



**Tânia Filipa Martins
Neves**

**Representações de alunos do 3.º CEB face às línguas
inglesa e espanhola e aos povos que as falam**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2014

**Tânia Filipa Martins
Neves**

**Representações de alunos do 3.º CEB face às línguas
inglesa e espanhola e aos povos que as falam**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Doutora Susana Maria de Almeida Pinto, Estagiária de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais e à minha irmã.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (arguente)

Doutora Susana Maria de Almeida Pinto
Estagiária de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientadora)

agradecimentos

Aos meus pais, por todo o amor, por esta oportunidade e por me permitirem dar prioridade ao que gosto.

À minha irmã, pelo amor, pelas conversas e pelos incentivos de força e boa disposição.

Ao Maxime, por acreditar em mim, pela tranquilidade que me transmitiu nos piores momentos, por estar presente mesmo estando longe e por todo o amor.

À Mécia, o meu *package*, pela amizade e todo o apoio infindável.

Às minhas *mosqueteiras*: Eliana e, sobretudo, à Ana Soraia, pela amizade, pela presença, pela paciência e pela força, pois sem elas não olharia para este percurso com o mesmo sorriso.

Às *princesas da Mário* – Sónia, Daniela, Cátia e Zuleica – por terem sido a minha segunda família.

À Fernanda, pela amizade, pelo apoio e pelo quanto me permitiu aprender com ela.

À Danii, pela persistência da sua presença no meu dia-a-dia, pela amizade, pelo otimismo e boa disposição.

Aos meus companheiros de mestrado, João Henriques, Maria, João Pedro e Andreia, pela amizade, pela força e pelo amparo ao longo deste percurso.

Às duas turmas extraordinárias com quem pude trabalhar, nunca vos esquecerei.

Às Orientadoras Cooperantes, as Professoras Margarida Silva e Dina Jordão, pelo que aprendi com elas e pela evolução que me permitiram alcançar.

À Doutora Susana Pinto, por todas as suas orientações, pelo conhecimento, pelo rigor e exigência e pela paciência.

À Professora María Jesús Méndez, por toda a ajuda dispensada e pela paciência.

Ao Mario, à Erika, à Natali e à Mapi, pela pré-disposição e participação no projeto, mesmo estando a km de distância.

A todos os familiares, amigos e colegas que estiveram ao meu lado nesta caminhada, a minha gratidão, pois sem eles nada disto era possível.

palavras-chave

representações, língua inglesa, língua espanhola, didática de línguas

resumo

O presente relatório de estágio insere-se na área científica da Didática de Línguas, mais precisamente na problemática das Representações das Línguas e dos Povos que as falam.

Investigação neste campo tem demonstrado que as representações face às línguas e aos povos que as falam podem condicionar a aprendizagem por parte dos aprendentes, na medida em que podem influenciar a sua postura e motivação. Deste modo, com este estudo pretendeu-se diagnosticar as representações de duas turmas de 7.º ano de escolaridade face às línguas inglesa e espanhola e face aos povos que as falam.

Para diagnose das representações dos alunos utilizou-se como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário. Quanto ao tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise de conteúdo através da utilização e adaptação de categorias de análise para tratamento das representações, já validadas e utilizadas noutros estudos. O tratamento de dados teve, então, como base, uma metodologia de tipo misto, tendencialmente qualitativa.

Os resultados mostraram que os alunos evidenciam representações diferenciadas relativamente às línguas inglesa e espanhola: o inglês, essencialmente, enquanto língua 'universal' e o espanhol enquanto língua próxima da língua portuguesa, logo, de fácil aprendizagem. No que concerne às representações relativas aos povos que falam espanhol e aos povos que falam inglês, destaca-se a perceção de que estas línguas são faladas apenas por 'Espanhóis' e 'Ingleses' o que demonstra algumas lacunas em termos de cultura linguística.

Diagnosticadas e analisadas as representações de ambas as turmas, procedeu-se à conceção e implementação de dois projetos de intervenção pedagógico-didática que tinham como principal objetivo desconstruir algumas das representações evidenciadas. A finalidade última dos projetos foi desenvolver nos alunos a sua consciência crítica e competências interculturais.

keywords

representations, English language, Spanish language, language didactics

abstract

This report fits into the scientific area of Language Didactics, specifically into the issue of representations concerning languages and concerning peoples who speak them.

Research in this field has shown that representations towards languages and peoples who speak them can condition learners' learning, insofar as it can influence their attitudes and motivation. Thus, with this study we intended to diagnose representations of two 7th grade classes towards the English and Spanish languages and towards the peoples who speak them.

To diagnose the students' representations we used a questionnaire survey as instrument of data collection. Regarding the treatment of the data collected, we conducted a content analysis based on categories of analysis for the treatment of representations already validated and used in other studies. Data treatment and analysis was then based on a methodology of mixed type, mainly qualitative.

Results have shown that students show different representations concerning the English and Spanish languages: English, essentially as a 'universal' language and Spanish as a language close to the Portuguese language, therefore, easy to learn. Regarding the representations related to peoples who speak Spanish and to peoples who speak English, the perception that these languages are spoken only by 'Spaniards' and 'British' stands out, which shows some gaps in terms of linguistic culture.

After having diagnosed and analysed the representations of both groups, we proceeded to the conception and implementation of two projects of pedagogical-didactic intervention that aiming at deconstructing some of the showed representations. The ultimate aim of the project was to develop the students' critical awareness and intercultural skills.

palabras clave

representaciones, lengua inglesa, lengua española, didáctica de lenguas

resumen

El presente informe de prácticas se encuadra en el área científica de la Didáctica de Lenguas, más concretamente en la problemática de las representaciones de las lenguas y de los pueblos que las hablan.

La investigación en este área ha demostrado que las representaciones a cerca de las lenguas y los pueblos que las hablan pueden condicionar el aprendizaje de los aprendientes, ya que pueden influir en su actitud y motivación. Por lo tanto, con este estudio se pretendió diagnosticar las representaciones de dos grupos de 7º curso respecto a las lenguas inglesa y española y a los pueblos que las hablan.

Para diagnosticar las representaciones de los alumnos se utilizó, como instrumento de recoja de datos, un cuestionario. En cuanto al tratamiento de los datos, se realizó un análisis de contenido a través de la utilización y adaptación de categorías de análisis para el tratamiento de las representaciones ya validadas y utilizadas en otros estudios. El tratamiento de los datos se basó, entonces, en una metodología de tipo mixto, tendencialmente cualitativa.

Los resultados mostraron que los alumnos manifiestan diferentes representaciones sobre las lenguas inglesa y española: el inglés, esencialmente, como lengua 'universal' y el español como lengua próxima de la lengua portuguesa, y por eso, fácil de aprender. En lo que concierne a las representaciones relacionadas con los pueblos que hablan español y los pueblos que hablan inglés, se destaca la percepción de que estas lenguas son habladas sólo por 'españoles' e 'ingleses', lo que demuestra algunas lagunas en términos de cultura lingüística.

Diagnosticadas y analizadas las representaciones de ambos grupos, se procedió a la concepción e implementación de dos proyectos de intervención pedagógico-didáctica que tenían como principal objetivo reconstruir algunas de las representaciones destacadas. Como objetivo último del proyecto se visó desarrollar en los alumnos su conciencia crítica y destrezas interculturales.

mots-clés

représentations, langue anglaise, langue espagnole, didactique des langues

résumé

Ce rapport de stage s'inscrit dans le domaine scientifique de la Didactique des Langues, plus précisément dans la problématique des représentations des langues et des peuples qui les parlent.

Les recherches à ce sujet démontrent que les représentations face aux langues et aux peuples qui les parlent peuvent conditionner l'apprentissage de la part des apprenants, car elles peuvent influencer leur attitude et leur motivation. Par conséquent, cette étude prétend diagnostiquer les représentations de deux classes de 7.^o ano (5^{ème}) face aux langues anglaise et espagnole et face aux peuples qui les parlent.

Pour faire un diagnostic des représentations des élèves l'instrument de collecte de données utilisé a été un questionnaire. Quant au traitement des données, une analyse du contenu a été faite en utilisant et en adaptant des catégories d'analyse pour traiter les représentations, qui ont déjà été validées et utilisées dans d'autres études. Le traitement des données a donc eu pour base une méthodologie de type mixte, tendanciellement qualitative.

Les résultats ont montré que les élèves émettent des représentations différentes relativement aux langues anglaise et espagnole : l'anglais, essentiellement, comme langue « universelle » et l'espagnol comme langue proche de la langue portugaise, donc plus facile à apprendre. En ce qui concerne les représentations relatives aux peuples qui parlent espagnol et aux peuples qui parlent anglais, on distingue la perception que ces langues sont à peine parlées par les « Espagnols » et les « Anglais » ce qui démontre quelques lacunes en terme de culture linguistique.

Après avoir diagnostiqué et analysé les représentations de chaque classe, deux projets d'intervention pédagogique-didactique ont été créés et réalisés avec comme objectif principal de déconstruire quelques unes des représentations démontrées. La finalité de ces projets était de développer chez les élèves une conscience critique et des compétences interculturelles.

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IV
LISTA DE ABREVIATURAS	V
INTRODUÇÃO	1
Apresentação do estudo	1
Objetivos da investigação.....	3
Estrutura do relatório.....	3
CAPÍTULO 1: O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS.....	5
Introdução	5
1.1. Representação: centralidade em Didática de Línguas.....	5
1.2. O papel das representações na relação aluno-aprendizagem da língua	13
Síntese.....	19
CAPÍTULO 2: ESTUDOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS E DOS	
POVOS	21
Introdução	21
2.1. Representações da língua inglesa e dos seus falantes	21
2.2. Representações da língua espanhola e dos seus falantes	25
Síntese.....	29
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DO ESTUDO	33
Introdução	33
3.1. Objetivos do estudo	33
3.2. Caracterização do contexto e dos sujeitos	34
3.2.1. Contexto de intervenção e macro contexto.....	34
3.2.2. Micro contexto (turma).....	37

3.3.	Posicionamento metodológico.....	42
3.4.	Instrumento de recolha de dados	43
3.5.	Instrumentos de tratamento dos dados	45
3.5.1.	Representações das línguas	47
3.5.2.	Representações dos povos	50
	Síntese.....	52
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		55
	Introdução.....	55
4.1.	Experiências escolares de aprendizagem de LE	55
4.2.	Projetos linguísticos	60
4.3.	Representações das línguas inglesa e espanhola e dos povos que as falam 67	
4.3.1.	A língua espanhola e os povos que falam espanhol	68
4.3.2.	A língua inglesa e os povos que falam inglês	76
	Síntese.....	84
CAPÍTULO 5: PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA.....		87
	Introdução.....	87
5.1.	Inserção curricular da temática	87
5.2.	Projetos de intervenção pedagógico-didática	91
5.3.	Descrição das sessões dos projetos de intervenção pedagógico-didática.....	92
5.3.1.	Turma 1	92
5.3.2.	Turma 2	100
	Síntese.....	108
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO		109
	Introdução.....	109
6.1.	Conclusões do estudo.....	109

6.2.	Limitações do estudo	113
6.3.	Perspetivas de desenvolvimento futuro	114
BIBLIOGRAFIA.....		117
ANEXOS		125
	Anexo 1 - Inquérito por questionário.....	127
	Espanhol – Projeto de intervenção (5 sessões)	129
	Anexo 2 – PPT (sessão I).....	129
	Anexo 3 – Ficha de trabalho (sessão I)	135
	Anexo 4 – Letra da música <i>En la ciudad</i> (sessão II)	137
	Anexo 5 – Ficha de trabalho (sessão II)	139
	Anexo 6 – PPT (sessões III e IV).....	141
	Anexo 7 – Fichas de trabalho (sessões III e IV).....	143
	Anexo 8 – Fichas de trabalho (sessão V)	151
	Anexo 9 – PPT (sessão V)	159
	Inglês – Projeto de intervenção (6 sessões)	163
	Anexo 10 – PPT (sessões I e II)	163
	Anexo 11 – Ficha de trabalho (sessões I e II).....	167
	Anexo 12 – Ficha de trabalho (sessões III e IV)	169
	Anexo 13 – PPT (sessões III e IV).....	171
	Anexo 14 – PPT (sessões V e VI)	175
	Grelhas de categorização das unidades de registo	181
	Anexo 15 – Dados Turma 1	183
	Anexo 16 – Dados Turma 2.....	209

ÍNDICE DE QUADROS	IV
Quadro 1 - Objetivos do inquérito por questionário e questões.....	45
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise – Representações das línguas	48
Quadro 3 – Categorias de análise – Representações dos povos	50
Quadro 4 – LE escolhidas.....	56
Quadro 5 – LE1 (5.º ano) – Representações.....	57
Quadro 6 – LE2 (7.º ano) – Representações.....	59
Quadro 7 – Conteúdos da unidade 11 (manual).....	89
Quadro 8 – Conteúdos da unidade 6 (manual).....	90
Quadro 9 – Esquema geral dos projetos de intervenção pedagógico-didática	92
Quadro 10 – Visão global do projeto de intervenção pedagógico-didática (Turma 1).....	97
Quadro 11 – Visão global do projeto de intervenção pedagógico-didática (Turma 2).....	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IV
Gráfico 1 – Idade (Turma 1).....	38
Gráfico 2 – Nacionalidade (Turma 1)	38
Gráfico 3 – Países estrangeiros e duração de residência (Turma 1).....	39
Gráfico 4 – Idade (Turma 2).....	40
Gráfico 5 – Nacionalidade (Turma 2)	40
Gráfico 6 – Países estrangeiros e duração de residência (Turma 2).....	41
Gráfico 7 – Línguas que os alunos gostariam de estudar (Turma 1)	60
Gráfico 8 – Línguas que os alunos gostariam de estudar (Turma 2).....	62
Gráfico 9 – Línguas que os alunos consideram importante estudar (Turma 1).....	64
Gráfico 10 – Línguas que os alunos consideram importante estudar (Turma 2).....	65
Gráfico 11 – Representações da língua espanhola (Turma 1)	68

Gráfico 12 – Representações da língua espanhola (Turma 2)	69
Gráfico 13 – Representações dos povos que falam espanhol (Turma 1)	70
Gráfico 14 – Representações dos povos que falam espanhol (Turma 2)	72
Gráfico 15 – Representações da língua espanhola (Turma 1/Turma 2)	73
Gráfico 16 – Representações dos povos que falam espanhol (Turma 1/Turma 2)	74
Gráfico 17 – Representações da língua inglesa (Turma 1)	76
Gráfico 18 – Representações da língua inglesa (Turma 2)	78
Gráfico 19 – Representações dos povos que falam inglês (Turma 1)	79
Gráfico 20 – Representações dos povos que falam inglês (Turma 2)	80
Gráfico 21 – Representações da língua inglesa (Turma 1/Turma 2)	81
Gráfico 22 – Representações dos povos que falam inglês (Turma 1/Turma 2)	83

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º / 2.º / 3.º CEB	1.º / 2.º / 3.º Ciclo do Ensino Básico
CEF	Cursos de Educação e Formação de Jovens
CEI	Currículo Especial Individual
DL	Didática de Línguas
DGDCI	Direção-Geral da Educação
DT	Diretor de Turma
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ILE	Inglês Língua Estrangeira
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LALE	Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras
LE	Língua Estrangeira
LE1	Língua Estrangeira 1
LE2	Língua Estrangeira 2
LLC	Línguas, Literaturas e Culturas

LM	Língua Materna
LR	Línguas Românicas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PES I e II	Prática de Ensino Supervisionada I e II
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
PLNM	Português Língua Não Materna
PPT	<i>PowerPoint</i>
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SIDLE	Seminário de Investigação em Didática de Línguas
UA	Universidade de Aveiro
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

Apresentação do estudo

Antes de nos direcionarmos para o projeto de intervenção pedagógico-didática que culminou deste Relatório de Estágio, pensamos ser importante referir as razões que nos permitiram chegar até aqui. Tendo terminado a licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas (LLC), nos ramos Inglês e Espanhol, ingressámos no mestrado profissionalizante via ensino destas mesmas línguas. Ramos estes não muito comuns pelo que temos vindo a constatar: reações de espanto e surpresa, aquando do conhecimento da nossa área de ensino, já que o ‘suposto’ seria seguir a área das línguas românicas ou das línguas germânicas. Felizmente, tivemos a oportunidade de nos desdobrarmos nas duas; quando a paixão fala mais alto, tudo se torna possível.

Ingressámos no Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira I (Espanhol) no 3.º CEB e no Ensino Secundário, primeiramente com o intuito de prosseguir estudos e alcançar algo mais do que uma Licenciatura, fugindo um pouco à crise e aos baixos níveis de empregabilidade que o país enfrenta. É, também, verdade que fazemos parte de uma geração verde no que toca à experiência de ensino, mas, ao mesmo tempo, uma geração forte, persistente, que não desiste de lutar pelos seus objetivos futuros, independentemente do estado do país. Sempre nos considerámos ‘pessoas de línguas’ e, por isso, não achamos que tenhamos um lugar físico fixo no mundo, motivo pelo qual seguimos a área que queremos e não a área que, neste momento, terá mais sucesso.

Foi, em parte, pelos motivos referidos anteriormente que participámos na iniciativa *Erasmus Buddy* da Universidade de Aveiro (UA), no âmbito da qual acolhemos e orientámos estudantes estrangeiros que ingressam na UA. Participámos, também, no *Programa de recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados*, em Granadilla, Cáceres (Espanha), um projeto de voluntariado educativo do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* do Governo Espanhol, que nos permitiu estar mais próximas e em constante contacto com outras pessoas, outros hábitos e outras culturas.

Quanto à temática deste projeto, ela acompanha-nos já há alguns anos. Pensamos que a ideia surgiu com o nosso próprio interesse pelas línguas, pela curiosidade de saber o porquê da escolha de determinada língua por parte dos alunos. Com a participação nas *Jornadas do LALE* (<http://jornadaslale.web.ua.pt/>) tornou-se evidente qual a temática que

abordava tudo aquilo que pretendíamos explorar: as representações das línguas. Assim, elegemos as representações das línguas, culturas e povos como objeto de estudo, nomeadamente as representações sobre as línguas inglesa e espanhola e os povos que as falam, línguas estas nas quais realizámos a Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e II). Centrámos-nos no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB), mais precisamente em duas turmas de 7.º ano (uma do distrito de Aveiro e outra do distrito de Viseu), já que estas línguas integram a oferta curricular da instituição escola enquanto Língua Estrangeira 1 (LE1) e Língua Estrangeira 2 (LE2) e porque foram as turmas que nos foram atribuídas no âmbito da PES.

Este trabalho integra-se na área científica da Didática de Línguas (DL) que, tanto a nível nacional, como internacional, se tem debruçado sobre a questão das representações no processo de ensino-aprendizagem das línguas. De facto, atualmente em DL o estudo das representações tornou-se primordial

“aceitando-se que a aprendizagem de uma língua implica a construção de uma imagem/representação acerca dessa língua relativamente (...) aos seus falantes (...). Desta forma, a criação de imagens/representações negativas ou positivas conduz a processos de aproximação ou distanciamento, que surgem de forma consciente ou inconsciente sobre o indivíduo” (Simões, Senos, & Araújo e Sá, 2012, p. 541).

Assim, investigação recente mostra que as representações dos alunos face às línguas podem condicionar a sua aprendizagem, assim como a postura que o sujeito possui em relação a elas e aos povos que as falam (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010; Araújo e Sá & Simões, 2004/2006; Castellotti, 2001; Castellotti & Moore, 2002; Moreira, 2004).

Trabalhando as representações dos alunos, em sala de aula, permitir-lhes-á refletir sobre elas, reflexão que poderá contribuir para que desenvolvam consciência e respeito em relação ao Outro, à sua língua e cultura. Enquanto futuras professoras de línguas, conhecer as *representações* dos nossos alunos face às línguas inglesa e espanhola permitir-nos-á ser conscientes das suas motivações para a aprendizagem, assim como antever os seus receios e dificuldades, para planificar práticas que a eles se adequem.

Objetivos da investigação

Tendo em conta o breve enquadramento que atrás expomos, definimos para esta investigação os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar representações dos alunos face às línguas inglesa e espanhola;
- ✓ Identificar representações dos alunos face aos povos que falam essas línguas;
- ✓ Conceber estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitam a desconstrução de representações.

A consecução destes objetivos implica proceder a uma diagnose das representações associadas às línguas inglesa e espanhola e às suas culturas/povos e, para isso, torna-se necessário definir o conceito de *representação*, e outros que lhe surgem associados, tal como o conceito de *estereótipo*. Após a diagnose e análise das representações, e com a finalidade última de desenvolver nos alunos a sua consciência crítica, competências e valores plurilingues e interculturais, necessários ao mundo de hoje e à convivência e respeito pelos demais, delineou-se o terceiro objetivo desta investigação.

Estrutura do relatório

Este Relatório de Estágio encontra-se dividido em seis capítulos, sendo que os capítulos 1 e 2 são referentes ao Enquadramento Teórico, os capítulos 3, 4 e 5 dão conta da parte mais prática do estudo (metodologia, contextos de intervenção, instrumentos de recolha e análise de dados, análise e discussão dos dados e projetos de intervenção) e o capítulo 6 reporta-se às conclusões do estudo. Assim sendo, passamos a descrever resumidamente cada capítulo:

- ✓ o **Capítulo 1** tem como título *O conceito de representação em Didática de Línguas* e aborda a definição do conceito no âmbito da DL e a sua importância no ensino-aprendizagem de línguas;
- ✓ o **Capítulo 2** – *Estudos sobre as representações das línguas e dos povos* – apresenta uma análise bibliográfica de alguns estudos existentes nesta área, com foco nas línguas inglesa e espanhola e nos seus falantes;
- ✓ o **Capítulo 3**, *Metodologia do estudo*, descreve as opções metodológicas tomadas, desde a caracterização do contexto de intervenção, à caracterização das escolas e

turmas, à metodologia de investigação utilizada e aos instrumentos de recolha e análise dos dados;

- ✓ o **Capítulo 4** apresenta a *Análise e discussão dos dados* recolhidos;
- ✓ o **Capítulo 5** remete para os *Projetos de intervenção pedagógico-didática*, concebidos e implementados após a diagnose e análise das representações dos alunos, realizados nas duas turmas, com a descrição das várias sessões de cada projeto;
- ✓ o **Capítulo 6** – *Conclusões, limitações e perspetivas de desenvolvimento* – comporta as conclusões de todo o trabalho realizado, tal como as limitações que enfrentámos ao longo deste estudo e algumas possíveis sugestões relativamente a futuros trabalhos a desenvolver na área das representações das línguas.

CAPÍTULO 1: O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS

Introdução

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte remete para a definição do conceito de *representação* e a forma como é percebido por algumas áreas das Ciências Sociais e Humanas, como a Psicologia Social, a Sociologia, a Sociolinguística e, mais recentemente, a DL; seguidamente, é abordado o conceito de *estereótipo* que surge associado à noção de *representação*. Por fim, a segunda parte remete para o papel desempenhado pelas *representações* na relação aluno-aprendizagem de línguas, iniciando-se com uma exploração da temática na perspectiva de vários autores e finalizando com alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos na área das *representações* e do ensino/aprendizagem de línguas.

1.1. Representação: centralidade em Didática de Línguas

O conceito de *representação* tem vindo a ser mobilizado por diferentes disciplinas das Ciências Sociais e Humanas. Tendo em conta que este estudo se integra na disciplina da DL, interessa-nos compreender como tem vindo a ser trabalhado aí. Para uma melhor compreensão da forma como a DL tem trabalhado o conceito, procedemos a uma breve incursão pela Sociologia, pela Psicologia Social e pelas Ciências da Linguagem, disciplinas de onde surgiu o conceito.

O conceito de *representação* surge recentemente na área da DL abarcando características da Sociologia, da Psicologia Social e da Sociolinguística para a sua definição. Ao nível da **Sociologia**, é Durkheim quem introduz o conceito de *representações individuais e coletivas*. Tal como nos indica Pinto (2005), Durkheim defende que “a vida mental se apresenta como uma combinação de representações que mantêm, entre elas, relações extremamente dinâmicas e constituem, por vezes, estruturas complexas que

supõem um grande número de representações colectivas” (p. 14). Segundo Durkheim (1898), a vida social dos sujeitos é constituída por *representações coletivas* que diferem das *representações individuais*. Contrariamente às *representações individuais*, as *representações coletivas* produzem-se socialmente, no contacto com o exterior e são marcas da realidade social (forças exteriores) que se encontram subjacentes ao indivíduo e permitem a coesão da sociedade, “les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours” (Durkheim, 1898, p. 17). Já a *representação individual* é puramente psíquica. Na opinião de Durkheim (1898), as *representações* funcionam como símbolos que caracterizam e dão significado à realidade.

Tal como referimos anteriormente, os antecedentes deste conceito remetem, também e essencialmente, para a **Psicologia Social**, mais precisamente para o conceito de *representação social*. Na Psicologia Social, destacam-se autores como Moscovici e, posteriormente, Abric e Jodelet. Moscovici (1996) remete para o conceito de *systèmes de représentations et des attitudes* (p. 7), caracterizando-o como

“tous les phénomènes familiers de préjugés sociaux ou raciaux, de stéréotypes, de croyances, et ainsi de suite. Leur trait commun réside dans le fait qu'ils expriment une représentation sociale qu'individus et groups se forment pour agir et communiquer. A l'évidence, ce sont de telles représentations qui façonnent cette réalité mi- physique, mi- imaginaire, qu'est la réalité sociale” (p. 7).

De acordo com este autor, é através da comunicação que as *representações* dos indivíduos/grupos se (re)constroem e circulam, sob a forma de ‘influência coletiva’, contribuindo para a (re)construção do real e para a definição do contexto envolvente. Também Jodelet (1996) nos remete para as *representações sociais* indicando que

“les représentations sociales se présentent donc sous des formes variées, plus ou moins complexes. Images qui condensent un ensemble de significations; systèmes de références qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire; théories que permettent de statuer sur eux. Souvent, quand on les saisit dans la réalité concrète de notre vie sociale, tout cela ensemble” (p. 360).

Abric (2001), na mesma linha de pensamento de Moscovici e Jodelet, refere-se às *representações sociais* como uma forma de *vision du monde* por parte de um indivíduo ou de grupos que lhes permite compreender e atribuir um significado específico à realidade, construindo, desta forma, um sistema de referências que irá orientar as suas ações e atitudes. Isto é, segundo o autor supracitado, “la représentation fonctionne comme un système d’interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et sociale, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques” (p.13). Na mesma linha, Moliner (1996) defende que as *representações* são *systems d’interprétation de l’environnement social* e que possuem um papel determinante enquanto objeto de comunicação, podendo descrever uma visão coletiva de um certo grupo social e influenciando as ações e *attitudes* dos sujeitos.

As *representações sociais* consistem, então, numa forma dos sujeitos interpretarem a realidade e lhe atribuírem um significado e estão intimamente relacionadas com as experiências de vida dos indivíduos, com os conhecimentos que lhes foram transmitidos por tradições, pela educação e pela comunicação/contacto com outros indivíduos (Jodelet, 1996).

No âmbito das **Ciências da Linguagem**, nomeadamente da **Linguística** e da **Sociolinguística**, destacam-se os trabalhos de Boyer (1991), que considera as *représentations de la langue* como uma categoria de *représentations sociales*, remetendo, assim, a origem epistemológica deste conceito para a Psicologia Social. É referenciando Doise (1985) que Boyer (1991) destaca o caráter *carrefour* que acompanha o conceito de *representação*, já que é utilizado por diferentes disciplinas científicas que lhe atribuem características e funções diversas. Mais tarde, Boyer (1996) fala-nos de *représentations sociolinguistiques* e, segundo ele, investigadores da área atribuíram a essa noção “diverses appellations: “imaginaire linguistique”, “attitudes linguistiques”, “représentations sociolinguistiques”, “idéologies linguistiques”... et ses associés dans le paradigme: “préjugés”, “mythes”, “stéréotypes”...” (p. 15). É de destacar, ainda, o conceito de *représentation langagiers* que o autor caracteriza como sendo o conjunto de “images que les locuteurs associent aux langues qu’ils pratiquent, qu’il s’agisse de valeur, d’esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique” (Boyer, 1996, p. 79). Neste sentido, no contacto com línguas, o indivíduo adota uma atitude particular, mais ou menos subjetiva, em relação a essas mesmas línguas e aos povos que as falam (Dabène, 1994).

De sublinhar, como se pode denotar do dito anteriormente, que no âmbito da Sociolinguística as *representações* são inseparáveis das práticas linguísticas (Calvet, 1998, referido por Pinto, 2005) e influenciam comportamentos. De acordo com Calvet (1998), mencionado por Pinto (2005), são as *representações* que determinam julgamentos sobre as línguas, gerando *estereótipos* ou *atitudes*, quer em relação às línguas, quer aos seus falantes. Estas consideram-se, então, formas adaptáveis de agir/de tomar posições face à língua/cultura/povo que se constituem, por sua vez, como um conjunto de imagens representativas da língua e dos seus falantes, tal como de práticas linguísticas (*ibidem*). As *représentations linguistiques* têm por base as características atribuídas às línguas ou variações de uma língua (variações intralinguísticas), ao seu estatuto e à sua função identitária, resultantes de observações e avaliações (Calvet, 1998, referenciado por Pinto, 2005).

A DL apropriou-se do conceito de *representação* e o mesmo tem vindo a assumir um carácter central nesta disciplina. Como tem sido visível, “la notion de représentation ait largement débordé le champ très vaste, mais néanmoins fini, de la psychologie sociale pour investir des domaines de recherche aussi variés” (Moliner, 1996, p. 9). De facto, foi à Psicologia Social e às Ciências da Linguagem que a DL foi buscar contributos essenciais para definição do conceito de *representação*, adotando, na sua evolução, características diversificadas que remetem para essas mesmas áreas das quais é objeto de estudo. Tendo em conta o seu carácter *carrefour* e migrante (Pinto, 2005), o conceito tem assumido em DL uma certa ‘instabilidade’ que se denota na utilização de termos diversos, tais como *imagens das línguas* (Zarate, 1995) ou *imaginário linguístico* (Branca-Rosoff, 1996).

De acordo com Zarate (1995) *representação* caracteriza-se como uma realidade socialmente construída que consiste numa capacidade de generalização de fenómenos e transformação dos mesmos em esquemas mentais que permitem uma melhor interpretação/explicação da realidade/do Outro.

Na mesma linha de pensamento, Coste (1997) classifica *representação* como uma forma de atribuir significado, de categorizar situações, eventos e indivíduos para que seja possível interpretá-los, ou seja, esta caracteriza-se por ser um conjunto de “structures plus ou moins malléables, enrichissables et reconfigurables pour l’élaboration de connaissances nouvelles, la mise en place de nouvelles représentations” (p. 110).

Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007) corroboram esta ideia, indicando que termo *representação* é definido como “redes de significações, de intencionalidades, de

concepções, crenças, valores e perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso”. Assim, na área da DL, o termo *representação* é definido mais recentemente e de forma completa por ser uma *realidade socialmente construída*, de acordo com a epistemologia do próprio conceito, onde se enfatiza uma generalização dos fenómenos sociais em esquemas cognitivos, por parte dos sujeitos, numa tentativa de interpretar o mundo e de o tornar conhecido e explicável.

Relativamente à função das mesmas, é de notar que as *representações* são fundamentais para a construção da identidade dos sujeitos, tal como para o relacionamento/comunicação com o Outro e para construção do conhecimento, uma vez que se trata de um processo evolutivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói através da interação e do diálogo, de acordo com a história de cada indivíduo, tal como as suas próprias experiências de vida, que culminam num *constructo social colectivo* (Castellotti, Coste & Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002). Desta forma, o conceito de *representação* em DL, mais propriamente o conceito de *representação das línguas*, possui uma dimensão avaliativa (Billiez & Millet, 2001).

Resumindo, as *representações* influenciam e justificam alguns comportamentos dos sujeitos e dos grupos relativamente ao Outro, à sua língua e à sua cultura. Há ainda que ter em conta que as *representações* criadas por esses grupos ou sociedades – *constructo social colectivo* – são dinâmicas podendo vir a ser reconstruídas e a sofrer alterações, de acordo com as experiências de vida de cada um. O conceito de *representação* em DL assume-se como *migrante, nómada e carrefour* (Araújo e Sá & Pinto, 2006), pois é uma definição cuja origem remete para outros lugares (*migrante*), que varia de acordo com a área de estudo das ciências humanas (*nómada*) e, para além disso, nela gera-se, também, um cruzamento de perspectivas teóricas e metodológicas (*carrefour*).

Ao conceito de *representação* associam-se outros conceitos como o de *atitude, estereótipo e imagem*. Este último é, em DL, utilizado como sendo sinónimo de *representação*. Moliner (1996) justifica a indistinção feita entre *imagem* e *representação* devido à proximidade semântica destes dois conceitos. Na verdade, “une image, quelle que soit sa nature (graphique, mentale, etc.), est toujours une représentation” (Moliner, 1996, p. 147).

Zarate (1995) também inclui o termo *imagem* no seu discurso relativamente à noção de *representação*: “la notion de représentation introduit (...) une problématique de la perception, souvent vulgarisée à travers les termes d’image”, de “regard”, de “point de vue” (pp. 28-29). Andrade, Araújo e Sá, e Moreira (2007), são da opinião que o termo *imagem* pode ser considerado sinónimo ou até hiperónimo de *representação*, e que este, muitas vezes, também se encontra interligado com o termo *estereótipo* devido ao carácter negativo que poderá salientar. É desta forma que percecionamos o conceito neste nosso trabalho, assumindo que o facto de surgir intimamente associado a outros conceitos o torna mais ambíguo. Acreditamos, pois, que as *representações* são fenómenos bastante complexos que abrangem aspetos como crenças, valores, opiniões, *atitudes* e *estereótipos* (Doise, 1986).

Por considerarmos ser um conceito importante no âmbito do nosso estudo, debruçar-nos-emos um pouco sobre o conceito de *estereótipo*.

Este conceito, tal como o conceito de *representação*, provém da Psicologia Social, mas também de outras áreas como a Sociolinguística. Na área das Ciências Sociais e Humanas, é ressaltado o seu uso esquematizador e categorizador da realidade, como forma de modelar o mundo. De acordo com Pinto (2005), e tal como referem Amossy e Pierrot (1997):

“Le stéréotype apparaît ainsi comme un objet transversal de réflexion contemporaine dans les sciences humaines, qui ne le prennent pas toujours en mauvaise part. Il traverse la question de l’opinion et du sens commun, du rapport à l’autre, de la catégorisation. Il permet d’étudier les interactions sociales, la relation des discours aux imaginaires sociaux, et plus largement le rapport entre langage et société” (p. 7).

Esta perspetiva tem vindo a influenciar a definição do mesmo. Segundo Pickering (2004), Walter Lippman foi o autor que trouxe o conceito de *estereótipo* para a terminologia das ciências sociais.

De acordo com a **Psicologia Social**, o *estereótipo* poderá incidir quer sobre categorias de pessoas, quer sobre categorias de objetos, apesar da grande parte das pesquisas realizadas na área se debruçarem sobre *stéréotypes de personnes* (Moliner, 1996). É na

dimensão da compreensão do Outro que Moliner (1996) inclui o conceito de *estereótipo*, identificando-o como um esquema cognitivo que facilita a compreensão dos indivíduos.

Billig (1996) caracteriza o *estereótipo* como um rótulo que é utilizado para classificar/categorizar e, por vezes, atribuir julgamentos pré-concebidos aos sujeitos, colocando-os em diferentes grupos, gerando assim uma *perception sélective*. Na mesma linha de pensamento, o *estereótipo*, segundo Moliner (1996), “est composé de cognitions élémentaires qui vont guider les perceptions et les conduites des individus lorsqu'ils seront en présence d'une personne appartenant à la catégorie stéréotypée” (pp. 55-56). Desta forma, os *estereótipos* compreendem-se como “catégories générales pour interpréter leur monde social, et le seul fait d'employer de telles catégories pourrait sous-entendre des préjugements et des distorsions” (Billig, 1996, p. 470).

De acordo com esta área científica, o *estereótipo* não é apenas um conjunto de recursos descritivos de algo. Na verdade, os *estereótipos* orientam a percepção dos indivíduos. Trata-se, então, de uma estrutura cognitiva, já que a ele se conectam várias cognições elementares, que permitem que os indivíduos possam tirar conclusões a partir dessa relação (Moliner, 1996).

Devido às suas características, os *estereótipos* apresentam bastantes semelhanças com a definição de *representação*. Porém, Maisonneuve (1989), citado por Pinto (2005), consciente dos pontos em comum entre estes, distingue-os no sentido em que os *estereótipos* funcionam como uma cristalização de sentimentos, enquanto a *representação social* aponta para um universo de opiniões. Segundo Baptista (2004), os *estereótipos* constituem-se como uma parte importante da *representação social*, pois têm a função de formar e orientar os comportamentos de grupos, tal como a comunicação entre eles, de igual forma que as *representações sociais*. No entanto, apesar de possuírem definições semelhantes, tratam-se de dois conceitos distintos: “os estereótipos sociais podem ser vistos como formas de representação social, nem todas as representações sociais dão origem a estereótipos” (p. 106), segundo a autora supracitada, com base em Tajfel (1980).

É também na Psicologia Social que surge a separação entre *auto-stéréotypes*, características que os membros de um grupo atribuem sistematicamente a si mesmos, e *hétéro-stéréotypes*, características que os elementos de um grupo atribuem a um outro grupo que não o deles (Moliner, 1996).

A **Sociolinguística** chama à atenção para o processo de fossilização a que estão sujeitos os *estereótipos*, referindo que estes se assemelham às *representações* quando estas são “*représentations plus simplificatrices et les plus stables*” (Boyer, 1996, p. 64). Comparando, então, os *esterótipos* com as *representações*, Boyer (1991) refere que os *estereótipos* funcionam como “*termes de représentation fossilisée et stigmatisante*” (p. 41) e que funcionam como uma categorização resultante da combinação de valores sociais (Labov, 1976, mencionado por Boyer, 1991). Ao conceito de *estereótipo* são associados outros termos tais como *attitude mentale*, *préjugés*, *sentiments négatifs* e *jugements préconçus* (Boyer, 1991).

Quanto à **DL**, e tal como verificámos anteriormente e comprova Perrefort (2001), “*les représentations linguistiques trouvent souvent leur corrélat dans les stéréotypes attachés aux locuteurs*” (p. 143). Por outro lado, segundo Castellotti e Moore (2002), o *estereótipo* é considerado como uma forma de verbalização de *atitudes*, relacionando-se também com este conceito.

De acordo com Pickering (2004), “*a stereotype isolates one particular cultural theme from a general ensemble of themes associated with a social group or category, and conceives of all members of the group or category in terms of this one theme*” (p. 21). São, também, fontes de poder, “*a power over how the others are thought about which operates through spoken and written discourse*” (*ibidem*). São eles que permitem representar vários grupos em categorias, já que servem como ‘atalhos’ necessários ao nosso entender do mundo. Este autor reforça, ainda, a ideia de que os *estereótipos* são meios inadequados e redutivos de *representação*, no sentido em que estes impedem a expansão de horizontes, obrigando os indivíduos a orientarem-se por ideias fixas, quando o mundo se encontra em constantes alterações.

Apesar dos *estereótipos* transmitirem certas características consideradas como negativas por muitos autores, na DL este conceito é encarado de forma positiva, destacando-se as suas características construtivas: “*le stéréotype schématise et catégorise et permet de se situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde et régler nos conduits*” (Amossy & Pierrot, 1997, citado por Moore, 2001, p.14). Desta forma, os *estereótipos* podem funcionar como facilitadores da comunicação, uma vez que, segundo Moore (2001), representam um instrumento de categorização da realidade que exagera tanto as semelhanças como as diferenças. Na mesma linha, Pinto (2005) é da opinião que “os estereótipos identificam imagens estáveis,

simplificadas e abreviadas que operam na memória comum de certos grupos” (p. 44) e que “o grau com que cada grupo particular de falantes aceita os estereótipos como válidos pode depender do comportamento linguístico de aprendizagem e das práticas” (*ibidem*).

São os *estereótipos* que têm a função de ajudar os indivíduos a desenvolver um sentimento de pertença a certos grupos, valorizando as suas semelhanças, de forma a sentirem-se integrados no meio daqueles que partilham *imagens* e opiniões semelhantes às suas. Na opinião de Araújo e Sá e Simões (2004), os *estereótipos* permitem que cada indivíduo desenvolva a sua identidade pessoal, se defina a si próprio e alcance os seus valores, progredindo enquanto membro de uma sociedade, em termos de vivências e contactos culturais e linguísticos. Desta forma, os *estereótipos* poderão influenciar, não só as relações entre indivíduos e grupos, como também a escolha e aprendizagem de línguas (Araújo e Sá & Simões, 2004), e possuem uma função de facilitadores da comunicação, devido aos seus recursos discursivos e à sua vertente esquemática, pois permitem interpretar e dar sentido à realidade, não se limitando a descrevê-la.

1.2. O papel das representações na relação aluno-aprendizagem da língua

Num mundo em constante mudança e de convivência com o Outro, torna-se necessário compreender como se (re)constroem as *representações* das línguas em contextos de ensino-aprendizagem e como é que estas influenciam a relação dos alunos com as línguas (e com os povos que as falam) e sua aprendizagem. Sendo a escola um contexto de contacto com as línguas, nomeadamente de contacto com as LE de aprendizagem, pode concorrer para o desenvolvimento de representações estereotipadas das línguas e dos seus falantes, daí ser fundamental a sua diagnose inicial (Araújo e Sá & Pinto, 2006; Castellotti & Moore, 2002; Moreira, 2004).

Como mostram muitos estudos em DL, as *representações* dos sujeitos quer em relação à aprendizagem das línguas, quer em relação aos povos que as falam, podem influenciar as suas *atitudes* para com o processo de aprendizagem, tal como as suas escolhas das línguas a aprender – “les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans le processus d’apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations

sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives" (Castellotti & Moore, 2002, p. 7) – ou até a motivação para a sua aprendizagem (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010).

Castellotti e Moore (2002) salientam essa mesma importância das *representações* no ensino-aprendizagem das línguas: "Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues." (p. 6). Também Moreira (2004) considera que é com base nas *representações* que os alunos possuem que partem para outras aprendizagens de línguas. Nesta nova aprendizagem, procuram semelhanças ou diferenças, em relação ao que já conhecem, influenciando, assim, a sua perspetiva e a aprendizagem da nova língua.

Na mesma linha de pensamento, Araújo e Sá e Simões (2004) sublinham o papel fundamental das *representações* na aprendizagem e escolha de línguas, afirmando que todos os indivíduos possuem em si uma *imagem* ou uma ideia formada acerca da língua a aprender, do país e do povo que fala essa língua. Essas *representações* poderão ser influenciadas pela exposição dos media ou até por questões sociais ou profissionais. Segundo Castellotti e Moore (2002), *representações* relativas à facilidade/dificuldade de aprendizagem ou à importância do uso de uma língua influenciam a forma como os indivíduos encaram a aprendizagem dessa mesma língua.

Estas conclusões gerais apoiam-se em resultados de estudos empíricos que procuraram diagnosticar *representações* face às línguas e compreender o seu papel no ensino-aprendizagem de línguas. Vejamos alguns exemplos de estudos.

Castellotti e Moore (2002), na sua obra *Représentations sociales des langues et enseignements: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, apresentaram uma série de estudos que evidenciam a importância/papel das *representações* no ensino-aprendizagem de línguas. Apresentamos, então, quatro desses estudos por elas referenciados:

1. Os estudos de Perrefort (1997) e de Muller (1998) revelaram uma forte correlação entre as *representações* que os alunos possuem sobre um país e a relação que estes constroem com a aprendizagem da língua desse mesmo país. Como exemplo, uma *representação* negativa da Alemanha, enquanto país, corresponde a uma visão negativa e insatisfatória da aprendizagem do alemão;

2. Candelier e Hermann-Brennecke (1993) salientam que os alunos que escolheram como línguas de aprendizagem o francês e o alemão demonstraram *representações* positivas relativamente às línguas em questão e aos seus locutores, devido ao contacto escolar com estas duas línguas;
3. Muller e de Pietro (2001) através de um estudo que consistia na observação de aulas de alemão, numa escola na Suíça, chegaram à conclusão de que as *representações* que os alunos possuem se constroem e reconstroem através da interação na sala de aula, com a existência de algumas rotinas de comunicação e de partilha de opiniões.

Para além destes quatro estudos, muitos outros foram surgindo na área das *representações*, em DL. Vejamos os seguintes exemplos:

Relativamente à reconstrução de *representações* acerca da LE e da LM, à semelhança do estudo de Muller e de Pietro (2001), Perrefort (2001), na sua obra *J'ai aimerais aimer parler Allemand*, dá-nos a conhecer um estudo realizado com alunos franceses estudantes de alemão sobre *representações* relativamente à língua alemã. Para tal, o autor procurou estudar a correlação entre *representações* e comportamentos da linguagem destes alunos, aprendentes de alemão, em contacto com alemães, com o intuito de perceber se essas *representações* associadas à língua alemã/falantes de alemão e à aprendizagem da mesma se mantinham ou se se alteravam.

Nesse estudo, como já referimos, os alunos aprendentes de alemão contactaram com jovens nativos alemães. Inicialmente, os alunos franceses sentiam-se inseguros em relação à utilização da língua alemã e, por vezes, infelizes, devido à dificuldade que para eles esta apresentava, tendo em conta a distância desta língua em relação à sua LM, o francês. No entanto, no final do estudo, após um constante contacto/comunicação com o Outro (com os jovens alemães) e com as 'diferenças linguísticas', houve uma alteração das *representações* que possuíam inicialmente em relação ao alemão (língua) e à sua aprendizagem. Procedeu-se à reconstrução das *representações* face à língua alemã e à aprendizagem da mesma o que consequentemente originou a alteração das *representações* relativas à LM dos alunos, o francês.

Tendo em conta a influência das *representações* na motivação/interesse/valorização da escolha/aprendizagem de línguas, Araújo e Sá e Simões (2006) desenvolveram um projeto que teve como objeto de estudo as *representações* de alunos do 9.º ano de uma escola de Aveiro acerca de diferentes línguas e culturas (povos).

No que toca às *representações* dos alunos face às línguas, o português é representado de forma positiva, tal como o inglês, o italiano e as ‘línguas africanas’, pois são consideradas línguas bonitas; as línguas mais fáceis são a portuguesa, a italiana e a espanhola; as línguas inglesa, portuguesa, italiana e francesa são as mais úteis; as línguas mais ricas culturalmente são a inglesa, a francesa, a espanhola, a alemã e a japonesa; quanto à sua importância política, destacam-se as línguas inglesa, espanhola, alemã, chinesa e russa. As línguas mais distantes são vistas sob a forma de *representações* mais negativas (são línguas feias, inúteis, difíceis, pobres e de menor importância). Em relação às *representações* face aos povos, aos brasileiros, cabo-verdianos, chineses, japoneses, gregos, holandeses e espanhóis são-lhes atribuídas características positivas, enquanto aos ciganos e aos moçambicanos são-lhes atribuídas, quase sempre, *representações* de carácter negativo. É de notar que alguns dos povos são referidos nos dois polos, como no caso dos chineses, japoneses e brasileiros.

Numa espécie de conclusão de todo o projeto, as autoras afirmam que é crucial o contacto dos alunos com as línguas e culturas, já que este influencia a proximidade ou o distanciamento dos alunos em relação a elas. Os alunos, ao contactarem com as línguas, não só estenderam o conhecimento que possuíam em relação às línguas e culturas que já conheciam, como também passaram a conhecer novas línguas e culturas. Esse contacto fomentou a curiosidade em relação às línguas mais distantes/de características negativas e até os motivou para a sua aprendizagem – “as línguas seleccionadas pelos alunos foram exactamente as mesmas sobre as quais no início do ano tinham demonstrado uma imagem mais negativa” (p. 50).

Na mesma linha de pensamento, um estudo coordenado por Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007) destaca que os alunos tendem a estar mais motivados para aprender as línguas às quais atribuem características positivas e, por outro lado, desinteressam-se por aquelas que descrevem como negativas, sendo crescente a falta de importância que os alunos atribuem às línguas que estudam na escola, quer a nível cultural, quer a nível linguístico – “imagens das línguas extremamente condicionadas pela forma como a escola selecciona, valoriza e ensina as línguas” (p. 14). As autoras referem que as *representações* das línguas acompanham os sujeitos ao longo dos seus percursos de vida. É, também, de salientar que, no estudo coordenado pelas autoras supracitadas¹ os alunos revelaram um

¹ *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (POCTI/CED/45494/2002), coordenado pela Prof.ª Doutora Maria Helena de Araújo e Sá e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

maior interesse e curiosidade em relação às línguas que não constituem o currículo das escolas, como o italiano ou o chinês.

O estudo levado a cabo por Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos e Simões (2010), que teve como objeto de estudo as *representações* de alunos do 7.º e 11.º anos face ao Português Língua Materna (PLM) e ao Inglês Língua Estrangeira (ILE), baseou-se na premissa de que as *representações* face às línguas influenciam as *atitudes* e comportamentos dos sujeitos para com as línguas, as culturas e os povos e para com o processo de ensino-aprendizagem dessas línguas (como a escolha das línguas a aprender, a *imagem* de auto competência nessas línguas, etc.).

A partir da promoção de uma reflexão acerca do PLM e ILE em sala de aula, por parte dos alunos, as autoras concluíram que estes possuem *representações* diferenciadas em relação ao PLM e ao ILE. O português é visto, maioritariamente, como “objecto de ensino-aprendizagem” (p. 51); já o inglês é considerado, essencialmente, um “instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais” (*ibidem*), pois é utilizado maioritariamente como ferramenta de comunicação, devido ao seu estatuto internacional. As *representações* relativas ao ILE e ao PLM são desprovidas de referências culturais, principalmente nos alunos do 7.º ano. Tratam-se de *representações* escolarizadas (sobretudo ao nível do PLM), uma vez que os alunos só valorizam o conhecimento adquirido em contexto formal, na sala de aula ou na escola. Apesar de tudo, na opinião das autoras, as *representações* dos alunos face às línguas aproximaram-nos da língua portuguesa e da língua inglesa e da sua aprendizagem.

O estudo levado a cabo por Melo e Araújo e Sá (2006), com alunos universitários, permitiu concluir que as imagens das línguas adquirem um papel de obstáculo ou por outro lado, de facilitador sócio afetivo e cognitivo, relativamente às atividades escolares e encontros interculturais onde essas línguas estão presentes. Possuem, então, uma influência no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo as autoras supracitadas, as *representações* das línguas evidenciam que estas são apontadas como ferramentas de utilidade ou, então, são destacadas quanto ao carácter sócio afetivo que possuem para os alunos.

Tal como os estudos aqui, sucintamente, apresentados, muitos outros têm vindo a ser desenvolvidos na área das *representações* em DL. É de salientar que todos eles reforçam a importância do estudo das *representações* dos alunos quer em relação à língua em estudo, quer à cultura que esta sustente e/ou aos povos que falam essas línguas, devido

às consequências das mesmas para o ensino-aprendizagem da língua e para formação pessoal e profissional de cada aluno.

Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos e Simões (2010) sublinham o dever da escola em não ignorar as *representações* que os alunos possuem das línguas enquanto ‘objetos’ e aconselham-na a ‘desmitificar’ essas *representações*. Para tal, sugerem que se desenvolvam estratégias que permitam que os alunos reflitam e se consciencializem “[d]o papel das línguas na relação com o Outro e [d]a relação língua/cultura” (p. 52), adquirindo uma “atitude positiva perante a diversidade linguístico-cultural” (*ibidem*). Sugerem, ainda, que as instituições reflitam sobre “a forma como as línguas e culturas são (ou não) integradas no currículo (formal e não formal) e as implicações de tal abordagem curricular” (*ibidem*).

Quanto a investigações futuras, as autoras supracitadas propõem: a realização de um projeto que alerte os alunos das funções que as línguas possuem na construção do ‘eu’ quer a nível individual, social, político, etc.; que sejam disponibilizadas situações que levem os alunos a contactar com as línguas e culturas (desde cedo), promovendo um desenvolvimento da comunicação e valorização da diversidade e da multiculturalidade; que se desenvolvam projetos que avaliem o discurso dos professores, no meio escolar, no que toca às *representações* que os mesmos transmitem sobre as línguas, confrontando-os posteriormente com as *representações* dos seus alunos. Isto porque a impossibilidade de contactar com outras línguas e culturas, distintas/distantes, pode conduzir a *representações* de carácter negativo e estereotipadas, não só relativamente à língua, mas também ao povo que a fala, levando (por vezes) à sua exclusão (Araújo e Sá & Moreira, 2007; Melo & Araújo e Sá, 2006). Desta forma, o que lhes é desconhecido, tal como as minorias linguísticas e culturais, adquire um teor negativo.

Por sua vez, Araújo e Sá e Simões (2006) propõem a realização de *ateliers* de sensibilização às línguas e culturas, nos quais os alunos possam contactar com falantes nativos de outras nacionalidades, aproximando os alunos dessas línguas e culturas outrora distantes e sobre as quais possuíam *representações* negativas. No entanto, referem ser essencial realizar primeiramente um trabalho de diagnóstico para se ficar a conhecer as *representações* dos alunos face às línguas e povos, para posteriormente intervir e desconstruir essas *representações*. Foi assim que procedemos no âmbito deste estudo.

Síntese

Neste capítulo procurámos definir os conceitos de *representação* e de *estereótipo*, de acordo com as suas origens na área científica das Ciências Sociais e Humanas, mais precisamente na Psicologia Social e Sociologia, e das Ciências da Linguagem, no que concerne à Sociolinguística e Linguística, registando a sua evolução até à DL.

Tendo em conta a importância das *representações* no ensino/aprendizagem de línguas, procurámos apresentar, ainda, alguns estudos realizados na área, ilustrativos do papel das *representações* e do que tem vindo a ser efetuado para exploração das mesmas. É com base na análise desses estudos que podemos concluir que existe uma relação entre as *representações* de uma língua/povo/cultura e a aprendizagem dessa língua, no sentido em que as *representações* acerca de uma língua/povo podem influenciar (positiva ou negativamente) a motivação e valorização na escolha e no processo de aprendizagem dessa língua.

Os estudos na área mostram que, de facto, o contacto escolar com as línguas pode fomentar *representações* relativamente às línguas em estudo e aos seus falantes, contribuindo para gerar relações de proximidade ou distanciamento para com essas línguas e falantes. Naturalmente, as línguas com *representações* de teor positivo são aquelas para as quais os alunos se sentem mais motivados enquanto que as que se revelam mais 'distantes' dos sujeitos tendem a ser desvalorizadas. Ao mesmo tempo, os estudos sobre as *representações* em DL mostram que, sendo as *representações* diagnosticadas previamente, a interação em sala de aula (de forma constante e continuada) e a partilha de opiniões permitem que se trabalhe a reconstrução dessas *representações*, quer em relação à LE, quer à LM, fomentando uma afetividade positiva, respeito e valorização das línguas.

Para promover a desconstrução e reconstrução de *representações*, a literatura apresenta um conjunto de estratégias que passam, por exemplo: pela promoção de uma reflexão sobre a língua/cultura/povo-alvos em sala de aula e pela realização de projetos/sessões de sensibilização/*ateliers* que promovam o contacto com línguas e culturas variadas. No entanto, e de acordo com o que temos vindo a constatar, este processo deverá ultrapassar a sala de aula e constituir-se enquanto uma aposta positiva por parte das escolas que deverão questionar e refletir sobre a abordagem curricular das línguas e as consequências da mesma no desenvolvimento de *representações* estereotipadas aquando do ensino-aprendizagem de línguas.

CAPÍTULO 2: ESTUDOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS E DOS POVOS

Introdução

No presente capítulo, procedemos à apresentação de alguns estudos focados nas *representações* das línguas e povos. Num primeiro ponto abordamos as *representações* acerca da língua inglesa e dos povos que a falam e, num segundo ponto, exploramos as *representações* sobre a língua espanhola e os povos que falam espanhol. A ênfase nas línguas inglesa e espanhola, e nos povos que as falam, deve-se, tal como explicitado na introdução, ao facto de estas serem as duas LE do nosso Mestrado.

2.1. Representações da língua inglesa e dos seus falantes

Sendo falado aproximadamente por 75 países e 1,5 biliões de pessoas, o inglês tornou-se a língua estrangeira mais escolhida nas escolas por diversas razões: devido ao seu carácter vantajoso de abertura de portas, de alcance de novas oportunidades, de fácil aprendizagem e uma mais-valia para compreender a informação disponibilizada online, tal como refere Moreira (2006). No entanto, e tal como refere a autora, a constante necessidade de se aprender inglês fez com que esta língua fosse encarada somente como um instrumento, sendo muitas vezes ensinada sem qualquer base cultural. Neste aspeto, perde-se aquilo pelo qual se tem vindo a lutar e que é objetivo da União Europeia (UE) e do Conselho da Europa: o respeito e a valorização do Outro, da sua língua e cultura.

É verdade que em Portugal têm vindo a tomar-se medidas para que se aprenda cada vez mais cedo esta língua. Porém, a autora supracitada é da opinião que “fundamental changes need to take place regarding language education in general and English language teaching in particular” (p. 191), para que num futuro o inglês seja reconhecido na sua totalidade, tanto a nível cultural, como histórico, político e não apenas a nível linguístico-comunicativo.

O inglês, enquanto língua 'global', tem vindo a ser representado como a língua da ciência, a língua da pesquisa e do desenvolvimento, a língua da diplomacia, aquela das relações internacionais, dos negócios, do desenvolvimento económico e da modernização (Moreira, 2006). O facto de o inglês se ter expandido tão largamente fez com que muitos o encarassem como uma ameaça às outras línguas, ao seu desenvolvimento, chegando muitas vezes a temer-se o desaparecimento das mesmas (Costa, Moreira, & Pinho, 2011). No entanto, alguns autores sublinham que esta “is not a better language, an easier language or a nicer language; it is just a more powerful language, a hegemonic language, one which has made itself indispensable to the world as it is currently organized.” (Moreira, 2006, p. 192).

Interessa, neste momento, dar conta de alguns estudos que se focaram na diagnose de *representações* da língua inglesa e seus falantes e que mostram, de alguma forma, o que referimos atrás.

Tendo em conta diversidade da língua/cultura inglesas, o estudo realizado por Moreira (2004), pretendeu promover em alunos universitários uma *atitude* crítica em relação às “common-sense assumptions about culture and identity” (p. 340), assim como desenvolver o interesse pelo “wider world of English” (*ibidem*). Para tal, foi solicitado aos alunos que apontassem quatro países cuja língua materna fosse o inglês, sendo-lhes pedido que os descrevessem em vários aspetos: “geographical and demographic features, facts of linguistic and cultural diversity, socio-cultural, political and historical information, etc” (*ibidem*) e sobre a diversidade linguística e cultural enquanto característica dos *English speaking countries*.

Os resultados das escolhas dos alunos foram os seguintes: Canadá (20), Austrália (17), África do Sul (13), Estados Unidos da América (10), Irlanda (9), Nova Zelândia (8), Índia (5), Inglaterra (2), Jamaica (1) e Escócia (1). O Canadá revelou-se, de forma geral, como “a constitutional monarchy and a member of the Commonwealth”; a Austrália é considerada “an exotic and wild land with a harsh environment and weather”; enquanto a África do Sul, “besides English, they speak eleven other languages, mixing them sometimes”; já os EUA destacam-se por ser “the most powerful nation in the world”; a Irlanda é descrita como “a country with simple and traditional people that are in their biggest part Catholics”; a Nova Zelândia é “well-known for the lamb chops which are sold all over the world”; no caso da Índia, “traditions and heritage are very important for Indians and women and children have

less rights”; por fim, a Inglaterra é representada pela família real, “a royal family loved by all” (pp. 341-347).

A autora conclui que este estudo lhe permitiu identificar e tomar consciência das *representações* dos seus alunos, numa versão correspondente à realidade, reproduzida pelas suas visões do mundo. Moreira (2004) refere, ainda, que há que ter em consideração as crenças do próprio professor e a sua visão do mundo, aquando da análise do discurso e das *representações* dos alunos.

Costa, Martins, Andrade e Pinho (2014) levaram a cabo um estudo que pretendeu diagnosticar *representações* de alunos do 10.º ano de uma escola de Aveiro, durante o ano letivo de 2011/2012, acerca da língua inglesa e compreender como é que essas *representações* podem ser trabalhadas na aula de inglês.

As autoras conceberam e implementaram um projeto de intervenção pedagógico-didática constituído por três unidades, cada uma com a duração de três aulas. No âmbito da primeira unidade (*Languages and I*), pretendeu-se levar os alunos a refletir, essencialmente, sobre o papel do inglês na sociedade atual. No âmbito da segunda unidade – *A world of many languages* – pretendeu-se levar os alunos a refletir sobre os meios de comunicação e informação nos quais o inglês é utilizado, tal como se procurou que identificassem e comparassem diferentes línguas. Na última unidade trabalhada – *The future of languages* – pretendeu-se não só que os alunos refletissem sobre as suas experiências interculturais, sobre o funcionamento das línguas e o seu papel social e futuro, mas, também, que contactassem com falantes de variadas línguas e culturas. As autoras procederam à gravação e transcrição das nove aulas do projeto e entrevistaram alunos.

Como conclusão do estudo, Costa, Martins, Andrade e Pinho (2014) referem que o projeto contribuiu para a reconstrução das *representações* diagnosticadas, no sentido em que, os alunos começaram a valorizar outras línguas e os benefícios de se ser plurilingue. Apesar dessa evolução, alguns alunos continuaram a destacar o inglês como sendo a língua mais importante de todas, uma vez que lhes permite obter sucesso profissional e no sentido em que é através da língua inglesa que se estabelece uma ligação com outras línguas e culturas. Ou seja, ainda que o trabalho desenvolvido com os alunos não tenha alterado as *representações* dos mesmos sobre a importância do inglês e alguns alunos acreditem que saber inglês como LE é suficiente, alterou o discurso de alguns alunos, evidenciando uma consciencialização da importância de conhecer, valorizar e preservar outras línguas e culturas, assim como da importância dos seus percursos linguísticos e da

capacidade de rentabilizarem os conhecimentos que possuem para futuras aprendizagens. No que toca ao inglês enquanto 'língua de ligação' – a língua inglesa é entendida pelos alunos como um instrumento, como uma ferramenta essencial para alcançar a comunicação com o Outro. As autoras consideram que esse fator poderá funcionar como exclusão de outras línguas. Também o contacto com línguas/culturas distintas desconstruiu a ideia de que “algumas línguas não são tão difíceis quanto pensavam” (p. 220), despertando nos alunos a curiosidade de aprender outras línguas e uma maior abertura para tal.

Lúcio (2012), por sua vez, no seu Relatório de Estágio, concentrou-se, em certa parte, nas *representações* aluno-língua-povos que falam essa língua e no contributo destas para forma como os alunos do 5.º ano de escolaridade percebem o Outro e encaram a sua língua. No decorrer do seu projeto, a autora criou variadas atividades com os alunos explorando outras línguas/culturas. Para identificação das *representações*, a autora aplicou um inquérito por questionário a 20 alunos de uma escola de Aveiro. Dos resultados obtidos, optamos por destacar aqueles que remetem para a língua inglesa e povos que falam inglês. O inglês é, então, para os alunos, a LE mais conhecida, sendo esta considerada uma língua universal que os ajuda a estabelecer relações com o Outro, permitindo a aproximação de várias culturas. O povo inglês, representado por uma aluna fictícia, foi o segundo mais escolhido enquanto 'futuro parceiro de sala de aula', devido à língua LM ser o inglês. Os alunos evidenciaram um gosto por esta língua e vontade de dar seguimento à sua aprendizagem para melhorarem os seus conhecimentos.

Segundo as conclusões da autora, relativamente ao estudo levado a cabo, os alunos preferem escolher para futuros parceiros alunos com LM e nacionalidades diferentes das suas para que possam aprender com eles, demonstrando curiosidade perante o Outro. Desta forma, Lúcio (2012) conclui que

“os sujeitos afastam-se ou aproximam-se, criam empatia ou não, com alunos estrangeiros, consoante a língua desse mesmo aluno, ou seja, consoante a representação que o sujeito tem da língua em causa. Neste sentido, as imagens que se têm da língua e da cultura do Outro equivale à imagem do Outro” (p. 83).

2.2. Representações da língua espanhola e dos seus falantes

É um facto que no ensino de línguas em Portugal tem vindo a destacar-se, nos últimos anos, a aprendizagem da língua espanhola, tal como é destacado por Simões, Senos e Araújo e Sá (2012):

“(…) os dados indicam que o Espanhol ganhou terreno, nomeadamente enquanto LE2 (Língua Estrangeira 2), sendo que em quatro anos cativou 42 mil novos estudantes em Portugal, o que demonstra que, em quatro anos, o ensino do espanhol nas escolas públicas cresceu 400%” (p. 547).

Tal como o panorama escolar desta LE ganhou relevância, também as *representações* relativas à língua espanhola e ao seu povo/cultura têm vindo, cada vez mais, a ser exploradas na DL. Desta forma, neste momento, importa dar conta de alguns estudos que têm vindo a debruçar-se sobre as *representações* da língua espanhola e dos seus falantes, dando-nos uma perspetiva do que já foi realizado nesta área e dos resultados obtidos.

Romeo (2006) desenvolveu um estudo que pretendeu a desconstrução de *representações* estereotipadas, tendo como objetivo que os alunos alcançassem uma aprendizagem intercultural, através da sua própria consciencialização dos seus comportamentos culturais, para que estes não constituíssem um obstáculo relativamente à cultura-meta. Desta forma, o seu estudo consistiu na criação de um conjunto de propostas metodológicas para o ensino da cultura espanhola na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), com o intuito de que certas *representações estereotipadas* face a esta cultura, língua e povos, sejam desconstruídas, pois acredita que os portugueses possuem uma *imagem estereotipada* e artificial da cultura e sociedade espanholas, considerando os espanhóis como “ruidosos, alegres, groseros, agresivos (...)” (p. 253).

Segundo o autor, é importante que se reflita sobre essas *representações* que provêm do desconhecimento, não só a nível cultural, como também da língua. Para combater estas *atitudes*, Romeo (2006) sugere que os professores de espanhol sejam interculturais – que reformulem as suas próprias crenças sobre a cultura/língua espanholas – e que questionem os *estereótipos* dos alunos ao invés de os fomentarem, dando-lhes ferramentas para que eles próprios se interroguem sobre esses *estereótipos*, procurando sempre a reflexão, como parte essencial ao processo de interiorização e aquisição de conhecimentos, de forma a evitar o ‘choque cultural’. Na sua opinião, a realização de um inquérito por questionário que reflita as *representações* do aluno sobre a língua-meta e as suas condutas

culturais relativamente a essa cultura/povo é um ponto de partida para obter dados sobre os quais se deve refletir para combater *representações* estereotipadas.

Como conclusão do seu estudo, Romeo (2006) refere que uma eficiente interação comunicativa – um bom uso da língua espanhola – anula mal entendidos e *representações* estereotipadas ao nível da cultura. Assim como, a reflexão sobre a própria cultura e a análise dos comportamentos culturais supõem um avanço no ensino da cultura nas aulas de língua.

Tal como Romeo (2006), também Almeida (2012) acredita que “se não aprendemos a língua tendo em conta a componente cultural que a ela se associa, provavelmente, não a iremos utilizar convenientemente e estaremos constantemente a lidar com mal-entendidos, a criar estereótipos e, inclusivamente, preconceitos” (p.49). Como tal, desenvolveu um projeto, para o seu Relatório de Estágio, que consistiu na exploração de *representações* estereotipadas de 164 alunos do 7.º ano que comumente representam Espanha e os seus falantes, para que pudesse, posteriormente, conceber propostas didáticas para trabalhar *representações*. Para identificar essas *representações*, a autora utilizou como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário, aplicado no ano letivo 2011/2012.

Após a exploração das *representações* dos seus alunos, a autora desenvolveu, então, uma proposta didática com base nessas *representações* que diagnosticou e que gostaria de trabalhar, concebendo sete tópicos por ela organizados – *a sesta; comidas e bebidas: tapas, paella, tortilla, sangria...; os horários; a maneira de ser dos Espanhóis; diversão e festas; festas natalícias; e ‘tuteo’* – onde seriam trabalhadas, em sala de aula, essas *representações* evidenciadas pelos alunos aprendentes de ELE, relativamente à cultura/povo e língua espanholas.

Neste seu projeto, a autora concluiu que as *representações* dos seus alunos relativamente a Espanha e aos espanhóis vão ao encontro da sua contextualização teórica e equivalem às *representações* provenientes de diversas populações do mundo, daí ter criado os já referidos sete tópicos nos quais se concentraram as *representações* evidenciadas. Almeida (2012) destacou, ainda, a dificuldade de se alterar as *representações* que se tem de um país e/ou da sua nação.

Num estudo² realizado por Fernández e Amador (2012) procedeu-se à análise de vários manuais escolares, tanto de PLE (Português Língua Estrangeira) como ELE (Espanhol Língua Estrangeira), procurando perceber que *representações* estariam a ser projetadas nos mesmos, tendo em vista o ensino da língua/cultura a estrangeiros. As autoras referem que as *representações* transmitidas aos alunos se apresentam sob as mais variadas formas,

“desde lo visual (fotografías o dibujos) a la información cultural por medio de textos referidos a la gastronomía, a las fiestas, a los espacios por los que se viaja, a los lugares de moda, a las personas y personajes (artistas, escritores, personajes literarias, etc.), todos estos elementos contribuyen a construir una autoimagen” (p. 462).

No caso dos manuais de ELE, destacam-se algumas *representações* relativamente aos espanhóis, sendo estes acompanhados de referências quanto às corridas de touros, por exemplo. Num dos manuais de PLE é de notar comparações entre as línguas/culturas portuguesa e espanhola. É, também, frequente nos manuais, segundo Fernández e Amador (2012), trabalharem-se os ‘falsos amigos’, comuns entre as duas línguas, contrastando as diferenças/semelhanças entre as mesmas. Relativamente a estas duas línguas, o português e o espanhol, os manuais reforçam, ainda, a importância de eliminar o ‘portunhol/*portuñol*’, a interlíngua que estudantes espanhóis de PLE e estudantes portugueses de ELE tendem a desenvolver aquando do contacto com estas duas línguas tão próximas. De acordo com as autoras, este facto, porém, não é de todo visível nos manuais de iniciação das línguas em questão, onde os falantes representados, apesar de se tratarem de estudantes portugueses/espanhóis que iniciam o estudo de ELE/PLE, respetivamente, não evidenciam quaisquer dificuldades de pronúncia, erros de vocabulário, mal-entendidos devido aos ‘falsos amigos’, entre outros; na verdade, estes falantes representados não correspondem a um falante aprendiz de ELE/PLE, mas sim a um nativo ou a um falante de proficiência elevada nas línguas-alvo.

Fernández e Amador (2012) questionaram este tipo de *representações* pouco ou nada reais presentes nos manuais e qual o seu objetivo para a aprendizagem da LE em questão. Tal como esta *representação*, também é questionada a *representação* de facilidade/dificuldade de aprendizagem do português por parte de alunos espanhóis

² *La representación del otro “ibérico” en manuales de enseñanza de portugués y español// LE – estudio inserido no projeto de investigação Imágenes de la identidad y la alteridad en las relaciones luso-españolas*

aprendentes de português e vice-versa, reforçada pelos manuais. Ou seja, segundo as autoras, a conclusão que retiram do seu estudo é a de que dos manuais ressaltam “la generalización y la reiteración de determinadas representaciones consiguen trasladar al alumno un imaginario, en ocasiones simplificado, de las lenguas-culturas extranjeras” (p. 463).

Recentemente, foi desenvolvido um outro estudo na área das *representações* da língua espanhola, que procurou diagnosticar a alteração/evolução ou estagnação das *representações* de alunos sobre a língua espanhola. Este estudo, intitulado *Imagens/representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola* é da autoria de Simões, Senos e Araújo e Sá (2012). O projeto teve como base um estudo³ desenvolvido em Portugal no ano de 2000 sobre as *representações* acerca da língua espanhola e, também, a expansão desta LE a nível escolar. Para tal, em 2010, as autoras procuraram, por um lado, identificar e descrever as *representações* de alunos do 9.º de uma escola de Aveiro relativamente à língua espanhola e, por outro lado, numa tentativa de comparação de dados, analisar a evolução dessas *representações*. Surgiu, assim, o projeto *Imagens da diversidade linguística de alunos do 9.º ano de escolaridade de uma escola do distrito de Aveiro* (inserido numa unidade curricular do mestrado em didática), desenvolvido por Sara Sousa e Susana Senos.

No projeto de 2000 utilizou-se como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário que tinha como objetivo identificar o perfil linguístico dos alunos e as suas *representações* acerca de várias línguas e povos. O projeto de 2010 decorreu no ano letivo 2009/2010 e utilizou o mesmo instrumento de recolha de dados numa turma de 9.º ano (Aveiro). A análise dos resultados obtidos partiu, então, de uma comparação entre estudos, porém, tendo em conta a nossa temática de investigação e subcapítulo onde nos encontramos atualmente, iremos destacar apenas os resultados relativos à língua espanhola.

Após a análise dos resultados obtidos e comparação entre os estudos, Simões, Senos e Araújo e Sá (2012) concluem que

“as representações da língua espanhola junto dos alunos portugueses têm vindo a sofrer ligeiras alterações, com uma tendência de representações mais positivas face à língua. As representações dos alunos face ao Espanhol são dinâmicas e,

³ *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória* da autoria de Simões e implementado em 2000 (tese de doutoramento sob a orientação de Araújo e Sá).

aliás, muito próximas das relativas à língua portuguesa, obtendo-se apenas resultados mais positivos na língua inglesa” (p. 553).

Assim, com os resultados obtidos, as autoras reforçam o papel da escola como responsável pela criação e/ou reconstrução das *representações* dos alunos face às línguas, às suas culturas e aos seus falantes. É também na escola que circulam *representações* relativamente às línguas enquanto objeto de aprendizagem – esta é para os alunos uma língua útil, no sentido em que lhes oferece maiores oportunidades de trabalho – devido ao carácter formal que lhes é atribuído neste meio e que, por sua vez, influencia “na perspetiva afetiva, cognitiva e comportamental, as dinâmicas de sala de aula e as aprendizagens” (p. 554).

Marques (2012), através da diagnose das *representações* de alunos do 10.º ano acerca do ELE desenvolveu para o seu Relatório de Estágio um projeto que decorreu em cinco sessões de implementação didática. Nessa investigação-ação, foram utilizados para recolha de dados: notas de campo, dois inquéritos por questionário e algumas fichas de trabalho realizadas pelos alunos.

A autora concluiu que a escolha/interesse pelo espanhol, por parte dos alunos, teve origens pragmáticas, como a procura de emprego. Um outro motivo para a escolha do ELE prendeu-se com aspetos culturais – “conhecer a cultura de um país próximo” (Marques, 2012, p. 94). Fruto do trabalho levado a cabo pela autora foi, também, a desconstrução das *imagens* dos alunos, em relação ao espanhol. Inicialmente, os alunos consideravam o espanhol como uma língua fácil de aprender, devido à proximidade desta língua com o português. Esta ideia foi posteriormente desconstruída devido à difícil pronúncia da língua espanhola e aos falsos amigos (em comparação com o português). A autora refere ainda que “grande parte dos nossos alunos apercebeu-se de que, mais do que imagens de natureza cognitiva (linguística), ao interagir na língua do Outro, são as imagens de ordem cultural e afetiva que podem estar na base de muitos desentendimentos” (p. 93).

Síntese

Neste capítulo procurou-se dar conta de alguns estudos que se centraram nas *representações* das línguas inglesa e espanhola e dos povos que as falam. Um aspeto

importante que emerge dos estudos que descrevemos acima é que as *representações* dos sujeitos relativamente às línguas/culturas/povos são interdependentes. Para além disso, destaca-se nos estudos mencionados a importância da sua diagnose e desconstrução em sala de aula.

Quanto à língua inglesa, é destacado nos vários estudos a sua *representação* enquanto língua importante, de carácter internacional ou língua de comunicação e desprovida de bases culturais. Com efeito, a importância conferida à sua aprendizagem relaciona-se com a necessidade de alcance de sucesso ao nível económico-profissional. No entanto, alguns autores fazem questão de destacar o binómio que esta língua tem vindo a enfrentar por parte dos investigadores da área. Se, por um lado, esta língua é vista como importante, no sentido que permite a comunicação, ligação, aproximação e entendimento entre indivíduos de várias línguas e culturas, por outro lado, o inglês é visto, por muitos, como uma ameaça às restantes línguas, principalmente às línguas/culturas minoritárias (Costa, Martins, Andrade, & Pinho, 2014).

No caso da língua espanhola, apesar de alguns estudos terem mostrado que as *representações* em relação a esta língua são cada vez mais positivas, e a escola ser responsável por essa evolução, outros estudos destacaram as constantes *representações* estereotipadas e artificiais, em relação à cultura/povo espanhol. Salientam-se as *representações* da língua espanhola enquanto objeto de aprendizagem formal, útil para alcançar oportunidades ao nível profissional, assim como a sua facilidade de aprendizagem (sendo esta uma língua linguisticamente próxima do português).

É com base nos ideais plurilingues e interculturais da UE (União Europeia) que, atualmente, investigadores e professores da área das línguas têm procurado desconstruir *representações* de carácter mais negativo, estereotipado e instrumental relativamente a estas. Para tal, de acordo com os vários estudos apresentados, os professores devem partir da identificação e, posterior, exploração das *representações* dos seus alunos acerca da língua em estudo.

Há também que ter em conta que, apesar da reconstrução de *representações* ser possível, esta é demorada: “as representações constituem construções sociais difíceis de alterar (Jodelet, 1989), podendo, frequentemente, assistir-se à alteração do núcleo periférico da representação, em detrimento de uma alteração mais profunda, ao nível do seu núcleo central (Abric, 1994)” (Costa, Martins, Andrade, & Pinho, 2014, p. 222).

No entanto, salienta-se a importância de se trabalhar a desconstrução de *representações* de teor negativo, no sentido de promover a interculturalidade e a consciencialização dos comportamentos culturais em relação à língua/cultura/povo-alvo. Para tal, são sugeridas propostas metodológicas para o ensino da cultura, uma vez que se acredita que é, também, do desconhecimento desta (e da língua) que surgem as 'falsas' *representações*. De facto, os resultados destes estudos reforçam que uma eficiente interação comunicativa anula mal entendidos e *representações* negativas, assim como preconceitos. Desta forma, Fernández e Amador (2012) relembram que é primordial que se promova nos alunos a capacidade de reconhecer e questionar *representações* que tendem a transmitir uma ideia generalista das línguas/culturas/povos. É com base nessas '*representações* artificiais' que Almeida (2012) reforça a ideia de que o ensino/aprendizagem da LE deve e tem de ser acompanhado da cultura da mesma, de forma a que se desmitifiquem essas irrealidades. Cabe, então, aos professores de LE questionar essas *representações* e levar os alunos a refletir sobre elas, para que as tornem didaticamente rentáveis (Fernández & Amador, 2012).

Neste sentido, Costa, Martins, Andrade e Pinho (2014) sugerem a realização de "um trabalho mais extensivo e multidisciplinar e de uma formação de professores sobre esta questão" (p. 219). A aula de LE é um espaço indicado para trabalhar *representações*, como pudemos ver pelos exemplos anteriores. Para além do espaço de sala de aula, poder-se-á "integrar projetos interdisciplinares, onde professores de diferentes áreas curriculares desenvolvam um trabalho conjunto com vista ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos" (*ibidem*). As autoras reforçam, ainda, a importância de estender este tipo de trabalhos a toda a comunidade educativa, nos mais variados contextos (formais e informais). É nesta ordem de ideias que Lúcio (2012) reforça o papel da escola enquanto proporcionador do contacto com outras línguas e culturas, para que os alunos desenvolvam *representações* positivas em relação a estas.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DO ESTUDO

Introdução

Neste capítulo, explicitamos a metodologia de investigação utilizada e descrevemos os instrumentos utilizados para recolha e tratamento dos dados. Começamos por relembrar os objetivos do nosso estudo e por caracterizar o contexto e público-alvo da nossa investigação, passando, posteriormente, para a explicitação do posicionamento metodológico adotado e para a descrição dos instrumentos já referidos.

3.1. Objetivos do estudo

Com este estudo pretende-se, numa perspetiva investigativa, diagnosticar representações de alunos do 3.º CEB face às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam. Esta diagnose inicial e sua análise permitiram-nos traçar o objetivo pedagógico-didático do nosso projeto (que descreveremos à frente): conceber estratégias pedagógico-didáticas que permitam trabalhar a desconstrução de algumas representações evidenciadas pelos alunos. Pedagógica e didaticamente, este projeto teve como objetivos desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos, tal como desenvolver a curiosidade perante o Outro e refletir acerca das línguas inglesa e espanhola e dos povos que as falam. Desta forma, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- ✓ Que representações possuem os alunos acerca das línguas inglesa e espanhola?
- ✓ Que representações possuem os alunos acerca dos povos que falam essas línguas?

Portanto, o presente estudo segue uma linha de investigação que tem vindo a ser desenvolvida pela DL no âmbito das representações das línguas no ensino-aprendizagem e à qual nos remetemos no quadro teórico, com enfoque em duas LE: inglês e espanhol. Proceder-se-á, então, a uma descrição, análise, e interpretação das representações dos alunos.

É de notar que, tal como vimos no enquadramento teórico, segundo Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007), os alunos sentem-se mais motivados para aprender línguas às quais atribuem características positivas e desinteressam-se por línguas às quais atribuem valores negativos. Essas representações negativas podem provocar junto dos alunos um desinteresse em aprender LE. Desta forma, torna-se crucial proceder a uma diagnose das representações que circulam na escola de forma a que os professores as possam levar em linha de conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Caracterização do contexto e dos sujeitos

3.2.1. Contexto de intervenção e macro contexto

O estudo e os projetos de intervenção foram levados a cabo em dois agrupamentos/escolas/turmas distintos, devido ao facto de nos encontrarmos a realizar a PES em duas turmas dessas escolas. Assim sendo, o nosso estudo foi levado a cabo no âmbito do 3.º CEB, nomeadamente em duas turmas do 7.º ano, no ano letivo de 2013/2014, com enfoque em duas das LE presentes no Currículo Nacional do 3.º CEB: o inglês e o espanhol. O inglês é atualmente a LE1 obrigatória, enquanto o espanhol surge como LE2, juntamente com o francês e o alemão (dependendo da oferta educativa de cada escola). A escolha do 7.º ano de escolaridade pareceu-nos apropriada para trabalhar a temática das representações, pois é aí que surge a escolha de uma segunda LE. Trabalhar com o 7.º ano de escolaridade, permitiu-nos explorar as representações, por um lado, relativamente à língua de continuidade, com a qual os alunos de ambas as turmas contactam há pelo menos dois anos (5.º e 6.º anos) – inglês – e aos povos que falam essa língua; por outro lado, permitiu-nos aceder às representações relativas à segunda língua estrangeira estudada (no caso da Turma 1) e que tem vindo a ganhar grande expansão no ensino – espanhol – assim como representações relativas aos povos que falam espanhol. Portanto, diagnosticam-se, por um lado, representações de uma língua com a qual os alunos (da Turma 1 e da Turma 2) já têm um contacto mais consolidado ao nível do ensino-aprendizagem e, por outro, representações de uma língua cuja aprendizagem formal apenas agora se inicia, no caso da Turma 1; no caso da Turma 2, também identificaremos representações acerca do espanhol/povos que falam espanhol, ainda que a LE2 em estudo seja o francês e não o espanhol. A justificação para diagnose das representações relativas

ao espanhol e aos povos que a falam na Turma 2 relaciona-se com a nossa vontade de saber se essas representações serão diferenciadas relativamente à Turma 1 que a aprende formalmente. Para além de estas duas línguas serem as línguas da PES, do mestrado que nos encontramos a realizar, a decisão de abordar as línguas inglesa e espanhola baseou-se, também, no facto de alguns estudos indicarem que quanto mais anos de aprendizagem, mais 'escolarizadas' são as representações dos alunos (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010). Assim, contrastando as representações relativas à língua de continuidade com as relativas à língua de iniciação, comprovaremos se tal acontece nos nossos dados.

A opção por duas turmas de dois Agrupamentos e de duas Escolas diferentes relacionou-se não apenas com o facto de nos encontrarmos a realizar a PES nesses contextos, mas também com o facto de sabermos que as realidades sociais e geográficas dessas turmas (uma do litoral e outra do interior) são bastante díspares o que poderá, de alguma forma, influenciar as representações dos alunos. Para além disso, e como já esclarecemos anteriormente, a Turma 2 não aprendia espanhol como LE2, mas sim francês, o que permitirá de alguma forma compreender se as representações relativamente a esta língua serão influenciadas pela sua aprendizagem formal, como indicado pelos estudos acima referidos.

O projeto de intervenção que concebemos (e que descreveremos à frente) foi implementado em dois Agrupamentos que denominaremos de Agrupamento A e Agrupamento B e que passamos a descrever brevemente.

O **Agrupamento A** situa-se no distrito de Viseu e é constituído por duas escolas que distam uma da outra em 20km. Foi na escola com 3.º CEB e Ensino Secundário, escola sede deste Agrupamento, que decorreu a nossa PES de Espanhol. Quanto às turmas existentes nesta escola, no ano letivo 2013/2014, existiam três turmas de 7.º ano, quatro turmas de 8.º ano e, também, quatro turmas de 9.º ano; no ensino secundário, existiam três turmas para cada ano, ou seja, três 10.ºs anos, três 11.ºs anos e outros três 12.ºs anos; a escola possuía, ainda, uma turma de CEF (Cursos de Educação e Formação de Jovens), de acordo com o Regulamento Interno.

Quanto aos documentos estruturadores, o Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento aposta em diversas atividades, nas mais variadas áreas e grupos

disciplinares, das quais destacaremos apenas as referentes ao Departamento de Línguas, mais precisamente dos grupos de Inglês e Espanhol, tendo em conta a área de investigação levada a cabo. Na área do Inglês propõem-se dinamizações do *English Tea Room*, com o intuito de dar a conhecer à comunidade escolar costumes, usos e tradições característicos da cultura inglesa. Na área do Espanhol, surgem diversas comemorações de dias temáticos, como por exemplo o *Día de la Hispanidad* ou o *Día de Reyes*, onde se propõem exposições de cartazes, postais, mensagens, etc, com o intuito de sensibilizar os alunos para algumas comemorações características da cultura espanhola, de promover o gosto pela escrita e autonomia dos alunos e, também, para dar a conhecer à comunidade escolar diferentes tradições, usos e costumes que esta cultura comporta.

O **Agrupamento B** situa-se no distrito de Aveiro e foi numa Escola de 2.º/3.º CEB, que dele faz parte, que decorreu a PES de Inglês. Segundo os dados recolhidos do arquivo da Câmara Municipal de Aveiro e do Projeto Educativo do Agrupamento, a escola básica em questão dista da escola sede do Agrupamento em 3 km. Em 2013/2014 existiam nesta escola básica 43 turmas e um total de 554 alunos, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento.

Entre muitos dos objetivos do Projeto Educativo, destacamos os seguintes princípios: dever e direito à educação; respeito pela dignidade humana; valorização do indivíduo, superação de desigualdades de vários níveis; relacionamento com a comunidade educativa alargada e promoção do espírito crítico dos alunos. É, também, de evidenciar que esta escola participa, desde 2005, no *Projeto Eco-Escolas*, tendo sido galardoada constantemente até ao ano decorrente, no qual também se encontra inscrita. Quanto a documentos oficiais, o PAA refere variadas atividades nos diversos grupos disciplinares e áreas de ensino. Tendo em conta a nossa área de investigação, destacaremos apenas as atividades do Departamento de Línguas e, especificamente, dos grupos de Inglês e Espanhol. Assim sendo, o Departamento de Línguas planeou três atividades para as línguas: a celebração do *Dia Europeu das Línguas* (procurando gerar curiosidade na comunidade educativa sobre o motivo da comemoração, motivar os alunos para a importância das línguas e proporcionar à comunidade a oportunidade de apreciar sabores típicos de vários países); a *Campanha de recolha de alimentos solidária* – comum a todas as áreas disciplinares – e com o objetivo de sensibilizar os alunos para valores de partilha e solidariedade; a divulgação de *Canções de Natal* tradicionais das culturas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. O grupo de Espanhol envolveu-se no concurso *Pinta a tua Espanha* que consistiu na criação de cartazes, desenvolvendo a capacidade cultural e

linguística dos alunos, procurando, ainda, que estes conhecessem e valorizassem a diversidade e a riqueza linguística e cultural da civilização espanhola. O grupo de Inglês, por sua vez, desenvolveu a *Feira dos Amores*, onde os alunos puderam divulgar tradições do Reino Unido, estimulando a sua criatividade e o gosto pela língua inglesa; comemoraram-se os 450 anos do nascimento de Shakespeare, contribuindo para a formação global dos alunos; e, por último, organizou-se a *Visita de Estudo a Londres* para os alunos do 11.º e 12.º anos.

3.2.2. Micro contexto (turma)

Como já referido, para realização do projeto de intervenção selecionaram-se duas turmas de 7.º ano, uma do Agrupamento A (que aqui denominaremos como Turma 1), constituída por 25 alunos e uma turma do Agrupamento B (que denominaremos de Turma 2), constituída por 19 alunos. Apresentamos, seguidamente, uma breve caracterização de cada uma das turmas.

3.2.2.1. Turma 1

A caracterização a que procedemos relativamente a esta turma, onde decorreu a PES de Espanhol, foi realizada com base em informações fornecidas pela Diretora de Turma (DT) e em dados por nós recolhidos através de um inquérito por questionário⁴ preenchido pelos alunos e ao qual responderam 24 dos 25 alunos que constituem a turma.

Dos 25 alunos, 14 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades entre os 12 e os 15 anos (ver gráfico abaixo), sendo que a sua maioria tem 12 anos. As idades variam consideravelmente na medida em que 11 alunos já tiveram pelo menos uma retenção e 10 encontravam-se a repetir o 7.º ano.

⁴ Ver anexo 1 – Inquérito por questionário – PARTE I

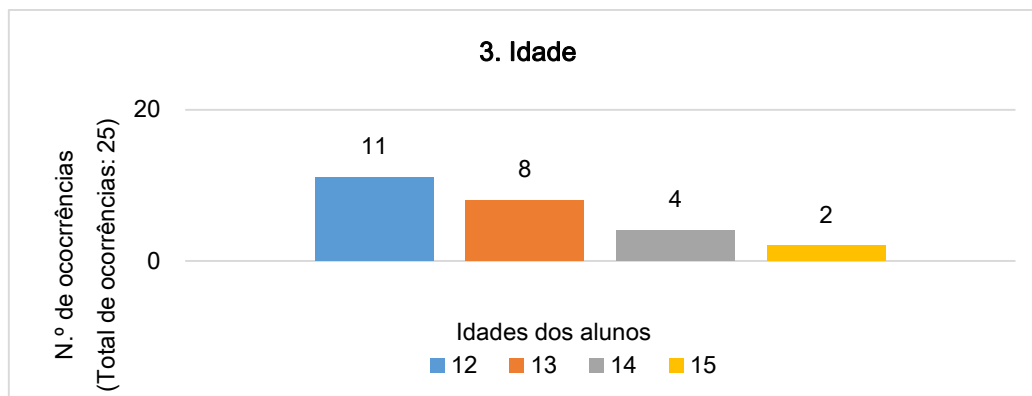


Gráfico 1 – Idade (Turma 1)

Dos 24 alunos respondentes, é de referir que três alunos são de nacionalidade estrangeira (dois alemães e uma luxemburguesa), mas que apenas um dos alunos de nacionalidade alemã se encontra a frequentar a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Os restantes 21 alunos são de nacionalidade portuguesa (ou seja, 88% dos alunos) – ver gráfico 2. Estes alunos têm, na sua maioria, o português como LM (17 alunos, o que equivale a 71%); um dos alunos tem como LM o alemão e seis não respondem a esta questão.

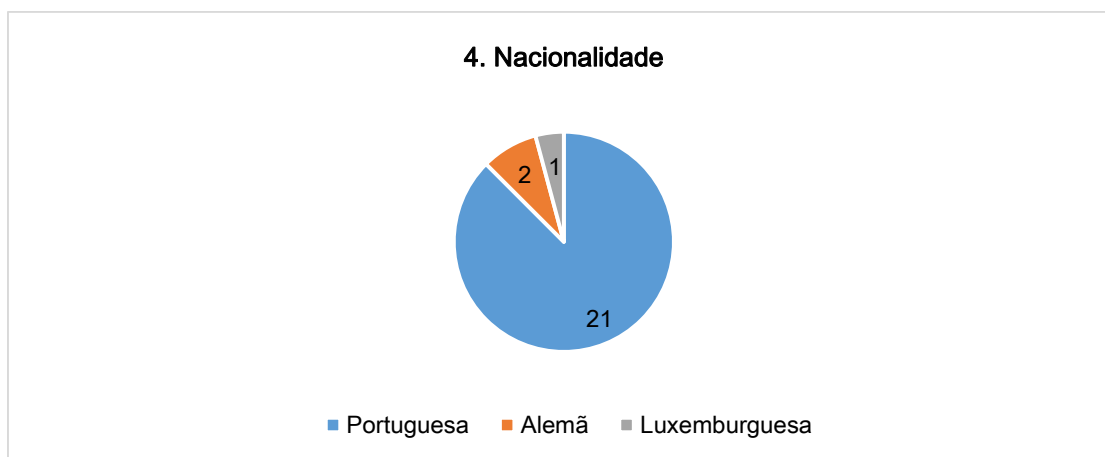


Gráfico 2 – Nacionalidade (Turma 1)

Apenas quatro alunos residiram num país estrangeiro, sendo eles a Alemanha e a Bélgica e um aluno que não respondeu à pergunta. Assim, conforme é visível no gráfico 3, dois alunos residiram na Alemanha, um durante 12 anos e outro durante um ano e meio; um aluno residiu na Bélgica durante sete semanas e o aluno que não indicou o lugar de residência, referiu que o seu tempo de residência foi de dois anos.

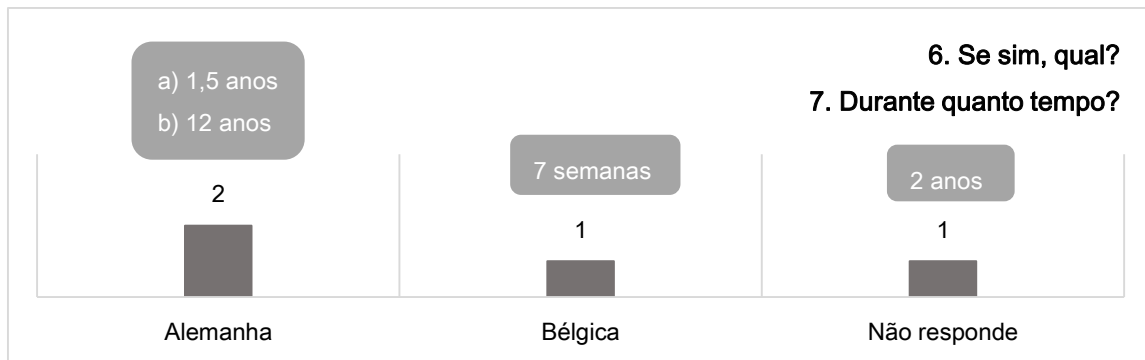


Gráfico 3 – Países estrangeiros e duração de residência (Turma 1)

Relativamente ao agregado familiar dos alunos, quatro pais são estrangeiros: três de nacionalidade angolana e um de nacionalidade brasileira; os restantes são de nacionalidade portuguesa. Apesar de quatro alunos não responderem à questão seguinte, é de referir que nove alunos dizem não falar a LM dos pais e que 11 dizem fazê-lo.

Quanto às disciplinas em que a maioria dos alunos sente mais dificuldades, ressaltam o Português, a Matemática e o Inglês. Dos 25 alunos que constituem a turma (dados fornecidos pelo DT), sete afirmam não possuir qualquer tipo de apoio ao estudo em casa.

Em relação ao agregado familiar dos alunos, oito alunos têm pais divorciados e um aluno tem os pais ausentes (emigrados) e habita atualmente com os avós. As habilitações académicas tanto das mães como dos pais remetem, maioritariamente, para o 2.º e 3.º CEB, havendo mães que concluíram o Ensino Secundário. Há ainda a mencionar que, de 25 alunos, 24 são subsidiados: 8 alunos possuem escalão A, outros 8 possuem escalão B e 8 alunos possuem escalão C, o que evidencia alguma instabilidade económica.

3.2.2.2. Turma 2

Relativamente à Turma 2, as informações recolhidas resultam, igualmente, de dados fornecidos pelo DT e de dados recolhidos através do inquérito por questionário acima referido, preenchido pelos 19 alunos da turma. Esta turma, onde decorreu a PES de Inglês, é composta na sua totalidade por 22 alunos. No entanto, três alunos de etnia cigana, englobados num Currículo Específico Individual (CEI) segundo o *Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro* (art.º 21.º), não optaram pela disciplina de Inglês. Logo, nas aulas de Inglês, estão presentes apenas 19 alunos, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

Na turma existem 7 alunos que são repetentes, sendo que dois dos quais pela segunda vez, provocando, assim, alguma desigualdade em termos etários, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos (ver gráfico abaixo).

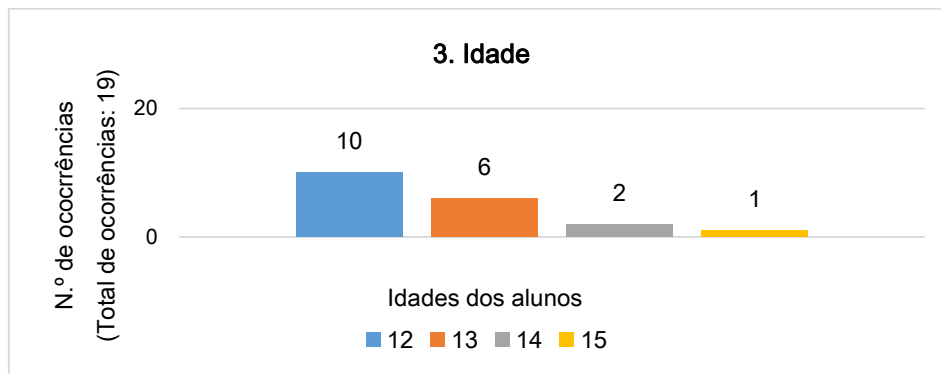


Gráfico 4 – Idade (Turma 2)

Quanto à nacionalidade dos alunos, a grande maioria da turma é de nacionalidade portuguesa (16 alunos), sendo que um dos alunos não responde à questão. Existem dois alunos de nacionalidade estrangeira: um guineense e um venezuelano (ver gráfico abaixo). O português é a LM da maioria dos alunos (16 alunos, ou seja, 84%), porém um aluno tem como LM o *castelhano*, tal como é apontado por esse aluno, e dois alunos não respondem à questão.

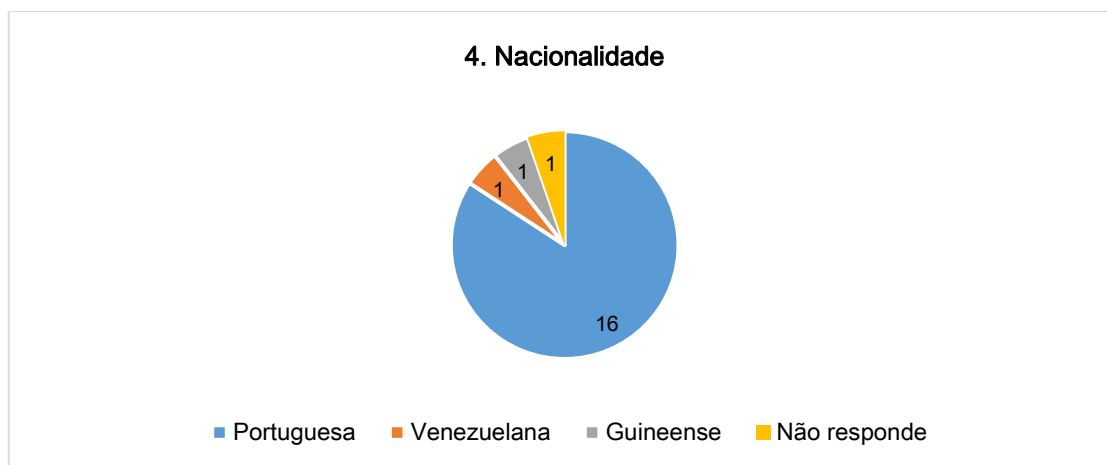


Gráfico 5 – Nacionalidade (Turma 2)

Somente três alunos já residiram num país estrangeiro (Venezuela, Guiné-Bissau e Suíça) e o tempo de vivência nesses países foi de seis anos, no caso da Venezuela, de três anos na Guiné-Bissau e uma semana na Suíça, conforme é visível no gráfico 6.



Gráfico 6 – Países estrangeiros e duração de residência (Turma 2)

Quanto ao agregado familiar dos alunos, cinco pais são de nacionalidade estrangeira: moçambicana (3), venezuelana (1), guineense (1) e luxemburguesa (1). Uma das alunas tem ambos os pais de nacionalidades estrangeiras. Apesar de 10 alunos falarem a LM dos pais, quatro dizem não o fazer e cinco não respondem à questão.

As disciplinas nas quais os alunos têm mais dificuldades são Português, Inglês e Matemática e a disciplina que os alunos mais gostam é História, segundo dados fornecidos pelo DT. Todos os alunos dizem que gostam da escola. Tendo em conta a totalidade da turma (22 alunos), sabe-se que 19 alunos têm apoio ao estudo e que são os pais quem mais os ajuda, seguindo-se a ajuda dos irmãos. Dos 19 alunos que constituem a turma de Inglês, 10 têm apoio pedagógico a grande parte das disciplinas e problemas relativamente ao comportamento. Existe, ainda, um caso de Necessidades Educativas Especiais (NEE) oficializado, abrangendo os artigos 18.º e 20.º do Decreto-lei anteriormente referido. De destacar que três outros alunos da turma aguardam a oficialização para a sua integração no regime educativo especial, tendo já acompanhamento regular individualizado na disciplina de Inglês.

Relativamente ao agregado familiar dos alunos, verifica-se que, 11 alunos possuem um agregado familiar de quatro elementos, havendo quatro alunos com cinco elementos e outros quatro alunos com três elementos; quanto aos restantes três alunos, os seus agregados familiares são compostos por dois, sete e 10 elementos. As habilitações

académicas dos pais abrangem vários ciclos, sendo que a maioria das mães concluíram o Ensino Superior e a maioria dos pais o Ensino Secundário.

3.3. Posicionamento metodológico

Recordando que o presente trabalho apresenta como objetivo investigativo diagnosticar as representações que os alunos de duas turmas de 7.º ano possuem, em relação às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam e como objetivo pedagógico-didático conceber estratégias que permitam desconstruir algumas dessas representações, tornou-se necessário tomar opções metodológicas que permitissem a concretização desses objetivos.

Antes de mais, importa esclarecer que, face ao nosso objetivo investigativo, situamo-nos numa perspetiva objetivante/tematizada do estudo das representações, na medida em que nos interessámos por conhecer as representações dos sujeitos, independentemente das situações comunicativas, “tendo em vista a esquematização de actividades educativas destinadas a favorecer um trabalho de (re)construção destas mesmas imagens” (Pinto, 2005, pp. 94-95).

Concebemos, então, um estudo de caso coletivo (Stake, 2007) com características de investigação-ação. Como já referimos, seleccionámos duas turmas que tomámos como os ‘nossos casos’, pelas razões já explicitadas no ponto 2.1. Não pretendendo generalizar as nossas conclusões, procedemos como aconselha Stake (2007):

“Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (p. 24).

Assim, após uma observação detalhada das duas turmas relativamente àquele que é o nosso objeto de estudo, procurámos, recolher informações sobre elas, fazendo a descrição dos dados recolhidos, procedendo à sua interpretação e posterior contraste, para respondermos às nossas questões de investigação. Partindo do princípio que os “estudos de caso procuram compreender os comportamentos, atitudes, perspetivas, etc. dos actores

em determinadas situações e em interação com os contextos” (Amado, 2009, p. 129), adotamos uma metodologia de investigação de tipo qualitativo já que se privilegia a compreensão, tomando o investigador o papel de “intérprete e colector de interpretações” (Stake, 2007, p. 115). Na perspetiva de Merriam (2002), o nosso estudo de caso é, então, *descritivo e interpretativo*.

Ainda que de teor essencialmente descritivo e interpretativo, o nosso estudo de caso coletivo apresenta características de investigação-ação, entendida enquanto “a *investigação* sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (carácter situacional); a *intervenção ou acção* para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (carácter avaliativo)” (Amado, 2009, p.169). Acreditamos que este estudo possui características de investigação-ação, essencialmente porque parte de um “carácter prático e interventivo que decorre das acções orientadas em função de um prévio diagnóstico e da recolha de dados.” (Amado, 2009, p. 175). De facto, a nossa investigação partiu da diagnose das representações dos alunos que, por sua vez, nos permitiu, posteriormente, conceber e implementar estratégias pedagógicas-didáticas que permitissem trabalhar essas mesmas representações em sala de aula. Assim, consideramos que o nosso estudo se constituiu enquanto “estratégia de formação no sentido da articulação entre uma orientação reflexiva da formação e o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nos alunos.” (Marques, Moreira, & Vieira, 1996, p. 621). O papel de professor/investigador permite observar comportamentos e atitudes dos nossos alunos, neste caso relativamente às línguas em estudo, e refletir sobre eles, por forma a procurar intervir ativamente na realidade. Ao mesmo tempo, a metodologia de investigação-ação proporciona ao professor/investigador uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática, concorrendo para o seu desenvolvimento profissional (Coutinho et al., 2009).

3.4. Instrumento de recolha de dados

Dada a natureza e os objetivos do estudo, os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário (anexo 1) que permitisse identificar as representações dos alunos face às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam. O inquérito por

questionário tem vindo a ser frequentemente utilizado para diagnose das representações dos alunos, tal como indicam vários estudos que abordam esta temática: “le questionnaire reste à l’heure actuelle de technique la plus utilisée dans l’étude des représentations (...). Pour l’étude des représentations, le questionnaire devrait donc être conçu de telle façon qu’il permette et qu’il valorise l’activité de la personne interrogée” (Abric, 2001, pp. 62-63). Na área da DL, em Portugal, também têm sido vários os estudos que utilizam o inquérito por questionário para diagnose das representações (por exemplo, Lúcio, 2012; Marques, 2012; Pinto, 2005; Schmidt, 2011; Simões, 2006). Foi com base nestes inquéritos por questionário que construímos o deste estudo e cuja análise permitiu, posteriormente, a construção dos projetos de intervenção didática levados a cabo nas turmas que acima descrevemos.

O inquérito por questionário, aprovado previamente pela Direção-Geral da Educação (DGDCI), é constituído por 19 questões, abertas e fechadas. Foi entregue e recolhido no mesmo dia (11 de março de 2014 – Turma 1; 4 de abril de 2014 – Turma 2), em contexto de sala de aula por questões de rapidez e eficácia, para comprovar que todos os alunos respondiam ao maior número de questões possível. Os alunos preencheram os inquéritos por questionário individualmente, tendo-lhes sido explicado antecipadamente à sua entrega que o mesmo seria anónimo, que não existiam respostas certas ou erradas e que o importante era darem a sua opinião pessoal, independentemente da opinião dos outros colegas. Na Turma 1 obtivemos um total de 24 respostas, já que um aluno da turma faltou a essa aula e na Turma 2 o total de respostas equivale ao número total de alunos, 19.

O inquérito por questionário encontra-se dividido em três partes distintas: a PARTE I que permite caracterizar o público-alvo do nosso estudo quanto ao seu perfil linguístico e a alguns dados gerais (data, sexo, idade e nacionalidade); a PARTE II que assenta nas LE estudadas e nos projetos linguísticos dos alunos, tal como nalgumas representações relativamente às línguas por eles nomeadas; e, por fim, a PARTE III que se concentra, essencialmente, na temática do nosso projeto, ou seja, nas representações dos alunos face às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam.

Apresentamos no quadro abaixo (quadro 1), os objetivos investigativos do inquérito por questionário e as respetivas questões.

Objetivos	Questões	
I. Caracterizar o público quanto a dados gerais: género, idade e nacionalidade.	1. Data 2. Sexo 3. Idade 4. Nacionalidade	Parte I
II. Caracterizar os alunos e o seu agregado familiar quanto a: - experiência de vivência noutros países; - nacionalidade dos pais; - língua materna.	5. Já residiste em algum país estrangeiro? 6. Se sim, qual? 7. Durante quanto tempo? 8. Algum dos teus pais é estrangeiro? 9. Falas a língua materna dele/a? 10. Qual é a tua língua materna?	
III. Caracterizar os alunos linguisticamente quanto a: - experiências escolares de aprendizagem de LE; - representações acerca das línguas em estudo; - projetos linguísticos no que respeita a: línguas que gostariam de aprender e línguas que consideram importante estudar.	12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano? 12.1. Porquê? 13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano? 13.1. Porquê?	Parte II
	14. Que outras línguas gostarias de estudar? 14.1 Porquê? 15. Que línguas consideras importante estudar? 15.1 Porquê?	
IV. Identificar representações dos alunos face às línguas espanhola e inglesa e aos povos que as falam.	16. Para mim, o espanhol é uma língua... porque... 17. Para mim, os povos que falam espanhol são... porque... 18. Para mim, o inglês é uma língua... porque... 19. Para mim, os povos que falam inglês são... porque...	Parte III

Quadro 1 - Objetivos do inquérito por questionário e questões

3.5. Instrumentos de tratamento dos dados

Para tratamentos dos dados recolhidos, utilizámos uma metodologia de tipo misto, ou seja, de carácter qualitativo e quantitativo, dando principal destaque à metodologia de tipo qualitativo. Propusemo-nos, então, proceder a uma análise de conteúdo dos dados

recolhidos, já que o nosso objetivo é fazer inferências com base no conteúdo analisado, neste caso, com base nas respostas dos alunos ao inquérito por questionário. Optou-se por uma análise maioritariamente qualitativa, pois “ela permitirá, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador” (Amado, 2009, p. 238). Assim, serão abordadas as duas dimensões que esta análise complementa aquando do estudo dos dados, quer a *descritiva*, onde se expõem os dados, quer a *interpretativa*, decorrente das interpelações do objeto em estudo e com base num *sistema de conceitos teórico-analíticos* (Guerra, 2010).

Como forma de tratamento, os dados obtidos foram categorizados, ou seja, procedeu-se a uma classificação dos dados, reagrupando-os segundo o género ao qual correspondiam, de acordo com os critérios previamente estabelecidos (Bardin, 2000). Assim, privilegiando a análise de conteúdo, os dados foram agrupados em categorias, entendidas enquanto classes que agrupam conjuntos de elementos (unidades de registo) sob um título geral, tendo em conta os traços comuns desses elementos (Amado, 2009).

Como instrumentos de tratamento dos dados recolhidos, foram então adaptadas, por um lado, as categorias criadas por Pinto (2005) para análise de representações relativas às línguas – quadro 2 (abaixo) – e, por outro lado, as categorias concebidas por Araújo e Sá e Melo (2007) para análise de representações sobre os povos – quadro 3 (abaixo). Tratam-se, portanto, de categorias estabelecidas *a priori*. Após uma análise exploratória dos dados recolhidos, observámos que os mesmos se inseriam nessas categorias, uma vez que estas foram criadas tendo como base a temática das representações das línguas e tendo sido utilizadas para estudos semelhantes; para além de que o próprio inquérito por questionário foi desenvolvido com base noutros estudos (já referidos) que, por sua vez, utilizaram as categorias que referimos.

Seguindo a metodologia de análise de conteúdo, percorremos as fases de exploração, codificação e categorização do material recolhido e os dados foram agrupados em unidades de registo (palavras e frases, ou partes de frases, de cada resposta dos alunos). É de destacar que cada resposta, dependendo do seu conteúdo, pode dividir-se em várias ocorrências. Para mais facilmente enumerarmos os dados recolhidos, foi atribuído a cada inquérito por questionário uma unidade de contagem: A1, A2, A3, etc. até ao A24, no caso da Turma 1, e até ao A19, no caso da Turma 2 (A1 = Aluno 1). Para diferenciar os dados

recolhidos, tendo em conta as respostas de cada aluno das duas turmas, aquando da análise dos dados, cada unidade de contagem é acompanhada de uma referência à turma em questão (T1 ou T2), isto é, os dados são representados, por exemplo, como A3T1 = Aluno 3 da Turma 1 ou A5T2 = Aluno 5 da Turma 2. As unidades de registo foram integradas nas categorias correspondentes. Ao longo do tratamento dos dados, são transcritos alguns exemplos das respostas dos alunos que, por sua vez, foram transcritas *ipsis verbis* as suas respostas nos inquéritos por questionário, sendo mantida a sua ortografia.

Apresentam-se, de seguida, as categorias de análise de dados utilizadas, assim como as subcategorias, quer para análise de representações relativamente às línguas, quer em relação aos povos que as falam. O 1.º quadro refere-se às categorias relativas às representações das línguas e sua descrição; o 2.º refere-se às representações dos povos.

3.5.1. Representações das línguas

Categorias	Subcategorias
CL1. Língua como objeto de ensino-aprendizagem	CL1.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso CL1.2. Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE CL1.3. Experiências de aprendizagem CL1.4. Conhecimentos declarativos sobre a língua
CL2. Língua como objeto afetivo	CL2.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura CL2.2. Imagem sonora da LE
CL3. Língua como objeto de poder	CL3.1. Poder económico-profissional
CL4. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	CL4.1. Relação língua/história de um povo/cultura CL4.2. Condição para construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença
CL5. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	CL5.1. Comunicação e socialização com o Outro CL5.2. Internacionalização da língua

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise – Representações das línguas⁵

Relativamente às representações das línguas, Pinto (2005) procede à sua descrição pormenorizada, indicando as especificidades de cada categoria e subcategoria, para que seja possível a integração total dos dados recolhidos. Há, ainda, que referir que estas categorias se relacionam intimamente umas com as outras, mas no processo de análise tornou-se importante autonomizar as ocorrências.

Neste sentido, a primeira categoria (**CL1. - Língua como objeto de ensino-aprendizagem**) integra as ocorrências nas quais a língua é percecionada enquanto objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, enquanto objeto formal e não formal de estudo. Incide na construção e reconstrução de representações pelos alunos no seu processo de aprendizagem de uma língua. Esta primeira categoria divide-se em quatro subcategorias, sendo a primeira delas a **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso (CL1.1.)** das línguas em estudo, segundo os sujeitos, sendo aqui incorporadas as unidades de registo relativas à aprendizagem de uma LE, como a morfologia, fonética, sintaxe, semântica, pragmática e ortografia. Nesta subcategoria também se inclui a facilidade/dificuldade de aprendizagem de línguas quando estas são comparadas umas com as outras. A **distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE (CL1.2.)** refere-se à relação estabelecida pelos sujeitos entre a LM e a LE em estudo, mas também entre LE, no que toca às suas semelhanças e diferenças, quer sejam estas objetivas ou subjetivas. Uma outra subcategoria relaciona-se com as **experiências de aprendizagem (CL1.3.)** e abrange não só as experiências de aprendizagem formais das LE, mas também as experiências de aprendizagem não formais. Essas experiências de aprendizagem podem também remeter para alguém próximo dos alunos. De acordo com Pinto (2005), esta subcategoria engloba as circunstâncias de aprendizagem, o papel do professor, o *feedback* em sala de aula, as atividades realizadas, os conteúdos lecionados, a avaliação e a obrigatoriedade/não obrigatoriedade de aprendizagem. Por fim, a subcategoria **CL1.4. – conhecimentos declarativos dos sujeitos sobre a língua** – remete para o conhecimento explícito e metalinguístico, aprendido em contexto escolar pelo sujeito, sobre a língua em questão.

A **língua como objeto afetivo (CL2.)** remete para o facto de os sujeitos estabelecerem relações de afetividade com as línguas, demonstrando os seus sentimentos em relação a elas. Esta categoria é composta por duas subcategorias: a **relação afetiva**

⁵ Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

aluno/língua/cultura (CL2.1.) e a **imagem sonora da LE (CL2.2.)**. Na primeira subcategoria – **CL2.1.** – integram-se as ocorrências no âmbito das quais o sujeito se relaciona com a língua expressando emoções e afetos em relação a ela. Aqui englobam-se as unidades de registo que se concentram no

“prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, [n]a simpatia/antipatia por elas e seus locutores, [n]o fascínio pela língua/cultura e pelos povos que as falam, [n]o afecto pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos” (Pinto, 2005, p. 107).

A segunda subcategoria – **CL2.2.** – remete para as “impressões fonéticas, ritmo, entoação, volume, pronúncia da LE” (*ibidem*) que surgem como justificação para a relação afetiva do sujeito com a língua em questão.

A terceira categoria remete para a **língua como objeto de poder (CL3.)**, no âmbito da qual a língua é percecionada como um objeto que será útil para beneficiar os sujeitos a vários níveis. Isto é, a língua representa valor e prestígio nos mercados económico, político e linguístico, pois poderá oferecer vantagens aos seus locutores. É esse poder que pode influenciar as escolhas das línguas a estudar e o compromisso dos alunos para com a sua aprendizagem. Neste sentido, as línguas podem ser percecionadas enquanto objetos que conferem **poder económico-profissional (CL3.1.)** quando os sujeitos lhes atribuem valor e utilidade económica (poder no mercado de trabalho, maior mobilidade, maior acesso a empregos bem remunerados...), considerando-a um “investimento económico, ou seja, como utensílio que pode proporcionar a ascensão profissional” (Pinto, 2005, p.109),

A categoria seguinte remete para a **língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (CL4.)**, pois é através do contacto com o Outro (com a sua língua e cultura) que os sujeitos se consciencializam de si próprios, da sua identidade linguística e cultural. Ou seja, nesta categoria a língua/cultura adotam um papel de construção e afirmação de identidades quer individuais, quer coletivas, tornando os indivíduos membros pertencentes e reconhecidos numa certa comunidade. Esta categoria divide-se numa primeira subcategoria intitulada **relação língua/história de um povo/cultura (CL4.1.)**, onde as unidades de registo consideradas relacionam a língua com a história do país onde se fala essa língua e com os seus falantes, ou seja, a língua é vista como transmissora de valores culturais do povo que a fala. Na segunda subcategoria – **CL4.2.** – a língua apresenta-se como **condição para a construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença**, isto é, a língua permite que os sujeitos se expressem e afirmem a

sua identidade linguística e cultural, por forma a serem membros pertencentes a um grupo, consciencializando-se, assim, da importância desta língua para a construção dessas mesmas identidades (individuais e coletivas).

Por último, a **língua** pode surgir **como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais (CL5.)**. Esta categoria, tal como a anterior, também se divide em duas subcategorias e, agrupa as representações dos sujeitos no que concerne à língua enquanto ferramenta de carácter prático que permite estabelecer relações reais com o Outro através da comunicação. Assim, a língua ganha um carácter mais prático e utilitário, pois permite estabelecer a **comunicação e socialização com o Outro (CL5.1.)**, adquirindo um papel instrumental de negociação no dia-a-dia dos sujeitos. Ainda no sentido de alcançar a comunicação, a língua pode ser considerada como uma ferramenta, no sentido em que permite aos sujeitos obter informações sobre o mundo, tal como conhecê-lo e, independentemente do espaço onde estejam, essa língua é falada por várias pessoas – **internacionalização da língua (CL5.2.)**.

3.5.2. Representações dos povos

Categories
CP1. Características baseadas em competências
CP2. Traços psicológicos e morais
CP3. Perfil socioeconómico
CP4. Perfil linguístico-comunicativo
CP5. Impacto visual
CP6. Diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições

Quadro 3 – Categorias de análise – Representações dos povos⁶

Relativamente às categorias de análise das representações dos sujeitos acerca dos povos que falam as línguas, procurou-se utilizar as cinco categorias criadas por Araújo e

⁶ Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2007). Retratos de famílias: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões*, n.º 2, (pp. 23 – 40). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Sá e Melo (2007), pois após uma primeira análise exploratória dos dados recolhidos verificou-se que estas abrangiam as nossas unidades de registo. A descrição das categorias, que agora se segue, é ilustrada com algumas unidades de registo dos nossos dados para uma melhor compreensão.

A primeira categoria agrupa as **características** atribuídas aos povos que são **baseadas em competências (CP1.)**. Ou seja, incluem-se aqui as unidades de registo que retratam as capacidades/habilidades que os povos possuem, como por exemplo: “parecem trabalhadores” (A8T1), “ágeis” (A5T1), “criativos” (A3T2) e “burros” (A7T2).

Ganha autonomia, também, a categoria referente aos **traços psicológicos e morais (CP2.)**, pois esta remete para descrições relativamente à personalidade dos povos – “divertidos” (A1T2; A18T1), “antipáticos” (A5T1), “engraçados” (A2T2), “alegres” (A6T1), etc. – aos seus comportamentos, às suas formas de ser e de reagir. Refere-se, também, a valores morais, como “honesto” (A5T1; A12T1), “tradicional” (A3T2), “educados” (A6T1) e “bons” (A13T2), ou seja, características que lhes são atribuídas enquanto qualidades e/ou defeitos.

A terceira categoria remete para o **perfil socioeconómico (CP3.)** dos povos e dos países onde habitam esses povos, no sentido em que estes são representados pelo seu peso económico e social no mundo; os alunos destacam neles qualidades/defeitos quando comparados com o seu próprio povo/país a nível económico. Neste sentido, os povos/países são identificados pelos sujeitos como sendo, por exemplo, “ricos” (A11T2).

O **perfil linguístico-comunicativo** dos povos é representado numa outra categoria – **CP4.** – que considera as unidades de registo que se encontram interligadas com a língua e com a forma de comunicação desses povos. Ou seja, nesta categoria os povos são representados pela língua que falam, “falam espanhol” (A11T1), e pela forma como a utilizam aquando da comunicação com o Outro, “falam muito rápido” (A12T2), sendo considerados, por exemplo, “faladores” (A1T2; A17T1). Esta relação povo/língua faz com que os sujeitos estabeleçam afetividade com os povos, apresentando como justificação o ‘gosto’ pela sua língua ou pela sonoridade desta, como podemos ver nos seguintes exemplos: “gosto de os ouvir falar muito rápido com a pronuncia deles” (A17T1) ou “têm sotaque engraçado” (A1T2).

A quinta categoria remete para o **impacto visual (CP5.)** ou estético que os povos transmitem aos sujeitos – “chiques” (A2T1), “lindos” (A12T1)/“feios” (A15T2), “elegantes”

(A3T1), etc. Aqui incorporam-se, também, as características físicas que descrevem os povos [“altos” (A11T2), “ruivos” (A15T2), entre outros].

Tendo em conta os dados dos inquiridos por questionário, surgiu a necessidade de criar uma outra categoria que intitulamos de **diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições (CP6.)**, uma vez que os alunos, nas suas respostas, muitas vezes procederam a comparações entre povos. Esta última categoria remete, então, para os costumes culturais dos povos que, por sua vez, podem ser semelhantes aos costumes dos sujeitos ou, por outro lado, ser diferentes, o que se traduz numa ‘estranheza’ para eles, por exemplo, “os espanhóis comem coisas diferentes das nossas” (A3T1), “Fazem coisas fora do Normal que não se faz em Portugal” (A24T1), ou “são estranhos” (A15T2).

Síntese

Neste capítulo procedemos à apresentação e descrição da metodologia levada a cabo neste estudo, tendo como base os nossos objetivos investigativos e pedagógico-didáticos, assim como, também expusemos e explicitámos os instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados, o contexto onde foi realizada a nossa intervenção e qual o público-alvo dessa intervenção.

Começou-se, então, por lembrar os objetivos investigativos (diagnosticar as representações de alunos do 3.º CEB face às línguas inglesa e espanhola e face aos povos que as falam), assim como os objetivos pedagógico-didáticos (conceber estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitam trabalhar a desconstrução de representações; desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos; desenvolver a curiosidade perante o Outro; e refletir acerca das línguas inglesa e espanhola e dos povos que as falam) que orientaram este estudo.

Relativamente ao contexto de intervenção e público-alvo, para esta investigação, trabalhamos com duas turmas de 7.º ano [Turma 1 (25 alunos) e Turma 2 (19 alunos)] pertencentes aos Agrupamentos A (do distrito de Viseu) e ao Agrupamento B (do distrito de Aveiro); foi nestas turmas que desenvolvemos a PES de Espanhol e de Inglês.

De acordo com os nossos objetivos, o posicionamento metodológico adotado consistiu num estudo de caso coletivo, com características de investigação-ação. A metodologia de investigação utilizada ao longo deste estudo foi, maioritariamente, de carácter qualitativo, procedendo-se a uma descrição e interpretação dos dados recolhidos.

Como instrumentos de recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário, nas duas turmas em questão, que nos permitiu aceder a diversas informações sobre o nosso público-alvo: perfil linguístico e alguns dados gerais dos alunos (assim como do seu agregado familiar), experiências de aprendizagem relativamente às LE estudadas, projetos linguísticos e, ainda, representações relativamente às línguas por eles nomeadas e, mais concretamente, às línguas inglesa e espanhola e aos seus locutores.

Quanto ao tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise de conteúdo e os dados recolhidos foram inseridos nas categorias de análise correspondentes, concebidas *a priori* – categorias de análise das representações das línguas (Pinto, 2005) e categorias de análise das representações dos povos (Araújo e Sá & Melo, 2007).

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Introdução

Este capítulo consiste na análise e discussão dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos das turmas de 7.º ano com quem trabalhamos. Através desta análise e discussão procurámos responder às nossas questões de investigação.

A análise e discussão dos dados inicia-se, com as *Experiências escolares de aprendizagem de LE*, seguida da descrição dos *Projetos linguísticos* dos alunos. Estas duas primeiras partes da análise permitem aceder às representações dos alunos face à aprendizagem das línguas e face à importância que lhes conferem (a um nível geral). Por fim, centramo-nos, de forma mais específica, no nosso objeto de estudo: as *representações relativas às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam*. Em cada uma destas partes, estão destacados os dados relativos à Turma 1 e à Turma 2.

4.1. Experiências escolares de aprendizagem de LE

A PARTE II do inquérito por questionário permitiu-nos identificar as LE escolhidas pelos alunos enquanto objetos de aprendizagem no 5.º e 7.º anos (PARTE II (a) – quadro 4), assim como os motivos que originaram essas escolhas (PARTE II (b) – quadros 5 e 6). De seguida, apresentar-se-á uma análise dos dados recolhidos. Assim, identificam-se as línguas escolhidas pelos alunos, tal como se descrevem as representações que terão conduzido a essas escolhas, sempre numa perspetiva de contraste entre as duas turmas analisadas para uma melhor compreensão e interpretação dos dados.

Apresentamos, abaixo, o quadro 4 que dá conta das LE escolhidas pelos alunos no 5.º (inglês) e no 7.º ano (espanhol/francês).

Questões do inquérito por questionário	Turma 1		Turma 2	
	Respostas	N.º de ocorrências	Respostas	N.º de ocorrências
12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano?	Inglês	24 (100%)	Inglês	19 (100%)
13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano?	Espanhol	24 (100%)	Francês	19 (100%)

Quadro 4 – LE escolhidas

Como podemos constatar pelo quadro abaixo – quadro 5 – a escolha do inglês como primeira LE de aprendizagem pelas duas turmas prendeu-se, essencialmente, com a inexistência de outras ofertas por parte das escolas [92% das respostas dadas, na Turma 1 (23 ocorrências) e 58% das respostas, na Turma 2 (15 ocorrências)]: *Não havia para escolher mais nenhuma língua. (A14T1), não tive opção. (A11T2), tornando esta ‘escolha’ obrigatória, pois Era obrigatório escolher esta disciplina. (A20T1), O Inglês é obrigatório na escola. (A3T2).* Assim, a escolha do inglês enquanto primeira LE caracteriza-se, maioritariamente por uma questão de obrigatoriedade da sua aprendizagem, por falta de outras possibilidades de escolha.

No quadro 5 apresentamos a totalidade dos resultados obtidos relativamente à questão 12.1. do inquérito por questionário.

Questões do inquérito por questionário	Turma 1		Turma 2	
	Respostas	N.º de ocorrências	Respostas	N.º de ocorrências
12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano?	Inglês	24 (100%)	Inglês	19 (100%)
Questões do inquérito por questionário	Subcategorias de análise	N.º de ocorrências	Subcategorias de análise	N.º de ocorrências
12.1. Porquê?	CL1.3. Experiências de aprendizagem	23 (92%)	CL1.3. Experiências de aprendizagem	15 (58%)

	CL5.2. Internacionalização da língua	1 (4%)	CL2.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura	4 (15%)
			CL3.1. Poder económico- profissional	3 (12%)
	CL1.1. Facilidade de aprendizagem e uso	1 (4%)	CL5.2. Internacionalização da língua	2 (7%)
			CL1.1. Facilidade de aprendizagem e uso	1 (4%)
			CL2.2. Imagem sonora da LE	1 (4%)
	Total de ocorrências: 25 (100%)		Total de ocorrências: 26 (100%)	

Quadro 5 – LE1 (5.º ano) – Representações

Como podemos verificar, ainda que as representações dos alunos das duas turmas remetam, essencialmente, para a obrigatoriedade de aprendizagem da língua (ocorrências categorizadas nas experiências de aprendizagem), há significativas diferenças que merecem ser sublinhadas.

Na **Turma 2**, as representações são mais diversificadas e apesar de alguma preponderância relativa às experiências de aprendizagem, há a destacar a relação afetiva para com a língua, como podemos ver nos seguintes exemplos: *Porque gosto de Inglês* (A1T2); *é fixe* (A15T2). Da mesma forma, também o poder económico-profissional que esta língua transmite aos alunos [*Porque quando for maior quero ir para a américa* (A4T2)] merece destaque; é de referir que este exemplo foi atribuído à subcategoria poder económico-profissional da língua inglesa, apesar de não ser perceptível se estes alunos querem ir para os EUA por razões económico-profissionais. Tomámos esta decisão, pois confrontando estes dados com dados de outros estudos (por exemplo, Pinto, 2005; Simões, 2006) apercebemo-nos que, normalmente, quando os alunos se referem à importância das línguas e afirmam quererem ir viver para um país, considerado economicamente mais forte que Portugal, estão a demonstrar uma representação relativa ao poder económico-social que as línguas poderão conferir-lhes. A internacionalização da língua inglesa – *se for a outro país o Inglês é língua universal* (A1T2) – foi outra

representação evidenciada nesta turma como sendo motivo de escolha desta língua para a sua aprendizagem. Com uma menor incidência, foi apontada a facilidade de aprendizagem e uso do inglês, enquanto motivo que levou à sua escolha, sendo esta língua caracterizada como *simples* (A7T2); assim como o facto de esta ser considerada uma língua que *tem uma pronuncia engarçado* (A7T2) – imagem sonora da LE.

Já na **Turma 1**, para além das experiências de aprendizagem, os alunos só se referem à facilidade de aprendizagem e uso da LE [*Porque na primária o inglês parecia facil...* (A2T1)] e à sua internacionalização [*Por ser uma língua internacional* (A6T1)].

Se estas foram as razões que levaram os alunos a escolher o inglês como LE1, vejamos o que acontece relativamente à escolha da LE2, dados sistematizados no quadro 6.

Questões do inquérito por questionário	Turma 1		Turma 2	
	Respostas	N.º de ocorrências	Respostas	N.º de ocorrências
13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano?	Espanhol	24 (100%)	Francês	19 (100%)
Questões do inquérito por questionário	Subcategorias de análise	N.º de ocorrências	Subcategorias de análise	N.º de ocorrências
13.1. Porquê?	CL1.1. Facilidade de aprendizagem e uso	18 (55%)	CL2.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura	12 (60%)
	CL2.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura	10 (30%)	CL1.3. Experiências de aprendizagem	5 (25%)
	CL1.3. Experiências de aprendizagem	3 (9%)	CL3.1. Poder económico-profissional	2 (10%)
	CL1.2. Proximidade linguística com a LM	2 (6%)	CL1.4. Conhecimentos declarativos sobre a língua	1 (5%)
	Total de ocorrências:			Total de ocorrências:

	33 (100%)	20 (100%)
--	-----------	-----------

Quadro 6 – LE2 (7.º ano) – Representações

Como já referimos, e se pode constatar no quadro acima, a **Turma 1** tem o espanhol como LE2. As razões subjacentes à escolha desta língua prendem-se, principalmente, com uma percepção de facilidade da sua aprendizagem: *porque me parecia 1 língua fácil de aprender.* (A5T1) – principalmente quando comparada com outra LE, o francês, *porque é mais fácil que francês.* (A18T1). Um segundo motivo, também relevante, para a escolha desta língua relaciona-se com a relação afetiva que os alunos estabelecem com ela, caracterizando-a como: *divertida* (A16T1) e *gira* (A10T1). Muito abaixo surgem razões que se relacionam com a obrigatoriedade de optar entre duas LE oferecidas pela escola: *Porque só tínhamos duas escolhas: espanhol ou francês* (A16T1) e *Tinha de escolher entre espanhol e francês* (A20T1). Por último, é referida a proximidade linguística desta língua com a LM dos alunos – *Porque a pronuncia é parecida com português* (A19T1). De salientar que a facilidade que os alunos atribuem à aprendizagem desta língua se relaciona intimamente com a percepção que têm dela relativamente à proximidade com a língua portuguesa.

Relativamente à **Turma 2**, a LE2 é o francês. Os motivos desta escolha prendem-se principalmente, com o estabelecimento de uma relação afetiva com a língua: *porque acho que é muito giro.* (A19T2), *Achei maior graça.* (A3T2). Seguidamente, os alunos destacaram como motivo de escolha desta língua razões, também elas relevantes, que se prendem com a limitação de escolhas no que toca à LE2: *Porque na altura só podia escolher espanhol ou francês e prefiro francês que espanhol* (A1T2). Com menor incidência, os alunos referiram o poder económico-profissional que esta língua lhes pode conferir: *Porque um dia eu irei trabalhar para França* (A9T2).

Em suma, as **experiências escolares de aprendizagem de LE** dos alunos remetem para três línguas: inglês, espanhol e francês. Esta primeira análise permite-nos já verificar que as representações face a cada uma delas são diferenciadas: o inglês enquanto língua obrigatória de aprendizagem por falta de outras ofertas nas escolas frequentadas; o espanhol enquanto língua fácil de aprender e o francês como língua com a qual os alunos estabelecem uma relação de afetividade.

4.2. Projetos linguísticos

Focando-nos ainda na PARTE II do inquérito por questionário, especificamente nas quatro últimas questões que o constituem (14. *Que outras línguas gostarias de estudar?*; 14.1. *Porquê?*; 15. *Que línguas consideras importante estudar?*; 15.1. *Porquê?*), pretendemos, neste momento, dar conta dos projetos linguísticos dos alunos: línguas que gostariam de estudar, línguas que consideram importante estudar e respetivos motivos. Esta análise será apresentada por turma, sendo que no final os resultados das turmas serão confrontados.

Línguas que os alunos gostariam de estudar

Os alunos da **Turma 1** nomearam seis 'línguas' que gostariam de estudar: chinês, alemão, francês, 'brasileiro', italiano e 'marroquino'; surgindo ainda algumas respostas como 'mais nenhuma' (4), como podemos verificar pelo gráfico abaixo.

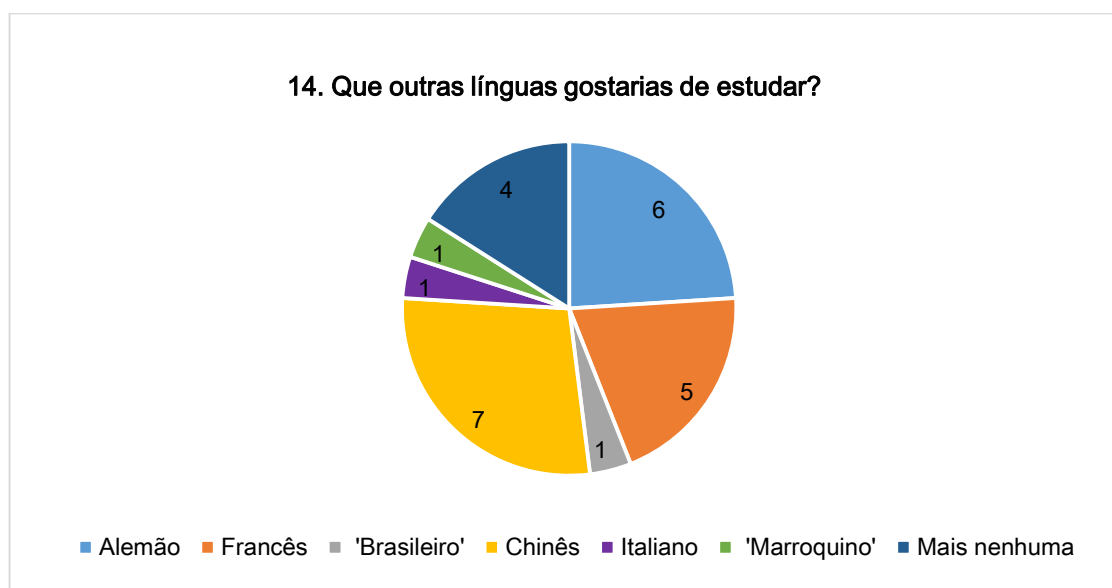


Gráfico 7 – Línguas que os alunos gostariam de estudar (Turma 1)

O chinês (7 alunos) seria, sem dúvida, uma das escolhas dos alunos, tal como o alemão (6), seguindo-se o francês (4).

No que concerne ao chinês, verificámos que os alunos o elegem maioritariamente (50% dos resultados) por razões afetivas [*deve ser divertido* (A10T1); *porque parece ser*

interessante (A18T1)] e por um conjunto de outras razões: razões de dificuldade de aprendizagem e uso [*Acho que chinês é difícil e é muito difícil escrever.* (A9T1)] pelo facto de ser uma língua distante da LM, *para ver como é as diferemsas* (A13T1) e por conhecimentos que os alunos possuem acerca desta língua, *porque não tem letras* (A18T1).

Relativamente ao alemão, evidencia-se nas respostas dos alunos um destaque para a relação afetiva com a língua, como podemos verificar nos seguintes exemplos: *porque seria divertido aprender alemão.* (A19T1) e *E o alemão nem eu sei bem Porque mas eu amava aprender alemão* (A16T1), com 5 ocorrências de um total de 6 (o que equivale a 83% dos resultados da escolha desta língua).

A escolha do francês relaciona-se, também, com questões de afetividade para com a língua, detendo 50% dos resultados (com 2 ocorrências de um total de 4), tal como é visível nos seguintes exemplos: *Porque sempre fui curioso para saber a língua francesa* (A3T1) ou *O meu pai está no estrangeiro e a sim gostava de falar francês, como ele* (A14T1). Assim como, pelo facto de esta ser considerada uma língua internacional, *Não é a questão de gostar é mais porque com esta língua posso viajar para mais países estrangeiros.* (A2T1).

Relativamente às restantes línguas eleitas pelos alunos, cada uma delas obteve apenas uma ocorrência, sendo que estas remetem para representações de afetividade relativamente à língua/cultura [o ‘marroquino’] *parece entressante* (A22T1) e *porque era divertido aprender Italiano.* (A12T1)] e relativamente à imagem sonora da LE – *Gosto do sotaque* [‘brasileiro’]. (A4T1).

Dos quatro alunos que indicaram que não gostariam de estudar mais nenhuma língua, três apresentaram justificações tendo em conta as suas experiências de aprendizagem, *Porque já sei muitas linguas que chege.* (A8T1) ou *no me gusta de estudar* (A15T1).

Os alunos da **Turma 2** gostariam de estudar alemão (9), chinês/mandarim (5), espanhol (4), ‘brasileiro’ (1), latim (1), russo (1), grego (1) e houve ainda um aluno que referiu ‘mais nenhuma’, como podemos verificar no gráfico 8.

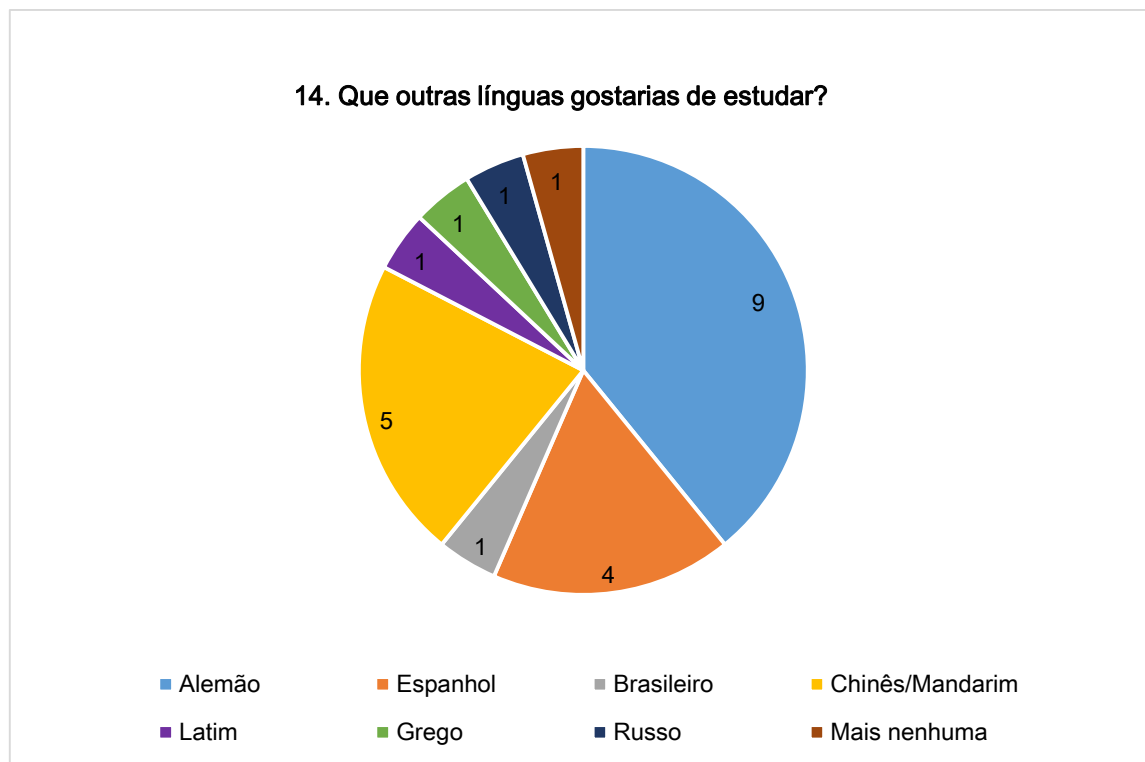


Gráfico 8 – Línguas que os alunos gostariam de estudar (Turma 2)

Relativamente à língua alemã, é evidenciada maioritariamente uma afetividade para com esta língua – *Porque parece uma língua engraçada* (A8T2) e *Porque é fixe.* (A15T2) – tal como ocorre na Turma 1, detendo 8 ocorrências de um total de 12 (67% dos resultados). Os restantes resultados ilustrativos da escolha desta língua (33%) relacionam-se com o poder económico-profissional que poderá conferir aos alunos – *Porque de momento a alemanhã está a expandir* (A4T2). Para além disso, também é evidenciado o seu carácter internacional – *pode ser falada internacionalmente* (A18T2) – e a sua sonoridade – *têm prononcias interessantes* (A7T2).

Quanto ao chinês, os alunos escolheram-no maioritariamente por razões afetivas relativas à língua e ao povo (60% dos resultados): *Porque tenho curiosidade* (A16T2) e *Porque eu gosto dos chineses* (A1T2). É também de referir que o facto de esta ser uma língua distante do português motivou os alunos para a sua eleição, como podemos observar no seguinte exemplo: *porque acho que é diferente.* (A11T2). A comunicação e socialização com o Outro, neste caso com os povos que falam chinês, foi também referida por um aluno enquanto motivo de escolha desta língua: *gostava de comunicar com eles [chineses]* (A1T2).

O espanhol também se destaca porque *é ingrassado* (A14T2), remetendo, mais uma vez, para uma relação afetiva com a língua, com 2 ocorrências de um total de 4, o que equivale a 50% dos resultados. O espanhol é, também, destacado enquanto língua fácil de aprender e de utilizar [*Era fácil* (A5T2)] e *Porque quando for a espanha conseguir falar e perceber* (A13T2), ou seja, também por motivos de comunicação com o Outro.

No que concerne às restantes 'línguas' eleitas pelos alunos como línguas que gostariam de estudar, o 'brasileiro' é escolhido por causa do país onde se fala essa 'língua': *Gosto do Brasil* (A17T2). O Russo e o Grego são línguas escolhidas pelo mesmo aluno por razões diferentes: relação afetiva que com elas estabelece – *são engraçadas* (A7T2); gosto pela da imagem sonora destas línguas – *têm prononcias interessantes* (A7T2); e poder económico-profissional que estas línguas lhe poderão providenciar – *Porque pouca gente fala* (A7T2). O Latim é nomeado por um aluno que justifica da seguinte forma: *Porque é muito utilizado em ciências* (A3T2); isto mostra, de alguma forma, que o aluno atribui ao conhecimento do Latim uma função de acesso ao conhecimento que poderá, talvez, potenciar uma ascensão profissional.

Relativamente ao aluno que refere que não gostaria de aprender mais nenhuma língua, este justifica a sua opinião com base em experiências de aprendizagem: *Porque Já com duas línguas, já é bom.* (A9T2).

Línguas que os alunos consideram importante estudar

Relativamente às línguas que os alunos consideram importante estudar, o inglês foi a escolha maioritária da **Turma 1**, com 16 ocorrências (de um total de 29) detendo 55% dos resultados, como podemos verificar no gráfico abaixo apresentado.

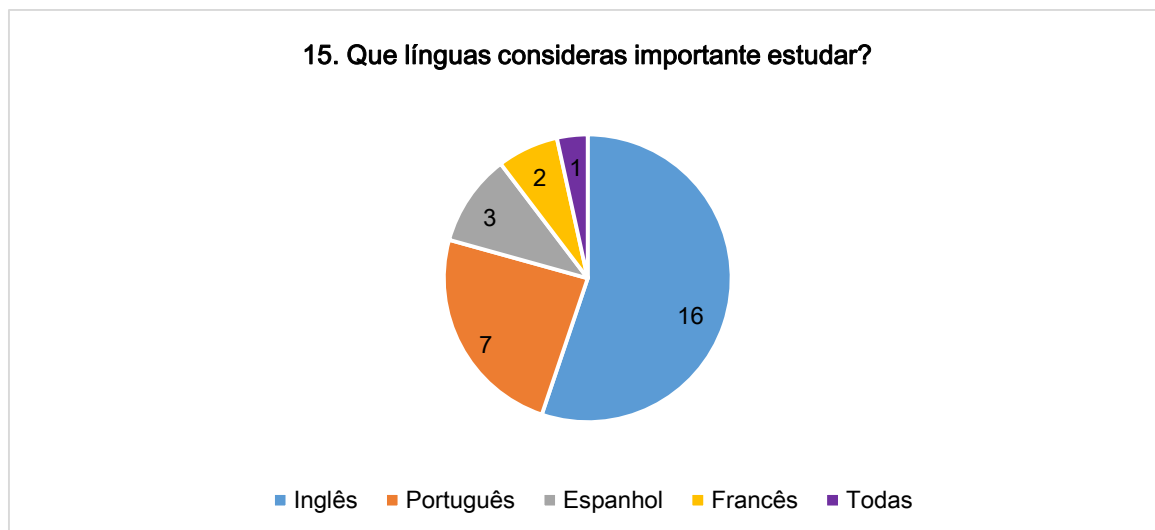


Gráfico 9 – Línguas que os alunos consideram importante estudar (Turma 1)

Seguidamente ao inglês, destacam-se, o português (7 ocorrências), o espanhol (3) e o francês (2); houve ainda um aluno que referiu 'todas'.

Os alunos justificaram as suas escolhas e salientaram, no caso do inglês, a internacionalização da língua com 8 ocorrências (de um total de 15, o que equivale a 54% dos resultados), apresentando respostas como *Porque é uma língua muito falada em todo o mundo* (A4T1), ou ainda, *Porque é uma língua que se tem de saber a nível mundial* (A7T1). Também o poder económico-profissional que esta língua poderá providenciar aos alunos foi um aspeto bastante destacado (40% dos resultados), *porque podemos ter algum emprego fora do país e assim o Inglês é o essencial*. (A12T1). Por último, de forma não tão significativa quantitativamente, há quem refira que *Se viajarmos para algum lugar no estrangeiro e não soubermos a língua materna deles o Inglês é a solução*. (A24T1), evidenciando a função do inglês na comunicação com o Outro.

Em relação ao português, a segunda língua mais referenciada, é de notar o poder económico-profissional que os alunos consideram que esta lhes confere – *porque é essencial para a nossa vida*. (A18T1) – com 3 ocorrências de um total de 5, o que representa 60% das respostas. As restantes justificações para a nomeação desta língua relacionam-se com questões de identidade, *Porque é a minha língua materna e é importante sabe-la dominar*. (A5T1).

O espanhol é considerado uma língua importante de estudar, quer por razões de ordem afetiva – *Porque eu não gosto de Inglês e de português* (A13T1) – quer pelo poder

económico-profissional da língua – *Porque podem ser necessárias no nosso dia-a-dia.* (A21T1).

No que concerne ao francês, é destacada a internacionalização da língua: *Porque são línguas muito faladas* (A6T1).

Quanto à **Turma 2**, o inglês é, também, para os alunos, a língua mais importante a estudar, destacando-se das restantes com 18 ocorrência de um total de 26 (o que corresponde a 69% dos resultados). Segue-se o francês com 5 ocorrências e o português, o 'brasileiro' e o mandarim/chinês com apenas 1 ocorrência cada um, como podemos ver no gráfico abaixo apresentado.

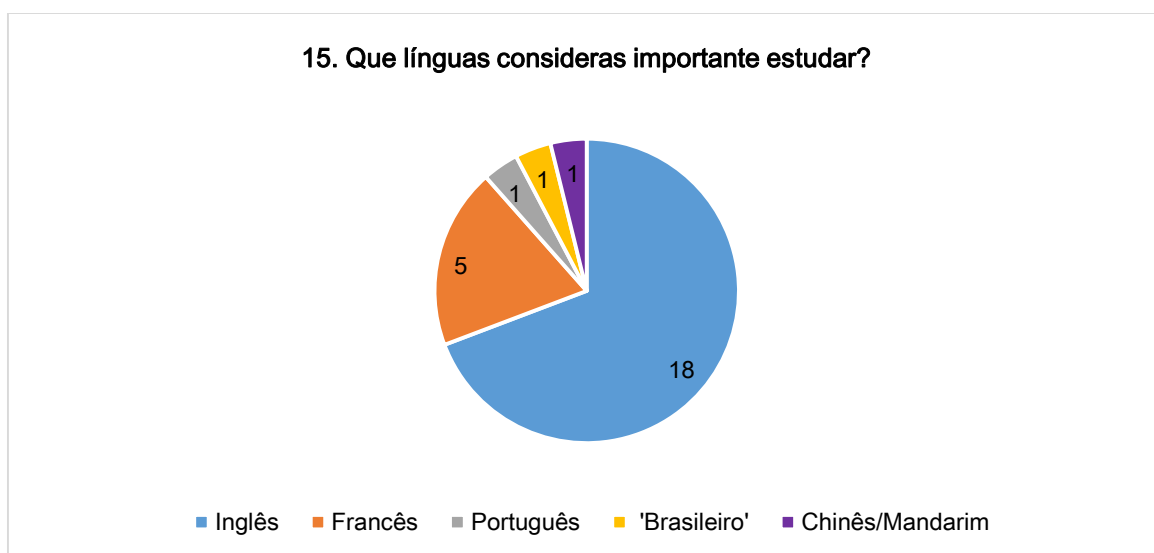


Gráfico 10 – Línguas que os alunos consideram importante estudar (Turma 2)

Podemos, então, ver que na escolha do inglês sobressai a importância que os alunos atribuem à internacionalização desta língua, com 12 ocorrências de um total de 18 para esta língua (67% dos resultados), referindo que ela é *a Língua INTERNACIONAL*. (A4T2) e que foi escolhida também *Porque é a língua mãe do mundo* (A15T2). Os restantes resultados apontam para o poder económico-profissional que esta língua fornece aos alunos [*porque temos mais possibilidade de trabalho* (A19T2)].

Relativamente ao francês, este é destacado maioritariamente pelo poder económico-profissional que confere: *porque temos mais possibilidades de trabalho* (A19T2) – com 4 ocorrências de um total de 5, o que corresponde a 80% das respostas. Para além disso, é

destacado o seu carácter internacional, *Porque só línguas que se falam em vários sítios* (A8T2).

O chinês/mandarim foi uma das línguas consideradas importantes, por um dos alunos, *porque começa a ser falada em todo o Mundo*. (A18T2), remetendo para a internacionalização da língua.

Para o português não foi apresentada qualquer justificação para a sua nomeação e no caso do ‘brasileiro’ o aluno apenas refere o seu desejo de viver no Brasil, não sendo perceptível se esta sua justificação remete para representações afetivas em relação ao país ou para representações de teor económico-profissional.

Em súpula, quanto aos **projetos linguísticos dos alunos**, podemos concluir que **as línguas que os alunos gostariam de estudar** são maioritariamente quatro: o alemão que, apesar de integrar o currículo nacional, não está disponível nas escolas destes alunos; o chinês/mandarim, língua que não integra o Currículo Nacional do Ensino Básico; e, por último, surge o francês (no caso da Turma 1 que tem como LE2 o espanhol) e o espanhol (no caso da Turma 2 que tem como LE2 o francês). Evidencia-se em ambas as turmas um aspeto muito importante: as línguas que os alunos afirmam que gostariam de estudar são eleitas tendo em conta, essencialmente, razões de carácter afetivo, o que demonstra que as relações subjetivas que os sujeitos estabelecem com as línguas são fundamentais no delineamento dos seus projetos linguísticos. Para além disso, devemos frisar que as escolhas linguísticas dos alunos se centram, por um lado, em ‘línguas próximas’ ao português como é o caso do francês, espanhol e italiano (línguas românicas) e, por outro lado, concentra-se em ‘línguas mais distantes’ da sua LM, como o alemão e o chinês/mandarim.

Não podemos deixar de referir a nomeação de ‘línguas’ como o ‘brasileiro’ ou ‘marroquino’, por parte de alguns alunos, o que revela alguma falta de cultura linguística, resultados estes também referenciados noutros estudos [por exemplo, em Marques (2012), em Simões (2006) e em Simões, Senos e Araújo e Sá (2012)].

Quanto às **línguas que os alunos consideram importante aprender**, o inglês é, sem dúvida, a língua mais importante, segundo os alunos, destacando-se a sua característica de ‘língua internacional’, resultado evidenciado, também, em diversos estudos (Marques,

2012; Pinto, 2005; Simões, 2006). Também o português, o espanhol e o francês são consideradas línguas de grande difusão a nível mundial, logo, provedoras de poder económico-profissional.

Neste sentido, a importância conferida à aprendizagem de línguas, segundo os alunos, remete, essencialmente, para o poder/utilidade prática das mesmas, a nível mundial, no sentido de serem proveitosas para o seu futuro profissional.

Deste modo, constatamos claramente que enquanto as línguas que os alunos gostariam de estudar são eleitas, maioritariamente, por razões de ordem afetiva, as línguas que os alunos consideram importante estudar são escolhidas com base em preocupações com o seu futuro profissional. Logo, denota-se uma contradição entre as línguas que gostariam de aprender e as que consideram importante aprender. Esta contradição, a nosso ver, deixa antever, de forma clara, a influência da questão da globalização e dos mercados económico-profissionais nos projetos linguísticos dos alunos e faz-nos questionar o papel do ensino-aprendizagem de línguas na circulação e (re)construção de representações face às línguas.

4.3. Representações das línguas inglesa e espanhola e dos povos que as falam

A PARTE III do inquérito por questionário permitiu-nos identificar mais especificamente as representações dos alunos das Turmas 1 e 2 face às línguas espanhola e inglesa e face aos povos que as falam (ver questões 16, 17, 18 e 19 do inquérito por questionário). Organizámos esta análise da seguinte forma: dentro de cada uma das línguas e dentro de cada um dos povos, apresentamos os dados relativos a cada uma das turmas. Começámos pela Turma 1, expondo as suas representações relativas à língua espanhola passando, de seguida, para a Turma 2. Seguidamente, centramo-nos nas representações relativas aos povos que falam espanhol, começando pela Turma 1 e passando, posteriormente, para a Turma 2. No final da análise relativa à língua espanhola e aos povos que a falam, procedemos a uma comparação dos resultados entre as duas turmas, discutindo-os. Procedemos de igual forma para a língua inglesa/povos que falam inglês.

4.3.1. A língua espanhola e os povos que falam espanhol

No que concerne às **representações dos alunos** da **Turma 1** face ao **espanhol (língua)**, começamos por apresentar o seguinte gráfico:

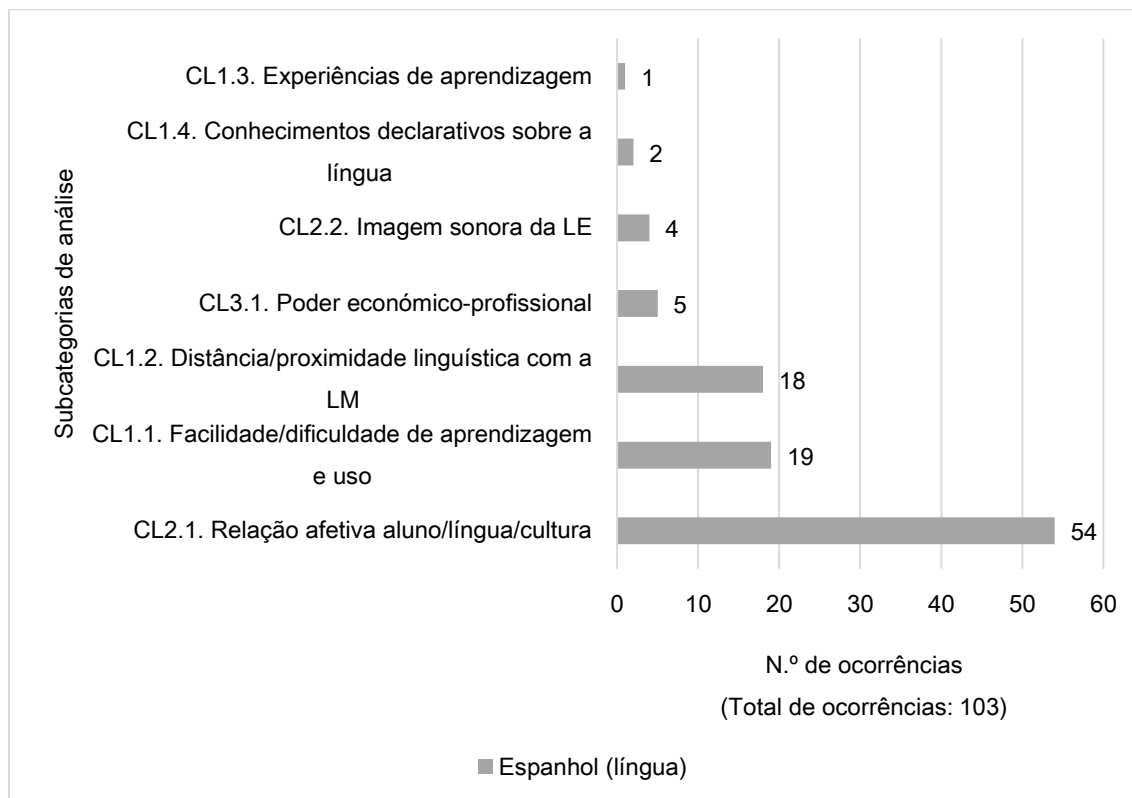


Gráfico 11 – Representações da língua espanhola (Turma 1)

Como podemos constatar, destaca-se a relação afetiva aluno/língua/cultura, com 54 ocorrências de um total de 103 (convém sublinhar que nem todos os alunos preencheram todos os espaços fornecidos para caracterização das línguas), o que corresponde a 52% das ocorrências, sendo esta língua caracterizada como *divertida* (16), *engraçada* (10), *interessante* (6), *gira* (2), etc; a afetividade dos alunos ultrapassa a língua e chega aos povos que a falam: *gosto do povo espanhol* (A10T1).

De seguida, e com uma expressão bem menor, surgem representações relativas à facilidade de aprendizagem e uso desta língua. Os alunos consideram-na uma língua *fácil* (11 ocorrências): *falar espanhol é fácil*. (A18T1). Em número semelhante de ocorrências é destacada a proximidade linguística entre o espanhol e o português, como podemos verificar nas seguintes respostas dos alunos: *é muito parecido com o Português*. (A20T1),

percebe-se a língua. (A3T1); ainda assim, alguns alunos remetem para a sua distância linguística, pois *tem muitas palavras estranhas* (A17T1), caracterizando-a como: *estranha* (2), *diferente* (1), *espanhola* (1) e *esquisita* (1).

Com reduzida expressão, surgem representações relativas ao poder económico-profissional conferido por esta língua, uma vez que *nos pode ajudar muito no futuro* (A6T1). Assim, os alunos caracterizam-na como uma língua *importante* (2) e *respeitada* (1). Para além disso, referem-se, ainda, à sua imagem sonora: língua *rápida* (1) e *a maneira da pronuncia é divertida* (A9T1).

Com um mínimo de destaque, são também evidenciados conhecimentos sobre a língua como o caso dos ‘falsos amigos’, sendo esta língua considerada *Enganadora porque tem algumas palavras iguais [ao português], mas significado diferente.* (A24T1). Esta é, também, uma língua que *com ela podemos brincar, aprendemos muitas coisas...* (A12T1), remetendo o aluno para experiências de aprendizagem.

Vejamos, agora, as representações relativas à língua espanhola por parte da **Turma 2**:

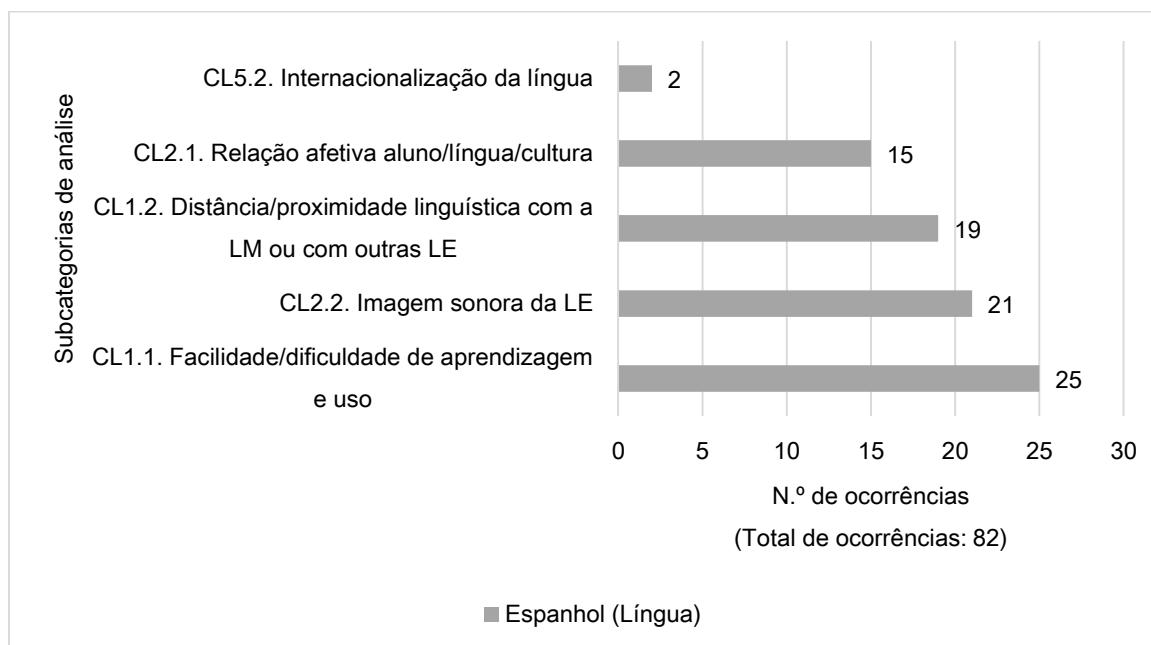


Gráfico 12 – Representações da língua espanhola (Turma 2)

Como constatamos, as representações evidenciadas pela Turma 2 remetem, com maior destaque, para a facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua espanhola

considerando-a, por um lado, *fácil* (4), *já ouvi e não parece muito difícil* (A16T2) e, por outro lado, *é complicada* (A9T2), *difícil* (7) com 25 ocorrências de um total de 82, o que corresponde a 30% dos resultados, prevalecendo a dificuldade.

Com um número de ocorrências muito próximo e, também, elevado surgem as duas subcategorias seguintes. É evidenciada a imagem sonora da língua espanhola – *é uma língua muito rápida*. (A9T2) e *apressada* (14) – e destaca-se, também, a proximidade linguística com a LM, sendo considerada *Parecida com o português* (A1T2; A15T2). Por outro lado, é considerada *estranha* (5). De seguida, é demonstrada uma relação afetiva para com esta língua, sendo atribuídas à língua espanhola características como *interessante* (3), *divertida* (2), *aborrecida* (1), *gira* (1), entre outras.

Com um reduzido número de ocorrências, é enfatizada a internacionalização da língua espanhola, como nos indica o seguinte exemplo: *encontra-se em todos os países* (A3T2).

Quanto às **representações acerca dos povos que falam espanhol** evidenciadas pela **Turma 1**, apresentamos o seguinte gráfico:

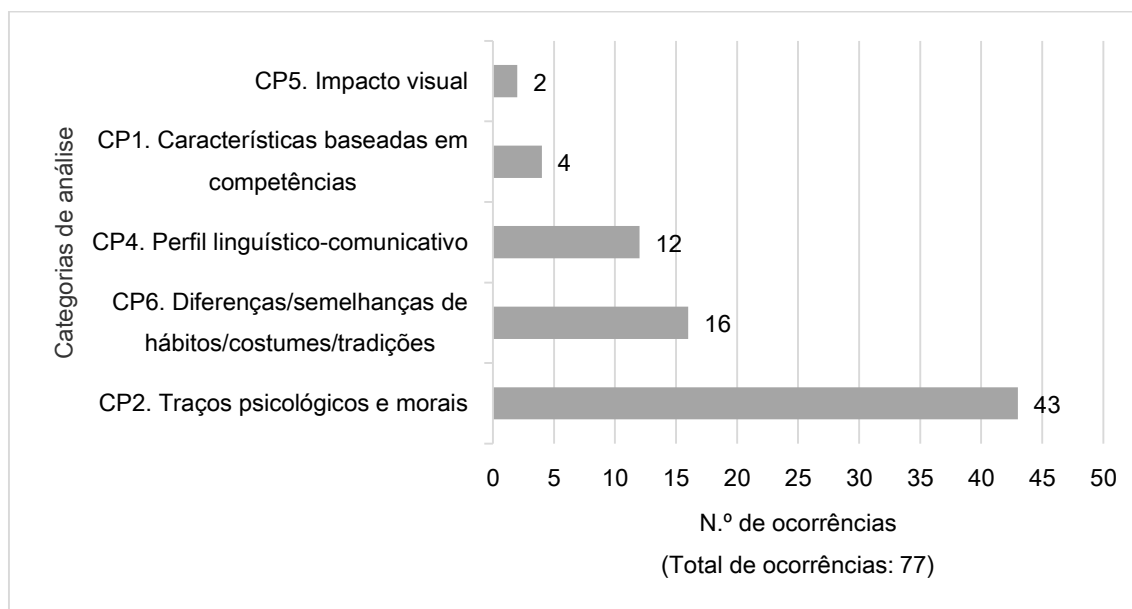


Gráfico 13 – Representações dos povos que falam espanhol (Turma 1)

Como podemos constatar, os **povos que falam espanhol** são maioritariamente caracterizados por traços psicológicos e morais, sendo considerados: *divertidos* (12

ocorrências), *engraçados* (4), *interessantes* (3), *fixes* (3), entre outros, tendo obtido 43 ocorrências de um total de 77, o que equivale a 56% dos resultados.

São, também, destacadas pelos alunos algumas diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições – 16 ocorrências. Referem, assim, que estes povos *comem coisas diferentes das nossas* (A3T1), mas que *ao mesmo tempo são pessoas iguais a nós, só tem costumes diferentes*. (A20T1).

O perfil linguístico-comunicativo é também evidenciado com alguma frequência (12 ocorrências), considerando que se tratam de povos *faladores* (2) e que *falam muito rápido* (A12T1); no entanto, é essa ‘rapidez’ que faz com que os alunos criem relações de afetividade com eles – *gosto de os ouvir falar muito rápido com a pronuncia deles* (A17T1).

Com um destaque não tão notável, alguns alunos apresentam, também, respostas das quais sobressaem características destes povos com base nas suas competências, considerando-os *trabalhadores* (1) e *ágeis* (1). Por fim, há ainda quem remeta para o impacto visual destes povos como sendo *mais chiques* (A2T1).

Seguem-se as **representações relativas aos povos que falam Espanhol**, demonstradas pela Turma 2:

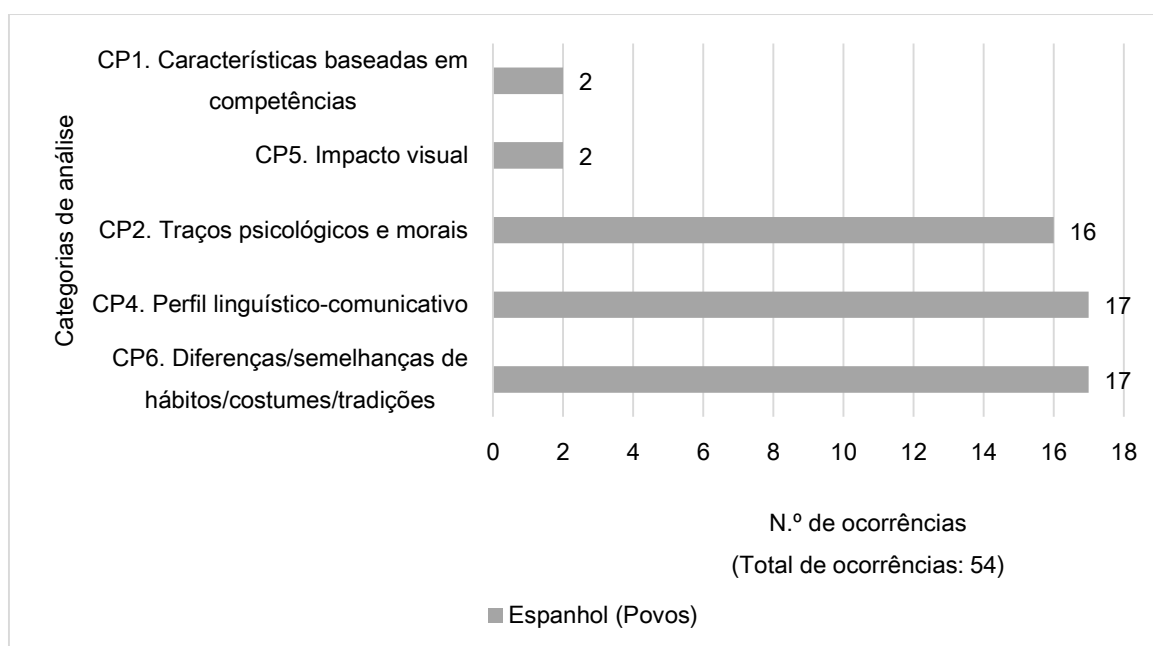


Gráfico 14 – Representações dos povos que falam espanhol (Turma 2)

Como verificamos no gráfico acima, nas vozes dos alunos sobressaem maioritariamente diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições com 17 ocorrências de um total de 54, o que corresponde a 31% dos resultados. Os alunos destacam, então, que estes povos são *esquisitos* (4), *iguais aos portugueses* (3) ou por outro lado *diferentes dos portugueses* (3) e ainda *espanhóis* (1), *valencianos* (1) e *castelhanos* (1). Simultaneamente, com igual número de ocorrências, são atribuídos a estes povos traços psicológicos e morais, sendo caracterizados como *interessantes* (3), *engraçados* (2), *misteriosos* (1), *sérios* (1), etc.

Os povos que falam espanhol são, ainda, com bastante frequência, referenciados quanto ao seu perfil linguístico-comunicativo, sendo considerados *faladores* (4), uma vez que *falam muito rápido e dizem muitas palavras* (A9T2).

Com menor destaque, os alunos referem-se ao impacto visual, caracterizando-os como sendo *altos* (1) e *bonitos* (1). Com igual número de ocorrências, surgem algumas características que se baseiam nas suas competências: *adaptados* (1) e *chico espertos* (1).

Procedemos, de seguida, a uma síntese das análises antecedentes, de forma a confrontar as representações evidenciadas pelas duas Turmas. Como tal, os dados apresentados estão sob a forma de percentagem, para que o resultado do confronto dos dados entre as duas turmas não seja comprometido pelo número de alunos de as compõe.

No que concerne às **representações** relativas à **língua espanhola** evidenciadas pelas **duas Turmas**, apresentamos o seguinte gráfico comparativo:

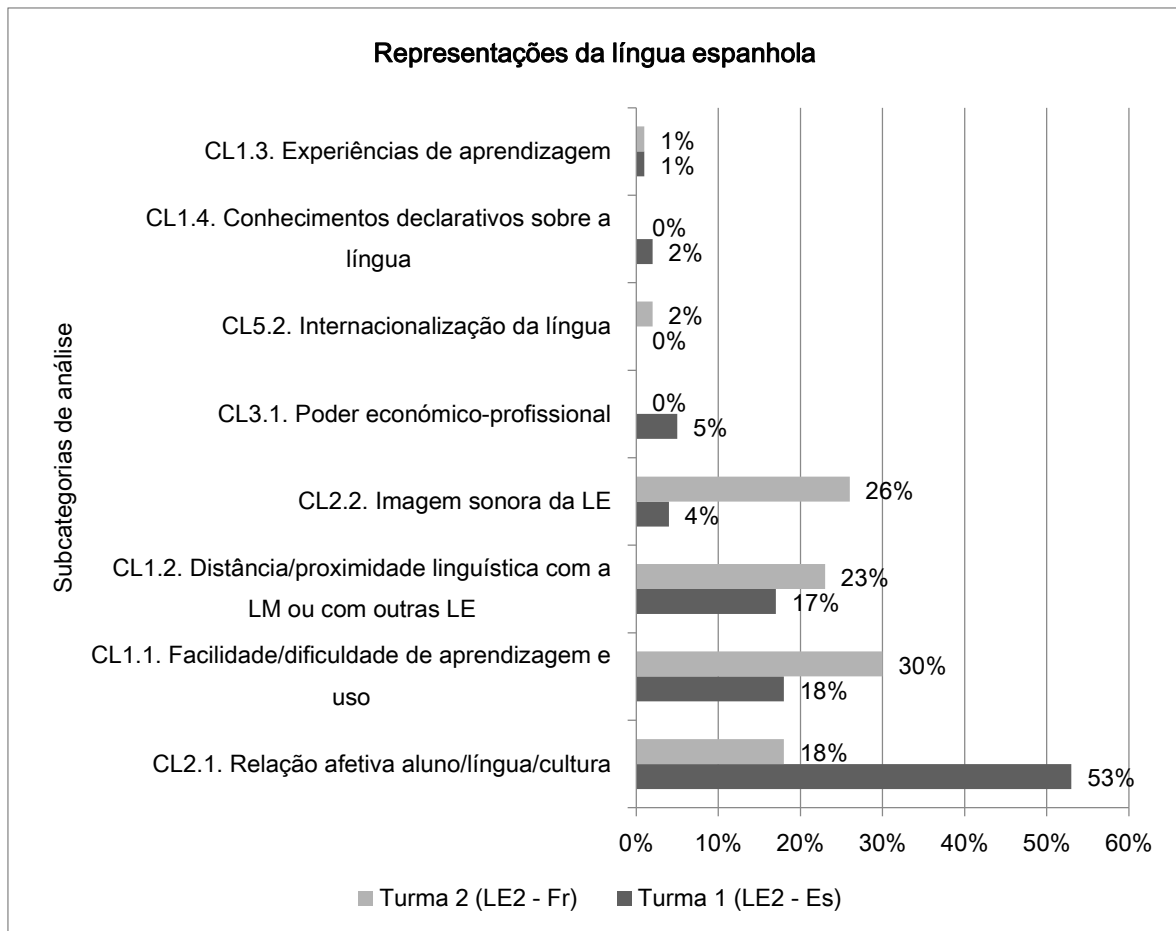


Gráfico 15 – Representações da língua espanhola (Turma 1/Turma 2)

Em suma, relativamente à **língua espanhola**, os alunos da **Turma 1** (turma que tem espanhol como LE2) estabelecem com ela, acima de tudo, uma relação afetiva. Este resultado sugere que, de alguma forma, o contacto de aprendizagem formal com esta língua poderá ter favorecido essa relação de afetividade positiva. De facto, a língua espanhola é considerada por esta turma como uma língua *divertida* e *engraçada*, quer de aprender, quer de utilizar. Trata-se, pois, de uma língua que os alunos gostam.

Quanto à sua aprendizagem, os alunos consideram-na uma língua *fácil*, justificando que esta é linguisticamente próxima da sua LM, o português, o que permite que consigam compreender mais rapidamente esta língua que outras de famílias mais distantes. Ou seja, a proximidade linguística entre o espanhol e o português reflete-se numa perceção de facilidade de aprendizagem e uso da língua espanhola; tal como comprova o gráfico acima apresentado, estas duas subcategorias obtiveram valores muito próximos, evidenciando, mais uma vez, que as mesmas se relacionam intimamente. No entanto, a língua espanhola é também considerada por alguns uma língua *difícil*, pois os alunos reconhecem que,

apesar de próximas, são duas línguas distintas, considerando o espanhol uma língua *estranha e esquisita*.

A **Turma 2**, apesar de não ter como LE2 espanhol, destacou maioritariamente que a língua espanhola se trata de uma língua *difícil* de compreender e de falar. Para esta perceção de dificuldade concorre a imagem sonora que os alunos possuem desta língua – *rápida*. No entanto, para alguns alunos, o espanhol é *fácil e simples* devido à proximidade com o português. Estes aspetos de facilidade/proximidade e dificuldade/imagem sonora são também evidenciados no estudo levado a cabo por Marques (2012): “relativamente à língua, o espanhol é entendido tanto como fácil, por se aproximar da LM, como difícil devido à pronúncia, à rapidez discursiva e aos falsos amigos” (p. 82). Apesar de não tão relevante, como as subcategorias anteriormente referidas, merece também destaque o facto de esta turma estabelecer relações afetivas positivas com o espanhol, considerando-o maioritariamente uma língua *interessante e divertida*.

No que concerne às **representações relativas aos povos que falam espanhol**, apresentamos o seguinte gráfico comparativo:

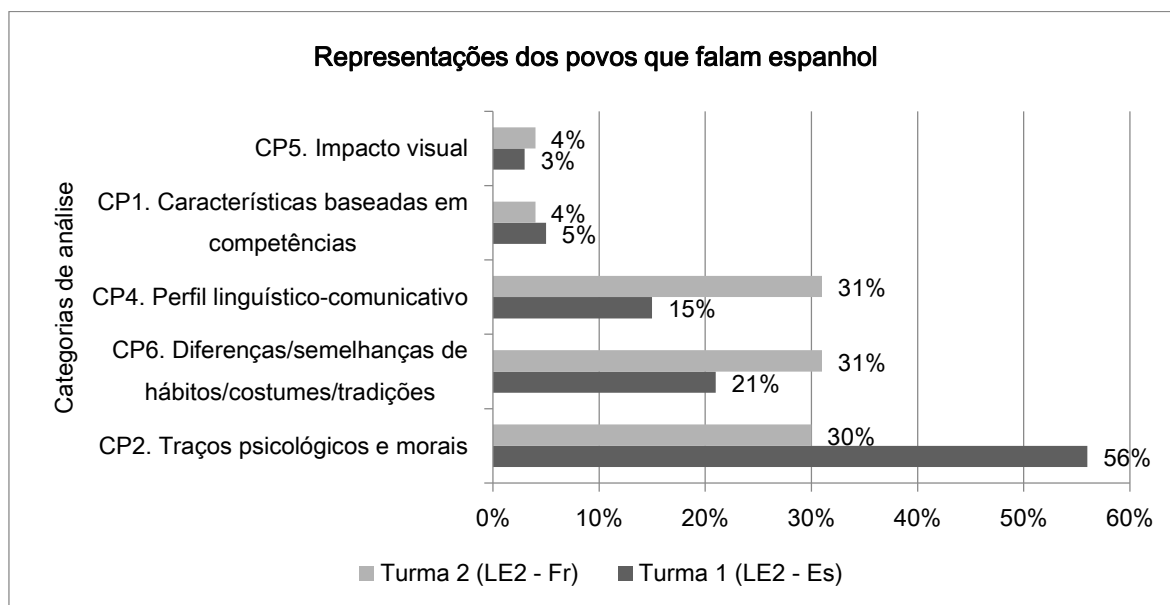


Gráfico 16 – Representações dos povos que falam espanhol (Turma 1/Turma 2)

Quanto aos povos que falam espanhol, na Turma 1 são evidenciados, acima de tudo, traços psicológicos e morais maioritariamente positivos. Tal como a língua espanhola, estes povos são considerados *divertidos* e *engraçados* pela grande maioria dos alunos (56%). De seguida, também de forma notória, a caracterização destes povos prende-se com a evidência de diferenças de hábitos/costumes/tradições em comparação com os dos portugueses, nomeadamente quanto à alimentação. Estes povos são, ainda, referidos pelos alunos, com alguma insistência, como *faladores* e pessoas que *falam muito rápido*, sendo evidenciado o seu perfil linguístico-comunicativo.

Na Turma 2, apesar de serem evidenciados de forma maioritária os mesmos três pontos que na Turma 1, não se verifica nenhum grande destaque relativamente a nenhum deles. Isto é, também são destacadas diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições destes povos, pois, por um lado, são *diferentes dos portugueses – espanhóis, valencianos e castelhanos* – mas, por outro lado, são *parecidos/iguais aos portugueses*; sobressaindo, maioritariamente, as diferenças. Da mesma forma que são destacadas essas diferenças/semelhanças (31%), estes povos são também evidenciados quanto ao seu perfil linguístico-comunicativo, pois *falam muito rápido e dizem muitas palavras*. São, ainda, considerados pessoas *divertidas, engraçadas e interessantes*.

Há ainda que salientar a limitação de conhecimentos que alguns alunos (de ambas as turmas) demonstraram aquando das suas respostas na caracterização destes povos, pois referiram-se aos povos que falam espanhol como *espanhóis, valencianos, castelhanos*, ou seja, pessoas que vivem em Espanha. Estas caracterizações evidenciam uma restrição de conhecimentos por parte dos alunos e um elevado enfoque no ‘espanhol de Espanha e dos espanhóis’ excluindo, por exemplo, os povos da América Latina que também possuem o espanhol como LM. Este facto faz-nos questionar o ensino/aprendizagem de espanhol nas escolas, o constante enfoque nos *nuestros hermanos* e na proximidade entre Portugal e Espanha, talvez como possível motivo indutor deste tipo de representações.

Analisados os dados sobre as representações dos alunos face à língua espanhola e aos povos que falam espanhol passamos, então, à análise dos dados referentes às representações acerca da língua inglesa e dos povos que falam inglês.

4.3.2. A língua inglesa e os povos que falam inglês

Neste ponto, serão analisados os dados recolhidos das duas turmas quanto às representações acerca da língua inglesa, numa primeira parte, e dos povos que falam inglês, numa segunda parte. Assim, relativamente às representações dos alunos da Turma 1 face ao inglês (língua), começamos por apresentar o seguinte gráfico:

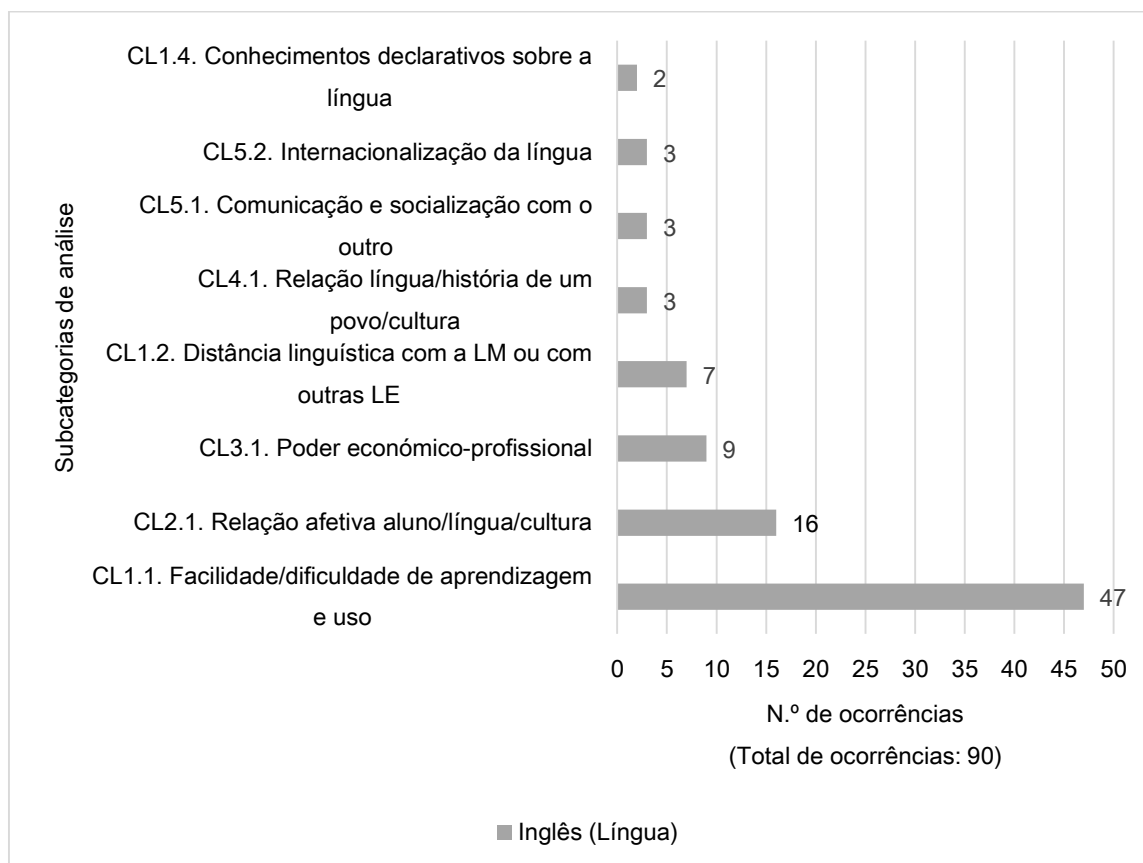


Gráfico 17 – Representações da língua inglesa (Turma 1)

Analisando o gráfico 17, relativamente às **representações** dos alunos acerca do **Inglês (língua) – Turma 1** – podemos verificar que se destaca maioritariamente, com 52% das respostas, a subcategoria facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso. Mais concretamente, apesar de alguns alunos destacarem esta língua como *fácil*, a grande maioria descreve-a como *difícil* e *complicada* e acrescentam, ainda, que *o inglês é muito difícil de compreender* (A5T1) e que, por vezes, *parece chinês e eu não percebo* (A22T1).

Segue-se uma relação afetiva significativa relativamente a esta língua/cultura – com 16 ocorrências – sendo evidenciadas características predominantemente negativas: *chata*,

desinteressante, horrível, cansativa, etc., uma vez que, tal como um aluno refere, *não gosto da disciplina*. (A18T1).

Alguns alunos indicam que esta é uma língua *importante*, demonstrando assim, ainda que com menor relevância, o seu poder económico-profissional. Também a distância linguística com a LM ou com outras LE, apesar de ser referida com menor incidência, é visível, na medida em que os alunos caracterizam o inglês como sendo uma língua *estranha, esquisita*, quando comparada com a sua LM: *é pouco parecida com o português* (A7T1).

Em seguida, com muito poucas ocorrências, surgem ainda: relações estabelecidas entre a língua inglesa e o povo que a fala – *antiga e inglesa, falam ingles e estão nos países onde se fala ingles* (A11T1); a internacionalização da língua, sendo esta descrita como *internacional e estrangeira*, na medida que *posso falar em qualquer país essa língua* (A8T1); a comunicação com o Outro – *eu gostava de falar muito bem inglês para ir aos países que se falam inglês* (A14T1); e, por fim, conhecimentos relativos a essa língua quando nos dizem que esta língua *tem muitos verbos* (A7T1).

Relativamente às **representações** da **Turma 2** acerca da **língua inglesa**, podemos observar o seguinte gráfico:

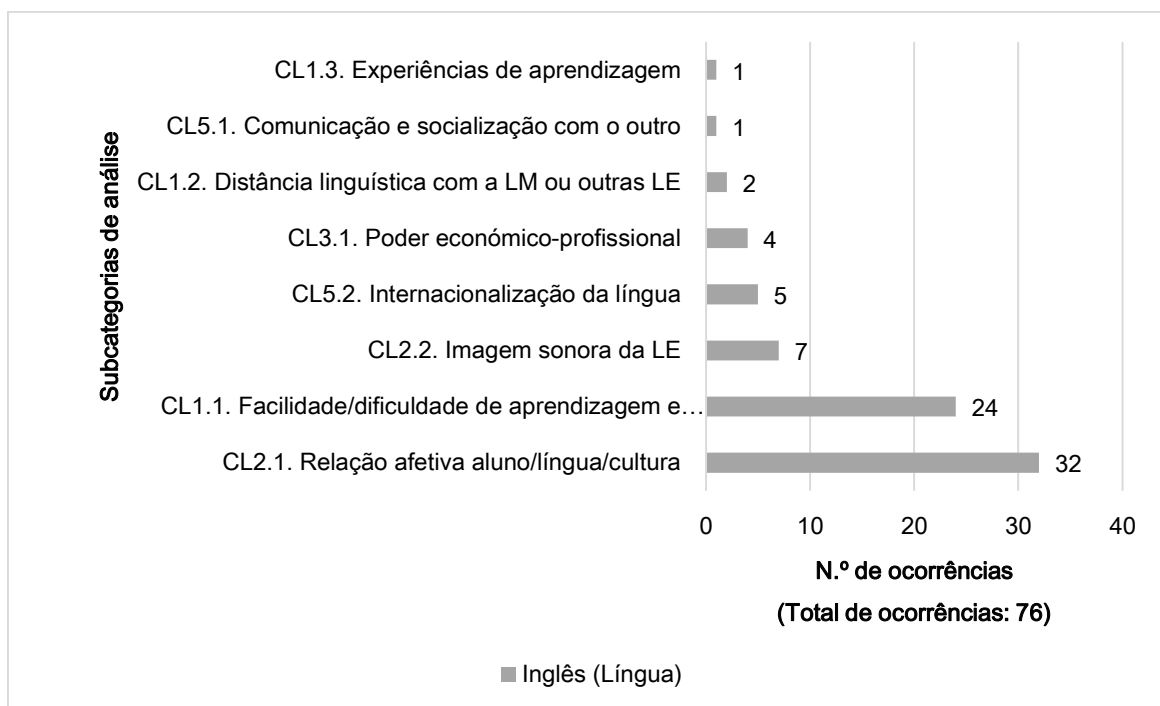


Gráfico 18 – Representações da língua inglesa (Turma 2)

Na **Turma 2**, como podemos observar no gráfico 18, destaca-se acima de tudo (com 32 ocorrências de um total da 76 – 42% dos resultados) uma relação afetiva com a língua. Trata-se de uma relação de teor positivo, já que os alunos a consideram *fixe, interessante e divertida*.

É de salientar, também, com bastante relevo a facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso que é atribuída à língua inglesa, sendo esta considerada maioritariamente *fácil*, uma vez que *o Inglês não é difícil de estudar* (A9T2); por outro lado, é vista por alguns alunos como *difícil e confusa*, pois *não se percebe nada* (A13T2).

Com reduzido destaque, surgem as características *rápida e lenta* que nos permitem identificar representações dos alunos face à imagem sonora desta língua, assim como uma afeição perante essa imagem sonora: *gosto da pronúncia* (A6T2). Esta língua é, também, considerada uma língua *universal e internacional*, ou seja, é reforçada a internacionalização da língua.

Para além dessas características, foram evidenciadas algumas outras com muito pouco destaque. Trata-se, segundo alguns alunos, de uma língua *importante e precisa*, sendo destacado o seu poder económico-profissional: *presiso para a minha profissão* (A17T2). Há, também, quem considere esta língua *estranha*, tendo em conta a distância linguística com a LM. Apenas um aluno remete para o papel da língua na comunicação e socialização com o Outro: *se nos vamos para Inglaterra temos de falar inglês* (A5T2). Por último, um aluno refere-se às suas experiências de aprendizagem: *gosto de estudar inglês* (A19T2).

Relativamente às **representações dos alunos face aos povos que falam inglês** evidenciadas pela Turma 1, podemos observar o seguinte gráfico:

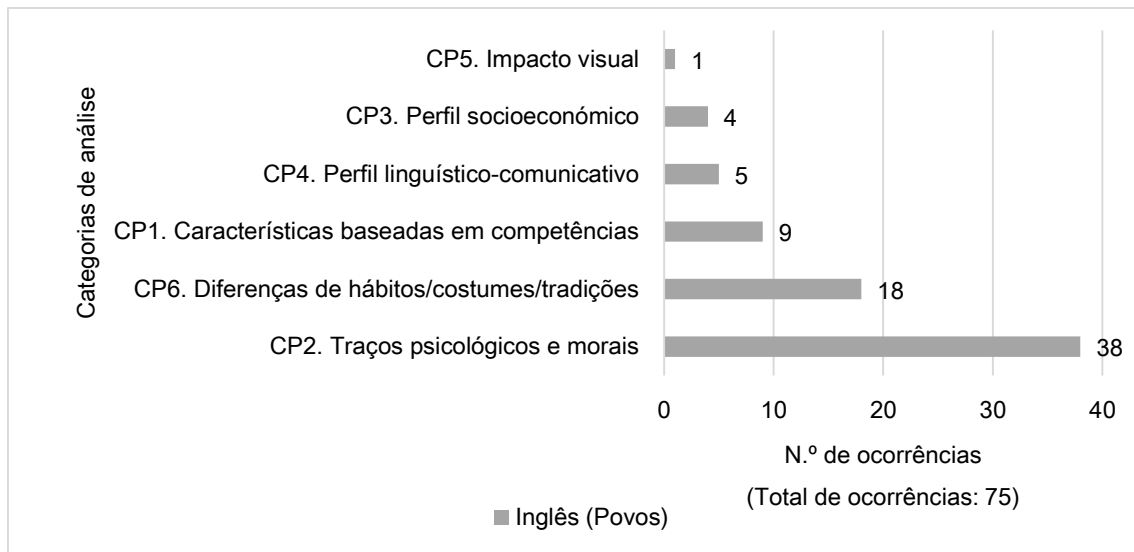


Gráfico 19 – Representações dos povos que falam inglês (Turma 1)

Os alunos da Turma 1 atribuem aos povos que falam inglês, maioritariamente, traços psicológicos e morais (38 ocorrências de um total de 75); ou seja, 51% das respostas recai sobre o facto de estes povos serem considerados, por um lado *complicados*, *arrogantes*, *irritantes*, etc. e por outro lado, *divertidos*, *engraçados*, *fixes*, etc., sendo que as características negativas (21 ocorrências) ultrapassam as positivas (17 ocorrências).

As representações relativamente às diferenças de hábitos/costumes/tradições, com 18 ocorrências, também ocupam um lugar de destaque e exemplo disso são as palavras escolhidas pelos alunos para caracterizar estes povos, como é o caso de *estranhos*, *esquisitos*, *diferentes*.

Com muito menos relevância, surgem as características atribuídas a estes povos baseadas em competências: *inteligentes*, *espertos* e *engenhosos*. São, também, evidenciadas representações relativamente ao perfil linguístico-comunicativo destes povos, pois *falam ingles* (A11T1; A13T1) ou porque *gosto de os ouvir falar* (A4T1).

Em seguida, com muito pouco destaque, surge ainda o perfil socioeconómico destes povos, sendo considerados *importantes* e *ricos*. Apenas um aluno se refere ao impacto visual, considerando-os *elegantes*.

Quanto à **Turma 2**, podemos observar os resultados obtidos através do seguinte gráfico:

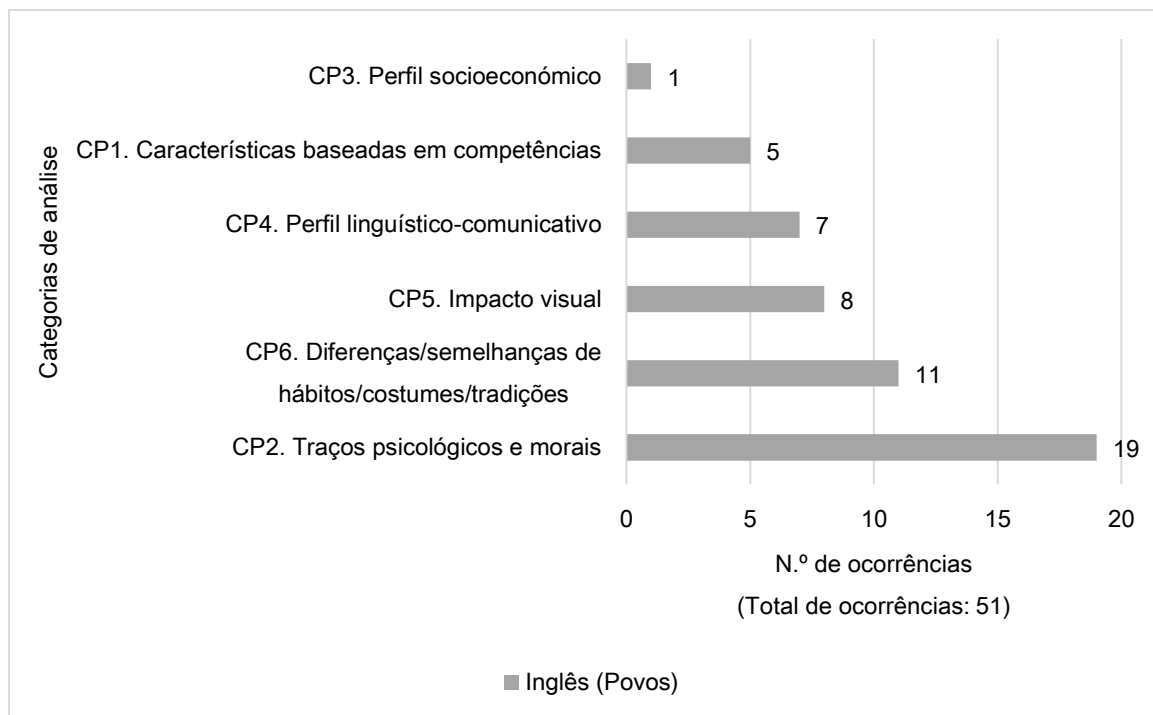


Gráfico 20 – Representações dos povos que falam inglês (Turma 2)

Nesta turma, são maioritariamente destacados traços psicológicos e morais, sendo os povos que falam inglês caracterizados positivamente como *fixes, engraçados, divertidos, altamentes*, entre outros, obtendo 37% dos resultados (19 ocorrências).

Seguem-se, também com bastante destaque, diferenças de hábitos/costumes/tradições – 11 ocorrências – onde estes povos são considerados *estranhos, esquisitos, ingleses, holandeses, alemães*, etc. Segundo o impacto visual descrito pelos alunos, estes povos são *sofisticados, ruivos, lindos, sérios*, entre outros aspetos. Quanto ao perfil linguístico-comunicativo, estes povos *têm sotaque engraçado (A1T2) e falam muito rápido. (A8T2)*. Há, também, representações que partem de características baseadas em competências como o facto de serem considerados *burros*, ou por outro lado, *inteligentes, criativos e avançados*.

Por fim, com uma relevância muito reduzida, há ainda quem destaque que estes povos são *ricos*, referindo-se ao seu perfil socioeconómico.

Terminada esta análise, procedemos, então, a uma síntese das análises anteriores, para confrontar as **representações** demonstradas pelas **duas Turmas** relativamente à **língua inglesa** e aos **povos que falam inglês**.

No que toca às **representações relativas à língua inglesa**, apresentamos o seguinte gráfico comparativo:

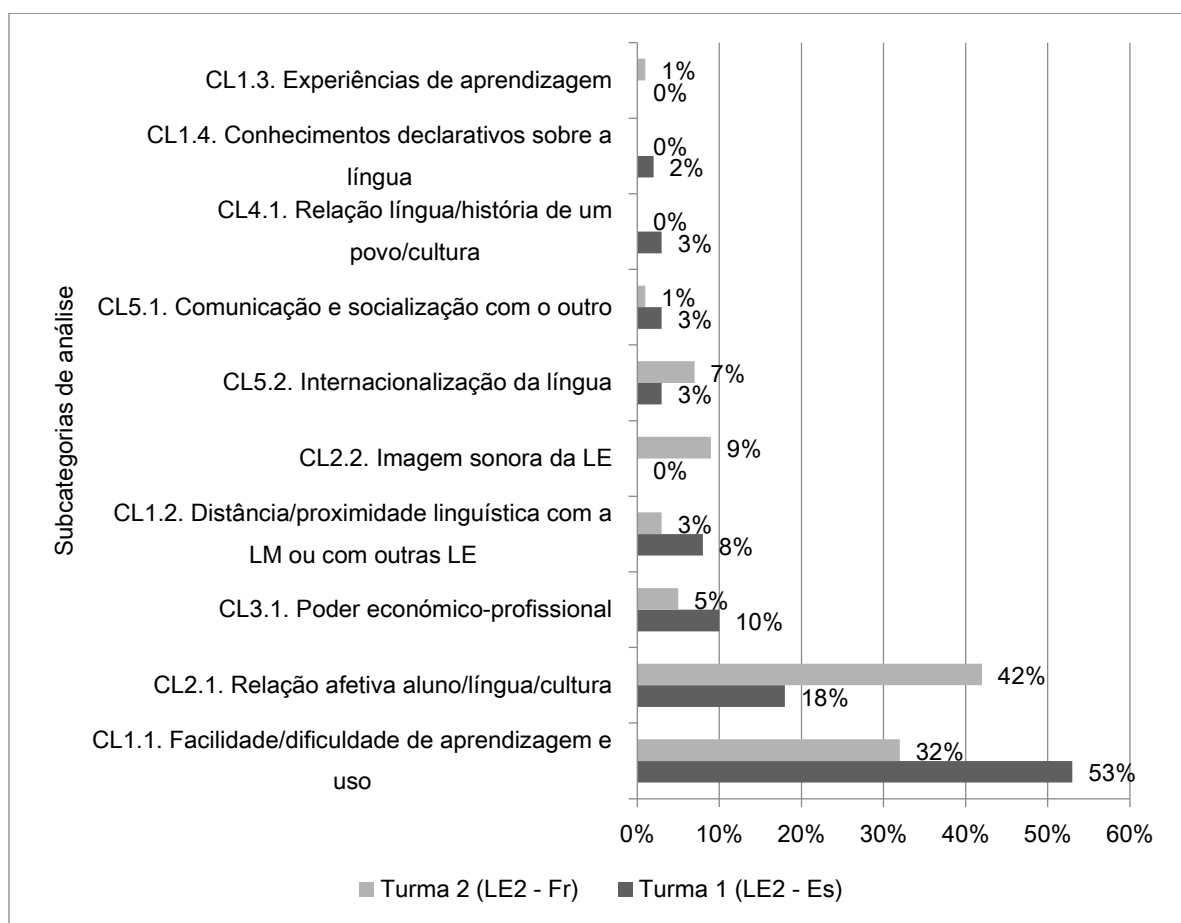


Gráfico 21 – Representações da língua inglesa (Turma 1/Turma 2)

Em resumo, relativamente à **Turma 1**, a nossa análise evidencia que, no que concerne à **língua inglesa**, a dificuldade de aprendizagem e uso desta LE é o fator, indubitavelmente, mais apontado pelos alunos. É, também, evidenciado nas suas palavras com algum destaque, uma relação afetiva com a língua, maioritariamente de carácter bastante negativo, como podemos verificar nos seguintes exemplos: *seca, horrível, ridícula*.

Com menor destaque, mas com suficiente relevância, esta língua surge associada ao poder económico-profissional que poderá transmitir aos alunos. É de referir, também, que o inglês é caracterizado enquanto língua distante da LM dos alunos (o português), tal como da LE2, o espanhol. Os restantes resultados obtidos obtiveram uma relevância muito reduzida, como é visível no gráfico acima apresentado.

A **Turma 2** também concentra as suas representações acerca da língua inglesa nas subcategorias CL1.1. e CL1.2. mas com perspetivas diferentes: a relação afetiva estabelecida com a língua é bastante positiva, sendo considerada, por exemplo, *divertida*, *interessante*, *engraçada*, *altamente*, etc; no que concerne à facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua inglesa, há um equilíbrio nas respostas dos alunos relativamente à perceção de facilidade e à de dificuldade. Relativamente aos restantes resultados, estes dispersam-se pelas várias subcategorias, com muito pouca relevância.

Apesar de nas análises anteriores (pontos 4.1. e 4.2.) esta língua se evidenciar como a língua mais importante a aprender (segundo os alunos de ambas as turmas), devido ao facto de ser uma língua internacional e possuir poder económico-profissional proveitoso para o seu futuro, quando questionados diretamente sobre a língua inglesa, os alunos pouco ou nada referem sobre o poder económico-profissional e a sua 'internacionalização'. Ou seja, quando questionados de um modo geral sobre línguas, e principalmente quanto à importância das mesmas, o inglês é representado como uma ferramenta útil para o futuro económico-profissional dos alunos. Porém, quando questionados diretamente sobre a língua inglesa, esta é maioritariamente destacada enquanto objeto afetivo e objeto de ensino-aprendizagem.

No que concerne às **representações relativas aos povos que falam inglês**, apresentamos o seguinte gráfico comparativo:

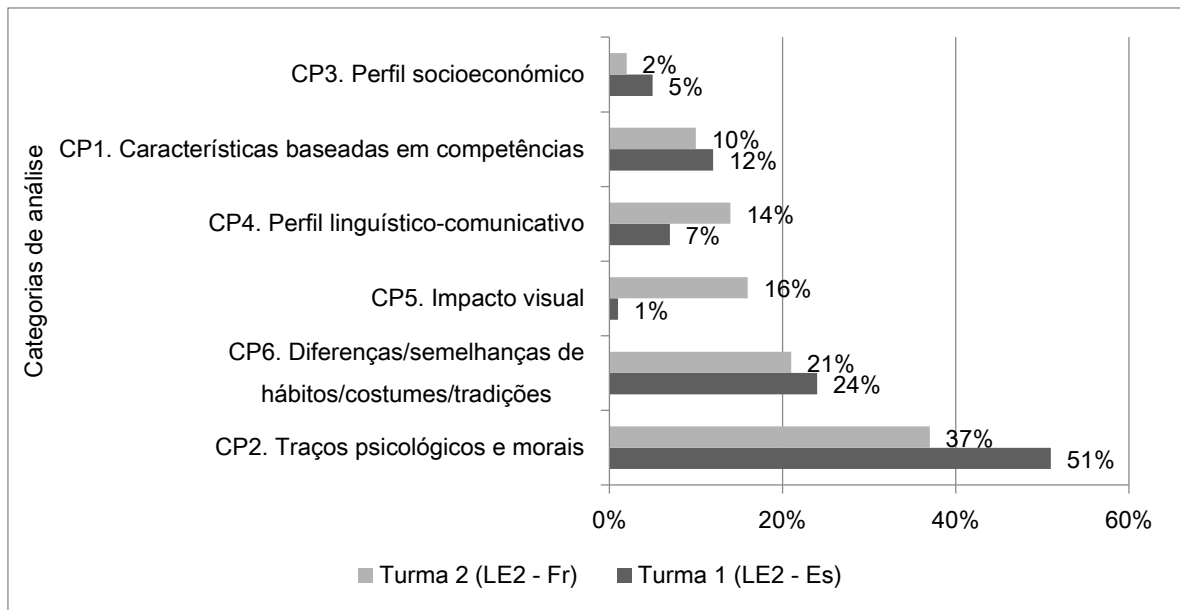


Gráfico 22 – Representações dos povos que falam inglês (Turma 1/Turma 2)

No caso dos **povos que falam inglês**, estes são caracterizados pela **Turma 1** através de palavras que evidenciam acima de tudo os seus traços psicológicos e morais, tanto positivos (*divertidos; engraçados*), como negativos (*complicados; arrogantes*), mas tendencialmente negativos. São também destacadas, com bastante relevância, diferenças de hábitos/costumes/tradições, sendo estes povos considerados maioritariamente diferentes (*esquisitos e estranhos*) mas, por outro lado, são também referidas bastantes semelhanças, sendo considerados *iguais aos portugueses*, pois *acho que todos os povos são iguais só que consoante o país eles mudam a língua*. (A16T1). Com menor evidência, estes povos são caracterizados relativamente às suas competências: *são espertos* (A19T1), *inteligentes e engenhosos*.

Quanto à **Turma 2**, os alunos destacaram maioritariamente traços psicológicos e morais destes povos, tal como na Turma 1, mas somente de carácter positivo – *fixes, engraçados, altamentes, divertidos*, entre outros. Seguem-se, também com bastante destaque, as representações que evidenciam, principalmente, diferenças de hábitos/costumes/tradições – *estranhos, esquisitos, diferentes* – e, de seguida, as representações causadas pelo impacto visual que estes povos transmitem aos alunos – *sofisticados, ruivos, chiques*, etc. Os alunos descrevem estes povos, também, quanto ao seu perfil linguístico-comunicativo, como podemos ver nos seguintes exemplos: *têm sotaque engraçado* (A1T2) e *falam*

rápido. (A17T2). Há também a destacar que os alunos evidenciam, ainda com algum destaque, competências características destes povos, tanto positivas (*criativos* e *inteligentes*) como negativas (*burros*); sobressaem-se as positivas com uma ocorrência de diferença.

É de salientar o facto de alguns alunos se referirem aos povos que falam inglês como 'ingleses', 'povos de Inglaterra' e de haver alunos que referiram que era importante aprender inglês, pois queriam ir para a América. Ou seja, os povos que falam inglês são maioritariamente, segundo os alunos, pessoas provenientes de Inglaterra ou da América, tal como anteriormente referimos relativamente à língua espanhola e aos povos que a falam. Denota-se, assim, uma lacuna nos conhecimentos dos alunos no que toca aos povos que falam inglês e aos países onde ele é língua oficial. Para além do Reino Unido e da América, os alunos não evidenciaram qualquer outro conhecimento correto sobre regiões/povos que falem inglês, isto tendo em conta que foi também referido por alguns alunos que povos que falam inglês são *holandeses* e *alemães*.

Síntese

Este capítulo consistiu na análise e discussão dos dados obtidos pelo instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário. Assim, analisámos as experiências escolares de aprendizagem de LE e os projetos linguísticos dos alunos das duas turmas com quem trabalhámos, assim como as suas representações relativamente às línguas espanhola e inglesa e aos povos que as falam, respondendo às duas primeiras questões de investigação (Que representações possuem os alunos acerca das línguas inglesa e espanhola? Que representações possuem os alunos acerca dos povos que falam essas línguas?).

Relativamente à língua espanhola, as representações demonstradas pelas duas turmas remetem, essencialmente, para relações de afetividade positivas e para facilidade da sua aprendizagem uma vez que é muito próxima do português. Os povos que falam espanhol são caracterizados positivamente a nível psicológico e moral e quanto aos seus costumes, estes são apontados maioritariamente como diferentes e até estranhos. É, também,

evidenciado o seu perfil linguístico-comunicativo, pois as representações dos alunos indicam-nos que são povos que para além de falarem muito, falam muito rápido. Na análise das representações dos alunos, evidenciou-se, também, uma limitação de conhecimentos relativamente aos povos que falam espanhol, sendo apenas destacados os espanhóis.

A língua inglesa é considerada, maioritariamente, uma língua difícil de aprender. Para além disso, surgem representações que remetem para relações afetivas (positivas no caso da Turma 2 e negativas no caso da Turma 1). Os povos que falam inglês são caracterizados psicologicamente, moralmente e ao nível de competências de forma positiva, sendo evidenciadas diferenças quanto aos seus hábitos/costumes/tradições. Tal como no caso dos povos que falam espanhol, assistiu-se a uma limitação de conhecimentos em relação os povos que falam inglês, pois os alunos referem, quase exclusivamente, os ingleses.

Foi a partir da análise destas representações que refletimos e concebemos os projetos de intervenção pedagógico-didáticos onde incluímos atividades que, de alguma forma, pudessem desconstruir algumas das representações evidenciadas pelos alunos, cumprindo, assim, um dos nossos objetivos pedagógico-didáticos: conceber estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitam trabalhar a desconstrução de representações.

É desses projetos que damos conta no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5: PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

Introdução

Diagnosticadas as representações das duas turmas em análise e após reflexão acerca dos resultados, concebemos e implementámos dois projetos de intervenção pedagógico-didática (cada um adaptado a cada uma das turmas e aos resultados dos inquéritos por questionário), curricularmente contextualizados, com o objetivo de cumprir o nosso objetivo pedagógico-didático: conceber estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitam trabalhar a desconstrução de representações. Assim, tendo em conta os resultados explicitados no capítulo anterior, desenvolvemos estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitissem desconstruir representações demonstradas pelos alunos. Deste modo, após explicitarmos a inserção curricular da temática, procedemos à apresentação e descrição de cada um dos projetos e, especificamente, de cada uma das sessões que os constituíram.

5.1. Inserção curricular da temática

Ao delinear os nossos objetivos investigativos e pedagógico-didáticos e na conceção dos projetos de intervenção tivemos em conta a importância que a temática das representações, nomeadamente o desenvolvimento de competências de teor plurilingue e intercultural, assumem em alguns documentos que regulam a aprendizagem de línguas no 3.º CEB.

Assim sendo, partimos de uma breve análise do QECR⁷ (Conselho da Europa, 2001), nomeadamente das medidas de carácter mais geral, que começa por sublinhar a importância de alguns valores e princípios dos quais destacamos, por considerarmos que se relacionam diretamente com a temática trabalhada no âmbito dos projetos de intervenção que desenvolvemos, os seguintes: “adquirir um conhecimento mais vasto e

⁷ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade dos outros povos (...).” (p. 21) e “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz” (p. 22).

Assim, no que concerne às competências delineadas para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, o QECR (Conselho da Europa, 2001) aponta para a importância do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural:

“As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.” (p. 73)

Desta forma, o contacto com a diversidade constitui-se como um enriquecimento que permite superar barreiras culturais e linguísticas. De facto, em ambos os projetos de intervenção, implementados na Turma 1 e na Turma 2, esta foi uma preocupação até porque, como referimos no quadro teórico, alguns estudos concluem que uma relação afetiva (de teor positivo) com as LE em estudo poderá potenciar a motivação para a sua aprendizagem, assim como uma aproximação para com as culturas e com os locutores que suportam essa língua.

Ao nível das *Competências comunicativas em língua*, consideramos que a temática que elegemos e a forma como a trabalhámos em sala de aula vão ao encontro do delineado em termos de desenvolvimento da *Competência Sociolinguística*, nomeadamente no que concerne às condições socioculturais e de uso da língua, já que esta supõe uma sensibilidade às convenções sociais, como base de toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes (p. 35).

O **projeto de intervenção** implementado na **Turma 1** teve em conta o *Programa de Espanhol do 3.º CEB* (Ministério da Educação, 1997) e procurou conciliar os objetivos do mesmo com os nossos objetivos pedagógico-didáticos e investigativos. Assim, analisando o programa referido, ao nível das finalidades, objetivos gerais e específicos, constatou-se que explorar os domínios que remetem para a *reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem*, assim como os *aspetos socioculturais* seria o ponto de partida indicado. Através destes domínios, não só é possível explorar a temática das representações das línguas/povos, como também iremos ao encontro da importância da aprendizagem de uma LE na promoção de atitudes de respeito pela identidade e diversidade linguístico-culturais.

Ainda no domínio dos *aspectos socioculturais*, tivemos em conta no nosso projeto as *actitudes*, procurando-se “valorizar a riqueza das diferentes línguas e culturas” (p. 19), assim como “valorizar o enriquecimento pessoal que decorre do relacionamento com pessoas de outras culturas” (p. 20), tendo em conta conteúdos de “referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol” (*ibidem*). Tal como é referido no programa,

“o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua, quer através de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade” (p. 6).

Desenvolver-se-ão, desta forma, competências interculturais, plurilingues e, também, respeito e abertura perante o Outro.

Foi na unidade temática 11 – *De vacaciones* – lecionada no 3.º período, que incorporámos o nosso projeto pedagógico-didático. Para tal, criou-se uma unidade didática que tinha em conta os nossos objetivos investigativos e pedagógico-didáticos e, obviamente, os conteúdos da unidade em questão (ver quadro abaixo):

Unidad 11 – De vacaciones		
<i>¡Ahora español! 1, Luís Pacheco & Maria José Barbosa, Areal Editores</i>		
CONTENIDOS		
Contenidos léxicos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales
- <i>Actividades de ocio;</i> - <i>Lugares y servicios en la ciudad.</i>	- <i>Hacer planes;</i> - <i>Hablar del tiempo atmosférico;</i> - <i>Preguntar e indicar direcciones;</i> - <i>Hablar de acciones pasadas;</i> - <i>Localizar en el espacio.</i>	- <i>Ir a + infinitivo</i> - <i>Contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido;</i> - <i>Indicadores de lugar;</i> - <i>Marcadores temporales.</i>

Quadro 7 – Conteúdos da unidade 11 (manual)

O **projeto de intervenção** implementado na **Turma 2** levou em linha de conta as diretrizes do *Programa de Inglês do 3.º CEB* (Ministério da Educação, 1997), procurando conciliar alguns dos seus objetivos com os nossos. Este documento sublinha a importância dos aspectos socioculturais na aprendizagem da língua, como ponto de partida para “manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados” (p. 11). Tentámos que no nosso projeto de intervenção esta partilha

fosse uma constante. O documento sublinha com alguns dos objetivos de aprendizagem para o 7º ano:

- “- compara e contrasta estereótipos e convenções sociais;
- reconhece padrões culturais próprios de universos diferenciados;
- familiariza-se com a noção de diversidade enquanto parâmetro essencial à caracterização de universos socioculturais.” (p. 49).

A temática das representações sobre as línguas e os povos insere-se, na nossa perspetiva e de forma indubitável, nestes objetivos. Desta forma, foi possível a partir das representações sobre a língua inglesa/povos que falam inglês assumir “uma abordagem intercultural, em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expansão inglesa” (p. 63). Assim, procurámos ir além do típico *British/American English* e universos socioculturais anglo-americanos referenciados no programa e promover atitudes de tolerância e respeito pelas diferenças e pelo Outro. A unidade 6, lecionada no 3.º período (*Around the world*) foi a unidade escolhida para implementação do nosso projeto junto da Turma 2, no qual trabalhamos representações dos alunos acerca da língua inglesa e dos povos que falam inglês. Como tal, construímos uma unidade didática, tendo em conta os objetivos e conteúdos da unidade em questão (ver quadro 8), assim como os nossos objetivos investigativos e pedagógico-didáticos.

<i>Unit 6 – Around the world</i>		
<i>Swoosh 7, Cláudia Regina Abreu & Cidália Sousa, Porto Editora</i>		
CONTENTS		
Vocabulary	Grammar	Functions
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Holidays;</i> - <i>Weather;</i> - <i>Travelling.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Present Perfect;</i> - <i>For, since, already, just, yet, never, ever;</i> - <i>Present Perfect and Past Simple;</i> - <i>Future: going to + Infinitive.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Talking about different types of holidays;</i> - <i>Expressing my likes and dislikes;</i> - <i>Expressing my opinion about places;</i> - <i>Talking and writing about experiences and future plans.</i>

Quadro 8 – Conteúdos da unidade 6 (manual)

5.2. Projetos de intervenção pedagógico-didática

Como já foi explicitado, um dos projetos de intervenção pedagógico-didática decorreu na disciplina de ELE (Espanhol Língua Estrangeira), numa turma de 7.º ano do 3.º CEB (Turma 1), durante o 3.º período do ano letivo 2013/2014, onde nos encontrávamos a desenvolver a PES de Espanhol. O outro projeto de intervenção desenvolveu-se na disciplina de ILE (Inglês Língua Estrangeira), numa turma de 7.º ano (Turma 2), também durante o 3.º período do ano letivo 2013/2014; nesta turma encontrávamo-nos a realizar a PES de Inglês.

Para a conceção dos projetos, e como explicitado, foi necessário proceder a uma diagnose inicial das representações dos alunos das turmas relativamente às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam através da aplicação de um inquérito por questionário, tal como descrevemos anteriormente. Esta diagnose inicial e posterior análise permitiram criar atividades pedagógico-didáticas para trabalhar algumas das representações evidenciadas pelos alunos. Assim sendo, o nosso projeto de intervenção didática baseia-se na premissa de que a diagnose das representações dos alunos é de fulcral importância para que o professor possa, em sala de aula, levar a cabo um trabalho que permita analisar e (re)perspetivar representações de teor negativo que podem influenciar a forma como os alunos se relacionam com as línguas/povos e, conseqüentemente, influenciar o seu processo de ensino-aprendizagem (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010; Castellotti & Moore, 2002; Moreira, 2004).

O seguinte quadro fornece uma visão geral dos projetos de intervenção pedagógico-didática, nomeadamente dos objetivos pedagógico-didáticos, conteúdos curriculares e sessões implementadas:

Objetivos pedagógico-didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos; - Desenvolver a curiosidade perante o Outro; - Refletir acerca das línguas inglesa e espanhola e dos povos que as falam; - Refletir acerca das representações quanto às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam. 	
Turmas	Turma 1	Turma 2
Conteúdos curriculares	<i>Unidad 11 – De vacaciones</i>	<i>Unit 6 – Around the world</i>

	(Manual escolar: <i>¡Ahora español! 1</i> , Luís Pacheco & Maria José Barbosa, Areal Editores)	(Manual escolar: <i>7 Swoosh</i> , Cláudia Regina Abreu & Cidália Sousa, Porto Editora)
Língua Estrangeira	Espanhol – Nível A2 (iniciação) Carga horária: 45 min. + 90 min. semanais	Inglês – Nível 3 (continuação) Carga horária: 90 min. + 90 min. semanais
Cronograma/ Sessões	5 sessões de 45 minutos: <ul style="list-style-type: none"> • 1.ª semana – 45 min. (18/03/2014) • 2.ª semana – 45 min. + 90 min. (25/03/2014 e 28/03/2014) • 3.ª semana – 45 min. (01/04/2014) 	6 sessões de 45 min: <ul style="list-style-type: none"> • 1.ª semana – 90 min. + 90 min. (15/05/2014 e 19/05/2014) • 2.ª semana – 90 min. (26/05/2014)

Quadro 9 – Esquema geral dos projetos de intervenção pedagógico-didática

5.3. Descrição das sessões dos projetos de intervenção pedagógico-didática

De seguida iremos, então, proceder à descrição das sessões dos projetos de intervenção pedagógico-didática das Turmas 1 e 2. Como já referimos, estas sessões encontram-se inseridas nas unidades didáticas por nós criadas, tendo em conta a calendarização do programa de cada disciplina (Inglês e Espanhol), os seus conteúdos programáticos e os objetivos a que nos propusemos. Procurámos criar várias atividades (tendo em conta as especificidades de cada turma), explorando diversos recursos e trabalhando as representações evidenciadas pelos alunos.

5.3.1. Turma 1

Tendo em conta as representações diagnosticadas, devolveu-se, então, o projeto do qual damos uma visão global no quadro abaixo:

Sessões (duração e calendarização)	Atividades	Conteúdos Programáticos	Recursos	Objetivos pedagógicos-didáticos	Representações trabalhadas
------------------------------------	------------	-------------------------	----------	---------------------------------	----------------------------

<p>Sessão I (45 minutos) 18/03/2014</p>	<p>- visualização de um vídeo promocional do Perú (gastronomia, tradições, lugares a visitar - Machu Picchu, Lima, praias...);</p> <p>- diálogo interativo com os alunos relativo ao vídeo visualizado;</p> <p>- localização do Perú e de Espanha no mapa mundo (<i>hispanohablantes</i>).</p>	<p>- <i>los paisajes</i> - <i>vocabulario: ciudad, pueblo, montaña, playa y campo;</i></p> <p>- <i>destinos de vacaciones: Perú;</i></p> <p>- <i>vocabulario relacionado con el tiempo atmosférico;</i></p> <p>- <i>perífrasis verbal Ir + a + Infinitivo.</i></p>	<p>- vídeo promocional http://www.youtube.com/watch?v=apVCK_MbfPs</p> <p>- <i>PowerPoint</i> (Perú e Espanha) (anexo 2)</p> <p>- ficha de trabalho (com mapa da América Latina – tempo meteorológico) (anexo 3)</p>	<p>- reconhecer países/regiões <i>hispanohablantes</i> e sua localização no mundo – América Latina: Perú, México, Equador, Bolívia e Uruguai; Espanha: Madrid, Múrcia, Badajoz, Córdoba, Cáceres, Bilbao, Corunha, Benidorm e Barcelona;</p> <p>- desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos;</p> <p>- desenvolver a curiosidade perante o Outro;</p> <p>- refletir acerca da língua espanhola e dos povos que a falam.</p>	<p>- povos que falam espanhol = espanhóis</p>
--	--	--	--	---	---

Sessões (duração e calendarização)	Atividades	Conteúdos Programáticos	Recursos	Objetivos pedagógicos-didáticos	Representações trabalhadas
<p>Sessão II (45 minutos) 25/03/2014</p>	<p>- audição de uma música (ao vivo) acerca das localizações e serviços na cidade (falsos amigos e vocabulário 'pouco transparente' e 'indutor' de mal-entendidos);</p> <p>- diálogo interativo com os alunos acerca da proximidade/distância entre as línguas portuguesa e espanhola e a forma como a perceção de proximidade/distância pode facilitar/dificultar a aprendizagem.</p>	<p>- <i>Indicadores de Lugar;</i></p> <p>- <i>vocabulario relacionado con lugares / servicios en la ciudad;</i></p> <p>- <i>perífrasis verbal Ir + a + Infinitivo.</i></p>	<p>- letra da música <i>En la ciudad</i> (Ana Mécia Romão) (anexo 4);</p> <p>- ficha de trabalho (falsos amigos e vocabulário 'pouco transparente' relativo à cidade, aos seus serviços e aos lugares) (anexo 5).</p>	<p>- desenvolver a curiosidade em relação à língua espanhola;</p> <p>- refletir sobre a proximidade/distância entre as línguas espanhola e portuguesa.</p>	<p>- língua espanhola próxima da língua portuguesa = fácil = não é necessário estudar</p>
<p>Sessões (duração e calendarização)</p>	<p>Atividades</p>	<p>Conteúdos Programáticos</p>	<p>Recursos</p>	<p>Objetivos pedagógicos-didáticos</p>	<p>Representações trabalhadas</p>

<p>Sessões III e IV (90 minutos) 28/03/2014</p>	<p>- visualização de fotografias (PPT) de quatro <i>hispanohablantes</i> a partir das quais os alunos tentarão identificar as respectivas nacionalidades/línguas maternas;</p> <p>- diálogo acerca das opiniões dos alunos;</p> <p>- visionamento de quatro vídeo-gravações (no âmbito das quais os quatro <i>hispanohablantes</i> se apresentam, falam acerca da sua língua materna, dos povos que falam espanhol, do português e dos povos que falam português);</p> <p>- resolução de uma ficha de</p>	<p>- <i>verbos para describir una ciudad: tiene, hay, está, es;</i></p> <p>- <i>repaso del Imperativo, algunos verbos para dar indicaciones: Seguir, Girar, Cruzar, Coger;</i></p> <p>- <i>vocabulario relacionado con lugares / servicios en la ciudad;</i></p> <p>- <i>saber preguntar / indicar un camino.</i></p>	<p>- fotografias (PPT) (anexo 6);</p> <p>- vídeos de <i>hispanohablantes</i> (América Latina: Perú e de Espanha: Múrcia, Madrid, Badajoz e Pamplona);</p> <p>- ficha de trabalho (anexo 7).</p>	<p>- contactar com <i>hispanohablantes</i> da América Latina: Perú e de Espanha: Múrcia, Madrid, Badajoz e Pamplona;</p> <p>- conhecer expressões culturais e costumes de algumas regiões da América Latina e de Espanha.</p>	<p>- facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua espanhola;</p> <p>- imagem sonora da LE = falam muito rápido;</p> <p>- diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições = comem coisas diferentes das nossas</p>
--	---	---	---	---	--

	trabalho (compreensão oral dos vídeos).				
Sessões (duração e calendariza ção)	Atividades	Conteúdos Programáticos	Recursos	Objetivos pedagógicos- didáticos	Representa ções trabalhadas
Sessão V (45 min) 01/04/2014	<p>- correção da ficha de trabalho;</p> <p>- diálogo com os alunos: confronto entre as suas representações acerca da língua espanhola e dos povos que a falam e as autorrepresentações de <i>hispanohablantes</i>;</p> <p>- visualização de imagens (<i>PPT</i>) representativas de alguns costumes a que os <i>hispanohablantes</i> fazem referência nas</p>	<p>- <i>expresiones lingüísticas relacionadas con los particulares usos y costumbres de algunas regiones hispanohablantes:</i></p> <p>1) <i>Murcia;</i> 2) <i>Perú;</i> 3) <i>Badajoz;</i> 4) <i>Pamplona.</i></p>	<p>- ficha de trabalho (anexo 8);</p> <p>- imagens (<i>PPT</i>) (anexo 9).</p>	<p>- desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos;</p> <p>- desenvolver a curiosidade perante o Outro;</p> <p>- conhecer expressões culturais e costumes de algumas regiões da América Latina e de Espanha;</p> <p>- confrontar as suas representações face à língua espanhola e povos que a falam com as autorrepresentações de</p>	<p>- diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições</p>

	vídeo-gravações.			<i>hispanohablant</i> <i>es.</i>	
--	------------------	--	--	-------------------------------------	--

Quadro 10 – Visão global do projeto de intervenção pedagógico-didática (Turma 1)

Em seguida, passaremos a descrever de forma pormenorizada cada uma das cinco sessões realizadas na Turma 1.

Sessão I

A primeira sessão decorreu no dia 18 de março, terça-feira, numa aula de 45 minutos. Esta foi a primeira aula da unidade 11 do programa da disciplina e teve como objetivo principal trabalhar a seguinte representação demonstrada pelos alunos: ‘povos que falam espanhol = espanhóis’. Deste modo, começou-se por questionar os alunos acerca dos países/regiões *hispanohablantes* e sua localização no mundo, procurando desconstruir a ideia de que os povos que falam espanhol são apenas de nacionalidade espanhola.

Tratando-se da unidade que aborda os destinos de férias – *De vacaciones* – optámos por explorar o Perú como possível destino, enquanto região hispânica introdutória ao nosso projeto. Assim, como atividade motivadora selecionou-se um vídeo promocional sobre o Perú (http://www.youtube.com/watch?v=apVCh_MbfPs) que retratava tanto a gastronomia, como tradições e lugares importantes a visitar, que os alunos visualizaram sem acesso a qualquer informação prévia. Esta atividade procurou que os alunos desenvolvessem o respeito pela língua espanhola, mas também pelas culturas e povos que a constituem, tal como fomentar a curiosidade e abertura ao Outro. Os alunos assistiram ao vídeo e responderam, numa primeira fase, a questões de carácter mais cultural/geral e, depois, a questões mais pessoais, de opinião. As questões formuladas foram as seguintes: *¿De qué trata el vídeo?*, *¿Conocéis Perú?*, *¿Ya habéis visitado Perú?*, *¿Os gustaría visitar Perú?*, *¿Por qué?*, *¿Dónde está Perú en el mundo?*, *¿Qué lengua se habla en Perú?*, *¿Qué tipo de lugares habéis visto en el vídeo?*. Estas questões permitiram aferir a compreensão oral dos alunos, ao mesmo tempo que possibilitaram começar a desconstruir algumas das suas representações, através de um diálogo interativo.

Uma vez que as informações meteorológicas também fazem parte desta unidade, fez-se a passagem entre este conteúdo e os conteúdos do projeto. Ou seja, partindo do mapa de Espanha (para explorar outro país onde também se fala espanhol), os alunos visualizaram algumas informações meteorológicas relativamente às regiões: *la Coruña, Bilbao, Murcia,*

Badajoz e Córdoba (algumas destas regiões foram retomadas nas sessões seguintes). Desta forma, os alunos não só recordaram a localização destas regiões no mapa de Espanha, como também trabalharam o conteúdo gramatical *ir a + Infinitivo*. Para consolidar os conteúdos abordados nesta aula, foi solicitado aos alunos a realização, como trabalho de casa, de uma ficha de exercícios (anexo 3) com informações meteorológicas, mas desta vez, relativamente a regiões da América Latina.

Sessão II

A segunda sessão decorreu, também, numa aula de 45 minutos, no dia 25 de março (terça-feira). Para esta sessão, procurou-se que os alunos refletissem sobre a sua LM e sobre a língua espanhola, explorando as proximidades entre estas e trabalhando a representação evidenciada de que a proximidade entre estas duas línguas torna a aprendizagem de ELE fácil e que, devido a esse facto, não necessitam de estudar espanhol para obter sucesso.

Através dos conteúdos programáticos que incluíam a deslocação pela cidade, os edifícios e as localizações/orientações dentro da cidade, foi explorada a música *En la ciudad* criada de raiz (anexo 4) e cantada pela minha parceira de estágio, Ana Mécia Romão, com a qual foi possível trabalhar conteúdos como o vocabulário da unidade: lugares (*calle, avenida, plaza, acera, semáforo, parada de autobús, paso de cebra, iglesia, museo, farmacia, hotel, comisaría de policía, correos, hospital, restaurante...*); localizações na cidade (*cerca, lejos, delante de, detrás de, al lado de, a la derecha de, a la izquierda de, encima de, debajo de y entre – Indicadores de Lugar*); alguns falsos amigos e algum vocabulário ‘pouco transparente’ da língua espanhola e ‘indutor’ de mal entendidos (anexo 5), por exemplo “*Mercería* (ES) – *Retrosaria* (PT)” ou “*Tiendas* (ES) – *Lojas* (PT)”. Após a análise oral deste vocabulário com os alunos e da realização de uma ficha de trabalho (anexo 4), na qual os alunos tinham de agrupar o vocabulário disponibilizado na letra da música em quatro categorias distintas (*Lugares; Servicios; Tiendas/Comidas; Otros*), fomentou-se o diálogo acerca da proximidade/distância entre as línguas portuguesa e espanhola, acerca dos mal-entendidos provocados pelos falsos amigos e acerca da forma como a perceção de proximidade/distância linguística pode facilitar/dificultar a aprendizagem da língua e as estratégias de aprendizagem praticadas pelos alunos.

Sessões III e IV

Esta foi a única aula de 90 minutos do projeto e realizou-se no dia 28 de março, uma sexta-feira. A sessão pretendia desconstruir, por um lado, representações dos alunos quanto aos povos que falam espanhol ao nível das *diferenças/semelhanças de hábitos/costumes/tradições* e, por outro lado, representações acerca da *facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso* da língua espanhola e das *imagens sonoras* desta LE.

Numa primeira fase, foram apresentadas em *PowerPoint* fotografias de quatro *hispanohablantes* (anexo 6) e foi pedido aos alunos que, olhando para elas, tentassem adivinhar a idade, nacionalidade, profissão e LM das pessoas apresentadas. Esta atividade levou os alunos a refletirem e a consciencializarem-se de que não devem 'julgar alguém pela aparência', por aquilo que aparentam ser visualmente, verificando que visualmente não somos assim tão 'diferentes' uns dos outros.

De seguida, cada aluno recebeu aleatoriamente uma das quatro fichas de exercícios (anexo 7) relativa a uma das vídeo-gravações de um dos quatro falantes e que iriam ouvir em seguida. É de referir, ainda, que as regiões de onde provêm estes falantes são algumas das apresentadas na primeira sessão do projeto. Estas fichas consistiam em preenchimentos de espaços relativamente ao discurso de cada falante que se iniciava com uma breve autoapresentação do falante, seguida da sua opinião quanto à língua espanhola (sua LM) e ao povo que fala espanhol (o seu próprio povo). Posteriormente, cada falante dava a sua opinião relativamente ao português enquanto língua e aos povos que falam português. Esta atividade permitiu que os alunos pudessem refletir sobre os contrastes entre as suas próprias opiniões relativamente ao espanhol (língua/povos que falam espanhol) e as opiniões de pessoas que possuem essa língua como LM. Neste sentido, pretendia-se, também, que ganhassem consciência do que o Outro pensa de nós (portugueses) e da nossa LM, o português. Finalmente, antes de cada falante terminar a gravação deu a conhecer algumas curiosidades e costumes/expressões relativamente ao seu local de residência/origem.

Os alunos escutaram e visualizaram cada uma das quatro vídeo-gravações uma primeira vez para se ambientarem à pronúncia do falante e durante a segunda audição tentaram preencher os espaços em branco das fichas de trabalho que lhes tinham sido atribuídas. Aquando da correção, debateu-se sobre as opiniões apresentadas pelos falantes. Os alunos referiram a dificuldade de compreensão de algumas vídeo-gravações,

nomeadamente a da falante de Madrid e do falante de Badajoz, sendo do consenso geral que estes ‘falavam muito rápido’. Por outro lado, a falante de Pamplona e a falante do Perú ‘já falavam mais devagar’.

Sessão V

Nesta última sessão de 1 de abril (45 minutos) deu-se continuação à sessão anterior (anexo 8) e exploraram-se as curiosidades apresentadas por cada *hispanohablante*, primeiramente oralmente e, em seguida, através de uma compilação destas informações no PPT (anexo 9). Das curiosidades apresentadas pelos falantes, há a destacar as seguintes expressões linguísticas relacionadas com usos ou costumes de algumas regiões hispânicas, muito comentadas e debatidas pelos alunos:

1) *Murcia*: ‘*barrigas verdes*’ (*personas que tienen mucha huerta y comen muchos vegetales y verduras*), ‘*zagales*: *zagal (chico), zagala (chica)*’;

2) *Perú*: ‘*qué chévere*’ (‘*qué bien*’), ‘*chao, que te vaya bien*’ o ‘*cuídate mucho*’ (‘*adiós, hasta luego*’);

3) *Badajoz*: ‘*migas*’ (*pan con aceite, ajos y pimientos*); ‘*ach*’ (*para llamar a alguien: tío, muchacho*);

4) *Pamplona*: ‘*bacalao al ajoarriero*’ (*preparado típico de bacalao*), ‘*pacharán*’ (*licor de endrinas*), ‘*Fiestas de los Sanfermines*’ (*del 6 al 14 de julio*), ‘*encierros*’ (*corridas de toros*).

Os alunos foram contactando com outros costumes/tradições um pouco distintos das deles através destas pequenas curiosidades apresentadas pelos *hispanohablantes*, mas rapidamente se aperceberam que, por vezes, havia semelhanças de costumes, como no caso das ‘*migas*’, pois recordaram as ‘*migas portuguesas*’.

5.3.2. Turma 2

Tendo em conta as representações diagnosticadas na Turma 2 (relativas à língua inglesa e aos povos que a falam), devolveu-se o projeto do qual fornecemos uma visão global no quadro abaixo:

Sessões (duração e calendariza ção)	Atividades	Conteúdos Programáticos	Recursos	Objetivos pedagógicos- didáticos	Representaç ões trabalhadas
<p>Sessões I e II (90 minutos) 15/05/2014</p>	<p>- visualização e comentário de imagens (<i>PPT</i>) de quatro <i>English-speaking places</i> (<i>Miami, Nunavut, Chelsea, Sydney</i>)</p> <p>- leitura de 19 frases sobre a importância do inglês (frases recolhidas do inquérito por questionário preenchido pelos alunos – ver perguntas 15. e 15.1. – e traduzidas para inglês);</p> <p>- diálogo interativo com os alunos relativo às frases lidas – importância e diversidade da língua inglesa;</p>	<p>- <i>Have you ever...? (Present Perfect)</i></p> <p>- <i>holidays;</i></p> <p>- <i>accents concerning English-speaking countries.</i></p>	<p>- <i>PowerPoint</i> (língua inglesa; importância da língua inglesa; <i>English accents</i>) (anexo 10)</p> <p>- vídeo – <i>The Accent Tag</i> – http://www.youtube.com/watch?v=Wj8GMQ7WR48?v=apVCk_MbfPs</p> <p>- ficha de trabalho (exploração do vídeo <i>The Accent Tag</i>) (anexo 11)</p>	<p>- expressar opinião sobre a questão <i>What is universal English?</i>;</p> <p>- reconhecer países/regiões falantes de inglês;</p> <p>- reconhecer diferentes <i>English accents</i> dos povos que falam inglês;</p> <p>- desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos;</p> <p>- desenvolver a curiosidade perante o Outro;</p> <p>- refletir acerca da língua inglesa e dos povos que a falam.</p>	<p>- povos que falam inglês = ingleses/americanos</p> <p>- Internacionalização da língua: Inglês = língua internacional/universal</p> <p>- imagem sonora da LE</p> <p>- impacto visual: chiques/sofisticados</p>

	<p>- visualização de um vídeo sobre <i>English accents</i> (UK: <i>London and Scotland</i>; America: <i>New York and Texas</i>; Canada; <i>Australia and New Zealand</i>)</p> <p>- diálogo interativo com os alunos relativo ao vídeo visualizado (<i>The Accent Tag</i>);</p> <p>- realização e correção de uma ficha de trabalho sobre o vídeo <i>The Accent Tag</i>.</p>				
Sessões (duração e calendarização)	Atividades	Conteúdos Programáticos	Recursos	Objetivos pedagógicos-didáticos	Representações trabalhadas
Sessões III e IV (90 minutos) 19/05/2014	- realização de um ficha de trabalho sobre os <i>English-speaking countries</i> ;	- <i>holidays</i> ; - <i>English-speaking countries</i> ;	- ficha de trabalho (<i>English-speaking countries</i>) (anexo 12)	- reconhecer países/regiões falantes de inglês; - desenvolver o respeito pelas	- povos que falam inglês = ingleses

	- correção da ficha de trabalho com a ajuda do PPT.	- <i>Have you ever...?</i> (<i>Present Perfect</i>); - <i>Present Perfect time expressions: for, since, already, just, yet, never and ever.</i>	- <i>PowerPoint</i> (correção da ficha de trabalho) (anexo 13)	línguas, culturas e povos; - desenvolver a curiosidade perante o Outro; - refletir acerca da língua inglesa e dos povos que a falam.	
Sessões (duração e calendarização)	Atividades	Conteúdos Programáticos	Recursos	Objetivos pedagógicos-didáticos	Representações trabalhadas
Sessões V e VI (90 minutos) 26/05/2014	- visualização de um exemplo de um diálogo em <i>Spanglish</i> (PPT) – representação do mesmo por dois alunos; - visualização de alguns exemplos de <i>Spanglish</i> e sua definição (PPT); - discussão sobre <i>Englishes</i> e ‘ <i>International English</i> ’;	- <i>holidays</i> ; - <i>Future</i> ; - <i>Englishes (Spanglish, Hinglish and Singlish)</i> ; - <i>Present Perfect time expressions: for, since, already, just, yet, never and ever</i> ; - <i>Past Simple</i>	- <i>Power Point (Englishes)</i> (anexo 14) - vídeo – <i>Speaking Singlish</i> – http://www.youtube.com/watch?v=Mf38S97qg4A)	- reconhecer países/regiões falantes de inglês; - expressar opinião sobre a questão <i>What is universal English?</i> ; - conhecer diferentes <i>Englishes</i> ; - desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos;	- povos que falam inglês = ingleses - internacionalização da língua: Inglês = língua internacional/universal - imagem sonora da LE

	<p>- realização de exercícios sobre algum vocabulário <i>Spanglish</i> (PPT);</p> <p>- identificação de outros <i>Englises: Hinglish e Singlish;</i></p> <p>- exploração de vocabulário e expressões em <i>Hinglish e Singlish</i> e contraste com o inglês;</p> <p>- visionamento de um vídeo sobre <i>Singlish</i> e comentário sobre o mesmo (vídeo: <i>Speaking Singlish</i>).</p>	<p><i>time expressions: yesterday, last (week / year / month), (five days) ago, in 1991 and when;</i></p> <p><i>- Future: be going to + infinitive.</i></p>		<p>- desenvolver a curiosidade perante o Outro;</p> <p>- refletir acerca da língua inglesa e dos povos que a falam.</p>	
--	--	---	--	---	--

Quadro 11 – Visão global do projeto de intervenção pedagógico-didática (Turma 2)

De seguida, passaremos a descrever de forma pormenorizada cada uma das seis sessões do projeto levado a cabo na Turma 2.

Sessões I e II

A primeira e segunda sessões decorreram no dia 15 de maio, quinta-feira, numa aula de 90 minutos. Esta foi a primeira aula do projeto e da unidade 6 do programa da disciplina. Nestas sessões procurámos trabalhar as seguintes representações: ‘povos que falam inglês = ingleses’; ‘inglês = língua internacional/universal/falada por toda a gente’; a *imagem sonora da LE* e, também, o *impacto visual*: chiques/sofisticados. Para tal, os alunos começaram por observar imagens representativas de lugares onde a língua inglesa tem o estatuto de língua oficial, procurando desconstruir a ideia de que os povos que falam inglês são apenas de Inglaterra.

Estas sessões iniciaram-se com a visualização de quatro imagens no PPT (anexo 10) representativas de Miami, Nunavut, Chelsea e Sydney, lugares que os alunos procuraram identificar e, posteriormente localizar (*Miami = Florida, USA; Nunavut = Canada; Chelsea = London, UK; Sydney = Australia*). Identificados e localizados os quatro lugares, os alunos foram questionados relativamente a aspetos comuns entre eles (*What do these places have in common?*). Rapidamente perceberam que, de facto, a língua inglesa era comum aos quatro lugares apresentados. De seguida fomentou-se o diálogo em torno das seguintes questões: *So, are all of these places English-speaking countries?; Have you ever been to any of these places?; Have you ever been to an English-speaking country?*

Tendo em conta a própria explicação da definição de *English-speaking countries* e da língua oficial desses países, os alunos destacaram o inglês enquanto língua universal. Assim, com base nessa associação e nas respostas dos alunos a duas das questões do inquérito por questionário (ver questões 15. e 15.1., anexo 1), foi questionada a importância ‘internacional’ por eles conferida à língua inglesa. Cada aluno leu em voz alta uma das 19 frases retiradas dos inquéritos por questionário (por nós traduzidas para inglês e apresentadas no PPT), distribuídas aleatoriamente, e procurou explicá-la aos colegas por outras palavras. De seguida, gerou-se uma discussão em torno de algumas das respostas dadas, colocando a professora algumas questões orientadoras: *According to you, English is international, global, universal and spoken all over the world. Why?; Is it the “mother tongue of the world”?; Is it “the official language of the world”?; Does every country speak the same language?; Is it only the language spoken in England? What about the other places we have just seen?; Is English all the same? Does it have any diversity?*

Na atividade seguinte, os alunos visionaram um vídeo (*The Accent Tag* - http://www.youtube.com/watch?v=Wj8GMQ7WR48?v=apVCK_MbfPs) em que oito

falantes de LM inglesa (*UK: London and Scotland; USA: New York and Texas; Canada; Australia and New Zealand*) se propõem a pronunciar, de acordo com a pronúncia da zona onde vivem, 27 palavras. À medida que visionavam o vídeo, os alunos completaram uma ficha de trabalho sobre o mesmo (anexo 11). No final, corrigiu-se a ficha de trabalho e comentou-se algumas das pronúncias escutadas.

Sessões III e IV

Estas sessões decorreram no dia 19 de maio, numa segunda-feira, durante 90 minutos, e continuou-se a trabalhar a desconstrução da representação ‘povos que falam inglês = ingleses’. Com esse objetivo exploraram-se os *English-speaking countries*.

Através da realização de uma ficha de trabalho (anexo 12) onde era apresentado num mapa-mundo alguns dos *English-speaking countries* (*America; Canada; Haiti and Caribbean; Guyana; Ireland; United Kingdom; South Africa; New Zealand; Australia*) e algumas questões relativamente a estes, os alunos recordaram não só os países que têm o inglês como língua oficial, mas também a sua localização no mundo. Com a ajuda do PPT (anexo 13), corrigiu-se a ficha de trabalho.

Partindo dos *English-speaking countries* representados na ficha de trabalho e no PPT, explorou-se com os alunos as definições de *1st language/mother tongue; 2nd language; official language* e *Língua Franca*. Para tal, o aluno venezuelano que faz parte da turma foi questionado quanto à sua LM – *1st language/mother tongue* – (*castelhano*), comparando-a com a sua *2nd language* e *official language* de Portugal (*português*). De seguida, passou-se à explicação dos restantes conceitos.

Uma vez que no programa surgia como conteúdo gramatical o *Present Perfect*, partiu-se para a exploração/explicação do mesmo através da estrutura *Have you ever...?*, mais precisamente, através da pergunta *Have you ever visited Ireland?*, como referência a um dos *English-speaking countries*. Por fim, realizaram-se alguns exercícios no PPT relativamente a este tempo verbal.

Sessões V e VI

Estas últimas sessões do projeto realizaram-se no dia 26 de maio (segunda-feira) e tiveram a duração de 90 minutos. Estas sessões tiveram como base as seguintes

representações: ‘povos que falam inglês = ingleses’; ‘Inglês = língua internacional/universal’ e *imagem sonora da LE*.

Estas sessões retomaram uma história que acompanhou os alunos ao longo do 3.º período: a história de um casal (Sarah e John) que tem viajado pelo mundo. Foi, então, explicado aos alunos que a Sarah e o John tiveram um pequeno contratempo na sua viagem, perdendo-se. Na procura de alguma ajuda/indicações o casal encontrou alguém que os tentou ajudar, mas infelizmente eles não percebiam o ‘inglês’ que aquela pessoa falava, uma vez que era um inglês que eles nunca tinham ouvido (*Spanglish*). Retomada a história, foi apresentado em PPT (anexo 14) um diálogo em *Spanglish* que foi representado por dois alunos para a turma. De seguida, a turma foi questionada sobre aquela língua, sobre a sua formação (*Span + glish*) tendo em conta o diálogo apresentado, chegando à conclusão que era uma ‘mistura de inglês e espanhol’. Feita esta associação, passou-se à definição do conceito de *Spanglish* e explorou-se no PPT algum vocabulário (*I-meiliar = to send an e-mail; Chopin = shopping; Chatear = to chat; marqueta = supermarket*) através de exercícios que consistiam na procura do seu significado em inglês, com a ajuda de algumas imagens e dos próprios conhecimentos dos alunos em língua inglesa.

Partindo, então, das associações dos alunos sobre os *Englishes*, questionou-se o que era, então, o ‘inglês internacional’ que eles tanto referiram nos inquéritos por questionário, se, por outro lado, tinham ouvido falar de *Englishes* e se conheciam outros tipos do género do *Spanglish*. Através do PPT introduziu-se o *Hinglish* e o *Singlish*. Tendo como base o *Spanglish*, um aluno rapidamente associou que estes *Englishes* eram também uma ‘mistura de inglês e uma outra língua’. Quando incentivado na exploração de cada palavra, juntamente com alguma ajuda da professora, o aluno anunciou que o primeiro provinha de ‘inglês + hindi’ e que o segundo estava relacionado com Singapura. Face a essa revelação, explorou-se também algum vocabulário *Hinglish* (*badmash = naughty; chuddies = underpants; shampoo; dungarees = jeans; pyjamas; bangles = bracelet*) e *Singlish* (*Let's go makan. = Let's go eat; Aiyah, this project damn tau tia. = This project is giving me a headache; Oh, izzit? = Oh, is that true? / Oh, is it?; Dohwan. = No, thanks. / I don't want it*), assim como a sua definição (PPT).

Síntese

No âmbito deste capítulo, procedemos à apresentação e à contextualização a nível curricular das intervenções pedagógico-didáticas e, posteriormente, à descrição dos projetos de intervenção e das sessões que os constituem.

Importa sublinhar que consideramos que teria sido muito produtivo trabalhar as *representações* face ao inglês/povos que falam inglês na Turma 1 e as representações face ao espanhol/povos que falam espanhol na Turma 2. No entanto, tal não foi possível, essencialmente, por restrições temporais associadas aos prazos para consecução da PES II e SIDLE II.

Nas sessões dos projetos de intervenção pedagógico-didática não foram recolhidos quaisquer dados, uma vez que não era nosso objetivo avaliar aprendizagens ou mudanças nas representações dos alunos, na medida em que a bibliografia acerca do assunto mostra que a alteração/reconstrução de representações necessita de um trabalho continuado e prolongado e que não são sessões de sensibilização pontuais que alterarão significativamente as representações dos alunos (Andrade, Costa, Martins, & Pinho, 2014). No entanto, teria sido interessante proceder à avaliação das sessões por parte dos alunos, no sentido de aferir o seu grau de satisfação relativamente às atividades desenvolvidas em sala de aula.

No capítulo seguinte, apresentar-se-ão as conclusões do nosso estudo, assim como as limitações que lhe reconhecemos. Serão, também, apresentadas algumas perspetivas de desenvolvimento.

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO

Introdução

Neste capítulo, serão descritas as conclusões do estudo desenvolvido, assim como também serão apontadas algumas limitações que lhe reconhecemos e apresentadas algumas perspetivas de desenvolvimento.

6.1. Conclusões do estudo

Tal como temos vindo a referir, o nosso estudo centrou-se na diagnose de representações das línguas (inglesa e espanhola) e dos povos que as falam, temática cada vez mais explorada no âmbito da DL. Como nos diz a literatura, torna-se, de facto, importante que no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de LE, o professor obtenha conhecimento acerca das representações dos alunos para que possa levar a cabo um trabalho em sala de aula que as tenha em consideração. Tendo em conta a temática, e trabalhando com duas turmas de 7.º ano, delineámos os seguintes objetivos investigativos: identificar representações de alunos face às línguas inglesa e espanhola e identificar representações de alunos face ao povos que falam essas línguas. Como objetivo pedagógico-didático traçámos o seguinte: conceber estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitam trabalhar a desconstrução de algumas representações evidenciadas pelos alunos, assim como, desenvolver o respeito pelas línguas, culturas e povos, tal como desenvolver a curiosidade perante o Outro e refletir acerca das línguas inglesa e espanhola e dos povos que as falam. Foi nesta perspetiva de diagnose inicial das representações dos alunos que aplicámos o inquérito por questionário antes da preparação das atividades pedagógico-didáticas que integraram as sessões das unidades didáticas elaboradas no âmbito da PES II.

Quanto às representações evidenciadas pelos alunos, estas remetem, por um lado, para uma visão escolarizada das línguas, isto é, as línguas são vistas formalmente como objeto

de ensino-aprendizagem fáceis ou difíceis de aprender, resultado que vai ao encontro de outras investigações na área (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007). Facilidade aparente no caso da língua espanhola pela proximidade com a LM, o português, e dificuldade no caso da língua inglesa por motivos opostos, ou seja, a distância relativamente à língua portuguesa. Porém, a língua espanhola é também representada enquanto língua difícil, pela Turma 2, devido à rapidez com que os seus locutores a falam. Relativamente às escolhas das LE, foi destacado pelos alunos uma limitação por parte das escolas nas ofertas de disciplinas de LE.

Por outro lado, praticamente a par com esta perspetiva mais escolarizada das línguas, surgem representações que evidenciam uma relação afetiva que os alunos estabelecem com as línguas espanhola e inglesa. No caso da língua espanhola, ambas as turmas destacaram relações de afetividade positivas para com ela, demonstrando um gosto pela língua. Quanto à língua inglesa, as relações de afetividade demonstradas foram um pouco heterogéneas, sendo de teor negativo na Turma 1 e de teor positivo na Turma 2. É de notar que os alunos que estabelecem relações negativas com a língua inglesa são os mesmos que a consideram uma língua que lhes transmite dificuldade de aprendizagem e uso. Estes resultados vão ao encontro dos de outras investigações que mostram que representações negativas em relação à língua de aprendizagem condicionam a motivação/sucesso na aprendizagem dessa língua (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010; Castellotti & Moore, 2002). Acreditamos que é de reforçar o lado sentimental/afetivo positivo em relação às línguas, até porque, como nos indicou a bibliografia analisada, estas representações afetivas tendem a desaparecer para dar lugar a representações mais práticas, de carácter económico-profissional, transpondo o papel das línguas para o de ferramentas de utilidade. Este facto deixa-se antever no nosso estudo relativamente à LE de continuidade, o inglês. O inglês é percecionado pelos alunos como a língua mais importante a aprender (quando questionados acerca das línguas em geral) devido à sua internacionalização e ao poder económico-profissional que confere, representações estas que transparecem a influência da globalização e dos mercados económico-profissionais. Há ainda a destacar, como resultado importante, que as línguas que os alunos gostariam de estudar (alemão e chinês) não são as mesmas que os alunos consideram importante estudar (inglês). Cremos que enquanto professores de línguas, estas representações fazem-nos questionar o atual ensino-aprendizagem de línguas e o nosso papel relativamente à reconstrução de representações de carácter afetivo, em virtude de um

carácter mais utilitário, influenciado, talvez em parte, pelas nossas próprias representações.

Uma outra conclusão que importa sublinhar, relativamente à língua espanhola, é a predominância de representações de teor afetivo por parte das duas turmas: na Turma 1, onde a aprendizagem formal da língua é recente e na Turma 2 que nunca a aprendeu formalmente. Este resultado vai, pois, ao encontro dos de outros estudos que mostram que os alunos estabelecem fortes relações de afetividade com línguas que nunca estudaram ou com as quais se encontram em fase inicial de aprendizagem formal (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010; Lúcio, 2012).

Relativamente aos povos que falam inglês e aos povos que falam espanhol são referenciadas diferenças de hábitos/costumes/tradições, uma vez que os alunos constantemente estabelecem comparações entre aquilo que lhes é habitual na sua cultura e o que observam/conhecem da cultura do Outro, considerando essas diferenças como *estranhas* e *esquisitas*. Para além disso, os povos são referenciados por características quer psicológicas, quer morais, quer ao nível de competências, de carácter positivo, no caso dos povos que falam espanhol e maioritariamente positivas no caso dos povos que falam inglês, existindo algumas referências negativas face a estes últimos por parte da Turma 1, no que toca a características psicológicas. Urge desconstruir esse carácter negativo presente nalgumas representações relativamente aos povos, assim como, desconstruir a ideia de que o que nos é distante é estranho e menos bom do que o que nos é familiar. A abertura aos povos deve ser um objetivo a explorar no ensino de LE, até porque, segundo a literatura, o desconhecimento pode gerar essas mesmas representações negativas e estereotipadas (Araújo e Sá & Simões, 2006; Romeo, 2006; Almeida, 2012). É de referir, também, a constante descrição da língua quando questionados acerca dos povos e vice-versa, evidenciando que os alunos relacionam de forma clara a língua com os povos que as falam.

Quanto aos projetos de intervenção, apesar de não terem sido recolhidos quaisquer dados que os permitissem avaliar (por razões anteriormente explicitadas), acreditamos que foram bem-sucedidos, uma vez que, com as atividades pedagógico-didáticas levadas a cabo, os alunos parecem ter-se consciencializado de algumas das suas representações, conclusão que retiramos da sua participação em sala de aula. Permitimo-nos, então, dar algumas 'impressões subjetivas' sobre a forma como consideramos que as atividades desenvolvidas terão concorrido para a desconstrução de algumas representações.

No caso da Turma 1, pensamos que alguma ‘reconstrução das representações’ poderá ter ocorrido quando os alunos foram confrontados com as representações de outros povos, quer sobre a língua espanhola e o povo que fala espanhol, quer sobre o português e os povos que falam português, ou seja, sobre eles e a sua LM (por exemplo, a atividade de audição e exploração de vídeo-gravações de *hispanohablantes*); no caso da Turma 2, tal terá acontecido quando confrontados com as suas próprias representações e com a exploração das mesmas (por exemplo, na atividade de exploração da internacionalização da língua inglesa, seguindo-se o contacto com variadas pronúncias de *English-speaking countries* ou o contacto com *Englishes*).

Ao longo da implementação das sessões que integraram os projetos de intervenção, os alunos revelaram-se curiosos, interessados e participativos. Relativamente aos hábitos/costumes/tradições apresentados pelos *hispanohablantes*, os alunos (Turma 1) mostraram-se curiosos e recetivos, evidenciando algumas semelhanças/diferenças em relação à cultura portuguesa – representações a trabalhar em relação ao povo hispânico. Esta foi também a reação dos alunos (Turma 2) quando explorado o significado de algumas palavras em *Spanglish*, *Hinglish* e *Singlish*. O divertimento presente nos alunos (Turma 2) quando escutavam as 27 palavras inglesas de variadas pronúncias contribuiu para a sua atenção na atividade que se estava a desenvolver, assim como o confronto com opiniões que surgiam de colegas ou até tentativas de imitação das pronúncias. Quando confrontados com as suas próprias representações, entre risos, questionamentos e reformulações de ideias, os alunos de ambas as turmas procuraram dar a sua opinião e participar nas atividades.

Explorar a temática das representações revelou-se um desafio e, ao mesmo tempo, um incentivo cada vez maior à medida que avançávamos na investigação e contactávamos com as representações dos alunos. Conhecer as representações dos alunos, enquanto futuras professoras de inglês e de espanhol foi desafiante, pois necessitámos de ‘esvaziar a mente’ e pôr de parte certas representações que nós próprias possuíamos, de forma a fomentar uma abertura perante as línguas e os povos com que trabalhávamos. Deparamo-nos com reformulações constantes na forma de questionar os alunos e no tipo de questionamento, procurando ser imparciais, para que eles próprios se consciencializassem das suas opiniões e não aceitassem as nossas ideias pessoais como suas sem que refletissem sobre elas. Por último, gostaríamos apenas de referir que acreditamos que o trabalho com os alunos deve ser contínuo e constante para que se consciencializem da importância que possui o conhecimento/domínio de línguas, tendo em conta as sociedades

atualmente interculturais e plurilingues, desconstruindo ideias tais como 'já sei línguas que chegue'.

6.2. Limitações do estudo

A principal limitação prendeu-se com a restrição cronológica para implementação dos projetos de intervenção (inseridos na PES II), o que nos impediu de trabalhar com a Turma 1, por exemplo, as representações face à língua inglesa e aos povos que falam inglês e com a Turma 2, as representações face à língua espanhola e aos povos que falam espanhol, apesar de termos recolhido dados neste âmbito.

Outro facto a destacar e que serviu de limitação ao trabalho a realizar com a Turma 1, compreende a distância do nosso local de residência em tempo de estágio (Aveiro) à localização da escola dessa turma (Viseu) – 70km de distância. Esta distância revelou-se física e psicologicamente desgastante e, de certa forma, restritiva, quer enquanto investigadoras, quer enquanto professoras estagiárias da turma. Tal como também nos limitou a carga horária da disciplina de Espanhol (45 + 90 minutos semanais), sendo que, por vários motivos, apenas era possível acompanhar a turma nas aulas de 45 minutos.

A reduzida experiência enquanto investigadora e professora também constituiu uma limitação, na medida em que exigiu que despendêssemos mais tempo na realização das tarefas inerentes a uma investigação em DL e nas tarefas de planificação das atividades pedagógico-didáticas. Uma das dificuldades prendeu-se, por exemplo, com a coordenação dos conteúdos programáticos das disciplinas com os projetos a desenvolver e os seus objetivos investigativos. De qualquer forma, esta reduzida experiência foi sendo colmatada e sentimos um importante crescimento em nós enquanto professoras e investigadoras.

Relativamente à recolha dos dados, reconhecemos que alguns alunos não responderam a todas as questões do inquérito por questionário (ainda que tenha sido preenchido em sala de aula), quer por lhes ter sido dado pouco tempo para o fazerem, quer porque alguns alunos não terão compreendido o que lhes era questionado.

Teria sido importante saber, por escrito, a opinião dos alunos e das Professoras Cooperantes relativamente aos projetos de intervenção didática que concebemos e

implementámos. Esta inquirição não seria realizada numa perspetiva de compreender se houve mudança nas representações (pois como vários estudos demonstram, as representações não se reconstróem com atividades esporádicas em sala de aula), mas sim numa perspetiva de perceber de forma mais clara como alunos e Professoras percecionaram estas atividades e a importância que lhes concederam. Esta observação poderia, desta forma, contribuir para a construção de futuras atividades pedagógico-didáticas de reconstrução de representações em sala de aula.

Apesar das limitações apontadas, é importante referir que conseguimos alcançar os objetivos a que nos propusemos inicialmente, quer investigativos, quer pedagógico-didáticos, dando resposta às nossas questões de investigação.

6.3. Perspetivas de desenvolvimento futuro

Acreditamos que os trabalhos pedagógico-didáticos desenvolvidos na área das representações deveriam ser contínuos, ou seja, deveriam acompanhar os alunos ao longo do seu percurso de aprendizagem de línguas. Assim, sensibilizar-se-iam os alunos, de forma mais recorrente, para as representações que vão desenvolvendo à medida que expandem o contacto com as línguas, para que as suas opiniões e atitudes sejam cada vez mais abertas, respeitadoras e valorizadoras do Outro, da sua língua e cultura.

Enquanto futuras professoras de línguas, somos da opinião que a exploração das representações dos alunos deveria ser um aspeto essencial a ter em conta no ensino-aprendizagem de LE. Por outro lado, com o decorrer do projeto, apercebemo-nos de que talvez seja de igual forma necessário explorar não só as representações face às línguas por parte dos alunos que as estudam, mas também por parte dos professores que as ensinam. Neste sentido, consideramos que a formação de professores (inicial e contínua) deve ter em conta esta temática e seria interessante que, no âmbito de um trabalho de teor colaborativo, professores das escolas e investigadores em DL trabalhassem em conjunto. Por exemplo, seria proveitoso, na nossa perspetiva, que se organizassem ações de formação nas escolas sobre a DL (para professores), sobre o seu propósito e as suas perspetivas, para que numa perspetiva de união, se consiga pôr de parte pequenas rivalidades linguísticas existentes nas escolas e entre professores de línguas.

Tendo em conta a heterogeneidade das turmas, as suas 'origens culturais e linguísticas', cremos que, também, seria uma excelente ideia rentabilizar estes recursos linguísticos e culturais de alunos de nacionalidade e LM estrangeiras. Nesta ordem de ideias, apresentamos algumas propostas a partir das quais se pode trabalhar a questão das representações em sala de aula e na escola, partindo das culturas/LM dos 'alunos estrangeiros':

- ✓ Promover campanhas de sensibilização às LM de alunos de nacionalidade estrangeira;
- ✓ Realizar atividades culturais características de cada região de onde provêm os 'alunos estrangeiros';
- ✓ Criar clubes de línguas ou sessões de contacto 'orientados' pelos 'alunos estrangeiros' onde se possa aprender um pouco da língua do Outro.

Desta forma, valorizar-se-iam estas minorias, num contexto que lhes é familiar, contribuindo para a sua inclusão e para o alargamento dos conhecimentos dos restantes alunos, professores e comunidade, contribuindo para a desconstrução de algumas representações de teor mais negativo e fomentando, ainda, a curiosidade e respeito pelo Outro.

BIBLIOGRAFIA

Abric, J. (2001). *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In J. Abric (Coord.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: Presses Universitaires de France.

Almeida, N. (2012). *Estudos das imagens e dos estereótipos associados a Espanha e aos espanhóis: uma proposta didática para a aula de ELE*. (Relatório de Estágio não publicado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Almeida, M. J., Gomes, A., Parente, C., Pereira, I., Silva, A., Silva, J. L., ... Vieira, F. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In L. S. Almeida, A. Barca, A. Franco, R. Monguinho, M. Peralbo, & B. D. Silva (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEed), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação: Investigação educacional II*. (Relatório da disciplina apresentado nas provas de agregação). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. *Cadernos do LALE*, Série Reflexões, n.º 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção didática*. *Cadernos do LALE*, Série Propostas, n.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2007). *Retratos de famílias: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos*. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. *Cadernos do LALE*, Série Reflexões, n.º 2, (pp. 23-40). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.

Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Ramos, A. P., Senos, S., & Simões, A. R. (2010). “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 43 – 53). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2004). “Aquele de camisa às flores é brasileiro”: estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3.º ciclo do ensino básico. In A. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping* (pp. 283-297). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2006). Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem-te-queru de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões, n.º 2*, (pp. 41-55). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Baptista, M. (2004). Estereotipia e representação social: uma abordagem psicossociológica. In A. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping* (pp. 103-116). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-50). Paris: Didier.

Billig, M. (1996). Racisme, préjugés et discrimination. In S. Moscovici (Coord.), *Psychologie Sociale* (pp. 449-472). Paris: Presses Universitaires de France.

Boyer, H. (1991). Les représentations sociolinguistiques: éléments de définition. In H. Boyer (Coord.), *Langues en conflit: études sociolinguistiques* (pp. 39-51). Paris: Editions l'Harmattan.

Boyer, H. (1996). Les imaginaires de la/des langues. In H. Boyer (Coord.), *Sociolinguistique: territoire et objets* (pp. 15-17). Paris: Delachaux et Niestlé.

Boyer, H. (1996). La mise en scène publicitaire de stéréotypes identitaires à base linguistique. In H. Boyer (Coord.), *Sociolinguistique: territoire et objets* (pp. 58-67). Paris: Delachaux et Niestlé.

Boyer, H. (1996). Les représentations langagières sont constitutives des faits langagiers. In H. Boyer (Coord.), *Sociolinguistique: territoire et objets* (p. 79). Paris: Delachaux et Niestlé.

Branca-Rosoff, S. (1996). Les imaginaires des langues. In H. Boyer (Coord.), *Sociolinguistique: territoire et objets* (pp. 79-114). Paris: Delachaux et Niestlé.

Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. In G. Zarate, & M. Candelier (Orgs.), *Les représentations en didactique des langues et cultures, Collection NeQ, 2*, (pp. 43-65). Paris: Distribution Didier Erudition.

Castellotti, V. (2001) Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (Coord.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 9-38). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.

Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp.101-132). Paris: Didier.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4 (2), 31-44.

Costa, A. R., Martins, F., Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2014). “Toda a gente fala inglês!” – Representações sobre o inglês e desenvolvimento da competência plurilingue de alunos do ensino secundário. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, F. Martins, R. M. Faneca, A. S. Pinho, & A. R. Simões (Orgs.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 207-230). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, A. M., Moreira, G., & Pinho, A. S. (2011). A diversidade da língua inglesa e as competências plurilingue e intercultural: que relação? In C. S. Reis, & F. S. Neves (Coords.), *Livro de Atas do Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 2011*, vol. II, (pp. 291-298). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Coste, D. (1997). Le théâtre de la représentation. In G. Zarate, & M. Candelier (Orgs.), *Les représentations en didactique des langues et cultures, Collection NeQ, 2*, (pp. 103-112). Paris: Distribution Didier Erudition.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira S. (2009). Investigação-ação: metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 455-479.

Dabène, L. (1994). Les attitudes. In L. Dabène (Coord.), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (pp. 79-82). Paris: Hachette.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP.

Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, IV, 1-22. Acedido em agosto 19, 2014, em http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html.

Fernández, M. J., & Amador, S. (2012). La representación del otro “ibérico” en manuales de enseñanza de portugués y español/LE. In M. J. García, & M. L. Leal (Coords.), *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular* (pp. 461-482). Mérida: Editora Regional de Extremadura.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.

Jodelet, D. (1996). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Coord.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.

Lúcio, A. D. (2012). *Representações de alunos nativos do 2.º CEB sobre alunos estrangeiros*. (Relatório de Estágio não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Marques, I., Moreira, M., & Vieira, F. (1996). *A investigação-acção na formação de professores: um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. (Projeto de Supervisão). Universidade do Minho, Braga.

Marques, T. (2012). *Imagens do espanhol em alunos do ensino secundário*. (Relatório de Estágio não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Matthey, M. (1997). Représentations sociales et langage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 317-323). Neuchâtel: IRDP.

Merriam, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ministério da Educação (1997). *Programa de língua estrangeira espanhol – 3.º Ciclo – Programa e organização curricular*. Acedido em junho, 29, 2014, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143#i>.

Ministério da Educação (1997). *Programa de inglês – 3.º Ciclo LE I – Programa e organização curricular*. Acedido em junho, 29, 2014, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=145>.

Moliner, P. (1996). La théorie des représentations sociales. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 9-12). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (1996). La connaissance naïve. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 20-23). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (1996). Les éléments de la représentation. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 52-58). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (1996). L'image sociale comme produit d'une représentation. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 147-151). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.

Moreira, G. (2004). Students' representations of english-speaking others. In A. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping* (pp. 337-349). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 190-199). Porto: Areal Editores.

Moscovici, S. (1996). Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (coord.), *Psychologie Sociale* (pp. 5-22). Paris: Presses Universitaires de France.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris: Anthropos.

Pétillon, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. In M. Matthey. (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 292-299). Neuchâtel: IRDP.

Pickering, M. (2004). The inescapably social concept of stereotyping. In A. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping* (pp. 21-32). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Romeo, R. (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 249-259). Porto: Areal Editores.

Rossiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Acedido em julho 22, 2014, em http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=RHK85YdnH9EC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Jodelet+Les+Repr%C3%A9sentation+s+ Sociales&ots=Ubcg6oM8T4&sig=EXg8IQFssfhyB6gt540ROM15KM&redir_esc=y#v=onepage&q=Jodelet%20Les%20Repr%C3%A9sentations%20Sociales&f=false.

Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Simões, A. R., Senos, S., & Araújo e Sá, M. H. (2012). Imagens/Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola. In M. J. García, & M. L. Leal (Coords.), *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular* (pp. 539-555). Mérida: Editora Regional de Extremadura.

Stake, E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zarate, G. (1995). Objectivité, subjectivité et description scolaire. In G. Zarate (Coord.), *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (pp. 28-29). Paris: Didier.

Zarate, G. (1995). Les représentations de l'étranger: questions de méthodes. In G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (pp. 30-31). Paris: Didier.

ANEXOS

Anexo 1: Inquérito por questionário

Espanhol – projeto de intervenção (5 sessões):

- a) Anexo 2: PPT (sessão I)
- b) Anexo 3: ficha de trabalho (sessão I)
- c) Anexo 4: letra da música *En la ciudad* (sessão II)
- d) Anexo 5: ficha de trabalho (sessão II)
- e) Anexo 6: PPT (sessões III e IV)
- f) Anexo 7: ficha de trabalho (sessões III e IV)
- g) Anexo 8: ficha de trabalho (sessão V)
- h) Anexo 9: PPT (sessão V)

Inglês – projeto de intervenção (6 sessões):

- a) Anexo 10: PPT (sessões I e II)
- b) Anexo 11: ficha de trabalho (sessões I e II)
- c) Anexo 12: ficha de trabalho (sessões III e IV)
- d) Anexo 13: PPT (sessões III e IV)
- e) Anexo 14: PPT (sessões V e VI)

Grelhas de categorização das unidades de registo:

Anexo 15 – Turma 1

Anexo 16 – Turma 2

Anexo 1 - Inquérito por questionário

Este inquérito faz parte de um trabalho integrado no Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol, no 3.º CEB e no Ensino Secundário, da Universidade de Aveiro, a incorporar no meu Relatório de Estágio. As tuas respostas ajudar-me-ão a perceber o que pensas dos povos que falam espanhol, dos povos que falam inglês e das línguas espanhola e inglesa.

Peço a tua colaboração, pois o preenchimento deste inquérito é de grande importância. Os dados resultantes da tua opinião serão objeto de estudo. Não há respostas corretas ou incorretas, o que é importante é que elas representem a tua forma de pensar.

Obrigada pela tua colaboração.

A professora estagiária,

Tânia Neves



PARTE I

1. Data: ___/___/___
2. Sexo:
 - Feminino
 - Masculino
3. Idade: _____
4. Nacionalidade: _____
5. Já residiste em algum país estrangeiro?
 - Sim
 - Não

6. Se sim, qual? _____
7. Durante quanto tempo? _____
8. Algum dos teus pais é estrangeiro?
 - Sim
 - Não
9. De que nacionalidade? _____
10. Falas a língua materna dele/a?
 - Sim
 - Não
11. Qual é a tua língua materna? _____

PARTE II

12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano? _____
- 12.1. Porquê? _____
13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano? _____
- 13.1. Porquê? _____
14. Que outras línguas gostarias de estudar? _____
- 14.1. Porquê? _____

15. Que línguas consideras importante estudar? _____

15.1. Porquê?

PARTE III

16. Para mim, o espanhol é uma língua _____, _____, _____, porque _____
17. Para mim, os povos que falam espanhol são _____, _____, _____, porque _____
18. Para mim, o inglês é uma língua _____, _____, _____, porque _____
19. Para mim, os povos que falam inglês são _____, _____, _____, porque _____

Espanhol – Projeto de intervenção (5 sessões)

Anexo 2 – PPT (sessão I)

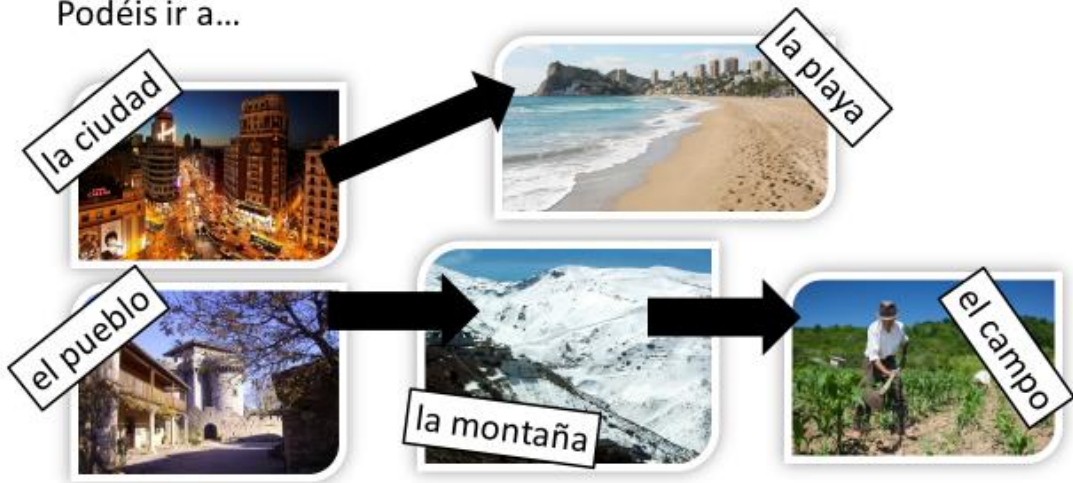


País: Perú
Capital: Lima
Lengua oficial: Castellano



¿Dónde podéis ir de vacaciones?

Podéis ir a...



Mafalda quiere ir de vacaciones a España, pero necesita saber qué tiempo hace allí.



¿Qué tiempo hace en España?



En verano hace calor.



En invierno hace frío.



En otoño hay viento.

Y en primavera, ¿qué tiempo hace en España?



1. En la Coruña va a estar soleado.
2. En Bilbao va a estar nublado.
3. En Barcelona va a estar parcialmente nublado.
4. En Murcia y Badajoz va a llover.
5. En Córdoba va a haber tormenta.

El tiempo

(ejercicio de consolidación)



Va a estar soleado.



Va a llover.



Va a estar parcialmente nublado.



Va a haber tormenta.



Va a estar nublado.



Va a nevar.

Va a estar soleado.

Va a llover.

Va a haber tormenta.

Verbo ir

(Presente de Indicativo)

+

a

+

Infinitivo

Yo **voy**

Tú **vas**

Él/Ella/Usted **va**

Nosotros(as) **vamos**

Vosotros(as) **vais**

Ellos/Ellas/Ustedes **van**

a

Viajar

Salir

Conocer

Comprar


Ir + a + Infinitivo

(ejercicios de consolidación)

- ¡Hola, Marta! ¿Qué vas a hacer (hacer, tú) este verano?
- Creo que voy a viajar (viajar, yo) a Benidorm.
- ¿Cuándo vas a salir (salir, tú)?
- Voy a salir (salir, yo) el veinte de julio.
- Y vosotras, ¿vais a ir (ir) a Sevilla?
- No, este año vamos a conocer (conocer, nosotras) Portugal.
- ¿Vais a viajar (viajar, vosotras) en avión?
- No, vamos a viajar (viajar, nosotras) en tren.

Adaptado del manual: ¡Ahora español! 1

Anexo 3 – Ficha de trabalho (sessão I)

	<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</p> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 50px; margin: 0 auto;"></div>	<p style="text-align: center;">2013/2014</p> <p style="text-align: center;">Español</p> <p style="text-align: center;">Profesora en prácticas: Tânia Neves</p>
---	--	---

De Vacaciones – Unidad 11



1. Observa el mapa de América Latina y di qué tiempo hace. Utiliza frases completas.



1. México: _____
2. Ecuador: _____
3. Perú: _____
4. Bolivia: _____

2. Completa los diálogos con ir + a + infinitivo.

- a. -¿Qué _____ (hacer, tú) este verano?
- _____ (ir, yo) a la playa con mis padres.
- b. - ¿Cómo crees que _____ (estar) el tiempo esta semana?
- Por desgracia, creo que _____ (llover).
- c. - ¿Cuándo _____ (tener, vosotros) vacaciones?
- _____ (estar, nosotros) de vacaciones en agosto.
- d. - ¿En qué hotel se _____ (alojar) usted?
- _____ (pasar, yo) cuatro días en el Hotel Jerez.

Anexo 4 – Letra da música *En la ciudad* (sessão II)

	<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</p> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 50px; margin: auto;"></div>	<p style="text-align: center;">2013/2014</p> <p style="text-align: center;">Español</p> <p style="text-align: center;">Profesora en prácticas: Tânia Neves</p>
---	---	---

En la ciudad

1. Escucha la canción y sigue la letra. Subraya el vocabulario con relación a la ciudad y completa las tablas.

Aquí en la ciudad hay **coches** en las **calles**
 Y turistas buscando lugares
 En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
plazas y edificios
 Pero para conocer este lugar
 Todos estos nombres vas a tener que fijar

Si tienes hambre ve a un **restaurante**
 Puedes pedir lo que quieras
 Y cuando en la **escuela** oigas sonar
 En los **parques** vas a jugar

Dispones de **Correos**
 Donde puedes enviar cartas a tus abuelos
 Vete por las **aceras**
 Que utilizan los peatones, sin follones

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
 Y turistas buscando lugares
 En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
 plazas y edificios
 Pero para conocer este lugar
 Todos estos nombres vas a tener que fijar

Si te vas de compras hay **almacenes**,
 Tiendas y **supermercados**
 Coges el **autobús** en la **parada**
 Y los viajes no son tan complicados

Pero si te
 sientes mal
 Vas al
Hospital,
 cuídate que es esencial
 Y en la **Comisaría**
De Policía te van a ayudar si algo te
 ocurriera



Aquí en la ciudad hay coches en las calles
 Y turistas buscando lugares
 En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
 plazas y edificios
 Pero para conocer este lugar
 Todos estos nombres vas a tener que fijar

Hay **iglesias**, **museos**, **pasos de cebra** y
aseos
 Todo hay en la ciudad
Farmacias, **gasolineras**, **Bancos** y **carreteras**
 Esta es la realidad

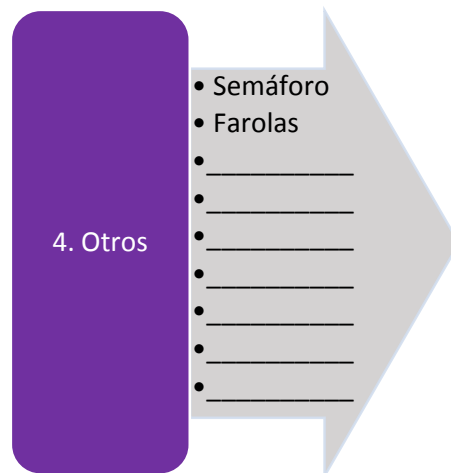
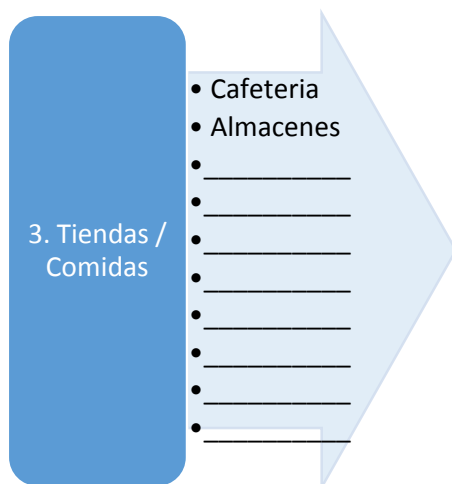
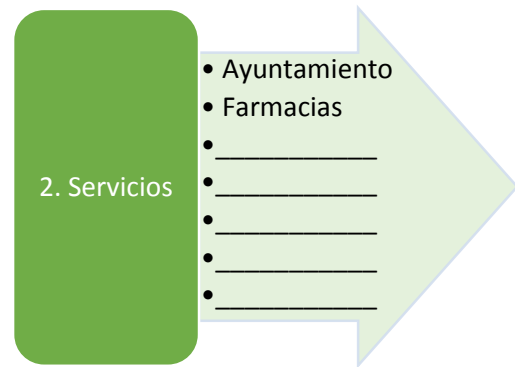
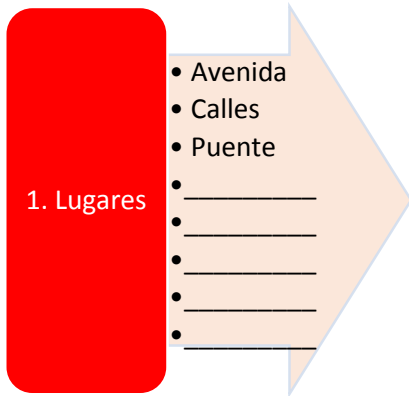
Hay **cines**, **estadios** y **teatros**
 Hay **hoteles**, **rascacielos** y **cajeros**
automáticos

Aquí en la ciudad hay coches en las calles
 Y turistas buscando lugares

En la ciudad tienes varios servicios, tiendas,
plazas y edificios
Pero para conocer este lugar

Todos estos nombres vas a tener que fijar

Ana Mécia Romão



Anexo 5 – Ficha de trabalho (sessão II)

El español no es tan transparente...

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
1. Ayuntamiento	1. Câmara Municipal
2. Comisaría de Policía	2. Esquadra da Polícia
3. Tiendas	3. Lojas
4. Mercería	4. Retrosaria
5. Pasos de cebra	5. Passadeira
6. Aceras	6. Passeios
7. Carreteras	7. Estradas
8. Calles	8. Ruas
9. Cajeros automáticos	9. Caixas de multibanco
10. Parada de autobús	10. Paragem de autocarro

Verbos para describir una ciudad

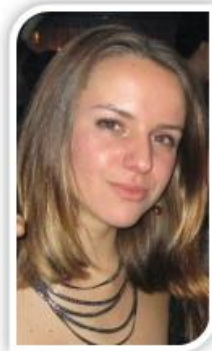
Tiene	Hay	Está	Es
Atracciones Lugares Habitantes	Cosas Edificios Personas	Ubicación: - en la Plaza - cerca - lejos	Características: - bonito - grande - divertido
¿Qué tiene?	¿Qué hay/no hay?	¿Dónde está?	¿Cómo es?
Ej.: Tiene un museo muy interesante	Ej.: Hay muchos edificios antiguos	Ej.: Está en España	Ej.: Es una ciudad muy bonita

Anexo 6 – PPT (sessões III e IV)


Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de jóvenes que también estaban viajando...

¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. ¿Qué edad tienen?
2. ¿Cuáles son sus nacionalidades?
3. ¿Qué lenguas hablan?
4. ¿Cuáles son sus profesiones?



Anexo 7 – Fichas de trabalho (sessões III e IV)

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE 	2013/2014 Español Profesora en prácticas: Tânia Neves
---	--	---

Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: _____
 Nacionalidad: _____
 Profesión: _____
 Lengua: _____



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

¡Hola! Yo me llamo María Pilar, tengo _____ (1) años y soy _____ (2). Vivo en _____ (3), pero en realidad no nací aquí sino que nací en _____ (4) que está al sudeste de España.

Bueno, para mí **el español** es una **lengua** _____ (5) porque es clave en el mundo, porque hay muchos literatos y muchos _____ (6) que han plasmado la esencia de su tierra en el realismo mágico; y porque hay _____ de personas que leen sus palabras y que lo hablan todos los días.

Para mí, **los pueblos que hablan español** son _____ (7) e _____ (8), porque tenemos una grande historia. Aunque nos hayamos conquistado unos a los otros, a día de hoy eso nos ha abierto muchas puertas, quiero decir que hoy todos podemos _____ (9) a medio mundo, pudiendo comunicarnos solo porque nuestra lengua materna es el _____ (10).

Para mí **el portugués** es una **lengua** muy _____ (11) y muy _____ (12), porque me gusta el ritmo que tiene, pero en realidad, es por la _____ (13) que conozco y que lo habla.

Para mí, **los pueblos que hablan portugués** son _____ (14). La gente portuguesa que conozco me inspira mucha _____ (15), porque me parece gente muy abierta con la que tengo muchas cosas en común. Al final, los _____ (16) y los portugueses somos como _____ (17).

2.1 Curiosidades:

1) Como os he dicho, yo en realidad soy de _____ (18), es una comunidad autónoma que tiene costa. Una cosa muy típica de _____ (19) son los _____ (20) porque hay mucha huerta.

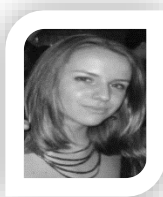
2) La gente de otra ciudad nos llamaban los _____ (21), porque es donde estaban todas las huertas con tomates y lechugas y la alimentación se basaba sobre todo en _____ (22) y _____ (23).

3) Una palabra típica que solo se dice en _____ (24) es _____ (25) en vez de decir chico es _____ (26) y en vez de decir chica es _____ (27).

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE 	2013/2014 Español Profesora en prácticas: Tânia Neves
---	--	---

Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: 21 años
 Nacionalidad: española
 Profesión: estudiante de medicina
 Lengua: español



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

¡Hola! Yo me llamo María Pilar, tengo ___21___ (1) años y soy ___española___ (2). Vivo en ___Madrid___ (3), pero en realidad no nací aquí sino que nací en ___Murcia___ (4) que está al sudeste de España.

Bueno, para mí **el español** es una **lengua** ___mágica___ (5) porque es clave en el mundo, porque hay muchos literatos y muchos ___escritores___ (6) que han plasmado la esencia de su tierra en el realismo mágico; y porque hay ___millones___ de personas que leen sus palabras y que lo hablan todos los días.

Para mí, **los pueblos que hablan español** son ___dinámicos___ (7) e ___interesantes___ (8), porque tenemos una grande historia. Aunque nos hayamos conquistado unos a los otros, a día de hoy eso nos ha abierto muchas puertas, quiero decir que hoy todos podemos ___viajar___ (9) a medio mundo, pudiendo comunicarnos solo porque nuestra lengua materna es el ___español___ (10).

Para mí **el portugués** es una **lengua** muy ___divertida___ (11) y muy ___sensual___ (12), porque me gusta el ritmo que tiene, pero en realidad, es por la ___gente___ (13) que conozco y que lo habla.

Para mí, **los pueblos que hablan portugués** son ___geniales___ (14). La gente portuguesa que conozco me inspira mucha ___confianza___ (15), porque me parece gente muy abierta con la que tengo muchas cosas en común. Al final, los ___españoles___ (16) y los portugueses somos como ___primos___ (17).

2.1 Curiosidades:

1) Como os he dicho, yo en realidad soy de ___Murcia___ (18), es una comunidad autónoma que tiene costa. Una cosa muy típica de ___Murcia___ (19) son los ___limones___ (20) porque hay mucha huerta.

2) La gente de otra ciudad nos llamaban los ___barrigas___ ___verdes___ (21), porque es donde estaban todas las huertas con tomates y lechugas y la alimentación se basaba sobre todo en ___verduras___ (22) y ___vegetales___ (23).

3) Una palabra típica que solo se dice en ___Murcia___ (24) es ___zagales___ (25) en vez de decir chico es ___zagal___ (26) y en vez de decir chica es ___zagala___ (27).

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE 	2013/2014 Español Profesora en prácticas: Tânia Neves
---	--	---

Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: _____

Nacionalidad: _____

Profesión: _____

Lengua: _____



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

Mi nombre es Natali Uriarte Chávez, tengo ____ (1) años y actualmente vivo en _____ (2) hace un año. Para mí **el idioma español** es una lengua _____ (3), _____ (4) e _____ (5). Es _____ (6) de aprender, porque no es tan _____ (7) como otras, como el alemán, por ejemplo. Por otro lado es _____ (8), porque se habla en distintas partes del _____ (9). Me parece que es _____ (10), porque tiene una manera _____ (11) de escucharse. Es la lengua _____ (12), según la historia.

El español, en otros países como en el mío, el idioma es _____ (13) pero al mismo tiempo puede ser _____ (14). Por ejemplo, en la _____ (15) del habla.

2.1 ¿De qué problemas habla la chica, en relación a sus amigos españoles?


No es la _____ (16) ni la _____ (17), aunque también podría depender según la ciudad. Es más, en ciertas cosas como en _____ (18), quizás yo no le encuentre gracia. De verdad, no es una cosa personal sino algo en general. Por ejemplo, a mí, las _____ (19) a veces en español no me causan risa porque no le encuentro el sentido. Y también porque puede haber palabras que quizás son jergas y no las entiendo. Las de mi país y las de _____ (20) son totalmente _____ (21). Lamentablemente en el habla del día-a-día no eres muy correcto a hablar.

2.2 Curiosidades:

1) Como por ejemplo, yo digo _____ (22) que es como _____ (23).

2) Cuando uno se despide y alguna persona dice _____ (24), que te vaya bien; _____ (25). Y eso en España no lo dicen, te dicen _____ (26), _____ (27).

El portugués, para mí, es _____ (28), me gusta mucho, me parece una lengua muy _____ (29) y también _____ (30).

	<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</p> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 50px; margin: 0 auto;"></div>	<p style="text-align: center;">2013/2014</p> <p style="text-align: center;">Español</p> <p style="text-align: center;">Profesora en prácticas: Tânia Neves</p>
---	--	---

Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: 27 años
 Nacionalidad: peruana
 Profesión: técnica en computación e informática
 Lengua: español



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

Mi nombre es Natali Uriarte Chávez, tengo 27(1) años y actualmente vivo en Portugal(2) hace un año.

Para mí **el idioma español** es una lengua fácil(3), harmoniosa(4) e importante(5). Es fácil(6) de aprender, porque no es tan compleja(7) como otras, como el alemán, por ejemplo. Por otro lado es importante(8), porque se habla en distintas partes del mundo(9). Me parece que es harmoniosa(10), porque tiene una manera sutil(11) de escucharse. Es la lengua romance(12), según la historia.

El español, en otros países como en el mío, el idioma es igual(13) pero al mismo tiempo puede ser distinto(14). Por ejemplo, en la entonación(15) del habla.

2.1 ¿De qué problemas habla la chica, en relación a sus amigos españoles?

No es la rapidez(16) ni la fluidez(17), aunque también podría depender según la ciudad. Es más, en ciertas cosas como en bromas(18), quizás yo no le encuentre gracia. De verdad, no es una cosa personal sino algo en general. Por ejemplo, a mí, las bromas(19) a veces en español no me causan risa porque no le encuentro el sentido. Y también porque puede haber palabras que quizás son jergas y no las entiendo. Las de mi país y las de España(20) son totalmente distintas(21). Lamentablemente, en el habla del día-a-día no eres muy correcto a hablar.

2.2 Curiosidades:

1) Como por ejemplo, yo digo qué chévere(22) que es como qué bien(23).

2) Cuando uno se despidе y alguna persona dice chao(24), que te vaya bien; cuídate mucho(25). Y eso en España no lo dicen, te dicen adiós(26), hasta luego(27).

El portugués, para mí, es fácil(28), me gusta mucho, me parece una lengua muy bonita(29) y también importante(30).

Anexo 8 – Fichas de trabalho (sessão V)

	<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</p> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>	<p style="text-align: center;">2013/2014</p> <p style="text-align: center;">Español</p> <p style="text-align: center;">Profesora en prácticas: Tânia Neves</p>
---	--	---

Quando Mafalda encontrou a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: _____

Nacionalidad: _____

Profesión: _____

Lengua: _____



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

¡Hola! Me llamo Mario Tomillo Romero, tengo ____ (1) años, soy de nacionalidad _____ (2), vivo en Zafrá, un pueblo en la provincia de _____ (3), en Extremadura.

Para mí, **el español** es una lengua _____ (4), debido a las _____ (5) y a la cantidad de _____ (6) que tenemos, pero esto también la hace ser una lengua _____ (7) y _____ (8) de algún modo.

Los **pueblos que hablan español** son _____ (9), porque nos gusta vivir una vida _____ (10), sin _____ (11). También somos _____ (12), porque no somos los más ricos del lugar. Esta pobreza hace que seamos un pueblo de carácter _____ (13).



Para mí, **el portugués** es un **idioma** _____ (14), porque de verdad no me gusta como _____ (15). No quiero decir mal, es debido a mi desconocimiento.

Los **pueblos que hablan portugués** son _____ (16), ya que geográficamente están en alta y _____ (17) o _____ (18) porque...

2.2 Curiosidades:

1) Algo típico de España, más concreto de mi tierra, Extremadura, son las _____ (19) y este _____ (20) parecido al andaluz que lo hacen ser tan característico.

2) Y también, la expresión _____ (21) que se usa para _____ (22) a _____ (23) cómo puedes decir: _____ (24), _____ (25) o _____ (26).

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE 	2013/2014 Español Profesora en prácticas: Tânia Neves
---	--	---

Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: 26 años
 Nacionalidad: española
 Profesión: administrativo
 Lengua: español



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

¡Hola! Me llamo Mario Tomillo Romero, tengo _26_(1) años, soy de nacionalidad ___española__(2), vivo en Zafra, un pueblo en la provincia de ___Badajoz__(3), en Extremadura.

Para mí, **el español** es una lengua ___difícil__(4), debido a las _conjugaciones__(5) y a la cantidad de ___sinónimos__(6) que tenemos, pero esto también la hace ser una lengua ___rica__(7) y ___bonita__(8) de algún modo.

Los **pueblos que hablan español** son ___sencillos__(9), porque nos gusta vivir una vida ___tranquila__(10), sin ___prisa__(11). También somos ___pobres__(12), porque no somos los más ricos del lugar. Esta pobreza hace que seamos un pueblo de carácter ___emigrante__(13).


Para mí, **el portugués** es un **idioma** ___desconocido__(14), porque de verdad no me gusta como _suena__(15). No quiero decir mal, es debido a mi desconocimiento.

Los **pueblos que hablan portugués** son ___emergentes__(16), ya que geográficamente están en alta y ___maltratados__(17) o ___mal__ _vistos__(18) porque...

2.2 Curiosidades:

1) Algo típico de España, más concreto de mi tierra, Extremadura, son las ___migas__(19) y este _acento__(20) parecido al andaluz que lo hacen ser tan característico.

2) Y también, la expresión _'ache'(21) que se usa para _llamar__(22) a _alguien__(23) cómo puedes decir: _tío__(24), ___muchacho__(25) o _jefe__(26).

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE 	2013/2014 Español Profesora en prácticas: Tânia Neves
---	--	---

Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: _____

Nacionalidad: _____

Profesión: _____

Lengua: _____



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

¡Hola! Me llamo Érika Escobar, tengo ____ (1) años, y vivo en _____ (2), en España.

Para mí, **la lengua española**, la verdad es que es un idioma bastante _____ (3) de aprender, debido a su complejidad _____ (4), aunque hoy en día es una lengua muy _____ (5) y muy hablada por m

Por otra parte, para mí, **la lengua portuguesa**, ya que tengo ciertos conocimientos es muy _____ (6) y, además, pienso que para la gente que hablamos el _____ (7) es más _____ (8) de aprenderla, porque hay ciertas _____ (9) en algunas palabras, en algunos verbos. Aunque tristemente, en comparación con el español o el inglés, no es muy _____ (10).

Para mí, los **pueblos que hablan en español y en portugués** son muy _____ (11), pues el carácter de la gente es mucho más _____ (12), mucho más sociable, mucho más _____ (13), más tolerantes.

2.2 Curiosidades:

1) Contaros un poquito de _____ (14), para que sepáis, está en _____ (15), que está al norte de España. Es una ciudad no muy grande, tiene unos _____ (16) habitantes, pero creo que es la ciudad perfecta para vivir en familia. Es _____ (17), luego hay universidades, también hay mucho ambiente de jóvenes, muchos espacios verdes, muchos _____ (18).

2) En _____ (19), bueno, una de las comidas típicas es el _____ (20) que es hecho a base de _____ (21).

3) Una bebida que también es muy conocida aquí es el _____ (22), que es un _____ (23) de un fruto negro azulado.

4) _____ (24) sobre todo es conocida mundialmente por las fiestas _____ (25) que se celebran en el mes de _____ (26), del 6 al ____ (27). La gente de _____ (28) se viste de _____ (29) y _____ (30), hay los _____ (31) por las mañanas. Hay mucha fiesta y mucha diversión.

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE 	2013/2014 Español Profesora en prácticas: Tânia Neves
---	--	---

Cuando Mafalda encontró a sus amigos, ellos estaban charlando con un grupo de amigos que también estaban viajando... ¿Conseguís adivinar quiénes son?

1. Completa los espacios antes de visionar el vídeo.



Edad: 23 años
 Nacionalidad: española
 Profesión: estudiante
 Lengua: español



2. Completa los espacios después de visionar y escuchar con atención el vídeo.

¡Hola! Me llamo Érika Escobar, tengo 23 (1) años, y vivo en Pamplona (2), en España.

Para mí, **la lengua española**, la verdad es que es un idioma bastante difícil (3) de aprender, debido a su complejidad gramatical (4), aunque hoy en día es una lengua muy estudiada (5) y muy hablada por mucha gente.

Por otra parte, para mí, **la lengua portuguesa**, ya que tengo ciertos conocimientos es muy bonita (6) y, además, pienso que para la gente que hablamos el español (7) es más fácil (8) de aprenderla, porque hay ciertas similitudes (9) en algunas palabras, en algunos verbos. Aunque tristemente, en comparación con el español o el inglés, no es muy estudiada (10).

Para mí, los **pueblos que hablan en español y en portugués** son muy parecidos (11), pues el carácter de la gente es mucho más abierto (12), mucho más sociable, mucho más comunicativos (13), más tolerantes.

2.2 Curiosidades:

1) Contaros un poquito de Pamplona (14), para que sepáis, está en Navarra (15), que está al norte de España. Es una ciudad no muy grande, tiene unos 200 000 (16) habitantes, pero creo que es la ciudad perfecta para vivir en familia. Es tranquila (17), luego hay universidades, también hay mucho ambiente de jóvenes, muchos espacios verdes, muchos parques (18).

2) En Pamplona (19), bueno, una de las comidas típicas es el ajuarriero (20) que es hecho a base de bacalao (21).

3) Una bebida que también es muy conocida aquí es el pacharán (22), que es un licor (23) de un fruto negro azulado.

4) Pamplona (24) sobre todo es conocida mundialmente por las fiestas S. Fermín (25) que se celebran en el mes de julio (26), del 6 al 14 (27). La gente de Pamplona (28) se viste de blanco (29) y rojo (30), hay los encierros (31) por las mañanas. Hay mucha fiesta y mucha diversión.

Anexo 9 – PPT (sessão V)

Migas Extremeñas - Badajoz

INGREDIENTES

Pan duro
 Aceite
 Ajos
 Pimiento seco
 Pimiento rojo molido o pimentón
 Panceta
 Sal

**ELABORACIÓN**

Se pica el pan en trocitos menudos. En la sartén se calienta abundante aceite, unos ajos, pimiento seco, panceta, pimiento rojo molido y un poco de sal. Se remueve todo esto muy bien y se añade agua. Cuando todo esto esté cocido se añaden las migas de pan y se sigue removiendo.

http://www.descubrebadaoz.com/receta_001.html

Pamplona

Bacalao al ajoarriero

(preparado típico de bacalao)

**Pacharán**

(un licor hecho a base de endrinas)



Pamplona

Fiestas de los Sanfermines

(del 6 al 14 de julio)



Encierros

(corridas de toros)



Expresiones populares y algunas costumbres de los hispanohablantes

- 1) **Murcia:** 'barrigas verdes' (personas que tienen huertas y comen muchas verduras), 'zagales' = chicos jóvenes (zagal / zagala (chico/a));
- 2) **Perú:** 'qué chévere' ('qué bien'), 'chao, que te vaya bien' o 'cuídate mucho' ('adiós, hasta luego');
- 3) **Badajoz:** 'migas' (pan con aceite, ajos y pimientos); 'ach' (para llamar a alguien: tío, muchacho);
- 4) **Pamplona:** 'al ajoarriero' (plato típico de bacalao), 'pacharán' (licor de endrinas), Fiestas de 'los Sanfermines' (del 6 al 14 de julio), 'encierros' (corridas de toros).



El mundo hispanohablante

Sabías que...



1. Más de **500 millones** de personas hablan español.
2. El **español** es la **segunda lengua del mundo** por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional.
3. El porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés descende.
4. Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.
5. Casi **20 millones de alumnos** estudian **español** como **lengua extranjera**.

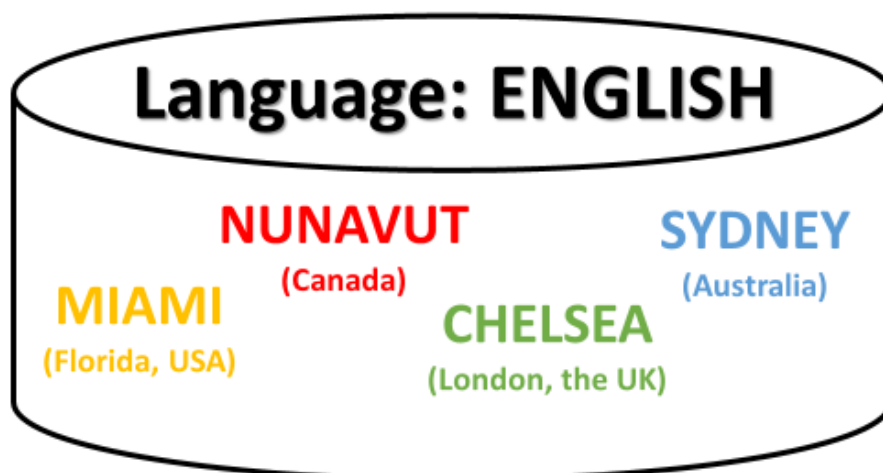
Adaptado de <http://inllore.es/fo-a-situacion-del-espanol/>

Inglês – Projeto de intervenção (6 sessões)

Anexo 10 – PPT (sessões I e II)



What do these places have in common?



1. "To do international business it is important to know how to speak English."
 19. "It is the language spoken in England."
 18. "It is a language which is spoken by everyone." 2. "It is an international language."
 8. "It is spoken by the majority of people." 10. "It gives us more possibilities to find a job."
 7. "It starts to be spoken all over the world." 17. "It is the most international language."
 12. "It is a universal language." **ENGLISH** 3. "It is spoken in many places."
 5. "It is an important language." 9. "It guides us throughout life."
 14. "It is spoken in more than 50 countries."
 16. "It is the language of the future."
 11. "It is the official language of the world." 15. "It is extremely important nowadays."
 13. "It is one of the most spoken languages." 4. "It is the mother tongue of the world."
 6. "It is better to know English than any other language if we plan to study abroad."

Video: *The Accent Tag*

Answer the following questions.

1) How many English accents are there in the video?

There are 7 English accents in the video.

2) Where are the girls from?

The girls are from the UK: London and Scotland; America: New York and Texas; Canada; Australia and New Zealand.

3) What other accents do you know?

I know that there is also an Irish accent, a Jamaican accent...

Video: *The Accent Tag*

4) How many words do they pronounce?

They pronounce 27 words.

4.1) Write those words:

aunt, route, wash, oil, theatre, iron, salmon, caramel, fire, water, sure, data, ruin, crayon, New Orleans, pecan, both, again, probably, spitting image, Alabama, lawyer, coupon, mayonnaise, syrup, pyjamas and caught.

Complete the sentences.

- 1) I **like** the accent of _____, because _____.
- 2) I **don't like** the accent of _____, because _____.

Anexo 11 – Ficha de trabalho (sessões I e II)

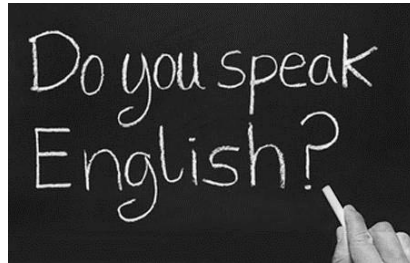
 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS [Redacted] Trainee Teacher: Tânia Neves 15th May 2014</p>	
---	--	---

Name: _____

No: _____

Class: 7^o _____Unit 6 – *Around the world*

A. Watch the video attentively.

Video: *The Accent Tag*<http://www.youtube.com/watch?v=Wj8GMQ7WR48>

B. After watching the video, answer the following questions.

- 1) How many English accents are there in the video? _____
- 2) Where are the girls from? _____

- 3) What other English accents do you know? _____
- 4) How many words do they pronounce? _____

4.1) Write those words:

C. Complete the sentences.

- 1) I **like** the accent of _____, because _____.
- 2) I **don't like** the accent of _____, because _____.

Thank you! ☺

Anexo 12 – Ficha de trabalho (sessões III e IV)

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS</p> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> <p>Trainee Teacher: Tânia Neves 19th May 2014</p>	
--	--	--

Name: _____ No: _____ Class: 7^o _____

A. Look at the following picture.



B. Now, answer the following questions.

1. What is the picture about? _____.
2. How many continents are pointed out in the picture? _____.
- 2.1 Write their names. _____.
3. Where are the children from?

1. _____	4. _____	7. _____
2. _____	5. _____	8. _____
3. _____	6. _____	9. _____

C. Remember John and Sarah, the couple who was travelling by train in the song *Don't stop believin'* by Journey? Well, they want to visit several English-speaking countries on their holiday. However, they are a little confused about where they should go. Can you help them, by giving them your opinion on holiday destinations and activities?

Answer the following questions using, when necessary, the expressions: Yes, I have / No, I haven't.

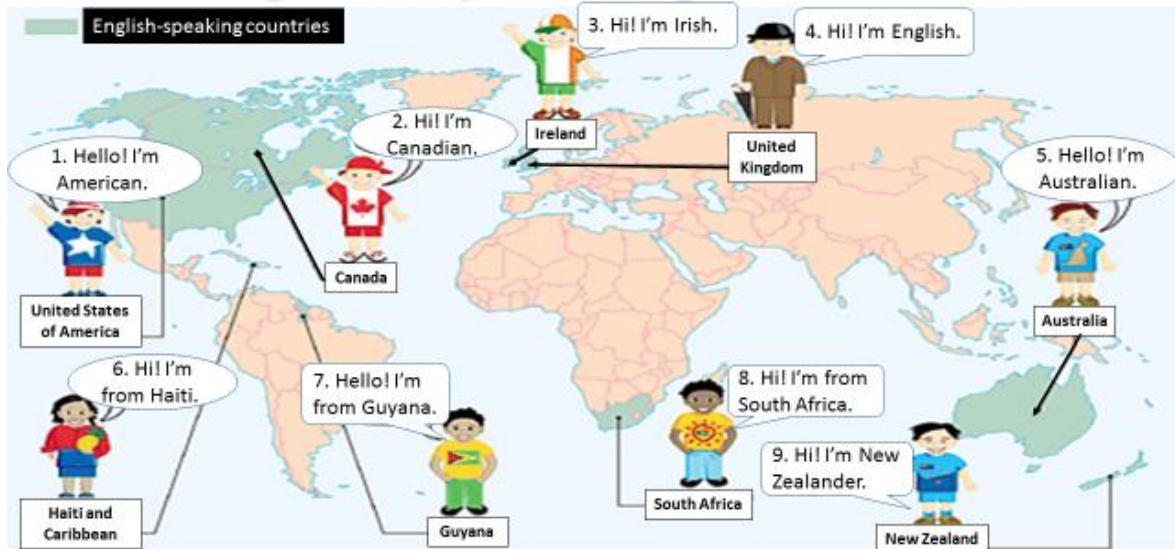
1. Have you ever been to America? _____.
- 1.1 If you have, what can you tell them about this continent?
_____.
2. Have you ever visited Ireland? _____.
- 2.1 If you have, what can you tell them about this country?
_____.
3. Have you ever tried winter sports? _____.
- 3.1 If you have, what sports have you enjoyed the most?
_____.
4. Have you ever stayed in a hotel? _____.



Thank you! ☺

Anexo 13 – PPT (sessões III e IV)

English-speaking countries



Worksheet correction

B. Now, answer the following questions.

1. What is the picture about?

The picture is about the English-speaking countries.

2. How many continents are pointed out in the picture?

In the picture there are 4 continents pointed out.



Worksheet correction

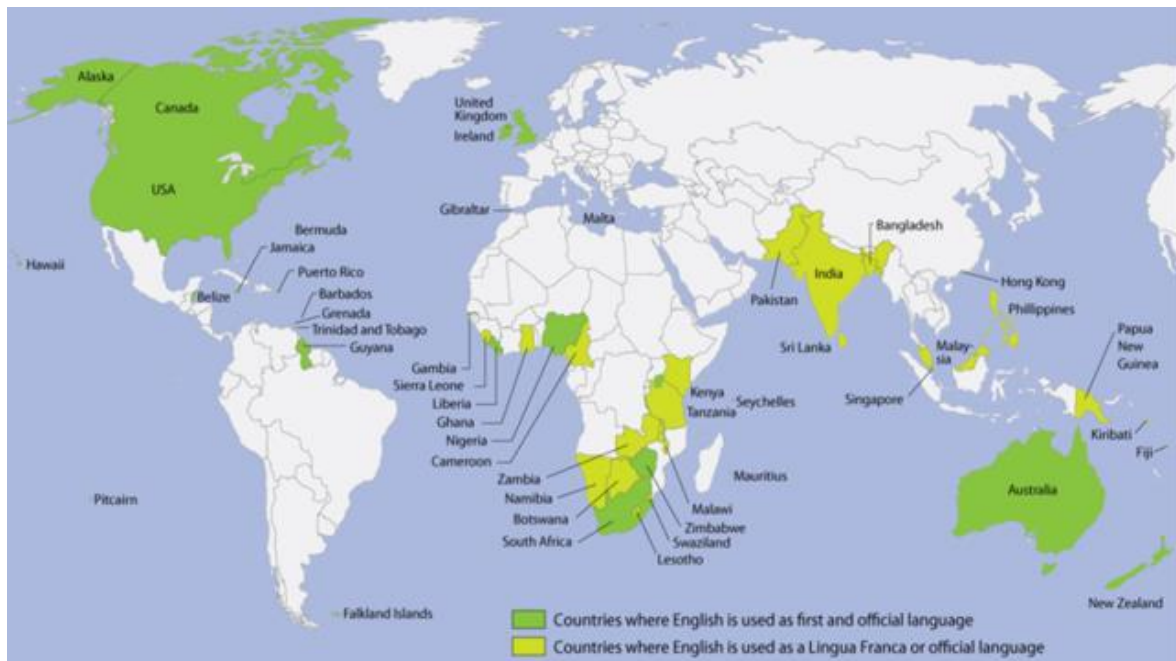
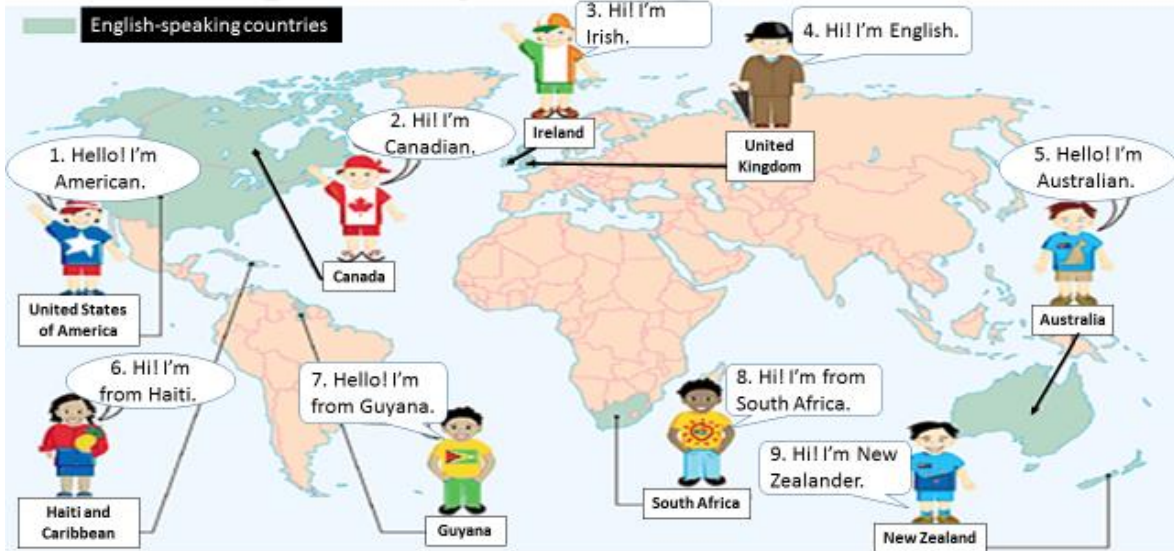
2.1 Write their names.

1. America (North America, Central America and South America);
2. Europe; 3. Africa; 4. Oceania

3. Where are the children from?

1. USA, 2. Canada, 6. Haiti and Caribbean, 7. Guyana, 3. Ireland,
4. UK, 8. South Africa, 9. New Zealand, 5. Australia

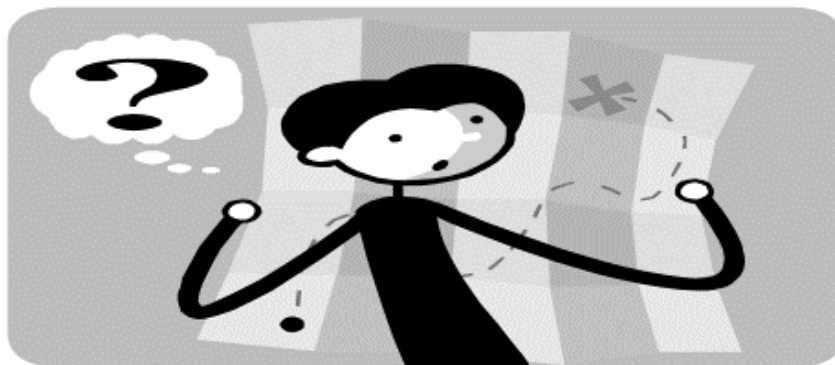
English-speaking countries



Anexo 14 – PPT (sessões V e VI)

While searching for the perfect destination, Sarah and John got lost.

Someone tried to help them but they couldn't understand the English of the person who was speaking.



Spanglish

In the store, Sarah and John heard a couple talking:

Husband: Que necesitamos?

Wife: Hay que comprar pan, con thin slices. Dónde está el thin-sliced bread?

Husband: Está en aisle three, sobre el second shelf, en el wrapper rojo.

Wife: No lo encuentro.

Husband: Quizás out of it.

Spanglish

“*Spanglish*, a hybrid of English and Spanish, is used by a growing number of Hispanic-Americans (...)”

Moreira, G. (2013)

“The term *Spanglish* may also refer to non-native Spanish speakers trying to make English words sound more “Spanish-y” when they do not have sufficient vocabulary.”

Moreira, G. (2013)

Spanglish

1. “*Compramelo por favor que está on sale!*”
2. “*Alex Rodriguez says adiós to la pelota!*”
3. “*You’ve got a nasty mancha on your camiseta.*”
4. “*My hermano is muy annoying.*”

Can you guess the meaning of this word/expression in Spanglish?

i-meiliar

Meaning: To send an e-mail



Can you guess the meaning of this word/expression in Spanglish?

Chopin

Meaning: Shopping



Can you guess the meaning of this word/expression in Spanglish?

Chatear

Meaning: To chat



Can you guess the meaning of this word/expression in Spanglish?

Marqueta

Meaning: Supermarket





What about...

Hinglish?

Singlish?

Hinglish

“A hybrid of English and south Asian languages, used both in Asia and the UK – phrases and words borrowed and re-invented. It's used on the Indian sub-continent, with English words blending with Punjabi, Urdu and Hindi.”

Moreira, G. (2013)

New hinglishisms:

- 1) *badmash* (= naughty)
- 2) *chuddies* (= underpants)

Older hinglishisms:

- 3) *shampoo*
- 4) *dungarees* (= denim trousers)
- 5) *pyjamas*
- 6) *bangles* (= bracelet)

Singlish

- *Let's go makan.* (= Let's go eat.)
- *Aiyah, this project damn tau tia.* (= This project is giving me a headache.)
- *Oh, izzit?* (= Oh, is that true? / Oh, is it?)
- *Dohwan.* (= No, thanks. / I don't want it.)

Singlish, from Singapore, is a blend of English, Chinese, Malay, Tamil and local dialects.

Grelhas de categorização das unidades de registo

Anexo 15 – Dados Turma 1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO		
Turma 1 (24 alunos)		
PARTE I		
Perguntas do inquérito por questionário	Respostas	N.º de alunos
2. Sexo	Feminino	11
	Masculino	13
3. Idade	12	10
	13	8
	14	4
	15	2
4. Nacionalidade	Portuguesa	21
	Alemã	2
	Luxemburguesa	1
5. Já residiste em algum país estrangeiro?	Sim	4
	Não	20
6. Se sim, qual?	Alemanha	2
	Bélgica	1
	Não responde	1
7. Durante quanto tempo?	1,5 anos (Alemanha)	
	12 anos (Alemanha)	
	7 semanas (Bélgica)	
	2 anos (Não respondeu)	
8. Algum dos teus pais é estrangeiro?	Sim	4
	Não	20
9. De que nacionalidade?	Angolana	3
	Brasileira	1
10. Falas a língua materna dele/a?	Sim	11
	Não	9
	Não responde	4
11. Qual é a tua língua materna?	Português	17
	Alemão	1
	Não responde	6

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO		
Turma 1 (24 alunos)		
PARTE II (a)		
Perguntas do inquérito por questionário	Respostas	N.º de alunos
12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano?	Inglês	24
13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano?	Espanhol	24
14. Que outras línguas gostarias estudar?	Alemão	6
	Francês	5
	Brasileiro	1
	Chinês	7
	Italiano	1
	Marroquino	1
	Mais nenhuma	4
15. Que línguas consideras importante estudar?	Inglês	16
	Português	7
	Francês	2
	Espanhol	3
	Todas	1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO			
Turma 1 (24 alunos)			
PARTE II (b)			
12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano?			
Total de ocorrências: 24		Inglês (A1-A24)	
12.1. Porquê?			
Total de ocorrências: 25	CL1.3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM = 23 ocorrências	CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 1 ocorrência	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 1 ocorrência
	“Erá obrigatorio, não havia outra.” (A1) “mas mais por só haver o inglês.” (A2) “porque é obrigatório” (A3) “Porque era obrigatorio” (A4) “Porque era obrigatória, e não havia mais opotese de escolha.” (A5) “Não Havia outra” (A7) “Porque só havia essa lingua e era obrigatório” (A8) “Não havia outra.” (A9) “porque não existia outra” (A10) “era obrigatorio e não havia outra” (A11) “era obrigatório.” (A12) “porque não avia outra” (A13) “Não havia para escolher mais nenhuma lingua.” (A14) “Es obrigatorio” (A15)	“Porque na primária o inglês parecia facil...” (A2)	“Por ser um lingua internacional” (A6)

	<p>“Porque era obrigatório e não havia mais nenhuma para escolher.” (A16)</p> <p>“Porque era obrigatória” (A17)</p> <p>“porque era obrigatória.” (A18)</p> <p>“Porque era a unica que havia.” (A19)</p> <p>“Era obrigatório escolher esta disciplina.” (A20)</p> <p>“Porque era obrigatório e não havia outra.” (A21)</p> <p>“Porque era a única que havia.” (A22)</p> <p>“Porque só Havia para escolher Inglês” (A23)</p> <p>“Não foi bem escolher, foi mais obrigação da escola.” (A24)</p>			
13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano?				
Total de ocorrências:	Espanhol (A1-A24)			
24				
13.1. Porquê?				
Total de ocorrências: 33	CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 18 ocorrências	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 10 ocorrências	CL1.3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM = 3 ocorrências	CL1.2. PROXIMIDADE LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE = 2 ocorrências
	<p>“Porque é mais facil que francês.” (A1)</p> <p>“Poque é... mais fácil que o Francês.” (A2)</p>	<p>“Porque é mais divertido” (A1)</p> <p>“... acho uma lingua muito divertida.” (A9)</p>	<p>“Porque nós só tínhamos duas escolhas: espanhol ou francês” (A16)</p> <p>“Tinha de escolher entre espanhol e francês” (A20)</p>	<p>“es parcido com el português” (A15)</p> <p>“Porque a pronuncia é parecida com português” (A19)</p>

	<p>“Porque é mais fácil que Francês.” (A3)</p> <p>“Porque espanhol é mais facil para mim do que o Frances” (A4)</p> <p>“Porque me parecia 1 língua fácil de aprender.” (A5)</p> <p>“Por ser mais facil” (A6)</p> <p>“Porque é uma linguagem facil” (A7)</p> <p>“Porque acho que é mais facil de perceber.” (A8)</p> <p>“porque acho um lígua facil” (A11)</p> <p>“Porque achei que era mais fácil.” (A12)</p> <p>“É mais facil de perceber, e de escrever.” (A14)</p> <p>“es más facil” (A15)</p> <p>“eu achei o espanhol mais facil [que o francês]” (A16)</p> <p>“Porque disseram-me que era fácil.” (A17)</p> <p>“Porque é mais fácil que francês.” (A18)</p>	<p>“Queria aprender a falar espanhol...” (A9)</p> <p>“gira” (A10)</p> <p>“Gosto” (A11)</p> <p>“eu gosto muito de espanha e dos espanhois” (A13)</p> <p>“divertida” (A16)</p> <p>“... como gosto mais de espanhol, escolhi.” (A20)</p> <p>“eu gosto mais español” (A23)</p> <p>“o Espanhol porque achei uma língua engraçada de se falar” (A24)</p>	<p>“Porque só podias escolher entre español e Francês” (A23)</p>	
--	--	--	--	--

	<p>“Porque já alguns amigos meus já me tinham dito que era mais fácil.” (A21)</p> <p>“Porque é mais facil do que francês” (A22)</p> <p>“é mais fácil relativamente ao Francês” (A24)</p>						
14. Que outras línguas gostarias de estudar?							
Total de ocorrências: 25	Alemão (A1; A5; A16; A19; A23; A24) = 6 ocorrências	Francês (A2; A3; A6; A11; A14) = 5 ocorrências	Brasileiro (A4) = 1 ocorrência	Chinês (A7; A9; A10; A13; A16; A18; A20) = 7 ocorrências	Italiano (A12) = 1 ocorrência	Marroquino (A22) = 1 ocorrência	Mais nenhuma (A8; A15; A17; A21) = 4 ocorrências
14.1. Porquê?							
Total de ocorrências: 24	Alemão = 6 ocorrências	<p>“pare-se ser uma língua interçante” (A1)</p> <p>“porque seria divertido aprender alemão.” (A19)</p> <p>“Porque sempre tive curiosidade de saber falar alemão.” (A5)</p> <p>“E o alemão nem eu sei bem Porque mas eu amava aprender Alemão.” (A16)</p> <p>“tenho amigos na alemã e gostava de perceber melhor muitas das coisas em alemão sem legendas.” (A24)</p>	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 5 ocorrências				

		“Eu posso falar Alemão porque vivi em Alemanha” (A23)	CL1.1. FACILIDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 1 ocorrência
Francês = 4 ocorrências		“Não é a questão de gostar é mais porque com esta língua posso viajar para mais países estrangeiros.” (A2)	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 2 ocorrências
		“Por ser uma língua muito falada” (A6)	
Brasileiro = 1 ocorrência		“Porque sempre fui curioso para saber a língua francesa” (A3)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 2 ocorrências
		“O meu pai está no estrangeiro e a sim gostava de falar francês, como ele.” (A14)	
		“Gosto do sotaque.” (A4)	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 1 ocorrência
Chinês = 8 ocorrências		“é difícil” (A7)	CL1.1. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 2 ocorrências
		“Acho que chinês é difícil e é muito difícil escrever.” (A9)	
		“deve ser divertido.” (A10)	
		“Acho que a língua chines é super engraçada e divertida.” (A16)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 4 ocorrências
	“porque parece ser interessante” (A18)		
	“Parece ser uma língua bastante divertida.” (A20)		
		“para ver como é as diferemsas” (A13)	CL1.2. DISTÂNCIA LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE = 1 ocorrência

		“porque não tem letras” (A18)	CL1.4. CONHECIMENTOS DECLARATIVOS SOBRE A LÍNGUA = 1 ocorrência		
	Italiano = 1 ocorrência	“porque era divertido aprender Italiano.” (A12)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 1 ocorrência		
	Marroquino = 1 ocorrência	“Parece entressante” (A22)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 1 ocorrência		
	Mais nenhuma = 3 ocorrências	“Porque já sei muitas linguas que chege.” (A8) “Porque já basta as que aprendi.” (A17) “no me gusta de estudar” (A15)	CL1.3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM = 3 ocorrências		
15. Que línguas consideras importante estudar?					
Total de ocorrências: 29	Inglês (A1; A4; A6; A7; A8; A9; A10; A12; A15; A16; A19; A20; A21; A22; A23; A24) = 16 ocorrências	Português (A2; A5; A14; A15; A17; A18; A21) = 7 ocorrências	Francês (A3; A6) = 2 ocorrências	Espanhol (A13; A14; A21) = 3 ocorrências	Todas (A11) = 1 ocorrência
15.1. Porquê?					
	Inglês	“Porque sem o Inglês pode ser difícil arranjar trabalho.” (A1)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 6 ocorrências		

Total de ocorrências: 23	= 15 ocorrências	<p>“porque podemos ter algum emprego fora dos país e assim o Inglês é o issencial.” (A12)</p> <p>“porque se formos estudar ou trabalhar para fora a língua que se fala é inglês.” (A16)</p> <p>“Porque mais tarde poderemos ir para outros países.” (A20)</p> <p>“Porque podem ser necessárias no nosso dia-a-dia.” (A21)</p> <p>“Porque nós mais tarde poderemos ir para outros países” (A23)</p>	
		<p>“Porque é uma língua muito falada em todo o mundo” (A4)</p> <p>“Porque são línguas muito faladas” (A6)</p> <p>“Porque é uma lingua que se tem de saber a nivel mundial.” (A7)</p> <p>“Porque tem que se saber falar, pois se alguem for para um país e não saber falar a lingua desse país essa pessoa pode falar ingles.” (A8)</p> <p>“Inglês é a lingua que é cause falada em todos os países.” (A9)</p> <p>“porque é a lingua mais falada.” (A10)</p> <p>“porque é usada quase em todos os paises.” (A19)</p> <p>“Porque mais tarde poderemos ir para outros países.” (A20)</p> <p>“Porque é a lingua mais falada no mundo” (A22)</p> <p>“Porque nós mais tarde poderemos ir para outros países” (A23)</p>	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 8 ocorrências

		“Se viajarmos para algum lugar no estrangeiro e não soubermos a língua materna deles o Inglês é a solução.” (A24)	CL5.1. COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM O OUTRO = 1 ocorrência
Português = 5 ocorrências		“porque é a nossa língua e seria uma vergonha não a falarmos.” (A2)	CL4.2. CONDIÇÃO PARA CONSTRUÇÃO E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE E SENTIDOS DE PERTENÇA = 2 ocorrências
		“Porque é a minha língua materna e é importante saber-la dominar.” (A5)	
Francês = 1 ocorrência		“Porque é importante para o nosso dia-a-dia.” (A17)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 3 ocorrências
		“porque é essencial para a nossa vida.” (A18)	
		“Porque podem ser necessárias no nosso dia-a-dia.” (A21)	
Espanhol = 2 ocorrências		“Porque são línguas muito faladas” (A6)	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 1 ocorrência
		“Porque eu não gosto de Inglês e de português” (A13)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 1 ocorrência
		“Porque podem ser necessárias no nosso dia-a-dia.” (A21)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 1 ocorrência

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Turma 1 (24 alunos)

PARTE III - ES

16. Para mim, o espanhol é uma língua...

	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 39 ocorrências	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 1 ocorrência	CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 11 ocorrências	CL1.2. DISTÂNCIA/PROXIMIDADE LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE = 5 ocorrências	CL1.4. CONHECIMENTOS DECLARATIVOS SOBRE A LÍNGUA = 1 ocorrência	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 3 ocorrências
Total de ocorrências: 60	Divertida (A2; A4; A5; A7; A8; A9; A10; A12; A15; A16; A17; A18; A20; A22; A23; A24) Engraçada (A2; A6; A16; A18; A19; A20; A21; A22; A23; A24) Interessante (A3; A5; A9; A18; A20; A22) Gira (A10; A19)	Rápida (A12)	Fácil (A3; A5; A6; A7; A8; A9; A12; A14; A15; A16; A17)	Diferente (A1) Esquisita (A1) Estranha (A4; A17) Espanhola (A11)	Enganadora (A24)	Importante (A3; A10) Respeitada (A2)

	Fixe (A13; A23) Brutal (A13) Fantástica (A13) Chata (A1)					
porque...						
Total de ocorrências: 42	“é fácil” (A3) “e facil” (A9) “falar em espanhol é fácil.” (A18) “eu falo português e é mais facil” (A23) “é fácil” (A24) “os Espanhois têm uma lingua facil.” (A6) “nós ouvimos os a falar mas às vezes não conseguimos perceber muito bem. (A9) “as vezes não se percebe nada e os pessoas ficam sem perceber o que dizem” (A14)					CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 8 ocorrências
	“eu gosto de ouvir a pronúncia dos espanhois” (A5) “é uma língua cuja pernuncia é parecida com o português” (A7) “a maneira da pronuncia é divertida” (A9) “gosto da pronúncia” (A22)					CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 3 ocorrências

	<p>“Enganadora porque tem algumas palavras iguais [ao português], mas significado diferente.” (A24)</p>	<p>CL1.4. CONHECIMENTOS DECLARATIVOS SOBRE A LÍNGUA</p> <p>= 1 ocorrência</p>
	<p>“não gosto de espanhol.” (A1)</p> <p>“usa aqueles verbos e aqueles nomes divertidos.” (A2)</p> <p>“a sua forma de falar impressioname.” (A5)</p> <p>“é divertido aprender” (A8)</p> <p>“gosto do povo espanhol” (A10)</p> <p>“gato” (A13)</p> <p>“gosto muito” (A13)</p> <p>“es interesante hablar espanhol” (A15)</p> <p>“[tem muitas palavras estranhas] mas ao mesmo tempo engraçadas” (A17)</p> <p>“é divertido falar em espanhol” (A18)</p> <p>“é interessante” (A18)</p> <p>“gosto da lingua deles” (A22)</p>	<p>CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CU LTURA</p> <p>= 15 ocorrências</p>

	<p>“divertida” (A24)</p> <p>“é fixe falala.” (A24)</p>	
	<p>“com ela podemos bricar, aprendemos muitas coisas...” (A12)</p>	<p>CL1.3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM</p> <p>= 1 ocorrência</p>
	<p>“nos pode ajudar muito no futuro” (A6)</p> <p>“é percisso saber mais que uma língua” (A10)</p>	<p>CL3.1. PODER ECONÓMICO- PROFISSIONAL</p> <p>= 2 ocorrências</p>
	<p>“percebe-se a língua.” (A3)</p> <p>“consegue-se perceber” (A8)</p> <p>“porque é cause como o português” (A9)</p> <p>“é parecida ao portugues” (A10)</p> <p>“quando tive espanhol pela primeira vez percebi logo tudo o que a professora escrevia, o que falava.” (A14)</p> <p>“se algum espanhol falar para nós, nós percebemos bem o que eles nos dizem.” (A16)</p> <p>“uma lingua parecida com o português” (A19)</p> <p>“é muito parecido com o Português.” (A20)</p>	<p>CL1.2. DISTÂNCIA/PROXI MIDADE LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE</p> <p>= 13 ocorrências</p>

	<p>“um pouco parecido com o português.” (A21)</p> <p>“é muito parecido com o português” (A22)</p> <p>“é parecido ao português” (A24)</p> <p>“tem muitas palavras estranhas” (A17)</p> <p>“algumas das palavras portuguesas são iguais [às espanholas].” (A7)</p>				
17. Para mim, os povos que falam espanhol são...					
Total de ocorrências: 53	CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS = 37 ocorrências	CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES/TRADIÇ ÕES = 8 ocorrências	CP5. IMPACTO VISUAL = 1 ocorrência	CP1. CARACTERÍSTICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS = 2 ocorrências	CP4. PERFIL LINGUÍSTICO- COMUNICATIVO = 5 ocorrências
	Irreverentes (A1) Tolos (A1) Divertidos (A1; A2; A3; A4; A8; A9; A11; A12; A14; A15; A16; A18)	Espanhóis (A11) Diferentes (A3; A24) Estranhos (A4) Iguais aos portugueses (A10; A20; A23)	Chiques (A2)	Ágeis (A5) Trabalhadores (A8)	Rápidos (A9; A12; A21) Faladores (A8; A17)

	Engraçados (A2; A14; A19; A21) Interessantes (A3; A9; A15) Ridículos (A4) Acolhedores (A5) Honestos (A5) Educados (A6) Alegres (A6; A18) Felizes (A6) Simpáticos (A7; A21) Estúpidos (A10) Fantásticos (A13) Fixes (A13; A14; A17) Brutais (A13) Extrovertidos (A15)	Diferentes dos portugueses (A20)			
porque...					

	<p>CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS</p> <p>= 6 ocorrências</p>	<p>CP1. CARACTERÍSTICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS</p> <p>= 2 ocorrências</p>	<p>CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES/TRADIÇÕES</p> <p>= 8 ocorrências</p>	<p>CP5. IMPACTO VISUAL</p> <p>= 1 ocorrência</p>	<p>CP4. PERFIL LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO</p> <p>= 7 ocorrências</p>
<p>Total de ocorrências: 26</p>	<p>“são curiosos” (A3)</p> <p>“são divertidos” (A3)</p> <p>“já estive em Espanha e comprovei que eles eram muito simpáticos” (A5)</p> <p>“parecem divertidos” (A8)</p> <p>“estúpidos pois nunca conheci ninguém espanhol” (A10)</p> <p>“são muito onestos” (A12)</p>	<p>“[já estive em Espanha e comprovei que eles eram muito simpáticos] e acolhedores.” (A5)</p> <p>“parecem trabalhadores” (A8)</p>	<p>“os espanhóis são diferentes.” (A1)</p> <p>“comem coisas diferentes das nossas” (A3)</p> <p>“vivem em espanha” (A11)</p> <p>“acho que os povos são todos iguais só que o que muda é a língua.” (A16)</p> <p>“vivem a vida à maneira deles.” (A18)</p> <p>“ao mesmo tempo são pessoas iguais a nós só que tem costumes diferentes.” (A20)</p>	<p>“mais chiques” (A2)</p>	<p>“aquele sotaque é muito engraçado” (A2)</p> <p>“[parecem] faladores” (A8)</p> <p>“falam espanhol” (A11)</p> <p>“falam muito rápido.” (A12)</p> <p>“gosto de os ouvir falar muito rápido com a pernuncia deles” (A17)</p> <p>“falam muito rápido” (A14)</p>

			<p>“Fazem coisas fora do Normal que não se faz em Portugal.” (A24)</p> <p>“Eles são pessoas como nós.” (A23)</p>		<p>“gosto da língua deles e da pronúncia” (A22)</p>
--	--	--	--	--	---

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO							
Turma 1 (24 alunos)							
PARTE III - IN							
18. Para mim, o inglês é uma língua...							
Total de ocorrências: 55	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 2 ocorrências	CL3.1. PODER ECONÓMICO - PROFISSIONAL = 7 ocorrências	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 13 ocorrências	CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 25 ocorrências	CL1.2. DISTÂNCIA LINGUÍSTICA COM A LÍNGUA OU COM OUTRAS LÍNGUAS = 4 ocorrências	CL4.1. RELAÇÃO LÍNGUA/HISTÓRIA DE UM POVO/CULTURA = 2 ocorrências	CL5.1. COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM O OUTRO = 2 ocorrências
	Internacional (A1) Estrangeira (A15)	Importante (A1; A3; A10; A12; A16; A19; A20)	Seca (A2) Cansativa (A2) Interessante (A3) Arrogante (A6) Divertida (A8) Horrível (A9) Chata (A13) Ridícula (A13) Engraçada (A14) Fixe (A14)	Difícil (A2; A5; A6; A7; A9; A10; A12; A14; A15; A16; A17; A18; A20; A21; A22) Fácil (A3; A8; A14; A23; A24) Complicada (A6; A16; A20; A23) Chinês (A13)	Estranha (A4; A5; A10) Esquisita (A24)	Antiga (A4) Inglês (A11)	Social (A4) Eficaz (A8)

			Desinteressante (A18) Irritante (A22) Trapalhona (A18)				
porque...							
Total de ocorrências: 35	<p>“não persebemos quase nada e é bastante cansativo” (A2)</p> <p>“o inglês é muito difícil de compreender.” (A5)</p> <p>“é bastante complicada de perceber” (A6)</p> <p>“acho muito difícil a pronuncio e o escrever” (A9)</p> <p>“para nin o engel é cines” (A13)</p> <p>“acho uma lingua super difícil e complicada de aprender.” (A16)</p> <p>“não percebo nada de aquilo” (A17)</p> <p>“é difícil de traduzir as palavras de português para inglês.” (A20)</p> <p>“eu não peredo nada do que eles dizem” (A21)</p> <p>“parece chinês e eu não percebo” (A22)</p> <p>“é difícil perceber muitas coisas” (A24)</p> <p>Díficeis (A11; A21)</p> <p>Difícil compreensão (A24)</p> <p>“se os povos falá-sem todos português era muito mais facil” (A6)</p> <p>“não consigo “acompanhar” o seu dialeto” (A5)</p> <p>“nós não percebemos nada daquilo que eles dizem.” (A9)</p> <p>“eles falam para nós, e nós não percebemos e dizemos que estamos a perceber.” (A17)</p>					<p>CL1.1. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO</p> <p>= 22 ocorrências</p>	

	<p>“eu não peredo nada do que eles dizem” (A21)</p> <p>“não se percebe nada e depois irrita” (A22)</p> <p>“falam que não se percebe nada” (A14)</p> <p>“e as pessoas que não percebem nada ficam de boca aberta” (A14)</p>	
	<p>“gosto muito dela” (A4)</p> <p>“es interessante hablar inglês” (A15)</p> <p>“não gosto da disciplina.” (A18)</p>	<p>CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 3 ocorrências</p>
	<p>“tem muitos verbos” (A7)</p> <p>“são muitos verbos e outras coisas” (A12)</p>	<p>CL1.4. CONHECIMENTOS DECLARATIVOS SOBRE A LÍNGUA = 2 ocorrências</p>
	<p>“são importantes para a nossa vida.” (A12)</p> <p>“o inglês é uma língua importante” (A19)</p>	<p>CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 2 ocorrências</p>
	<p>“é pouco parecida com o portugues” (A7)</p> <p>“não é nada parecido com a nossa língua” (A10)</p> <p>“não é como o espanhol palavras parecidas e esquezita mesma explicação” (A24)</p>	<p>CL1.2. DISTÂNCIA/PROXIMIDADE LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE = 3 ocorrências</p>
	<p>“posso falar em qualquer pais essa lingua” (A8)</p>	<p>CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 1 ocorrência</p>
	<p>“eu gostava de falar muito bem inglês para ir aos países que se falam inglês.” (A14)</p>	<p>CL5.1. COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM O OUTRO = 1 ocorrência</p>
	<p>“falam ingles e estam nos países onde se fala ingles” (A11)</p>	<p>CL4.1. RELAÇÃO LÍNGUA/HISTÓRIA DE UM POVO/CULTURA = 1 ocorrência</p>

19. Para mim, os povos que falam inglês são...					
	CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS = 34 ocorrências	CP1. CARACTERÍSTICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS = 5 ocorrências	CP3. PERFIL SOCIOECONÓMICO = 3 ocorrências	CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES/TRADIÇÕES = 12 ocorrências	CP5. IMPACTO VISUAL = 1 ocorrência
Total de ocorrências: 55	Pouco divertidos (A1) Não são tolos (A1) Não são irreverentes (A1) Divertidos (A2; A4; A8; A14; A15; A16; A18; A19) Fixes (A2; A14) Interessantes (A3) Antipáticos (A5) Arrogantes (A6; A7) Complicados (A5; A6; A21) Irritantes (A9; A22) Horríveis (A9) Saturantes (A9) Ótimos (A10) Malucos (A10)	Engenhosos (A8) Espertos (A19) Inteligentes (A8; A10; A2)	Ricos (A18) Importantes (A12; A15)	[Pessoas] diferentes (A3; A20) Estranhos (A4; A5; A6; A22) Esquisitos (A7; A11; A24) Ingleses (A11) [Pessoas] iguais (A20; A23)	Elegantes (A3)

	Ridículos (A13) Chatos (A13) Estúpidos (A13) Engraçados (A14; A17) Extrovertidos (A15) Humoristas (A16) Cínicos (A19)				
porque...					
Total de ocorrências: 20	“com eles podemos também aprender e saber falar a lingua inglês.” (A12) “são espertos” (A19) “basta ver tudo que o que eles inventaram” (A8) “eu acho que os povos que falam o ingeles deram uma boa evolução ao mundo” (A10)	CP1. CARACTERÍSTICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS = 4 ocorrência			
	“a Inglaterra é rica em muita coisa.” (A18)	CP3. PERFIL SOCIOECONÓMICO = 1 ocorrência			
	“são divertidos e sénicos porque ele são assim” (A19) “ao mesmo tempo são muito divertidos” (A8) “pelo aspeto das pessoas parecem arrugantes.” (A5) “por não compreender português podem agir de maneiras arrogantes.” (A7)	CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS = 4 ocorrências			
	“conseguem falar e cantar muito bem o inglês.” (A2) “gosto de os ouvir falar” (A4) “falam ingles” (A11; A13) “o guesto da língua qual hablam” (A15)	CP4. PERFIL LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO = 5 ocorrências			

	<p>“não são iguais aos espanhois” (A1)</p> <p>“podem ter roupas diferentes das nossas.” (A3)</p> <p>“acho que todos os povo são iguais só que consoante o país eles mudam a língua.” (A16)</p> <p>“ao mesmo tempo são pessoas iguais a nós mas com costumes diferentes.” (A20)</p> <p>“também são pessoas como nós.” (A23)</p> <p>“uma maneira de ser esquezita” (A24)</p>	<p>CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES/TRADIÇÕES</p> <p>= 6 ocorrências</p>
--	--	--

Anexo 16 – Dados Turma 2

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO		
Turma 2 (19 alunos)		
PARTE I		
Perguntas do inquérito por questionário	Respostas	N.º de alunos
2. Sexo	Feminino	8
	Masculino	11
3. Idade	12	10
	13	6
	14	2
	15	1
4. Nacionalidade	Portuguesa	16
	Venezuelana	1
	Guineense	1
	Não responde	1
5. Já residiste em algum país estrangeiro?	Sim	3
	Não	16
6. Se sim, qual?	Venezuela	1
	Guiné-Bissau	1
	Suíça	1
7. Durante quanto tempo?	6 anos (Venezuela)	
	3 anos (Guiné-Bissau)	
	1 semana (Suíça)	
8. Algum dos teus pais é estrangeiro?	Sim	5
	Não	14
9. De que nacionalidade?	Moçambicana	3
	Venezuelana	1
	Guineense	1
	Luxemburguesa	1
10. Falas a língua materna dele/a?	Sim	10
	Não	4
	Não responde	5
11. Qual é a tua língua materna?	Português	16
	Castelhano	1
	Não responde	2

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO		
Turma 2 (19 alunos)		
PARTE II (a)		
Perguntas do inquérito por questionário	Respostas	N.º de alunos
12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano?	Inglês	19
13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano?	Francês	19
14. Que outras línguas gostarias estudar?	Alemão	9
	Espanhol	4
	Chinês/Mandarim	5
	Latim	1
	Russo	1
	Grego	1
	Brasileiro	1
	Mais nenhuma	1
15. Que línguas consideras importante estudar?	Inglês	18
	Português	1
	Francês	5
	Brasileiro	1
	Mandarim	1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO						
Turma 2 (19 alunos)						
PARTE II (b)						
12. Que língua estrangeira escolheste no 5.º ano?						
Total de ocorrências: 19		Inglês (A1-A19)				
12.1. Porquê?						
	CL1.3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM = 15 ocorrências	CL1.1. FACILIDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 1 ocorrência	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 3 ocorrências	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 4 ocorrências	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LÍNGUA = 1 ocorrência	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 2 ocorrências
Total de ocorrências: 26	<p>“Não havia outra opção mas se ouvesse outra opção escolheria Inglês” (A2)</p> <p>“O Inglês é obrigatório na escola.” (A3)</p> <p>“Era obrigatório” (A4)</p> <p>“Porque era língua obrigatória” (A5)</p> <p>“Porque era obrigatório” (A8)</p> <p>“porque era obrigatório” (A10)</p> <p>“não tive opção.” (A11)</p> <p>“porque era obrigatório” (A13)</p> <p>“não tinha opção” (A14)</p>	<p>“simples” (A7)</p>	<p>“Porque quando for maior quero ir para a América” (A4)</p> <p>“Porque é importante para toda a nossa vida.” (A9)</p> <p>“Porque quero ir viver para a América” (A12)</p>	<p>“Porque gosto de Inglês” (A1)</p> <p>“É interessante” (A6)</p> <p>“gosto de línguas diferentes” (A6)</p> <p>“é fixe” (A15)</p>	<p>“tem uma pronuncia engarçado” (A7)</p>	<p>“se for a outro país o Inglês é língua universal” (A1)</p> <p>“Porque é universal” (A7)</p>

	<p>“Não havia mais nenhuma.” (A15)</p> <p>“Não escolhi, deram-me.” (A15)</p> <p>“Porque não havia outra.” (A16)</p> <p>“Porque não a mais nenhuma” (A17)</p> <p>“É obrigatória” (A18)</p> <p>“Porque é obrigatória” (A19)</p>					
13. Que língua estrangeira escolheste no 7.º ano?						
Total de ocorrências: 19		Francês (A1-A19)				
13.1. Porquê?						
Total de ocorrências: 20	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 12 ocorrências	CL1.4. CONHECIMENTOS DECLARATIVOS SOBRE A LÍNGUA = 1 ocorrência	CL1.3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM = 5 ocorrências	CL3.1. PODER ECONÓMICO- PROFISSIONAL = 2 ocorrências		
	<p>“Acho que é fixe” (A2)</p> <p>“Achei maior graça.” (A3)</p> <p>“Porque não gosto de espanhol.” (A8)</p> <p>“Porque acho interessante” (A10)</p> <p>“porque gosto” (A11)</p> <p>“porque acho interessante” (A12)</p> <p>“gosto” (A14)</p>	<p>“tem muita gramatica” (A2)</p>	<p>“Porque na altura só podia escolher espanhol ou francês e prefiro francês que espanhol” (A1)</p> <p>“Porque prefiro francês, mas já me arrependi” (A15)</p> <p>“Prefiro” (A18)</p>	<p>“Porque um dia eu irei trabalhar para França” (A9)</p> <p>“Porque sempre quis ir a França.” (A16)</p>		

	<p>“porque acho que é muito giro.” (A19)</p> <p>“Porque a minha teve em França” (A5)</p> <p>“a minha família já lá viveu.” (A11)</p> <p>“para viver com os meus tios.” (A9)</p> <p>“Porque eu sou venezuelano e a minha mãe não queria que eu fosse aprender Espanhol” (A7)</p>		<p>“porque o meu irmão também escolheu” (A13)</p> <p>“porque a minha também escolheu” (A17)</p>					
14. Que outras línguas gostarias de estudar?								
<p>Total de ocorrências: 23</p>	<p>Alemão (A4; A6; A7; A8; A10; A12; A15; A18; A19) = 9 ocorrências</p>	<p>Espanhol (A5; A13; A14; A19) = 4 ocorrências</p>	<p>Brasileiro (A17) = 1 ocorrência</p>	<p>Chinês/Mandarim (A1; A2; A11; A15; A16) = 5 ocorrências</p>	<p>Latim (A3) = 1 ocorrência</p>	<p>Russo (A7) = 1 ocorrência</p>	<p>Grego (A7) = 1 ocorrência</p>	<p>Mais nenhuma (A9) = 1 ocorrência</p>
14.1. Porquê?								
<p>Total de ocorrências: 30</p>	<p>Alemão = 12 ocorrências</p>	<p>“gosto da maneira que falam” (A6)</p> <p>“são engraçadas” (A7)</p> <p>“Porque parece uma língua engraçada” (A8)</p> <p>“Porque acho interessante e fix” (A10)</p> <p>“Acho engraçado” (A12)</p> <p>“Porque é fixe.” (A15)</p> <p>“Gosto muito da língua” (A18)</p> <p>“Porque acho que são interessantes” (A19)</p>	<p>CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 8 ocorrências</p>					

		“têm pronúncias interessantes” (A7)	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 1 ocorrência
		“Porque de momento a alemã está a expandir” (A4) “Porque pouca gente fala” (A7)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 2 ocorrências
		“pode ser falada internacionalmente” (A18)	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 1 ocorrência
	Espanhol = 4 ocorrências	“Porque quando for a Espanha conseguir falar e perceber” (A13)	CL5.1. COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM O OUTRO = 1 ocorrência
		“Era fácil” (A5)	CL1.1. FACILIDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 1 ocorrência
		“É ingrassado” (A14) “Porque acho que são interessantes” (A19)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 2 ocorrências
	Brasileiro = 1 ocorrência	“Gosto do Brasil” (A17)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 1 ocorrência
	Chinês/Mandarim = 5 ocorrências	“Porque é fixe.” (A15) “Porque tenho curiosidade.” (A16) “Porque eu gosto dos chineses” (A1)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 3 ocorrências
		“porque acho que é diferente.” (A11)	CL1.2. DISTÂNCIA LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE = 1 ocorrência
		“gostava de comunicar com eles [chineses]” (A1)	CL5.1. COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM O OUTRO = 1 ocorrência
	Latim	“Porque é muito utilizado em ciências” (A3)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL

	= 1 ocorrência		= 1 ocorrência		
Russo = 3 ocorrências		“Porque pouca gente fala” (A7)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 1 ocorrência		
		“são engraçadas” (A7)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 1 ocorrência		
		“têm prononcias interessantes” (A7)	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 1 ocorrência		
Grego = 3 ocorrências		“Porque pouca gente fala” (A7)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL = 1 ocorrência		
		“são engraçadas” (A7)	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 1 ocorrência		
		“têm prononcias interessantes” (A7)	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 1 ocorrência		
Mais nenhuma = 1 ocorrência		“Porque Já com doas línguas, já é bom.” (A9)	CL1.5. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM = 1 ocorrência		
15. Que línguas consideras importante estudar?					
Total de ocorrências: 26	Inglês (A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A18; A19) = 18 ocorrências	Português (A6) = 1 ocorrência	Francês (A5; A8; A10; A11; A19) = 5 ocorrências	Brasileiro (A17) = 1 ocorrência	Mandarim/Chinês (A18) = 1 ocorrência
15.1. Porquê?					
Total de ocorrências:	Inglês = 18 ocorrências	“São para nos guiar para toda a vida” (A5) “Porque em negócios estrangeiros é presiso saber inglês” (A9)		CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL	

25		<p>“porque são importantes” (A10)</p> <p>“porque são as Línguas que têm muita saída.” (A11)</p> <p>“Porque se formos estudar para outro país, é melhor saber inglês do que outra língua” (A16)</p> <p>“porque temos mais possibilidade de trabalho” (A19)</p>	= 6 ocorrências
		<p>“Porque é uma língua universal e toda a gente sabe” (A1)</p> <p>“porque é a língua universal” (A2)</p> <p>“Considera-se a língua universal.” (A3)</p> <p>“é a Língua INTERNACIONAL.” (A4)</p> <p>“Inglês é uma das línguas mais faladas.” (A6)</p> <p>“é falada pela maioria dos povos (mais de 50 países)” (A7)</p> <p>“Porque só línguas que se falam em vários sítios” (A8)</p> <p>“É uma língua universal” (A12)</p> <p>“porque a língua oficial em todo o mundo.” (A13)</p> <p>“é uma língua universal” (A14)</p> <p>“Porque é a língua mãe do mundo” (A15)</p> <p>“Porque começa a ser falada em todo o Mundo.” (A18)</p>	<p>CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA</p> <p>= 12 ocorrências</p>
	Francês = 5 ocorrências	<p>“Porque só línguas que se falam em vários sítios” (A8)</p>	<p>CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA</p> <p>= 1 ocorrência</p>
		<p>“São para nos guiar para toda a vida” (A5)</p> <p>“porque são importantes” (A10)</p> <p>“porque são as Línguas que têm muita saída.” (A11)</p> <p>“porque temos mais possibilidade de trabalho” (A19)</p>	<p>CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL</p> <p>= 4 ocorrências</p>

	Mandarim/Chinês = 1 ocorrência	“Porque começa a ser falada em todo o Mundo.” (A18)	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 1 ocorrência
	Brasileiro = 1 ocorrência	“Quero viver no brasil.” (A17)	CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL ou CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO				
Turma 2 (19 alunos)				
PARTE III - ES				
16. Para mim, o espanhol é uma língua...				
Total de ocorrências: 51	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 12 ocorrências	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 13 ocorrência	CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 16 ocorrências	CL1.2. DISTÂNCIA/PROXIMIDADE LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE = 10 ocorrências
	Divertida (A4; A14) Interessante (A6; A12; A19) Aborrecida (A8) Desinteressante (A11) Seca (A11) Fixe (A14) Gira (A19) Bonita (A19) <i>Caliente</i> (A14)	Rápida (A1; A2; A3; A4; A5; A6; A10; A11; A13; A15; A16; A18) Apressada (A8)	Difícil (A1; A2; A3; A8; A9; A10; A18) Fácil (A4; A5; A13; A16) Simples (A7) "Rápida de aprender" (A7) "Fácil pronúncia" (A7) Confusa (A8) Complicada (A9)	"Parecida com o português" (A1; A15) Diferente (A6) Esquisita (A2; A10) Estranha (A3; A15; A16; A17; A18)
porque...				
Total de ocorrências: 26	"não se percebe o que as pessoas falam" (A2) "não percebo nada do que falam" (A3) "é simples" (A7) "é difícil de pronunciar" (A9) "é complicada" (A9)		CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 10 ocorrências	

	<p>“porque não se percebe maior parte das palavras” (A10)</p> <p>“consegue-se dizer facilmente as palavras” (A13)</p> <p>“já ouvi e não parece muito difícil” (A16)</p> <p>“não se percebe.” (A18)</p> <p>“as palavras leem-se exatamente como estão escritas” (A7)</p>	
	<p>“é uma língua muito rápida.” (A9)</p> <p>“é rápida” (A16)</p>	<p>CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE</p> <p>= 2 ocorrências</p>
	<p>“é fixe” (A12)</p> <p>“eu não gosto” (A15)</p> <p>“acho muito interessante.” (A19)</p>	<p>CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA</p> <p>= 3 ocorrências</p>
	<p>“[o espanhol] encontra-se em todos os países” (A3)</p> <p>“[o espanhol] encontra-se em todo o país” (A5)</p>	<p>CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA</p> <p>= 2 ocorrência</p>
	<p>“ eu só consigo perceber qualquer coisa porque é parecida com o português” (A1)</p> <p>“é muito parecido com o portugues” (A7)</p> <p>“é parecida com o Português.” (A8)</p> <p>“porque a Língua e um pouco esquezita” (A10)</p> <p>“parece com os portugueses” (A11)</p> <p>“apsar de ser parecida com o portugues (...)” (A12)</p> <p>“parcida ão portugues” (A13)</p> <p>“é quase igual à língua portuguesa” (A13)</p> <p>“estranha” (A16)</p>	<p>CL1.2. DISTÂNCIA/PROXIMIDADE LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE</p> <p>= 9 ocorrências</p>
<p>17. Para mim, os povos que falam espanhol são...</p>		

	CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS = 14 ocorrências	CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES/TRADIÇÕES = 16 ocorrências	CP5. IMPACTO VISUAL = 2 ocorrências	CP1. CARACTERÍSTICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS = 2 ocorrências	CP4. PERFIL LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO = 4 ocorrências
Total de ocorrências: 39	Engraçados (A2; A4) Divertidos (A4) Misteriosos (A6) Interessantes (A6; A16; A19) Convencidos (A7) Mal-educados (A7) Manientos (A11) “Acham que são os melhores” (A11) Bons (A13) <i>Calientes</i> (A14) Secantes (A15) Sérios (A4)	Esquisitos (A1; A2; A10; A19) Estranhos (A1; A15) Diferentes [dos portugueses] (A6; A10; A17) Parecidos [com os portugueses] (A15) “Iguais a nós” (A16) Iguais [aos portugueses] (A18) Normais (A18) Espanhóis (A5) Valencianos (A5) Castelhanos (A5)	Altos (A11) Bonitos (A19)	“chico espertos” (A11) Adaptados (A3)	Faladores (A1; A9) Rápidos (A9; A12)
porque...					
Total de ocorrências: 18	CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS = 2 ocorrência	CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES/TRADIÇÕES = 1 ocorrência	CP4. PERFIL LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO = 13 ocorrências		

	<p>“os espanhóis e só os espanhóis são uns cães” (A7)</p> <p>“existe muito calor” (A14)</p> <p>“são introvertidos” (A15)</p>	<p>“falam outra língua do que a nossa.” (A6)</p>	<p>“falam muito rápido” (A1)</p> <p>“eles falam muito rápido” (A2)</p> <p>“falam rápido” (A4)</p> <p>“falam muito rápido e dizem muitas palavras” (A9)</p> <p>“falam muito rápido.” (A12)</p> <p>“porque falam rápido” (A17)</p> <p>“falam muito rápido” (A2)</p> <p>“[falam] com muita rapidez” (A4)</p> <p>“espanhóis falam muito rápido” (A6)</p> <p>“falam depressa” (A14)</p> <p>“eles falam rápido” (A15)</p> <p>“falam rápido” (A17)</p> <p>“os espanhóis falam com tanta facilidade” (A4)</p>
--	--	--	---

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO						
Turma 2 (19 alunos)						
PARTE III - IN						
18. Para mim, o inglês é uma língua...						
Total de ocorrências: 47	CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA = 2 ocorrências	CL3.1. PODER ECONÓMICO- PROFISSIONAL = 2 ocorrências	CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA = 26 ocorrências	CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO = 13 ocorrências	CL1.2. DISTÂNCIA LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE = 1 ocorrência	CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 3 ocorrências
	Universal (A7) Internacional (A18)	Precisa (A11) Importante (A17)	Interessante (A1; A3; A11; A12; A16) Divertida (A1; A4; A11; A12) Fixe (A2; A3; A6; A12; A14; A15; A16; A19) Engraçada (A2) Chique (A6) Sofisticada (A6) Misteriosa (A14) Excitante (A14) Porreira (A15) Altamente (A15; A19) Gira (A19)	Fácil (A1; A2; A3; A4; A5; A7; A9) Simples (A7) Complicada (A8) Difícil (A10; A13) Confusa (A13) “um pouco difícil” (A16)	Estranha (A8)	Rápida (A8; A12) Lenta (A9)
porque...						

Total de ocorrências: 29	<p>“qualquer pessoa conseguia aprender” (A1)</p> <p>“é simples” (A4)</p> <p>“o Inglês é um bocado complicado” (A8)</p> <p>“o Inglês não é difícil de estudar” (A9)</p> <p>“é uma língua simples” (A12)</p> <p>“não se percebe nada” (A13)</p> <p>“às vezes é uma confusão” (A16)</p> <p>“é fácil de entender e de pronunciar” (A9)</p> <p>“porque as vezes não se percebe o que dizem.” (A10)</p> <p>“não consigo falar nem ouvir o que eles dizem.” (A13)</p> <p>“tem uma gramática simples” (A7)</p>	<p>CL1.1. FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E USO</p> <p>= 11 ocorrências</p>
	<p>“é muito “cool”.” (A6)</p> <p>“é fixe” (A15)</p> <p>“gosto deles [povos que falam inglês]” (A2)</p> <p>“conheço bués pessoas [que falam inglês].” (A11)</p> <p>“gosto muito desses povos.” (A18)</p> <p>“gosto de ingleses.” (A19)</p>	<p>CL2.1. RELAÇÃO AFETIVA ALUNO/LÍNGUA/CULTURA</p> <p>= 6 ocorrências</p>
	<p>“acho que tem muita saída para várias partes do mundo.” (A11)</p> <p>“preciso para a minha profissão” (A17)</p>	<p>CL3.1. PODER ECONÓMICO-PROFISSIONAL</p> <p>= 2 ocorrências</p>
	<p>“porque temos de saber as palavras em português” (A10)</p>	<p>CL1.2. DISTÂNCIA/PROXIMIDADE LINGUÍSTICA COM A LM OU COM OUTRAS LE</p> <p>= 1 ocorrência</p>
	<p>“quase todos ouvem falar.” (A3)</p> <p>“toda a gente a fala” (A7)</p> <p>“muitos países falam essa língua” (A18)</p>	<p>CL5.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA</p> <p>= 3 ocorrências</p>

	“se nos vamos para inglaterra temos de falar inglês” (A5)		CL5.1. COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM O OUTRO = 1 ocorrência			
	“gosto de estudar inglês” (A19)		CL1.3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM = 1 ocorrência			
	“gosto da sua sua pronuncia” (A2) “gosto da pornúncia” (A6) “porque o inglês se fala devagar” (A9) “devido a pernunsia” (A14)		CL2.2. IMAGEM SONORA DA LE = 4 ocorrências			
19. Para mim, os povos que falam inglês são...						
	CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS = 17 ocorrências	CP1. CARACTERÍSTICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS = 5 ocorrências	CP3. PERFIL SOCIOECONÓMICO = 1 ocorrência	CP4. PERFIL LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO = 2 ocorrências	CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES /TRADIÇÕES = 9 ocorrências	CP5. IMPACTO VISUAL = 8 ocorrência
Total de ocorrências: 42	Engraçados (A1; A2) Divertidos (A1; A3) Fixes (A2; A6; A10; A12; A16; A19) Tradicionais (A3) Gentis (A9)	Criativos (A3) Burros (A7; A15) Inteligentes (A12) Avançados (A16)	Ricos (A11)	Rápidos (A8) Incompreensíveis (A13)	Estranhos (A1; A13) Ingleses (A5) Holandeses (A5) Alemães (A5) Esquisitos (A7; A10) Diferentes (A17) “iguais [aos portugueses e etc]” (A18)	Sérios (A4) Chiques (A6) Sofisticados (A6; A16) Simples (A9) Lindos (A12) Ruivos (A15) Feios (A15)

	Altamentos (A11; A19) “com um bom sentido de humor” (A11) Misteriosos (A14) Porreiros (A19) Pouco apressados (A9)					
porque...						
Total de ocorrências: 9	“[h]a misterio” (A14) “não falam muito sorrindo” (A9)	CP2. TRAÇOS PSICOLÓGICOS E MORAIS = 2 ocorrências				
	“têm sotaque engraçado” (A1) “a maioria das pessoas falam inglês” (A6) “falam muito rápido.” (A8) “falam rapido.” (A17) “comunicam muito com as pessoas.” (A3)	CP4. PERFIL LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO = 5 ocorrências				
	“são estranhos.” (A15) “com grandes tradições” (A18)	CP6. DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS DE HÁBITOS/COSTUMES/TRADIÇÕES = 2 ocorrências				