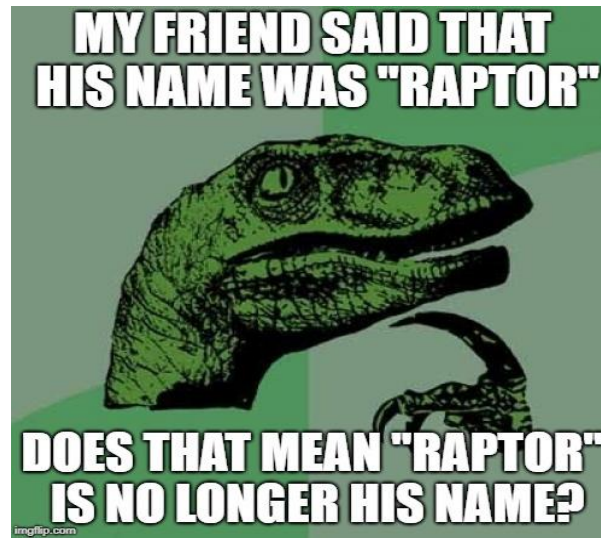
1.4. (Da minha autoria)



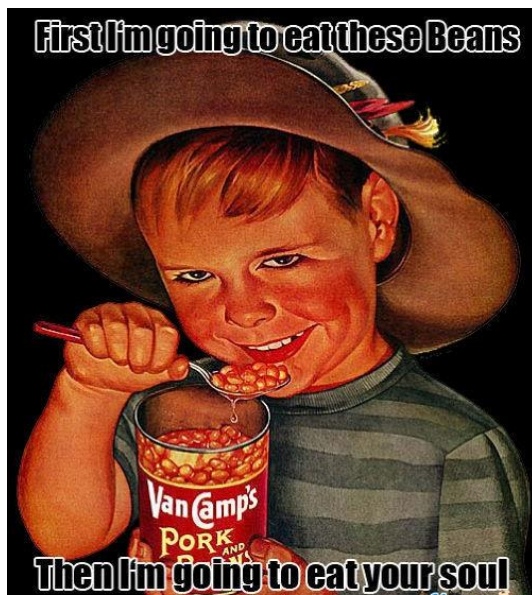
1.5. (Da minha autoria)



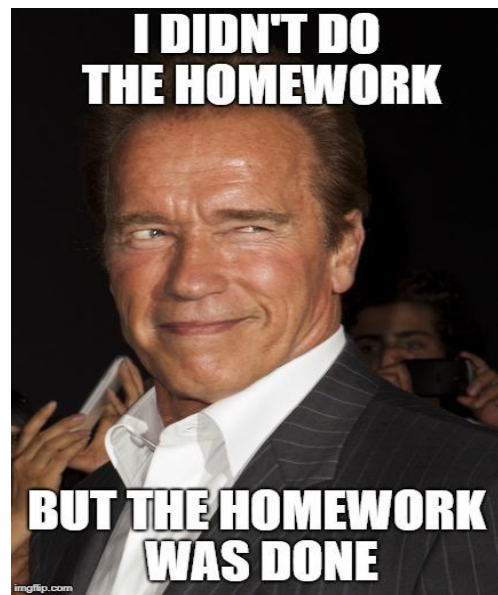
1.6. (Da minha autoria)



1.7. (Da minha autoria)

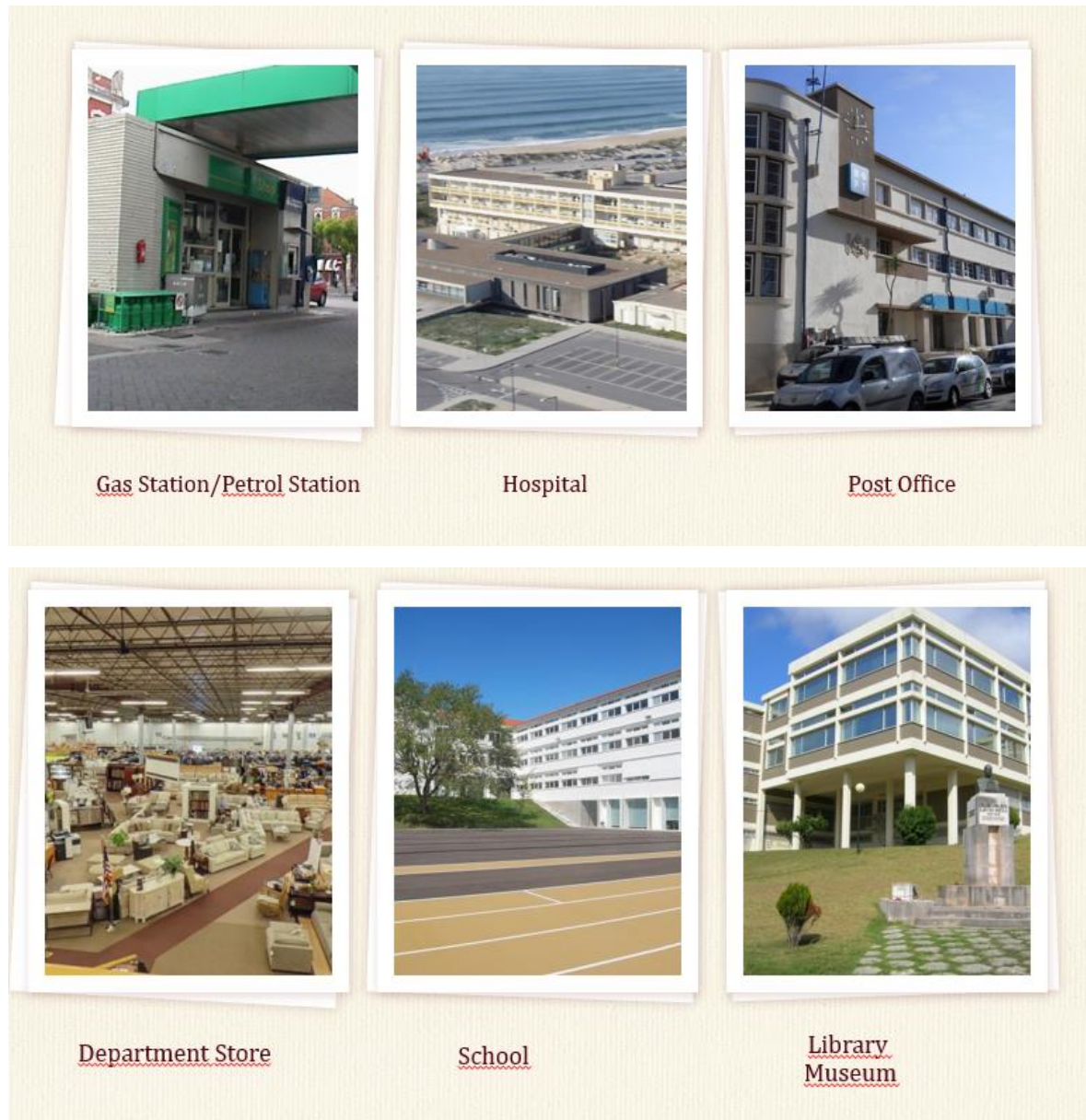


1.8. (Da minha autoria)



Anexo 2

2.1. (Da minha autoria)



Anexo 3

3.1. Evans, Virginia e Dooley Jenny (2005 : 46) adaptado.

I hadn't known body language differences between countries, before I made my first stop: France. Paris, ah, such a romantic city. So, I went to this fancy restaurant and the food was really great! After, my friends asked me how it was and I raised my hand and made a circle with my thumb and forefinger. In Portugal, it has a positive meaning but in France it means zero/worthless. But we all laughed and no one made a big deal about it.



After France, I went to Switzerland where I met Sarah. I was very happy, since I hadn't seen her for a long time. I gave her two kisses in the cheek but she reached out for a third. Apparently, in Switzerland people greet with three kisses. After that, we took a trip to Germany to do some shopping. Sarah introduced me to Lola, a friend from school and I panicked.



What sort of greeting did Germans use? I was relieved when she extended her hand and we just shook hands. After we had finished shopping, we returned home.

Sarah and I went to Moscow, Russia next. We visited the Red Square and took a lot of photos by Saint Basil's Cathedral. In the evening, we met Alexei, a friend from Erasmus. We showed him the photos and his expression froze. Apparently, it is impolite to point at things. I had pointed to things in every single photo, so I felt awful. I kept my hands in my pockets for the rest of my stay!





My final stop was Thailand, where I went alone to meet my father. I told you guys, that he works there. While in the train, I chatted with this very nice Thai. The conversation was really interesting so I sat back and crossed my legs. In Portugal, everyone does it but it seems that showing the soles of your feet is an insult in many Asian countries. I hadn't shown it on purpose, but the man left the carriage. I felt terrible.

By the time I arrived at my father's house, I had been through a lot.

3.2. (Da minha autoria)

Phrasal verbs: Come.

- ▶ I **came across** this place where I had my favourite meal: a sausage and beer.
- ▶ When I finally **came to** the city centre I had some Kebab.
- ▶ “**Come on** Kim! I want to get some Bolognese Pasta”.
- ▶ When the truth **came out**, we went to relax in a Sauna.
- ▶ It **came about** many times: She had a coffee and a 'Pastel de Nata' for breakfast.

Anexo 4

4.1. Autor desconhecido. “Sofa so good icecream”.
benjerry.co.uk. Consultado a 16 de abril de 2018 em
<https://www.benjerry.co.uk/flavours/sofa-so-good-ice-cream>

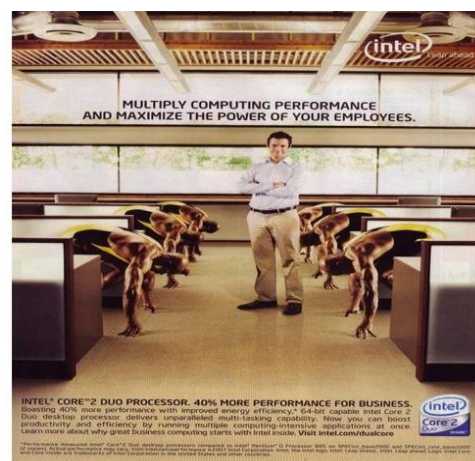


Carolyn Davidson. “Nike logo design history and evolution”.
logorealm.com. Consultado a 16 de abril de 2018 em
<https://logorealm.com/nike-logo/>



4.2. Autor desconhecido. “22 Shockingly Racist Ads”.
neatdesigns.net. Consultado a 16 de abril de 2018 em
<http://neatdesigns.net/22-shockingly-racist-ads/>

Autor desconhecido. “22 Shockingly Racist Ads”. neatdesigns.net.
Consultado a 16 de abril de 2018 em <http://neatdesigns.net/22-shockingly-racist-ads/>



4.3. Kenwood Chef. "10 most Sexist Print Ads from the 1950's". businesspundit.com. Consultado a 16 de abril de 2018 em <http://www.businesspundit.com/10-most-sexist-print-ads-from-the-1950s/>



JWT Advertising Company. "Funny toilet paper ads". blog.toiletpaperworld.com. Consultado a 16 de abril de 2018 em <http://blog.toiletpaperworld.com/hilarious-toilet-paper-ad-campaignstoj/>



Bic. "Bic Apologizes for Controversial Ad That Sparked Major Backlash".

yahoo.com. Consultado a 16 de abril de 2018 em <https://www.yahoo.com/news/bic-apologizes-for-controversial-ads-that-spark-126524986832.html>



4.4. Dearden, Lizzie. "Isis propaganda video shows women fighting for first time amid 'desperation' to bolster ranks". *Independent*.

Consultado a 1 de maio de 2018 em <https://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/isis-video-women-jihadis-female-fighters-recruitment-syria-iraq-islamic-state-propaganda-a8200621.html>

Miller, Abigail; Collman, Ashley. "Mother arrested in killing of man over Colorado ranch worth millions". *Daily Mail*. Consultado a 1 de maio de 2018 em <http://www.dailymail.co.uk/news/article-5460237/Mother-arrested-killing-man-Colorado-ranch-worth-millions.html>

Isis propaganda video shows women fighting for first time amid 'desperation' to bolster ranks

Mother, 68, is arrested for 'helping her daughter kill her son in battle over the family's multi-million-dollar Colorado ranch'



4.5. Spencer, Richard; Blomfield, Adrian. "Chechen warlord murdered in Dubai". *The Telegraph*. Consultado a 1 de maio de 2018 em

<https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/asia/pakistan/5077845/Chechen-warlord-murdered-in-Dubai.html>

Chechen warlord murdered in Dubai

Vladimir Putin, the Russian prime minister, is facing fresh international scrutiny after a powerful Chechen warlord who fell out with the Kremlin was assassinated in Dubai.

Anexo 5

5.1. Adichie, Chimamanda Ngozi. “The Danger of a Single Story”. *Ted Talks*. Consultado a 25 de abril de 2018 em

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story (ficha de trabalho da minha autoria)

1. Listen to the text again and fill in the gaps.



I’m a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call “the danger of the single story.” I grew up on a university campus in a) _____ Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, b) _____. I think four is probably close to the truth. So, I was an early reader. And what I read were British and American children’s books. I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was c) _____ to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. And they talked a lot about the d) _____, how lovely it was that the sun had come out. Now, this e) _____ the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn’t have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to. My characters also drank a lot of ginger beer because the f) _____ in the British books I read drank ginger beer. Never mind that I had no idea what ginger beer was. And for many years afterwards, I would have a g) _____ desire to taste ginger beer. But that is another story. What this demonstrates, I think, is how impressionable and h) _____ we are in the face of a story, particularly as children. Because all I read were books in which characters were i) _____, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not j) _____ identify.

• “The characters in the British books I read drank ginger beer. Never mind that I had no idea what ginger beer was. And for many years afterwards, I would have a desperate desire to taste ginger beer.”

• “What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children.”

Anexo 6

6.1. (Da minha autoria)

GAMING CAN MAKE A BETTER WORLD

- **What is Jane McGonigal's goal for the next decade?**
- **-Try to make it as easy to save the world in real-life, as it is to save the world in online games.**

GAMING CAN MAKE A BETTER WORLD

- **What does Jane mean with the expression "Super Empowered Hopeful Individuals"?**
- **-People who believe that they are individually capable of changing the world.**

GAMING CAN MAKE A BETTER WORLD

- **How do we usually feel when we are faced by a problem in real life?**
- **-We feel overcome, overwhelmed, anxious, depressed, frustrated, cynical.**

Anexo 7

7.1. System of a Down. (2005) "B.Y.O.B". (ficha de trabalho da minha autoria)

B.Y.O.B - _____

Why do they always send the poor?

Barbarisms by Barbaras

With pointed heels.

Victorious, victories kneel.

For brand new spankin' deals.

Marching forward hypocritic

And hypnotic computers.

You depend on our protection,

Yet you feed us lies from the table cloth.

Everybody's going to the party, have a real good
time.

Dancing in the desert, blowing up the sunshine.

Kneeling roses disappearing

Into Moses' dry mouth.

Breaking into Fort Knox,

Stealing our intentions.

Hangars sitting dripped in oil,

Crying, "Freedom!"

Handed to obsolescence.

Still you feed us lies from the table cloth.

Everybody's going to the party, have a real good
time.

Dancing in the desert, blowing up the sunshine.

Everybody's going to the party, have a real good
time.

Dancing in the desert, blowing up the sunshine.

Anexo 8 (Da minha autoria)

Sie ist Amelie.



- Sie ist Deutsche.
- Sie wohnt in Hamburg.

Sie ist Fatma.



- Sie ist Deutsche.
- Sie wohnt in Köln.

Sie ist Francesca.



- Sie ist Deutsche.
- Sie wohnt in Dresden.

Give It A Voice

Type Your Text

Hallo. Mein Name ist Anna und ich wohne in Berlin. Morgens stehe ich auf und dusche. Ich kämme mich und

Accent/Language: German


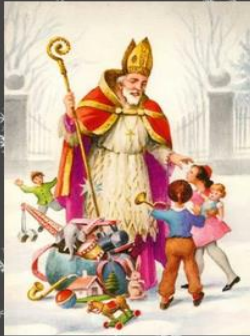
Voice: Lena

Sometimes, you need to spell words fo-net-ick-ly

FX DONE

Anexo 9

9.1. (Da minha autoria)



Am 6. Dezember feiern die deutschen Kinder den Nikolaustag.

Feiern wir in Portugal den Nikolaustag??
Ja ? **Nein** ?

Die braven Kinder bekommen Geschenke



Äpfel



Bonbons



Mandarinen



Pralinen



Nüsse



Spielzeuge




Schokolade



9.2. (Da minha autoria)

Arbeitsblatt Nr. _____
Datum _____

A. Zeichne Geschenke von Nikolaustag in diesem Teller.




B. Was sind in deinem Teller?

In meinem Teller sind _____

December 2017 10. Klasse Prática Pedagógica de Alemão

Arbeitsblatt Nr. _____
Datum _____

A. Kleben Geschenke von Nikolaustag in diesen Stiefel.



A. Was sind in deinen Stiefel?

In meinen Teller sind _____

December 2017 10. Klasse Prática Pedagógica de Alemão

Anexo 10

10.1. (Da minha autoria)

Ostern

- Am Ende der Fastenzeit beginnt Ostern.
- Wann ist Ostern in jedem Jahr?
- Am Sonntag
- Nach dem ersten Frühlingsvollmond



der Vollmond



Wie feiern die Kinder Ostern?

- Eier färben
- Eier bemalen



10.2. (Da minha autoria)



