



**Sónia Margarida
Cerqueira Pereira**

**Materiais audiovisuais autênticos
- Suporte para a cultura em ELE**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

À Beatriz, à Eva, ao David
e ao Valdemar.

O júri

Presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor João Manuel Nunes Torrão
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro (Arguente)

Prof. Doutor Carlos de Miguel Mora
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro (Orientador)

Agradecimentos:

A todos os que me ajudaram a chegar até aqui, sobretudo:

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, pela disponibilidade e por me abrir os olhos quando eu não conseguia ver.

À Direção do Curso, sobretudo à Dr^a Filomena, por procurar e encontrar as respostas para as nossas questões.

À Direção da Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima pela disponibilidade e colaboração.

Aos meus filhos, Beatriz, Eva e David por tantas vezes terem aceitado o meu "Agora, não!"

Ao meu marido, Valdemar, que foi pai e mãe e me ajudou nos momentos mais difíceis.

À minha mãe, ao meu pai e à minha sogra, por desempenharem tantas vezes as minhas funções de mãe e por me encorajarem.

Ao meu irmão por ser quem é, pela disponibilidade, e à minha cunhada pelos momentos divertidos.

À minha avó pela força que tem e por me mostrar que é possível.

Aos meus alunos, pela colaboração e por muitas vezes me fazerem rir, mesmo quando não tinha vontade.

Às minhas colegas de Espanhol da ESJML, a Ana, a Dina e a Isabel, pelas horas de companhia e encorajamento.

Aos meus colegas de mestrado por caminharem comigo e acreditarem em mim, às vezes mais do que eu.

À Dina, à Patrícia, ao Ricardo, à Teresa e ao Armando pela partilha, por me ouvirem e, às vezes, por me fazerem calar e sorrir.

Aos meus amigos pelo tempo que não lhes pude dedicar e por esperarem por mim...

Palavras-chave:

Cultura, comunicação não-verbal, motivação, materiais autênticos

Resumo:

Pelo facto de muitas vezes no ensino de uma língua estrangeira ser relegada para segundo plano a cultura, neste estudo tentamos perceber a importância do ensino dos aspetos culturais para uma competência comunicativa intercultural. Pretendemos igualmente entender as estratégias, os métodos que mais motivam os alunos e a relevância dos documentos audiovisuais autênticos para a aprendizagem cultural.

Após revisão bibliográfica no sentido de enquadrar os objetivos deste estudo, foi elaborado um projeto de investigação-ação, onde foram utilizados diversos instrumentos de ensino para abordar os aspetos culturais e foram feitas algumas questões no sentido de estudar a importância que lhes é atribuída pelos alunos para a aproximação à língua e à cultura alvos.

Os resultados permitiram-nos perceber que a motivação é inerente ao processo de aprendizagem e que está ao serviço do professor de línguas sempre que estimulada. Sugerem-nos também que os materiais audiovisuais autênticos devem ser utilizados quer para o ensino de língua quer para o de cultura.

Keywords:

Culture, nonverbal communication, motivation, authentic materials.

Abstract:

Due to the fact that many times in the teaching process of a foreign language culture is relegated to a second plan, in this study we tried to realize the importance of teaching cultural aspects to develop an intercultural communicative competence. We also want to understand the strategies, the methods that motivate the students and recognize the importance of audiovisual authentic documents in the cultural learning process. After the literature review, in order to frame the objectives of this study, a project of research-action was designed, where different educational instruments were used to teach cultural aspects and after that some questions were asked to the students to know how important those instruments are in the approach to language and culture objects. The results allowed us to realize that the motivation is inherent in the learning process and serves the language teacher when stimulated. It also suggested to us that the authentic audiovisual materials must be used either for teaching language and culture.

Índice

| | |
|--|----|
| Índice de tabelas | 3 |
| Índice de anexos | 4 |
| Introdução | 7 |
| Capítulo I - Enquadramento Teórico | 9 |
| 1. A competência comunicativa intercultural | 11 |
| 1.1. Cultura e Interculturalidade – breve abordagem | 11 |
| 1.2. Da competência sociocultural à competência comunicativa intercultural..... | 14 |
| 1.3 - Conceito de culturema..... | 15 |
| 1.4. Comunicação não-verbal | 18 |
| 1.4.1. Sistemas de comunicação não-verbal | 20 |
| 2. O ensino de cultura nas aulas de ELE | 23 |
| 2.1. Espanha e Portugal – culturas próximas?..... | 24 |
| 2.2. Os mal-entendidos culturais | 28 |
| 2.3. Cultura, interculturalidade e comunicação não-verbal nas aulas de LE..... | 29 |
| 2.3.1. O uso de materiais autênticos | 31 |
| 3. Os materiais audiovisuais autênticos como recurso didático | 33 |
| 3.1. Motivação e aprendizagem..... | 33 |
| 3.2. O audiovisual educativo e a abordagem comunicativa | 34 |
| 3.3. Vantagens e inconvenientes da integração dos audiovisuais nas aulas de ELE..... | 37 |
| Capítulo II - Projeto de Investigação-Ação | 41 |
| 1. Enquadramento e apresentação do estudo | 43 |
| 1.1. Metodologia de Investigação: investigação-ação | 43 |
| 1.2. Questões e objetivos de investigação | 44 |
| 2. Apresentação do programa de intervenção..... | 45 |
| 2.1. Inserção curricular da temática..... | 45 |
| 2.2. Caracterização do contexto..... | 51 |
| 2.2.1. A escola | 51 |
| 2.2.2. A turma | 54 |
| 3. Procedimentos de recolha de dados | 55 |
| 3.1. Os instrumentos de recolha: Inquéritos por questionário aos alunos | 56 |

| | |
|--|----|
| 4. Metodologia de análise de dados | 59 |
| 4.1. Análise de conteúdo | 59 |
| 5. Apresentação e análise dos dados | 61 |
| 5.1- Comparação cultural entre Portugal e Espanha | 61 |
| 5.2- A importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo | 70 |
| 5.3- Os métodos com que os alunos preferem aprender | 73 |
| 5.4- As representações do audiovisual no quotidiano dos alunos e na escola | 75 |
| 5.5- Os audiovisuais na aula de língua estrangeira | 78 |
| 5.6- A oralidade dos materiais didáticos e dos materiais autênticos | 81 |
| 5.7. Avaliação do projeto | 83 |
| 6. Conclusões | 86 |
| 7. Limitações do estudo..... | 89 |
| Bibliografia e webgrafia..... | 91 |
| Anexos..... | I |

Índice de tabelas

Tabela 1: Divisão dos culturemas em subunidades

Tabela 1: Consumo de álcool, tabaco e drogas entre os jovens

Tabela 2: Síntese do projeto de intervenção

Tabela 3: Alunos do ensino básico

Tabela 4: Alunos do ensino secundário

Tabela 5: Objetivos do questionário

Tabela 6: Comparação cultural entre Portugal e Espanha

Tabela 7: Comportamentos e atitudes dos jovens

Tabela 8: Comportamento e atitude dos pais

Tabela 9: Categoria B- Reconhecimento da importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo

Tabela 10: Dados relativos à comunicação não-verbal

Tabela 11: Grau de preferência pelos diferentes métodos de ensino

Tabela 12: Categoria C - As representações da televisão no quotidiano dos alunos

Tabela 13: Categoria D - A utilização dos audiovisuais na escola

Tabela 14: A televisão no quotidiano dos alunos e na escola

Tabela 15: Categoria E - Perceção da utilidade dos audiovisuais nas aulas de língua estrangeira

Tabela 16: Categoria F - Atividades audiovisuais constantes do manual

Tabela 17: Categoria G – Perceção da diferença entre a oralidade dos materiais didáticos e a dos materiais autênticos

Tabela 18: A oralidade dos materiais didáticos e dos materiais autênticos

Tabela 19: Competências desenvolvidas durante o projeto

Tabela 20: Material que apoiou a compreensão dos aspetos culturais

Índice de anexos

Anexo 1 – Questionário

Anexo 2 – Ficha *¿Hay un deporte para cada edad?*

Anexo 3 – Guião da curta-metragem *Botellón*

Anexo 4 – Ficha de interpretação do texto *Salir de Marcha*

Anexo 5 – Ficha de interpretação dos documentos audiovisuais *¿Feliz Día Mamá! y ¿Qué hacen nuestros hijos?*

Anexo 6 – Imagens sobre relações familiares

Anexo 7 – Documento em PowerPoint sobre os conflitos geracionais

Anexo 8 – Frases indicadoras da antiguidade da questão dos conflitos geracionais

Anexo 9 – Características do bom cidadão europeu, segundo os alunos

Anexo 10 – Informação e pedido de autorização para implementar o projeto de investigação- ação

Anexo 11 – Categorias de análise dos dados recolhidos

*Eu posso falar e entender. Problema
não é a língua. O que eu não entendo é
este mundo daqui.*

(Mia Couto, O último voo do flamingo)

Introdução

A aprendizagem de uma língua de além-fronteiras é, sem dúvida, o ponto de partida para o conhecimento de um povo, também ele estrangeiro. Após muitos anos de relações comerciais, profissionais ou pessoais, depois dos avanços indubitáveis dos meios tecnológicos, o ser humano não se limita ao conhecimento da sua própria cultura e cada vez se revela mais importante o conhecimento de culturas alheias para favorecimento das relações interpessoais de habitantes de países diferentes ou de partes distintas do mesmo país.

Na realidade, aprender uma nova língua é muito mais do que adquirir estruturas gramaticais e linguísticas que permitam formar frases para possibilitar a comunicação, é necessário conhecer e compreender normas e aspetos culturais que regulam a interação entre os indivíduos de diferentes grupos sociais. Deste modo, língua e cultura revelam-se elementos indissociáveis da interação humana, já que adquirir competência linguística não é suficiente para que o aprendente de uma língua se torne nela competente.

Até há alguns anos atrás, não se considerava necessário estudar espanhol nas escolas portuguesas, pois a proximidade linguística e cultural de Portugal e Espanha mostravam que aparentemente a língua e a cultura vizinhas eram entendíveis sendo dispensável o estudo das mesmas. No entanto, analisando os dados da *Consejería de Educación* (<http://www.educacion.gob.es/dms-static/601af994-1946-4b8a-8a70-a869aa86b1c3/consejerias-exteriores/portugal/informacion/escuelas10-11.pdf>) relativamente ao ensino da língua espanhola em Portugal, facilmente se constata que houve um aumento exponencial de alunos aprendizes deste idioma, o que pode indicar alguma mudança de mentalidades. Em duas décadas, entre o ano letivo de 1991 e 2011, o número de aprendizes de espanhol como língua estrangeira (doravante designada por ELE) nas escolas públicas portuguesas subiu de 35 alunos para mais de 86.000, sendo que podem estar na origem deste aumento diferentes tipos de motivação, seja intrínseca ou extrínseca, com distintas orientações: instrumental ou integradora.

Este interesse crescente pela língua espanhola conduz inevitavelmente à necessidade de uma aprendizagem em que esteja presente a vertente linguística sem descuidar a cultural, pois é esta que permite a interação em contextos socioculturais diferentes dos da língua materna, possibilitando o entendimento sem choques culturais.

Para tal é imperativo pensar em atividades e estratégias de ensino/ aprendizagem, que preparem os alunos para adquirir novos conhecimentos e, sobretudo, que os motivem para que a aprendizagem seja um aspeto agradável na sua vida escolar.

Por conseguinte, pretende-se neste trabalho, numa primeira fase, compreender o significado e a importância da cultura e da interculturalidade na sociedade atual, bem como a sua presença incontornável nas aulas de ELE. Posteriormente, será feita uma abordagem à comunicação não-verbal e ao ensino da língua e cultura estrangeiras através dos materiais autênticos audiovisuais.

Na aldeia global em que vivemos, é fácil o acesso às redes de comunicação social, permitindo o crescimento de sociedades cada vez mais multiculturais e plurilingues. Deste modo, devem ser aproveitados os recursos que estão à disposição da educação, em prol do ensino/ aprendizagem de uma língua/ cultura estrangeira de forma a tornar mais agradável e produtivo um processo que nem sempre alcança os resultados pretendidos.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. A competência comunicativa intercultural

1.1. Cultura e Interculturalidade – breve abordagem

A noção de cultura é um tema sobejamente estudado. No entanto, quanto mais avançamos para uma tentativa de definição do conceito, mais nos enredamos e nos damos conta da dificuldade de o fazer. Há, na verdade, muitos autores que apresentam variadas teorias, que, ora se complementam, ora se contradizem. Assim, a definição do conceito de cultura revela-se uma tarefa árdua que nem sempre logra os resultados inicialmente esperados.

Na aceção reconhecida pelo senso comum, cultura é o conjunto de comportamentos, pontos de vista e perceções de cada comunidade, que caracterizam e distinguem cada povo quando comparado com outros. No entanto, nas sociedades civilizadas, é também muitas vezes sinónimo de erudição ou instrução.

Não obstante, a cultura não deve ser entendida como uma realidade global. É, pelo contrário, fragmentada e depende de variáveis geográficas, históricas, políticas, pessoais, etc, de um determinado grupo social. Segundo García García (2001), este conceito define-se a partir de aspetos como as características do meio ambiente, climáticas e atmosféricas, o contexto paisagístico, as condições demográficas, os parâmetros de conduta associados a cerimónias, às festividades, às práticas rituais e às crenças mágico-religiosas, as convenções sociais (pontualidade, presentes...), o nível de desenvolvimento social e tecnológico das diversas sociedades, a família, as relações entre sexos, as estruturas sociais e a relação entre os seus membros, os contactos corporais (saudações, despedidas, oferecimentos...), os hábitos diários (comidas, transportes, compras, gostos e ócio, horas e práticas de trabalhos), a língua ou línguas e suas literaturas, as tradições, a saúde e os cuidados corporais, a educação, os gestos e as expressões faciais, a religião, a vivenda e o lar, os mitos, os ritos, os contos, as crenças, as superstições e o humor. A partir desta aceção, podemos constatar que cultura engloba tudo o que pode caracterizar um grupo social.

No entanto, a cultura tem um carácter opaco, apenas perceptível aquando do contacto com outras culturas diferentes e suscetível a qualquer fenómeno alheio ao seu universo natural, pois a utilização instintiva dos referentes culturais por parte do indivíduo nativo

não permite que tome consciência dos convencionalismos inerentes aos mesmos, nem que se aperceba das pautas culturais, pressuposições, valores e crenças que estão no núcleo do fazer cultural e comunicativo. Neste sentido, cultura é um sistema integrado em que cada elemento está relacionado com os restantes de forma a constituir um todo; é um código simbólico, que estreita as distâncias entre os membros de um grupo e é partilhado pelos mesmos, facilitando a comunicação entre eles, sendo que, se os membros de uma comunidade não partilharem os mesmos padrões comportamentais, não existe cultura. À semelhança do que acontece com a língua, é arbitrária, resultado de uma convenção, aprende-se, adquire-se e reproduz-se entre os membros de uma comunidade durante o processo de socialização. Caracteriza-a a capacidade de adaptação, permitindo a sua evolução de acordo com a evolução dos padrões comportamentais (Miquel López, 1999).

Em todas as sociedades convivem diferentes tipos de cultura, Miquel e Sans (2004) fazem a distinção entre três tipos de cultura: a "Cultura con Mayúscula" diz respeito à cultura cultivada, culta, ou seja, ao conhecimento literário, histórico, artístico, musical, entre outros; a "Cultura a Secas" compreende tudo o que é partilhado pelos membros de um mesmo grupo social, é aquela que um estrangeiro necessita de conhecer para poder comunicar em situações cotidianas; a "Kultura con K" é respeitante aos usos e costumes de minorias que diferem dos padrões partilhados pelos membros de uma sociedade.

Assim, podemos dizer que, apesar da importância dos vários tipos de cultura para a evolução pessoal do indivíduo no que diz respeito ao aspeto cultural, é através do conhecimento da "Cultura a Secas" que consegue interagir em sociedade, aplicando os seus saberes de forma a relacionar-se sem problemas provenientes de choques ou mal-entendidos culturais.

Por conseguinte, devemos notar que no ensino de uma língua estrangeira, além da vertente linguística, ou por vezes até mais do que esta, é importante a abordagem sociocultural, na medida em que permite aos alunos uma melhor preparação para a interação social, de modo a não comprometer a competência comunicativa do aprendente.

Quando uma cultura entra em contacto com outra dá-se a interculturalidade. Esta é uma característica preponderante das sociedades atuais, pois o processo educativo desenvolve-se em torno da multiculturalidade (coexistência de culturas diferentes num mesmo território) e as circunstâncias que rodeiam as sociedades modernas conduzem sistematicamente ao contacto e interação das várias culturas.

Segundo o *diccionario de términos clave de ELE* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm), do Instituto Cervantes, a interculturalidade é um tipo de relação que se estabelece intencionalmente entre culturas e que defende o diálogo e o encontro entre elas a partir do reconhecimento mútuo dos seus respetivos valores e formas de vida. Não se propõe fundir as identidades das culturas encerradas numa identidade única, mas antes reforçá-las e enriquecê-las.

Martín Morillas (2000) refere que cultura é a identidade comum e comunitária (mais ou menos homogénea, mais ou menos livre) configurada em torno de tradições, crenças, valores, práticas, normas e conhecimentos. No entanto, não há sociedades totalmente homogéneas ou uniformes no que concerne à identidade cultural, podendo coexistir numa mesma sociedade várias culturas ou vice-versa. Deste modo, viver em sociedade é cada vez mais um ato intercultural. Sobre o conceito, acrescenta:

el término *interculturalidad* hace referencia al *encuentro* entre personas que provienen de entornos socio-culturales y socio-lingüísticos distintos, en una palabra, personas que provienen de un entorno en el cual se ha operado un *proceso de aculturación educativa y comunicativa mediante el cual* se les han ido transmitiendo unos valores, creencias, conocimientos, y unas formas de pensar, hablar, sentir, y actuar propias de un entorno socio-cultural determinado. (Martín Morillas, 2000)

A interculturalidade está em todo o lado e assume diferentes facetas, pois está presente quando fazemos uma viagem a um país estrangeiro, quando vamos na rua e um turista estrangeiro nos pede informações ou através da televisão, onde ouvimos nas notícias reportagens vindas de países diferentes, sobre culturas diferentes, em diferentes línguas, assistimos a filmes numa língua que não é a nossa, ou que até é mas apresenta-nos outra forma de vida, etc. É este fenómeno intercultural que permite a aproximação entre culturas, fomentando a sua mobilidade e cruzamentos constantes.

No entanto, esses encontros culturais devem fortalecer as relações entre sociedades sem tentar impor uma cultura, aceitando os comportamentos sociais sem os querer modificar. É sob esta perspetiva que se distingue interculturalidade e multiculturalidade, que apenas diz respeito à coexistência de múltiplas culturas num mesmo espaço, sem que haja necessariamente contacto ou comunicação entre elas.

1.2. Da competência sociocultural à competência comunicativa intercultural

O QECRL¹ engloba nas competências do aluno as competências gerais do indivíduo, relacionadas com o conhecimento sociocultural, a consciência intercultural, o saber estar e o saber fazer, e as competências comunicativas da língua, ligadas ao conhecimento linguístico e pragmático. Com a aproximação à competência intercultural, o indivíduo consegue relacionar a cultura meta com a sua e adquire sensibilidade cultural de forma a superar dificuldades e mal-entendidos. No QECRL podemos constatar que a competência comunicativa abrange outras três competências: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. Para este trabalho, importa atentar na competência sociolinguística, que diz respeito às condições socioculturais do uso da língua. Aqui destacam-se as normas de cortesia, o saber utilizar a língua nas relações sociais, as diferenças de registos, as pronúncias diversas, aspetos que afetam a comunicação intercultural e que quando não são corretamente assimilados podem gerar situações de frustração comunicativa.

A abordagem comunicativa começou a definir a língua como instrumento base da comunicação. Porém o uso correto do idioma requer conhecimentos socioculturais, discursivos e estratégicos, além dos linguísticos e funcionais (Manera Miranda, 2009).

Assim, é inquestionável que a competência sociocultural e a competência comunicativa são realidades indissociáveis. Não basta ter conhecimentos sobre determinada realidade sociocultural, é necessário saber atuar de acordo com ela para possuir competência comunicativa. (Miquel & Sans, 2004)

O homem aprende a agir e interagir dentro de uma realidade social concreta, adquire uma competência comunicativa, que vai além do uso correto da língua e das estruturas linguísticas ou discursivas, e que é parte integrante das práticas sociais e culturais de uma comunidade. A língua é o ponto de partida para interagir numa sociedade cada vez mais global e intercultural. É necessário saber estar em sociedade, regular os comportamentos e atitudes de acordo com as diferentes situações, conhecer e superar estereótipos relativos à cultura meta, por forma a conseguir comunicar eficazmente e evitar mal-entendidos culturais. Não basta transmitir ideias, comportamentos ou pensamentos, só há comunicação se existir entendimento entre ambas as partes, tem que haver um emissor e um recetor que partilhem os mesmos valores comportamentais. Quando a aceção cultural dos diferentes

¹ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação

intervenientes na comunicação não é a mesma, segundo Guillén Díaz (2004), há lugar a casos de incompreensão, conflito, choques culturais e a mal-entendidos.

Então, podemos dizer que a competência sociocultural é um dos elementos integrantes da competência comunicativa, respeitante à capacidade que um indivíduo tem de relacionar a atividade linguística de uma comunidade com o conhecimento que possui das formas de atuação da mesma. Por outro lado, a competência comunicativa intercultural é a que resulta da interação entre sujeitos que falam línguas diferentes e/ou pertencem a culturas diferentes, que experimentaram processos de sociabilização variados, conseguindo desenvolver conhecimentos distintos que permitem satisfazer as suas necessidades comunicativas transpondo as desigualdades, como é referido no *diccionario de términos clave de ELE*.

Assim, a competência intercultural vai mais além da competência sociocultural e abre caminho para a competência comunicativa.

Em suma, um falante possui competência comunicativa se conseguir atingir o objetivo comunicativo e comportar-se de acordo com os parâmetros socioculturais de uma sociedade, através das ferramentas linguísticas e das regras de uso da língua pré-determinadas (Cristóbal González, 2006).

1.3 - Conceito de culturema

Após uma breve abordagem ao conceito de cultura, podemos constatar que os comportamentos partilhados por determinados grupos sociais, tenham por estímulo o aspeto biológico, geográfico, temporal ou qualquer outro, são passíveis de interpretação e análise comparativa quando detetada a diferença cultural. A cultura pode, então, dividir-se em unidades a que se dá o nome de culturema.

Fernando Poyatos (1994), citado em Muñoz López (sd), estabeleceu um modelo para sistematizar os tipos de culturema. Segundo o autor, os culturemas são unidades que podem ser divididas em subunidades ou amalgamadas noutras maiores e podem ser catalogados da seguinte forma:

Tabela 21: Divisão dos culturemas em subunidades

| FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | FASE 4 | FASES DERIVADAS | | |
|---|---------------------------------|--|--|---|--|---|
| Culturemas básicos | Culturemas primários | Culturemas secundários | Culturemas terciários | Culturemas derivados | Culturemas derivados 1 | Culturemas derivados 2: |
| Cultura Urbana: Exterior Interior | Ambiental Comportamental | Cenários: Vivenda Escola Igreja Escritório Bar Restaurante Parque Praça Teatro Cinema (segundo a cultura) | Visual Acústico Táctil Cinestésico Olfativo Sistemas culturais Sistemas subculturais | Vestido Cinésica Proxémica Cronémica etc. | Cinésica na mesa Proxémica e na família Cronémica de visitas | Cinésica na mesa segundo a classe social Culturemas derivados 3: Contacto ocular na mesa Culturemas derivados 4: etc. |
| Cultura Rural: Exterior Interior | Ambiental Comportamental | | | | | |
| A N Á L I S E P R O G R E S S I V A | | | | | | |

Adaptado de Poyatos (1994), citado por Muñoz López (sd)

Através deste modelo pode fazer-se uma análise cultural progressiva. Numa primeira fase, temos os culturemas básicos, respeitantes aos aspetos rural e urbano, que por sua vez podem ser interiores ou exteriores. Estes podem manifestar-se a nível ambiental ou comportamental (Fase 2) e podem ser demonstrados em diferentes locais (fase 3), sendo possível ser aprofundados de modo independente segundo as diferentes formas de expressão (fase 4). A título de exemplo, podemos considerar um culturema o cheiro característico a frango assado nas ruas próximas aos locais de restauração nas praias portuguesas em época balnear (urbano-exterior- ambiental- na rua- olfativo).

Não obstante, a noção de culturema, que para Poyatos representava todos os aspetos que caracterizavam os diferentes grupos sociais, tem sofrido algumas alterações. Dependendo de quem a estude, é agora muitas vezes sinónima de frasema, idiomatismo, símbolo, palavra cultural, etc., ou uma especificação destas. É um conceito que, segundo Luque Nadal (2009), está ainda em construção e por distinguir das referidas anteriormente.

Cada cultura, além do sistema linguístico e dos aspetos culturais, dispõe de conjuntos de signos extralinguísticos verbalizados a partir de um simbolismo prévio, cujos significados são a representação de uma identidade social. É a estes signos que Pamies Bertrán (2009) dá o nome de culturema.

Apesar de este tipo de distinção social sempre ter existido, a noção de *culturema*, tal como é delimitada atualmente, é muito recente e deve os seus estudos a um grupo de investigadores da Universidade de Granada, que, desde 1997, trabalham em temas relacionados com léxico e culturas das línguas do mundo (Luque Nadal, 2009). Segundo a autora, os *culturemas* são noções específico-culturais de um país ou de partes de uma sociedade, que são usadas como formas de comunicação. Quando não há entendimento na comunicação, podem ser substituídos por outros de sentido equivalente ou por paráfrases linguísticas.

No entanto, o *culturema* não é uma realidade evidente, apenas se dá conta da sua presença quando há comparação entre duas culturas diferentes e se repara que determinada expressão ou conduta é própria de uma delas e, por conseguinte, não se verifica na outra. A sua origem pode ser variada: personagens políticas, de ficção, atores, canções de intervenção, figuras tradicionais, etc, desde que sejam reconhecidos por determinado grupo social. Por exemplo, quando vemos o programa *Contra Informação* enquanto portugueses, habitantes em Portugal, temos noção do que representam as caricaturas das várias personagens e o significado que pretendem transmitir, pois as pessoas caracterizadas exercem funções de relevo na nossa sociedade e, como tal, fazem parte da nossa cultura. Então, não será o mesmo para um português, para um espanhol ou para um francês ouvir a expressão "Penso eu de que...", grande parte dos portugueses sabe perfeitamente em que contexto se insere, de quem é característica e o que se quer criticar quando é dita, ao passo que, para um espanhol ou para um francês apenas será uma estrutura frásica errada com o nome de "dequeísmo".

Se atentarmos, também, no exemplo que nos dá Molina Martinez (2001), a propósito de um anúncio publicitário em castelhano e em catalão, constatamos que a mesma ideia tem de ser representada por palavras diferentes, uma vez que têm significados diferentes segundo o contexto. Assim, no anúncio publicitário em que um pai está levantado a uma hora em que não é normal, devido à acidez no estômago provocada pelos pimentos comidos ao jantar, quando o filho lhe pergunta o que tem este responde "os pimentos da tua mãe", ou seja, que a mãe tinha preparado para o jantar, já no anúncio em catalão, o pai responde "os pimentos do jantar" para evitar mal-entendidos, pois, na versão catalã, neste contexto a palavra pimentos poderia ser associada à virilidade, uma vez que pode servir para se referir aos órgãos genitais masculinos em linguagem coloquial. Apesar de a palavra

existir com o mesmo significado nas duas línguas, o problema não reside no seu significado simples, mas na coincidência com outros contextos. Se o anúncio passasse em castelhano e português não se verificaria o mesmo problema, pois em Portugal a palavra "pimentos" não significa mais do que o alimento. No entanto, a mesma questão se colocaria se a palavra usada fosse "tomates".

Deste modo, é fácil verificar que o culturema está dependente do contexto, ou seja, ante as mesmas situações e as mesmas palavras, os indivíduos de culturas diferentes entendem, interpretam e atuam de forma distinta, pelo que podemos concluir que determinada palavra ou atitude que funciona como culturema entre as línguas A e B pode não o ser entre as línguas A e C, (Molina Martinez, 2001), confirmando a ideia de dependência contextual.

1.4. Comunicação não-verbal

Com a conversão do mundo em que vivemos numa aldeia global, o tema da comunicação tem sido sobejamente estudado. A comunicação não-verbal não é exceção, na medida em que serve, muitas vezes de veículo para o entendimento/ desentendimento intercultural.

Efetivamente, a transmissão de mensagens pode ser levada a cabo de muitas formas diferentes, através do recurso ao sistema linguístico, mas também a outros sistemas ainda mais utilizados do que este. As palavras são apenas o início, é o que diz Flora Davis (1979):

... elas são apenas o início, pois além delas está o solo firme sobre o qual se constroem as relações humanas: a comunicação não-verbal. As palavras são bonitas, excitantes, importantes, embora tenham sido superestimadas em excesso, uma vez que não representam a mensagem total e nem parcial. Na verdade, segundo a opinião de um cientista, "a palavra é aquilo que o homem usa quando todo o resto falha". (Davis, 1979)

Realmente, uma mensagem pode ser transmitida por palavras, mas é nos gestos, na entoação ou nos tempos de fala que, grande parte das vezes, se encontra o complemento para que a comunicação atinja a expressividade total. Deste modo, nas aulas de língua estrangeira é importante estudar a língua mas também as formas de atuação relacionadas com o tempo, o espaço e a movimentação nos mesmos. A propósito, diz García García:

Hay quien afirma que en una conversación normal entre dos personas, los componentes verbales suman menos del 35% del significado social de la situación mientras que más del 65% de ese significado queda del lado de lo no verbal. (García García, 2001)

Efetivamente, muitas vezes, num intercâmbio comunicativo sentimos que as palavras não chegam para exprimir tudo o que queremos e é comum recorrer ao apoio de elementos como sons ou gestos. Por exemplo, num bar em que se ouvem vários ruídos, como os clientes a falar, o barulho das chávenas, e/ou o som da máquina de café, o facto de chamar o empregado oralmente não é eficaz e para conseguir transmitir a mensagem recorreremos ao gesto de levantar o braço para o fazer. Neste caso, estamos a fazer uso de um tipo de comunicação não-verbal. Mas o mesmo gesto num contexto diferente poderia não ter o mesmo significado. Podemos daqui extrair que, em grande parte das circunstâncias em que estamos envolvidos no nosso dia-a-dia, o que se diz não é o mais importante, já que o facto de atuarmos em determinados contextos faz com que se esperem determinadas formas de comunicação.

A comunicação não-verbal está presente com frequência no nosso cotidiano nos mais variados contextos, em situações comunicativas tão diversas como a forma de nos vestirmos, o corte de cabelo ou penteado que usamos, como conduzimos ou esperamos a nossa vez numa fila, a maneira como esperamos pelos transportes, a forma de atravessar a rua, de pedir a palavra em público, de cumprimentar, de estar num elevador, entre muitas outras (Soler Espiauba 2000).

Assim, podemos constatar que tudo o que fazemos tem implícita uma mensagem, que é transmitida cada vez que atuamos em sociedade, em que a competência comunicativa se revela como um todo homogéneo, ou seja,

la comunicación como un todo en el que las palabras y las “no palabras” dotan de significado a nuestra intención comunicativa, o a veces va más allá de ésta con o sin permiso de nuestra conciencia. (Fiorillo & Llorente Torres, 2003)

Acrescentam as mesmas autoras que o simples facto de não querer comunicar e remeter-se ao silêncio é, já por si, uma forma de comunicação, uma vez que alberga em si uma mensagem, tem significado e é passível de interpretação.

Podemos então concluir que tudo o que fazemos, além do que dizemos, contém implícita alguma mensagem e, havendo contacto com a sociedade, é impossível não comunicar.

1.4.1. Sistemas de comunicação não-verbal

A comunicação não-verbal é parte integrante da comunicação humana, e pode ser utilizada individualmente, em simultâneo com os sistemas linguísticos ou alternadamente com estes. Contudo, é na sua combinação que residem os significados.

Segundo Cestero Mancera (1998), estes sistemas são multifuncionais, podendo, numa situação de interação, servir para:

- adicionar informação ao conteúdo de um enunciado verbal, confirmando-o (ao verbalizar "claro" e ao mesmo tempo acenar a cabeça no sentido de dizer que sim), reforçando-o ("não quero" acompanhado por uma voz alta e irritada), enfraquecendo-o (dizer a sorrir e em baixo tom de voz "o teu trabalho não está muito bom"), contradizendo-o (dizer a alguém "não estou chateada contigo" quando o tom de voz gritante indica o contrário), ou escondendo o verdadeiro sentido (quando se diz "não me importe nada que não me convidasse para o seu aniversário" num tom de voz baixo e ritmo lento);
- comunicar, substituindo totalmente a linguagem verbal, por exemplo, um simples movimento de mão pode significar "Adeus";
- organizar a interação, através dos tons de voz, dos elementos quase-lexicais, das hesitações, da direção do olhar, cedendo ou recuperando turnos de fala;
- suprimir os vazios da comunicação verbal;
- manter conversações simultâneas, dando indicações diferentes aos interlocutores, como, por exemplo, estando ao telefone com alguém, é possível manter conversas paralelas através de gestos com outros indivíduos que estejam na nossa presença, sem que aquele que está connosco ao telefone perceba.

Assim, podemos dizer que a comunicação não-verbal está sempre presente em todas as nossas mensagens, pois, mesmo quando é utilizada a linguagem verbal, esta recorre ao apoio da não-verbal para completar a informação e para, com ela, construir o seu significado. Os seus principais sistemas são quatro: paralinguagem, cinésica, proxémica e cronémica que a seguir apresentamos.

1.4.1.1. Paralinguagem

Segundo Muñoz López (2008), paralinguagem diz respeito às qualidades e modificadores fônicos, aos signos sonoros, sejam fisiológicos ou emocionais, e aos elementos quase-lexicais, pausas e silêncios.

Apoiamo-nos muitas vezes na paralinguagem para atingir a expressividade pretendida ou transmitir ideias diferentes, senão vejamos, a interjeição *Oh!* pode exprimir indignação, surpresa ou desilusão dependendo do tom e intensidade com que é pronunciada. Também os sons que transmitem reações fisiológicas ou emocionais, como o riso, o soluço, a tosse, o grito servem para comunicar. Com efeito, podemos usar o riso para transmitir vários sentimentos conforme seja mais longo, mais alto ou mais intenso.

Os elementos quase-lexicais consistem em vocalizações e consonantizações com pouco conteúdo lexical mas bastante expressivas, como as interjeições e as onomatopéias.

Também os silêncios e as pausas servem para comunicar, indicando interrupção no discurso para pensar, cedência do turno de fala ou mesmo expressão de sentimentos. Quando esses tempos não estão de acordo com o culturalmente previsto podem provocar disfluências, hesitações e mal-entendidos na comunicação.

Da mesma forma pode ser transmitida alguma mensagem através das músicas ou as melodias. Não se pode caracterizar da mesma maneira a pessoa que canta fado ou a que canta metálica, já que são estilos completamente diferentes, com um impacto auditivo associado à parte linguística que em nada convergem, e que refletem a essência de um grupo sociocultural.

1.4.1.2. Cinésica

Cada cultura tem a sua forma própria de expressão gestual. Dependendo da forma como um indivíduo se move ao falar é possível inclusivamente identificar a sua nacionalidade; por exemplo, um italiano gesticula muito mais que um oriental (Cabañas Martínez, 2005).

Os movimentos cinésicos são formas convencionais de transmitir informação através de gestos e atitudes, sejam visuais ou audiovisuais. Na cinésica incluem-se movimentos e posições conscientes ou inconscientes, aprendidos ou não, que individualmente ou

combinados com a estrutura linguística possuem valor comunicativo (García García, 2001). Diz a autora que:

Con la kinésica podemos en un enunciado sustituirlo (en lugar de decir “ven”, lo indicamos con la mano), confirmarlo (asintiendo con la cabeza cuando se dice "este hombre es una excelente persona"), duplicarlo simultáneamente, repetirlo, debilitarlo, contradecirlo o camuflarlo: sin embargo, no hay que olvidar que la mayoría de los rasgos paralingüísticos se corresponden con los de la kinésica, ya que ambos sistemas funcionan en perfecta cohesión morfológica y semántica con el lenguaje verbal dentro del discurso. (García García, 2001).

A mesma autora diferencia gestos, posturas e maneiras da seguinte forma: gestos são movimentos da cabeça, cara, ou extremidades, conscientes ou inconscientes; maneiras são relativamente conscientes, principalmente aprendidas e ritualizadas socialmente, segundo o contexto; as posturas podem ser conscientes ou não, são estáticas e também ritualizadas mas menos utilizadas na comunicação.

1.4.1.3. Proxémica

As diferentes realidades sociais adotam comportamentos distintos no que diz respeito à proximidade com o recetor da mensagem enquanto falam cara a cara. Entram no sistema proxémico, além da organização dos espaços interiores e exteriores (casas, ruas, móveis, etc.), as normas comportamentais relacionadas com a distribuição do espaço que mantêm duas pessoas em interação. Assim, é fundamental que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, se tome conhecimento da noção de proximidade da cultura meta, para evitar mal-entendidos e choques culturais. Por exemplo, as culturas mediterrâneas, os árabes, os sul-europeus e os latino-americanos têm uma distância mais próxima na comunicação que os norte-americanos, os europeus do norte e os asiáticos (Vellegal, 2009)

1.4.1.4. Cronémica

A cronémica diz respeito à organização temporal da comunicação. Aqui cabem conceitos como a pontualidade, a eternidade, a extensão de expressões como "um momento", etc.

Segundo Vellegal (2009), a conceção de tempo pode ser monocrónica ou policrónica. A primeira, respeitante, por exemplo, às culturas nórdicas, trata os assuntos

por ordem cronológica, uns atrás dos outros, e planifica-os a longo prazo. Dá suma importância à pontualidade, ao cumprimento de prazos, considerando perturbador qualquer elemento que implique o não cumprimento temporal das planificações realizadas. Por outro lado, o tempo policrónico apresenta uma conceção circular, com planificações a curto prazo, nas quais entram várias atividades em simultâneo e a improvisações quando há imprevistos. Aqui considera-se que os elementos imprevistos são inevitáveis, como as interrupções e sobreposições de turnos de fala. Como tal, o tempo não é definido segundo uma linha exata. Segundo a autora, converte-se numa linha circular sem princípio nem fim determinados. Esta imprecisão temporal, característica da cultura espanhola, mas também da portuguesa, afeta a pontualidade e, não poucas vezes, faz desesperar estrangeiros habituados a outros modelos temporais.

Outra questão relevante quando se comparam culturas, no que diz respeito à cronémica, é a forma como se distribuem os turnos de fala, como nalgumas culturas há atropelos para demonstrar interesse, enquanto noutras cada interveniente de uma conversação espera tranquilamente a sua vez para intervir, sendo isto um sinal de respeito pela conversa do outro interlocutor.

2. O ensino de cultura nas aulas de ELE

A aprendizagem de cultura nas aulas de ELE revela-se fundamental, na medida em que nos permite compreender de forma mais ampla e profunda as formas de pensar e de agir de outras sociedades. Por conseguinte, afirma Soler-Espiauba (2009) que a aprendizagem de uma língua estrangeira passou a ter um carácter mais antropológico e sociológico. A língua é como um espelho da cultura e das formas de vida daqueles que a falam. Não se ensina verdadeiramente uma língua sem referir os seus aspetos culturais. Porém, para ensinar cultura é necessário que o professor faça uma análise das situações passíveis de provocar choque cultural, deve afastar-se da sua cultura e tentar entender a alheia de forma a não criar generalizações e estereótipos.

Segundo a autora, o aluno deve possuir um mínimo de conhecimentos culturais, pois mesmo que saiba léxico, gramática e sintaxe, se não descodificar algumas chaves culturais não conseguirá a integração. O facto de conhecer determinadas pautas de atuação afetará positivamente a comunicação linguística advinda desses comportamentos. Na verdade, é

mais útil para a sua integração conhecer os hábitos, comportamentos e atitudes, como refere Soler-Espiauba (2009):

La Cultura con mayúscula se observa, se degusta, se admira, no nos hace participar activamente. Es estática, no intervenimos en ella. Pero en la cultura con minúscula debemos implicarnos, participar, interactuar. Por consiguiente, debemos conocer sus reglas. (Soler-Espiauba, 2009)

Através da afirmação anterior, podemos constatar que apesar da importância da cultura em geral para o reconhecimento e afirmação de um grupo social, é a cultura do quotidiano que adquire maior relevância no processo de integração de um indivíduo.

2.1. Espanha e Portugal – culturas próximas?

Espanha e Portugal têm em comum uma grande parte da sua história. Os conflitos ibéricos de outros tempos deixaram algumas marcas nem sempre fáceis de ultrapassar ao longo da história. Durante muitos anos a proximidade geográfica dos dois países da península ibérica contrastou a com a atitude "de costas voltadas". No entanto, mudam-se os tempos mudam-se as vontades, e os incidentes do passado desvanecem-se e dão lugar a aproximações de parte a parte e é cada vez menos comum ouvir o ditado popular que outrora foi bandeira de defesa da integridade portuguesa "De Espanha nem bons ventos nem bons casamentos".

O aspeto que à primeira vista apresenta mais semelhanças entre as duas línguas é o sistema linguístico, facilitando a aprendizagem de uma delas como segunda língua. Essa aprendizagem passa pela análise contrastiva e processos de transferência da língua materna para a língua meta. Deste modo, quanto menor for a distância linguística, menos dificuldades de aprendizagem existem e mais probabilidade há de ocorrerem interferências da língua materna no processo de aprendizagem da língua alvo (Santos Gargallo, 1993).

Mas quando se fala de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, não podemos descurar toda a bagagem cultural inerente a esta, que no caso do português e do espanhol apresenta muitas semelhanças mas também algumas diferenças.

Hermida Ruibal (2005) apresenta alguns pontos que diferem entre as culturas portuguesa e espanhola, como, por exemplo, os dados do documento de identificação, os apelidos, os filmes legendados em Portugal e as dobragens em Espanha, o horário das

refeições, a tradição das passas e das uvas na passagem de ano, o Pai Natal e os Reis Magos, o Dia das Mentiras em abril e o Día de los Santos Inocentes em dezembro, as azarentas sexta-feira 13 e a terça-feira 13, pedir licença para abrir a porta ou rasgar um papel, escrever a vermelho, a música pimba, a sigla INEM, entre outros.

Não obstante, segundo o modelo apresentado por Hofstede (2005), citado por Beatriz Moriano (2010), são mais as coincidências culturais do que as divergências. O autor fez uma avaliação da proximidade cultural entre seis países da União Europeia, relativamente aos seguintes itens:

1- Índice de distância e de poder – o que separa as pessoas com base na sua relação hierárquica é aceite socialmente e determinado pela cultura;

2- Individualismo – diz respeito à relação entre o individual (indivíduo que se organiza por si só) e o coletivo (indivíduo que se organiza em conjunto);

3- Masculinidade – relativo ao grau de importância dos diferentes géneros biológicos;

4- Índice de evasão perante a incerteza – respeitante à atitude de fuga em contacto com o imprevisto.

5- Orientação a longo prazo – referente ao respeito pelos valores e tradições arraigados.

Tendo em conta os vários países em estudo, Portugal e Espanha não apresentam em nenhum dos itens em estudo a maior distância. Ainda que se separem um pouco no que diz respeito ao individualismo e ao índice de evasão perante a incerteza, ambos apresentam valores não muito díspares nos outros tópicos analisados, o que indicia uma relação de proximidade cultural. Entre todos os países estudados são os que mais se aproximam culturalmente.

Não esquecendo que o presente estudo apenas compreende pequenas partes do que é a cultura total de um país, é necessário considerar a possibilidade de este mesmo modelo de interpretação dar origem a estereótipos. No que diz respeito à aplicação do modelo de Hofstede à cultura hispana, diz Elizondo Azagra (2008) que, relativamente à comunicação nas relações interpessoais, a cultura espanhola apresenta uma maior relação de proximidade do que as restantes, sendo mais tendentes a contactos físicos enquanto falam; quanto ao espaço físico, também se verifica que está organizada em curtas distâncias físicas na comunicação; no que concerne ao tempo, a cultura espanhola é descrita como

policrónica, ou seja, segundo o autor, quanto à planificação de assuntos pessoais ou profissionais, tratam-se vários assuntos ao mesmo tempo, havendo mais flexibilidade na conceção temporal que nos outros países europeus.

Por outro lado, foi também realizado um estudo comparativo por Serrano, El-Astal & Faro (2004) entre os países ibéricos e a Palestina, tentando obter respostas no que diz respeito a diferenças e/ ou semelhanças relativamente aos padrões comportamentais dos adolescentes entre os 14 e os 18 anos nos três países, de forma a investigar paradigmas da vida social, da relação dos adolescentes com os seus grupos, os fatores basilares de condutas antissociais e a perceção que têm, em geral, da realidade. Os principais objetivos deste estudo eram determinar o modo e o grau de influência de família, grupos de iguais, comunidade e escola sobre as condutas dos adolescentes. Os resultados obtidos com este estudo deixam clara a influência dos contextos de sociabilização sobre os padrões e desvios sociais, bem como as diferenças inerentes ao contexto religioso.

Assim, dizem-nos estes autores que a nível de relações familiares não se constata diferenças significativas entre os três grupos, no que diz respeito ao diálogo, à compreensão e comunicação entre pais e filhos. No entanto, nas sociedades portuguesa e espanhola é maior o controlo sobre as filhas do que sobre os filhos adolescentes em fase inicial e com o avanço da idade o controlo e apoio vão sendo menores, abrindo caminho para a autonomia.

Quanto à sociabilização dos jovens entre grupos de iguais, escola e comunidade, registam-se maiores níveis de semelhança entre os jovens ibéricos, destacando-se a semelhança no que concerne à integração social das raparigas e ao entorno escolar em contraste com as jovens palestinianas.

No que diz respeito às condutas antissociais, também aqui os países ibéricos apresentam grande afinidade. Segundo este estudo, os comportamentos de portugueses e espanhóis assemelham-se bastante quanto ao tipo e idade em que se desenvolvem, por volta dos 16 anos, diferindo ligeiramente em termos quantitativos, sendo que os portugueses apresentam níveis um pouco mais baixos.

Também os hábitos de consumo de tabaco, álcool e drogas leves aproximam os dois países ibéricos, tanto no que respeita à quantidade como no que concerne ao sexo dos consumidores como podemos verificar através da seguinte tabela, apresentada no referido estudo.

Tabela 22: Consumo de álcool, tabaco e drogas entre os jovens (em: Serrano, El-Astal & Faro (2004))

| | TOTAL | | | SEXO | | | | | |
|-----------------------|---------|----------|-----------|---------|--------|----------|--------|-----------|--------|
| | Espanha | Portugal | Palestina | Espanha | | Portugal | | Palestina | |
| | | | | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| TABACO | | | | | | | | | |
| No consumo | 29,0 | 39,7 | 63,3 | 25,7 | 33,1 | 42,5 | 36,3 | 83,1 | 47,4 |
| Experimental | 37,3 | 37,1 | 36,2 | 38,4 | 36,4 | 37,8 | 36,2 | 16,3 | 44,2 |
| Habitual | 33,2 | 23,2 | 4,5 | 35,8 | 30,1 | 19,7 | 27,5 | 0,6 | 8,4 |
| ALCOHOL | | | | | | | | | |
| No consumo | 14,5 | 20,6 | 96,9 | 15,0 | 13,3 | 23,8 | 16,5 | 98,8 | 96,0 |
| Experimental | 46,2 | 52,6 | 3,1 | 50,9 | 42,8 | 57,5 | 46,5 | 1,2 | 4,0 |
| Habitual | 38,1 | 26,9 | 0,0 | 33,2 | 42,7 | 18,6 | 37,0 | 0,0 | 0,0 |
| CANNABIS | | | | | | | | | |
| No consumo | 74,8 | 79,0 | 99,5 | 79,9 | 70,4 | 88,0 | 68,1 | 100 | 99,0 |
| Experimental | 18,0 | 12,4 | 0,5 | 15,7 | 30,1 | 6,9 | 19,1 | 0,0 | 1,0 |
| Habitual | 6,3 | 8,6 | 0,0 | 4,2 | 8,8 | 5,1 | 12,8 | 0,0 | 0,0 |
| HEROÍNA | | | | | | | | | |
| No consumo | 97,3 | 85,0 | 100 | 98,7 | 97,5 | 99,4 | 97,2 | 100 | 100 |
| Experimental | 1,0 | 1,5 | 0,0 | 1,0 | 1,2 | 0,6 | 2,8 | 0,0 | 0,0 |
| Habitual | 0,5 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| COCAÍNA | | | | | | | | | |
| No consumo | 95,6 | 100 | 100 | 97,3 | 94,5 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Experimental | 3,1 | 0,0 | 0,0 | 2,1 | 4,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Habitual | 0,7 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| INHALANTES | | | | | | | | | |
| No consumo | 95,0 | 94,9 | 93,6 | 97,6 | 93,4 | 96,1 | 93,5 | 95,0 | 92,2 |
| Experimental | 4 | 5,1 | 6,4 | 2,1 | 5,5 | 3,9 | 6,5 | 5 | 7,8 |
| Habitual | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 0,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| DROGAS MÉDICAS | | | | | | | | | |
| No consumo | 93,0 | 96,5 | 91,0 | 93,6 | 94,1 | 97,3 | 95,5 | 91,5 | 91,0 |
| Experimental | 4,9 | 3,5 | 9,0 | 5,3 | 4,1 | 2,7 | 4,5 | 8,5 | 9 |
| Habitual | 0,6 | 0,0 | 0,0 | 0,3 | 1,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Outro ponto de afinidade entre Portugal e Espanha, comparativamente com a Palestina, prende-se com a tolerância no que diz respeito ao comportamento sexual, tanto sobre o papel da mulher na sociedade como concretamente no que diz respeito às condutas sexuais de masturbação, importante sobretudo entre os jovens de sexo masculino, orientação sexual, idade em que se inicia a vida sexual, vinculação da iniciação da vida sexual com outros fatores como a idade, o consumo de álcool, tabaco, etc.

Por outro lado, os resultados em que mais se distinguem os países ibéricos são os relativos às crenças e condutas religiosas. Aqui, há que destacar que os portugueses, além de apresentarem maior percentagem de jovens católicos, também se destacam pela prática religiosa, ou seja, o número de jovens católicos praticantes em Portugal é bastante superior ao número apresentado sobre Espanha.

Ainda quanto aos valores sociais, diz-nos o estudo que em Espanha e Portugal os valores apontados pelos jovens como importantes são absolutamente os mesmos: o bem-estar físico e emocional (saúde, família, amizade e amor), e o bem-estar social (paz no

mundo e liberdade), no entanto, a adolescência espanhola apresenta-se mais orientada para os valores individuais, mais imediatos e concretos, em relação aos portugueses.

Em suma, podemos dizer que apesar de algumas divergências, as sociedades ibéricas compartilham muitos aspetos sociais, culturais e conseqüentemente comportamentais.

Não obstante, devemos notar que o facto de nos dois países se notarem bastantes semelhanças em termos linguísticos e culturais não deve ser impeditivo de analisar as diferenças. Na verdade, para além da proximidade geográfica, Portugal e Espanha têm línguas de origem comum, com muitos traços contíguos, e apresentam também padrões socioculturais com muitas similitudes no que diz respeito a pautas de atuação. Porém, não podemos dizer que são iguais ou tomar um pelo outro linguística ou culturalmente, pois as diferenças existem e devem ser consideradas para o reconhecimento de uma identidade nacional.

2.2. Os mal-entendidos culturais

Cada país tem os seus padrões comportamentais, que em interação com outras culturas diferentes podem dar lugar a situações de incompreensão.

Segundo Cabrera Giménez (2008), é através da cultura que interpretamos o mundo e, por vezes, ao interpretá-la os alunos ficam surpreendidos por constatar que os parâmetros culturais de que tomam conhecimento aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira são diferentes dos seus. Diz a autora que, quando aprendemos uma segunda língua, a tendência é transpor a nossa cultura para a da língua estrangeira, provocando mal-entendidos, por vezes mais graves que os produzidos pelo desconhecimento de estruturas gramaticais ou linguísticas.

Os mal-entendidos não acontecem apenas quando se verifica a passagem das fronteiras físicas de um país para outro. Na verdade, eles podem ocorrer dentro de um mesmo país, pela coabitação de grupos sociais diferentes, com indivíduos de origem social distinta e, no mundo globalizado, pelo contacto eletrónico.

Segundo Guillén Díaz (2004) é o conhecimento comum de um grupo social que permite uma comunicação eficaz:

se trata de una gramática cultural oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos.

Se pone en evidencia que la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión, por lo que no es posible dissociar en el plano de la comunicación la lengua de la realidad que subyace, es decir, del bagaje cultural: la cultura. (Guillén Díaz, 2004)

A propósito, diz Lorenzo-Zamorano (2004) que a competência intercultural supera os limites da competência sociocultural e constitui o primeiro passo para a aquisição da competência comunicativa autêntica. O aluno costuma alcançar uma competência comunicativa que inclui a linguística e a sociocultural, no entanto isto não é sinónimo de competência intercultural, já que, apesar de poder falar com fluidez e conhecer os comportamentos de determinada cultura, o aluno pode não a compreender, o que conduz à formulação de juízos que pressupõe estereótipos e comportamentos inadequados na cultura meta.

2.3. Cultura, interculturalidade e comunicação não-verbal nas aulas de LE

Quando o aprendiz de um idioma estrangeiro tenta compreender a cultura da língua que estuda, inevitavelmente, faz uma reflexão sobre a sua própria cultura. Podemos, então, dizer que a cultura adquire grande importância no ensino de uma língua estrangeira, pois conduz ao conhecimento do outro e do próprio indivíduo, à aceitação de outros lugares, de outras formas de vida. Na verdade, leva ao conhecimento, compreensão, interpretação e aceitação de padrões comportamentais diferentes daqueles que o aluno conhece, inerentes à sociedade onde está integrado.

Na verdade, até há algum tempo atrás, muitas vezes o ensino de uma língua estrangeira consistia sobretudo nos aspetos gramaticais e linguísticos, a componente cultural era em grande parte descuidada inclusivamente pelos programas curriculares respeitantes ao ensino da língua estrangeira. Com o QECRL veio valorizar-se o ensino da cultura e promover a interculturalidade, fomentando novas realidades através do multiculturalismo e do plurilinguismo. De salientar que o ensino de cultura não consiste apenas na transmissão de conhecimentos culturais, mas sobretudo na criação de uma consciência de variedade cultural, permitindo o desenvolvimento da tolerância e o respeito face a outras formas de estar em sociedade.

Difícilmente um aprendente de uma língua e cultura estrangeiras adquire competência equivalente à de um nativo. No entanto, pode tornar-se um falante intercultural, servindo de mediador entre a sua própria cultura e a cultura meta.

Contudo, segundo Vellegal (2009), a interculturalidade é algo que não se ensina nas aulas, é um fenómeno que ocorre de forma natural quando há interação entre duas ou mais pessoas que não se identificam culturalmente por considerarem que pertencem a duas culturas distintas.

Por outro lado, Martín Morillas (2000) diz que é na aula de língua estrangeira que se verifica o encontro ou desencontro intercultural, pois é ao aprender outro idioma, além do materno, que nos damos conta das diferenças de pensamento, de atitudes, de crenças, sentimentos, etc, entre a nossa cultura e a que estamos a aprender. Daí que o estudo da língua estrangeira seja por si só uma experiência de interculturalidade, mas é também aqui que muitas vezes começam os conflitos interculturais com a perceção de estereótipos, diferenças de mentalidade, práticas culturais opostas ou incompreensão. Muitas vezes esperamos comportamentos semelhantes aos que nos são impostos pela nossa cultura e quando tal não acontece podem originar-se sentimentos de hostilidade em relação à cultura meta. Para o autor, o ensino de uma língua para a interculturalidade apenas faz sentido se se tratar de uma língua-cultura viva, em que ao tentar assimilá-la possamos refletir sobre a nossa própria identidade e ir ao encontro da interculturalidade.

Na comunicação intercultural verifica-se a interferência constante de barreiras e no caso de aprendentes de uma língua estrangeira essa interferência é bastante comum, pois o conhecimento já sedimentado da sua cultura e do seu idioma ao entrar em contacto com outros repertórios linguísticos e culturais cria interferências comunicativas. Assim, para aprender uma língua estrangeira é necessário um alto coeficiente de fluidez cultural de forma a evitar imperfeições no ato comunicativo (Fernández García & González Rodríguez, 2002).

Resumindo, o aluno pode ter conhecimentos lexicais, sintáticos e/ou fonéticos suficientes, mas, se não possuir os conhecimentos culturais mínimos que lhe permitam comunicar adequadamente num novo ambiente cultural, não conseguirá integrar-se na cultura meta. Assim, cabe ao professor dotar o aprendente de conhecimentos culturais que favorecerão a sua competência comunicativa.

Outra questão que se levanta, não poucas vezes, é sobre a forma de ensinar cultura, para que seja cumprido o objetivo de preparar os alunos para a comunicação intercultural.

O ensino de cultura não deve basear-se num único método; pelo contrário deve consistir na utilização de estratégias e materiais variados de forma a permitir aos alunos contactos culturais multidimensionais. Esses materiais, sejam folhetos, revistas, vídeos, textos literários ou outros, devem proporcionar ao aluno, tanto quanto possível, uma aproximação à realidade, inclusivamente a cultural. Como tal, deve ser dada preferência aos materiais autênticos para o ensino das várias competências.

2.3.1. O uso de materiais autênticos

Para cumprimento do programa curricular de ELE, o QECRL aponta para o uso variado de suportes didáticos, incluindo voz (viva voz); telefone; teleconferência; meios de sonorização (altifalantes, etc.); emissões de rádio; CD's; televisão; computador; entre outros. Quanto aos materiais passíveis de ser utilizados, são referidos inúmeros recursos quer para desenvolvimento da oralidade quer da escrita, como por exemplo anúncios publicitários, conferências, cerimónias, espetáculos, comentários desportivos, noticiários, debates, revistas, jornais, livros, folhetos, letreiros nos supermercados, embalagens e etiquetas de produtos, entre muitos outros.

Não obstante, esta quantidade de recursos ao serviço do ensino/aprendizagem pode originar alguns problemas. Para que o seu uso seja proveitoso, é necessário que o professor proceda a um cuidadoso processo de seleção. Na verdade, há já muitos materiais produzidos para o contexto escolar, cumprindo determinados objetivos, mas, por outro lado, serão estes os que melhor alcançam o objetivo de facultar ao aluno o contacto com a língua e cultura que estudam?

O professor como principal mediador entre a língua/cultura materna e a língua/cultura alvo deve ponderar a utilização dos materiais em sala de aula segundo o grupo discente que acompanha, em função das suas características, objetivos e motivação para a aprendizagem da língua estrangeira.

Bastante importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira são os materiais autênticos. No entanto, são por vezes difíceis de conseguir por parte dos professores, como diz Álvarez Montalbán (2007):

Quienes no vivimos en países hispanohablantes nos encontramos con cierta desventaja a la hora de enseñar español, ya que no podemos utilizar el entorno como recurso pedagógico. Esta imposibilidad de aprender una lengua por inmersión se ve relativamente paliada por las posibilidades que nos ofrecen las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). A través de ellas accedemos a un mundo virtual donde encontramos personas reales con las que comunicarnos en español y multitud de material escrito y audiovisual también en esta lengua. (Álvarez Montalbán, 2007)

A propósito, refiere Soriano Fernández (2009) que levar para a aula materiais autênticos permite dinamizar a aula, através da utilização de linguagem atual e natural, ou seja, semelhante à utilizada em contexto real. Atente-se, no entanto, que materiais autênticos não são considerados os de contexto real, mas todos aqueles que não foram criados com uma preocupação pedagógica, que foram concebidos por nativos para nativos, e que não podem ser didaticamente manipulados de acordo com os objetivos curriculares. Para uma definição de materiais autênticos veja-se a conceção de Nunan (1985), citado por Madrid (2001):

Authentic materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language. They can be culled from many different sources: video, clips, recordings of authentic interactions, extracts from television, radio and newspapers, signs, maps and charts, photographs and pictures, timetables and schedules. (Nunan, 1985)

Sobre os métodos de ensino/aprendizagem diz Schafgans (1997) que é ao professor que compete seleccionar os melhores instrumentos para levar a cabo a sua função de ensinar e, uma vez que escolhe utilizar os materiais autênticos, algumas dúvidas se lhe colocam. Para o autor, o docente deve refletir sobre o tipo de materiais que estão ao seu alcance, que material é mais adequado para cumprir os objetivos de aprendizagem, como devem ser introduzidos no contexto educativo ou como fazer destes materiais elementos ao serviço da comunicação.

Neste sentido, podemos dizer que é da criteriosa seleção dos materiais e da forma como serão posteriormente utilizados que advém o sucesso no processo de ensino/aprendizagem, como advoga Madrid (2001):

La eficacia de los medios y recursos didácticos depende del uso que haga el profesor y el alumno. En sí, puede que no sean ni positivos ni negativos. Dependen de la metodología de trabajo que se emplee con ellos. (Madrid, 2001)

Efetivamente, refere o autor supracitado que a aprendizagem de uma língua estrangeira é mais do que a apropriação de formas, estruturas ou palavras, é o reconhecimento de todo um sistema de atos comunicativos em que os materiais utilizados desempenham uma função essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa oral e escrita, atitudes e valores de autonomia e autorregulação na aprendizagem.

Em suma, é através dos materiais autênticos que o professor conseguirá levar para as aulas amostras mais fidedignas da comunicação em contextos reais, permitindo aos alunos uma aproximação à realidade que os materiais didáticos não privilegiam.

3. Os materiais audiovisuais autênticos como recurso didático

3.1. Motivação e aprendizagem

Na aprendizagem de uma língua estrangeira podem estar presentes, sem dúvida, variados fatores, uns mais naturais, como o gosto, o interesse, a empatia pela língua e/ou cultura de determinado país, outros mais sociais, que se prendem com a obtenção de resultados, em que a língua é um meio para atingir um fim. Sobre os fatores que influem na aprendizagem de uma LE há estudos diversos, em que se destacam os nomes de Gardner e Lambert (1972). Segundo estes autores, são intervenientes no processo de aprendizagem de uma segunda língua as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, nível de instrução escolar, nível socioeconómico, etc) e as variáveis pessoais (capacidade que cada indivíduo tem para a aprendizagem de línguas, a personalidade, fatores afetivos).

Os fatores afetivos são os que têm merecido mais atenção. É no que concerne à afetividade que se apresenta obrigatório falar de motivação, considerada pilar fulcral em que assenta o ensino/aprendizagem da uma língua estrangeira (Espí & Azurmendi, 1996).

Assim, revela-se importante entender o conceito de motivação:

La motivación es un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado, porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados. (Madrid,1999 citado por Minera Reyna, 2010)

A motivação que os alunos têm para o estudo de uma língua estrangeira pode divergir quanto ao tipo - intrínseca ou extrínseca, e quanto à orientação - integradora ou instrumental.

Como esclarece Minera Reyna 2009, a motivação intrínseca, que é a que mais nos interessa para este estudo, manifesta-se quando o facto de fazer algo gera interesse e prazer, sendo que o motivo para realizar a atividade reside apenas na satisfação e a sua realização é o fim em si mesmo.

Deste modo, o professor de língua estrangeira deve ter em conta os alunos que constituem a sua aula, pois dependendo do tipo de motivação e a sua orientação, estes têm necessidades diferentes no respeitante à estimulação para o estudo da língua. Segundo Rodríguez López (2007), há alunos que necessitam de estímulos visuais, outros necessitam de outro tipo de estímulo, sejam táteis, cinéticos ou auditivos.

Na realidade, as técnicas lúdicas, aliadas ao uso das tecnologias constituem um extraordinário instrumento de motivação, pois permitem aos alunos desenvolver uma ampla gama de competências comunicativas e sociolinguísticas (Brisolara & Cortês, 2005).

3.2. O audiovisual educativo e a abordagem comunicativa

A tecnologia conheceu nas últimas décadas avanços extraordinários, que têm contribuído para a melhoria comunicacional nas aulas de língua estrangeira. Com estes avanços e a evolução das mentalidades dos alunos, foi necessário adaptar recursos educativos e munir as escolas de equipamentos adequados a um ensino mais moderno e interativo. Antes, os professores tinham de recorrer prodigiosamente à sua imaginação para conseguir descrever com fidedignidade as pautas comportamentais da cultura espanhola no que diz respeito a uma infinidade de situações: saudações, despedidas, encontros ou atitudes públicas e privadas que apenas são perceptíveis pela visualização (Soler Espiauba, 2004)

Os meios audiovisuais são instrumentos tecnológicos que ajudam a apresentar a informação mediante sistemas acústicos e visuais, sendo um vantajoso recurso para complementar as aulas de língua estrangeira. No entanto, ler uma imagem requer uma aprendizagem específica, pois a sua interpretação depende de fatores pessoais como a experiência, o contexto, a cultura e os códigos de determinada sociedade (Adame Tomás, 2009).

Este facto não impede que o recurso aos materiais lúdicos como as canções, os videoclips ou os filmes, venha sendo cada vez mais utilizado em contexto de sala de aula no ensino de línguas estrangeiras, pois, por um lado, estes recursos apresentam maior aceitação e interesse por parte dos alunos, por outro, contribuem para o desenvolvimento de várias competências. Segundo Oliveira (2007), quando se fala no ensino de ELE deve entender-se que, mais do que ensinar língua, tem de se ensinar cultura e, para o conseguir, os professores costumam socorrer-se de estratégias e métodos diversificados, entre os quais as gravações auditivas ou filmes.

Na realidade, o audiovisual é um benéfico instrumento de trabalho, na medida em que pode ser o ponto de partida que permite ao professor abordar diversos conteúdos, ajuda a desenvolver a competência linguística, já que favorece a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais, estimula o debate sobre questões culturais e/ou polémicas, a partir das quais se podem lecionar conteúdos culturais e/ou civilizacionais, ao mesmo tempo que fomenta a criatividade e a desenvoltura discursiva dos alunos, bem como o seu espírito crítico. No entanto, diz Martínez-Salanova (2007) que cabe ao professor estimular a atitude reflexiva e crítica, carente em grande parte dos espetadores televisivos.

Defende Bazzocchi (2006) que o audiovisual é um bom instrumento de trabalho para os professores, pois os usuários habituais da televisão situam-se na faixa etária que, normalmente, frequenta o ensino, havendo por isso uma relação natural entre as novas gerações e a televisão, que beneficiará a motivação para qualquer atividade didática, apresentando variados recursos passíveis de enriquecer as aulas de ELE. Podem utilizar-se partes de programas, ou programas completos, dependendo da sua duração, o que pode ser muito útil e estimulante, uma vez que a televisão transmite fascinação pela magia das imagens. Além de fomentar conhecimentos impossíveis de alcançar de outra forma, aumenta ainda as possibilidades criativas e recreativas, pela sua linguagem rica para transmitir saberes.

O uso dos audiovisuais, através de vídeos, publicidades ou curtas-metragens, permite um ambiente em que a interação posterior acontece de forma mais descontraída e agradável. Além disso, permite-nos um contacto mais próximo da língua autêntica, sem a artificialidade de materiais desenhados com a finalidade de ensinar. Este meio tem o poder de nos aproximar a outros ambientes socioculturais, deixando espaço à interpretação e à

crítica. Assim, o aluno de uma língua estrangeira pode, através deste instrumento de aprendizagem, refletir sobre a sua cultura, mas também sobre outras que lhe são mostradas. A par da aprendizagem, este é um recurso que permite em simultâneo o entretenimento, contribuindo para isso a boa relação que os alunos têm com este veículo de transmissão e a facilidade de memorização que daí advém, em parte, graças à junção de duas formas de comunicação – visual e auditiva.

Na verdade, o recurso à tecnologia audiovisual permite o contacto com a linguagem verbal e o reconhecimento do não-verbal, o que não seria possível sem ver. Assim, o uso deste instrumento surge no sistema comunicativo da escola, não para a fazer repensar numa nova forma de gerar processos de aprendizagem mas para a enriquecer (Moreno Angarita, 1999).

Uma vez que este meio é uma constante da vida cotidiana dos alunos, interfere grandemente na aquisição dos seus conhecimentos e valores. É através do grande ecrã que constroem grande parte da sua aprendizagem.

Considerando esta visão construtivista da aprendizagem, o ensino significativo não pode conceber-se sem a integração da televisão (Ferrés i Prats, 1995). Segundo o autor, todos os recursos televisivos servem de contributo para a aprendizagem, desde que o professor os direcione de acordo com os objetivos. Esta é uma opção comunicativa que se adapta na perfeição às características geracionais atuais.

Defende o autor supracitado que a escola não se deve limitar ao modelo comunicativo tradicional, mas optar por um que privilegie o sensorial sobre o inteligível, o concreto sobre o abstrato e a emoção sobre a racionalidade, entendendo estes valores como um ponto de partida para um processo que, através do distanciamento gradual da cultura de origem, conduza à reflexão e ao diálogo cultural.

O uso do audiovisual, pela sua ludicidade e pela motivação que gera nos alunos, contribui largamente para a aprendizagem de uma nova língua estrangeira e, ao adquirir significação cultural, pode servir de apoio pedagógico ao professor para o ensino da cultura. Apesar de ser unidirecional, pois o espetador recebe do audiovisual uma mensagem que depois interpreta, o seu valor didático não se resume ao momento em que é utilizado, mas a posteriores formas de comunicação através da tentativa de reprodução de estruturas linguísticas, a realização posterior de enunciados semelhantes aos transmitidos

ou tematicamente relacionados, contribuindo para a aquisição de competência comunicativa.

3.3. Vantagens e inconvenientes da integração dos audiovisuais nas aulas de ELE

A escola enfrenta um grande desafio na medida em que educa jovens com características novas e diferentes, provenientes de um novo contexto sociocultural, promovido pela evolução constante da sociedade global, que a transforma constantemente num recetáculo de imagens à escala mundial. Neste sentido, o uso das tecnologias, no caso concreto, da televisão, tem-se revestido de grandes polémicas, uma vez que não é consensual a defesa do seu uso para efeitos didáticos, seja porque alguns lhe encontram aspetos negativos relacionados com aspetos técnicos ou mesmo porque dizem que prejudicam o desenvolvimento racional dos alunos, seja apenas porque não sabem muito bem como utilizar este recurso de forma a promover conhecimento, e permitindo entretenimento em simultâneo.

Não obstante, é um recurso que apresenta enormes vantagens quando associado ao processo didático. Uma das vantagens do uso dos audiovisuais em sala de aula é a predisposição natural que os alunos têm para um ato tão natural, tão quotidiano, como o de ver televisão, o que favorece a motivação para o que daí advier. As imagens são mais fáceis de compreender do que as palavras, recordam-se durante mais tempo e transmitem uma infinidade de informações de forma mais sucinta e real. Além disso, o audiovisual desperta a fantasia, permite desenvolver o léxico e estimula a criatividade, pelo que é um bom recurso para a construção de textos narrativos (Azevedo & Baladão, sd).

A propósito das vantagens deste recurso, afirmam Mecías & Rodríguez (2009) que o uso da imagem associada ao som, mais concretamente à língua em estudo, permite ao professor a abordagem simultânea de conteúdos diversificados e colabora na rutura com a aula tradicional em que o docente assumia o papel de mero expositor de conteúdos. Além disso, motiva os alunos a superar um novo desafio, melhora a interação entre alunos e professor e favorece o ambiente informal. A utilização do audiovisual em sala de aula fomenta as discussões sobre os mais variados temas, favorecendo a participação oral e o intercâmbio de ideias entre alunos e professor ou desencadeando debates sobre questões atuais e/ou polémicas.

Pelo facto de proporcionar aos alunos exemplos de comunicação autêntica, a televisão conta ainda com a vantagem de facilitar a aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais, bem como conhecimentos socioculturais, transmitindo-lhes confiança para reproduzir e comentar enunciados.

Por outro lado, o recurso aos audiovisuais apresenta algumas desvantagens. Segundo as autoras supracitadas, o manejo dos equipamentos técnicos que permitem a visualização do programa/vídeo constitui muitas vezes um entrave, na medida em que os professores, frequentemente, não os sabem manusear. Pode também acontecer que o material a utilizar falhe na hora de ser usado. Para que isto não suceda, deve ser experimentado com antecedência de forma a garantir boa qualidade de som e imagem.

À parte dos possíveis problemas de carácter técnico, poderá haver outro tipo de inconvenientes que se prendam com os conteúdos apresentados. Segundo o referido no *Llibre Blanc* (2003), advogado por Pelechá I Pons (2005), relativamente aos conteúdos, podemos diferenciar vários tipos de risco: conteúdos sexistas, baseados em estereótipos; de teor racista, que podem desenvolver atitudes xenófobas e de intolerância; violentos, que podem banalizar a agressividade de forma a que seja encarada como uma forma natural de resolver conflitos; consumistas, os quais são passíveis de gerar atitudes obsessivas em relação ao consumo; conteúdos que tendem à deformação da linguagem, por valorizarem matizes onde não há cortesia, amabilidade ou respeito, o que conduz a um tipo de linguagem de pejorativa; ou, finalmente, que atentem à honra, privacidade e intimidade das pessoas.

Deste modo, o professor tem de adotar alguns critérios de seleção e deve encontrar um equilíbrio didático entre os conteúdos que pretende abordar e as características dos alunos. Refere Soriano Fernández (2009), a propósito da seleção de material cinematográfico (pode aplicar-se à televisão em geral), que os materiais devem estar de acordo com a idade, os gostos e os interesses dos alunos, bem como com a sua capacidade comunicativa; os temas devem ser conhecidos, devem ser evitadas cenas chocantes ou que firam suscetibilidades e a linguagem deve ser adequada e acessível. Neste sentido, devemos salientar que o facto de os materiais audiovisuais autênticos aportarem aproximação à realidade pelo ritmo ou linguagem que é utilizada na comunicação pode ser um impeditivo da sua compreensão, tanto para os alunos como para os professores não nativos.

Outro inconveniente prende-se com o facto de as novas gerações terem crescido com a linguagem audiovisual fazendo parte do seu quotidiano o que pode ter como implicação, muitas vezes, a aquisição de uma atitude de passividade. Dizem Rosa et al. (2008) que a quantidade de informação dos meios audiovisuais e a velocidade com que é transmitida pode gerar condutas de passividade e menos reflexivas, acrescentam que o facto de os média terem grande impacto no comportamento dos jovens e adolescentes pode levar à tentativa de imitação de algum estereótipo social, sem atitude crítica ou de interiorização nesse processo.

Apesar do exposto, a televisão, pela diversidade de conteúdos que pode transmitir, converte-se numa ferramenta de ensino multidisciplinar, que devido à associação a conceitos como motivação, ludicidade ou entretenimento traz muitas vantagens ao ensino de uma língua estrangeira e pode ajudar a imprimir outro ritmo à aula, permitindo conciliar a aprendizagem com o prazer.

Capítulo II - Projeto de Investigação-Ação

1. Enquadramento e apresentação do estudo

1.1. Metodologia de Investigação: investigação-ação

Na atividade profissional de docente deparamo-nos, muitas vezes, com problemáticas que é necessário observar e sobre elas refletir para poder atuar no sentido de melhorar a nossa intervenção educativa. É neste sentido que o professor pode adotar o papel de agente na observação, reflexão e resolução dessas problemáticas. Segundo Fernandes (sd), o professor pode e deve ser um agente de mudança, bem como participar ativamente na atividade educativa. Para o autor, a metodologia de investigação-ação é uma estratégia eficaz para proceder às mudanças consideradas necessárias na comunidade educativa, envolvendo os vários intervenientes que dela fazem parte. Assim, podemos afirmar que o principal objetivo de analisar uma realidade é conhecer a situação-problema para poder intervir e transformá-la.

O professor deve ser, por natureza, investigador. Segundo Alarcão (2001), o docente deve adotar uma atitude de constante questionamento face ao que diariamente faz parte da sua atividade educativa. Assim, para a autora qualquer professor que se reconheça por este nome reflete sobre as suas práticas educativas e toma decisões em função dessas reflexões: o professor é um investigador, é aquele que questiona e se questiona de forma a poder *desenvolver competências na, sobre e para a acção educativa e partilhar resultados e processos com outros* (Alarcão, 2001). Partindo desta ideia, podemos constatar que é importante observar, refletir e atuar, mas também partilhar ideias, processos e estratégias de forma a que, em conjunto, se possa caminhar para um *saber fazer* cada vez mais equacionado e capaz de ultrapassar as dificuldades emergentes do processo de ensino/aprendizagem.

Importa salientar que este estudo partiu da necessidade de desenvolver um projeto que permitisse trabalhar a vertente motivacional no ensino de uma língua estrangeira, sendo sabido que uma das formas de o fazer é através de métodos relacionados com a realidade sociocultural dos alunos. Uma vez que o audiovisual faz parte do quotidiano de quase todos os estudantes, se não de todos, é nosso objetivo perceber em que medida ele é valorizado como método de ensino e de que forma pode contribuir para aproximar os discentes de uma cultura que não é a sua e ao mesmo tempo para melhorar o seu desempenho, no que diz respeito também à língua. Assim, após um estudo destes aspetos, é

possível formular respostas para melhorar a ação enquanto intermediário entre uma língua materna e a língua meta de aprendizagem, não esquecendo que para o fazer é necessário também passar pelo ensino comparativo das diferentes culturas.

1.2. Questões e objetivos de investigação

O presente estudo tem como principal objetivo conceber, implementar e avaliar um programa de sensibilização para a importância dos materiais audiovisuais autênticos no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, tendo em conta que, cada vez mais, os alunos estão desmotivados para a aprendizagem em geral. Deste modo, revela-se urgente recorrer a métodos e técnicas que, ao mesmo tempo, eduquem, motivem, divirtam e ensinem os alunos.

Tendo em conta a problemática apresentada, definimos como questões orientadoras desta investigação as seguintes:

- De que modo a utilização dos materiais audiovisuais autênticos nas aulas de ELE contribui para a aquisição/reforço da competência comunicativa?

✓ Em que medida estes materiais autênticos podem estar ao serviço do ensino da cultura na aula de Espanhol?

✓ Que atitudes e saberes desenvolvem os alunos em contacto com os materiais autênticos nas aulas?

Quanto aos objetivos do projeto de intervenção-investigação, devemos salientar que pretende promover a comparação cultural entre Portugal e Espanha, fomentar a comunicação intercultural, reconhecer o valor que os alunos atribuem aos audiovisuais em casa e na escola e o seu papel na motivação para a aprendizagem, compreender em que medida os documentos audiovisuais autênticos promovem a aproximação à língua e cultura estrangeiras.

Pelo acima exposto, esperamos que este projeto de investigação-ação nos dê algumas respostas no sentido de sabermos como atuar no que diz respeito ao ensino/ aprendizagem dos diferentes conteúdos programáticos, constantes dos programas curriculares, abrangendo e desenvolvendo as várias competências previstas pelo QECRL, em conformidade com os interesses dos alunos.

2. Apresentação do programa de intervenção

2.1. Inserção curricular da temática

De forma a justificar a relevância da temática escolhida – a utilização de materiais audiovisuais autênticos nas aulas de ELE para uma abordagem cultural – procedeu-se a uma análise do Programa de Espanhol Nível de Continuação 11º ano, com a finalidade de articular os conteúdos programáticos previstos no mesmo e a implementação do projeto. Assim sendo, optámos por estudar a problemática em questão em articulação com a unidade intitulada *Los jóvenes en Portugal y en España*, permitindo, assim, o desenvolvimento de algumas competências constantes do programa curricular: intercultural, plurilingue, comunicativa, tal como referenciadas no QECRL. Posteriormente, no sentido de seguir as diretivas recomendadas, definiu-se como primeira prioridade que os alunos deviam exercitar a compreensão oral e dessa forma "seguir um documentário, uma entrevista, um espectáculo de humor, uma obra de teatro e a maior parte dos filmes, em linguagem padrão." Fernández (2002). Procurou-se, deste modo, um enriquecimento simultâneo do conhecimento linguístico, bem como de outros conhecimentos, por exemplo, socioculturais, entre outros, uma vez que os documentos apresentados, para além de possibilitarem um contacto mais próximo com língua meta, também permitiram conhecer ou constatar alguns aspetos da cultura espanhola e fazer uma comparação dos modos de vida portugueses e espanhóis, no que diz respeito, sobretudo, à prática do desporto, aos comportamentos juvenis, às relações geracionais e conflitos que frequentemente daí advêm. Após a abordagem destes temas, os alunos tiveram também a oportunidade de refletir sobre as práticas que devem caracterizar um bom cidadão europeu e a partir daí fazer uma lista com essas características.

Quanto ao desenvolvimento da expressão oral, diz o programa do 11º ano de Espanhol (Continuação) que o aluno deve ser capaz de *Exprimir o seu parecer sobre temas de interesse geral ou sobre temas culturais relacionados com filmes, livros, etc. Comentar o ponto de vista de outra pessoa* (Fernández, 2002). Assim, os documentos apresentados serviram de base a atividades de produção oral e debate dos temas em questão, promovendo também o desenvolvimento cívico dos alunos.

O projeto que é aqui apresentado, intitulado *Materiais audiovisuais autênticos – suporte para a cultura em ELE*, foi implementado numa turma constituída pela junção de

cinco turmas, da qual fazem parte catorze alunos. Para a realização deste estudo, partiu-se de uma articulação do mesmo com os conteúdos programáticos previstos pelo programa da disciplina de Espanhol, desenhado pelo Ministério da Educação. Assim, de forma a organizar os objetivos com as estratégias de implementação, foi elaborada no início do estudo a tabela que seguidamente é apresentada.

Tabela 23: Síntese do projeto de intervenção

| Título do projeto: Materiais audiovisuais autênticos – suporte para a cultura em ELE | | | |
|--|---|---|---|
| Público a que se destina: alunos do 11º ano de Espanhol - nível 5 | | | |
| Duração prevista: 4 blocos de 90 minutos | | | |
| Questão norteadora: De que modo a utilização dos materiais audiovisuais autênticos nas aulas de ELE contribui para a aquisição/reforço da competência comunicativa? | | | |
| Materiais: Fichas, documentos audiovisuais, inquérito por questionário. | | | |
| Objetivos do projeto | Sessões | Finalidades didáticas | Recursos |
| <p>Centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos;</p> <p>– Articular os conteúdos curriculares com os interesses dos alunos;</p> <p>– Promover a autonomia dos alunos dentro e fora da sala de aula;</p> <p>– Envolver ativamente os alunos nos processos de aprendizagem;</p> <p>- Reconhecer o valor que os alunos atribuem aos audiovisuais em casa e na escola;</p> <p>- Promover a comparação cultural entre Portugal e Espanha;</p> <p>- Fomentar a comunicação intercultural.</p> | <p>sessão I Desportos associados aos jovens.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes tipos de desporto praticado na península ibérica; - Identificar léxico relacionado com os desportos; - Reconhecer os benefícios de praticar desporto e identificar os tipos de desporto praticado pelas gerações jovens; - Comparar os desportos praticados em Portugal e Espanha. | <ul style="list-style-type: none"> - questionário (anexo 1); - ficha de trabalho (anexo 2); - CD áudio (manual <i>Prisma B2</i>); - reportagem de RTVE (http://www.rtve.es/alcarta/videos/television/deportividad/761543/). |
| | <p>sessão II <i>Botellón</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer costumes dos jovens espanhóis; - identificar semelhanças e/ou diferenças entre jovens ibéricos; - comparar comportamentos entre portugueses e espanhóis. | <ul style="list-style-type: none"> - Manual <i>Prisma B2</i> - Curta-metragem <i>Botellón</i>, de Tomás Silberman; - Guião da curta-metragem (anexo 3) - Reportagem sobre <i>botellón</i> em Portugal (http://www.tvi24.iol.pt/videos/video/13311358/565) |
| | <p>sessão III Relações familiares</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre relações familiares; - definir problema geracional; - reconhecer problemas geracionais e as suas causas; - reconhecer vocabulário juvenil; - comparar as saídas à noite de portugueses e espanhóis. | <ul style="list-style-type: none"> - texto <i>Salir de Marcha</i> (anexo 4); - reportagem de RTVE: <i>¿Qué hacen nuestros hijos?</i>; - ficha-guião da reportagem (anexo 5); - imagens alusivas a conflitos (anexo 6) - ppt- <i>conflictos generacionales</i> (anexo 7) - citações (anexo 8) |
| | <p>sessão IV</p> | <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer princípios e valores; | <ul style="list-style-type: none"> - ficha de registos (anexo 9); |

| | | | |
|--|-----------------|---|--|
| | Cidadão europeu | <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer aspetos essenciais para a comunicação intercultural; - listar as características de um bom cidadão europeu. | |
|--|-----------------|---|--|

1ª Sessão: Desportos associados aos jovens.

Na primeira sessão, foi preenchida a primeira parte de um questionário (anexo 1) no início da aula. Com este instrumento de recolha de dados pretendeu-se obter respostas no sentido de perceber a importância que a televisão tem no quotidiano dos alunos (apesar de outros meios tecnológicos mais modernos se irem erguendo na nossa sociedade), bem como a relevância que lhe é atribuída por parte dos professores enquanto método de ensino. Após esta primeira abordagem ao projeto, iniciou-se o estudo do conteúdo temático previsto no programa: os desportos associados aos jovens. De seguida, começamos por despoletar um diálogo no sentido de motivar os alunos e despertar a sua curiosidade relativamente a dados relacionados com a prática desportiva em Portugal e em Espanha. Então, começamos por perguntar se havia uma idade para a prática desportiva, se os desportos praticados variavam consoante as idades e se pensavam que se praticavam os mesmos desportos em Portugal e Espanha. Para dar seguimento ao tema, os alunos assistiram a uma reportagem da RTVE sobre a importância de praticar desporto entre os mais jovens (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/television/deportividad/761543/>). Após a reportagem foram comentados em conjunto os benefícios da atividade desportiva e os aspetos apresentados na reportagem. No final, foram distribuídas fichas de trabalho relativas a este tema (anexo 2), procedeu-se à audição de um programa de rádio, material didático que acompanha o manual, e à resolução da ficha com base na análise dos dados apresentados por estudos científicos sobre a prática desportiva nos dois países ibéricos.

O conjunto destas atividades serviu para que os alunos adquirissem léxico relacionado com o tema em questão, desenvolvessem a expressão escrita através da resposta às questões da ficha formativa e também desenvolvessem não só a compreensão oral, por meio da audição do programa de rádio do manual e o visionamento da reportagem, mas também a expressão oral, na medida em que tiveram que aplicar conhecimentos linguísticos para dar a sua opinião no final da reportagem. Simultaneamente, puderam experimentar e contrapor a oralidade do documento preparado para o manual e outro em contexto real.

2ª Sessão: *Botellón*

Nesta sessão, começou-se por fazer um apanhado da aula anterior, de forma a recordar diferenças e semelhanças culturais no que diz respeito à prática de desporto nos países ibéricos. Depois disto, os alunos foram questionados sobre os aspetos da cultura espanhola que associavam aos jovens, de forma a passar para o visionamento da curta-metragem *Botellón* de Tomás Silberman (<http://video.google.com/videoplay?docid=1484197408120183924#>). Enquanto viam o filme, os alunos iam respondendo a um questionário que serviu de guião à atividade (anexo3). No final, foram recolhidos os guiões e foi comentada a curta-metragem, que no seu cômputo geral não tem muita comunicação verbal, sendo que o que mais se destaca é a comunicação não-verbal, através das imagens, do contexto e as atitudes da protagonista. Com esta atividade, os alunos puderam refletir sobre a mensagem e chegar às suas conclusões através da comunicação não-verbal. Posteriormente, foi vista uma reportagem em português sobre a emergência do *botellón* em Portugal. Deste modo, os alunos comparam as duas culturas e refletiram sobre semelhanças e diferenças entre ambas no que diz respeito às práticas dos jovens. No final da aula, foi recomendado aos alunos que vissem a reportagem *¿Qué hacen nuestros hijos?* e foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho, sobre as saídas dos jovens à noite, para que a resolvessem em casa (anexo 4).

3ª Sessão: Relações familiares

A terceira aula do projeto iniciou-se com uma breve abordagem ao trabalho realizado na aula anterior de forma a estabelecer uma ligação entre as duas. Fez-se, depois, a correção da ficha de trabalho *Salir de Marcha* sobre as saídas dos jovens. Assim, começamos por ler o texto e foi pedido a diferentes alunos que continuassem, o que permitiu que praticassem a pronúncia e dicção, já que os alunos revelam algumas dificuldades na expressão da oralidade. A correção da ficha e comentário do texto fez-se oralmente, permitindo o desenvolvimento da compreensão escrita e promovendo a participação de diversos alunos.

Finda esta atividade, foram feitas algumas perguntas sobre como e quando começavam as preocupações dos pais presentes no texto lido, de forma a fazer um encadeamento de ambos os subtemas da unidade: por um lado, os hábitos dos jovens (trabalhado na aula anterior), por outro, os conflitos geracionais. Como a motivação é fator

primordial em qualquer aprendizagem, foi apresentada uma atividade lúdico-didática: a audição e posterior visionamento de uma publicidade *Los tres deseos de una madre* (<http://alfonsomendez.blogspot.com.es/2012/03/spot-de-la-semana-los-tres-deseos-de.html>), cujo objetivo foi, numa fase inicial, além de motivar, que os alunos tentassem entender a mensagem apenas com a audição, o que se verificou impossível, e depois com o visionamento, o que deixou bastante explícito o sentido do vídeo. Assim, em simultâneo, fizemos uma abordagem ao tema das relações familiares e os alunos puderam constatar a importância da imagem na comunicação, tendo respondido também à primeira parte de uma ficha de trabalho que serviria de guião à atividade audiovisual (anexo5).

Obtido o mote para o tema das relações familiares, continuou a aula com a projeção de uma imagem de uma família feliz, tendo sido perguntado aos alunos que palavras relacionavam com a família. Em seguida, vendo que as palavras ditas pelos alunos eram sobretudo de cariz afetivo-positivo, mas que também estavam presentes as palavras "cuestos" (sic) referindo-se ao dinheiro gasto com os filhos, e "discusión" que apontavam para os aspetos menos positivos da vida familiar, a informação foi conduzida de forma a falar das relações entre pais e filhos, tendo sido exibidas, posteriormente, algumas partes da reportagem *¿Qué hacen nuestros hijos?* (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/comando-actualidad/comando-actualidad-hacen-nuestros-hijos/527576/>).

No final de cada parte, foi feito um pequeno diálogo e foram sendo respondidas pelos alunos as questões da ficha de interpretação do documento audiovisual, de forma a fazer um exercício de compreensão oral, já que esta é parte primeira da interação comunicativa.

Ao longo da reportagem observaram-se diferentes relações entre pais e filhos, que foram sendo comentadas por todos. No final, em diálogo, chegou-se à conclusão de que há vários tipos de pais e de métodos educativos, tendo sido registadas algumas ideias no quadro. Perguntamos, então, aos alunos quais seriam os pais ideais, de acordo com o que tinham visto, e as respostas dadas foram bastante coincidentes, mas não totalmente, pelo que foi desenvolvida uma pequena conversa em que os alunos expuseram as razões pelas quais consideravam melhores uns ou outros. Com esta atividade, o objetivo era fomentar a expressão oral e desenvolver o espírito crítico dos alunos, de modo a ponderar a importância das regras impostas pelos pais na educação dos filhos. Como a última situação da reportagem tratava de um choque entre dois filhos e a mãe, era a mais adequada para a

abordagem do tema dos conflitos geracionais. Então, foram projetadas algumas imagens alusivas ao tema (anexo 6), que iam sendo comentadas entre os intervenientes do processo de ensino/ aprendizagem da língua estrangeira – alunos e professora.

Para iniciar a interação, perguntamos aos alunos o que entendiam por conflito geracional e o que o podia provocar. Após algum tempo de chuva de ideias, em que foram feitas algumas tentativas de definição do conceito e alusão às causas, foi mostrado um documento em ppt (anexo 7) com a definição e com imagens sobre possíveis causas dos choques geracionais. Em simultâneo, os alunos iam explicando a relevância do aspeto presente na imagem (dinheiro, droga, música, etc.) na causa dos conflitos, primeiramente de uma forma geral e, depois, dependendo da relevância das afirmações, de forma individualizada e mais detalhada. No final da projeção, perguntamos aos alunos se conheciam outras situações que pudessem provocar o conflito familiar. Talvez por analogia com situações que conhecem, referiram outros aspetos passíveis de despertar o choque entre pais e filhos (separações dos pais, famílias reconstruídas, saídas, etc.), o que lhes permitiu refletir sobre comportamentos juvenis da sociedade atual.

Por fim, foram projetadas algumas citações sobre a antiguidade do tema, de forma a que os alunos refletissem sobre essa questão (anexo 8).

4ª Sessão: Cidadão europeu

Para iniciar a última sessão do projeto, foram abordados os conteúdos das aulas anteriores, reiterando as semelhanças e diferenças culturais entre Portugal e Espanha.

Em seguida, iniciou-se um diálogo sobre o que é a cidadania europeia. Auscultados os alunos, foi-lhes dado um link (<http://clio.rediris.es/udidactica/ciudad europea.htm>), para que, uma vez na sala de informática, pesquisassem sobre o que é um cidadão europeu. No fim da atividade foi feita uma lista com as características que os alunos pensavam que devia ter um cidadão europeu (anexo 9). Com esta atividade, pretendia-se que os alunos refletissem sobre a interculturalidade e apresentassem o seu ponto de vista relativamente às características que devem abranger todos os cidadãos europeus, inclusivamente todos os alunos que realizaram o trabalho.

2.2. Caracterização do contexto

A escola selecionada para o desenvolvimento deste programa de intervenção no âmbito do projeto *Materiais audiovisuais autênticos – suporte para uma abordagem cultural em ELE* foi a Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima e a turma escolhida foi a de 11º ano de Espanhol (nível de continuação) constituída por alunos de várias turmas.

2.2.1. A escola

A Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima (ESJML) está situada na freguesia de Esgueira, ao norte da cidade de Aveiro, de cujo centro dista cerca de 2Km. Dita freguesia caracteriza-se pela sua baixa altitude e está localizada numa planície do litoral, próxima da Ria de Aveiro.

A sua localização geográfica, junto da linha de maré, permitiu durante muito tempo (até ao séc. XVII) a exploração das marinhas de sal e uma vida marítima intensa, logrando um comércio bastante profícuo com base nesta fonte de rendimento, que possibilitou o desenvolvimento socioeconómico da região durante muitos séculos.

A cercania com a capital do Distrito –Aveiro – proporciona-lhe ainda alguns privilégios no que diz respeito às acessibilidades, bem como ao desenvolvimento da atividade comercial e industrial. A economia local asenta nos setores secundário e terciário. No entanto, a agricultura é ainda relevante, pelo menos na área de cultivo que ocupa, aspectos que conferem à freguesia grande heterogeneidade sociocultural e socioeconómica.

Esta proximidade geográfica a Aveiro e o facto de pertencer a este mesmo concelho, permite-lhe o usufruto de diversos serviços de suma importância para a economia da região a que pertence este relevante centro urbano portuário, ferroviário, universitário e turístico.

A freguesia de Esgueira ocupa uma área de 17,72 km², contando com 13 431 habitantes (dados de 2011). Sendo uma das que possui maior número de habitantes no concelho de Aveiro, é também um elemento relevante no que concerne à afirmação da região no país pelo peso económico, histórico, social e cultural que representa².

² Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Esgueira>
<http://esgueira.com.sapo.pt/>

A Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima foi construída em meados dos anos 80, tendo sido iniciado o seu funcionamento no ano letivo de 1984/1985, com 352 alunos dos 7º e 8º anos. Contando atualmente com cerca de 1030 alunos, a população escolar revela-se bastante heterogénea devido à sua origem quer urbana quer rural.

São objetivos desta escola educar e formar jovens e adultos desde o 7º ano até ao 12º, fornecendo-lhes bases para a interação e integração sociais. Assim, o Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima para o quadriénio 2009-2013 assenta em alguns princípios como a igualdade de direitos no acesso e sucesso a todos os alunos que a frequentam, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo e incentivando o princípio de cidadania, o que favorece a sua integração na sociedade. Esta escola defende valores como a dignidade, a diversidade, o pluralismo, a tolerância e a solidariedade, mas também a liberdade de aprender e ensinar. É ainda dada a devida relevância à autonomia, à identidade, à responsabilidade, sem esquecer a inovação a nível tecnológico, científico e pedagógico, incentivando práticas que tenham por base os critérios de rigor e qualidade.

Pondo em prática estes princípios e valores pretende-se: formar indivíduos capazes de julgar com espírito crítico, responsáveis, autónomos e solidários, promovendo a educação para a cidadania e para a saúde; interligar o saber e o saber fazer, de modo a pôr em prática a teoria aprendida; apoiar a multiculturalidade, mas também desenvolver o conhecimento e apreço pelos valores de Identidade, Língua, História e Cultura Portuguesas; promover uma escola inclusiva, contrariando a exclusão social; fomentar uma oferta diversificada no que diz respeito à formação de jovens e adultos, bem como formação de pessoal docente e não docente; permitir a participação de Encarregados de Educação, Associação de Pais e restante comunidade educativa em diversas atividades desenvolvidas, bem como favorecer o envolvimento da Associação de Estudantes no quotidiano da escola; promover relações interpessoais e autoimagem, partindo da valorização da afetividade, do respeito e da dignidade; criar espírito de cooperação na partilha de experiências e projetos e, ainda, criar condições pedagógicas e de avaliação para que os alunos alcancem os seus objetivos no que concerne à educação.

Para que se alcancem determinados objetivos é necessário esforço e vontade de levar à prática atividades que favoreçam as múltiplas aprendizagens. A ESJML é uma escola bastante dinâmica, que mobiliza inúmeros recursos para conseguir levar a cabo diligências de enriquecimento para a comunidade educativa em geral, mas sobretudo para os alunos.

Deste modo, estão incluídos no Plano Anual de Atividades³ diversas comemorações, como o *Dia da Escola*, as datas mais representativas da cultura dos diferentes grupos de línguas estrangeiras (*Dia de S. Valentim, Dia de Reis, Dia de Cervantes*, etc.), feiras do livro, concursos e visitas de estudo nacionais e internacionais, exposições, bailes e festas para a comunidade escolar, entre outras. Além destas iniciativas, funcionam na escola vários clubes e projetos como um grupo coral, um jornal escolar, torneios de xadrez e futevólei, dança, palestras, etc. Estas atividades facultam momentos de trabalho, colaboração, interação, mas também divertimento associado à aprendizagem, melhorando as relações interpessoais dos constituintes da comunidade educativa.

A escola em questão é, também, bastante dotada de recursos materiais que permitem aos professores técnicas de ensino modernas e adequadas às várias faixas etárias. Aqui revela-se pertinente referir a plataforma *Moodle*, projeto que facilita a divulgação de materiais de apoio e os contactos entre professores e alunos.

Relativamente a infraestruturas, esta escola é constituída por sete blocos com salas de aula, oficinas, um pavilhão gimnodesportivo, laboratórios, uma biblioteca, um anfiteatro, um refeitório e vários espaços de apoio e administrativos, que ao longo dos anos têm vindo a sofrer remodelações que permitam o bem-estar de todos os utentes⁴.

Quanto à população escolar, esta é constituída por cerca de 1030 alunos, repartidos da seguinte forma: do ensino secundário fazem parte 661, distribuídos por cursos tecnológicos, científico-humanísticos e cursos profissionais; do ensino básico constam 369 alunos que integram os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade e os Cursos de Educação e Formação, como se sintetiza nas tabelas seguintes.

Tabela 24: alunos do ensino básico

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

Tabela 25: alunos do ensino secundário

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

³ Plano Anual de Atividades 2011-2012

⁴ Dados constantes do Projecto Educativo 2009-2013

De salientar que funcionam, também, na Escola um Centro de Novas Oportunidades bem como um centro de Formação de Adultos (Cursos EFA). Da restante população escolar fazem parte 191 funcionários, dos quais 146 docentes e 45 não docentes.

2.2.2. A turma

Relativamente à turma, pertencente ao 11º ano, esta é bastante peculiar, pois consta de uma junção de cinco turmas, pelo que os dados que a seguir se apresentam são os que constam dos questionários feitos no início do ano letivo e que constam dos respetivos Projetos Curriculares de Turma. Assim, é constituída por 14 alunos, provenientes de áreas científicas diferentes, 9 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Ao 11ºA pertencem 2 alunos e ao 11ºD pertencem 7, ambas as turmas são do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias; do 11ºE provêm 2 e do 11ºF apenas 1 aluna, ambas as turmas de Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades; finalmente, 2 alunos são do 11ºG, Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas.

Os discentes situam-se numa faixa etária entre os 16 e os 17 anos e na sua maioria pretendem seguir estudos de nível superior, sendo que grande parte dos alunos refere Educação Física e Espanhol como disciplinas preferidas e outras não comuns, dependendo das áreas científicas e perspetivas de futuro. As disciplinas em que sentem maiores dificuldades também divergem de acordo com as áreas, mas as que mais se destacam são as de Físico-Química e Matemática, devido ao maior número de alunos da área de Ciências e Tecnologias que integram a turma.

Quanto ao contexto familiar, os discentes vivem maioritariamente com os pais e com os irmãos, sendo que 3 integram-se em famílias monoparentais, vivendo apenas com a mãe e irmãos. Somente um aluno refere o pai como Encarregado de Educação e os restantes mencionam a mãe. No que concerne às habilitações profissionais e profissão dos pais apenas um pai e duas mães têm estudos de nível superior e as profissões são muito divergentes.

Quanto à faixa etária dos progenitores, apenas uma mãe tem menos de 40 anos, cinco pais e sete mães têm entre 40 e 50 anos, os restantes situam-se entre os 50 e os 60. No que respeita aos recursos económicos, a turma é bastante heterogénea, pois seis alunos usufruem do apoio da Ação Social Escolar.

No que concerne ao aproveitamento, também se verifica heterogeneidade, uma vez que há alunos muito empenhados e trabalhadores, bastante preocupados com as médias finais, e que conseguem bons resultados; por outro lado, há alguns que revelam ausência de hábitos de trabalho e de estudo e que não se empenham nas aulas para conseguir boas notas, sendo, às vezes perturbadores do normal funcionamento das aulas. A motivação não se revela ao mesmo nível para todos, o que por vezes dificulta o trabalho e a concentração dos discentes. No entanto, não há níveis negativos, o que demonstra que todos se preocupam em obter resultados positivos.

As atividades realizadas a nível da disciplina de Espanhol destacam-se pela quantidade, diversidade e qualidade. Entre estas sobressaem as celebrações de dias festivos relacionados com a cultura espanhola e a participação no IX Prémio Pilar Moreno Díaz de Peña: uma Viagem Cultural a Espanha, com o projeto “*Pongamos que hablo de Madrid*”, premiado com o 3º lugar. Esta candidatura teve como objetivo a preparação minuciosa de uma viagem a Espanha por parte dos alunos que culminou numa gratificante visita de estudo a Madrid, nos dias 23, 24 e 25 de março, onde os alunos puderam usufruir de um contacto direto com a língua e cultura do país de uma língua estrangeira que estudam.

3. Procedimentos de recolha de dados

Após contacto com a direção no sentido de informar do âmbito do projeto de intervenção e pedir autorização para a aplicação do mesmo (anexo 10), e constatado que esta não colocou nenhum entrave para a consecução do estudo em questão, procedeu-se à realização das diversas atividades constantes da planificação do projeto, tendo por base o programa da disciplina e o cumprimento dos objetivos do mesmo. Para recolher os dados foram utilizados diferentes instrumentos. Assim, foi elaborado um questionário (anexo1), dividido em duas partes, sendo que a primeira foi respondida no início da unidade, ainda sem a influência da parte interventiva do projeto, e a segunda foi respondida no final da unidade, após as sessões previstas no projeto. Foram igualmente sendo realizadas fichas de trabalho com questionário, de acompanhamento aos conteúdos da unidade, das quais algumas perguntas serão também aqui analisadas, por responderem igualmente a alguns dos objetivos do projeto.

Tendo sido os alunos deste estudo parte integrante do processo, foram também estes informados de que as suas respostas seriam utilizadas posteriormente num estudo, sem que lhes fosse dito qual o objetivo do mesmo, de forma a não interferir nas respostas.

3.1. Os instrumentos de recolha: Inquéritos por questionário aos alunos

O inquérito por questionário é um método de recolha de dados que consiste na formulação de perguntas ao inquirido. Tais perguntas podem ser de diversos tipos, dependendo dos objetivos do instrumento e são elaboradas de forma a que o questionário seja capaz de recolher a informação necessária. Esta é, sem dúvida, a técnica mais utilizada em investigação sociológica (Pardal & Lopes, 2011). No entanto, segundo estes autores, o questionário, como qualquer outro instrumento de recolha dados, apresenta vantagens, mas também alguns aspetos que podem constranger o seu uso. Assim, este método pode ser proveitoso, na medida em que permite a sua administração a uma amostra bastante grande do universo em questão, é um recurso barato e, em princípio, anónimo, pelo que não gera constrangimentos na resposta a determinadas perguntas com que o inquirido não se sinta confortável.

Por outro lado, dizem Selltiz, Jahoda, Deutsch & Cook (1965) que o questionário, pela sua natureza impessoal, contém vocabulário estandardizado, a mesma ordem de perguntas e as mesmas instruções para o registo das respostas, o que lhe confere uniformidade. No entanto, dizem os autores que esta uniformidade pode ser apenas aparente, uma vez que, do ponto de vista psicológico, as mesmas perguntas podem ter interpretações distintas para inquiridos diferentes, ou podem ser claras para uns e consideradas ambíguas ou incompreensíveis por outros. Estes são já aspetos menos positivos deste instrumento de recolha de dados.

Neste seguimento, segundo Pardal & Lopes (2011), o questionário pode apresentar como desvantagens o facto de não poder ser feito a analfabetos ou inquiridos com dificuldade de compreensão das questões. Pode também interferir neste processo de recolha de informação o caso de serem lidas as todas as perguntas antes de começar a responder, pois ocorre que, muitas vezes, na construção dos questionários, o investigador ordena as perguntas de determinada forma para que o inquirido vá respondendo sequencialmente ao que é perguntado.

Deste modo, qualquer investigador ao elaborar o seu instrumento de pesquisa, deve estar consciente das vantagens, mas tem também de ter atenção às limitações que dele podem advir.

Para os autores supracitados, a construção de um questionário é uma tarefa que requer alguma atenção. Antes de passar à construção propriamente dita, é necessário formular o problema e ter clara a pergunta de partida, o seu estudo deve ser exequível, de acordo com os recursos materiais, temporais, técnicos e pessoais, mas também pertinente. É necessário definir os objetivos a partir de um quadro teórico de referência, de onde são explicitados os conceitos e definições que apoiam o estudo, servindo para tal a revisão bibliográfica do investigador, de forma a que este consiga encontrar nas teorias existentes as referências que contribuirão para definir com maior precisão o quadro teórico da sua pesquisa. Posteriormente, vem a fase da formulação de hipóteses, que constitui um guia do trabalho, dando a orientação para a recolha de dados. A hipótese é, depois, operacionalizada através de variáveis e de indicadores, elementos que fundamentam a formulação das questões de investigação. Antes de passar à construção do questionário deve também ser definida a amostra, que depende do tipo de pesquisa que realiza, bem como dos seus objetivos, sendo assim um elemento que condiciona as técnicas de recolha utilizadas.

A construção de um questionário tem como principal objetivo o rigor na recolha dos resultados. Para tal, o tipo de perguntas escolhido para o fazer tem de ir de encontro aos objetivos e ter em conta as características da amostra inquirida.

Para levar a cabo a elaboração dos questionários do presente estudo, foram tidos em consideração os aspetos apresentados, com o objetivo de obter resultados fidedignos para o prosseguimento do processo investigativo. Assim, um dos questionários (anexo 1), como já foi referido, foi realizado em duas partes. Na primeira parte, respondida antes de se iniciarem as sessões dedicadas ao projeto, pretendia-se averiguar a importância que os audiovisuais têm na vida quotidiana e académica dos alunos. Na segunda parte, respondida no final, os objetivos prendiam-se com perceber a importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo, comparar culturalmente comportamentos e atitudes de pais e jovens ibéricos e compreender o contributo dos materiais audiovisuais autênticos para a aprendizagem do Espanhol. Para o conseguir, foram utilizados vários tipos de questões: no primeiro e no último grupos de perguntas, utilizou-se a pergunta de escolha múltipla em

leque fechado, de forma a verificar que tipos de métodos de ensino os alunos preferiam, o que melhor aprenderam durante a realização do projeto e qual o melhor método para aprender cultura; no restante questionário, foram utilizadas as perguntas de resposta fechada (sim/não), mas também as de resposta aberta, para que a partir desta conjugação se pudesse ter uma análise de tipo qualitativo, embora, nalguns casos, com um suporte quantitativo. No decorrer das sessões, foram sendo distribuídas fichas com questionários aos alunos sobre os conteúdos abordados e algumas das questões dessas fichas foram também utilizadas para a recolha dos dados (anexos 2,3). As denominações do tipo de perguntas supramencionadas são as utilizadas por Pardal & Lopes (2011).

O facto de optar por incorporar as perguntas abertas nos questionários deve-se, sobretudo, ao facto de estas permitirem ao respondente alternativas de resposta que poderiam não ser contempladas por outro tipo de questão. Além disso, proporcionam a possibilidade de explicar ou esclarecer determinados aspetos. Não obstante, estas também apresentam desvantagens, já que podem influenciar a imparcialidade do investigador na compilação e codificação das respostas, são passíveis de interpretação subjetiva aquando da análise, podem gerar dificuldades no que diz respeito à redação do texto por parte do inquirido ou mesmo falta de vontade de o escrever, ou permitem ainda que o entrevistado divague na sua resposta ou fuja ao assunto da pergunta, ou ainda podem representar maior dificuldade no seu estudo relativamente a outros tipos de questões pelas suas características.

Assim, ao elaborar as fichas de trabalho, o principal objetivo era sensibilizar os alunos para os aspetos culturais inerentes aos documentos apresentados. Quanto ao questionário, os objetivos são bastante mais abrangentes como se especifica na tabela seguinte.

Tabela 26: Objetivos do questionário

| OBJETIVOS | Questões |
|---|-----------------|
| I - Métodos de ensino/ aprendizagem. | |
| 1. Identificar a preferência dos alunos relativamente aos métodos de aprendizagem | P.1-I.1 |
| II – Uso dos audiovisuais | |
| 1. Compreender a importância dada aos audiovisuais no processo de ensino/ aprendizagem | |
| 1.1. por parte dos alunos | P.1-II.1 |
| 1.2. pelos professores | P.1-II.2 |
| 2. Verificar a utilidade do recurso aos documentos audiovisuais nas aulas de língua estrangeira | P.1-II.3 |
| 3. Conhecer a importância do audiovisual no desenvolvimento das várias competências | P.1-II.4 |

| | |
|--|----------------------------|
| 4. Verificar se o manual de língua estrangeira recorre suficientemente aos audiovisuais. | P.1-II.5 |
| 5. Identificar a importância da comunicação não-verbal para a compreensão de mensagens. | P.2- I.1;2;3; III.1;2;3 |
| III- Comparação cultural através dos audiovisuais | |
| 1. Identificar comportamentos comuns ou diferentes entre pais e filhos ibéricos: | P.2-II.1 |
| IV- Utilização de Materiais autênticos | |
| 1. Definir vantagens ou desvantagens da oralidade de materiais didáticos e de materiais autênticos. | IV.1 |
| 2. Conhecer as preferências dos alunos no que diz respeito à oralidade dos materiais utilizados em sala de aula. | IV.2 |
| V- Avaliação da unidade | |
| 1. Verificar o desenvolvimento de competências através dos audiovisuais | V.1 |
| 2. Identificar o melhor método para o ensino da cultura | V.2 |

Após a implementação do projeto, através da análise dos dados, pretende-se confirmar se foram alcançados os objetivos almejados.

4. Metodologia de análise de dados

4.1. Análise de conteúdo

Para analisar os materiais conseguidos para a consecução deste estudo, optou-se pela análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é hoje um instrumento de análise qualitativo das comunicações muito valioso e bastante utilizado em investigação educacional que, segundo Pardal & Lopes (2011), conta com um conjunto variado de procedimentos que podem ser adaptados e aplicados a um campo alargado de análise de forma a estudar registos verbais ou visuais, podendo ir mais além e permitir a análise inclusivamente de elementos não-verbais da comunicação.

Este tipo de análise, realizado através de descrição do conteúdo das mensagens tem como suporte cognitivo a interpretação, podendo levar a alguma subjetividade que poderá resvalar e influenciar o rigor e objetividade de um estudo que à partida se pretende científico. Para minorar esta interferência, o investigador deve conjugar prudentemente a subjetividade da sua interpretação e o carácter objetivo que se pretende do estudo. Assim, no caso de um registo escrito para que o processo de análise seja rigoroso: o investigador tem de procurar o sentido de cada fragmento num todo, procurar o significado da expressão em determinado contexto; garantir neutralidade na análise, procurar ser fiel ao

pensamento de quem o produziu e pensar sobre a relevância de cruzar evidências dos vários registos do estudo (Pardal & Lopes, 2011).

Segundo Moraes (1999), o objeto da análise de conteúdo pode ser constituído por qualquer tipo material proveniente da comunicação, como é o caso de revistas, cartazes, relatos, entrevistas, filmes, fotografias, diários, entre muito outros. Este tipo de análise parte de pressupostos que servem para captar o sentido simbólico, que, segundo o autor, nem sempre é manifesto nem o seu significado, por vezes, é único, o que obriga a uma análise muito direcionada, de acordo com os objetivos estabelecidos, pois é impossível analisar todos os possíveis significados de uma mensagem. Para este autor, o contexto é elemento fundamental neste tipo de análise, porquanto os significados da mensagem estão intimamente relacionados com o contexto em que se desenvolve a comunicação. Assim, entender o contexto é essencial para entender o texto.

Para levar a cabo uma análise de conteúdo, Moraes (1999) apresenta um processo que se inicia com a preparação das informações, consistindo esta na leitura de todos os materiais e seleção daqueles que estão de acordo com os objetivos da investigação; depois passa pela transformação destas informações em unidades, processo que consiste na releitura dos materiais, identificação das unidades de análise nelas presentes e definição das unidades de contexto que estabelecem os limites contextuais para as interpretar; posteriormente tais informações são classificadas em categorias, segundo critérios de semelhança ou analogia, que podem ser semânticos, sintáticos ou léxicos; as categorias são, então, descritas organizadamente, em forma de tabelas ou quadros (abordagem quantitativa) ou em forma de texto síntese (abordagem qualitativa); finalmente, as informações categorizadas são interpretadas e explicadas com base na fundamentação teórica em que se apoia o estudo.

Pelas suas características, diz o autor supracitado que este tipo de análise apresenta também alguns limites, sobretudo por estar dependente das opções do investigador, primeiro em relação ao material que vai analisar e depois na forma como o vai analisar, ou seja, o pesquisador decide se faz uma análise do conteúdo manifesto nas respostas ou se parte deste para estudar o conteúdo latente, o que o autor das respostas quis expressar, a intenção. Assim sendo, este é um método de análise que oscila entre a objetividade e a subjetividade.

5. Apresentação e análise dos dados

Neste ponto, pretendemos apresentar e analisar os dados recolhidos através do questionário e de algumas questões das fichas de trabalho realizadas no âmbito dos conteúdos temáticos programáticos. Deste modo, os dados recolhidos serão aqui analisados no sentido de perceber de que modo a utilização dos materiais audiovisuais autênticos nas aulas de ELE contribui para a aquisição/reforço da competência comunicativa, entender em que medida estes materiais autênticos podem estar ao serviço do ensino da cultura numa aula de língua estrangeira, bem como descobrir que atitudes e saberes desenvolvem os alunos em contacto com os materiais autênticos nas aulas de Espanhol enquanto língua estrangeira.

Para melhor se entenderem os dados estes foram divididos em duas secções: os que são resultantes das perguntas fechadas, aquelas que limitam o inquirido à opção de uma das respostas apresentadas, ou das perguntas de escolha múltipla em leque fechado, que consistem na ordenação das várias alternativas e, por conseguinte, permitem uma análise quantitativa, são apresentados sob a forma de dados estatísticos. Os dados provenientes de perguntas abertas, em que o informante tem liberdade de resposta, dada a diversidade de respostas, foram agrupados em categorias (anexo 11), às quais se atribui uma letra maiúscula, por ordem alfabética (A, B, C...); por sua vez, estas foram divididas em subcategorias e microcategorias de análise distinguidas com numeração crescente. Os alunos constantes da análise são identificados com a letra minúscula – a- com um número que lhe foi atribuído para o identificar, tendo-se optado pelo critério de utilizar o mesmo número para o mesmo aluno nos diferentes instrumentos de recolha de dados.

5.1- Comparação cultural entre Portugal e Espanha

Para dar início à apresentação e análise dos resultados no que diz respeito à cultura optamos por apresentar primeiramente as características que os alunos consideram que um cidadão europeu deve conter. Em seguida, passamos à sistematização das semelhanças e diferenças apontadas pelos mesmos com base nos conteúdos programáticos estudados nas aulas em que se integrou este projeto de intervenção.

Assim, para começar, cabe referir que os alunos no final da unidade didática realizaram uma pesquisa no sentido de formularem uma opinião sobre o que é um bom

cidadão europeu, o que nos permite entender alguns aspetos apontados na comparação cultural entre os dois países ibéricos, ambos europeus. Esta atividade pretendia fomentar a reflexão sobre as características necessárias para ser um bom cidadão europeu, tendo em conta não só a cultura nacional dos alunos como também o objetivo comunicativo intercultural. Ao analisar a lista (anexo 9) verificamos que na maior parte das características apontadas a perceção que temos é que os alunos se excluem e não se apercebem de que também são cidadãos europeus, fazendo denotar algum preconceito na medida em que alguns dos aspetos que referem vão de encontro às obrigações de um cidadão estrangeiro. Ao indicarem como primeiro requisito do cidadão europeu o facto de que, por exemplo, deve respeitar as pessoas e a cultura do país de acolhimento, nota-se que estão a referir-se a um cidadão que vá a um país estrangeiro, ou, por outro lado, ao dizer que deve tentar comunicar na língua que se fala em determinado sítio, entendemos que este segundo aspeto apontado prende-se com a necessidade natural de comunicação, para que duas pessoas se entendam têm de partilhar minimamente padrões linguísticos e culturais, seja no seu próprio país, seja num país estrangeiro, pois, como nos diz Manera Miranda (2009), segundo a abordagem comunicativa, a língua é o instrumento base da comunicação, que, no entanto, requer conhecimentos socioculturais discursivos e estratégicos, além dos linguísticos e funcionais, para o entendimento entre pares. Relativamente às restantes características apontadas, permitimo-nos dizer que para serem referidas é porque os alunos partem do princípio que não são postas em prática no quotidiano dos cidadãos europeus, nos quais os próprios estão incluídos, sendo que se apresentam aspetos que qualquer cidadão, seja europeu ou não, deve respeitar.

É, no entanto, curioso que apenas são referidos deveres e não é referido nenhum direito dos cidadãos, mas como é sabido, qualquer cidadão tem direitos e deveres. Por conseguinte, o cidadão europeu tem os seus direitos e deve conhecê-los para poder usufruir dos mesmos nos diversos contextos socioculturais.

Relativamente à comparação cultural entre Portugal e Espanha (categoria A) tendo por base os conteúdos programáticos estudados, permitimo-nos agrupar os dados em quatro subcategorias, que localizámos de acordo com o suporte da recolha estudado (cf. Anexo 11). No entanto, por considerarmos que estas são muito abrangentes, subdividimo-las em microcategorias, para conseguir uma análise mais pormenorizada, conforme podemos verificar na seguinte tabela.

Tabela 27: Comparação cultural entre Portugal e Espanha

| Categoria | Subcategoria | Suporte da recolha |
|---|--|--|
| A- Comparação cultural entre Portugal e Espanha | A1- Perceção das semelhanças socioculturais quanto a: A1.1- Desportos praticados pelos jovens A1.2- Comportamentos dos jovens A1.2.1- Saídas à noite, álcool, tabaco e drogas A1.2.2- Sexo A1.2.3- Diálogo com os pais A1.2.4- A nível académico A1.3- Comportamentos dos pais A1.3.1- Abertura para o diálogo A1.3.2- Exemplo para os filhos. A1.3.3- Preocupação e controlo sobre os filhos A1.4- Outras semelhanças referidas pelos alunos | Ficha "Los jóvenes y el deporte", p.4.2 (anexo2) Questionário, parte II, grupo II, p.1 (anexo1) |
| | A2- Perceção das diferenças socioculturais quanto a: A2.1- Desportos praticados pelos jovens A2.2- Comportamentos dos jovens A2.2.1- Álcool, tabaco e drogas A2.2.2- Sexo A2.2.3- Diálogo com os pais A2.2.4- A nível académico A2.3- Comportamentos dos pais A2.3.1- Abertura para o diálogo A2.3.2- Exemplo para os filhos. A2.3.3- Preocupação e controlo sobre os filhos A2.4- Outras diferenças referidas pelos alunos | |
| | A3- Identificação de hábitos culturais: A3.1- De diversão A3.2- De cariz religioso A3.3- De carácter preconceituoso A3.3- Neutro | guião "Botellón", p.2, 4,9 (anexo 3) |

Explicitando, a categoria A "Comparação cultural entre Portugal e Espanha" apresenta-se dividida em semelhanças e diferenças percebidas pelos alunos entre as duas culturas dos países ibéricos. Assim, numa primeira parte, foram analisadas as respostas relativas à prática de desporto em ambos os países, sobretudo entre os jovens. Então, segundo os dados obtidos através da resposta à pergunta da ficha de trabalho (anexo 2) que consistia na comparação de dados sobre os desportos praticados pelos jovens vemos que 78,6% dos informantes, onze alunos, menciona que há bastantes semelhanças entre os dois países no que concerne à prática de exercício físico. Assim, as afinidades constatadas pelos alunos resumem-se da seguinte forma: quatro apontam para o futebol e a natação, dois referem apenas o futebol, três aludem aos desportos mais praticados em geral, dizendo que são muito parecidos e dois mencionam os menos praticados em ambos os países, o atletismo.

No que diz respeito às diferenças, a maior parte refere-se à ginástica de manutenção, cinco alunos dizem que em Espanha este tipo de desporto se pratica mais do que em Portugal. Também são registadas as diferenças entre desportos de grupo e desportos individuais, sendo que dois inquiridos mencionam que em Espanha se praticam mais os desportos individuais e em Portugal os de grupo.

Quanto à comparação de comportamentos entre jovens adolescentes e pais, bem como as relações familiares estabelecidas, os dados que obtivemos com base na reportagem *¿Qué hacen nuestros hijos?*, por comparação com a experiência pessoal ou conhecimentos de causa dos alunos, e o documento audiovisual *Botellón em Portugal* permitiram-nos verificar que as atitudes e comportamentos não variam muito entre os dois países. Devemos salientar que são apontadas muitas semelhanças entre portugueses e espanhóis, quando se fala de saídas à noite, comportamentos quando saem ou consumo de álcool, tabaco e drogas. Assim, os alunos entendem como aspeto mais comum às duas culturas as saídas à noite, sobretudo entre grupos de amigos, que são referidas por 71,4%. Igualmente importante é o consumo de álcool, tabaco ou drogas que é apontado por 92,9% dos inquiridos, sendo que o álcool é o aspeto mais vezes mencionado. Nesta subcategoria - Saídas à noite, álcool, tabaco e drogas - são menos referidos, apenas uma vez, por alunos diferentes, mas igualmente importantes, por exemplo, a idade com que os jovens começam a sair, uma vez que, segundo o discente, *os jovens que saem à noite são cada vez mais novos (entre os 14 e 18)* (a2); os locais para onde saem de forma a que possam fazer o que querem sem serem vistos, *procuram locais escuros (escondidos) para se sentirem mais à vontade* (a8); o tipo de linguagem que utilizam, *dizem muitas asneiras/ palavras* (a8); a comunicação constante com os pais quando se ausentam por algum tempo, *Quando saem à noite comunica com os pais por telemóvel quase a noite toda* (a11); e, por fim, o que fazem às escondidas quando saem, *têm medo que os pais saibam o que fazem fora de casa* (a13).

Relativamente ao sexo, quatro alunos encontram semelhanças entre os jovens dos países ibéricos, sendo que os aspetos mencionados são a idade da primeira relação sexual, as precauções aquando do ato sexual e o aumento do recurso à pilula do dia seguinte.

Relevante será também notar que dois informantes apresentam como aspeto comum o diálogo com os pais, pois geralmente nunca dizem em concreto onde vão nem com quem saem. No entanto, há um aluno que refere que os jovens *com a idade começam a ser mais*

sinceros em casa (a13). São ainda referidas por 35,7% dos alunos semelhanças a nível académico em geral, o que leva a crer que os alunos vêem os sistemas de ensino públicos como parecidos no que diz respeito ao tipo de alunos, referindo a diminuição do rendimento escolar e as faltas às aulas. Por outro lado, são também apontados os incumprimentos de regras ou horários impostos pelos pais: 21,4% refere estes aspetos como sendo comuns aos jovens portugueses e espanhóis; o uso das redes sociais também não passou despercebido a um inquirido e dois apresentam como afinidade o facto de as jovens utilizarem sapatos de salto alto para parecerem mais velhas, aspeto que vai de encontro ao objetivo de comprar álcool em estabelecimentos comerciais, que normalmente não deve ser vendido a menores.

Não obstante, também são apresentadas diferenças no que diz respeito aos comportamentos e atitudes juvenis. Deste modo, os alunos encontram mais divergência na idade mínima para comprar álcool (quatro), já que, segundo os mesmos, em Portugal a bebida é vendida a maiores de 16 anos e em Espanha a maiores de 18; a vigilância policial e a atitude dos jovens de esconderem a bebida quando aparece a polícia apresenta seis referências, o que nos leva a deduzir que em Portugal há menos vigilância policial na rua, que os jovens têm menos medo das consequências que possam advir do facto de estarem a consumir álcool na via pública ou ainda que andam menos na rua. Há quatro alunos que fazem referência ao tipo de saídas dos jovens, dizendo que são muito diferentes, fazendo alusão ao costume cultural espanhol de fazer *Botellón*, aos destinos de saída e aos objetivos com que saem, sendo também dito que os jovens portugueses saem mais para os bares e os espanhóis saem mais para os parques.

O aspeto em que os alunos encontraram mais diferenças é o que diz respeito à sexualidade. Assim, quatro inquiridos consideram que os jovens espanhóis têm a sua primeira relação sexual mais cedo do que os jovens portugueses e dois referem o facto de isso acontecer a maior parte das vezes na rua. O mesmo número (dois) refere que os jovens espanhóis têm mais à-vontade para dialogar com os pais sobre qualquer assunto, inclusivamente sobre sexo, o que nos leva a considerar as relações familiares em Portugal ainda algo conservadoras, e que falta romper ainda muitos tabus. A nível académico, apenas um aluno fez referência a diferenças dizendo que em Espanha os alunos são menos aplicados na escola.

Por outro lado, temos os comportamentos e atitudes dos pais em que também são encontradas muitas semelhanças. Desta forma, o primeiro aspeto de que vamos tratar é a abertura para o diálogo. Efetivamente, cinco informantes apontam semelhanças neste item; os aspetos referidos são os conselhos que os pais dão aos filhos sobre as bebidas, a abertura para o diálogo sobre temas polémicos como o álcool, as drogas e o sexo, ou ainda, pelo contrário, há quem encontre similitudes na pouca ou nenhuma abordagem de determinados temas. Dois alunos referem como análogos os comportamentos relativos às saídas, consumo de drogas e responsabilidade, dizendo que em ambos os países há pais responsáveis e irresponsáveis, que saem à noite ou, ainda, que bebem em excesso ou consomem drogas. No entanto, também há menções à preocupação dos pais pelos filhos. Aqui os alunos aludem à preocupação pela alimentação, pela aparência, pelos horários de chegada a casa, pelas companhias dos filhos ou pela escola. Deste modo, três alunos apontam a alimentação, com a preocupação de dar aos filhos um sustento saudável; com o mesmo número aparece o desassossego dos progenitores devido às companhias com que saem e a influência que possam ter sobre os mesmos, e ainda três alunos mencionam a preocupação pela aparência dos filhos. Com duas referências cada, aparecem o controlo sobre os horários a que os filhos chegam a casa e o facto de incentivarem os filhos a estudarem através da atribuição de algo em troca.

São, ainda, apresentadas outras semelhanças: dois dos inquiridos dizem que em geral há pais que são mais liberais e outros menos, 71,4%, ou seja, dez alunos, refere a preocupação dos pais em geral, dizendo que em ambos os países há pais mais preocupados do que outros, aludindo, também, a preocupações mais concretas, como o receio de que os seus filhos andem sozinhos na rua, apreensão relativamente aos perigos da noite ou ao que podem colocar-lhes na bebida, o facto de fazerem o mesmo tipo de perguntas quando os filhos saem à noite e o facto de comunicarem durante toda a noite por telemóvel com o intuito de saber se os filhos estão bem. Por fim, são apresentadas outras semelhanças relativas à educação que os pais dão aos filhos e à dedicação que têm para com eles em geral, bem como o facto de os pais estarem cada vez mais ocupados, apontado por um informante.

Relativamente às diferenças encontradas pelos alunos nos comportamentos dos pais, três alunos referem que os portugueses são mais reservados e têm menos abertura para o diálogo. O mesmo número diz que os pais portugueses não dão maus exemplos aos filhos,

consumindo drogas. A este respeito cabe-nos dizer que na reportagem apresentada, em cinco tipos de relações familiares mostradas, apenas um casal reconheceu fumar substâncias ilícitas. No entanto, no cômputo geral demonstra ser uma situação que causa algum choque aos alunos. Também três dos inquiridos referem que os pais espanhóis dão mais liberdade aos filhos no que concerne ao controlo e ao estabelecimento de regras. Há ainda um aluno que diz que não há semelhanças entre os pais ibéricos, o que nos leva a crer que o aluno respondeu inconscientemente, sem pensar minimamente nas situações que tinham sido apresentadas, já que a diversidade de comportamentos e relações familiares era de tal ordem que seria impossível não encontrar qualquer semelhança; ou por outro lado, o aluno pode ter comparado as situações visionadas apenas com a sua experiência familiar pessoal e aí não encontrar semelhanças.

Depois da análise dos dados relativos à comparação de comportamentos e relações familiares entre portugueses e espanhóis, podemos sintetizá-los da seguinte forma:

Tabela 28: Comportamentos e atitudes dos jovens

| Comportamentos dos jovens quanto a: | | | |
|--|---|---|--|
| | Semelhanças (nº de alunos) | | Diferenças (nº de alunos) |
| Saídas à noite - Idade de sair - procura de locais escuros - Linguagem (palavões) - Comunicam por telemóvel - Não que os pais saibam o que fazem | 12 1 1 1 1 1 | Objetivos e locais das saídas – Botellón, parques vs bares | 4 |
| Álcool, tabaco e drogas | 10 | -idade mínima de venda de álcool mais baixa em Portugal - Maior vigilância policial em Espanha | 4 6 |
| Sexo: - Idade da primeira relação - Precauções Aumento do recurso à Pílula do dia seguinte | 4 | - Idade da primeira relação mais cedo em Espanha - primeira relação na rua | 4 2 |
| Diálogo com os pais | 2 | - Os espanhóis têm mais à-vontade para dialogar | 2 |
| A nível académico | 5 | - Alunos espanhóis são menos aplicados | 1 |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Incumprimento de horário e regras | 3 | | |
| Uso de redes sociais | 1 | | |
| Uso de sapatos de salto para aparentar mais idade | 2 | | |

Tabela 29: Comportamento e atitude dos pais

| Comportamento e atitudes dos pais quanto a: | | | |
|--|--|---|--------------------------------------|
| | Semelhanças (nº de alunos) | | Diferenças (nº de alunos) |
| Abertura para o diálogo: - conselhos - Temas polémicos - Pouca abordagem de alguns temas | 5 | - Pais portugueses são mais reservados | 3 |
| Exemplo para os filhos: Comportamento relativos às saídas Consumo de álcool e drogas | 2 | - os pais portugueses não dão maus exemplos consumindo drogas | 3 |
| Controlo/preocupação sobre os filhos: - Alimentação - Aparência - Horários - Companhias - Escola (recompensas) - Liberdade - Preocupação em geral Educação e dedicação em geral - Pais cada vez mais ocupados | 3 3 2 2 2 2 10 1 1 | Os pais espanhóis dão mais liberdade aos filhos | 3 |
| | | Não há semelhanças entre os pais ibéricos | 1 |

Comentando os dados recolhidos, podemos verificar que os alunos encontraram nas formas de viver bastantes semelhanças, no que concerne sobretudo às relações familiares e comportamentos juvenis dos países ibéricos, indo de encontro ao estudo comparativo de Serrano et al. (2004), que considera que a cultura portuguesa e a espanhola se aproximam bastante no que diz respeito aos jovens. Ainda de salientar será que os aspetos em que os alunos referem mais diferenças prendem-se com a idade com que iniciam a sua vida sexual e a maior liberdade e abertura para o diálogo por parte dos pais espanhóis.

No que concerne à subcategoria A3 – Identificação de hábitos culturais, tendo por base os dados obtidos nas respostas do guião da curta-metragem *Botellón* (anexo 3), podemos constatar que os alunos identificaram costumes que nos permitiram agrupá-los em hábitos de diversão, de cariz religioso, de caráter preconceituoso ou de caráter neutro. Assim, quando lhes é perguntado o que irá fazer a protagonista quando o seu despertador toca às três da madrugada, sete alunos associam a ação ao divertimento, sendo que seis referem a prática do costume cultural espanhol *botellón*, que consiste em sair à noite para estar com os amigos e beber, enquanto um diz que a protagonista vai a um bar e o mesmo número diz que a saída tem como destino a prostituição, que associámos ao preconceito, pois pelo facto de a protagonista sair de madrugada, o aluno entendeu que iria prostituir-se, ou podemos entender esta resposta como uma tentativa de deturpar os resultados ou como uma forma fácil de responder à questão sem pensar muito. Por outro lado, um aluno associa a saída ao culto religioso de ir ao cemitério. Este relacionamento entre a saída e o cemitério poderá estar relacionada com o facto de a protagonista se vestir de negro, tradição algo antiga e comum entre as pessoas mais velhas ou dos ambientes rurais portugueses.

Quanto à identificação de hábitos religiosos, também percebemos que os alunos associam alguns costumes portugueses aos espanhóis. Deste modo, relativamente ao comportamento da protagonista ao acender uma vela junto a duas fotografias que tem em cima de um armário (pergunta 4 do guião) cinco dos informantes não responderam e nove associaram este ato ao facto de as pessoas das fotografias terem morrido, o que demonstra que é um comportamento habitual no contexto sociocultural em que vivem ou que conhecem do seu país. Outro aspeto de cariz religioso e que apresenta semelhanças com a cultura portuguesa, referido como resposta à pergunta 9 do mesmo instrumento, é o facto de dois alunos associarem ao luto o facto de a protagonista se vestir de negro. Os restantes alunos limitam-se a descrever a roupa da protagonista sem fazer o comentário que lhes era pedido.

Comentando, podemos dizer que, em geral, fazem uma comparação cultural partindo da sua própria cultura para interpretar a que lhes é apresentada de forma a retirarem algumas conclusões, pelo que apresentam nas suas respostas as semelhanças reconhecidas. Por outro lado, podemos constatar que a forma como a protagonista se apresenta fisicamente e age é claramente um paradigma da comunicação não-verbal.

5.2- A importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo

Como já foi dito anteriormente, a comunicação não-verbal é parte integrante da comunicação humana, e, podendo ser utilizada por si só ou em conjugação com os sistemas linguísticos, aporta para a capacidade de comunicar grandes vantagens uma vez que traz consigo evidências difíceis de compreender apenas com a comunicação verbal. No sentido de perceber a importância que os alunos reconhecem à comunicação não-verbal para a compreensão da mensagem, foi realizada uma atividade que consistiu primeiramente na audição do anúncio *Tres deseos de una madre* e na posterior audição e simultânea visualização do mesmo, tendo sido mais tarde perguntado aos alunos se tinham entendido a mensagem quando apenas ouviram. A totalidade dos alunos respondeu que não, pois apenas lhes foi perceptível o conteúdo quando acompanhado de outros elementos além da fala. Então, para analisar em que medida a comunicação não-verbal ajuda à compreensão da mensagem e, posteriormente, de que modo a imagem contribui para apoiar a comunicação, estudámos as respostas às perguntas de acordo com a categorização seguidamente apresentada.

Tabela 30: Categoria B- Reconhecimento da importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo

| Categoria | Subcategoria | Suporte da recolha |
|---|---|--|
| B- Reconhecimento da importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo | B1- O que ajuda a compreender a mensagem. B1.1- A imagem como um todo B1.2- A imagem aliada ao som B1.3- A imagem aliada ao contexto da ação B1.4- Cinésica (gestos/ expressões) B1.5- Paralinguagem | a) Questionário, parte II, grupo I, p.2; (anexo 1) b) Questionário, parte II, grupo III, p.3; (anexo 1) |
| | B2- A função da imagem na comunicação verbal B2.1- Como facilitador da compreensão da mensagem B2.2- Como complemento da expressão B2.3- Como causador de passividade B2.4- Como meio de dispersar a atenção B2.5- Como redutor da interpretação | - Questionário, parte II, grupo I, p.3; (anexo 1) |
| | B3- O audiovisual em contraste com a leitura B3.1- Apoia a perceção e a interpretação B3.2- Motiva B3.3- Apoia a apresentação da realidade B3.4- Limitador da imaginação | Questionário, parte II, grupo III, p.4; (anexo 1) |

A categoria de estudo B- Reconhecimento da importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo- foi dividida em três subcategorias. Na subcategoria B1, tentamos compreender o que os alunos pensam que lhes ajuda a compreender a mensagem num ato comunicativo. Assim, tendo em conta as respostas dadas podemos verificar que 100% dos inquiridos pensa que o elemento essencial para a compreensão da mensagem é a imagem na sua totalidade (B1.1), três referem a importância da imagem juntamente com o som, união relevante na apreensão do conteúdo no ato comunicativo (B1.2); a imagem aliada ao contexto (B1.3)- apresenta duas respostas. Continuando a análise, podemos constatar que na categoria B1.4- Cinésica- os alunos fazem alusão a várias formas de comunicar nesta área, sendo que o olhar e os gestos são os itens que apresentam percentagens mais expressivas. Explicitando, dois alunos consideram que o sorriso ajudou a perceber a mensagem, no entanto, seis pensam que a intencionalidade comunicativa recai, principalmente, sobre olhar e seis referem os gestos. As expressões, no geral, são apontadas por três alunos.

Por outro lado, na categoria B1.5- Paralinguagem, apenas um aluno refere o tom de voz como elemento importante na compreensão da mensagem. Tendo em conta o conteúdo do anúncio publicitário, em que a mensagem é transmitida sobretudo através do olhar da mãe, bem como dos gestos e olhares dos filhos, devemos notar que também é importante o contexto em que aparecem as personagens, que alude a uma festa de família, o aspeto das mesmas pelas roupas e penteados que utilizam, os quais dão indicações temporais e espaciais em relação à época em que as ações decorrem, entre outros. No entanto, nenhum aluno referiu concretamente estes aspetos, pelo que se depreende que apenas atentam no que chama mais a atenção, quer pela intensidade da imagem, quer pela sua expressividade.

Na subcategoria B2- A função da imagem na comunicação verbal, incluímos a sua função de apoio à compreensão do que é transmitido e à expressão do que se pretende mostrar. Aqui, cerca de 64% dos inquiridos, ou seja, nove, considera que é na imagem que reside grande parte do entendimento da mensagem, enquanto apenas dois a consideram importante para a expressão, o que revela alguma falta de coerência ou de reflexão sobre o que os alunos respondem, pois se a imagem é importante para a compreensão de quem a recebe deverá ser proporcionalmente relevante para transmitir a mensagem por parte de quem a emite.

Por outro lado, três alunos também reconhecem na imagem alguns aspetos menos positivos, por exemplo, um aluno permite-nos entender que pode ser causadora de passividade, uma vez conduz a um menor esforço para entender o que é dito, logo retrai o pensamento, a reflexão, gerando uma situação mentalmente mais cómoda; outro aponta-a como meio de dispersar a atenção entre a imagem e a fala, pelo que se deduz que limita a capacidade de concentração numa das duas formas de comunicação; outro, ainda, anota-a como um fator redutor da interpretação por não permitir imaginar o contexto.

Quando se pergunta aos alunos se teriam entendido de igual modo as mensagens se as tivessem lido num livro, treze respondem que não e um diz que sim. Através destas respostas podemos dizer que para os informantes o audiovisual é mais vantajoso que a leitura, na medida em que é uma forma de transmissão de mensagens bastante completa, pois reúne imagem e som, permitindo a perceção mais fácil e mais rápida do que se pretende transmitir.

Perante estes resultados quantitativos, procedemos à análise do conteúdo das respostas no que diz respeito à justificação dada pelos alunos. Relativamente à categoria B3- O audiovisual em contraste com a leitura, através das respostas categorizadas no item B3.1- Apoia a perceção e a interpretação, podemos verificar que 50% dos alunos considera que o audiovisual, enquanto projetor de imagem, quando comparado com a leitura, favorece a compreensão da mensagem, na medida em que permite captar expressões ou outros elementos que ajudam à sua perceção. Além de ajudar a entender, para um inquirido também é mais motivante que a leitura, como verificamos ao analisar a subcategoria B3.2- Motiva. Na subcategoria B3.3- Apoia a apresentação da realidade, vemos que para dois informantes é sobretudo um apoio para a transmissão da realidade, já que a pode mostrar, e, por outro lado a leitura apenas transmite a ideia. No entanto, o audiovisual não se apresenta como um recurso favorável para todos os alunos, já que um aluno diz que o audiovisual funciona como limitador da imaginação, pois mostra tudo, não dando margem para a fantasia e criação de cenários mentalmente – subcategoria B3.4- Limitador da imaginação. Podemos, então, sistematizar os dados relativos à função da comunicação não-verbal da seguinte forma:

Tabela 31: Dados relativos à comunicação não-verbal

| Reconhecimento da importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo | Nº de alunos |
|---|--------------|
| B1- O que ajuda a compreender a mensagem: | |
| B1.1- A imagem como um todo | 14 |
| B1.2- A imagem aliada ao som | 3 |
| B1.3- A imagem aliada ao contexto da ação | 2 |
| B1.4- Cinésica (gestos/ expressões): | |
| - sorriso | 2 |
| - Olhar | 6 |
| - Gestos | 6 |
| - expressões | 3 |
| B1.5- Paralinguagem | 1 |
| B2- A função da imagem na comunicação verbal: | |
| B2.1- Como facilitador da compreensão da mensagem | 9 |
| B2.2- Como complemento da expressão | 2 |
| B2.3- Como causador de passividade | 1 |
| B2.4- Como meio de dispersar a atenção | 1 |
| B2.5- Como redutor da interpretação | 1 |
| B3- O audiovisual em contraste com a leitura | |
| B3.1- Apoia a percepção e a interpretação | 7 |
| B3.2- Motiva | 1 |
| B3.3- Apoia a apresentação da realidade | 2 |
| B3.4- Limitador da imaginação | 1 |

Perante estes resultados podemos intuir que, no respeitante ao contributo da comunicação não-verbal para a compreensão da mensagem, os alunos em geral valorizam mais os aspetos que se prendem com a imagem e nestes sobretudo os que dizem respeito à cinésica, legando para segundo plano a paralinguagem e não fazendo referência a aspetos relacionados com a cronémica ou a proxémica. Pelo que vemos, apenas o que é mais expressivo ou perceptível sem grande esforço mental é referido pelos informantes.

5.3- Os métodos com que os alunos preferem aprender

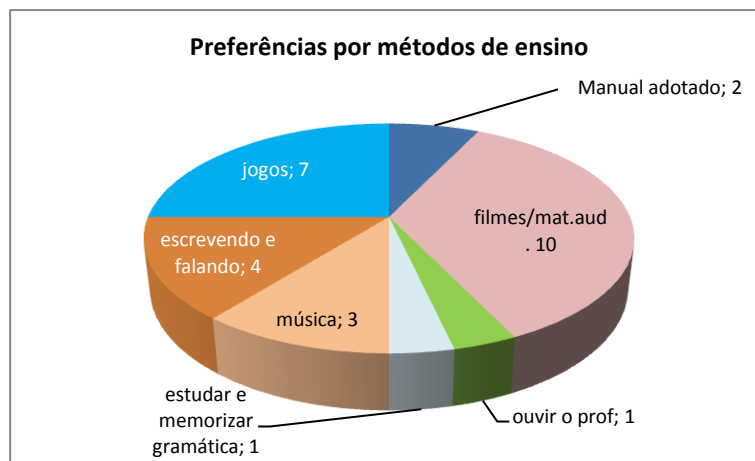
Para melhor entender o lugar que ocupa a imagem no intelectual dos alunos e de que modo contribui para as suas aprendizagens, começou-se por tentar averiguar em que medida a televisão é importante no seu dia-a-dia, bem como a relevância que, segundo os mesmos, esta apresenta para a aprendizagem em contexto escolar entre uma diversidade de métodos de ensino/aprendizagem.

Assim, na primeira sessão dedicada ao projeto foi-lhes distribuída a primeira parte de um questionário em que primeiramente enumeraram por ordem de preferência os métodos de ensino que consideravam melhores para a aprendizagem. Nesta primeira pergunta do questionário era-lhes pedido que atribuíssem um número de 1 a 7 aos métodos de ensino apresentados, sendo que nesta escala o número 1 corresponde ao método didático que preferem e o 7 àquele de que gostam menos. Os resultados obtidos e abaixo representados foram agrupados segundo os níveis de preferência para facilitar a análise dos mesmos. Assim, os números 1 e 2, correspondentes às primeiras duas preferências dos alunos, correspondem ao índice "muito", os níveis 3, 4 e 5, considerados intermédios, não sendo muito valorizados, mas também não sendo menosprezados, equivalem ao "Normal", e, por fim os métodos menos apreciados ou valorizados pelos alunos, são integrados no índice "Pouco".

Tabela 32: Grau de preferência pelos diferentes métodos de ensino

| Método de ensino ↓ | Ordem de preferência → | Muito | | Normal | | | Pouco | | Nº de ocorrências |
|--|------------------------|-------|---|--------|---|---|-------|---|-------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| a) através do manual adotado | | 1 | 1 | 3 | 1 | 6 | 3 | 0 | |
| b) com filmes ou outros materiais audiovisuais | | 4 | 6 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | |
| c) ouvindo o professor | | 1 | 0 | 1 | 5 | 0 | 2 | 5 | |
| d) estudando e memorizando gramática | | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 3 | 7 | |
| e) com música | | 0 | 3 | 5 | 1 | 4 | 1 | 0 | |
| f) escrevendo e falando | | 3 | 1 | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | |
| g) com jogos | | 5 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | |

Como é possível verificar através do quadro apresentado, os dados recolhidos permitem-nos entender que, na generalidade, os alunos associam os métodos que podem apresentar um cariz mais lúdico a uma melhor aprendizagem. Por conseguinte, os itens que registam maior número de preferências são os filmes ou outros materiais audiovisuais, que contam com a preferência de 71% dos alunos inquiridos e os jogos, que são referidos por 50% . Por outro lado, os métodos de que os alunos menos gostam são aqueles que muitas vezes são designados como tradicionais e tidos por muitos dos membros da comunidade educativa, sobretudo professores e alunos, como desatualizados: os de estudar e memorizar gramática (71,4%) e ouvir o professor (50%). Para melhor entender as preferências dos alunos, vejamos o gráfico seguinte.



Através destes resultados, permitimo-nos dizer que face ao caráter lúdico de algumas atividades ou métodos, os alunos têm uma predisposição diferente, mais favorável, para a aprendizagem dos conteúdos, corroborando a ideia que nos era anteriormente apresentada por Minera Reyna (2009) de que a motivação intrínseca, aquela que reside apenas na satisfação individual e em que a realização de uma atividade tem como principal fim o alcance do prazer por si mesmo, é um apoio importante que o ensino de uma língua estrangeira não deve menosprezar.

5.4- As representações do audiovisual no quotidiano dos alunos e na escola

Ao perguntar aos alunos se a televisão é importante no seu dia-a-dia, as respostas apresentadas dizem-nos que para a maioria, 71,4%, a televisão é um meio de comunicação que manifesta um papel relevante no seu quotidiano. Passando à análise das justificações, foi-nos possível categorizá-las do seguinte modo:

Tabela 33: Categoria C - As representações da televisão no quotidiano dos alunos

| | | |
|--|--|--|
| C- As representações da televisão no quotidiano dos alunos | C1- A televisão como veículo de transmissão de informação para: C1.1- Aquisição de cultura C1.2- Atualização face a acontecimentos mundiais C1.3- Aquisição de conhecimentos em geral | Questionário, parte I, grupo II, p.1; (anexo1) |
| | C.2- A televisão como forma de entretenimento | |
| | C3- A televisão como forma de comunicação | |
| | C4- A televisão como objeto sem relevância no quotidiano | |
| | C5- A televisão como meio de domínio sobre o telespectador | |

Como podemos ver através da tabela apresentada a televisão tem várias funções no quotidiano dos discentes, algumas vistas como positivas, outras nem tanto. Assim, na primeira categoria, C1- A televisão como veículo de transmissão de informação, distinguimos a aquisição de cultura, a atualização face a acontecimentos mundiais e a aquisição de conhecimentos em geral. No cômputo geral, este meio de comunicação audiovisual é entendido por 71,4% dos alunos como um veículo de transmissão de informações, sendo que a subcategoria que regista mais respostas é a da atualização face aos conhecimentos do mundo, que conta com 35,7%, ou seja, cinco alunos.

Por outro lado, a vertente lúdica também está bem representada, na medida em que também cinco dos informantes dizem que vêm televisão por uma questão de prazer ou entretenimento, o que nos leva a perceber a importância da motivação intrínseca na realização da atividade de visionamento da televisão, em que o prazer é o fim em si mesmo (Minera Reyna, 2009).

Ainda vendo este meio audiovisual como um instrumento favorável, na subcategoria C3- A televisão como forma de comunicação, que apresenta a resposta de um aluno, podemos ver que também é percebido como uma forma de comunicar de forma mais fácil e atrativa, como diz o informante 13, a televisão *é um meio de comunicação rápido e atrativo*.

Não obstante, este meio audiovisual não se apresenta como favorável para todos os inquiridos. Nas subcategorias C4 e C5 registam-se as respostas de um aluno em cada uma. Um discente revela que a televisão não lhe suscita muito interesse e o outro diz *os conteúdos não me agradam e gosto de ser eu a manipular o que quero ver e quando* (a14). Podemos então dizer que apesar de ser um mecanismo de comunicação rápido e atrativo, que serve como fonte de entretenimento e contribui para a formação intelectual dos inquiridos, também há quem não lhe atribua grande relevância no seu quotidiano e, ainda, quem o veja como manipulador uma vez que apresenta limites programáticos e condicionantes relacionadas com o momento em que o espetador tem de estar disponível ou recetivo a determinados tipos de programação.

Ao ver que a preocupação pela aprendizagem, através da constante formação e atualização de conhecimentos, é o aspeto mais referido pelos alunos, somos levados a refletir sobre se os alunos mencionam este aspeto porque realmente têm noção da sua importância na evolução pessoal ou mesmo profissional, enquanto estudantes, ou se, por

outro lado, pensam que é a resposta que mais os favorece enquanto alunos que estão a responder a um questionário distribuído pelo professor, ou ainda se ponderam o tipo de resposta que o investigador pretende com aquela pergunta e por isso respondem em conformidade com este último possível objetivo.

Após percebermos a representação que os audiovisuais têm no quotidiano dos alunos, tentámos perceber o que pensam acerca da sua utilização na escola. Assim dividimos as respostas da pergunta 2, do grupo II, da parte I do questionário (anexo 1), em que primeiramente era perguntado aos alunos se este recurso era utilizado com regularidade na escola. A esta primeira pergunta, 85,7%, correspondente à resposta de 12 alunos, registou que sim e dois entenderam que o seu uso não é habitual. Quando na segunda parte da pergunta lhes foi pedido que dessem a sua opinião sobre o que fora perguntado antes, sem especificar de que ponto de vista se pretendia a opinião, podemos extrair das respostas juízos relativos ao índice de utilização, à importância que os alunos atribuem à utilização dos audiovisuais nas aulas, às finalidades didáticas e/ou motivadoras e, ainda, à sua utilidade em contexto de sala de aula, como podemos verificar na tabela seguinte sistematizada.

Tabela 34: Categoria D - A utilização dos audiovisuais na escola

| | | |
|---|--|--|
| D- A utilização de audiovisuais na escola | D1- Índice de utilização | Questionário, parte I, grupo II, p.2 (anexo1); |
| | D2- Importância | |
| | D3- Finalidades D3.1- Didáticas D.3.2- Motivadoras | |
| | D4- Utilidade em contexto de sala de aula | |

Analisando os dados respetivos a esta categoria, podemos constatar que apesar de 85,7%, doze alunos dizer que é habitual a utilização dos audiovisuais na escola, quatro referem que estes deveriam ser mais utilizados. Quanto à relevância, 14,3%, dois alunos, apresentam o seu uso como vantajoso ou importante. Foram recolhidas, também, algumas opiniões relativas à finalidade didática do audiovisual, que conta com a resposta de cinco dos informantes, que referem que este recurso serve de apoio à contextualização e explicação ou esclarecimento dos diversos conteúdos, enquanto dois fazem menção apenas à função motivadora como principal vantagem para a sua utilização em contexto escolar.

De salientar será que há um aluno que pondera o uso do recurso consoante a efetividade da sua utilidade, referindo que *em algumas aulas é muito produtivo, mas noutras nem tanto* (a13), pelo que se depreende que nem sempre a utilização é adequada ou então nem sempre cumpre os objetivos que à partida estavam previstos pelos alunos.

Podemos comparar a relevância que os audiovisuais têm para os alunos em casa e na escola através das tabelas seguintes.

Tabela 35: A televisão no quotidiano dos alunos e na escola

| As representações da televisão no quotidiano dos alunos | Nº de alunos | Os audiovisuais na escola - Opinião | Nº de alunos |
|--|--------------|---|--------------|
| C1- A televisão como veículo de transmissão de informação. | 10 | D1- Índice de utilização: | |
| C1.1- Aquisição de cultura | 2 | - Habitual | 12 |
| C1.2- Atualização face a acontecimentos mundiais | 5 | - Deviam ser mais utilizados | 4 |
| C1.3- Aquisição de conhecimentos em geral | 1 | D2- Importância | 2 |
| C.2- A televisão como forma de entretenimento | 5 | D3- Finalidades | |
| C3- A televisão como forma de comunicação | 1 | D3.1- Didáticas | 5 |
| C4- A televisão como objeto sem relevância no quotidiano | 1 | D.3.2- Motivadoras | 2 |
| C5- A televisão como meio de domínio sobre o telespectador | 1 | D4- Utilidade em contexto de sala de aula | 1 |

Após reflexão sobre os dados recolhidos e agrupados nesta categoria, podemos dizer que a principal função que os alunos associam à utilização do audiovisual em meio escolar é a sua finalidade didática, mas não podemos menosprezar a vertente lúdica do instrumento, que seguramente influencia as respostas que o consideram um bom instrumento de ensino/ aprendizagem, seja relativamente à importância, à finalidade didática, à motivação ou à utilidade.

5.5- Os audiovisuais na aula de língua estrangeira

Como já percebemos pela análise dos dados anteriores o instrumento audiovisual é considerado relevante em diversos aspetos, incluindo os didáticos. Pretendemos agora perceber até que ponto são considerados úteis para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Com este objetivo, utilizámos as perguntas 3 e 4, do grupo II, da primeira parte do questionário. Na pergunta 3, primeiramente foi feita uma pergunta fechada aos alunos,

com o intuito de saber se consideram útil o seu uso nas aulas de língua estrangeira. A esta pergunta a totalidade dos informantes respondeu que sim. Seguidamente, foi-lhes pedido que justificassem a sua resposta e na pergunta 4 pretendeu-se averiguar até que ponto os alunos têm noção das competências que o audiovisual na aula de LE lhes permite desenvolver. Com as justificações e afirmações apresentadas, elaborámos uma síntese dos resultados segundo a utilidade didática referida sob vários aspetos e a motivação que lhe é inerente, conforme podemos ver na tabela seguinte.

Tabela 36: Categoria E - Perceção da utilidade dos audiovisuais nas aulas de língua estrangeira

| | | |
|---|---|--|
| E- Perceção da utilidade dos audiovisuais nas aulas de língua estrangeira | <p>E1- Utilidade didática</p> <p>E1.1- Enquanto forma de aproximação à língua meta</p> <p>E1.2- Como forma de aproximação à cultura alvo</p> <p>E1.3- Como veículo para o desenvolvimento da compreensão oral</p> <p>E1.4- Como veículo para o desenvolvimento da expressão oral</p> <p>E1.5- Como método auxiliador da aprendizagem</p> <p>E2- Como recurso motivador para a aprendizagem da língua estrangeira.</p> | Questionário, parte I, grupo II, p.3,4 (anexo1); |
|---|---|--|

Com base nas categorias apresentadas e nos dados recolhidos, podemos constatar que mais de metade dos alunos vê importante este recurso como aproximação linguística ou cultural à língua em aprendizagem (57,1%, ou seja, 8 alunos), sendo que 42,9%, seis discentes, considera que a utilização dos audiovisuais nas aulas de LE lhes permite uma maior aproximação à língua meta, enquanto, dois alunos pensam ser importante o seu uso para a aproximação à sua cultura. No entanto, são apontadas pelos informantes outras competências que se desenvolvem com este método de ensino/aprendizagem. Assim, por um lado, é referido por cinco dos alunos o desenvolvimento da compreensão oral que a estratégia permite. Por outro lado, sete pensam que o seu uso é vantajoso para o desenvolvimento da expressão oral, uma vez que *Permite ouvir outras pessoas a falar, aprender como pronunciar palavras* (a13). Os aspetos da expressão oral que os alunos apontam como mais favorecidos pelo uso dos meios audiovisuais são a língua em geral, e a pronúncia mais concretamente.

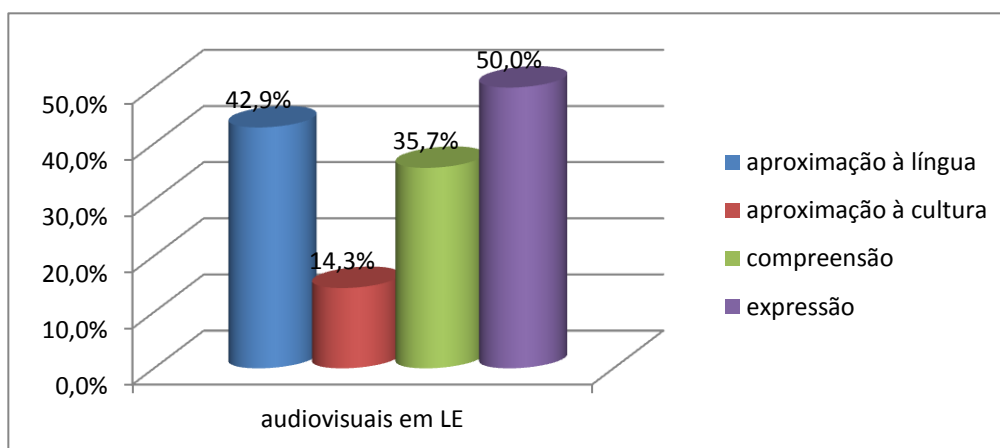
Ainda quanto à relevância didática do recurso, dois alunos referem que é um método potencialmente favorecedor da aprendizagem na medida em que aproxima ao mundo da

língua estrangeira e conta com o auxílio da imagem para a memorização de determinados aspetos.

Quanto à motivação, subcategoria E2, este aspeto também é referido por dois inquiridos, pelo que podemos inferir que a predisposição para a aprendizagem de uma língua estrangeira, para estes alunos, passa igualmente pelo método que nela é utilizado.

Deste modo, dos dados apresentados podemos inferir que a sua utilidade nas aulas de língua estrangeira, segundo os discentes, prende-se sobretudo com a aproximação à realidade da língua, permitindo melhorar a compreensão e expressão orais, como podemos constatar através do gráfico seguinte.

A utilidade dos audiovisuais em LE



Em suma, a amostra informante considera integralmente que os métodos audiovisuais são úteis na aprendizagem de uma língua, uma vez que permitem uma aproximação à língua e à cultura alvo, bem como servem de intermediário no desenvolvimento da compreensão e expressão da oralidade e ainda capta o interesse dos alunos, motivando-os para o estudo da língua estrangeira.

Por outro lado, a questão dos recursos presentes nos manuais dos alunos, categoria F, apresenta algumas divergências, pelo que tentámos perceber se os alunos têm conhecimento dos recursos didáticos que acompanhem os seus manuais. Para tal, na pergunta 5, do grupo II, da parte I do questionário (anexo1) perguntava-se se os manuais contêm atividades audiovisuais suficientes. A esta pergunta fechada, 85,7% respondeu que não e os restantes que sim. Com a justificação das respostas dadas foi-nos possível dividi-las nas subcategorias que seguidamente se apresentam.

Tabela 37: Categoria F - Atividades audiovisuais constantes do manual

| | | |
|--|--|--|
| F- Atividades audiovisuais constantes do manual | F1- Percepção da quantidade de materiais audiovisuais no manual do aluno | Questionário, parte I, grupo II, p.5 (anexo1); |
| | F1.1- O manual contém atividades suficientes. | |
| | F1.2- O manual contém poucas atividades. | |
| | F1.3- O manual não contém atividades | |
| F2- Os alunos desconhecem se o manual tem atividades | | |

Relativamente à primeira subcategoria, cabe-nos dizer que 1 aluno refere que o manual tem atividades audiovisuais suficientes, dizendo que o acompanha um CD, o que significa que desconhece o conteúdo do mesmo, que apenas tem documentos auditivos. Por outro lado, cinco informantes dizem que as atividades que o manual apresenta não são suficientes e três referem que o livro não contém quaisquer atividades deste tipo. Finalmente, dois dos informantes demonstram que não sabem se o manual traz alguma atividade, na medida em que dizem que nunca realizaram nenhuma atividade proveniente deste recurso didático. Estes dados permitem-nos constatar uma de duas realidades possíveis: ou os alunos não conhecem o seu próprio manual, ou alguns responderam apenas por responder. Na realidade, o manual não apresenta quaisquer atividades audiovisuais para os conteúdos programáticos indicados para o nível de ensino em questão e as atividades realizadas em sala de aula no contexto da disciplina de língua estrangeira em estudo – o Espanhol – são oriundas de outras fontes que não estão relacionadas com o manual.

5.6- A oralidade dos materiais didáticos e dos materiais autênticos

Relativamente à oralidade dos documentos audiovisuais em comparação com os documentos preparados com fins didáticos, foi perguntado aos alunos se os entendiam de igual modo. A esta primeira pergunta 92,9% dos alunos afirmou que não, sendo que o único aluno que respondeu afirmativamente não apresentou justificação na questão seguinte, pelo que se depreende que é o tipo de respostas em que os alunos podem não ler bem a pergunta, não a entender ou simplesmente responder à sorte com o objetivo de não pensar muito ou falsear os resultados. A segunda pergunta consistia em dizer qual dos dois tipos de materiais trazia mais benefícios à aprendizagem. As respostas dadas, permitem-nos constatar que quase metade dos informantes, seis alunos, diz que é mais vantajoso para

a aprendizagem de uma língua estrangeira utilizar os materiais autênticos. Contudo, dois dizem que ambos os materiais trazem benefícios, pois um complementa o outro. De acordo com as justificações dadas, organizamos as categorias de forma a caracterizar cada um dos tipos de material e apresentar as vantagens relativas ao seu uso do ponto de vista dos alunos.

Tabela 38: Categoria G – Perceção da diferença entre a oralidade dos materiais didáticos e a dos materiais autênticos

| | | |
|---|--|--|
| G- Perceção da diferença entre a oralidade dos materiais didáticos e materiais autênticos | G1- Materiais Didáticos: G1.1- Características G1.1.1- Ritmo G1.1.2- Interesse G1.2- Vantagens no seu uso G1.2.1- Compreensão G1.2.1- Memorização | Questionário, parte II, grupo IV, p.1,2 (anexo1) |
| | G2- Materiais Autênticos: G2.1- Características G2.1.1- Ritmo G2.1.2- Interesse G2.1.3- Léxico G2.1.4- Dicção G2.2- Vantagens no seu uso G2.2.1 - Aproximação à realidade: ritmo, língua e cultura G2.2.2- Motivação | |

Quanto aos materiais didáticos, dois alunos caracterizam-nos como sendo, em geral, de ritmo mais lento, mas mais desinteressantes. Por outro lado, cinco inquiridos apontam como vantagens à sua utilização o facto de lhes permitir compreender melhor os conteúdos e um refere que auxilia na memorização destes.

Contraopondo materiais didáticos e materiais autênticos, os autênticos são caracterizados por três alunos pelo seu ritmo mais rápido por não estarem preparados para ouvintes estrangeiros, também considerados mais interessantes por outros dois. São ainda referidos os aspetos relacionados com o léxico diferente por um informante e por outro é mencionada a desigual dicção.

Quanto aos benefícios relativos à utilização dos materiais audiovisuais autênticos, cinco alunos referem sobretudo a aproximação ao contexto real (35,7%), seja pelo ritmo, pelo aspeto linguístico ou pela cultura. Estes aspetos apresentam-se sintetizados na tabela que apresentamos a seguir.

Tabela 39: A oralidade dos materiais didáticos e dos materiais autênticos

| Diferença entre a oralidade dos materiais didáticos e materiais autênticos | Nº de alunos |
|--|--------------|
| G1- Materiais Didáticos: | |
| G1.1- Características | |
| G1.1.1- Ritmo mais lento | 2 |
| G1.1.2- menos interessantes | 2 |
| G1.2- Vantagens no seu uso | |
| G1.2.1- Compreensão | 5 |
| G1.2.1- Memorização | 1 |
| G2- Materiais Autênticos: | |
| G2.1- Características | |
| G2.1.1- Ritmo mais rápido | 3 |
| G2.1.2- Mais interessantes | 2 |
| G2.1.3- Léxico diferente | 1 |
| G2.1.4- Dicção diferente | 1 |
| G2.2- Vantagens no seu uso | |
| G2.2.1 - Aproximação à realidade: ritmo, língua e cultura | 5 |
| G2.2.2- Motivação | 2 |

Os dados recolhidos para análise desta categoria permitem-nos apurar que grande parte dos alunos, apesar de considerar que os materiais orais autênticos são mais difíceis de entender, pelo que requerem mais esforço da parte dos mesmos, por outro lado, revelam-se mais interessantes e aportam benefícios à aprendizagem de uma língua para a utilizar em contexto real, pois distinguem-se pelo ritmo, pelo léxico e pela possibilidade de exploração dos aspetos culturais.

5.7. Avaliação do projeto

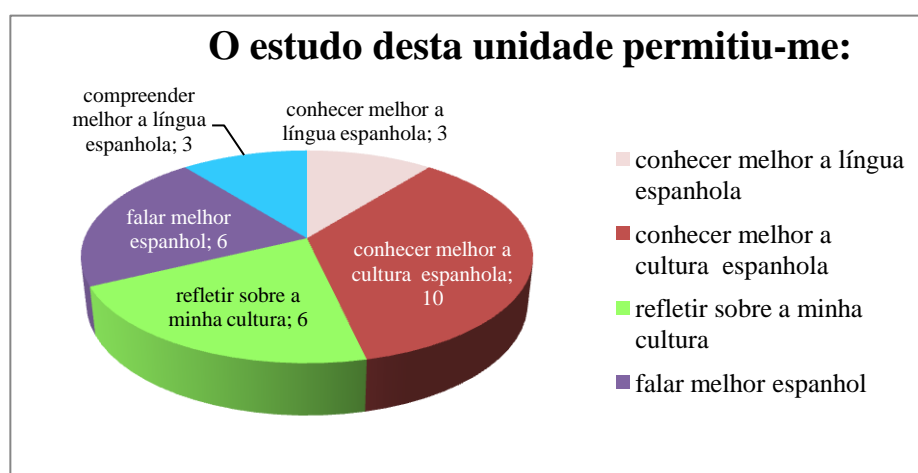
Após a análise das categorias anteriores, percebemos que os alunos referem mais vezes os benefícios dos materiais autênticos para a compreensão e expressão orais, mencionando poucas vezes a cultura. Vejamos agora o que dizem quando confrontados diretamente com uma pergunta que questiona sobre a maior utilidade para a língua ou para a cultura, na pergunta 1, do grupo V, da parte II do questionário (anexo 1), em que lhes era pedido que numerassem numa escala de 1 a 5 os aspetos que mais beneficiaram deste projeto de intervenção durante a unidade em estudo. De acordo com as respostas dadas, podemos recolher os dados que a seguir se apresentam.

Tabela 40: Competências desenvolvidas durante o projeto

| Competência desenvolvida ↓ | escala→ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nº de Ocorrências |
|--|---------|---|---|---|---|---|-------------------|
| a) Conhecer melhor a língua espanhola | | 2 | 1 | 4 | 7 | 0 | |
| b) Conhecer melhor a cultura espanhola | | 7 | 3 | 1 | 2 | 1 | |
| c) Refletir sobre a minha cultura | | 2 | 4 | 1 | 2 | 5 | |
| d) Falar melhor espanhol | | 1 | 5 | 0 | 2 | 6 | |
| e) Compreender melhor a língua espanhola | | 2 | 1 | 8 | 1 | 1 | |

Através destes resultados, agrupando os níveis 1/2 (mais) e 4/5 (menos), verificamos que, segundo os alunos, o estudo desta unidade permitiu-lhes um maior conhecimento da cultura do país da língua estrangeira em estudo – Espanhol, registado por dez alunos, mas também devemos salientar que seis inquiridos concluem que lhes permitiu refletir sobre a própria cultura, que segundo Martín Morillas (2000), é um dos benefícios do estudo de uma língua estrangeira, veículo natural para a interculturalidade, na medida em que além do contacto com a língua/cultura alvo permite a cogitação sobre a língua/cultura maternas e, conseqüentemente, leva à tomada de consciência de semelhanças e/ou diferenças por meio das comparações.

Com o mesmo número de alunos (seis), foi salientada a expressão oral. Efetivamente, depois de encontrarem nas diferentes estratégias forma de conhecer melhor a cultura espanhola, os discentes apreciam a importância dos métodos utilizados para reflexão sobre a sua própria cultura e melhoria da oralidade, no que concerne à língua estrangeira. Nesta pergunta, as alíneas a), d) e e) estavam intimamente relacionadas, pois compreender ou falar melhor a língua alvo implica necessariamente conhecê-la melhor. No entanto, os alunos fizeram a distinção entre a compreensão e expressão orais, dando maior relevância à expressão, como podemos verificar através da síntese apresentada em seguida.



Uma vez que a implementação do projeto incidiu sobretudo nas estratégias de visionamento de documentos audiovisuais autênticos, podemos apontar para a sua utilidade no estudo quer da língua quer da cultura estrangeiras, bem como um mediador para aprofundar o conhecimento da própria cultura, fazendo comparações constantes, ainda que, por vezes, de forma inconsciente.

Por outro lado, concretamente sobre o estudo da cultura, é perguntado aos alunos quais das estratégias utilizadas no estudo desta unidade didática permitem maior perceção dos aspetos culturais (pergunta 2, grupoV, parte II do questionário – anexo1). Os dados obtidos, seguidamente apresentados, apontam sobretudo para os documentos audiovisuais autênticos e também as apresentações em PowerPoint.

Tabela 41: Material que apoiou a compreensão dos aspetos culturais

| Material que apoiou a compreensão dos aspetos culturais ↓ | escala→ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Nº de Ocorrências |
|---|---------|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| a) Leitura e análise dos textos e gráficos | | 2 | 0 | 5 | 2 | 2 | 3 | |
| b) Das apresentações em ppt | | 0 | 7 | 2 | 4 | 1 | 0 | |
| c) Dos documentos audiovisuais autênticos | | 9 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | |
| d) da exposição da professora | | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 0 | |
| e) do debate de grupo | | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 6 | |
| f) Da audição do material do manual | | 0 | 1 | 1 | 0 | 7 | 5 | |

Para melhor analisar os dados, agrupamos os níveis 1/2, por serem demonstrativos da maior importância dada pelos alunos aos métodos de ensino da cultura, os níveis 3/4, que apresentam um lugar intermédio, e os níveis 5/6 por serem os que têm menor utilidade, do ponto de vista dos alunos.

Então, através destes dados, podemos averiguar que para os aprendizes a imagem tem grande importância no que concerne ao processo de ensino/ aprendizagem, uma vez que 11 alunos referiram os documentos audiovisuais autênticos como o melhor instrumento para aprender cultura na aula de língua estrangeira. Seguidamente, são mencionadas por 7 alunos as apresentações em PowerPoint, que consistiam sobretudo na exibição de imagens relacionadas com o tema em estudo. Ocupando também lugar de destaque neste processo está a exposição da professora, mencionada por 6 alunos, o que corrobora a ideia de que o professor exerce uma importante função de mediador entre as duas línguas/ culturas, a materna e a estrangeira. Vejamos através do gráfico seguinte as

opiniões dos alunos relativas aos métodos/estratégias para o ensino de aspetos culturais nesta unidade didática.



Após a leitura destes resultados, constatamos que os métodos a que os alunos atribuem menos importância para a aprendizagem cultural são a audição de material do manual e os debates de grupo, mas ainda os textos apresentados nas aulas. Por outro lado, os mais valorizados são os documentos audiovisuais autênticos, seguidos das apresentações em ppt e, finalmente, as exposições da professora.

Podemos, então, dizer que as estratégias que consistem na apresentação de imagem são as que maior relevância têm, pelo que nos permitimos associar a motivação dos alunos à predisposição para a aprendizagem e, conseqüentemente, maior alcance dos objetivos definidos pelo professor.

6. Conclusões

Com a análise dos dados recolhidos procurámos dar resposta às questões orientadoras deste projeto anteriormente apresentadas para que pudessemos alcançar os objetivos a que nos propusemos inicialmente.

Assumimos que o conhecimento da "cultura com minúscula" como referida por Soler-Espiauba (2009) contribui para a aquisição e reforço da competência comunicativa intercultural, fator essencial para a integração do cidadão na aldeia global em que hoje vivemos. Tentamos perceber em que medida o ensino de cultura nas aulas de Espanhol

como língua estrangeira contribui para a reflexão sobre a própria cultura do indivíduo, colaborando, assim, para um processo de auto e hétero-conhecimento que favorecem os contactos interculturais.

No que diz respeito à consciência intercultural, constatamos que os alunos revelam já alguma capacidade de relacionar a sua cultura de origem com a cultura meta, na medida em que refletem sobre a sua própria cultura para estabelecer comparações entre ambas, servindo de mediadores entre elas. Porém, por outro lado, alguns mostram alguma imaturidade no que diz respeito a preconceitos e estereótipos, pelo que somos levados a crer que há ainda um longo percurso a percorrer em direção à competência/ consciência interculturais.

Mas estudar cultura implica percebê-la a partir dos diversos meios ao nosso dispor, em que os contextos e a comunicação não-verbal desempenham um papel primordial, conduzindo a variadas associações a aspetos culturais.

Propusemo-nos fazer uma comparação cultural entre a cultura materna e a cultura da língua estrangeira em estudo, ou seja, entre as dos países ibéricos, partindo dos conhecimentos pessoais dos alunos. Constatamos que, segundo a perceção dos mesmos, Portugal e Espanha apresentam culturas maioritariamente parecidas, ainda que apresentem também algumas divergências. Cremos que para entender estas similitudes não podemos esquecer que são dois países geograficamente ligados e com uma história em comum.

Assim, os comportamentos e atitudes são referidos como principais aspetos convergentes, sobretudo no que diz respeito a relações familiares, normas de conduta dos jovens e dos pais e de associação religiosa, o que vem corroborar as ideias apresentadas no estudo de Serrano, El-Astal & Faro (2004). No entanto, são também anotadas algumas divergências, sobretudo relativas à sexualidade dos jovens, aos hábitos culturais (*botellón*), à vigilância das autoridades e à visão conservadora dos pais.

Podemos, pois, dizer que em Portugal e Espanha a cultura conflui em variados aspetos, mas não nos podemos esquecer que também há diferenças significativas que contribuem para a afirmação da identidade de cada um dos países.

Para chegar à perceção de semelhanças e diferenças entre os dois países, os discentes tiveram de observar os aspetos culturais que lhes eram apresentados de diferentes formas. Foi, portanto, necessário invocar os seus conhecimentos pessoais para poderem refletir e fazer uma análise comparativa e/ ou contrastiva, partindo da sua cultura de origem.

Não obstante, há vários elementos que contribuem para a percepção dos aspetos culturais, plenos de significado e tão ou mais importantes que a comunicação verbal, nomeadamente a apresentação de pessoas e ambientes, os comportamentos e atitudes, os gestos, os sons, entre outros. Por conseguinte, mostra-se evidente neste estudo que os alunos atribuem a melhor percepção de mensagens aos elementos relacionados com a comunicação não-verbal, sendo que foi também através destes que se aperceberam de semelhanças e diferenças entre as duas culturas.

Relativamente aos métodos utilizados nas aulas de língua estrangeira, podemos dizer que o ensino da cultura e o sucesso da aprendizagem está deveras dependente das estratégias utilizadas para conseguir os objetivos propostos. Assim, segundo o que nos foi possível apurar através das respostas dos discentes, a motivação para a aprendizagem está intimamente relacionada com a ludicidade que possam apresentar os métodos escolhidos pelo professor para ensinar, pois os alunos associam a aprendizagem ao aspeto lúdico e apresentarão maior predisposição se a motivação for estimulada, se o professor conseguir tornar agradável um tema cultural que pode ser muito interessante, mas ante uma estratégia de ensino inadequada ao contexto educativo pode desmotivar e gerar o desinteresse dos discentes.

Como tal, um dos métodos associados pelos alunos à motivação para a aprendizagem é o audiovisual. Neste sentido, deve aproveitar-se a ideia de que este recurso é um meio de transmissão de conhecimentos, mas também de entretenimento, para o pôr ao serviço do ensino/ aprendizagem da língua estrangeira, de forma a conseguir uma maior aproximação ao contexto real da língua e da cultura em estudo nas aulas de Espanhol.

De acordo com os dados recolhidos, constatamos que os métodos de ensino considerados tradicionais são os menos apreciados pelos discentes, nomeadamente estudar e memorizar gramática ou ouvir o professor. O instrumento audiovisual é referido mais veementemente como um veículo para o estudo da língua, permitindo o desenvolvimento das competências da compreensão oral e, sobretudo, da expressão oral. No entanto, no que diz respeito aos métodos que os alunos elegem como mais úteis no ensino da cultura, verificamos que a imagem reflete o seu poder através de diferentes meios. Na verdade, os instrumentos apontados pelos discentes baseiam-se na imagem para melhor transmitir as ideias relacionadas com os aspetos culturais, sendo que os discentes preferem os documentos audiovisuais autênticos e as apresentações em PowerPoint, por permitirem

uma visualização imediata e mais fácil dos conteúdos, facilitando o seu relacionamento com a cultura que se ensina e/ ou com a própria cultura.

Sobre este aspeto, permitimo-nos dizer que vivendo numa era em que os meios tecnológicos fazem parte da rotina de qualquer cidadão e em que a imagem tem vindo a ganhar cada vez mais poder, na medida em que faz parte do quotidiano de todos nós, é já imprescindível a sua utilização para a transmissão/compreensão de mensagens em tempo real e para a perceção exata de contextos sociolinguísticos e socioculturais. Assim, podemos entender a importância que os alunos lhe atribuem no contexto educativo, sobretudo nas aulas de línguas estrangeiras, como forma de chegar mais facilmente ao contacto cultural e linguístico com a língua meta.

As aulas de língua estrangeira são, então, o ponto de partida para o contacto intercultural. Para que seja mais trabalhada a competência intercultural, referem os discentes que faltam recursos aos manuais, na medida em que não facilitam o contacto com a língua e a cultura em contexto real. Os alunos dizem que as atividades apresentadas pelos manuais são de mais fácil compreensão, no entanto, pensam que outras, de contextos reais, diferentes no ritmo e vocabulário utilizado, poderiam enriquecer, sobretudo, a competência oral.

Pelo exposto, podemos concluir que o processo de ensino/ aprendizagem, que é naturalmente complexo, está profundamente relacionado com a motivação. Assim, no ensino de uma língua estrangeira, em que a língua e a cultura devem caminhar lado a lado para levar à competência comunicativa intercultural, o professor deve dispor de todos os meios ao seu alcance para tornar este processo agradável e profícuo.

7. Limitações do estudo

Durante a realização deste estudo, foram várias as dificuldades com que nos deparamos e as limitações que reconhecemos.

Efetivamente, o facto de este projeto de intervenção ser levado a cabo apenas numa turma pode, por vezes, constituir um entrave na recolha de dados e análise dos resultados, devido a questões sem resposta ou de resposta dúbia.

No entanto consideramos que o presente estudo veio contribuir para um conhecimento didático importante, quer a nível do ensino da cultura, quer relativamente aos métodos utilizados para o fazer.

A utilização dos questionários, pelas suas características específicas, pode também originar algumas incongruências, seja pelo não entendimento das perguntas ou pela complexidade de algumas respostas, limitando a análise dos resultados.

A maior dificuldade na realização deste estudo prendeu-se com a falta de tempo para o aprofundar, pois, devido a opções pessoais, foi limitado a um curto espaço de tempo, mas também elaborado em acumulação com funções profissionais, pelo que não foi possível aprofundar alguns dados e fazer alguns cruzamentos de categorias que poderiam levar a resultados interessantes. No entanto, este pode ser um trabalho a realizar no futuro, podendo mesmo incluir uma amostra maior.

Bibliografía e webgrafía

- Adame Tomás, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista csif*, nº19. Disponible em: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Publicado em *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, 2001. Disponible em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Álvarez Montalbán, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. *FIAPE, II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada. Disponible em: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_05_III%20EncuentroELE/2006_ESP_05_01Rovira.pdf?documentId=0901e72b80e67299
- Azevedo, M. O. B & Baladão, J. A. (sd). Los recursos audiovisuales como facilitadores del aprendizaje de lengua española: especial énfasis al uso del vídeo. Disponible em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/anais/anais_paginas%20_25023078/Los%20recursos.pdf
- Bazzocchi, G. (2006). El Uso de la televisión en la clase de Español como Lengua Extranjera. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_04.pdf.
- Blanco Santos, M. C. (1998). La comunicación y su relación con la cultura. In A.M. Cestero Mancera. *Estudios de comunicación no verbal*. Editorial Edinumen. Madrid.
- Brisolara, L.B. & Cortês, J.L.R.P. (2005). O uso da ludicidade para o desenvolvimento da conversação em espanhol como língua estrangeira. *Revista Didática Sistêmica, 1*. Rio Grande. Disponible em: <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/572/1/O.uso.da.ludicidade.para.o.desenvolvimento.da.conversa%C3%A7%C3%A3o.em.espanhol.como.l%C3%ADngua.estrangeira.pdf>
- Cabañas Martínez, M. J. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, nº. 16, pp. 225-236. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514220>

Cabrera Giménez, L. (2008). Uso de los medios audiovisuales en la clase de ELE. *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía. Disponible em: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113013672.pdf>

Cestero Mancero, A.M. (1998). El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. In A.M. Cestero Mancera. *Estudios de comunicación no verbal*. Editorial Edinumen. Madrid.

Consejería de Educación en Portugal (2009). *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Escuelas de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria*. Lisboa. Disponible em: <http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudiorespanol/datos.shtml#>

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação.

Davis, F. & Dimas, A. (1979). *A comunicação não-verbal*. Grupo Editorial Summus. São Paulo. Disponible em: http://books.google.pt/books/about/A_comunica%C3%A7%C3%A3o_n%C3%A3o_verbal.html?id=IRSJ2szZfzUC&redir_esc=y

Elizondo Azagra, M. (2008). *La comparación cultural: una propuesta para el desarrollo de destrezas interculturales en el aula de español LE/L2*. Tese de Mestrado, Universidad Complutense de Madrid. Disponible em: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/ManuelElizondo.shtml>

Esgueira. Disponible em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Esgueira>

Espí, M. J., & Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *RESLA*, 11, 63-76. Disponible em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=106214&orden=63022

Fernades, A. M. (sd). A Investigação-acção como metodologia. Disponible em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf

- Fernandez García, I., González Rodríguez, M. J. (2002) : Leer y traducir una recôndita armonía: textos para la escena. Roma. Disponível em: http://www.centrodistuditeatrali.it/public/aulapalcoscenico/articulos/recondita_armonia.pdf
- Fernández, S. (2002). Programa de Espanhol nível de continuação 11º ano. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>
- Ferrés i Prats, J. (1995). Estrategias para el uso de la Televisión. Disponível em: http://www.lmi.ub.es/te/any95/ferres_cp/
- Fiorillo, C., Llorente Torres, P. (2003). Falsas apariencias. *XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos 2003*, Madrid. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0963.pdf
- Fuente Martínez, M.V. (1998). Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales entre Hungría y España. In A.M. Cestero Mancera. *Estudios de comunicación no verbal*. Editorial Edinumen. Madrid.
- García García, M. (2001). El lugar de la comunicación no verbal en la clase de E.L.E. Kinésica contrastiva. Salamanca. Disponível em: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103011193.pdf>
- Gardner, R.C. & W.E. Lambert (1972). *Attitudes and motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publisher
- González, C. (2006). De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. Instituto Cervantes Múnich. Munich. Disponível em: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. In J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.). *Vadémecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 835-852. Madrid: SGEL

- Hermida Ruibal, A. (2005). La importancia de la cultura extranjera en la enseñanza de lengua extranjera en las licenciaturas en Traducción e Interpretación. *Actas del II Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, pp. 81-91. Madrid: AIETI. Disponible em: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_AHR_Importancia.pdf
- Lorenzo-Zamorano, S. (2004). Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos. *Revista Aulaintercultural, MarcoELE - Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Disponible em: http://aulaintercultural.org/IMG/pdf/pedagogia_intercult.pdf
- Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?. *Language Design*, nº11, 93-120. Disponible em: http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. In Bruton, A., Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, Revista de Enseñanza Universitaria, nº extraordinario 2001, pp. 213-232. Disponible em: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20enseñanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf>
- Manera Miranda, L. R. (2009). Música, canção e o ensino de Língua Espanhola. In Conte, D., Volmen, L., Grégis, R. A. *Espaços de Encontro-Literatura – Cinema – Linguagem – Ensino*. Novo Hamburgo-Brasil. Disponible em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/32808.pdf>
- Martín Morillas, J. M. (2000). La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. Granada. Disponible em: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/morillas.html>
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2007). Televisión, estrategia transversal como elemento de socialización. *Ponencia presentada en el Foro Internacional «Educar la mirada: propuestas para enseñar a ver TV» Grupo Comunicar y Televisión Española*. Disponible em: http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/tv_trasversal.htm

- Mecías, M. L. & Rodríguez, N. (2009). Diseño de materiales audiovisuales para la clase ELE. V *encuentro brasileño de profesores de español, marcoELE*, nº9. Disponible em: http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf
- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6, 58-73. Disponible em: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista_6/articulos_n6/investigacion_1.pdf
- Minera Reyna, L. E. (2010). La motivación y las actitudes en el aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), 41-77. Disponible em http://www.nebrija.com/revistalinguistica/articulo_3.html
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia cultural. In J., Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista RedELE*. Nº 0. Disponible em: http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml
- Molina Martínez, L. (2001). Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español. Barcelona. Disponible em: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5263/lmm1de1.pdf?sequence=1>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, nº37. Porto Alegre. Disponible em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
- Moreno Angarita, M. (1999) Estrategias para el uso de la televisión y los videos en el aula. *Convenio IDEP- Fundación Antonio Restrepo Barco 1999 – 2000*. Colombia. Disponible em: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen7c.htm>
- Moriano, Beatriz M. (2010). *El uso de la prensa en el aula de ELE: una aproximación cultural entre España y Portugal*. Tese de Mestrado, Universidade António de Nebrija, Madrid.

Disponível em: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_11Moriano.pdf?documentId=0901e72b80e18d47

Muñoz López, J.J. (s.d). Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Tese de Mestrado, Universidade António de Nebrija, Madrid. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_18Munoz_Lopez.pdf?documentId=0901e72b80e2ae32

Oliveira, M. F. (2007). La mirada multicultural en las clases de español: el estudio de la literatura. *Actas del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español*, pp.285-289. Cuiabá. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/XII_congreso_online.pdf

Pamies Bertrán, A. (2009). Metáforas libres y metáforas lexicalizadas. In L. Luque Toro (ed.), *Léxico Español Actual II* (pp. 239-265), Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina. Disponível em: <http://dspace-unive.cilea.it/bitstream/10278/1233/1/14%20Bertran.pdf>

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

Pelechá I Pons, J. (2005). La disociación entre televisión y educación. Valencia-España. Disponível em: <http://granat.boumort.cesca.es/index.php/comunicar/article/view/4417/3761>

Projecto Educativo 2009-2013. Disponível em: http://esjmlima.prof2000.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=61&lang=pt

Plano Anual de Atividades 2011-2012. Disponível em: http://esjmlima.prof2000.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=61&lang=pt

Rodríguez López, Beatriz (2007). La motivación como factor clave de la enseñanza de lenguas extranjeras: recursos auditivos y visuales. *Actas del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español*, pp.515-520. Cuiabá. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/XII_congreso_online.pdf

- Rosa, W. et al (2008). O processo de ensino e aprendizagem a partir da prática da encenação com o uso de recursos audiovisuais, disponível em http://www.isad.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/530_383.pdf
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Schafgans, H. (1997). Utilización de materiales auténticos en la enseñanza de Las lenguas extranjeras: Alemán 12. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, nº9. Disponible em: <http://www.encuentrojournal.org/textos/9.13.pdf>
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S.W. (1965). *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones RIALP, SA.
- Serrano, G., El-Astal, S., Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema*, 16, pp468-475, disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/3020.pdf>
- Soler-Espiauba, D. (1996) *Lengua y cultura españolas en el extranjero*. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0091.pdf
- Soler-Espiauba, D. (2000). Lo no verbal como un componente más de la lengua. *Espéculo, Centro Virtual Cervantes*. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2004-2005/07_soler.pdf
- Soler-Espiauba, D. (2004). La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante. *redELE: revista electrónica didáctica/ español lengua extanjera*, nº 0. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826509&orden=64361&info=link>
- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*. Alicante. Disponible em: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15288/1/ELUA_monografico_2009_09.pdf
- Soriano Fernández, S. (2009). Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso de

cortometrajes en la clase de ELE. *Suplementos – marcoELE: Revista didáctica de ELE*, nº10.
Disponível em: http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf

Vellegal, A. M. (2009). ¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *Suplementos -marcoELE - V Encuentro Brasileño de Profesores de Español*. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

Viagem por Esgueira. Disponível em: <http://esgueira.com.sapo.pt/>

Anexos

QUESTIONÁRIO: AUDIOVISUAIS COMO SUPORTE DA COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL

PARTE 1

Caro aluno / a:

Com este questionário pretende-se averiguar a utilidade dos meios audiovisuais nas aulas de língua estrangeira, neste caso concreto o Espanhol. Estes dados serão úteis na adequação dos conteúdos programáticos à motivação dos diversos alunos.

Os questionários são anónimos e as respostas dadas serão usadas unicamente para fins científicos. Não há respostas certas ou erradas pelo que te pedimos a maior sinceridade possível!

Agradecemos a tua colaboração.

I- Métodos de ensino/aprendizagem.

1- Através de que métodos preferes aprender na escola? (numera as preferências de 1 a 7 → 1 é o que preferes, 7 é o que menos gostas).

- a) através do manual adotado; _____
- b) com filmes ou outros materiais audiovisuais _____
- c) ouvindo o professor; _____
- d) estudando e memorizando gramática; _____
- e) com música; _____
- f) escrevendo e falando; _____
- g) com jogos; _____

II- Uso dos audiovisuais.

1- A televisão é importante no teu dia-a-dia? Porquê?

Sim ____ Não ____

Porquê _____

2- É habitual o uso de materiais audiovisuais na tua escola?

Sim ____ Não ____

Dá a tua opinião sobre a sua utilização na escola. _____

3- Consideras útil o seu uso nas aulas de língua estrangeira?

Sim ____ Não ____

Porquê? _____

4- Que competências te ajuda a desenvolver?

5- Os teus manuais de língua estrangeira têm atividades suficientes com recurso aos audiovisuais?

Sim ____ Não ____

Justifica a tua opinião. _____

PARTE 2

Nas últimas aulas foram realizadas várias atividades com base em programas audiovisuais. Dá a tua **opinião** relativamente às questões colocadas

I- A propósito da publicidade "Tres deseos de una madre":

1- Entendeste a mensagem só com a audição?

Sim_____ Não_____

2- O que te ajudou a entender a mensagem? Justifica.

3- Quais as desvantagens/ vantagens de associar as imagens à fala?

Desvantagens:_____

Vantagens:_____

II- Os jovens em Portugal e Espanha

1- Após o visionamento integral da reportagem *¿Qué hacen nuestros hijos?*, que diferenças e/ou semelhanças notaste entre os comportamentos dos pais e dos jovens espanhóis relativamente aos que conheces em Portugal?

| Pais | Filhos |
|-------------|--------|
| DIFERENÇAS | |
| | |
| SEMELHANÇAS | |
| | |

III- Audiovisuais e comunicação não-verbal.

1- Entendeste tudo o que foi dito (com palavras) nos vários documentos visionados?

Sim____ Não____

2- Entendeste as mensagens transmitidas no seu cômputo geral?

Sim____ Não____

3- O que te ajudou a perceber as várias situações (em que não houve palavras)?

4- Terias entendido as mensagens de igual modo se leses a informação num livro?

Sim____ Não____

Justifica_____

IV - Materiais autênticos.

1- Na tua opinião, consegue-se entender de igual modo a oralidade dos materiais preparados para o ensino e os de comunicação em situação real sem fins didáticos (comparando, por exemplo, as audições do manual e as reportagens exibidas)?

Sim____ Não____

Justifica_____

2- Que tipo de materiais (didáticos/autênticos) pensas que traz mais benefícios à aprendizagem de uma língua estrangeira? Justifica.

V - Avaliação da unidade

1- Reflete sobre a unidade *Los jóvenes en Portugal y en España* e numera de 1 (mais) a 5 (menos) as opções apresentadas.

O estudo desta unidade permitiu-me:

1.1- conhecer melhor a língua espanhola. ____

1.2- conhecer melhor a cultura espanhola ____

1.3- refletir sobre a minha cultura ____

1.4- falar melhor espanhol ____

1.5- compreender melhor a língua ____

2- Reflete sobre o ensino dos aspetos culturais da unidade e numera as opções de 1 (mais) a 6 (menos).

Percebi melhor os aspetos culturais através:

2.1- da leitura e análise dos textos e gráficos ____

2.2- das apresentações em ppt ____

2.3- dos documentos audiovisuais autênticos ____

2.4- da exposição da professora ____

2.5- do debate de grupo ____

2.6- da audição do material do manual. ____

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!



¿HAY UN DEPORTE PARA CADA EDAD?

1- Escucha el programa de radio siguiente al que llaman algunos oyentes para opinar.

2- ¿Estás de acuerdo con que hay una edad para practicar determinados deportes? Escribe tu opinión.

3- Observa los cuadros sobre los hábitos deportivos en España.

ENCUESTA SOBRE LOS HÁBITOS DEPORTIVOS EN ESPAÑA 2010 - AVANCE DE RESULTADOS

Realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas, con la financiación del Consejo Superior de Deportes, Noviembre, 2010

- EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN LOS 30 ÚLTIMOS AÑOS (1980-2010). POBLACIÓN DE 15 A 65 AÑOS

La práctica deportiva de la población española entre 15 y 65 años ha subido 20 puntos porcentuales de 1980 a 2010

| 2010 | 2005 | 2000 | 1995 | 1990 | 1985 | 1980 |
|------|------|------|------|------|------|------|
| 45 | 40 | 38 | 39 | 35 | 34 | 25 |

PRÁCTICA DEPORTIVA POR EDAD

El incremento en el grupo de mayores ha sido mucho mayor que en los jóvenes, con una subida de 18 puntos en la última década

| | 2010 | 2005 | 2000 |
|------------|------|------|------|
| 15-24 AÑOS | 60 | 58 | 57 |
| 55 Y MÁS | 30 | 24 | 12 |

3.1- ¿Por qué crees que ha aumentado la práctica de deporte en los últimos años?

3.2- ¿Qué deportes piensas que se asocian a los jóvenes? ¿Por qué?

4- Observa el cuadro con las modalidades más practicadas por los españoles a partir de los 15 años (hasta los 65).

DEPORTES MÁS PRACTICADOS EN ESPAÑA (2010)

| | |
|---|-------------|
| GIMNASIA DE MANTENIMIENTO SUAVE EN CENTRO DEPORTIVO | 10,9 |
| GIMNASIA DE MANTENIMIENTO INTENSIVA EN CENTRO DEPORTIVO | 10,7 |
| GIMNASIA DE MANTENIMIENTO EN CASA | 9,4 |
| GIMNASIA DE MANTENIMIENTO EN PISCINA | 4,0 |
| TOTAL GIMNASIA MANTENIMIENTO | 35,0 |
| FÚTBOL EN CAMPO GRANDE | 17,9 |
| FÚTBOL SALA / FUTBITO / FÚTBOL 7 | 9,6 |
| TOTAL FÚTBOL | 27,5 |
| NATACIÓN | 22,4 |
| CICLISMO | 19,4 |
| CARRERA PIE / RUNNING / FOOTING | 12,9 |
| MONTAÑISMO / SENDERISMO / EXCURSIONISMO | 8,6 |
| BALONCESTO / MINIBASKET | 7,7 |
| TENIS | 6,9 |
| ATLETISMO | 6,0 |

Gimnasia de mantenimiento, fútbol y natación son los deportes más practicados.

(el 60 % de estos deportes son practicados por jóvenes de entre 15 hasta 24 años)

Encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas, con la financiación del Consejo Superior de Deportes, Noviembre, 2010

4.1- ¿Cuáles crees que son los deportes más practicados por los jóvenes en Portugal? ¿Por qué?

Modalidades más practicadas por los jóvenes en el norte de Portugal (2007)

| | Amostra total | |
|-------------------------|---------------|------|
| | N | % |
| Danças de Salão | 33 | 4,7 |
| Actividades de Academia | 35 | 4,9 |
| Basquetebol | 46 | 6,5 |
| Ciclismo/Btt | 34 | 4,8 |
| Futebol | 324 | 45,8 |
| Futsal | 34 | 4,8 |
| Natação | 83 | 11,7 |
| Taekwondo | 30 | 4,2 |
| Atletismo | 18 | 2,5 |
| Voleibol | 15 | 2,1 |

Legenda: N – frequência; % – percentagem.

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v9n2/v9n2a06.pdf>

4.2- Compara los resultados y comenta las semejanzas y/o diferencias entre los deportes practicados por los jóvenes en Portugal y en España.

Lee el texto y reflexiona.

PAPELES PARA EL PROGRESO - **LOS JÓVENES Y EL DEPORTE**

La relación de los jóvenes con el deporte se dice con frecuencia que es de boquilla, pues en la mayoría es mucho mayor el tiempo que emplean en contemplarlo en televisión y en hablar y comentar sobre ello con los compañeros que en ejercitarse en el ejercicio físico. Esto no disminuye la importancia que para los jóvenes tiene el mundo deportivo, porque a través de él se incorporan libremente al ambiente social.

La práctica en equipo del deporte es un catalizador de relaciones que sustituye en la adolescencia el marco que prestaban los juegos en la niñez. Los jóvenes, muchas veces, se decantan por practicar un determinado deporte que no se ajusta a sus cualidades simplemente porque en él encuentran relaciones de amistad que les potencia su integración en un grupo. Otros, en cambio, eligen la práctica de un deporte individual buscando reafirmarse personalmente en la conciencia de superación. En cualquier caso, la práctica de un deporte favorece en adolescentes y jóvenes la experiencia de gestionar personalmente un ámbito diferenciado del control familiar. A diferencia de en los estudios, el éxito deportivo no representa más que una satisfacción personal desligada de toda otra responsabilidad. Considerar lo saludable de la práctica del ejercicio físico no debe hacer olvidar el beneficio que para la mente supone los valores de relación, de superación, de responsabilidad, de organización, etc. que se derivan de tener que gestionar personalmente el proceso de esa actividad, tanto más cuando se desarrolla en equipo, donde se aprende a ponderar el propio interés con el común.

Independientemente de que se practique un deporte, el mundo deportivo en general tiene una importancia muy relevante para los jóvenes, pues les permite incorporarse idealmente a un espacio de relaciones sociales que les son fáciles de asimilar. Por ello no es extraño el interés que despierta en los jóvenes los acontecimientos deportivos como una dinámica social a la que pueden incorporarse sin demasiada problemática. A diferencia de la literatura, del arte, de la filosofía, de las ciencias, de la política... el deporte ofrece una materia sencilla de entender y que, por no seguir criterios científicos, hace que todo el mundo se sienta capacitado para opinar. Mientras que para hablar sobre arte hay que saber de arte, para dialogar sobre el fútbol todo el mundo se ve capacitado con sólo conocer el saber vulgar que se difunde desde los medios de comunicación. Los jóvenes encuentran ahí un espacio común para opinar, para discutir, pues los más se sienten capacitados para juzgar a cada jugador, realizar la selección ideal, estimar en qué fallan los sistemas de juego de cada equipo, etc. La misma simplicidad del deporte favorece el interés de los jóvenes y la concurrencia social como punto de encuentro sobre lo que todos se experimentan en opinar.

La comunicación que favorece el mundo deportivo es parte del éxito social que ha adquirido favoreciendo su presencia en los medios, y éstos impulsando una pasión que motiva a una gran parte de la ciudadanía. Para los jóvenes representa un tema en el que adquieren una cierta seguridad en su intervención social, lo que no hallan en otros temas, y así se sienten capacitados para discutir y competir en el conocer con los mayores. Sin que ellos lo adviertan, el deporte les está facilitando la integración social y una experimentación de su participación ciudadana. El mundo deportivo de alguna manera representa asociación, confrontación, relaciones comerciales, internacionalización, idealismo, etc. imágenes de lo que la sociedad viene a ser en cuanto relación de ciudadanos, con la diferencia de que, en el fútbol por ejemplo, sus estructuras son lo suficientemente simples para que puedan ser captadas sin mayor dificultad por los jóvenes.

<http://www.papelesparaelpromgreso.com/numero46/4604.html>



<http://salamancablog.com/2008/10/07/hotellon-reina-blanca-castilla/>

BOTELLÓN

Cortometraje de Tomás Silberman

Actividades para la comprensión del cortometraje

00:00 – 00:45

1- El corto empieza con la alarma de un despertador. ¿A qué hora suena? _____

2- En tu opinión, ¿Adónde irá la protagonista a esa hora? _____

0:45 – 2:43

3- Por la mañana. ¿A qué hora se levanta la protagonista? _____

4- ¿Qué es lo primero que hace la protagonista tras levantarse? ¿Por qué piensas que lo hace?

5- Enseguida va al banco. ¿Qué va a hacer la mujer? _____

6- ¿Cuánto dinero le dan? _____

7- ¿Qué hace cuando llega del banco? _____

8- ¿Por qué piensas que lo hace? _____

2:43 – 6:35

9- El despertador suena y la protagonista se levanta. Describe la ropa con la que se había acostado y comenta. _____

10- Comenta el aspecto de su habitación. _____

11- ¿Qué personas están por la calle a aquella hora? _____

12- Durante la noche, la protagonista va al parque. ¿Qué va a hacer? _____

De vuelta a casa

13- Cuando regresa a casa, la mujer habla con el basurero. ¿Crees que tienen la misma opinión sobre el comportamiento de los jóvenes?

14- Comenta la forma cómo habla la mujer. _____

15- Cuando el basurero dice *¡A ver!*, ¿qué quiere decir: le da razón o reafirma su opinión?

Antes y después.

16- Se proclama la ley antibotellón. ¿En qué consiste esta ley? _____

6:36 - 12:20

17- La protagonista vuelve al parque: ¿Cuál es la diferencia relativamente a las otras noches?

18- La mujer vuelve al banco: ¿para qué? _____

19- ¿Qué le dice la funcionaria? _____

20- En la iglesia: la protagonista va a la iglesia a hablar con el cura, ¿qué le pide al cura y qué le contesta éste? _____

21- En casa: ¿Cómo ha solucionado el problema que tenía con la vela? _____

22- Comenta la forma de vivir de la protagonista.

23- Inventa un final para el cortometraje y escríbelo (máximo 50 palabras).



Lee el texto a continuación

Salir de marcha

Hay una pregunta que todos los padres se han hecho alguna vez:

“¿Qué hacen nuestros hijos cuando **salen de marcha**?”. Y no me extraña, porque cuando los hijos salen por la puerta les preguntan: - ¿Adónde vas, hijo?

Y el hijo:

-Pues... Por ahí.

- ¿Y con quién?

-Pues... con una gente.

- ¿Y qué vais a hacer?

-Pues... dar una vuelta.

¿Y saben por qué los hijos son tan inconcretos? Pues por una gran verdad que todos los jóvenes saben, pero ninguno se atreve a reconocer. Y como yo esto de la juventud lo estoy dejando, me da igual y lo digo: el 99,95% de las veces que sales de marcha es una porquería. Pero, ¿por qué seguimos saliendo? Pues, porque siempre pensamos: “¿Si no salgo... y luego pasa algo emocionante...? Sí, porque no falla: basta que un día no salgas, para que te digan tus amigos: -¡Tío! ¡Ayer **fue la leche**...! Acabamos con unas finlandesas bailando en un tren de lavado.

Y tú pensando: “Joder, y yo como un imbécil en casa viendo el programa del Moreno... que me lo podría haber grabado”. Así que, claro, el sábado siguiente, aunque pienses que va a ser un rollo, sales. Y esto es lo que realmente ocurre en casi todas las noches de marcha: diez de la noche, quedas con toda la peña para cenar. Y siempre elige restaurante un tío al que yo llamo El Scotex. Sí, porque es uno que se ha aprendido el truco de cenar en restaurantes caros y **pagar a escote**, es un **chollo**... y aprovecha para pedir lo más caro. Lo malo es que, para evitar que te time, te picas:

¿Qué pide? - bistec. Tú, solomillo.

¿Qué pide? - gambas. Tú, centollo.

Y cuando llega el postre estás tan lleno, que te tomarías un cafelito, y ya está, pero El Scotex dice: -Para mí una tarta de chocolate con salsa de frambuesa y láminas de menta.

Y tú piensas: "¡Joder, me va a salir el cafelito a 1.500 pelas!"

-¡Pues a mí una mouse... de jamón ibérico... y láminas de menta!

Al final el cafelito te sale por 6.000. Doce de la noche. Acaba la cena. Y siempre me surge la misma pregunta: ¿por qué no se decide el sitio adonde ir a tomar la copa durante la cena? Pues no, hay que decidirlo en la calle, muerto de frío:

-¿Y si vamos a Pingo's?

-Uy, no, Pingo's no, que estará hasta arriba.

-Bueno, ¿y si vamos a Funchi's?

-Nooo, Funchi's no, que la música es muy mala...

¿Y al final cómo se resuelve esto? Pues como siempre, con indefinición.

De repente, alguien tiene una idea brillante: - "Oye, vamos al centro y allí vemos..." Y esta frase es mágica: convence a todo el mundo.

Una de la mañana. Llegas al centro y hay que encontrar aparcamiento. Y vale cualquier sitio con tal de que quepa el coche: en un vado, encima de la acera, dentro de un contenedor... Y por primera vez en toda la noche, sientes que estás de marcha. Sí, porque tienes que andar cuatro kilómetros desde donde aparcas hasta la discoteca. Las dos menos cuarto. Por fin llegas, y ya, tranquilamente, puedes... ponerte a hacer cola. Las colas de las discotecas son las únicas que haces sin saber si al final te van a dejar entrar. Pero si tienes suerte, a las dos y cuarto consigues entrar.

Y pasas de la marcha al rafting. Sí, porque en las discotecas, la gente se organiza en riachuelos. Y tú te colocas en uno, pensando que va a la barra y de pronto te ves en la puerta del baño: ¡mierda! Y ves que todos tus amigos han cogido el que va a la barra. Así que intentas avanzar contra corriente, pero no puedes... y les gritas:

-¡Voy al baño pero no os mováááís de ahííí!

Así que continúas la expedición, y después de media hora consigues llegar hasta ellos, con la copa en lo alto, como si fuera un trofeo, y te dicen:



-Bébetelo rápido, que nos vamos a otro sitio.

-¿A otro sitio?!

-Sí, ¿a dónde te apetece a ti?

-A mí, con lo que me ha costado conseguir la copa, ¡a la Cibeles a celebrarlo!

Pero salta uno:

-Vamos a Cunclis: cierra a las 10 de la mañana. Así que después de estar toda la noche por ahí, sudando, bebiendo y fumando, acabas en un sitio lleno de gente sudada, bebida y fumada. Sí, porque no es muy difícil saber qué tipo de gente vamos a un sitio que cierra a las 10 de la mañana: los que no hemos pillado en toda la noche y vamos pensando: "Me quedan dos horas para **pillar**, voy a machete. Me vale lo que sea, si pesa más de 30 kilos y se mueve... Ahora, si es aquí donde pillaron mis colegas a las finlandesas, no me extraña que las llevaran al tren de lavado".

En fin, que si no sabían lo que es salir de marcha, yo se lo resumo: dos horas peleándote con El Scotex, media hora discutiendo con tus amigos, hora y media aparcando, 45 minutos caminando, hora y veinte haciendo cola, y media hora vomitando.

Adaptado de <http://www.monólogos.com/salir-de-marcha/>

1. Indica si es verdadero (V) o falso (F).

1.1- Todos los padres ya se han preguntado que hacen los hijos cuando salen de marcha. ()

1.2- Los hijos no suelen esclarecer a sus padres. ()

1.3- Todos los jóvenes reconocen que la mayoría de las salidas de marcha son un rollo. ()

1.4- Casi todas las noches de marcha son distintas y siempre pasa algo excepcional. ()

1.5- El autor dice que hay un joven que siempre va a cenar con su tío Scotex. ()

1.6- El Scotex siempre pide lo más barato para no pagar mucho. ()

1.7- Después de la cena, siempre es difícil decidir adonde van a tomar una copa. ()

1.8- Es fácil aparcar el coche en las noches de marcha. ()

1.9- Siempre que hacen cola en una discoteca, los jóvenes no saben si van a entrar. ()

1.10- Según el autor, salir de marcha y hacer rafting en riachuelos son cosas muy distintas. ()

2. Contesta a las siguientes preguntas.

2.1- ¿Crees que al autor le gusta salir de marcha?

2.2- ¿El autor es un joven o una persona mayor?

2.3- ¿Qué piensa el autor sobre pagar la cena a pachas?

2.4- Antes de llegar a la disco hay algunos problemas que resolver. ¿Cuáles?

2.5- ¿Por qué siguen saliendo los jóvenes?

3. Escribe lo que significa cada una de las expresiones siguientes.

3.1- "Salir de marcha" _____

3.2- "Ser la leche" _____

3.3- "Pagar a escote" _____

3.4- "Es un chollo" _____

3.5- "Pillar" _____



Así empieza, ¡Feliz Día Mamá!

1- Escucha la publicidad e intenta saber de qué trata. _____

2- Ahora escucha y obsérvala y menciona los tres deseos que piensas que pidió la madre.

3- Escribe lo que dicen los chicos unos a los otros sin palabras.

¿Qué hacen nuestros hijos?

0:00-4:58

1- Los padres siempre se preocupan por los hijos cuando estos salen de marcha. Señala en la lista siguiente las preocupaciones demostradas por los padres de Irene.

- a) El peinado que lleva;
- b) La ropa que viste;
- c) La pintura (maquillaje) que se hace;
- d) Los amigos con quien va a salir;
- e) La hora a que va a llegar;
- f) Si su novio la acompañará.

d) Los amigos con quien va a salir;

2- ¿Qué consejo le da el padre a Irene?

- a) Que no pierda de vista su copa por mucho tiempo;
- b) Que siempre tenga su copa en su mano.

3- Sara lleva unos zapatos de tacón en el bolso para ponerse. ¿Para qué los quiere usar?

- a) Para darle la edad, porque la hacen parecer más alta y así puede entrar en algunos sitios;
- b) Para estar guapísima a la hora de salir.

12:30- 16:55

Elige la opción correcta.

1- Sobre la libertad estos padres dicen que:

- a) Sus hijos tienen alguna libertad, como sepan administrarla;
- b) Sus hijos tienen la misma libertad que ellos.

2- Sobre la ropa:

- a) La hija va a salir y la madre la ayuda con la ropa;
- b) Los padres van a salir y la hija les da su opinión sobre la ropa que deben ponerse.

3- Sobre los temas polémicos:

- a) La mejor solución es hablar sobre estas cuestiones, pues la prohibición no lleva a ningún sitio.
- b) Para estos padres hay cosas, como las drogas, que tienen que prohibirse.

40:30-41:35

1- La madre de Bárbara la puso en un colegio de monjas porque

- a) le va a permitir conocer otros ambientes;
- b) porque la engañaba.

2- Madre e hija tienen una relación

- a) Muy abierta y hablan de todo;
- b) Poco desarrollada y hay cosas de las que no hablan porque les dan apuro.

47:20-51:15

1- La madre tiene problemas graves con sus hijos porque

- a) Nunca habla con ellos sobre las cosas importantes;
- b) Sus hijos se pegan.

2- Raquel tiene 17 años y dice que cuando cumpla 18

- a) Quiere irse de casa;
- b) Va a poner una denuncia en contra a su hermano.

1ª Parte: ¡Así Empieza!



<http://bebebonca.blogspot.pt/2012/02/familia.html>

2ª Parte – Así se desarrolla...



<http://miriamrochadiaz.wordpress.com/2011/09/23/padres-e-hijos-en-conflicto/>



<http://40ymas.com/2012/02/conflicto-generacional/>

3ª Parte: ¡Así puede ser!



http://www.fotolog.com/ayf_siempre/47167465/

CONFLICTO GENERACIONAL:

Conflicto entre personas pertenecientes a generaciones distintas, sobretodo entre padres e hijos. La edad es normalmente la principal causa del conflicto.



¿POR QUÉ OCURRE EL CONFLICTO GENERACIONAL?

- El adolescente manifiesta la necesidad de afirmar su propia personalidad y esta afirmación se produce negando los valores y la personalidad de los adultos. En cierta manera es un proceso natural de maduración en hacerse adulto. Negar los gustos, las opiniones, las normas morales, etc.

CAUSAS DE LOS CONFLICTOS GENERACIONALES



- *“Droga es toda sustancia legal e ilegal que una vez ingerida por el organismo altera y modifica una o varias funciones del mismo, llegando, incluso, a modificar el comportamiento, pudiendo causar la muerte en algunas ocasiones”*





- Sexo sin control
- Embarazo no deseado de adolescentes.



FUENTES:

- <http://alocubano.wordpress.com/2008/06/11/conflictos-generacionales/>
- <http://eticayciudadania.wikispaces.com/ENLACE+AL+INDICE>
- <http://video.google.com/videoplay?docid=1484197408120183924#>
- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/comando-actualidad/comando-actualidad-hacen-nuestros-hijos/527576/>

CONFLICTOS GENERACIONALES

El médico inglés Ronald Gibson, comenzó una conferencia sobre conflictos generacionales, citando cuatro frases:

1) *“Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos. Ellos no se ponen de pie cuando una persona anciana entra. Responden a sus padres y son simplemente malos”.*

2) *“Ya no tengo ninguna esperanza en el futuro de nuestro país si la juventud de hoy toma mañana el poder, porque esa juventud es insoportable, desenfrenada, simplemente horrible.”*

3) *“Nuestro mundo llegó a su punto crítico. Los hijos ya no escuchan a sus padres. El fin del mundo no puede estar muy lejos”.*

4) *“Esta juventud está malograda hasta el fondo del corazón. Los jóvenes son malhechores y ociosos. Ellos jamás serán como la juventud de antes. La juventud de hoy no será capaz de mantener nuestra cultura”.*

Después de enunciar las cuatro citas, el Doctor Gibson, observaba cómo gran parte de la concurrencia aprobaba cada una de las frases. Aguardó unos instantes a que se acallaran los murmullos de la gente comentando lo expresado y entonces reveló el origen de las frases, diciendo:

Entonces reveló el origen de las citas:

- La primera es de Sócrates (470- 399 a. C.)
- La segunda es de Hesiodo (720 a. C.)
- La tercera es de un sacerdote del año 2000 a. C.
- La cuarta estaba escrita en un vaso de arcilla descubierto en las ruinas de Babilonia (actual Bagdad) y con más de 4 000 años de existencia.

Y ante la perplejidad de los asistentes, concluyó diciéndoles:

Padres y madres de familia:

**RELÁJENSE
PUES SIEMPRE FUE ASÍ...**

Adaptado de: <http://alocubano.wordpress.com/2008/06/11/conflictos-generacionales/>

LISTA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN CIUDADANO EUROPEO, SEGÚN LOS ALUMNOS:

- Respetar a las personas y la cultura del país de acogida;
- Saber compartir espacios públicos;
- Saber respetar el espacio de los demás;
- Ser autónomo y no molestar a las otras personas sin necesidad;
- Respetar y ayudar a los animales;
- Ser educado y cívico;
- Ser responsable: no hacer cosas que hacen daño al medio ambiente;
- Intentar comunicar en la lengua local y si no lo logra buscar una lengua que ambos conozcan para comunicarse;
- Respetar las reglas de tráfico;
- Respetar las leyes;
- Llevar encima sus documentos personales de identificación, salud...
- Llamar a los servicios de salud si alguien está enfermo.

Exm^a. Sr^a Diretora da Escola Secundária Dr. Jaime
Magalhães Lima

Assunto: Projeto de intervenção.

No âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário (2ºciclo), da Universidade de Aveiro, venho, por este meio, solicitar autorização para implementar um projeto de investigação-ação, que consiste na aplicação de um questionário (em anexo) aos alunos de Espanhol da junção de turmas 11º A, D, E, F, G (formação geral, nível de continuação) e posterior análise do mesmo e de algumas questões relacionadas com a unidade curricular em estudo.

Atentamente,

Esgueira, 11 de abril de 2012

Sónia Pereira

Categorias de análise e dados recolhidos

| Categoria | Subcategoria | Suporte da recolha | Dados recolhidos |
|--|--|--|--|
| A- Comparação cultural entre Portugal e Espanha | A1- Perceção das semelhanças socioculturais quanto a: A1.1- Desportos praticados pelos jovens A1.2- Comportamentos dos jovens A1.2.1- Saídas à noite, álcool, tabaco e drogas A1.2.2- Sexo A1.2.3- Diálogo com os pais A1.2.4- A nível académico A1.3- Comportamentos dos pais A1.3.1- Abertura para o diálogo A1.3.2- Exemplo para os filhos. A1.3.3- Preocupação e controlo e sobre os filhos A1.4- Outras semelhanças referidas pelos alunos | a) Ficha "Los jóvenes y el deporte", p.4.2 (anexo 2) b) Questionário, parte II, grupo II, p.1 (anexo 2) | A1- Perceção das semelhanças socioculturais quanto a: A1.1- Desportos praticados pelos jovens [a] * tanto en Portugal como en España, en general, los deportes más practicados son el fútbol y la natación (a4); el fútbol y la natación son los deportes más practicados por los jóvenes portugueses y españoles (a9); en Portugal y en España, el fútbol es uno de los deportes más practicados así como la natación (a13) * hay una semejanza: el fútbol. La natación también tiene alguna expresión en los dos países (a14) * el fútbol es un deporte bastante practicado en los dos países (a5); tanto en Portugal como en España, los jóvenes practican mucho fútbol (a11) * los deportes más practicados en los dos países son casi los mismos (a10); los resultados son muy parecidos (a12)// en general es parecido (a13) * el menos practicado es el atletismo. (a4); el menos practicado en los dos países es el atletismo. (a5) A1.2- Comportamentos dos jovens (semelhanças) [b] A1.2.1- Saídas à noite, álcool, tabaco e drogas * Gostam de beber álcool (a1) * [Tanto portugueses como espanhóis] Adoram sair à noite, (...) e vestir-se sempre muito bem antes de sair à noite; (a1) * [os jovens gostam de] sair com os amigos. (a1) * Os jovens que saem à noite são cada vez mais novos (entre os 14 e 18). (a2) * As saídas à noite (com ou sem controlo); (a3) * Diversão que os jovens querem obter ao sair; (a4) * Escondem a roupa para sair; (a4) * Querem ter liberdade por parte dos pais; (a5) * Escondem a roupa que vão vestir quando saem à noite; (a5) * Arranjam-se quando se vão divertir; (a6) |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> * A maior parte das saídas têm sempre os mesmos rituais; (a6) * Reúnem-se sempre em grupo. (a6) * Em ambos os países há jovens que saem mais que outros. (a12) * Saem à noite; (a8, a9) * procuram locais escuros (escondidos) para se sentirem mais à vontade,(a8) * dizem muitas asneiras/ palavrões; (a8) * pedem muito dinheiro aos pais para sair; (a8) * Saem à noite para estar com os amigos; (a11) * Quando saem à noite comunicam com os pais por telemóvel quase a noite toda; (a11) * Consumo de álcool e drogas; (a3) * a preocupação sobre o álcool e drogas, em relação à polícia; (a3) * Pedem a pessoas mais velhas para lhes comprarem produtos que não lhes são vendidos (álcool e tabaco); (a4) * Quando ficam bêbedos comportam-se de maneira inadequada. (a4) * [os pais] Dão muito dinheiro (para gastar em álcool, droga e tabaco) (a9) * Pedem aos amigos mais velhos para comprar as garrafas de álcool; (a5) * Querem experimentar coisas novas (ex: drogas); (a5) * Fumam, bebem e divertem-se;(a6) * têm maus hábitos com o álcool, tabaco, drogas e sexo; (a8) * Consomem álcool; (a9) * têm medo que os pais saibam o que fazem fora de casa; (a13) * Tentam entrar em grupos, fazendo coisas que não gostam (ex: beber álcool) (a9) * Quando não conseguem comprar álcool usam o BI de outra pessoa; (a11) * abusam das bebidas alcoólicas; (a13) * usam o BI de outras pessoas para comprar álcool; (a13) * Compram as bebidas nos minimercados; (a13) <p style="text-align: center;">A1.2.2- Sexo</p> <ul style="list-style-type: none"> * Têm relações sexuais sem as precauções necessárias; (a9) * a preocupação ou despreocupação referente à vida sexual (a3) |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> * idade da primeira relação sexual; (a13) * Há um maior consumo da pílula do dia seguinte; (a13) <p style="margin-left: 40px;">A1.2.3- Diálogo com os pais</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nunca dizem em concreto com quem vão sair nem onde. (a1) * Com a idade começam a ser mais sinceros em casa (a13) <p style="margin-left: 40px;">A1.2.4- A nível académico</p> <ul style="list-style-type: none"> * o ensino; a educação; (a3) * Na escola tanto há bons como maus alunos. * o rendimento escolar tem baixado ao longo dos últimos anos; (a8) * alguns faltam às aulas; (a8,a11) * há alunos bons, médios e maus (a13) <p>A1.3- Comportamentos dos pais (semelhanças)[b]</p> <p style="margin-left: 40px;">A1.3.1- Abertura para o diálogo</p> <ul style="list-style-type: none"> * A comunicação com os filhos. (a3) * Os conselhos que dão em relação às bebidas e aos copos; (a5) * Há pais que falam sobre álcool, drogas, sexo e outros que não o fazem. (a8) * Há pais que estão abertos para falar sobre qualquer assunto e outros não; (a10) * alguns acham que falar com os filhos alguns temas chega; (a13) <p style="margin-left: 40px;">A1.3.2- Exemplo para os filhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Saem à noite e por vezes também excedem no álcool e por vezes consomem drogas. (a11) * responsáveis e irresponsáveis.(a13) <p style="margin-left: 40px;">A1.3.3- Preocupação e controlo sobre os filhos</p> <p style="margin-left: 40px;">Alimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Tentam dar [os pais] uma alimentação saudável aos filhos. (a4) * Tentam que os filhos comam fruta, porém é uma tarefa difícil; (a11) * é uma luta para que os filhos comam tudo; (a13) <p>Aparência:</p> |
|--|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> * Preocupam-se com a aparência dos filhos; (a11) * preocupam-se com a aparência dos filhos; (a13) * não gostam de piercings ou tatuagens; (a13) <p>Horários:</p> <ul style="list-style-type: none"> * controlam as horas a que chegam a casa; (a13) * Os horários de chegada a casa que estabelecem aos filhos; (a5) * Fazem perguntas quando nós (jovens) saímos à noite; Impõem regras antes de os filhos saírem (horas a que devem chegar) (a1) <p>Companhias:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Controlam com quem os filhos saem; (a11) * controlam com quem é que os filhos saem; (a13) * Têm medo da noite, das influências, do que outras pessoas possam pôr na bebida dos seus filhos.(a11) <p>Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> * dão prémios para incentivar as atitudes dos filhos. (a13) * Incentivam os filhos a estudar, dando algo em troca.(a5) <p>Outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> * há uns mais liberais e abertos para deixar fazer os filhos determinadas coisas e outros não.(a12) * ficam sempre com receio que os filhos não estejam bem; (a6) * têm medo do que podem colocar nos copos dos seus filhos; (a13) * Têm medo dos perigos da noite; (a13) * preocupam-se que os filhos estejam sozinhos na rua; (a13) * comunicam muitas vezes por telemóvel durante a noite; (a13) * São liberais, respeitam os filhos e são preocupados (no geral). (a2) * [é semelhante] a preocupação/ despreocupação. O controlo (ou não) sobre os filhos;(a3) * Preocupação/ despreocupação pelos filhos; (a4,a5,a11) |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> * fazem o mesmo tipo de perguntas quando os filhos saem à noite; (a6) * Existe todo o tipo de pais (preocupados/ despreocupados; que deixam fazer o que querem/ não deixam), o que evidencia que a educação é geralmente igual. (a8) * Deixam os filhos sair à noite, (a9) * Há pais que se preocupam mais que outros com os filhos. (a10, a12) <p>A1.4- Outras semelhanças referidas pelos alunos</p> <p>Pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A dedicação [dos pais para com os filhos] (a4) * Educação [que os pais dão aos filhos]; (a4) * alguns não querem ver a realidade; alguns têm boas relações com os filhos, outros não; (a13) * estão cada vez mais ocupados; (a13) <p>Filhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * chegam mais tarde do que os pais exigem (a13) * Há filhos obedientes e que cumprem as regras e outros que não. (a10) * alguns desrespeitam os pais; (a13) * os mais reprimidos em casa são os que criam mais problemas na rua; (a13) * Usam sapatos altos para lhes dar altura para a idade. (a11) * usam sapatos altos para lhes dar altura e idade; (a13) * são influenciados pelos amigos, pelo ambiente em que vivem; (a13) * Há filhos responsáveis e irresponsáveis;(a11) * Vão com os amigos às compras; (a11,a13) * usam redes sociais (a13) <p>Em geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> * os problemas familiares; (a3) * desentendimento entre irmãos.(a8) * Problemas entre filhos. (a14) |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>A2- Perceção das diferenças socioculturais quanto a:</p> <p>A2.1- Desportos praticados pelos jovens</p> <p>A2.2- Comportamentos dos jovens</p> <p>A2.2.1- Saídas à noite, álcool, tabaco e drogas</p> <p>A2.2.2- Sexo</p> <p>A2.2.3- Diálogo com os pais</p> <p>A2.2.4- A nível académico</p> <p>A2.3- Comportamentos dos pais</p> <p>A2.3.1- Abertura para o diálogo</p> <p>A2.3.2- Exemplo para os filhos.</p> <p>A2.3.3- Controlo sobre os filhos</p> <p>A2.4- Outras diferenças referidas pelos alunos</p> | | <p>A2- Perceção das diferenças socioculturais quanto a:</p> <p>A2.1- Desportos praticados pelos jovens (diferenças) [a]</p> <ul style="list-style-type: none"> * los jóvenes españoles practican más deportes individuales que los jóvenes portugueses. (a1) * los portugueses practican más deportes de grupo. (a2); * en España se practica más gimnasia de mantenimiento (a5; a13); en Portugal no se practica tanto gimnasia como en España.(a8); en España la gimnasia se practica mucho y en Portugal no. (a9); en España se practica más gimnasia. (a11) * en España las personas practican una diversidad más grande de deportes. (a6); los deportes menos practicados son muy diferentes. (a10) * en Portugal casi la mitad practica el fútbol y en España la gimnasia de mantenimiento y fútbol. (a7) * también hay diferencias (a12) <p>A2.2- Comportamentos dos jovens (diferenças)</p> <p>A2.2.1- Saídas à noite, álcool, tabaco e drogas</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compram bebidas alcoólicas com a ajuda de rapazes maiores de idade; Costumam juntar-se em parques e quando a polícia aparece escondem as garrafas. (a1) * Em Portugal ainda se vende bebida a menores; (a2) A ida ao <i>botellón</i>; * A compra de álcool em Portugal pode ser feita por maiores de 16 anos; (a3) * Os jovens espanhóis são mais controlados na rua, pela polícia. (a3) * Escondem o álcool da polícia por ser proibido; (a5) * Escondem as garrafas de álcool em arbustos; (a8) * Escondem o álcool quando percebem que a polícia está por perto; [os portugueses] não pedem aos mais velhos para comprarem álcool. (a9) * As saídas são diferentes: em Portugal ficam pelos bares e em Espanha pelas ruas; (a12) * Em Espanha os jovens saem mais. (a12) |
|--|---|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> * Escondem as garrafas quando vem a polícia. (a11) * São mais responsáveis os portugueses que os espanhóis; (a4) * O tipo de saídas e os objetivos com que saem [são diferentes]; (a5) * As saídas à noite são muito diferentes em Espanha. (a10) <p style="text-align: center;">A2.2.2- Sexo</p> <ul style="list-style-type: none"> * Os espanhóis são capazes de perder a virgindade na rua e praticar atos sexuais em local público e com idade precoce. (a4) * Em Espanha, a maioria dos jovens perde a virgindade na rua. (a5) * começam a ter relações sexuais mais cedo que os jovens portugueses (geralmente); há muitos jovens (abaixo dos 18 anos) a ir aos centros de saúde jovem pedir a pílula do dia seguinte. (a8) * Têm relações sexuais mais cedo os jovens espanhóis; (a9) * Perdem a virgindade muito cedo; (a11) <p style="text-align: center;">A2.2.3- Diálogo com os pais</p> <ul style="list-style-type: none"> * Alguns pais (portugueses) não falam tão abertamente sobre sexo, droga, álcool, tabaco... (a9) * Abertura para falarem com os pais sobre os diversos assuntos (relações sexuais, por exemplo). (a14) * [Os jovens espanhóis] falam mais com os pais sobre tudo; (a11) <p style="text-align: center;">A2.2.4- A nível académico</p> <ul style="list-style-type: none"> * São menos aplicados na escola [os espanhóis]. (a2) <p>A2.3- Comportamentos dos pais (diferenças)</p> <p style="text-align: center;">A2.3.1- Abertura para o diálogo</p> <ul style="list-style-type: none"> * Os pais portugueses são mais reservados. (a4) * Abertura dos pais com os filhos para falarem sobre os mais diversos assuntos. (a14) <p style="text-align: center;">A2.3.2- Exemplo para os filhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Certos pais não dão o exemplo aos filhos, pois também fuma drogas, bebem, enquanto que em Portugal não acontece muito isso (e se o fizessem não o |
|--|--|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | <p>diziam nem fariam à frente dos filhos) (a8)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Não dão o exemplo [os portugueses] de consumir droga em excesso, etc...(a9) * Há muitos pais que fumam droga com os filhos. (a11) <p>A2.3.3- Controlo sobre os filhos</p> <ul style="list-style-type: none"> * os pais espanhóis dão mais liberdade e são menos controladores.(a1) * Dão mais liberdade aos filhos. São mais despreocupados, porém têm mais noção do que os filhos fazem. (a11) * São um pouco mais despreocupados, mas têm maior noção do que os filhos fazem fora de casa. (a13) <p>A2.4- Outras diferenças referidas pelos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Não há semelhanças [entre pais portugueses e espanhóis] (a14) |
| | <p>A3- Identificação de hábitos culturais:</p> <p>A3.1- De diversão</p> <p>A3.2- De cariz religioso</p> <p>A.3.3- De carácter Preconceituoso</p> <p>A3.3- Neutro</p> | <p>Guião "Botellón", p.2, 4,9 (anexo 3)</p> | <p>A3- Identificação de hábitos culturais:</p> <p>A3.1- De diversão</p> <p>[La protagonista va a:]</p> <ul style="list-style-type: none"> * hacer botellón en la calle (p2:a1) * Al botellón (p2:a3, a8, a12, a13, a14) * Va un bar (p2:a4) <p>A3.2- De cariz religioso</p> <ul style="list-style-type: none"> * [La protagonista va] Al cementerio (p2:a5) <p>[La protagonista enciende una vela porque:]</p> <ul style="list-style-type: none"> * Tal vez porque los hombres han muerto.(p4:a4) * Porque tiene familiares muertos.(p4:a5) * [pone velas en las fotos] de familiares que murieron. (p4:a7) * Porque su marido y su hijo están muertos. (p4:a8) * Ha muerto un familiar.(p4:a9) * Alguien murió, posiblemente su hijo.(p4:a10) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> * Una de las personas de la foto debe de estar muerta. p4: (a11) * Murió alguien.(p4:a12) * Homenaje al hijo.(p4:a13) <p>[la protagonista lleva:]</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ropa negra, [hábito] de una persona que está de luto. (p.9; a9) * Ropa negra como si estuviera de luto. (p.9; a13) <p>A3.3- De carácter preconceituoso</p> <ul style="list-style-type: none"> • [La protagonista va a] Vender su cuerpo (a10) <p>A3.4- Neutro</p> <ul style="list-style-type: none"> • [La protagonista va a] Salir a la calle (p2:a11) |
| <p>B- Reconhecimento da importância da comunicação não-verbal no ato comunicativo</p> | <p>B1- O que ajuda a compreender a mensagem.</p> <p>B1.1- A imagem como um todo</p> <p>B1.2- A imagem aliada ao som</p> <p>B1.3- A imagem aliada ao contexto da ação</p> <p>B1.4- Cinésica (gestos/ expressões)</p> <p>B1.5- Paralinguagem</p> | <p>a) Questionário, parte II, grupo I, p.2; (anexo 1)</p> <p>b) Questionário, parte II, grupo I, p.3 e grupo III, p.4; (anexo1)</p> | <p>B1- O que ajuda a compreender a mensagem.</p> <p>B1.1- A imagem como um todo</p> <ul style="list-style-type: none"> * A visualização da mensagem. ([a]);p2, a5) * A presença do suporte visual.([a]);p2,a8) * A imagem. ([a]);p2,a10,a12; [b]);p3,a12) * Ver o vídeo. ([a]);p2,a11) * As imagens. ([a]);p2,a13; [b]);p3,a2,13,14) * A imagem que acompanha as várias situações. ([b]);p3,a4) * As imagens. ([b]);p3,a11) <p>B1.2- A imagem aliada ao som</p> <ul style="list-style-type: none"> * O vídeo juntamente com a audição ([a]);p2, a3) * O facto de o som estar acompanhado de imagem ([a]);p2, a4) * As imagens e a audição (por exemplo, a música, ruídos de fundo). ([b]);p3,a3) <p>B1.3- A imagem aliada ao contexto da ação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Separação de ambientes. ([a]);p2,a14) * [as imagens] ajudam a associar as falas ao contexto, contextualizam-nas. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>([a]);p2,a13)</p> <p>B1.4- Cinésica (gestos/ expressões)</p> <p>- o sorriso</p> <ul style="list-style-type: none"> * O sorriso dos meninos a olhar uns para os outros. ([a]);p2, a1) * Os sorrisos das crianças que aparecem. ([a]);p2, a2) <p>- o olhar</p> <ul style="list-style-type: none"> * Os olhares. ([a]);p2, a7; [b]);p3,a7) * O olhar. ([b]);p3,a9,10) * O olhar diz tudo. ([a]);p2,a12) * [As imagens ajudam a perceber a história através] dos olhares ([a]);p2,a11) * Olhares ([b]);p3,a11) * Os olhares trocados ([b]);p3,a2) <p>- os gestos</p> <ul style="list-style-type: none"> * o gesto substitui a palavra. ([a]);p2,a9) * [a imagem] porque um gesto/olhar significa mais que mil palavras ([a]);p2,a10) * [As imagens ajudam a perceber a história] através dos gestos. ([a]);p2,a11) * Gestos. ([b]);p3,a11) * Movimentos corporais ([b]);p3,a2) * Os movimentos (...) os gestos. ([b]);p3,a13) <p>- as expressões</p> <ul style="list-style-type: none"> * As expressões faciais e o modo como agiam. ([b]);p3,a1) * As expressões das personagens. ([b]);p3,a8) * A forma como se expressam, expressões faciais ([b]); p3,a13) |
| | | | <p>B1.5- Paralinguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> * <i>O tom de voz.</i> ([b]); p3,a13) |
| | <p>B2- A função da imagem na comunicação verbal</p> <p>B2.1- Como facilitador da</p> | <p>Questionário, parte II, grupo I, p.3; (anexo1)</p> | <p>B2- A imagem enquanto apoio da comunicação verbal</p> <p>B2.1- Como facilitador da compreensão da mensagem</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ajuda a entender melhor o que se pretende transmitir. (a2) * [Ajuda a] perceber a mensagem.(a3) |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>compreensão da mensagem</p> <p>B2.2- Como complemento da expressão</p> <p>B2.3- Como causador de passividade</p> <p>B2.4- Como meio de dispersar a atenção</p> <p>B2.5- Como redutor da interpretação</p> | | <ul style="list-style-type: none"> * A imagem tem a capacidade de nos mostrar o "concreto" e por isso acaba por ser um pouco mais explícita. (a4) * Ajuda-nos a entender melhor o que se pretende transmitir. (a5) * Dá para sentir a alegria das personagens. (a6) * Permite uma melhor compreensão da mensagem. (a8) * Permite-nos perceber melhor o sentido da mensagem. (a9) * Percebe-se melhor a história e o que ela transmite. (a11) * Permitem perceber melhor o contexto e as falas. (a13) <p>B2.2- Como complemento da expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> * [permitem] expressar de uma maneira melhor o que se pretende transmitir (a1) * Há gestos que dizem tudo apesar de não haver fala (audição), daí a importância. (a12) <p>B2.3- Como causador de passividade</p> <ul style="list-style-type: none"> * Esforçamo-nos menos para perceber as falas. (a13) <p>B2.4- Como meio de dispersar a atenção</p> <ul style="list-style-type: none"> * Dividimos a atenção entre a imagem e a fala. (a14) <p>B2.5- Como redutor da interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> * [não permite] imaginarmos o contexto. (a14) |
| | <p>B3- O audiovisual em contraste com a leitura</p> <p>B3.1- Apoia a perceção e a interpretação</p> <p>B3.2- Motiva</p> <p>B3.3- Apoia a apresentação da realidade</p> <p>B3.4- Limitador da imaginação</p> | <p>Questionário, parte II, grupo III, p.4 (anexo 1);</p> | <p>B3- O audiovisual em contraste com a leitura</p> <p>B3.1- Apoia a perceção e a interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao ler um livro há expressões que não são possíveis de ver (expressões faciais), que nos permitem interpretar melhor a situação. (a1) - Porque as perceções são diferentes, mas se for bem descrita [no livro] é possível chegar a uma imagem baça. (a2) - Ao ler é sempre mais difícil imaginar a situação do que quando ouvimos e ao mesmo tempo visualizamos. (a5) |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | | <p>- [Lendo] não veríamos essas imagens e não compreenderíamos o verdadeiro significado da mensagem. (a8)</p> <p>- foi preciso aderirmos às imagens para entendermos.(a10)</p> <p>- Nos vídeos percebe-se melhor a história. (a11)</p> <p>- As imagens e os movimentos permitem que se entenda melhor, o tom de voz, as expressões corporais, os olhares. (a13)</p> <p>B3.2- Motiva</p> <p>- Porque as mensagens transmitidas por audiovisuais e comunicação incentivam mais do que uma leitura. (a3)</p> <p>B3.3- Apoia a apresentação da realidade</p> <p>- é capaz de transmitir o "real" se apenas lesse não seria a mesma coisa, não passaria de uma ideia. (a4)</p> <p>- Porque as imagens transmitem outro tipo de impressão. (a9)</p> <p>B3.4- Limitador da imaginação</p> <p>- Talvez até entendesse melhor, pois criaria o cenário na minha cabeça e associaria a um momento semelhante ou dissemelhante. (a14)</p> |
| <p>C- As representações da televisão no cotidiano dos alunos</p> | <p>C1- A televisão como veículo de transmissão de informação para:</p> <p>C1.1- Aquisição de cultura</p> <p>C1.2- Atualização face a acontecimentos mundiais</p> <p>C1.3- Aquisição de conhecimentos em geral</p> | <p>Questionário, parte I, grupo II, p.1 (anexo 1);</p> | <p>C1- A televisão como veículo de transmissão de informação para:</p> <p>C1.1- Aquisição de cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> * ajuda-me a melhorar a minha cultura (a1) * meio que ajuda a compreender e a tornar-me mais culto (a6) * ajuda-nos na nossa cultura geral. (a11) <p>C1.2- Atualização face a acontecimentos mundiais</p> <ul style="list-style-type: none"> * [ajuda-me a] estar a par do que se passa no mundo (a1) * novas notícias (a3) * para estar a par das notícias (a4) * para estar a par das notícias (a5) * dá-me as notícias do dia (a8) |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | C1.3- Aquisição de conhecimentos em geral * passa documentários e reportagens muito úteis. (a2) * novos conhecimentos (a3) * aprendizagem. (a7) |
| | C.2- A televisão como forma de entretenimento | | C.2- A televisão como forma de entretenimento * para descontrair (a2) * para lazer. (a5) * lazer (a7) * é uma forma de lazer. (a8,a9) * serve apenas para lazer. (a10, a12) |
| | C3- A televisão como forma de comunicação | | C3- A televisão forma de comunicação * é um meio de comunicação rápido e atrativo. (a13) |
| | C4- A televisão como objeto sem relevância no quotidiano | | C4- A televisão como objeto sem relevância no quotidiano * Não me suscita muito interesse (a4) |
| | C5- A televisão como meio de domínio sobre o telespectador | | C5- A televisão como meio de domínio sobre o telespectador * os conteúdos não me agradam e gosto de ser eu a manipular o que quero ver e quando.(a14) |
| D- A utilização de audiovisuais na escola | D1- Índice de utilização | Questionário, parte I, grupo II, p.2 (anexo 1); | D1- Índice de utilização * Os professores deviam utilizar as novas tecnologias. (a1) * Acho que os professores deviam aproveitar mais as condições que a escola oferece e só um número reduzido de professores o faz (a2) * Deviam ser feitas mais atividades audiovisuais (a8) * Devia fazer-se mais atividades audiovisuais. (a9) |
| | D2- Importância | | D2- Importância * É importante (a3) * É vantajoso (a5) |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | <p>D3- Finalidades D3.1- Didáticas D.3.2- Motivadoras</p> | | <p>D3- Finalidades D3.1- Didáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> * dá-nos a conhecer a maneira de viver de diferentes países e a maneira de falar, a pronúncia dos diferentes sítios. (a3) * Serve para dar uma ideia mais clara dos diversos assuntos. (a10) * É um bom método de ensino e de apresentar a matéria. (a11) * Serve para dar uma ideia mais clara das coisas. (a12) * Ajuda a contextualizar (a14) <p>D.3.2- Motivadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> * É ótimo para cativar os alunos (a4) * [deviam ser feitas mais atividades] para cativar os alunos. (a8) |
| | <p>D4- Utilidade em contexto de sala de aula</p> | | <p>D4- Utilidade em contexto de sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> * Em algumas aulas é muito produtivo, mas noutras nem tanto. (a13) |
| <p>E- Perceção da utilidade dos audiovisuais nas aulas de língua estrangeira</p> | <p>E1- Utilidade didática</p> <p>E1.1- Enquanto forma de aproximação à língua e meta</p> <p>E1.2- Como forma de aproximação à cultura alvo</p> <p>E1.3- Como veículo para o desenvolvimento da compreensão oral</p> <p>E1.4- Como veículo para o desenvolvimento da expressão oral</p> <p>E1.5- Como método</p> | <p>Questionário, parte I, grupo II, p.3,4 (anexo 1);</p> | <p>E1- Utilidade didática E1.1- Enquanto forma de aproximação à língua meta</p> <ul style="list-style-type: none"> * Aumenta a nossa capacidade linguística (a1) * Dá-nos a conhecer a maneira de falar das diferentes cidades onde se fala a língua. (a3) * Integra-nos na língua. (a4) * [Ajuda a desenvolver] o vocabulário (a4,5) * Podemos aprender melhor a língua (...), observando a maneira como os estrangeiros falam. (a8) * [ajuda a] descobrir novos significados de palavras desconhecidas. (a3) <p>E1.2- Como forma de aproximação à cultura alvo</p> <ul style="list-style-type: none"> * [Aumenta a nossa capacidade] cultural. (a1) * [Podemos aprender melhor] a cultura (a8) <p>E1.3- Como veículo para o desenvolvimento da compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> * [ajuda a desenvolver] a maneira de falar (a3) * Ajuda a perceber melhor. (a10) |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>auxiliador da aprendizagem</p> | | <ul style="list-style-type: none"> * Com as imagens percebemos melhor o que é dito. (a12) * [Ajuda a desenvolver] a compreensão auditiva (a4,5,6,7) * [Ajuda a desenvolver] a compreensão da língua, sotaques (a14) <p>E1.4- Como veículo para o desenvolvimento da expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> * Porque faz com que melhorem a nossa expressão linguística. (a9) * Permite ouvir outras pessoas a falar, aprender como pronunciar palavras, ver coisas que não estão ao nosso alcance. (a13) * [Ajuda a desenvolver] a dicção (a4) * Ajuda-nos a falar melhor (a8) * Ajuda a falar melhor a nossa língua estrangeira (a9) * [Ajuda a desenvolver] a pronúncia. (a13) * Melhora o meu diálogo (a14) <p>E1.5- Como método auxiliador da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> * Para nos fornecer mais conhecimento e porque as imagens ficam na memória, logo são úteis para o ensino. (a2) * Faz sentido a aproximação ao mundo da língua estrangeira. (a14) |
| | <p>E2- Como recurso motivador para a aprendizagem da língua estrangeira</p> | | <p>E2- Como recurso motivador para a aprendizagem da língua estrangeira</p> <ul style="list-style-type: none"> * É uma maneira de cativar os alunos e puxar o interesse deles. (a5) * Ajuda-nos a encarar melhor para o dia-a-dia. (a11) |
| <p>F- Atividades constantes do manual</p> | <p>F1- Percepção da quantidade de materiais audiovisuais no manual do aluno</p> <p>F1.1- O manual contém atividades suficientes.</p> <p>F1.2- O manual contém poucas atividades.</p> | <p>Questionário, parte I, grupo II, p.5 (anexo 1);</p> | <p>F1- Percepção da quantidade de materiais audiovisuais no manual do aluno</p> <p>F1.1- O manual contém atividades suficientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> * [Sim] Porque os livros trazem CD's para o uso nas aulas.(a1) <p>F1.2- O manual contém poucas atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> * A professora tem de arranjar por outros meios os materiais audiovisuais pois o manual não traz suficientes. (a2) * [Não contém atividades suficientes] Porque são muito incompletos.(a7) * Deveriam ter mais atividades.(a8) * Têm poucas atividades e pouco diversificadas.(a13) |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | F1.3- O manual não contém atividades | | <ul style="list-style-type: none"> * Os manuais não estão bem preparados.(a14) F1.3- O manual não contém atividades <ul style="list-style-type: none"> * Não aparecem. Talvez os autores não achem que seja importante. (a4) * Deviam criar alguns recursos audiovisuais.(a9) * Porque não tem.(a12) |
| | F2- Os alunos desconhecem se o manual tem atividades | | F2- Os alunos desconhecem se o manual tem atividades <ul style="list-style-type: none"> * Nunca recorremos a nenhuma dessas atividades na aula. (a3) * Nunca fiz nenhuma atividade audiovisual do manual. (a5) |
| G- Percepção da diferença entre materiais didáticos e materiais autênticos | G1- Materiais Didáticos: G1.1- Características G1.1.1- Ritmo G1.1.2- Interesse G1.2- Vantagens no seu uso G1.2.1- Compreensão G1.2.1- Memorização | Questionário, parte II, grupo IV, p.1,2 (anexo 1); | G1- Materiais Didáticos: G1.1- Características G1.1.1- Ritmo <ul style="list-style-type: none"> * Por que (nos materiais didáticos) o ritmo é lento (a1) * Os materiais preparados para o ensino são de ritmo mais lento e preparados para alunos de língua estrangeira. (a2) G1.1.2- Interesse <ul style="list-style-type: none"> * Os materiais dos manuais são mais desinteressantes. (a3) * Os materiais preparados tornam-se aborrecidos e podem provocar desinteresse.(a4) G1.2- Vantagens no seu uso G1.2.1- Compreensão <ul style="list-style-type: none"> * permite aos alunos captar os conteúdos (a1) * Os materiais didáticos são de mais fácil compreensão.(a8) * têm uma maneira de falar mais fácil (a3) * Entendo melhor as situações reais (exteriores ao manual), pois a sua adaptação aos contextos reais é mais adequada.(a14) * por terem melhor compreensão * entende-se melhor (a13) G1.2.1- Memorização <ul style="list-style-type: none"> * [permite aos alunos] memorizar os conteúdos expostos (a1) |
| | G2- Materiais Autênticos: | | G2- Materiais Autênticos: |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>G2.1- Características G2.1.1- Ritmo G2.1.2- Interesse G2.1.3- Léxico G2.1.4- Dicção</p> <p>G2.2- Vantagens no seu uso G2.2.1 - Aproximação à realidade: ritmo, língua e cultura G2.2.2- Motivação</p> | | <p>G2.1- Características G2.1.1- Ritmo * os materiais reais não se preocupam em falar e explicar devagar , visto que não estão adequados aos alunos em aprendizagem. (a1) * Os reais são mais de ritmos mais rápidos e são tal e qual as pessoas falam, não há a preocupação de fazer com que as pessoas compreendam.(a2) * a rapidez com que se fala.(a13)</p> <p>G2.1.2- Interesse * Os outros materiais [reais] são mais interessantes.(a3) * Os de situação real têm muito mais interesse.(a5)</p> <p>G2.1.3- Léxico * O vocabulário usado é diferente (a13)</p> <p>G2.1.4- Dicción * a dicção é diferente (a13)</p> <p>G2.2- Vantagens no seu uso G2.2.1 - Aproximação à realidade: ritmo, língua e cultura * É importante usar situações reais para ser mais fácil associar.(a14) * Podemos ver o ritmo e o modo de falar dos espanhóis e permite-nos evoluir mais rapidamente e atingir níveis mais próximos dos reais.(a1) * Preparam-nos para a realidade, para nos adaptarmos de forma mais familiarizada à língua em questão.(a2) * porque nos permitem aumentar o vocabulário à disciplina e fazem-nos ver realmente a cultura espanhola.(a8) * permite um melhor conhecimento da língua.(a13)</p> <p>G2.2.2- Motivação * Incentiva-nos mais e sobretudo a compreensão.(a3) * São mais interessantes.(a4)</p> |
|--|--|--|---|

