



**Daniel Ferreira de
Jesus**

**Didática de Línguas e Cultura Linguística no
Colégio D. José I**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em 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 (2º ciclo), realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e com a agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha esposa e família pelo incansável apoio.

o júri

presidente

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

Doutora Maria de Lurdes Santos Gonçalves, Professora do Quadro de Agrupamento,
Agrupamento de Escolas de Mira (arguente)

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professor
Associado C/ Agregação, Universidade de Aveiro (orientador)

agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela vida pelas graças e oportunidades concedidas. À minha esposa pela sua ilimitada paciência e apoio, aos meus pais pelo apoio e pelos valores que me inculcaram e que hoje muito prezo.

À Professora Doutora Helena Araújo e Sá pela orientação, apoio, dedicação e disponibilidade para ouvir as minhas dúvidas, à Professora Doutora Filomena Martins por não me haver deixado cometer insanidades no decorrer dos trabalhos e pelo seu apoio nas horas de maior incerteza.

À Professora Susana Pereira, minha colega de profissão, que se disponibilizou para me ajudar a trabalhar com os alunos.

Ao meu amigo Rui Costa pela amizade, estímulo e paciência.

palavras-chave

Didática das Línguas, Cultura Linguística, Imagens das Línguas.

resumo

Parti do pressuposto de que uma Cultura Linguística construída de forma sólida em todas as suas vertentes favorece o conhecimento e o contacto com o Outro, proporcionando o enriquecimento cultural e linguístico. Seguro de que a actual orientação plural da Didática das Línguas desempenha um papel fulcral numa sociedade global como aquela em que vivemos e que a escola é um lugar de encontro de alunos, de culturas e línguas, decidi que era importante identificar as imagens das línguas escolares que se manifestam na comunidade educativa do Colégio D. José I em Aveiro. Este trabalho é realizado com a colaboração de um grupo de alunos de Espanhol do sétimo ano de escolaridade para seguidamente perceber como reagem os mesmos ao tratamento da temática das imagens das línguas e se é possível obter como resultado as transformações da Cultura Linguística.

Para tal, segui uma metodologia de investigação com características de investigação-acção, já que o estudo iria decorrer no terreno com o intuito de tentar perceber para agir em conformidade com a realidade e tendo como universo os alunos de Espanhol do sétimo ano de escolaridade. Foram utilizados quatro instrumentos de recolha de dados: frases construídas pelos alunos de Espanhol relativas às línguas escolares; o registo áudio da aula em que se debateram ideias e os resultados do trabalho de campo; um inquérito por questionário adaptado de estudos anteriores; uma revisitação das frases dos alunos sobre as línguas escolares. Os dados foram analisados com recurso ao programa Excel e as questões abertas sujeitas a análise de conteúdo. A análise permitiu concluir que o panorama relativo às imagens das línguas escolares tem sofrido subtis alterações ao longo da última década, principalmente no tocante ao Francês e ao Espanhol, e que os alunos reagem, não só de forma positiva como mostram sofrer subtis mudanças na sua Cultura linguística.

Face às conclusões obtidas propõe-se um caminho apoiado em princípios enquadramentos de uma educação plurilingue e de aceitação do Outro, passível de promover imagens mais positivas das línguas e das suas aprendizagens e favorecer a construção da Cultura Linguística nos alunos. Considero ainda que a escola deve ser o elemento facilitador de um contacto saudável entre as línguas e os alunos, criando assim tendências de contactos mais diversificados a longo prazo.

keywords

Language Didactics, Linguistic Culture, Images of Languages

abstract

I started upon the conjectures that a Linguistic Culture built in a solid way in all its ways favors the knowledge and the contact with the Other, allowing a cultural linguistic enrichment. Being certain that Language Didactics modern and plural orientation plays an important role in the global society in which we live in and once proven that the school is a meeting place for students, cultures, I decided that it was important to identify scholar language images in the educational community of Colégio D. José I in Aveiro. This project is made in a combined work with a few Spanish students from the 7th grade in order to after to acknowledge how they react when we talk about that issue and if by any chance it is possible to obtain any changes in their Linguistic Culture.

In order to continue this work, I followed an investigating methodology with characteristics of an action-research, since this study was going to take place on the field so I could understand and act according to the reality and having as a universe the 7th grade Spanish students. There were used four types of instruments to collect data: sentences built by the Spanish students regarding to the languages which are in the curriculum; an adapted survey from previous studies; the audio data of a class in which ideas and the results of the field work were debated; the revisit of the first instrument. The data were analyzed on the excel program and the open questions were exposed to content analysis. This analysis showed me that the view regarding to school language images have been suffering bland changes in the last decade, especially when it comes to French and Spanish and also that the students react positively and show transformations on their Linguistic Culture.

Looking at the conclusions, I propose some framing ideas towards a tolerant and multilingual language education, in order to promote more positive language images and its apprenticeship and to empower the construction of the student's Linguistic Culture. Finally, I believe that school must be capable of presenting languages to students in a way which creates in them long-term will to find more diversified contacts.

palavras-clave

Didáctica de las Lenguas, Cultura Lingüística, Imágenes de las Lenguas.

Resumen

Empecé por la idea de la que una Cultura Lingüística construida de una manera sólida en todas sus vertientes ayuda el conocimiento además del contacto con el Otro, proporcionando un enriquecimiento cultural y lingüístico. Seguro que la nueva Didáctica de las Lenguas tiene una función importante en una sociedad global como en la que vivimos hoy día, ya que la escuela es un lugar de encuentro de alumnos, de culturas, de lenguas, decidí que era importante identificar las imágenes de las lenguas escolares que existen en la comunidad educativa del Colégio D. José I en Aveiro. Este proyecto ha sido realizado con la colaboración de algunos alumnos para entender seguidamente cómo reaccionan los propios al tratamiento de la temática de las imágenes de las lenguas y si es posible conseguir transformaciones en su Cultura Lingüística.

Para eso, seguí una metodología de investigación con características de investigación-acción, ya que el estudio iría ocurrir en el campo con el objetivo de intentar comprender para actuar en conformidad con la realidad y observando, como universo de estudio los alumnos de español del 7º curso. Han sido utilizados cuatro instrumentos de recoja de datos: frases construidas por los alumnos de Español relativas a las lenguas escolares; el registro audio de una clase en la que se han debatido ideas y los resultados de la recoja de datos del trabajo de campo; una averiguación por cuestionario adaptado de estudios anteriores; una revisión del primer instrumento. Las respuestas han sido analizadas con la ayuda del programa Excel y las cuestiones abiertas sujetas al análisis de contenido. El análisis ha permitido concluir que el panorama respecto a las imágenes de las lenguas escolares ha sufrido alteraciones sutiles a lo largo de la última década, sobre todo lo que respecta al español y al francés y que amén de reaccionar de manera positiva, los alumnos también presentan transformaciones en su Cultura Lingüística.

Según las conclusiones obtenidas, se propone un rumbo apoyado en principios encuadradores para una educación plurilingüe y de aceptación del Otro, pasible de crear imágenes más positivas de las lenguas y de sus propios aprendizajes además de favorecer la construcción de la Cultura Lingüística en los alumnos. También estoy convicto que la escuela debe ser el elemento facilitador de un contacto saludable entre las lenguas y los alumnos, creando propensiones para contactos más diversificados a largo plazo.

Índice	
Índice de figuras e tabelas	iii
Lista de Anexos	v
Lista de Abreviaturas	vi
Introdução	1
Capítulo 1 – Didática de Línguas, Cultura Linguística e Imagens das Línguas	5
Introdução	5
1.1. O papel da Escola na construção social	6
1.2. Uma Nova Didática para uma nova realidade	9
1.3. A Cultura Linguística: As Imagens das Línguas	12
1.4. Revisão de estudos anteriores	17
Capítulo 2 – Trabalho Empírico	27
Introdução	27
2.1. Objetivos	27
2.2. Metodologia	28
2.3. Caracterização dos Universos de Estudo	32
2.4. Os instrumentos de recolha de dados e sua aplicação	34
2.4.1. Objetivos do inquérito por questionário	38
2.4.2. Aplicação do inquérito por questionário	39
Capítulo 3 – Análise de Dados	41
Introdução	41
3.1. Análise das frases escritas pelos alunos	41
3.1.1. Caracterização geral dos respondentes	42
3.1.2. Dimensão imagética das línguas escolares	43
3.2. Análise das respostas dos inquéritos colocados à comunidade educativa do CDJI	53
3.2.1. Caracterização geral dos respondentes	53
3.2.2. Perfil linguístico dos inquiridos	55
3.2.3. Dimensão das práticas	56
3.2.3.1. Contactos com as línguas escolares em contexto extraescolar	57
3.2.3.2. Projetos linguísticos dos inquiridos	60

3.2.4. Dimensão imagética das línguas escolares	61
3.3. Análise da aula de debate sobre as imagens relativas aos inquiridos	73
3.4. Análise das notas dos alunos sobre as suas imagens das línguas escolares	80
3.5. Síntese dos resultados	82
3.5.1. Síntese comparativa de resultados das frases escritas pelos alunos e das respostas dos inquiridos da comunidade educativa	83
3.5.2. Síntese de resultados da aula de debate sobre as imagens relativas aos inquiridos	84
3.5.3. Síntese de resultados das notas dos alunos sobre as suas próprias imagens das línguas escolares	85
Capítulo 4 – Considerações finais e perspetivas de futuros trabalhos	87
Introdução	87
4.1. Conclusões do estudo	87
4.2. Limitações da investigação	94
4.3. Projetos para o futuro	95
Referências Bibliográficas	99

Índice de figuras, gráficos e tabelas

Figura 1. Modelo de Cultura Linguística segundo Simões	14
Figura 2: Imagens da língua portuguesa	44
Figura 3: Imagens do povo português	45
Figura 4: Imagens da língua inglesa	46
Figura 5: Imagens do povo inglês	47
Figura 6: Imagens da língua francesa	48
Figura 7: Imagens do povo francês	49
Figura 8: Imagens da língua espanhola	50
Figura 9: Imagens do povo espanhol	51
Figura 10: Imagens da língua alemã	52
Figura 11: Imagens do povo alemão	53
Figura 12: Polaridade das imagens dos povos que falam as línguas escolares	66
Gráfico 1: Imagens das LE	18
Gráfico 2: As Línguas da escola: as fáceis e as difíceis	22
Gráfico 3: LE1 (2000-2010)	23
Gráfico 4: Número de inquiridos e inquiridos devolvidos e não devolvidos	40
Gráfico 5: Ambientes de contacto com o Português	57
Gráfico 6: Ambientes de contacto com o Inglês	58
Gráfico 7: Ambientes de contacto com o Francês	58
Gráfico 8: Ambientes de contacto com o Espanhol	59
Gráfico 9: Ambientes de contacto com o Alemão	60
Gráfico 10: Motivos da escolha do Inglês	61
Gráfico 11: Motivos da escolha do Francês	62
Gráfico 12: Motivos da escolha do Espanhol	63
Gráfico 13: Motivos da escolha do Alemão	63

Tabela 1: Línguas mais fáceis para alunos do final da escolaridade obrigatória	21
Tabela 2: Universo dos inquiridos	34
Tabela 3: Modalidade e tipologia das questões do inquérito	37
Tabela 4: Objetivos do inquérito por questionário para trabalho de campo	38
Tabela 5: Género e número dos alunos de Espanhol do 7ºC	42
Tabela 6: Idade dos alunos de Espanhol do 7ºC	43
Tabela 7: Imagens do Português como língua escolar	43
Tabela 8: Imagens do povo português	45
Tabela 9: Imagens do Inglês como língua escolar	45
Tabela 10: Imagens do povo inglês	46
Tabela 11: Imagens do Francês como língua escolar	47
Tabela 12: Imagens do povo francês	48
Tabela 13: Imagens do Espanhol como língua escolar	49
Tabela 14: Imagens do povo espanhol	50
Tabela 15: Imagens do Alemão como língua escolar	51
Tabela 16: Imagens do povo alemão	52
Tabela 17: Idade dos respondentes do inquérito por questionário	54
Tabela 18: Percentagens de respostas obtidas	54
Tabela 19: Nacionalidades dos respondentes	55
Tabela 20: Línguas que falam para além do Português	56
Tabela 21: Línguas que gostariam de estudar	61
Tabela 22: Opinião sobre o Português como língua escolar comparativamente com as línguas estrangeiras	65
Tabela 23: Opinião sobre os povos que falam as línguas escolares	66
Tabela 24: Palavras associadas à língua portuguesa	67
Tabela 25: Palavras associadas à língua inglesa	68
Tabela 26: Palavras associadas à língua francesa	70
Tabela 27: Palavras associadas à língua espanhola	70
Tabela 28: Palavras associadas à língua alemã	72
Tabela 29: Número de comentários às imagens revisitadas	81
Tabela 30: Comentários às imagens revisitadas	82

Lista de Anexos

Anexo 1 – Materiais das Oficinas de Formação do Projeto *Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Informação*

Anexo 2 – Frases dos alunos

Anexo 3 – Questionário dos alunos

Anexo 4 – Transcrição da aula de debate

Anexo 5 – Apresentação das frases dos alunos na aula de debate

Anexo 6 – Pedido de autorização

Lista de Abreviaturas

CEB Ciclo do Ensino Básico

CDJI Colégio D. José I

LM Língua Materna

LE Língua Estrangeira

CL Cultura Linguística

Introdução

“Toda reforma interior e toda mudança para melhor dependem exclusivamente da aplicação do nosso próprio esforço.”

(Immanuel Kant)

A ideia de começar a empreender esforços num trabalho deste género e a apostar numa preparação cada vez mais necessária na profissão da docência não foi calculada de forma leviana. O desejo de aperfeiçoar a minha formação enquanto professor de língua estrangeira através de algo mais profundo e específico, de acrescentar valor ao meu desempenho enquanto elemento participante de uma comunidade educativa e, ao mesmo tempo, responder às exigências cada vez mais marcantes da sociedade foram algumas das razões que me fizeram enveredar por este trilho.

Considero, no entanto, que antes de iniciar esta empresa poderia ter esperado e obtido mais experiência no exercício da minha profissão que aquela que atualmente possuo. Não poderei, de forma alguma, encontrar uma bagagem considerável de conhecimentos adquiridos ao longo de quatro anos intermitentes de trabalho nas escolas. Contudo, é precisamente esta falta de experiência que me deu ainda mais alento na procura de algo mais que completasse o meu desempenho.

Não obstante, a própria sociedade impulsionou também esta decisão. As alterações sociais e políticas que além de compulsar a um reenquadramento por parte da escola, obrigam também à necessidade de atualizações e reciclagens por parte daqueles que desempenham um papel ativo no sistema de ensino.

Posto isto, creio que estou em posição de poder afirmar que este trabalho assenta em dois pressupostos essenciais: 1) a necessidade de acompanhar ativamente a evolução do panorama educacional uma vez que me deixa capacitado para trabalhar de forma ponderada e segura nos diferentes contextos em que possa vir a operar no futuro, tendo em conta a situação cada vez mais instável tanto da docência como das escolas; 2) o reconhecimento do papel que a dimensão imagética das línguas escolares pode ter na educação em línguas, partindo do conceito de Cultura Linguística (CL), significante da vontade e educação de abertura e aceitação do outro enquanto indivíduo ou povo diferente.

Assim, pretendo contribuir para a promoção da intercomunicação linguística e a interculturalidade, abrindo portas para a harmonia entre mim, os meus alunos e o Outro.

Considero que a aferição da CL na comunidade educativa do Colégio D. José I (CDJI), em Aveiro, por parte dos próprios alunos de Espanhol, poderá expandir os seus conhecimentos sobre as línguas escolares permitindo ao mesmo tempo uma reconstrução imagética das mesmas. Desta forma, estabeleci como objetivo deste projeto descrever o posicionamento dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico do CDJI relativamente às línguas escolares e, por outro lado, caracterizar a reação dos mesmos durante o trabalho que os consciencializará para a temática das imagens das línguas.

Para conseguir alcançar o meu propósito defini as seguintes questões investigativas:

Como se posiciona a comunidade educativa do CDJI face às línguas escolares?

Como reagem os alunos de Espanhol do 7º ano de escolaridade do CDJI com as suas próprias imagens das línguas a um trabalho de consciencialização para as imagens das línguas escolares?

Para encontrar respostas a estas questões, trabalharei em conjunto com a turma de Espanhol do 7ºC do CDJI, pensando com eles a elaboração e adaptação de perguntas de outros inquéritos já realizados em estudos anteriores dentro do mesmo âmbito, aplicando esse mesmo inquérito à comunidade educativa da mesma instituição e por fim analisando os dados e refletindo sobre eles, sempre em conjunto com os alunos. No final espero poder obter reações da parte dos discentes, nomeadamente, indicadores de alteração das imagens das línguas por eles dominadas.

A dissertação apresenta a seguinte estrutura:

Capítulo 1 – explicitar o posicionamento da nova Didática de Línguas face à dimensão imagética das mesmas e as orientações que propõe esta disciplina para o ensino das línguas, introduzindo o conceito de Cultura Linguística e de Imagens das Línguas.

Capítulo 2 – descrição da metodologia adotada e todo o processo de trabalho desenvolvido neste projeto, desde os objetivos inicialmente estipulados pelo grupo (alunos e professor), passando pela caracterização do universo e instrumentos de recolha de dados (conceção e aplicação).

Capítulo 3 – descrição dos resultados obtidos provenientes da aplicação dos inquéritos e da reação dos alunos participantes perante esses mesmos resultados.

Capítulo 4 – análise dos resultados conseguidos tanto da aplicação dos inquéritos como da observação às reações dos alunos de Espanhol do 7ºC. Neste capítulo, apresentam-se também as conclusões finais e indicam-se outros caminhos que poderiam ter sido escolhidos, apontando-se ainda as limitações deste projeto.

Capítulo 1 – Didática de Línguas, Cultura Linguística e Imagens das Línguas

Introdução

*A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria, tenho mátria
E quero frátria.
(Caetano Veloso – “Língua”)*

Ao estar enquadrados num contexto de globalização, torna-se necessário refletir sobre os seus efeitos. A abertura das fronteiras no território europeu tem facilitado nos últimos anos o incremento de trocas comerciais entre vários países bem como a livre circulação de cidadãos, possibilitando a convivência de indivíduos oriundos de vários pontos da Europa. Paralelamente, outras vias de comunicação têm desempenhado um papel preponderante na intercomunicação dos povos. A possibilidade de comunicar em tempo útil com indivíduos pertencentes a contextos culturais e linguísticos diferentes, proceder a transações comerciais e aceder a informação através da internet tornou-se um bem adquirido sem o qual o ser-humano muito dificilmente poderia sobreviver em termos sociais. Este facto dá origem a situações diárias de intercomunicação e relações de interculturalidade, que resultam numa imbricação entre profissionais, colegas de trabalho de nacionalidades distintas e até mesmo de familiares que se encontram fisicamente distantes, dignas de serem observadas e analisadas.

Se considerarmos também que neste contexto de globalização o indivíduo, que é orientado na grande maioria das suas decisões por ideias preformadas e que cada experiência ajuda a reforçar ou alterar essa mesma ideia pré existente, dando espaço ao surgimento de novos entendimentos e perspetivas, torna-se importante descobrir e entender as implicações que toda esta amálgama de culturas e línguas têm sobre a visão de um indivíduo em relação ao outro. Além do mais, o próprio sistema comunicativo - a língua - deve ser, ele próprio, entendido como um objeto de aprendizagem que engloba todo um conjunto de conhecimentos passíveis de serem adquiridos seja através do sistema educativo de um determinado país, seja de forma natural. Assim, como Dabène (1997) diz:

la langue constitue un ensemble de compétences socialement visibles, ce qui permet à tout individu d'avoir une idée sur ce que représentent leur maîtrise. D'où le rôle central joué par l'image du «natif», considéré comme modèle à atteindre et horizon de toute appropriation. De là aussi, l'idée, bien ancrée dans le public selon laquelle les conditions idéales d'apprentissage, sont celles qui se rapprochent le plus de l'acquisition naturelle" (p.19).

1.1 O papel da Escola na construção social

Num contexto de facilidade de comunicação e de imbricação intercultural tal como se experimenta nos dias de hoje, cabe à escola preparar os indivíduos para uma integração mais ampla na sociedade global em que vivem, dotando-os de conhecimentos linguísticos e culturais que proporcionem um entendimento entre todos com o mínimo de constrangimento. Neste sentido, seguem também os objetivos de entidades internacionais como por exemplo a Carta Europeia do Plurilinguismo (2005):

Desenvolver a aprendizagem precoce ou semiprecoce de pelo menos uma língua viva além da língua nacional. Evitar começar o ensino de línguas vivas pela aprendizagem do inglês. Desenvolver uma abordagem plurilíngue e multicultural do ensino apoiando-se em professores nativos. Usar, eventualmente, programas escolares estrangeiros. Desenvolver a aprendizagem de várias línguas paralela ou sucessivamente, graças a métodos flexíveis, modulados, individualizados, nos quais o aluno é agente de sua própria formação e formado em sua autoavaliação. Valorizar as multi-identidades e línguas maternas além da língua nacional (pp.9-10).

A preocupação com uma harmoniosa convivência entre os cidadãos europeus é de tal forma importante para a manutenção da união dentro de toda a diversidade que várias organizações internacionais, entre elas a UNESCO, a Assembleia Geral das Nações Unidas

e o Conselho da Europa, se têm debruçado sobre esta temática nas últimas três décadas. Como consequência, fazem emanar declarações, cartas e resoluções que tentam incentivar e regular o processo da implementação de estratégias, nomeadamente através dos sistemas educativos nacionais para que conduzam ao objetivo esperado: uma comunicação clara, harmoniosa e livre de qualquer tipo de barreiras. Como exemplo, o Conselho da Europa, pretendendo realçar a diversidade identitária europeia, alertou através da Divisão de Línguas Vivas para a necessidade de facilitar a livre circulação dentro do espaço europeu, aumentar o conhecimento e compreensão mútuas entre as diferentes nações, aumentar o nível de cooperação europeia em quantidade e qualidade, combater os preconceitos e a intolerância perante outras culturas e falantes de diferentes línguas o que se consegue também através do reforço de práticas democráticas, (Fischer, 2002).

Hodiernamente o grande objetivo das escolas é, no entender de Morin (2000), ensinar a compreensão. Não se trata, porém, de ensinar a compreensão nas diferentes disciplinas como História ou Matemática, mas sim ensinar a “compreensão humana” (Morin, 2000, p.93).

De facto, o próprio Conselho Europeu é uma das entidades que mais apoia a formação de professores de línguas que possam incutir nos discentes a ideia de mediadores e “falantes interculturais”, que sejam capazes de ver o interlocutor como pertencente a um grupo com a uma cultura própria transportada pela língua de que se serve para comunicar. Byram, Grybkova e Starkey (2002) dizem-nos que:

In contrast the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction (p.9).

A educação de línguas numa perspectiva de plurilinguismo é, do ponto de vista do Conselho Europeu, favorável a vários níveis. Em primeiro lugar ao indivíduo, seja jovem ou idoso, pois constitui um fator de realização essencial, satisfações profissionais, intelectuais e afetivas, preparando-o melhor para o contacto com outros povos europeus e proporcionando uma visão diferente do mundo que o rodeia. Num segundo plano, favorece a qualidade das relações bilaterais entre os indivíduos e entre os povos, (Council of Europe, 2008).

Ao tomar a Escola como espaço e entidade primeira na formação dos jovens, não devemos esquecer que ela própria é um espaço plural, lidando de perto com alunos provenientes de vários destinos, com necessidades formativas diferentes e ao mesmo tempo unificadoras. No caso português, pretende-se que a Escola permita dotar os cidadãos de conhecimentos linguísticos que lhes consintam aprender línguas não maternas desde muito cedo na sua vida e de estruturas que facilitem a aprendizagem ao longo da vida, aumentando a sua cultura linguística.

As diferenças que convergem no espaço Escola são, em grande parte, originadas pelos fluxos migratórios que têm caracterizado Portugal nos últimos anos. Segundo dados do último Relatório de Imigrantes, Fronteiras e Asilo dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), apesar do número de indivíduos estrangeiros no nosso país apresentar uma curva descendente relativamente aos últimos dois anos, a verdade é que continuam a residir em Portugal 436.822 imigrantes provenientes de vários pontos do globo (SEF, 2011). Ainda segundo dados do SEF (2011), Aveiro é um dos distritos nacionais que recebe mais imigrantes, com um valor provisório de 13.716 indivíduos. O fator imigração origina naturalmente uma alteração no tocante à multiplicidade das línguas maternas e da diversidade cultural presentes nas escolas. É também à luz destas alterações sociais que se deve entender a necessidade constante de formar indivíduos no seio de uma cultura plurilingue.

Os dados acima citados corroboram trabalhos científicos como o de Andrade, *et al.* (2007) e Marques (2012) que descrevem as imagens das línguas presentes em alunos de escolas do distrito de Aveiro. Estas imagens observadas fazem descortinar uma cultura linguística que se demarca daquela existente em décadas anteriores pela sua riqueza imagética, apresentando-se com uma diversidade diferente, muito por força do sistema de ensino que faz da Escola um lugar de encontro e construção de conhecimentos, das novas

tecnologias que permitem um maior grau de facilidade no que diz respeito à comunicação entre os indivíduos e entre os povos e das próprias comunidades de imigrantes que tornam a sociedade culturalmente mais diversificada.

1.2 Uma Nova Didática para uma nova realidade

I mean that to live successfully in a community we have to learn to interact across the inevitable and substantial differences that constitute the diversity of a community.

Jay L. Lemke

Numa época como aquela em que vivemos, em que a informação é acessível, a comunicação é facilitada por vias informáticas e cada vez mais nos partilhamos numa comunidade mas abrangente, transformando relações profissionais ou de lazer, que até há alguns anos seriam consideradas difíceis de estabelecer e de manter, em hábitos diários, exige-se ao ser humano estar preparado para saber viver num mundo globalizado e globalizante. “Barriers between cultures and languages are weaker today; our loyalties to them are moderated by our multiple lives and lifestyles” (Lemke, 2002).

Hoje em dia cada cidadão europeu é chamado a formar-se para conviver em união e aprender ao longo da sua vida a preservar a sua diversidade e a sua especificidade. Assim, assistimos “a um renascimento da dimensão humanista da aprendizagem das línguas e do seu contributo para o desenvolvimento de atitudes de identidade, respeito, solidariedade, cidadania, escuta, diálogo e coconstrução” (Alarcão, 2010, p.72).

É a partir desta realidade que as entidades europeias têm trabalhado, fazendo emanar documentos com orientações políticas que visam direcionar os sistemas educativos rumo a novos objetivos. Estes objetivos estão traçados tendo sempre em linha de conta a realidade de diversidade em que vivemos, considerando-a um desafio.

Para ultrapassar os constrangimentos característicos das especificidades sem no entanto sobrecarregar financeiramente as instituições nem recorrer à necessidade constante de uma língua franca como é o caso do Inglês para não correr o risco de remeter para um segundo plano todas as outras línguas e com elas as culturas que transportam, o objetivo resume-se a estimular acima de tudo o respeito pela diversidade cultural e linguística. Como indica a Comissão Europeia (2008):

o ideal europeu parece-nos construído com base em duas exigências inseparáveis: a universalidade dos valores morais comuns e a diversidade das expressões culturais; em particular, a diversidade linguística representa, por razões históricas, uma componente essencial e também, como tentaremos demonstrar, uma magnífica ferramenta de integração e de harmonização (p.8)

A intensificação das relações entre os cidadãos europeus é o mote essencial para promover o desejo de comunicação intercultural e viver plenamente à escala europeia. O objetivo principal é, portanto, permitir que os povos consigam comunicar e viver em harmonia. É no caminho traçado pelas indicações de várias entidades europeias, como o Observatório Europeu do Plurilinguismo e o Conselho Europeu que tem vindo confluír a disciplina da Didática de Línguas. Além de se evitar a existência de uma língua franca, o que obliteraria eventualmente as marcas de especificidade de cada povo, a coexistência pacífica de várias línguas funciona como fonte inegável de conhecimento ao mesmo tempo que mantém intactas as múltiplas entidades nacionais. Representa, por isso, uma porta de entrada para a “outra” cultura, do reconhecimento do outro como parceiro cidadão de um espaço comum, mas múltiplo. Combate também as hegemonias políticas, sociais e económicas, atenuando os choques civilizacionais pela sua capacidade de criar abertura para a comunicação e entendimento com o outro (Comissão Europeia, 2008). Estas são provas irrefutáveis do poder atribuído às línguas, que aumenta exponencialmente à medida que os indivíduos vão exercitando o seu conhecimento a elas relativo e o número de línguas que dominam.

Alarcão (2010) salienta que a diluição das fronteiras entre as línguas e os agentes que as ensinam é uma realidade bem conhecida de todos, pelo que o objetivo que se impôs para a Educação de Línguas foi o abandono de uma Didática específica para cada língua e o surgir de uma nova Didática, a Didática de Línguas (DL). Consequentemente, esta nova orientação teria que tornar esta disciplina num elemento de coesão social, fomentando o respeito pelo outro, pela diversidade e baseada num ideal de intercompreensão, como efetivamente aconteceu. Hoje a DL tem um papel preponderante na formação das gerações atuais e futuras alargando as suas relações a uma escala europeia e global. A escola torna-

se então o agente central na formação do indivíduo para um conhecimento mais abrangente de si próprio e ao mesmo tempo do outro (cf. Comissão Europeia, 2008). É com o novo papel da escola e com a nova DL que começa a fazer sentido o conceito de plurilinguismo ou, como refere Alarcão (2010):

Didática do Plurilinguismo que não é mais (e já é muito) do que uma abordagem à DL no contexto atual da europeização, ou seja, uma outra metodologia de ensino de línguas e culturas norteada por um conceito de aprendizagem de línguas como elemento de coesão entre as pessoas, que devem respeitar-se e admirar-se nas suas diferenças e semelhanças e sobre elas construir uma sociedade mais coesa e mais participativa (p. 72).

Um dos aspetos relevantes do plurilinguismo é o facto de ser abonador da riqueza das imagens das línguas, das culturas e dos respetivos povos, na medida em que facilita uma mais completa ligação entre os vários cidadãos, uma maior consciencialização da existência do outro e da sua distinção enquanto indivíduo inserido numa sociedade diferente, falante de uma língua diferente e conhecedor de hábitos culturais diferentes. Desta maneira, apesar de se pretender concentrar o conhecimento / comunicação de várias línguas em cada sujeito como elementos facilitadores da união dos povos e da ligação de culturas, o plurilinguismo almeja, não a homogeneização cultural e linguística como seria de esperar numa situação de fusão política a nível europeu, mas sim a preservação da entidade de cada nação com as suas características próprias. A intercompreensão surge assim como o caminho mais desejável a seguir, visto não ser “possível haver uma só língua para a Europa; que tem de encontrar sua plenitude recusando-se a pensar e a trabalhar por meio das línguas das superpotências atuais ou futuras, principalmente quando estas línguas são minoritárias na Europa” (CEP, 2005, p.4).

Com a DL, pretende-se que o enfoque passe para um claro desenvolvimento da competência plurilingue do indivíduo ao invés de incutir nele aptidões que se assemelhem àquelas de um falante nativo (cf. Melo, 2006; QCRE, 2001). Para isto, deverá ocupar-se das línguas com todas as especificidades e bagagens culturais que aportam e o professor

deverá ser um agente mediador entre os objetivos pretendidos, a mobilização e transferência de saberes pré-existentes dos alunos de modo a alcançar esses mesmos objetivos, já que “language learners are not monolingual people meeting another language for the first time when they have foreign language teaching. They are plurilingual people who have acquired different language varieties in their environment” (Byram, 2008, p.16). Além disto a escola deverá inculcar nos alunos uma nova mentalidade de abertura, interação e respeito para com o outro.

É, então, nesta linha da Didática, que encara a Educação em Línguas como potenciadora da formação dos sujeitos, que surge um enfoque do estudo na área das representações, no que respeita às línguas e aos povos que as falam, bem como à sua cultura, já que as representações são consideradas estruturantes do sujeito, contribuindo para a forma como estes veem o Mundo, com ele se relacionam e nele atuam (Senos, 2011, p.21).

1.3 Cultura Linguística: as Imagens das Línguas

O conceito de Cultura Linguística (CL) foi utilizado pela primeira vez por Candelier nos seus projetos que em português se denominaram de Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural. Para o autor, a CL representava um “knowledge specific to languages, particularly of a sociolinguistic nature. This knowledge represents a set of references that help to understand the world in which pupils live today and will live in the future” (Candelier, 2004, p.20). Esse conjunto de referências representava, portanto, uma estrutura cognitiva que poderia ser adquirida através do processo de Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural. A intenção de construir a CL teria como objetivo elaborar percepções mais positivas sobre as línguas e os povos que as falam, para adquirir, entre outros, conhecimentos históricos e culturais sobre as mesmas de maneira a facilitar a integração numa sociedade cada vez mais global e multicultural.

De entre os vários investigadores que se debruçaram sobre a definição e desenvolvimento do conceito de CL destaque sobretudo dois no panorama nacional. Em

primeiro, lugar Feytor Pinto (2008). Para ele CL é “o imaginário linguístico de uma comunidade” (Feytor Pinto, 2008, p.26) o que engloba

o seu modo de pensar os fenómenos linguísticos, inclui atitudes, preconceitos, estereótipos, juízos, representações, ideias, crenças, símbolos e/ou mitos que têm por objeto variedades linguísticas - línguas, dialetos e interlectos -, sistemas de escrita, comportamentos linguísticos ou qualquer outro aspeto de uma comunidade de falantes, quando não a própria comunidade (Feytor Pinto, 2008, p. 26).

Feytor Pinto considera ainda que a CL funciona sobre quatro componentes. Em primeiro lugar, componente cognitiva, uma vez que considera os elementos constitutivos da CL como mecanismos de interpretação, informação e conhecimento mais ou menos simplificados. Em segundo lugar, refere a componente expressiva subjetiva já que os elementos permitem revelar a identidade de um indivíduo ou povo enquanto reveladores de sentimentos mais ou menos positivos. Em terceiro lugar, aponta a componente social pela capacidade de inculcar nos indivíduos um sentimento de pertença a determinado grupo, caracterizando este pelas “matrizes uniformes de interpretação do real” (Feytor Pinto, 2008, p.27). Por último, indica a componente conativa na medida em que considera as predisposições face a um objeto passíveis de influenciar o comportamento dos sujeitos.

O segundo investigador que me interessa referir neste projeto é Simões (2006). No seu estudo, Simões concebe, a partir de modelos de cultura científica e de estudos pioneiros acerca da CL, um novo modelo baseado numa estrutura tridimensional que abrange as dimensões: cognitiva, representacional/imagética e de práticas com as línguas. Cada uma relaciona-se entre si, representando “o movimento constante e contínuo da cultura linguística do sujeito” (Simões, 2006, p.148) e esquematizando o caráter dinâmico e evolutivo da DL, tal como pode ser observado na figura 1.

Figura 1. Modelo de Cultura Linguística segundo Simões (2006, p.148)



Indo ao encontro do exposto por Feytor Pinto (2008) na sua componente cognitiva, a dimensão cognitiva proposta aqui no esquema de Simões (2006) engloba o conhecimento que os indivíduos transportam consigo relativamente ao universo das línguas. Inclui também nesta dimensão o que denomina de conhecimento estimado, que um indivíduo pode ter em relação às línguas, e aquele que efetivamente detém, ressaltando o facto de poder haver coincidência entre ambos. No entanto, além deste tipo de conhecimento natural adquirido no seio de um grupo social ou em determinada sociedade, considera também ser necessária a aquisição de outros conhecimentos, aproveitando as capacidades de aprendizagem dos indivíduos. Aqui a investigadora apoia-se no modelo da competência intercultural de Byram, Grybkova e Starkey (2002), no qual se reconhece a existência de duas categorias de conhecimentos: “uma relativa aos conhecimentos dos grupos sociais, os seus e os dos outros, e das suas culturas; e outra acerca dos processos de interação ao nível social e individual” (Simões, 2006, p.150).

A dimensão das práticas remete sobretudo para o conjunto de práticas/comportamentos/ações individuais ou coletivas relativamente às línguas com as quais têm ou já tiveram contacto, nomeadamente hábitos de leitura e visualização de programas de várias tipologias e hábitos de frequência de instituições culturais e científicas como sendo, museus, cinemas, jardim zoológico, entre outros.

A dimensão das práticas conduz à terceira e última dimensão, aquela que de alguma forma mais nos interessa neste estudo, apesar da sua indissociabilidade no modelo de

Cultura Linguística preconizado por Simões (2006): a dimensão imagética/representacional. Antes de explicar esta dimensão, deter-me-ei sobre o conceito de Imagens para melhor o percebermos.

Começo por referir que o conceito de “imagem” tem sido utilizado muitas vezes como sinónimo de “representação” (cf. Dabène, 1997), pelo que o seu significado não se encontra completamente estabelecido. Para entender melhor a dificuldade em delimitar as fronteiras de estudo deste conceito, utilizo a caracterização proposta por Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007) de imigrante, nómada e *carrefour*. O primeiro adjetivo baseia-se na sua proveniência da psicologia social; o segundo fundamenta-se no facto de ser um objeto de estudo útil e transversal aos vários campos das Ciências Humanas e o terceiro, “porque, decorrente das primeiras características, nele se cruzam múltiplas perspetivas teóricas e metodológicas” (p. 28).

Estas características ajudam a entender a dificuldade que surge no momento de definir com exatidão o conceito, muito por força de uma permeabilidade que lhe é inerente e que o relaciona com outros.

Neste estudo tomaremos o conceito de “imagem das línguas” como significante de uma realidade socialmente construída (cf. Castellotti & Moore 2002) que coloca “en rapport la vision d’un objet donné avec la appartenance socioculturelle du sujet. Comme lui, [estereótipo], elle relève d’un «savoir de sens commun» entendu comme connaissance «spontanée», «naïve», ou comme pensée naturelle par opposition à la pensée scientifique” (Amossy, 1997, p.50)

A imagem poderá ainda ser influenciada pela bagagem cultural do indivíduo, pela educação a que foi sujeito e pelos meios de comunicação social, moldando não só o conhecimento adquirido pelo mesmo, mas também as suas relações na sociedade, orientando-o nas suas escolhas para atingir os seus propósitos (Amossy, 1997) (cf. Moliner, 1996). Neste constructo emerge assim a capacidade de interpretação e de ação do indivíduo e ainda a sua “capacidade para generalizarem os fenómenos sociais e transformarem-nos em esquemas cognitivos (tornando deste modo o mundo mais explicável)” (Schmidt, 2011, p.147).

Consideram-se como funções das imagens a explicação dos comportamentos dos sujeitos e das suas relações sociais, o entender das suas características sócio-afetivas, e a orientação dos comportamentos (cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007).

Para entender melhor este processo construtivo, devemos entender o indivíduo na sua qualidade de sujeito social, que, estimulado por algo na sociedade, é criador de conhecimento, imprimindo nas suas imagens toda a sua experiência social, o que faz com que a expressão de uma imagem seja, no fundo, a projeção da expressão de determinada sociedade (cf. Jodelet, 2009). O sujeito poderá enfim ser visto, não como um produto puro da sociedade, nem um construtor independente puro, mas sim alguém em constante labor transformativo, já que, para construir as imagens sobre a realidade que o rodeia, ele é incontornavelmente moldado pela sociedade a que pertence e ao mesmo tempo molda essa mesma sociedade (Jodelet 1989a, como em Spink, 1993, p. 304).

Nesta linha de raciocínio, apercebemo-nos de que as imagens são construções mutáveis através do ato da comunicação. As imagens estão ainda relacionadas com acontecimentos históricos, sócio-identitários e cognitivos inerentes a cada sujeito ou grupo de sujeitos, representando, não somente uma parte do processo de apreensão e compreensão da realidade, como também figurando a maneira como interagem com ela (cf. Andrade, *et al.* 2007).

Na Dimensão Imagético/Representacional de Simões (2006) consideram-se precisamente as imagens aquilo que os sujeitos possuem relativamente às línguas e aos povos que as falam. Ainda segundo a autora, as imagens podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua começando no momento da escolha da mesma, até à maneira como aborda as metodologias de estudo.

Recordemos que o conceito de “imagem das línguas” desempenha um papel importante na disciplina de DL, principalmente atendendo ao facto de se apoiar numa subdivisão, se assim lhe podemos chamar, de Didática do Plurilinguismo. É ainda importante ressaltar a necessidade de entender que as imagens

should therefore be seen as an inherent part of learning, which needs to be incorporated into linguistic policies and teaching methods. These methods must reconcile a priori apparent conflicts between the need for a self-centred focus and a grounding in the familiar, on the one hand, and the broad-mindedness that is essential in order to learn languages, on the other (Castellotti & Moore, 2002, p. 20).

Tendo em consideração que as imagens são uma parte importante para o entendimento da emergência de uma Didática de Plurilinguismo, que por sua vez marca a Didática da Línguas (cf. Alarcão, 2010), parti delas para descrever o posicionamento dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico do CDJI relativamente às línguas escolares e também a reação dos alunos de Espanhol do 7º ano de escolaridade, visto ter sido com eles que realizei este trabalho e que teve o objetivo de os consciencializar para a existência das imagens das línguas.

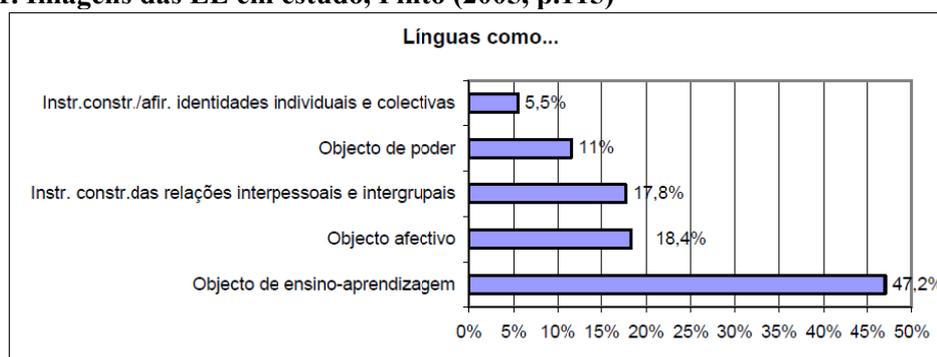
1.4 Revisão de estudos Anteriores: Imagens das línguas escolares nas escolas da região de Aveiro

Ao examinar alguns estudos realizados em estabelecimentos de ensino do concelho de Aveiro, no âmbito da “imagens das línguas” ao longo dos últimos seis anos, notei que se operaram algumas alterações nos alunos no tocante à sua perceção de algumas línguas, enquanto outros aspetos se mantiveram estabilizados. Devo recordar que as línguas que interessam para este trabalho são as línguas escolares, razão pela qual não me detive com os pormenores referentes a outras línguas estrangeiras sobre as quais também versavam esses mesmos estudos. Sei, também, através dos estudos revisitados, que as imagens das línguas se cingem muito ao panorama das línguas escolares (português, inglês, francês, espanhol e alemão) e que o inglês tem vindo, até há bem pouco tempo, aquela que mais aprendentes e mais expressão tem ganhado enquanto língua estrangeira, (cf. Araújo e Sá, 2008 e Simões, Senos & Araújo e Sá, 2012).

No ano de 2005, Pinto realizou o seu estudo baseado em dois pressupostos: que os sujeitos desenvolvem imagens sobre o processo de aprendizagem de línguas que podem influenciar a sua ação enquanto aprendentes e comunicadores e que a escola deve conhecer estas imagens para poder intervir sobre elas.

Como tal, começou por destacar a larga perceção dos alunos da turma do 3º ano do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro, no ano letivo de 2003/2004 relativamente às Línguas Estrangeiras em geral (LE) como objetos de ensino-aprendizagem com um total de ocorrências de 47,2%. Muito mais abaixo, encontram-se as imagens das línguas como objetos afetivos com 18,4% de ocorrências seguidas de outras, como se pode avaliar pelo gráfico 1.

Gráfico 1. Imagens das LE em estudo, Pinto (2005, p.115)



No que diz respeito especificamente à facilidade/dificuldade de aprendizagem, verificou a autora que a razão mais apontada pelos sujeitos para considerar uma LE fácil ou difícil é a facilidade ou dificuldade com que se pode aprender (47,7%), sendo que o segundo critério é a distância ou a proximidade da língua (19,5%), seguido da autorregulação do processo de aprendizagem (16,3%). Daqui se depreende que uma língua fácil será aquela mais próxima da Língua Materna (LM), aquela com a qual se contacta com maior frequência em contextos informais, ou aquela cuja aprendizagem se inicia mais cedo. Uma língua difícil será, pelo contrário, aquela que se apresenta mais distante da LM, com a qual não se mantém um contacto frequente em contextos informais, ou aquela cuja aprendizagem se iniciou mais tarde.

Ainda no mesmo estudo, conclui-se que todas as línguas, à exceção do inglês são vistas como objetos de ensino-aprendizagem, pelo que não será estranho o facto de o descritor mais relevante ter sido o da *facilidade/dificuldade* da língua.

Relativamente ao Inglês, apesar de obter um maior número de ocorrências no descritor de facilidade/dificuldade com teor marcadamente positivo e de ser considerada um instrumento de *construção de relações interpessoais e intergrupais*, apresenta também algumas ocorrências no descritor de *autorregulação do processo de ensino-aprendizagem*, indicando que, não obstante a sua facilidade, é uma língua que requer estudo. Destaca-se também como uma língua universal e como objeto de poder.

No caso do Francês, o critério mais considerado é o da *distância/proximidade* na medida em que é considerada como estando próxima da língua portuguesa. Ainda assim, é sobrevalorizado como *objeto de ensino-aprendizagem* e como objeto conferidor de *poder sócio-cultural*. Surge ainda como sendo considerada um *objeto de poder económico*.

profissional, embora não tanto como o Inglês. No que concerne à afetividade, a relação que os alunos mantêm com o Francês é de teor positivo.

No tocante ao Alemão, verificou-se que, à semelhança do Francês, é considerada um objeto de ensino-aprendizagem e relativamente à afetividade encontra-se também ao mesmo nível do Francês, ou seja, com um teor maioritariamente positivo. No entanto é equiparável ao Inglês quando entendida como objeto de poder, sobretudo pelo facto de haver poucas pessoas que a falem ou compreendam no contexto português.

Revisitei também dois estudos do ano de 2006. Em Simões (2006), as conclusões de um estudo que visava aferir a cultura linguística em contexto escolar junto de uma amostra de alunos no final da escolaridade obrigatória do distrito de Aveiro, com o objetivo de descrever a sua cultura linguística, foram preponderantes para o rumo que quis dar ao presente trabalho, pois registou-se, a propósito da dimensão imagética, que um contacto mais amplo com as línguas permitiu alterar as imagens que os alunos possuíam sobre as mesmas. Verificou-se que esse mesmo contacto permitiu neutralizar tanto as imagens de pendor mais negativo como também as de pendor mais positivo.

No caso da Língua Materna essa alteração imagética torna-se mais difícil já que, tal como afirma Simões (2006), os sujeitos:

possuem imagens bastante homogêneas e consistentes ao longo do projeto de intervenção, sobretudo porque, ao serem de teor afetivo e identitário, são de difícil transformação e remodelação, porque isso significaria, antes de mais, reformular o “eu” que vive nessa língua (p. 386).

Ao mesmo tempo que permite alterações na dimensão imagética, a investigadora refere que, relativamente à dimensão das práticas, ao ter mais contacto com línguas diferentes os alunos alargam as suas práticas em relação às línguas estrangeiras e, paralelamente, a sua consciência em relação a esse facto.

Num estudo realizado particularmente sobre o Alemão e levado a cabo por Schmidt & Araújo e Sá (2006) confirmaram-se algumas informações registadas em Pinto (2005).

Desde logo, a conotação desta língua com uma imagem escolarizada e com tendências para ser percebida como uma língua feia, difícil, culturalmente rica e com importância política e económica, apesar de ser considerada de *utilidade* média. Notou-se também que os professores que mantinham um maior contacto com esta LE manifestavam imagens mais desfavoráveis não só face à língua, como também ao povo que a fala.

As investigadoras concluíram que seria pertinente analisar as implicações das imagens nas suas várias dimensões face às vivências formais e informais dos alunos com a língua alemã (escolha ou recusa como projeto linguístico e a vontade de contactar com o Outro). Além dessa análise, consideram que seria também importante proceder a uma maior “publicitação” do alemão por forma a elevar a sua aprendizagem a um universo mais alargado.

A propósito do trabalho que incidiu sobre as imagens das línguas românicas (Catalão, Espanhol, Francês, Italiano, Português e Romeno) junto de um público universitário lusófono português, Melo & Araújo e Sá (2006) verificaram, relativamente ao Espanhol, que é considerada uma língua próxima e de fácil compreensão, factos que têm permitido um crescente desejo de aprendizagem. No entanto, é mais valorizada como uma língua utilitária. Demonstra-se assim que o Espanhol começa a ganhar uma percepção mais abrangente no círculo estudantil que nos anos anteriores.

O Francês segue também essa mesma tendência imagética, ou seja, associado ao seu valor mais profissional e económico. No entanto, a imagem que a escola ajudou a criar envolvendo a língua numa ideia de romantismo e beleza permitem-lhe ter um pendor apreciativo mais marcado, algo que não acontece com o Espanhol.

O Inglês mantém o seu estatuto de língua útil e politicamente importante, mas também ganha apreciadores nos descritores da afetividade, sendo considerada uma língua bonita.

O Alemão continua a manter a sua imagem de língua difícil (cf. Simões e Araújo e Sá, 2006).

Relativamente ao Português, constatou-se que as imagens são na sua maioria afetivas muito embora não reflitam da mesma forma as imagens do povo que a fala, uma vez que estas se apresentam desfavoráveis.

No total, as autoras chegaram à conclusão que os resultados mais significativos davam conta de uma relação polarizada das imagens das línguas que tanto podem marcar uma LE pelo seu utilitarismo ou, por oposição, pelo seu pendor sócio afetivo. Nota-se ainda que as línguas consideradas úteis são aquelas estudadas na escola. Este pormenor revela imagens das línguas ainda escolarizadas (cf. Simões e Araújo e Sá, 2006)

Passando a um estudo de 2008 de Araújo e Sá, realizado junto de alunos de vários ciclos de ensino, verifica-se que os discursos escolares continuam a marcar as imagens das línguas, chegando a autora à conclusão de que as cinco línguas que fazem parte do currículo escolar básico e secundário (Português, Inglês, Francês, Espanhol e Alemão) representam para a comunidade escolar a variedade linguística da atualidade, ainda que acompanhadas por um número limitado de línguas exóticas.

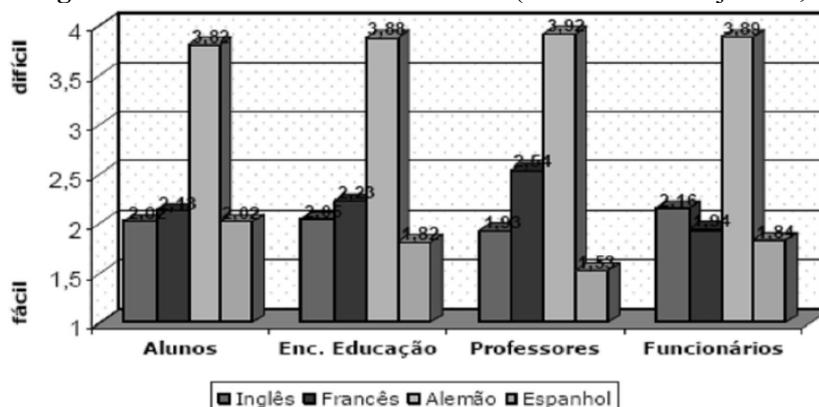
Como se pode observar na tabela 1 e atendendo ao descritor de facilidade/dificuldade, as línguas com mais ocorrências, junto de uma amostra significativa de alunos do final da escolaridade obrigatória do distrito de Aveiro, respondendo à questão “Quais são as línguas mais fáceis?”, foram precisamente as línguas escolares.

Tabela 1: Línguas mais fáceis para alunos do final da escolaridade obrigatória do distrito de Aveiro (Araújo e Sá 2008)

Línguas	Nº de ocorrências
Inglês	570
Português	372
Espanhol	333
Francês	278
Brasileiro	105
Italiano	71
Latim	10
Chinês	9
Alemão	8
Outras	6
Japonês	5
Grego	2
Venezuelano	2
Não sabe	157
TOTAL	1928

Debruçando-se ainda sobre população da tabela 1, o Inglês destacou-se como a mais fácil e o Alemão como a mais difícil como se pode verificar no gráfico 2.

Gráfico 2: As Línguas da escola: as fáceis e as difíceis (Schmidt & Araújo e Sá, 2006, p.11)



Neste estudo confirmou-se também que a escola influencia as imagens das línguas, conferindo uma percepção de maior utilidade, prestígio, poder socioeconómico. O mesmo será dizer que os alunos confiam nas suas competências comunicacionais relativas às línguas aprendidas na escola, recusando o contacto com aquelas que se encontram fora do universo escolar.

Araújo e Sá (2008), faz notar ainda que:

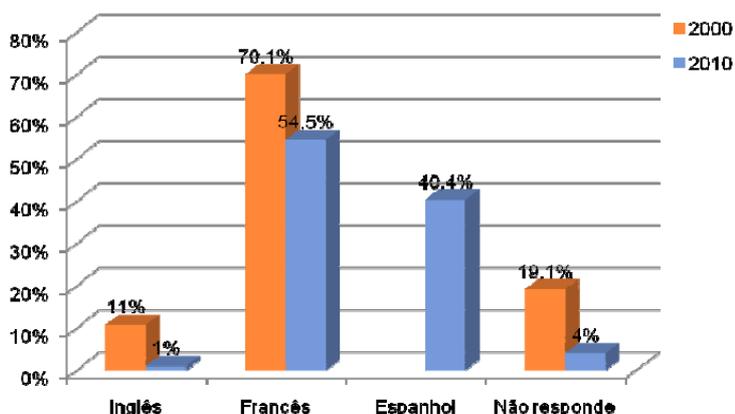
imagens das línguas estendem-se, numa clara relação metonímica, aos seus *falantes*. Assim, verificámos imagens igualmente simplificadas e estereotipadas dos povos, (nomeadamente no que diz respeito a competências, traços morais e psicológicos, características sócio-económicas, histórico-culturais e aspeto físico), transversais aos vários contextos e atores analisados, o que mais uma vez aponta para a construção coletiva destas imagens e para a sua natureza de produto e processo social. Estas estereotipias são tanto mais acentuadas quanto maior é a distância percecionada entre a cultura (e a língua) de pertença e a cultura (e a língua)-alvo (pp.167, 168).

No que diz respeito a últimos estudos, selecionei três trabalhos de 2011 de forma a analisar o panorama geral das línguas estrangeiras escolares (cf. Simões, Senos & Araújo e Sá, 2011; Senos, 2011; Schmidt, 2011 e Marques, 2012).

Na atualidade mantêm-se algumas características e surgem também ligeiras alterações no tocante ao perfil linguístico dos alunos, nomeadamente:

- A visão das línguas estrangeiras continua ainda a ter um cariz escolarizado, não só da parte dos alunos, mas também dos docentes, dos meios de comunicação (cf. Senos, 2011; Schmidt, 2011; Simões *et al.*, 2011 e Marques, 2012).
- O Inglês continua a ser a LE1, enquanto o Francês, que também tinha o mesmo estatuto, passou para LE2 em 2010 (cf. Simões *et al.* 2011);
- Como resultado de outros estudos realizados no mesmo âmbito, nomeadamente do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, ao analisar as imagens das várias línguas escolares confirmou-se uma alteração da posição do Espanhol. Agora aparecem associadas a esta língua, imagens positivas como “rica culturalmente”, “com importância política”, “fácil” o que nos dias de hoje não é visto necessariamente como um ponto negativo, e os espanhóis aparecem como sendo “abertos aos outros” (Simões & Araújo e Sá, 2006). O Espanhol tem assim mostrado uma crescente relevância, tendência que vem sendo registada desde 2006 ao arrecadar até agora 42 mil novos estudantes, demarcando-se do Francês que perdeu discentes no decorrer da última década como se pode constatar no gráfico 3.

Gráfico 3: LE1 (2000-2010) (Simões *et al.*, 2011, p.9).



- O contacto com a língua Espanhola triplicou via internet e continua através da música e da televisão, mostrando que o enquadramento da vida social dos alunos reflete a forma como se posicionam face às línguas. Nos últimos anos letivos é relevante o aumento do número de alunos de Espanhol. Segundo Maneta (2009), a contabilidade ditava que “o número de alunos de espanhol praticamente quadruplicara nos últimos três anos letivos, tendo passado de 13.993 para 49.873, avançou ao DN uma fonte oficial do Ministério da Educação. Em 2005 não havia mais de 5.267 alunos com esta opção”, (Maneta, 2009). Já em 2010 o feito do ano anterior repete-se pois neste ano voltou a aumentar. “O Ministério da Educação reconhece que existiram alguns constrangimentos devido ao facto da procura ultrapassar a oferta, mas acrescenta que está a fazer todas as diligências para responder às solicitações”, (Maneta, 2009). A procura do Espanhol como LE não se limita, no entanto, ao âmbito escolar, já que também nas empresas é a língua mais escolhida nas formações laborais. Os cursos de Espanhol promovidos pela Câmara de Comércio e Indústria Luso-Espanhola são frequentados anualmente por cerca de 500 a 600 funcionários e gestores de empresas em Portugal e a procura continua a aumentar (Maneta, 2009).
- Apesar do aumento de alunos a querer estudar Espanhol entre 2000 e 2010, esta língua continua a ocupar o terceiro lugar no panorama dos projetos linguísticos dos discentes, a seguir à língua alemã (cf. Simões *et al.*, 2011).
- Atualmente existe uma clara hierarquização das línguas escolares que se organiza apoiada em critérios como o prestígio, importância e utilidade, sendo que a avaliação das mesmas é feita em dois aspetos: pragmático-instrumental e afetivo (no qual se destaca o Português como LM). Tanto o Português como o Inglês e o Espanhol são representados por imagens bastante positivas nos alunos, sendo a terceira aquela que mais evoluiu em termos de afetividade. O Espanhol mantém desde 2000 a sua imagem de língua fácil (o que aponta para razões de proximidade de linguística e geográfica) (cf. Marques, 2012) e útil, superada pelo Português e Inglês no que respeita à sua imagem de beleza. O Inglês é a língua que se destaca por representar para os alunos um objeto de poder político, o que se entende pela sua presença no mundo atual que se caracteriza pela comunicação global. Conclui-se ainda que as imagens face às línguas estão fortemente ligadas com sua presença

no quadro circunstancial em que se movem os alunos, no qual a escola representa um importante papel (cf. Simões *et al.*, 2011; Schmidt, 2011).

- O Francês continua a ser valorizado de forma díspar, já que é representado como sendo uma língua *romântica* e *chique* em alguns casos e *grossa*, *irritante* e *snob* em outros. Esta dicotomia é também aplicada ao povo que a fala (cf. Melo, 2006; Schmidt, 2011).
- Segundo Schmidt (2011), o Alemão continua em contraciclo com o Português (a língua com imagens de pendor mais positivo, denunciando maior proximidade afetiva e identitária), evidenciando essencialmente uma imagem de dificuldade. No que toca à afetividade, trata-se de uma língua de conotação maioritariamente desfavorável, tendo sido percecionada como sendo bruta, chata, feia, fria, áspera, dura. No entanto, a autora pôde concluir no final do seu trabalho que a perceção dos alunos alterou-se após o contacto num contexto escolar. Note-se que Senos (2011) afirma que esta perceção não tão positiva do Alemão poderá estar na origem do aumento da procura da língua espanhola como L2.

Sabendo que as imagens não são estruturas estanques e que poderão sofrer alterações (Simões, 2006), torna-se importante tratar com os alunos a questão das imagens que possuem das línguas de forma a consciencializá-los para esta temática. Para tal, é importante ter como ponto de partida a visão escolarizada das línguas estrangeiras por parte dos alunos e do resto da comunidade educativa e das ligeiras alterações no projeto linguístico dos alunos para a partir de aí trabalhar com os discentes no sentido de (re)construir as imagens existentes. E visto que mais uma vez se demonstrou “como a realidade social em que os alunos se inserem dita a forma como se posicionam e relacionam com as línguas no meio envolvente, dado que a Internet está a ganhar cada vez mais espaço na vida dos sujeitos” (Simões *et al.*, 2012, p.12, cf. Schmidt, 2011, p.289-323), procurarei sobretudo, no curto espaço de tempo que me foi concedido, ou seja, o terceiro período do ano letivo de 2011/2013, proporcionar aos meus discentes uma maior abertura para o Outro independentemente dos seus valores culturais, língua ou localização geográfica, ao canalizar a sua atenção tanto em contexto de sala de aula como em trabalho de campo para a maneira como eles próprios se posicionam em relação às línguas. Assim, creio estar a trabalhar também para que eles próprios sintam mais curiosidade e vontade de

alargar os seus contactos relativamente a outras línguas que existem fora do âmbito curricular.

Capítulo 2 – Trabalho empírico

Introdução

Pretende-se neste capítulo dar conta de todo o processo de trabalho desenvolvido neste projeto, desde os objetivos estipulados por mim e pelos alunos do 7º ano da turma C de Espanhol do ano letivo 2011/2012, passando pela metodologia de trabalho, caracterização do universo e instrumentos de recolha de dados: conceção e aplicação.

2.1 – Objetivos

Uma vez utilizado o conceito das imagens ao campo das línguas, torna-se importante entender a maneira como o indivíduo é orientado nas suas mais básicas decisões por ideias pré formadas e como cada experiência ajuda a reforçar ou alterar essa mesma ideia pré-existente, dando espaço ao surgimento de novos entendimentos, perspectivas, atitudes e novas possibilidades de experienciar. Neste rumo no qual confluem alguns autores (cf. Jodelet, 2009; Dabène, 1997) conseguir-se-á entender a relação que cada indivíduo tem com cada uma das línguas que conhece.

Empregar o conceito de imagens das línguas associado à disciplina de DL é uma mais-valia, na medida em que aquelas desempenham um papel fundamental enquanto dimensão ativa na construção ou reestruturação da Cultura Linguística e, conseqüentemente, numa Didática de Plurilinguismo. Depois de no capítulo anterior ter iniciado um périplo por alguns estudos realizados nesta área e que me serviram de base, questionei-me sobre como seria a realidade imagética das línguas na comunidade educativa do colégio D. José I em Aveiro e de que forma poderíamos utilizar este tipo de conhecimento nas aulas de língua estrangeira, mais particularmente na disciplina de Espanhol.

Não me interessou tanto, neste projeto, realizar apenas um estudo de caso em que se pretendesse saber, neste contexto, como é que os alunos se relacionam com as línguas escolares e com os povos que as falam, precisamente pelo facto de já existirem estudos anteriores que o fizeram de forma mais aprofundada e abrangente (cf. Pinto, 2005, Simões, 2006 e Senos, 2011). Interessou-me mais saber como poderia utilizar esse conhecimento em favor de uma pedagogia mais consciente no que toca a imagens e atitudes face às

línguas. É óbvio que, para chegar a este ponto, teria, numa primeira instância, que desenhar o mapa de atitudes e imagens em relação às línguas desta comunidade educativa, pelo facto de ser um exemplo de escola inclusiva em toda a sua linha, sendo frequentada por alunos de várias nacionalidades: alguns da Europa do Leste e Europa Central, de países africanos de línguas oficiais que não o português e até mesmo alguns alunos da América do Sul.

Desta forma, coloquei as seguintes questões investigativas:

Como se posicionam os alunos do 3º CEB do CDJI em face às línguas escolares?

Como reagem os alunos de Espanhol do 7º ano de escolaridade do CDJI com as suas próprias imagens das línguas a um trabalho de consciencialização para as imagens das línguas escolares?

Postas estas questões, definiram-se os seguintes objetivos:

a) Identificar as imagens das línguas escolares e seus falantes na comunidade educativa do Colégio.

b) Perceber como é que os alunos [de Espanhol do 7ºC] se posicionam face às línguas escolares.

c) Perceber os eventuais benefícios do debate desta temática em sala de aula, numa perspetiva de aceitação do Outro e desejo de contacto com línguas estrangeiras, por parte dos alunos.

2.2 – Metodologia

Para encontrar as respostas necessárias e atingir os objetivos deste trabalho, detive-me sobre a seleção do método com o objetivo de garantir que o estudo e os seus resultados fossem considerados dignos de validade e fiabilidade. Assim, optei pelo método com características de investigação-ação, dado que me permite participar no trabalho mantendo a minha posição de docente do grupo de alunos, que representam o objeto de estudo deste projeto, permitindo-me, assim, identificar de forma mais consciente as respostas e comportamentos que possam surgir por parte dos alunos. Esta decisão foi tomada, tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação, a tipologia dos dados necessários para recolha e a forma como foi levado a cabo todo este processo que teve como universo a

turma C do 7º ano de escolaridade, no ano letivo de 2011/2012, mais particularmente os alunos de Espanhol, visto que o grupo tem esta disciplina em desdobramento com a disciplina de Francês.

Antes de continuar, é necessário explicar a opção pela utilização de uma metodologia com características de investigação como a escolhida. Para tal, seguimos a definição de autores como Latorre, (2003) que entende esta metodologia como “una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo” (p.2).

Outras características se juntam a esta definição. Ainda no entendimento de Latorre (2003), a investigação-ação envolve uma ação como parte integrante do processo de investigação ao mesmo tempo que é participativa, na medida em que promove um trabalho com o objetivo de melhorar a prática, neste caso, docente e conduzir a análises críticas e a um processo essencial de autorreflexão e aprendizagem. Esta reflexão deve ser feita sob a forma de autoavaliação através da qual o indivíduo avalia a suas qualidades enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Outra das características deste método é o facto de admitir também o diálogo com outros profissionais. No caso deste trabalho, isso verificou-se essencialmente nos nossos encontros de seminário nos quais se foram apresentando as nossas ideias, muito embora considere que o diálogo mais importante tenha sido aquele realizado ao longo dos trabalhos com os participantes “não profissionalizados”: os alunos.

No meu entender, o método da investigação-ação comporta ainda outra qualidade pertinente neste tipo de projetos, que é o de excluir a hipótese de contaminação do campo de recolha de dados – neste caso as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) – através da presença/intrusão de um segundo elemento adulto na sala de aula. Assim, estando o próprio professor na qualidade de investigador, ficará intacta a normalidade das relações existentes dentro da sala de aula, proporcionando uma maior veracidade e fiabilidade dos dados recolhidos ao longo do estudo.

Este tipo de procedimento metodológico foi ainda escolhido por mim para orientar a parte empírica do trabalho e também os seus participantes. No grupo de participantes inclui-se, além do autor, a já referida turma de Espanhol do 7º ano, seguindo uma das características desta metodologia de investigação, ou seja, a colaboração, que na ótica de

Kemmis y McTaggart (1988, citado em *Latorre*, 2003, p.3), representa um elemento que permite implicar várias pessoas a agir num determinado grupo de trabalho, caminhando todas numa mesma direção.

Os discentes foram considerados não um mero objeto de estudo alvo de observações, inquirições e experiências, mas participantes cooperantes nesta parte do trabalho, acompanhando todos os trabalhos desde o início da recolha de dados até à análise dos dados recolhidos, pelo menos aquela que foi realizada numa primeira fase, visto que, por conta dos limites temporais impostos pelo calendário letivo, as análises mais detalhadas e finais foram por mim realizadas. Quanto à obtenção e tratamento de dados, note-se também que este método de investigação permite o uso dos métodos qualitativos e quantitativos (cf. Blaxter, Hugues & Tight, 1999). “The principal justification for the use of action research in the context of school is improvement of practice” (Cohen & Manion 1985, p.214). Esta afirmação coaduna-se perfeitamente com o meu objetivo. O que se pretende é melhorar o desempenho não só do docente, que se encontrará numa posição mais facilitadora para entender e agir em conformidade face às imagens e atitudes dos seus alunos, como também dos próprios alunos que, ao serem sensibilizados para esta questão, aumentarão a sua consciência no que concerne às línguas escolares de modo a poderem entender melhor a(s) razão(ões) que orientam as suas decisões e avaliar de forma mais realista a maneira como se posicionam em relação às mesmas. Consequentemente, espero poder registar algumas alterações no que diz respeito às imagens das línguas presentes nos alunos.

No que diz respeito à participação dos alunos, esta foi realizada através de um trabalho de campo em jeito de estudo de caso com o intuito de conseguir um “conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos” e “permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (Pardal & Correia, 1995, p.22).

Nesta parte do estudo o trabalho de campo, do tipo descritivo, incumbido aos alunos compreendeu a realização de um levantamento dos posicionamentos da comunidade educativa do Colégio D. José I face às línguas escolares. Este trabalho específico partiu de outros estudos já realizados nesta área (cf. Simões, 2006; Araújo e Sá, 2008; Schmidt, 2011; Senos, 2011), muito embora os alunos tenham tido apenas alguma (in)formação

prévia sem grandes detalhes (anexo 1), por se tratar de um nível de escolaridade básico. Com este levantamento de informações junto dos vários elementos da comunidade educativa pretendeu-se que os alunos fossem uma parte integrante desta investigação, apreendendo da realidade aquilo que apenas se havia discutido oralmente na aula.

Para levar a cabo o levantamento da informação, foram adaptadas e utilizadas algumas questões de inquéritos aplicados em estudos anteriores (cf. Simões, 2006; Schmidt, 2011; Senos, 2011). Os inquéritos foram aplicados pelos diretores de turma aos seus alunos e correspondentes Encarregados de Educação e por mim aos professores e auxiliares de ação educativa no início do terceiro período do ano letivo 2011/2012. Aplicados os inquéritos, os alunos procederam à recolha, à contagem e a uma pré-análise dos dados, tendo como orientadores de trabalho eu próprio e a minha colega, professora de Matemática, Susana Pereira. Os trabalhos de contagem, categorização e pré-análise dos dados foram realizados nas aulas de Cidadania e Inovação (45 minutos semanais), bem como em algumas aulas de Matemática que a professora gentilmente disponibilizou, tendo sido inclusivamente considerado uma mais-valia pela própria, já que nessas últimas aulas do ano letivo os alunos iriam começar a abordar conteúdos programáticos de estatística. Eu estive presente em apenas algumas sessões de trabalho, dado que o meu horário letivo nem sempre me permitiu participar nesta fase dos trabalhos. Ao ter contacto com as perceções que os colegas e outros elementos da comunidade escolar têm em relação às línguas escolares, pretendi que os discentes iniciassem um processo de consciencialização para a questão das imagens das línguas com o objetivo de poder debater algumas ideias na última aula do ano letivo. Realço ainda que o facto de o trabalho dos alunos ter sido acompanhado pela professora de Matemática da turma, que disponibilizou tempo do seu horário, permitiu a realização de atividades em regime de transversalidade. A contagem e a categorização dos dados foram realizadas com recurso ao programa Excel da Microsoft.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados utilizados, explico os quatro utilizados neste trabalho de investigação, contando também com o inquérito aplicado pelos alunos participantes. Em primeiro lugar, foi pedido aos alunos que em breves frases apresentassem cada uma das línguas escolares, (anexo 2) e que foram posteriormente sujeitas a uma análise quantitativa através de operações que implicaram a categorização e a medida (cf. Pardal & Correia, 1995, p.73) das imagens das línguas presentes na turma C do 7º ano. Em segundo lugar, foi aplicado um inquérito por questionário, (anexo 3), composto

por questões abertas e fechadas, adaptado de instrumentos de recolha de dados pertencentes a estudos anteriores e aplicado aqui pelos alunos, como já foi referido anteriormente, para recolher os dados do trabalho de campo de que foram incumbidos. Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise quantitativa com um propósito explanatório-descriptivo, segundo Pinsonneault & Kraemer (1993), pretendendo identificar as imagens e atitudes manifestadas pela comunidade educativa em questão. Em terceiro lugar, foi realizado um registo áudio da última aula de Espanhol do 7ºC no terceiro período de ano letivo 2011/2012 e que pode ser consultado no anexo 4, onde está assentado o debate das ideias gerais provenientes da reflexão realizada pelos alunos sobre os resultados obtidos da contagem e categorização das respostas aos inquéritos por questionário. A transcrição deste registo (anexo 4) foi sujeita a uma análise de conteúdo, incidindo “sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (Pardal & Correia, 1995, p.73). E por fim, também na última aula de Espanhol do 7ºC, no terceiro período do ano letivo de 2011/2012, o professor devolveu aos alunos as frases que haviam escrito no início dos trabalhos sobre as línguas escolares e os povos que as falam (anexo 2) para que depois de todo o processo de trabalho, pudessem apontar algumas observações ao que haviam escrito anteriormente, caso assim o desejassem. Este último exercício encontra-se presente no anexo 2, pois trata-se do mesmo documento, apenas foram adicionados alguns comentários pelos alunos.

2.3 – Caracterização dos Universos de Estudo

Em nome da transparência e do rigor achei que, tal como foi feita a distinção entre o metodologia com características de investigação-ação orientado pelo docente e o trabalho de campo realizado pelos alunos participantes, inserido naquele, era pertinente também separar os dois universos de estudo. Por outras palavras, descreverei o universo de estudo do trabalho de investigação-ação e o universo do trabalho de campo dos alunos. Assim, para a investigação-ação o universo de estudo é a turma C do 7º ano de escolaridade e a amostra são os alunos de Espanhol – 12 alunos –, dado que a turma funciona em regime de desdobramento com a disciplina de Francês. Uma descrição mais detalhada é feita em 3.1.1.

O universo do trabalho de campo, levado a cabo pelos alunos com a ajuda do docente de Espanhol e numa segunda fase também com a orientação da docente de Matemática, foi constituído pela comunidade educativa do Colégio D. José I, em Aveiro, uma instituição que tem a disciplina de Espanhol na sua oferta educativa. Na impossibilidade de inquirir todos os elementos da referida comunidade por questões de imposição temporal e viabilidade do trabalho descritivo, delimitámos uma população-alvo que respondesse ao critério mais importante: “apresentar no seu interior as características o mais próximas possível do primeiro” (Pardal & Correia, 1995, p.32). A amostra foi dividida em quatro grupos diferentes podendo contar cada grupo com tipologias de amostra distintas consoante a intenção do estudo. Desta forma, considerámos um primeiro grupo, o dos alunos do 3º CEB que, depois de recebidas 115 autorizações das 185 enviadas (ver tabela 2), ajudou a criar uma amostra não-probabilística de tipo intencional, “escolhida a juízo do investigador” (p.42) por entendermos que neste grupo os alunos recorrem mais ao conhecimento que têm relativamente às línguas para se orientarem nos currículos escolares, já que é no início deste ciclo que devem escolher uma LE 2 para os acompanhar durante os três anos letivos, realizando assim o seu projeto linguístico. Considero que é também no final deste ciclo que os indivíduos têm já uma opinião mais concreta sobre as línguas (materna e estrangeiras).

A segunda amostra, a dos encarregados de educação, é igualmente não-probabilística de tipo intencional, pois foram escolhidos aqueles cujos educandos foram autorizados a responder ao inquérito por questionário.

A terceira amostra, a dos docentes, é do tipo não-probabilístico, intencional, pois optámos por escolher os docentes que respondessem a um de dois critérios essenciais: ter uma relação mais próxima com os alunos de tal forma que lhes permitisse algum grau de influência no que respeita a imagens das línguas e ter um conhecimento mais profundo sobre uma língua. Respondendo ao primeiro critério, afiguraram-se os diretores das oito turmas e dois professores de música que mantêm com os alunos uma relação pedagógica bastante próxima. Preenchendo o segundo critério, estiveram os professores de línguas: Português, Inglês e Francês.

No quarto e último grupo, a amostra do pessoal não docente é do tipo não-probabilística, intencional, pois considerou-se que seria mais abrangente selecionar dois auxiliares de ação educativa de cada área: dois da cantina/bar, dois da área exterior

(portaria, jardim campos e polivalente), dois da secretaria e dois da biblioteca, (ver tabela 2).

Tabela 2: Universo dos inquiridos

Universo	Inquiridos	Inquéritos devolvidos	Inquéritos não devolvidos	Percentagem de Inquéritos devolvidos
7ºA	19	19	0	100%
7ºB	16	13	3	81%
7ºC	15	15	0	100%
8ºA	13	12	1	92%
8ºB	7	5	2	71%
8ºC	13	13	0	100%
9ºA	14	12	2	86%
9ºB	18	17	1	94%
Total Alunos	115	106	9	92%
Docentes	20	16	4	80%
Auxiliares de Ação Educativa	8	8	0	100%
Encarregados de Educação	115	71	44	62%
Total	258	201	57	78%
Total Percentagens	100%	78%	22%	

Concluindo, o grupo de respondentes representa 78% da nossa amostra, o que corresponde a 201 inquéritos. Realce-se, no entanto, que no grupo dos alunos foi conseguida uma taxa de 92% de inquéritos respondidos. Os encarregados de educação apresentaram uma taxa de resposta de 62%, mostrando assim o seu empenho na função da sua parte ativa desta comunidade educativa.

2.4 – Os instrumentos de recolha de dados e sua aplicação

Como já foi referido, o nosso primeiro instrumento de recolha de dados foram as frases pedidas aos alunos nas quais apresentariam cada uma das línguas escolares (anexo 2). No entanto, para que estivessem em condições de as redigir, foram-lhes apresentadas, numa primeira aula, no dia 10 de abril de 2012, algumas imagens de línguas estrangeiras e um texto namoradeiro provenientes de materiais utilizados no projeto Línguas e Educação (anexo 1). De modo a perceberem o significado de imagens das línguas o professor começou por explicar aos alunos que geralmente as pessoas, consciente ou inconscientemente, tendem a formar ideias, juízos, preconceitos ou imagens sobre

determinadas pessoas que falam a sua língua, uma língua que nós podemos ou não entender. Perante esta exposição inicial os alunos entenderam o conceito de imagem que o professor queria explicar, pois começaram, eles próprios, a dar exemplos de imagens formadas dos espanhóis que segundo eles “gostavam de touradas” e eram pessoas “alegres”, enquanto os franceses eram pessoas mais “frias” e “racistas”. No que diz respeito a esta aula em particular não existiu qualquer tipo de assentamento, pelo que não se apresenta neste corpus textual ou anexo nenhum registo. Note-se que a polaridade existente entre as imagens apresentadas pelos alunos é entendível quando inseridas no contexto escolar do CDJI, já que existe ali algum sentimento de “crispação” entre os alunos que estudam uma e outra língua, quando chega a altura de comentarem as suas escolhas relativas ao seu projeto linguístico, algo que surgiu sem que algum dos professores de línguas tivesse conhecimento da origem. Posteriormente, o professor, recorrendo nomeadamente a alguns exemplos provenientes dos materiais das Oficinas de Formação inseridos no projeto *Línguas e Educação* (anexo 1) e também ao estudo realizado por Simões (2006) nesta área, explicou que os sentimentos ou imagens que nós temos em relação às pessoas que falam outras línguas ou até mesmo as que falam a nossa própria língua podem estar na origem das imagens que temos das próprias línguas. Por outras palavras, transportamos as imagens que temos das línguas para os povos que as falam. Assim, e pegando no caso do Alemão, quando se diz que os alemães são antipáticos e racistas, podemos estar perante uma situação de contágio de imagens com pendor negativo que já possuímos de uma língua que nos é estranha e algo áspera comparativamente com outras que conhecemos melhor e com as quais temos um maior contacto para o povo que a fala.

Finalmente, foi apresentado um texto namoradeiro sobre a língua portuguesa, proveniente também dos materiais das Oficinas de Formação inseridos no projeto *Línguas e Educação* (anexo 1).

Numa segunda aula, no dia 20 de abril, os discentes já se encontravam aptos para escrever algumas frases soltas através das quais pudessem apresentar as línguas escolares (portuguesa/ alemã/ espanhola/ inglesa/ francesa) e também algo sobre o povo que as fala (anexo 2).

As frases deveriam ser escritas sobre cada uma das cinco línguas escolares e não apenas uma. As frases foram entregues ao docente para que as pudesse analisar e também

para mais tarde, na última aula do ano letivo, voltassem aos alunos, para que eles próprios comentassem as suas imagens das línguas escolares. Com isto pretendeu-se, depois de todo o processo do trabalho de campo realizado pelos discentes (que incluiu a recolha, contagem e análise dos dados) confrontar os jovens com o que escreveram (o que pensavam na altura) e perceber se se processou alguma alteração no posicionamento dos alunos face às línguas escolares, tal como apontei no capítulo anterior (cf. Simões, 2006, Andrade, Araújo e Sá, Moreira, 2007). Enfim, pretendeu-se, descobrir se o trabalho de recolha de dados na área das línguas permitia observar alterações na dimensão imagética da cultura linguística dos alunos sem que no entanto houvesse um contacto efetivo com todas as línguas escolares.

No que diz respeito ao inquérito por questionário (anexo 3) para recolha de dados na comunidade educativa, este foi elaborado entre o dia 17 e o dia 24 de abril, de 2012 pelo professor em conjunto com os alunos da turma de Espanhol do 7ºC. Para a sua elaboração o docente adaptou questões de instrumentos de recolha de dados utilizados em estudos anteriores (cf. Simões, 2006; Schmidt, 2011 e Senos, 2011).

O resultado final de adaptação do instrumento de recolha de dados foi um inquérito por questionário com duas versões – uma para os alunos e outra para os grupos dos docentes, auxiliares de ação educativa e encarregados de educação – composto por 10 questões distribuídas por 3 grupos: 1) caracterização do inquirido e o seu perfil linguístico, 2) Imagens das línguas escolares, 3) representações face aos povos (europeus) que as falam.

Segundo a terminologia utilizada por Pardal & Correia (1995) e tendo em conta o público-alvo deste instrumento, foram utilizadas três modalidades de questões: perguntas fechadas “que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (p.55), (questões 1, 3, 5 e 6), perguntas de escolha múltipla em leque fechado perante as quais “o indivíduo é convidado a escolher uma entre as várias alternativas apresentadas (...)” (p.55) (questões 7, 8 e 9), e perguntas abertas que consentem a liberdade na resposta do inquirido (questão 10) em que este é incitado a revelar o que pensa sobre determinado assunto mediante a apresentação de três palavras que ativem memórias ou imagens das referidas línguas. Neste inquérito também foram utilizadas questões sobre as línguas e os povos que as falam (questões 7 e 8, respetivamente), baseadas na utilização de pares opostos, sem no entanto estarem baseadas numa escala bipolar tal como acontece em

estudos anteriores (cf. Simões, 2006 e Senos, 2011).. No tocante à tipologia das questões, neste inquérito existiam perguntas de facto (1, 2, 3, 4 e 9), que visavam a determinação de dados concretos; perguntas explícitas (5, 7, 8 e 10), que pretendiam a obtenção de respostas diretas; perguntas de intenção (6), nas quais se pretendia saber as atitudes ou os intentos dos respondentes no tocante ao seu projeto linguístico, apresenta-se uma situação hipotética de escolha de uma língua estrangeira para ser estudada no futuro. Esta informação pode ser observada de forma esquemática na tabela 3.

Tabela 3- Modalidade e tipologia das questões do Inquérito

		Número das questões
Modalidade	Perguntas fechadas	1,3,5,6
	Escolha múltipla	7,8,9
	Perguntas abertas	10
Tipologia	Perguntas de facto	1,2,3,4,9
	Perguntas explícitas	5,7,8,10
	Perguntas de intenção	6

O terceiro instrumento de recolha de dados, como já foi referido no ponto 2.2, consiste no registo áudio da última aula do ano, do qual se apresenta uma transcrição em anexo (4). Depois terem procedido à apresentação dos dados recolhidos na sequência do seu trabalho de campo e à construção de alguns raciocínios em jeito de análise na aula da colega de Matemática, os alunos são confrontados com as suas próprias frases escritas no dia 20 de abril e apresentadas no quadro interativo para as analisarem à luz das ilações produzidas na aula anterior (anexo 5). Note-se que não é mencionado qualquer registo da aula de Matemática. Este facto deveu-se à impossibilidade da minha parte de estar presente nesse momento, já que por falta de compatibilidade de horários tive que estar presente numa aula com outra turma e não foi criado nenhum plano de registo para a aula de Matemática.

O quarto e último instrumento de recolha de dados, corresponde, em boa verdade, ao primeiro instrumento de recolha de dados – as frases escritas pelos alunos participantes,

mas com a possibilidade de comentarem as suas próprias imagens após terem passado por todo o processo de recolha de dados e apresentação de resultados.

2.4.1 – Objetivos do inquérito por questionário

Estão apresentados na tabela 4 os objetivos do inquérito por questionário (anexo 3) adaptado para o trabalho de campo dos alunos. Os objetivos presentes na tabela foram definidos pelo professor aquando da adaptação do instrumento de recolha de dados a partir de estudos anteriores com propósitos bem definidos. As questões de caracterização do indivíduo e do seu perfil linguístico estão presentes no inquérito para que pudéssemos ter um conhecimento mais concreto relativamente à cultura linguística dos inquiridos bem como os seus projetos linguísticos. Naturalmente, as expressões “Cultura Linguística” e “Projetos linguísticos” foram traduzidas aos alunos como “os conhecimentos que os indivíduos têm acerca das línguas” com o intuito de facilitar a compreensão dos mesmos. As questões de verificação das imagens das línguas, como o próprio nome indica, foram integradas no inquérito por questionário para fazer um levantamento das imagens das línguas escolares junto dos inquiridos. Por fim, as questões de verificação das imagens dos povos que falam as línguas escolares serviram, além de fazer um levantamento junto dos inquiridos das imagens referentes aos povos que falam as línguas escolares, para tentar estabelecer uma relação das imagens das línguas com as imagens dos povos presentes na comunidade educativa do CDJI.

Tabela 4- Objetivos do inquérito por questionário para trabalho de campo

Objetivos do Questionário	Questões
Caracterização do indivíduo e do seu perfil linguístico	
Caracterização do inquirido	1,2,3,4
Perfil linguístico do inquirido	5
Experiências escolares com as línguas	7,10
Experiências extraescolares com as línguas	9,
Proficiência nas línguas estrangeiras	5
Línguas que gostaria de aprender	6

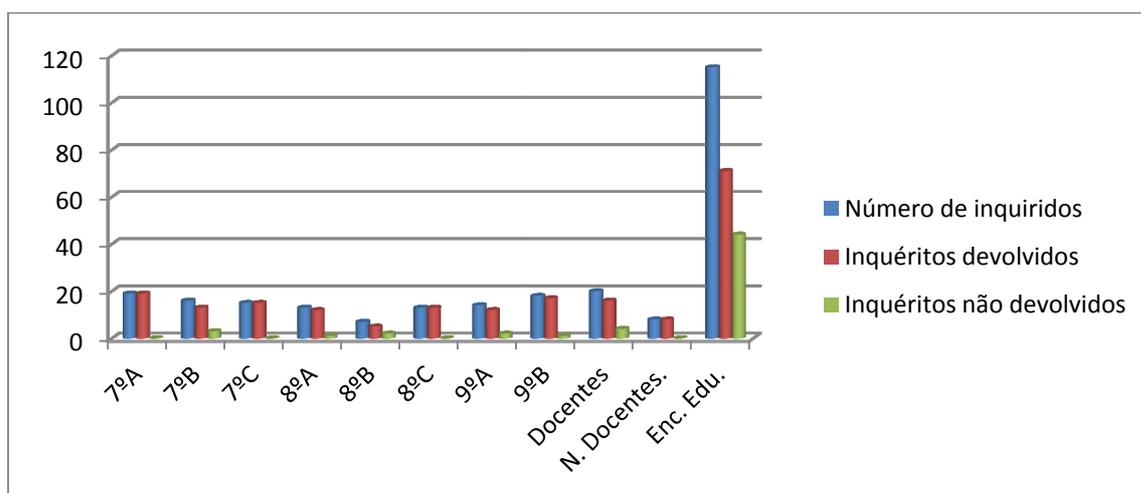
Verificação das imagens das línguas	
Atitudes e imagens das línguas	7
Importância da aprendizagem das línguas	6,10
Verificação do prestígio das línguas	7,10
Verificação das línguas fáceis	7,10
Identificação das línguas mais próximas ou mais distantes da Língua Portuguesa	10
Verificação das imagens dos povos que falam as línguas	
Verificação das imagens face aos povos que falam as línguas escolares.	8

2.4.2 – Aplicação do inquérito por questionário

Na altura em que se deu por concluído o trabalho de adaptação do inquérito por questionário, definiu-se que o primeiro passo a tomar seria o de pedir a devida autorização à Direção Pedagógica do Colégio D. José I. Encontrando-se o pedido deferido por parte da Direção, procedeu-se à elaboração da carta de pedido de autorização destinada aos encarregados de educação (anexo 6) com educandos a frequentar o 3º CEB. Esta foi entregue pelos diretores de cada uma das oito turmas do nosso universo aos alunos para que estes as pudessem fazer chegar aos seus encarregados de educação.

Obtidas as autorizações favoráveis, deu-se início ao processo de inquirição que decorreu no horário destinado a assuntos de direção de turma com a presença do professor responsável. Desta forma, tentou evitar-se qualquer problema de interpretação das questões, aumentando a possibilidade de recolher informação utilizável no nosso estudo. Em seguida, foram entregues aos alunos os inquéritos destinados aos seus encarregados de educação. Todo este processo de aplicação do inquérito por questionário decorreu entre o dia 1 de maio e o dia 18 de maio de 2012. Dos 57 inquéritos não respondidos, 9 foram de alunos que não quiseram responder ou se esqueceram de devolver, 44 foram de encarregados de educação que não apresentaram o seu inquérito respondido e 4 de docentes que também não devolveram os seus inquéritos respondidos (cf. tabela 2 e Gráfico 4).

Gráfico 4: Número de inquiridos e inquéritos devolvidos e não devolvidos



Terminada a descrição metodológica do nosso trabalho, prosseguirei no seguinte capítulo com a análise dos dados recolhidos: as frases dos alunos, a informação relativa aos inquéritos por questionário; a aula de debate e revisão das frases dos alunos por parte dos mesmos.

Capítulo 3 – Análise de dados

Introdução

Neste capítulo procederei primeiramente à caracterização geral do público, quer do que foi alvo do nosso trabalho, quer do que foi alvo do trabalho dos alunos, em termos de idade, género, habilitações literárias (no caso dos adultos) e nacionalidade. Posteriormente, realizarei uma análise mais detalhada de forma descritiva e interpretativa dos dados. Não obstante ter considerado anteriormente a dimensão representacional/imagética como sendo aquela que mais nos interessa neste tipo de estudo, a interpretação dos dados que se fará a seguir terá naturalmente em conta também a dimensão das práticas, visto existir entre as duas e a dimensão cognitiva uma relação de indissociabilidade e imbricação na construção da CL. Desta forma, tendo em atenção o universo de inquiridos do estudo, a análise dos dados configura-se segundo as duas dimensões, enquadrando paralelamente uma análise mais generalizada através do cruzamento de respostas referentes às distintas ferramentas de recolha de dados e, dentro das mesmas, entre as diferentes questões. Por fim, apresentarei algumas proposições que permitam por um lado caracterizar a CL do universo estudado e, por outro, descortinar algumas respostas para as questões que nortearam este trabalho.

3.1. Análise das frases escritas pelos alunos

As frases escritas pelos alunos representam, como já foi referido no ponto 2.2 deste trabalho, o nosso primeiro instrumento de recolha de dados. Consiste num grupo de frases escritas pelos alunos, sem qualquer tipo de restrições, sobre a sua perceção de cada uma das cinco línguas escolares. Não esqueçamos que esta informação não lhes foi pedida *ex nihilo*. Para que pudessem expressar as suas perceções imagéticas de forma clara e consciente, foi apresentada aos discentes, numa primeira aula, a temática das imagens das línguas através do recurso a alguns materiais (anexo 1), nomeadamente, das Oficinas de Formação no âmbito do projeto *Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Informação*, do estudo realizado por Simões (2006) nesta área, e a um texto namoradeiro da língua portuguesa, proveniente também das Oficinas de Formação a propósito do projeto *Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Informação*, (anexo 1).

Numa segunda aula, os alunos encontravam-se já preparados, por já saberem o que se pretendia com este exercício, para escrever as já citadas frases soltas através das quais pudessem apresentar as línguas escolares (portuguesa/ alemã/ espanhola/ inglesa/ francesa) e também sobre o povo que as fala.

Uma vez escritas, as frases foram entregues ao professor para que, além de as analisar, também as pudesse entregar aos alunos mais tarde no mesmo ano letivo. Assim, estes tiveram a oportunidade de comentar as suas próprias imagens das línguas escolares, após terem passado por um processo pragmático de consciencialização, cujos dados serão analisados em 3.4. Desta forma, depois de terem conhecido as imagens das línguas da comunidade educativa da sua escola, de terem expressado as suas próprias imagens das línguas e de terem debatido as várias posições, pretendo verificar se ocorreu alguma alteração no posicionamento dos alunos face às línguas escolares.

3.1.1. Caracterização geral dos respondentes

Relativamente ao género dos alunos de Espanhol do 7ºC que constituem o nosso universo de estudo, verificou-se que 67% são do género masculino e 33% são do género feminino. Não esqueçamos que esta turma do 7ºC funciona em desdobramento com a disciplina de Francês, pelo que os alunos de espanhol representam sensivelmente metade da turma.

Tabela 5: Género e número dos alunos de Espanhol do 7ºC

Género	Nº de participantes	Percentagem
Masculino	8	66,7%
Feminino	4	33,3%
Não participantes	0	0%
Total	12	100%

No que diz respeito à idade do nosso universo, esta está compreendida entre os 11 e os 14 anos, sendo a moda de idades 12 anos, 7 alunos (58%), tal como se pode verificar na tabela 6.

Tabela 6: Idade dos alunos de Espanhol do 7ºC

Idade	Nº de participantes	Porcentagem
11	1	8,3%
12	7	58,4%
13	3	25%
14	1	8,3%

3.1.2. Dimensão imagética das línguas escolares

Começamos com a análise dos dados recolhidos referentes à Dimensão Imagética presente no nosso universo de estudo principal. Para tal, analisei o conteúdo das frases dos alunos (anexo 2), focando a minha atenção sobre o vocabulário (substantivos e adjetivos) utilizados pelos alunos, organizando-o seguidamente por categorias. Estas categorias são as que surgem elencadas nas tabelas seguintes relativas a cada uma das línguas e a cada um dos povos que falam essas línguas.

Assim, para o Português surgiram as seguintes resultados:

Tabela 7: Imagens do Português como língua escolar

Categorias	Número de ocorrências
Bonita	10
Feia	0
Fácil	1
Difícil	9
Total de ocorrências:	20

Ao verificar a tabela 7, podemos confirmar que os alunos guardam, em relação ao Português, a língua que, além de escolar, utilizam diariamente no seu quotidiano, nas suas relações familiares e de amizade, imagens de pendor marcadamente positivo. Esta observação é fundamentada pela imagem de afetividade que encerra a categoria “bonita”, com um número de ocorrências bastante expressivo (10) face ao valor total (20), preenchida na sua maioria com as palavras: “*bonita*” e “*interessante*” (cf. figura 2). Não obstante a vincada afetividade para com a língua, existe também nos alunos a imagem de dificuldade. Para o provar estão as nove ocorrências na categoria de “Difícil” contra uma da categoria de “Fácil”. Expressões como: “*gramática difícil*”, “*difícil de aprender*”, “*difícil*” e “*sons complicados*” deixam claro que, muito embora seja uma língua querida, existe a consciência de uma dificuldade reconhecida no que toca à sua aprendizagem,

causada pela complicada gramática e pelos sons distintivos. Estes resultados seguem na linha de estudos anteriores, principalmente no que toca às categorias de afetividade e dificuldade. Em Melo & Araújo e Sá (2006) e em Araújo e Sá (2008), a língua portuguesa surge com imagens maioritariamente positivas, mas, por outro lado, de difícil aprendizagem.

Figura 2: Imagens da língua portuguesa

interessante
bonita
aprender
difícil
engraçada de

No que diz respeito às imagens dos portugueses (tabela 8), os participantes revelam-se indecisos, já que as imagens que têm do seu próprio povo se apresentam de forma bastante dispersa. Este aspeto pode indicar uma natural dificuldade quando chega o momento de fazer uma “autoanálise” enquanto indivíduos pertencentes ao povo que se pretende descrever. Do total de 22 ocorrências, o valor mais expressivo foi de 4 ocorrências que traduzem a imagem de um “povo de indivíduos baixos”. Seguidamente a imagem mais relevante é a de que os portugueses são gordos e bigodudos, cada uma com três ocorrências. Só depois surgem imagens de um povo simpático, moreno, conhecedor/falante de várias línguas, mas, ao mesmo tempo, ignorante no que concerne à sua própria (2 ocorrências respetivamente). Atente-se na figura 3 sobre o vocabulário mais utilizado para descrever os portugueses. Parece-me relevante o facto das imagens que surgiram neste grupo específico de alunos se desviarem um pouco de outros estudos como Simões (2000), Schmidt (2011) e o estudo de caso que os próprios participantes levaram a cabo e que se encontra descrito no seguinte subcapítulo deste trabalho 3.2. Na verdade, nestes trabalhos, aparecem associadas ao povo português imagens francamente positivas como bonitos, simpáticos, alegres, limpos, solidários.

Tabela 8: Imagens do povo português

Categorias	Número de ocorrências
Simpáticos	2
Ignorantes quanto à sua língua	2
Conhecedores de outras línguas	2
Altos	1
Baixos	4
Gordos	3
Magros	1
Morenos	2
Trabalhadores	1
Preguiçosos	1
Bigodudos	3
Total de ocorrências:	22

Figura 3: Imagens do povo português



Tabela 9: Imagens do Inglês como língua escolar

Categorias	Número de ocorrências
Bonita	6
Feia	3
Fácil	5
Difícil	8
Universal	3
Total de ocorrências:	25

No caso do Inglês, como pode ser verificado na tabela 9, as imagens que assumem maior relevo são: Difícil, Bonita e Fácil, com 8, 6 e 5 ocorrências respetivamente. Estas representações vão ao encontro do que já foi registado em outros trabalhos (cf. Pinto, 2005; Melo & Araújo e Sá, 2006; Schmidt & Araújo e Sá, 2006; Araújo e Sá, 2008 e Marques, 2012). Na qualidade de docente da turma e, consequentemente, membro do Conselho de Turma, posso concluir que a conotação da língua com uma ideia de dificuldade pode ser explicada pelo facto de alguns dos alunos terem sérias dificuldades na disciplina de LE1.

Trata-se de uma turma de extremos no que toca à disciplina do Inglês, poucos alunos gostam e se dedicam ao estudo da língua, muitos sentem sérias dificuldades, chegando mesmo a evitá-la. Pese embora o facto de a dificuldade marcar uma inclinação mais negativa desta língua escolar, a imagem de facilidade também a acompanha, fazendo com que a dicotomia dificuldade/facilidade fique de alguma maneira mais equilibrada, deixando esta oposição bem vincada. A imagem de afetividade, Bonita, que lhe é atribuída com 6 ocorrências demonstra que, apesar da divisão entre facilidade e dificuldade, os alunos a consideram uma língua agradável de ouvir. O seu estatuto de língua universal, como já é habitual nesta língua, não foi esquecido por estes indivíduos, embora com um valor menos expressivo, 3 ocorrências de um total de 25 (cf. figura 4).

Figura 4: Imagens da língua inglesa



Tabela 10: Imagens do povo inglês

Categorias	Número de ocorrências
Bem apresentados	2
Loiros	3
Altos	4
Gordos	1
Magros	4
Brancos	1
Simpáticos	3
Antipáticos	2
Importantes	2
Total de ocorrências:	22

No que diz respeito ao povo inglês (tabela 10), os alunos apresentam resultados semelhantes àqueles que viriam a recolher posteriormente no seu trabalho de estudo de caso. Os ingleses são o povo que reúne alguma divisão entre os participantes, tal como acontece relativamente à língua. No entanto, antes de chegar às imagens que marcam uma maior cisão entre os participantes, aquelas que se apresentam com maior expressão estão mais relacionadas com as características físicas dos indivíduos. Assim, os ingleses surgem-nos como pessoas altas (4), magras (4) e loiras (3), como pode ser observado na figura 5. Dos doze alunos que participaram neste estudo, dois acharam que os ingleses são de facto importantes, o que se coaduna com a imagem de uma língua global e universal.

Ao utilizar palavras como “*chiques*”, os discentes reconhecem também neste povo uma boa apresentação/aparência física (2 ocorrências). Contudo, as opiniões dividem-se quando chega o momento de falar sobre a sua simpatia ou antipatia. Através de palavras como “*snobs*”, “*picuinhas*”, “*simpáticos*” e “*engraçados*”, os alunos repartem-se, achando três deles que os ingleses são simpáticos, mas dois que manifestam que podem ser bastante antipáticos (cf. figura 5).

Figura 5: Imagens do povo inglês



Tabela 11: Imagens do Francês como língua escolar

Categorias	Número de ocorrências
Bonita	4
Feia	5
Fácil	1
Difícil	9
Rica culturalmente	1
Particular linguisticamente	3
Total de ocorrências:	23

Ao analisar a tabela 11, relativamente à língua francesa - LE2 no currículo nacional - verificamos que de um total de 23 ocorrências, a imagem que se destaca é a da dificuldade que lhe está associada aquando da aprendizagem. Note-se que os termos utilizados pelos participantes para esta categoria foram, entre outros: “*difícil na gramática*”, “*difícil de aprender*”, “*palavras complicadas*” e “*complicada*”. É também uma língua que neste grupo particular de participantes, alunos de Espanhol, cria uma divisão de opiniões no que diz respeito à dicotomia semântica “*Bonita/ Feia*”, já que para estas categorias o número de ocorrências são muito próximos (4 e 5 respetivamente). Por último, criou-se a categoria Particular Linguisticamente, por não haver qualquer valor dicotómico nas expressões utilizadas pelos alunos. Dado que não mostravam ser de cariz positivo nem negativo, considerei-as simples imagens que não importam qualquer valor melhorativo nem pejorativo. Esta categoria foi preenchida por expressões como: “*carregam muito nos erres*” e “*língua muito diferente do português*”. A este propósito observe-se a figura 6. Apenas um aluno de entre doze achou que o Francês é uma língua bonita e outro achou que era uma língua rica em termos culturais.

Figura 6: Imagens da língua francesa



Tabela 12: Imagens do povo francês

Categorias	Número de ocorrências
Bonitos	3
Antipáticos	2
Baixos	1
Gordos	1
Seguidores da moda	2
Alegres	1
Total de ocorrências:	10

Comparativamente com os restantes povos que falam as línguas escolares, os franceses foram os que obtiveram um número total de ocorrências baixo, conseguindo ser suplantado pelo povo alemão, o que revelou ser uma surpresa. Apesar deste facto, os que manifestaram as suas imagens sobre os franceses, fizeram-no de forma positiva, considerando este povo bonito, “*chiques*” e bem-parecidos. No entanto, a boa aparência física não é um sinónimo de simpatia, pelo que os franceses são vistos pelos discentes como indivíduos delicados demais (com carácter pejorativo) e “mal-educados” (cf. figura 7). Estas expressões não representam imagens de xenofobia como acontecerá mais tarde no seu trabalho de estudo de caso, consultar tabela 23 “Opinião sobre os povos que falam as línguas escolares” imagem com a qual este povo foi altamente conotado. Apenas um indivíduo representa os franceses como sendo pessoas alegres.

Figura 7: Imagens do povo francês



Tabela 13: Imagens do Espanhol como língua escolar

Categorias	Número de ocorrências
Bonita	7
Proximidade linguística	4
Fácil	9
Difícil	1
Particular linguisticamente: cadência rápida	6
Total de ocorrências:	27

Ao contrário do que acontece com o francês, o Espanhol (tabela 13) destaca-se pela sua imagem de facilidade com 9 ocorrências de um total de 27. Expressões como: “*som bonito*”, “*bonita*” e “*fixe*” colocam a categoria Bonita no segundo lugar das imagens mais relevantes com 7 ocorrências. No terceiro lugar surge a categoria Particularidade

Linguística que inclui imagens neutras em termos de polaridade positiva e negativa, já que referem meras particularidades linguísticas, neste caso, a rapidez com que a língua é falada. Metade dos alunos possui uma imagem do espanhol como sendo uma língua de cadência rápida, (cf. figura 8).

Figura 8: Imagens da língua espanhola



Ao contrário do que acontece com o estudo que os próprios alunos realizaram, a língua espanhola é considerada próxima do Português. Quatro alunos mencionaram que é “parecido com o português” e que inclusivamente “o v é pronunciado como b”, tal como acontece na região de Portugal onde este trabalho foi realizado.

Tabela 14: Imagens do povo espanhol

Categorias	Número de ocorrências
Simpáticos	1
Pouco higiénicos em espaços públicos	1
Altos	3
Baixos	1
Magros	1
Morenos	1
Trabalhadores	2
Alegres	4
Bigodudos	2
Total de ocorrências:	16

Relativamente às imagens dos espanhóis, os resultados foram também positivos e na sua maioria condizentes com aqueles conseguidos relativamente às imagens das línguas. Os espanhóis foram considerados os mais alegres de todos os povos (4 ocorrências).

Segue-se uma característica física: altos (3 ocorrências). O facto de serem trabalhadores e usarem bigode (com 2 ocorrências para cada categoria) revela uma aproximação com o povo português que também foi considerado “bigodudo” e que também conseguiu uma ocorrência para a categoria de trabalhador (cf. figura 9). Curiosamente, apenas um aluno considerou os espanhóis um povo simpático, categoria que costuma receber mais registos em estudos semelhantes (cf. Simões, 2006, Senos, 2011).

Figura 9: Imagens do povo espanhol



Tabela 15: Imagens do Alemão como língua escolar

Categorias	Número de ocorrências
Feia	3
Difícil	9
Particularidade linguística	5
Distante linguisticamente	4
Histórica	1
Total de ocorrências:	22

Finalmente, no panorama das línguas escolares, o Alemão mantém uma posição contrária, pela negativa, relativamente a todas as línguas escolares que apresentam indicadores francamente positivos no que diz respeito à dimensão afetiva. Esta situação está de acordo com estudos como o de Schmidt (2011). O valor mais expressivo da tabela 15 é, como pode ser verificado, 9 ocorrências de um total de 22 para a categoria de “Difícil”, estando de acordo com os resultados conseguidos junto da comunidade educativa no trabalho de recolha de dados realizado pelos alunos. Desta forma, pode ver-se espelhada a imagem de dificuldade da língua alemã, possuída pela comunidade educativa em geral, na maioria dos doze participantes do 7ºC neste trabalho. A categoria seguinte com mais

registos diz respeito a uma imagem que tem um valor neutro no diferencial semântico positivo/negativo, já que é referente a características da língua (5 ocorrências) como “língua rápida”, “palavras grandes” e “palavras compridas”. Tendo conseguido 4 ocorrências, a imagem de uma língua distante assume uma presença consciente nos alunos, já que alguns a consideram “estranha” e “esquisita”. Por seu lado, a imagem de uma língua feia não assume uma posição relevante como acontece em estudos mais direcionados para compreensão das imagens relativas à língua alemã como os de Schmidt & Araújo e Sá (2006) e Schmidt (2011), muito embora a categoria “Bonita” não tenha conseguido qualquer registo. A propósito das imagens da língua alemã nos participantes do 7ºC, será importante observar a figura 10 que demonstra os vocábulos utilizados pelos alunos na sua definição do alemão.

Figura 10: Imagens da língua alemã



Tabela 16: Imagens do povo alemão

Categorias	Número de ocorrências
Bonitos	1
Antipáticos	2
Gordos	1
Trabalhadores	1
Altos	5
Olhos azuis	2
Ruivos	1
Loiros	4
Total de ocorrências:	17

Por sua vez, as representações atribuídas aos alemães são, por ordem decrescente segundo o número de ocorrências: altos (5), loiros (4) e com olhos azuis (2). Um aluno tem uma imagem dos alemães como sendo pessoas globalmente bonitas (cf. figura 11). No entanto, a imagem de um povo antipático surge também neste grupo, ainda que com valor

pouco relevante, revelando que esta é uma imagem transversal tanto neste grupo de alunos como na comunidade educativa do CDJI, como veremos mais à frente em 3.2. Situação semelhante poderemos também encontrar no estudo d Schmidt (2011).

Figura 11: Imagens do povo alemão



3.2. Análise das respostas dos inquiridos colocados à comunidade educativa do CDJI

Os inquiridos colocados à comunidade educativa do CDJI (anexo 3), foram preparados com perguntas adotadas por mim em sala de aula a partir de questionários utilizados em estudos anteriores (Simões, 2006, Araújo e Sá, 2008, Schmidt, 2011, Senos, 2011) por serem estudos mais atuais e utilizarem instrumentos de recolha de dados que considerarei serem os mais apropriados, para este tipo de levantamento de dados.

Vi pertinência em apresentar também neste capítulo a caracterização do universo de estudo do trabalho realizado pelos alunos do 7ºC de Espanhol em jeito de estudo de caso, para se ter uma perceção da situação com que este grupo se deparou, os resultados a que chegou e a dimensão das práticas e sobretudo imagética das línguas que observou no seu universo de estudo. Creio que assim poderei perceber melhor os resultados a que chegarei mais adiante, tendo como objeto de estudo esta equipa de participantes.

3.2.1. Caracterização geral dos respondentes

Relativamente ao género dos inquiridos que constituem o universo de estudo, verificou-se que 42% são do género masculino e 58% são do género feminino.

Tabela 17: Idade dos respondentes do inquérito por questionário

Idade	Número de inquiridos	Percentagens
11 a 15 anos	94	46,77%
16 a 20 anos	10	4,98%
21 a 25 anos	1	0,5%
26 a 30 anos	2	1%
31 a 35 anos	19	9,45%
36 a 40 anos	31	15,42%
41 a 45 anos	21	10,45%
46 a 50 anos	11	5,47%
51 a 55 anos	8	3,98%
56 a 60 anos	1	0,5%
61 a 65 anos	2	1%
66 a 70 anos	0	0%
71 a 75 anos	1	0,5%
Total	201	100%

Como se pode observar na tabela 17, os inquiridos pertencem a diversas faixas etárias, sendo naturalmente o grupo dos adolescentes/estudantes que reúnem uma maior percentagem, 52,25%.

No tocante às percentagens de respostas obtidas por cada grupo alvo, a média foi de 72%, sendo o grupo dos Encarregados de Educação aquele que obteve uma percentagem de resposta mais baixa, como pode ser comprovado na tabela 18.

Tabela 18: Percentagens de respostas obtidas

Grupos	Inquéritos enviados	Inquéritos respondidos	Inquéritos não respondidos	Percentagem de Inquéritos respondidos
7ºA	19	19	0	100%
7ºB	16	13	3	81%
7ºC	15	15	0	100%
8ºA	13	12	1	92%
8ºB	7	5	2	71%
8ºC	13	13	0	100%
9ºA	14	12	2	86%
9ºB	18	17	1	94%
Total Alunos	115	106	9	92%
Docentes	20	16	4	80%
Auxiliares de Ação Educativa	8	8	0	100%
Enc. Edu.	115	71	44	62%
Total	258	201	57	

A comunidade educativa foi também questionada no que respeita ao seu país de origem e o número de línguas estrangeiras que fala para além do português. Relativamente ao primeiro critério, 90,9% dos respondentes afirmaram ser portugueses, enquanto os restantes 9,1% estão distribuídos por nacionalidades de países da Europa, América do Norte e do Sul e África. Para além de Portugal, os países onde mais inquiridos responderam ter nascido são: Venezuela (1,8%), França (1,2%) e Brasil (1,2%), tendo todos os outros uma ocorrência cada, como se pode verificar na tabela 19.

Tabela 19: Nacionalidades dos respondentes

	Alunos	Docentes	Auxiliares de Ação Educativa	E.E.	Total
Portugal	98	15	7	57	177
França	1	0	0	2	3
Estados Unidos	0	1	0	1	2
Angola	0	0	1	2	3
Moçambique	0	0	0	1	1
Ucrânia	1	0	0	1	2
Rússia	1	0	0	1	2
Brasil	2	0	0	1	3
Suíça	1	0	0	0	1
Luxemburgo	1	0	0	0	1
África do Sul	0	0	0	1	1
Venezuela	1	0	0	2	3
Cabo Verde	0	0	0	1	1
Não responde	0	0	0	1	1
Totais:	106	16	8	71	201

3.2.2. Perfil linguístico dos inquiridos

Não posso deixar de realçar um facto já comprovado em estudos anteriores (cf. Simões e Araújo e Sá, 2006) que é o do conhecimento das línguas altamente escolarizado. Como pode ser visto na tabela 20, além dos 15,8% dos inquiridos que afirma não falar mais nenhuma língua para além do português, 40,7% diz falar inglês, 22,1% diz falar francês, número que é seguido pelo do espanhol com 17,8% de ocorrências. Esta realidade é também sintomática de uma maior proximidade e contacto com as línguas. É a escola que permite aos sujeitos esse contacto, interferindo, deste modo, no conhecimento estimado das línguas que os sujeitos possuem (cf. Simões, 2006). O Alemão e o Italiano foram as que conseguiram menos referências, 2,4% e 0,4%, respetivamente, confirmando assim, relativamente à língua germânica, os estudos de Schimdt & Araújo e Sá (2006) e Schimdt

(2011), sendo que no primeiro as investigadoras chegaram à conclusão que seria relevante proceder a uma publicitação do Alemão para que se tornasse mais presente no panorama escolar, logo mais próximo. Não obstante, cinco anos mais tarde a situação da língua alemã apresenta, no CDJI, um quadro semelhante ao encontrado pelas investigadoras nos seus trabalhos.

Tabela 20: Línguas que falam para além do Português

	Alunos	Docentes	Auxiliares de Ação Educativa	E.E	Total	%
Inglês	68	13	2	20	103	40,7%
Francês	34	4	3	15	56	22,1%
Espanhol	32	3	1	9	45	17,8%
Nenhuma	23	2	4	11	40	15,8%
Alemão	3	1	0	2	6	2,4%
Ucraniano	1	0	0	0	1	0,4%
Crioulo	1	0	0	0	1	0,4%
Italiano	0	0	0	1	1	0,4%
Totais:	162	23	10	58	253	

3.2.3. Dimensão das práticas

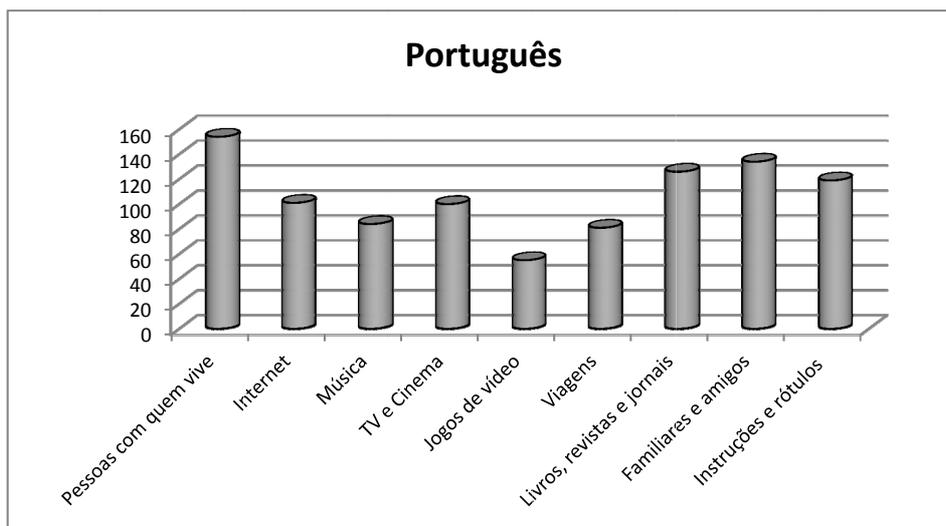
Neste apartado pretendeu-se verificar os contactos que os inquiridos mantinham com as línguas escolares e posteriormente identificar também os seus projetos linguísticos atinentes às mesmas línguas.

Para o efeito, foi colocada uma questão (9) através da qual se pretendia sondar o universo de estudo acerca dos contactos extraescolares que mantinham com as línguas presentes no currículo. Muito embora existisse nesta questão uma opção de resposta “Escola” como uma das razões ou lugares de contacto com as línguas, pretendemos verificar principalmente os contactos mais informais, na medida em que estabelecemos de antemão que os contactos em ambiente escolar seriam considerados normais, principalmente no que toca ao Português, Inglês, Francês e Espanhol, aquelas mais presentes nos currículos disponibilizados pelas escolas.

3.2.3.1. Contactos com as línguas escolares em contexto extraescolar

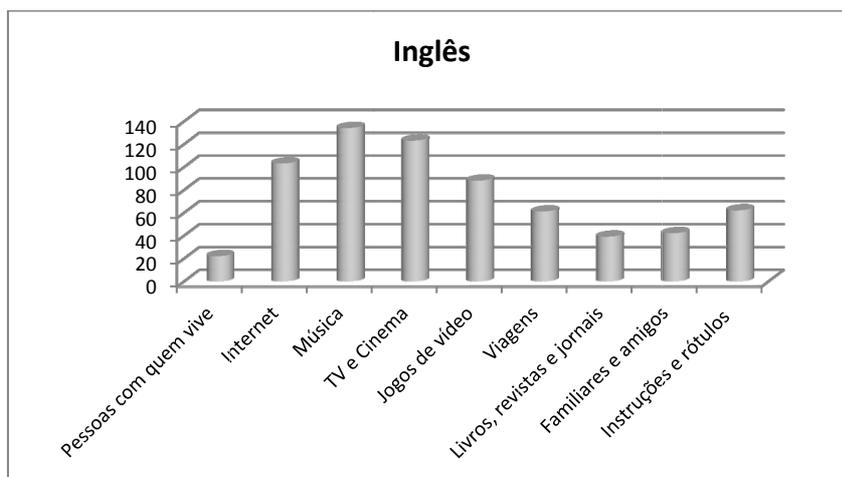
No que diz respeito aos contactos com as línguas escolares por parte do nosso universo de estudo, o Português é aquela que se destaca claramente de todas as outras. Este facto é entendível na medida em que se trata de indivíduos para a grande maioria dos quais o Português é a língua materna e a utilizam diariamente quer seja com pessoas com quem vivem, familiares e amigos, quer seja através do contacto com livros, jornais, revistas, documentos de instruções e rótulos de produtos. Estas foram as opções que registaram um maior número de ocorrências, acima das cem. Em seguida aparece a internet e a televisão/cinema como principais fontes de influência do Português, tal como se podemos verificar no gráfico 5.

Gráfico 5: Ambientes de contacto com o Português



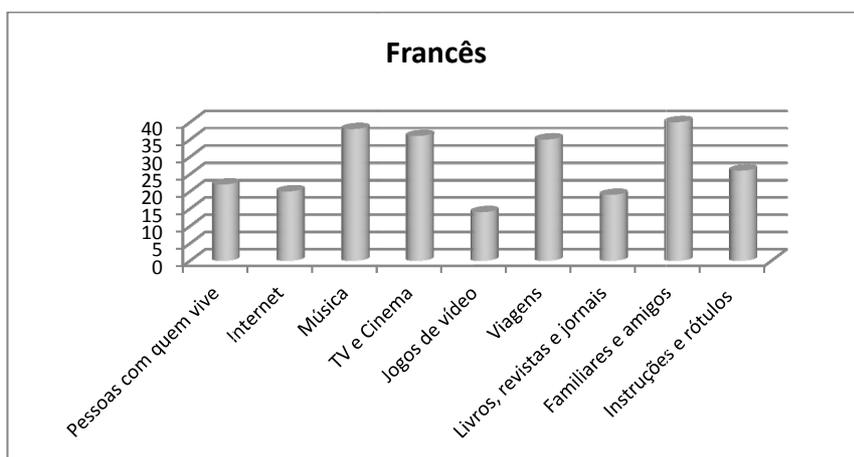
Relativamente ao Inglês, é claramente uma língua mais utilizada quando associada a atividades de ócio, já que aparece preferentemente aliada à música, televisão/cinema, internet e jogos de vídeo, tendo todas estas opções de resposta mais de oitenta ocorrências.

Gráfico 6: Ambientes de contacto com o Inglês



O Francês, por sua vez, registou um número total de ocorrências muito inferior àqueles registados pelo Português e pelo Inglês. No entanto, e como se pode verificar pelo gráfico 7, é entendida pelos inquiridos como sendo uma língua mais familiar, já que é utilizada com familiares e amigos (40 ocorrências). Ainda assim, é uma língua com a qual se mantém contacto através da música, televisão/cinema e também em viagens, com 38, 36 e 35 ocorrências respetivamente.

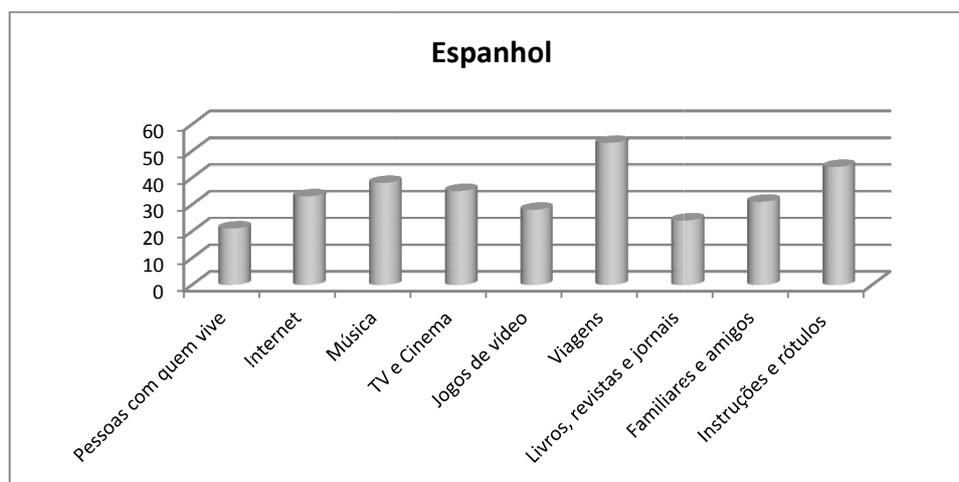
Gráfico 7: Ambientes de contacto com o Francês



O Espanhol, por seu turno, sendo uma língua mais recente na maioria dos estabelecimentos de ensino portugueses, consegue apresentar um patamar de ocorrências similar àquele conseguido pelo Francês. É uma língua bastante usada em viagens (53 ocorrências), o que pode ser explicado pela proximidade geográfica com Espanha e

também pela comunidade de emigrantes da América do Sul presente nesta região. Esta particularidade explica também uma outra das opções com maior número de ocorrências que é a da sua utilização para comunicar com familiares e amigos (31 ocorrências). É notória também a sua presença em rótulos e instruções o que é explicado pela presença de uma grande variedade de produtos oriundos de Espanha nas superfícies comerciais ou destinados a ser comercializados na Península Ibérica. Por fim, é também uma língua presente na música, televisão/cinema e internet com 38, 35 e 33 ocorrências respetivamente. Estes dados coadunam-se com os resultados obtidos em Senos (2011), embora com subtis diferenças, uma vez que no seu trabalho os tipos de contacto mais referenciados foi a internet, com 485 ocorrências, e logo a seguir as viagens com 478 ocorrências, seguido da música, instruções de produtos, familiares e amigos e cinema com 471, 459, 457 e 457 ocorrências, respetivamente.

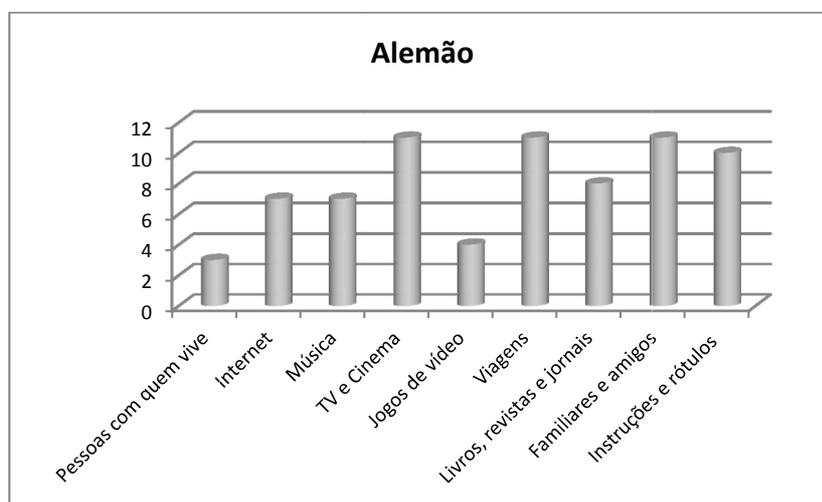
Gráfico 8: Ambientes de contacto com o Espanhol



Por fim, como pode ser verificado no gráfico 9, o Alemão é a língua escolar que se destaca pelo seu baixo número de ocorrências em todas as opções de resposta, revelando desta forma um distanciamento maior relativamente ao nosso universo de estudo. Trata-se de uma língua contactável pelos inquiridos mais pela televisão/cinema (devido a algumas séries televisivas oriundas de países de língua oficial alemã), em viagens e através de familiares e amigos (que foram ou são emigrantes em países de língua oficial alemã), cada opção com 11 ocorrências. É também uma língua que pode ser encontrada nos rótulos de alguns produtos comerciais, nomeadamente naqueles presentes em superfícies conhecidas

por vender produtos provenientes de Alemanha. Todas as outras opções registraram menos de oito ocorrências (cf. Schmidt, 2011).

Gráfico 9: Ambientes de contacto com o Alemão



3.2.3.2. Projetos linguísticos dos inquiridos

Para adquirirmos informações atinentes aos projetos linguísticos dos inquiridos colocámos uma questão (6) que nos permitisse saber quais as línguas estrangeiras escolares que gostam ou gostariam de estudar e quais os motivos dessa preferência.

No que concerne à primeira parte da pergunta, podemos verificar na tabela 21 que o Inglês ocupa um lugar de destaque no quadro das preferências dos inquiridos conseguindo 77% das escolhas. Realce também para o Espanhol, que ocupa o segundo lugar nas preferências, conseguindo 46,5% dos votos. Como línguas menos escolhidas surgem o Francês e o Alemão com uma pequena diferença percentual a separá-las: 13% e 19%, respetivamente. Muito embora este trabalho verse apenas sobre as línguas escolares, posso concluir que estes resultados se distanciam daqueles obtidos em Senos (2011), uma vez que investigadora concluiu que as duas línguas mais escolhidas para serem estudadas foram o Espanhol e o Alemão, seguidas do Italiano e Chinês. No presente trabalho o Espanhol ocupa o segundo lugar, no entanto o inglês surge como a línguas mais pretendida no que diz respeito aos projetos linguísticos dos inquiridos.

Tabela 21: Línguas que gostariam de estudar

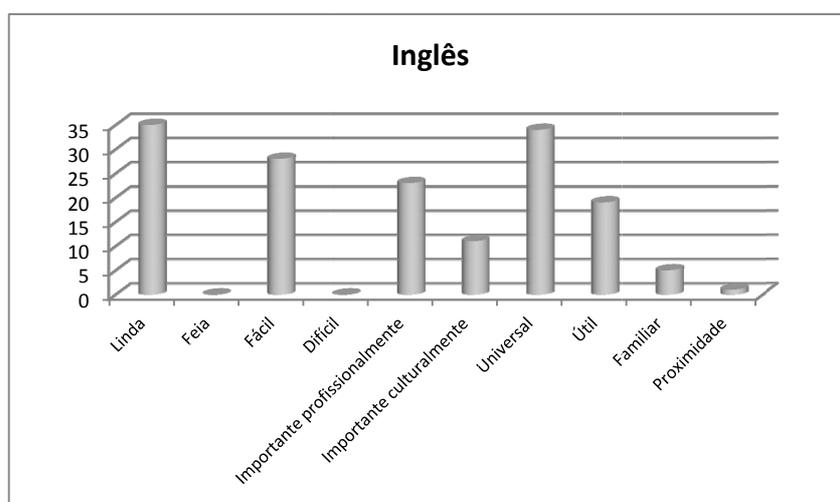
	Alunos	Docentes	N. Docentes	E.E.	Total	%
Inglês	57	11	7	36	111	77,1%
Espanhol	41	5	1	20	67	46,5%
Francês	16	1	0	2	19	13,2%
Alemão	13	0	0	2	15	10,4%

3.2.4. Dimensão imagética

Continuamos agora com a análise dos dados recolhidos referentes à Dimensão Imagética presente no nosso universo de estudo. Começamos antes de mais por dar alguma continuidade ao tema anterior no qual se analisaram os resultados relativos aos projetos linguísticos dos respondentes. Desta forma, passamos a verificar os resultados que nos indicam os motivos que para os nossos inquiridos validam as suas escolhas no que toca às línguas escolares que desejam estudar.

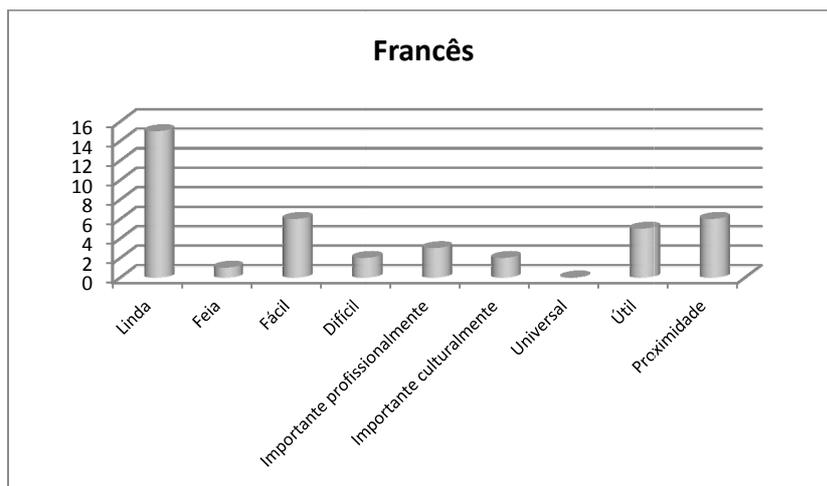
No caso do Inglês, como pode ser apurado no gráfico 10, as razões que pesam mais para os que escolhem esta língua são: a imagem de afetividade (é linda) que lhe é atribuída com 35 ocorrências e o seu estatuto de língua universal com 34 ocorrências. Jogam também a seu favor o facto de ser considerada uma língua fácil (28 ocorrências), o que se pode dever ao facto de ser a língua estrangeira que acompanha os alunos desde mais cedo na sua carreira estudantil e o facto de ser importante ao nível profissional (23 ocorrências).

Gráfico 10: Motivos da escolha do Inglês



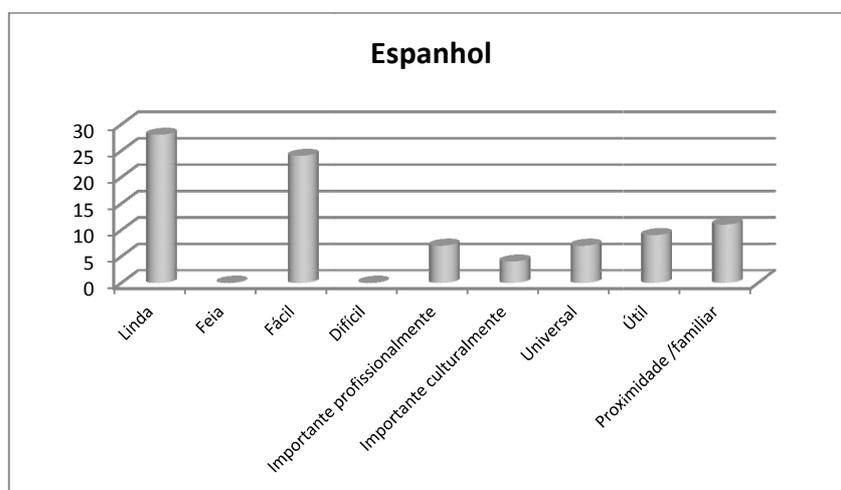
No que diz respeito ao Francês, com menos ocorrências que a língua inglesa, é uma língua que se destaca maioritariamente pela imagem de beleza que lhe está associada. Outras imagens como a proximidade e a facilidade com que pode ser aprendida também lhe estão associadas.

Gráfico 11: Motivos da escolha do Francês



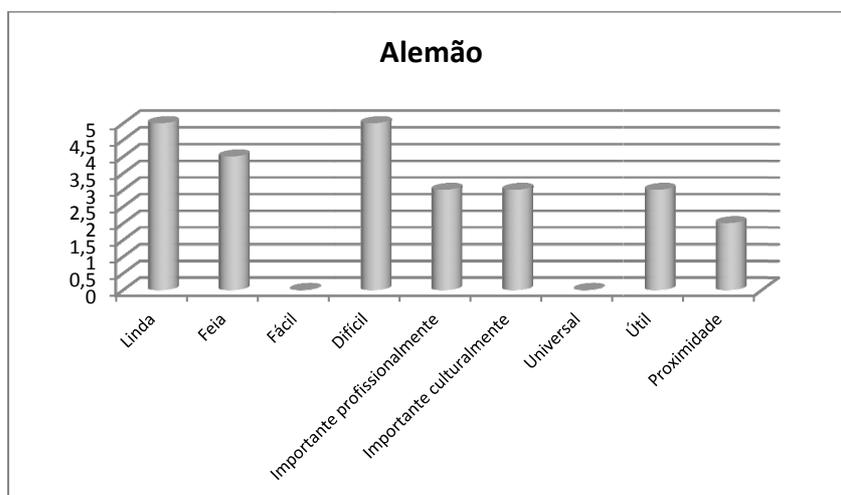
No que concerne ao Espanhol e à semelhança do que acontece com o Francês, é uma língua que se destaca neste universo de estudo pela sua beleza, com 28 ocorrências, seguida de uma imagem de facilidade quanto à aprendizagem, com 24 ocorrências. Curiosamente, não é uma língua que se destaque pela sua proximidade – pelo menos nesta questão – como seria de esperar, conseguindo, muito embora, relativamente ao Francês uma ligeira superioridade no que diz respeito a esta imagem. Outras imagens lhe estão também associadas, embora com menos ocorrências, como: a sua utilidade e a sua importância ao nível profissional, sendo nesta categoria só ultrapassada pelo Inglês.

Gráfico 12: Motivos da escolha do Espanhol



Finalmente, quando a língua estrangeira escolhida é o Alemão, os motivos foram equilibrados, já que é uma língua considerada pela sua dificuldade de aprendizagem, mas, no que toca à dimensão afectiva, é uma língua que reparte imagens contraditórias. Se alguns inquiridos a escolhem para ser estudada pela sua imagem de dificuldade – procurando um desafio – também é certo, como pode ser verificado no gráfico 13, que os mesmos que a elegeram se dividem entre a imagem “linda” (5 ocorrências) e a imagem “feia” (4 ocorrências). Não obstante, esta divisão não invalida que o Alemão seja reconhecido pelos que o elegeram como sendo útil, importante ao nível profissional e cultural.

Gráfico 13: Motivos da escolha do Alemão



Tendo conhecimento de que as imagens e os povos que as falam assumem funções preponderantes na orientação dos indivíduos da sua relação com as línguas (Pinto, 2005; Simões, 2006), propus aos alunos, aquando da adoção do inquérito, a colocação de uma questão, como em Simões (2006), que nos permitisse recolher informações relativas às imagens das línguas e dos povos que as falam através de dicotomias semânticas como: bonita/feia, fácil/difícil, útil/inútil profissional ou politicamente e rica/pobre culturalmente. Assim, quando na questão 7 perguntámos a opinião dos inquiridos sobre as línguas escolares, os resultados da dimensão imagética referentes às línguas estrangeiras foram similares aos já expostos anteriormente. Nos resultados concernentes ao português, o número de ocorrências foram superiores comparativamente com as outras línguas, o que se pode explicar pelo facto de ser a língua utilizada diariamente por todos os inquiridos. Como pode ser constatado na tabela 22, os inquiridos mantêm uma relação de afetividade para com o português, visto que é a língua que se destaca com uma imagem de beleza (103 ocorrências), estabelecendo uma dicotomia com o Alemão que se destaca pela sua imagem de fealdade, (85 ocorrências). O Português destaca-se ainda por ser considerada uma língua rica culturalmente (99 ocorrências), estabelecendo mais uma vez uma oposição com o Alemão, considerado como sendo pobre culturalmente (55 ocorrências). Pela imagem de facilidade destaca-se, como tem acontecido em estudos prévios (cf. Simões & Araújo e Sá, 2006; Melo & Araújo e Sá, 2006; Araújo e Sá 2008; Senos, 2011; Simões *et al.*, 2011; Marques, 2012), o Espanhol (76 ocorrências), servindo de contraponto ao Alemão que, relativamente à imagem de dificuldade, lidera no número de ocorrências – 110, a segunda mais expressiva desta tabela se tivermos em conta todos os resultados atinentes a todos as imagens nela presentes. Por seu turno, o Inglês lidera relativamente à imagem de língua útil profissional ou culturalmente com a contagem mais alta de ocorrências (135), deixando bem clara a ideia de que é considerada a língua mais importante. Curiosamente, o Alemão desvia-se neste estudo dos resultados de outros já realizados (Schmidt, A. & Araújo e Sá, 2006; Schmidt, A., 2011) ao mostrar-se a partir da avaliação dos nossos inquiridos como sendo uma língua pouco importante profissional ou culturalmente. Não esqueçamos que a comunidade educativa do CDJI não é constituída apenas por alunos, mas também por professores, pais e encarregados de educação e auxiliares de ação educativa.

Verifica-se então que os alunos têm uma imagem muito positiva da língua portuguesa, LM para a maior parte dos inquiridos, assumindo-a como bonita, rica

culturalmente e uma das mais fáceis de se estudar. O Inglês é a que assume mais importância profissional ou política, apresentando-se como a língua que cria uma maior aptidão para o contacto com outros povos, sendo igualmente das mais cotadas em relação à sua beleza e riqueza cultural para além do Português. O Espanhol e o Francês assumem as posições mais neutras, apesar da primeira se destacar pela sua imagem de facilidade. No panorama das línguas escolares, o Alemão tem mantido uma posição contrária pela negativa relativamente a todas as línguas que se destacam pela positiva, quer na dimensão afetiva, quer na dimensão mais utilitária. O Francês é, por sua vez, a língua que se caracteriza pela neutralidade, uma vez que não assume uma posição relevante em qualquer uma das imagens apresentadas (tabela 22). Reafirmo a importância do papel da escola enquanto lugar primordial de construção de imagens acerca das línguas e da informação que passa aos alunos sobre as mesmas e os seus falantes (Andrade *et al*, 2007).

Tabela 22: Opinião sobre o Português como língua escolar comparativamente com as línguas estrangeiras

	Português	Inglês	Francês	Espanhol	Alemão
Bonita	103	86	54	68	15
Feia	3	11	44	8	85
Fácil	66	62	29	76	1
Difícil	28	34	68	10	110
Útil profissional ou politicamente	62	135	51	54	28
Inútil profissional ou politicamente	17	2	33	19	53
Rica culturalmente	99	71	54	46	33
Pobre culturalmente	12	3	19	18	55
Totais:	390	404	352	299	380

Relativamente às imagens sobre os povos, as dicotomias semânticas foram semelhantes às das línguas: bonitos/feios, simpáticos/antipáticos, tristes/alegres e acolhedores/xenófobos. Nesta questão (8), os povos que deveriam ser caracterizados eram naturalmente aqueles dos quais eram originárias as línguas escolares, não sendo permitido nenhum extravasamento para além dos cinco pretendidos: portugueses, ingleses, franceses, espanhóis e alemães. Os resultados foram, na sua maioria condizentes com aqueles conseguidos relativamente às imagens das línguas. Assim, os portugueses conseguiram uma maior contagem de ocorrências relativamente à imagem de beleza (102), simpatia (101) e acolhimento (114). Os espanhóis foram considerados os mais alegres (83 ocorrências), mas também simpáticos (76) e bonitos (68), no seguimento dos portugueses, portanto corroborando o estudo de Schmidt (2011). Aos alemães foram atribuídas as

imagens de feios (69), antipáticos (68), xenófobos (58) e tristes, assumindo imagens bastante opostas àquelas dos portugueses. Foram ainda considerados por alguns inquiridos (25) como sendo um povo, apesar de tudo, acolhedor. Aos franceses, por sua parte, foram-lhes atribuídas imagens menos positivas, mas não tão intensas como aquelas dos alemães. Foram considerados os mais antipáticos (48) e os mais feios (41) logo a seguir aos alemães. Além destas imagens, menos abonatórias, possuem também a de xenófobos, com 35 ocorrências, a seguir também aos alemães. Os ingleses são o povo que mostra reunir maior neutralidade comparativamente com as outras quatro línguas. Pode-se mesmo concluir que numa análise linear os ingleses são o elemento neutro de uma clara oposição entre portugueses e espanhóis, mais positivos, e franceses e alemães, mais negativos, como ilustra a figura 12.

Figura 12: Polaridade das imagens dos povos que falam as línguas escolares

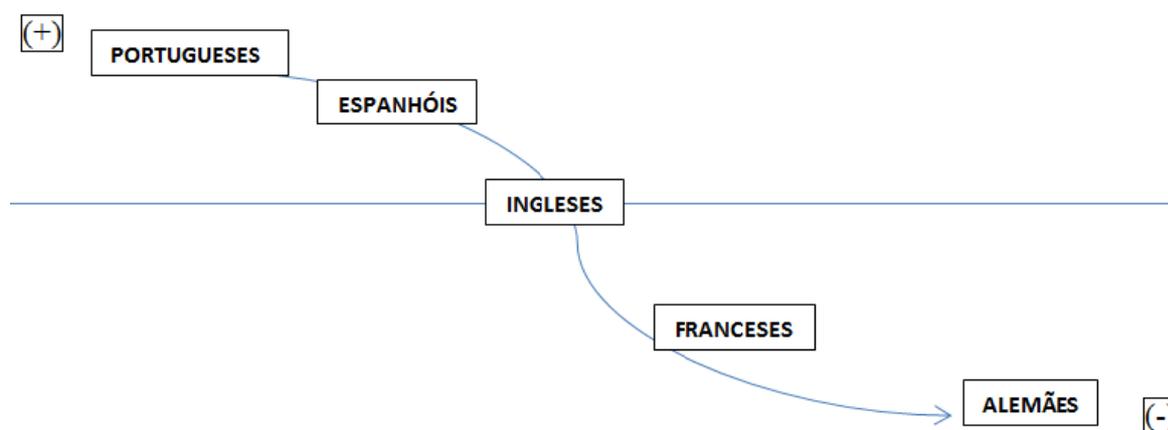


Tabela 23: Opinião sobre os povos que falam as línguas escolares

	Português	Inglês	Francês	Espanhol	Alemão
Bonitos	102	66	47	68	29
Feios	5	18	41	16	69
Simpáticos	101	73	54	76	19
Antipáticos	12	23	48	26	68
Alegres	79	71	50	83	26
Tristes	27	21	35	13	52
Xenófobos	13	20	35	13	58
Acolhedores	114	58	42	60	25
Totais:	453	350	352	355	346

Por fim, para concluir as questões sobre a dimensão imagética, perguntou-se aos inquiridos (questão 10) que palavras associavam a cada língua escolar. Os indivíduos eram livres de utilizar as palavras que quisessem sem qualquer tipo de restrição. Tal como pode ser verificado nas tabelas 24, 25, 26, 27 e 28, relativas às línguas portuguesa, inglesa, francesa e alemã, respetivamente, as respostas obtidas foram organizadas pelas categorias: afeição, desafeição, conotação cultural, conotação profissional, conotação económica, educação, facilidade, dificuldade, monumentos, figuras públicas, gastronomia, familiaridade, traços físicos, traços linguísticos, traços psicológicos, universalidade, utilidade, locais geográficos, clima, lazer, desporto, marcas de produtos e factos históricos. A percentagem presente nas seguintes tabelas é calculada consoante o número total de ocorrências de todas as categorias listadas.

Tabela 24: Palavras associadas à língua portuguesa

	Total	Percentagem
Afeição	51	23,1%
Conotação Cultural	41	18,6%
Facilidade	30	13,6%
Locais geográficos	19	8,6%
Utilidade	10	4,5%
Conotação Profissional	9	4,1%
Conotação Educação	6	2,7%
Desafeição	6	2,7%
Conotação Económica	5	2,3%
Dificuldade	5	2,3%
Gastronomia	5	2,3%
Universalidade	5	2,3%
Lazer	5	2,3%
Familiaridade	4	1,8%
Factos históricos	4	1,8%
Figuras Públicas	4	1,8%
Monumentos	3	1,4%
Traços Linguísticos	3	1,4%
Desporto	2	0,9%
Traços Físicos	2	0,9%
Clima	1	0,5%
Traços psicológicos	1	0,5%
Total de Ocorrências	221	

Tabela 25: Palavras associadas à língua inglesa

	Total	Porcentagem
Afeição	41	17,6%
Conotação Cultural	28	12,0%
Facilidade	25	10,7%
Conotação Profissional	24	10,3%
Utilidade	18	7,7%
Locais geográficos	15	6,4%
Monumentos	12	5,2%
Universalidade	12	5,2%
Dificuldade	11	4,7%
Lazer	10	4,3%
Conotação Educação	9	3,9%
Conotação Econômica	7	3,0%
Traços Físicos	5	2,1%
Figuras Públicas	4	1,7%
Desporto	3	1,3%
Traços Linguísticos	3	1,3%
Traços psicológicos	3	1,3%
Gastronomia	2	0,9%
Familiaridade	1	0,4%
Total de Ocorrências	233	

Na tabela 24, podemos constatar que a língua portuguesa se destaca por vocabulário que indica a presença de imagens de afeição, com 23% do total de ocorrências relativas a esta língua e que envolve vocábulos como “*orgulho*”, “*bonita*”, “*respeito*”, “*conforto*”, “*alegre*”, “*casa*”, “*pátria*”, “*materna*”, “*saudade*”, entre outras. A categoria com segunda maior expressão foi a da conotação cultural com 19% do total de ocorrências e foi conseguida através de palavras como: “*poesia*”, “*saudade*”, “*música*”, “*ritmo*”, “*fado*”, “*cultura*”, “*descobrimientos*” e similares. “*Fácil*”, “*compreensível*”, “*rápida*”, “*escola*”, entre outras, são as palavras que dão 14% do total de ocorrências para a categoria de facilidade. Não posso deixar de realçar também a categoria de Locais Geográficos, pois apesar de ter conseguido apenas 9% do total de ocorrências, manifesta a imagem de um país físico bonito, diversificado e relaxante através de vocabulário como: “*Algarve*”, “*praias*”; “*regiões*”, “*água quente*”, “*mar*” e “*serras*”. A Utilidade da língua e a Conotação Profissional são também duas categorias evidenciadas pelos inquiridos com 4,5% e 4,1% respetivamente. O nosso universo de estudo demonstra mais uma vez que possui imagens bastante positivas relativamente à língua que utilizam diariamente, o Português, continuando em sintonia com estudos já citados.

A tabela 25 revela os resultados concernentes aos vocábulos recolhidos acerca da língua inglesa. Esta é considerada pelos inquiridos como sendo similar à língua materna, na medida em que se destaca pelas categorias de afeição (18%), conotação cultural (12%), facilidade (11%) e conotação profissional (10%), seguidas da utilidade (8%) e universalidade (5%). A título exemplificativo, para a obtenção da primeira categoria foram utilizadas palavras como “*engraçada*”, “*bonita*”, “*escola*”, “*amigos*”, “*agradável*”; na segunda categoria surgiram palavras como: “*monarquia*”, “*música*”, “*filmes*”, “*livros*”, “*Big Ben*”, “*cultura*”, “*chá*”, “*etiqueta*” e “*compras*”. Para a terceira categoria, as palavras utilizadas foram, na maioria dos inquiridos em que este parâmetro foi preenchido: “*fácil*”, “*praticável*” e “*comunicável*”. Para a categoria de conotação profissional os vocábulos utilizados foram: “*negócios*”, “*empresas*”, “*importante*”, “*profissão*” e “*necessária*”. Para a categoria de utilidade as palavras que surgiram foi: “*útil*”, “*viagens*”, “*promotora de relações*”, “*comunicativa*”, “*turistas*” e “*facebook*”. Por fim, a última categoria com maior relevância foi: universalidade, à qual apareceram associadas palavras como: “*universal*”, “*globalidade*” e “*mundo*”. Não obstante, a categoria Dificuldade (4,7%) não foi aqui esquecido, bem como o Lazer (4,3%). Estes resultados dão conta de uma língua que na maioria dos inquiridos é consensual no que toca à afeição, traduzindo uma grande familiaridade com o Português, ainda que curiosamente a categoria de “familiaridade” tenha sido uma das menos cotadas.

Tabela 26: Palavras associadas à língua francesa

	Total	Porcentagem
Dificuldade	27	12,9%
Desafeição	26	12,4%
Afeição	23	11,0%
Conotação Cultural	21	10,0%
Facilidade	12	5,7%
Monumentos	12	5,7%
Utilidade	12	5,7%
Conotação Profissional	11	5,2%
Universalidade	10	4,8%
Locais geográficos	10	4,8%
Gastronomia	8	3,8%
Conotação Económica	7	3,3%
Lazer	7	3,3%
Traços Linguísticos	6	2,9%
Traços psicológicos	4	1,9%
Conotação Educação	4	1,9%
Familiaridade	3	1,4%
Traços Físicos	2	1,0%
Marcas	2	1,0%
Figuras Públicas	1	0,5%
Clima	1	0,5%
Desporto	1	0,5%
Total de Ocorrências	210	

Tabela 27: Palavras associadas à língua espanhola

	Total	Porcentagem
Afeição	52	24,9%
Facilidade	35	16,7%
Conotação Cultural	29	13,9%
Locais geográficos	22	10,5%
Conotação Profissional	11	5,3%
Desporto	7	3,3%
Utilidade	7	3,3%
Desafeição	7	3,3%
Lazer	6	2,9%
Universalidade	5	2,4%
Traços psicológicos	5	2,4%
Familiaridade	5	2,4%
Dificuldade	4	1,9%
Gastronomia	4	1,9%
Traços Físicos	3	1,4%
Figuras Públicas	2	1,0%
Traços Linguísticos	2	1,0%
Conotação Educação	1	0,5%
Clima	1	0,5%
Total de Ocorrências	209	

No que diz respeito à língua francesa (tabela 26), a categoria que se mostrou mais relevante foi: dificuldade (13%) com os vocábulos “*difícil*” e “*complexa*” associados em grande parte dos inquéritos respondidos. As duas seguintes categorias revelam uma divisão do universo de estudo em relação à língua em casa, já que tanto afeição, como desafeição registam percentagens de ocorrências muito semelhantes, 11% e 13%, respetivamente. Para a primeira, surgiram palavras como: “*acolhedora*”, “*bonita*”, “*bondade*”, “*charmoso*”, “*divertida*”, “*rica*”, “*chique*”, “*romântico*”, “*liberdade*”, “*infância*”, “*requite*” e “*linda*”. A segunda categoria ficou marcada pelos vocábulos: “*feia*” “*dispenso*”, “*não gosto*”, “*antipática*”, “*aparências*”, “*manias*”, “*monótono*”, “*inútil*”, “*desinteressante*”, “*seca*”, “*pobre*” e “*vaidade*”. É ainda uma língua conotada com uma imagem de cultura (10%) com palavras como: “*música*”, “*cultural*”, “*moda*”, “*boémia*”, “*aristocrático*” e de gastronomia (4%) com as palavras “*baguete*”, “*croissants*” e “*pastelaria*”.

Ainda assim, é uma língua que reúne alguns adeptos nas categorias de utilidade (“*útil*”, “emigrantes” e “turistas”), facilidade (“*fácil*” e “*entendo*”) e monumentos (“*Torre Eiffel*”) cada uma com 6% de ocorrências.

Os resultados obtidos nesta questão, revelam-nos que o Francês é a língua que encerra uma dicotomia entre o positivo e o negativo para os nossos inquiridos, sendo que tanto reúne imagens de cariz positivo como de cariz menos positivo no panorama das línguas escolares.

Com um número total de ocorrências muito próximo do Francês encontra-se, na tabela 27, a língua espanhola. É notório o pendor mais positivo que as imagens acerca desta língua tomam, destacando-se nomeadamente pelas categorias: afeição (25%) – “*bonita*”, “*interessante*”, “*cativante*”, “*divertido*”, “*leve*”, “*suave*”, “*gestual*”, “*vizinhos*”, “*alegria*”, “*simpatia*” e “*acolhedor*”; facilidade, (17%) – “*fácil*”, “*prático*” e “*entende-se*”; conotação cultural (14%) – “*flamengo*”, “*sombreros*”, “*castanholas*”, “*caramelos*”, “*monarquia*”, “*dança*”, “*festa*”, “*touros*”, “*tomatina*”, “*riqueza cultural*”, “*sevilhanas*” e “*catedrais*”, e locais geográficos (11%) – “*praia*”, “*Sevilha*”, “*Madrid*” e “*Barcelona*”. Trata-se ainda de uma língua que se destaca, embora com menos expressividade, pela categoria de conotação profissional com 5% do total de ocorrências, através de vocábulos como: “*necessário*”, “*útil*”, “*profissão*” e “*trabalho*”. É, a seguir ao Português e Inglês, a língua que reúne mais imagens de pendor marcadamente positivo, confirmando todas as respostas das questões anteriores e, ao mesmo tempo, assinalando como que o culminar dos resultados de estudos feitos anteriormente que já desenhavam uma progressão do espanhol enquanto língua estrangeira no campo imagético da cidade de Aveiro, (cf. Melo & Araújo e Sá, 2006; Maneta, 2009; Simões, Senos & Araújo e Sá, 2011; Schmidt, 2011).

Tabela 28: Palavras associadas à língua alemã

	Total	Porcentagem
Dificuldade	44	23,3%
Desafeição	44	23,3%
Afeição	15	7,9%
Conotação Cultural	11	5,8%
Gastronomia	8	4,2%
Traços psicológicos	8	4,2%
Locais geográficos	8	4,2%
Conotação Profissional	7	3,7%
Utilidade	7	3,7%
Conotação Económica	6	3,2%
Traços Físicos	6	3,2%
Lazer	5	2,6%
Marcas	4	2,1%
Facilidade	3	1,6%
Factos históricos	3	1,6%
Traços Linguísticos	2	1,1%
Universalidade	2	1,1%
Monumentos	2	1,1%
Conotação Educação	1	0,5%
Figuras Públicas	1	0,5%
Desporto	1	0,5%
Familiaridade	1	0,5%
Total de Ocorrências	189	

Por fim, a tabela 28 sintetiza a situação da língua alemã. Como já foi verificado em respostas anteriores, o alemão consegue na maioria dos nossos inquiridos imagens francamente negativas. Ao observarmos a tabela, reparamos que as categorias que obtiveram uma percentagem de ocorrências mais significativa, foram precisamente desafeição e dificuldade com 23 pontos percentuais cada uma. As palavras utilizadas para dar valor a estas categorias foram: “*difícil*”, “*complicado*”, “*inútil*”, “*feio*”, “*triste*”, “*antipática*”, “*dura*”, “*pesada*”, “*difícil de pronunciar*”, “*nazi*”, “*racismo*”, “*áspera*”, “*horrível*”, “*irritante*” e “*frieza*”.

Apesar destas imagens menos abonatórias, o Alemão, consegue ainda assim registar algumas imagens mais positivas que contrariam as anteriores. Com 8% do total de ocorrências a categoria afeição englobou as seguintes palavras: “*interessante*”, “*simpático*”, “*bonita*” e “*gosto*”. O uso de palavras como “*rica culturalmente*”, “*muro de Berlim*” e “*Hitler*”, concedem 6 pontos percentuais à categoria de conotação cultural. As seguintes categorias mais preenchidas foram: gastronomia, traços psicológicos, locais geográficos, conotação cultural e utilidade, cada uma com 4% do total de ocorrências. As palavras registadas para estas categorias foram: “*salsichas*”, “*cerveja*”, “*chocolates*”,

“rigorosos”, “xenófobos”, “sérios” “individualistas”, “Berlim”, “Munique” e “Dortmund”, “Muro de Berlim”, “Hitler”, “2ª Guerra Mundial”, “cultura”, “rica culturalmente”, “nazi”, “História”, “esquecimento”, “tecnologia”, “trabalho”, “útil” e “carros”.

Note-se que estes dados parecem marcar uma continuação do desenvolvimento imagético, pelo menos nesta comunidade educativa, já registada nos estudos de Simões, (2006), Araújo e Sá, (2008), Schmidt, (2011), Senos, (2011) e Marques, (2012) em alguns aspetos. Desde logo, a tendência evolutiva do Espanhol, língua que tem vindo, nos últimos anos, a ganhar simpatizantes tanto no meio escolar como no meio extraescolar, sendo que os inquiridos guardam dela imagens francamente positivas no que diz respeito ao seu grau de dificuldade e à sua proximidade linguística e geográfica. A língua francesa apresenta-se em contra ciclo com espanhol, embora a sua evolução negativa não seja equivalente à situação evolutiva daquela. O Português e o Inglês mantêm uma situação firme comparativamente com os trabalhos anteriormente citados. Também numa situação estável, mas não muito confortável entre os elementos da nossa comunidade educativa, encontra-se o Alemão,

3.3. Análise da aula de debate sobre as imagens relativas aos inquiridos

A aula de debate sobre as imagens relativas aos inquiridos teve lugar na penúltima aula de Espanhol da turma e que foi utilizada para discutir os resultados a que haviam chegado na aula anterior de Matemática, na qual, com a ajuda da professora da disciplina, concluíram o tratamento dos resultados obtidos dos inquiridos colocados à comunidade educativa do Colégio D. José I de Aveiro (anexo 3). A aula do debate foi registada recorrendo a um suporte áudio, tendo sido posteriormente transcrita e presente neste relatório no anexo 4. Note-se que a transcrição, de que foi alvo o registo áudio da aula em questão, foi efetuada seguindo as regras normais da língua portuguesa e não as normas de transcrição convencionais.

O objetivo desta aula é: em primeiro lugar, certificar-me que todos os alunos se envolveram verdadeiramente no trabalho que desenvolveram; em segundo, lugar debater com os alunos as possíveis causas para a presença de determinadas imagens relativas quer às línguas como aos povos que as falam, fazendo conseqüentemente uma síntese de ideias; e, em terceiro lugar, devolver aos alunos as frases que haviam escrito no início de todo o trabalho, para que se pudessem debruçar sobre as suas próprias imagens, tendo

inclusivamente a possibilidade de anotar alguns comentários (anexo 2). No decorrer da aula o professor remeteu-se ao papel de organizador e mediador daquilo que viria a ser um debate bastante concorrido, com vários alunos a querer participar e a tentar explicar a razão dos resultados surgidos.

No tocante ao primeiro objetivo desta aula, os alunos deram conta que “*o Inglês e o Espanhol são as línguas mais escolhidas... com índices mais positivos*” (cf. anexo 4, parágrafo 5) e que o Alemão é a língua que reúne nos inquiridos “*índices mais negativos*” (anexo 4, parágrafos: 14 a 18). A este respeito os alunos estabeleceram uma relação dicotómica entre o Alemão e o Espanhol (este último a título exemplificativo). Por sua vez o Francês surgiu-lhes como uma língua “*muito equivalente*” (40-43). Quis o aluno dizer com a palavra “*equivalente*” que o Francês é “*metade feio e metade bonito*”, logo é a língua que assume uma maior neutralidade no panorama imagístico das línguas escolares. Relativamente ao Português, a turma não se pronunciou, revelando neste ponto um quase esquecimento da sua própria língua na qualidade de objeto de estudo, apesar de ter sido abordada no inquérito e de ter conseguido resultados positivos, principalmente no que diz respeito a imagens do foro afetivo. Acerca deste esquecimento por parte da turma, o docente não questionou os alunos, visto que mais tarde, na aula, iria confrontá-los com as suas próprias frases entre as quais existiam caracterizações da língua portuguesa.

Sobre as imagens atinentes aos povos, os participantes já se manifestaram sobre as respostas dos inquiridos acerca dos portugueses, sem no entanto o fazer de uma forma positiva como seria de esperar, já que a imagem que mais surgiu sobre os seus conterrâneos foram qualidades físicas como o facto de serem “*gordos*” e “*baixos*”. Ainda assim, os portugueses, os ingleses e os espanhóis voltaram a ser utilizados para estabelecer uma comparação com os alemães. Estes, à semelhança da língua, não foram considerados muito “*populares*”, já que as imagens associadas são de “*feios*”, “*xenófobos*”, “*tristes*” e “*antipáticos*”. A mesma neutralidade que surgiu nas imagens sobre a língua francesa subsiste na imagem geral do povo francês que é considerado pelos inquiridos, segundo um dos alunos, como “*equivalente*”, ou seja, é um povo que obteve respostas tanto de cariz positivo como negativo.

Independentemente de Simões e Araújo e Sá (2004) terem verificado que o contacto com línguas não aprendidas parece influenciar a transformação das imagens, devo lembrar que um dos objetivos deste trabalho é precisamente perceber os eventuais

benefícios de envolver os alunos num trabalho que esteja subordinado ao tema das imagens das línguas, numa perspetiva de aceitação do Outro e desejo de contacto com línguas estrangeiras, por parte dos alunos. Devo também realçar a situação do CDJI, onde existe uma rivalidade acentuada entre os alunos das disciplinas de Francês e Espanhol, não conseguindo muitas vezes os próprios professores por cobro a algumas discussões. Como prova disso, apresenta o seguinte excerto da transcrição da aula:

(um aluno chama o professor)

45. Prof.: Diz.

46. Aluno: A língua mais falada é o francês ou o espanhol?

47. Alunos: O inglês.

48. Prof.: Neste momento o espanhol língua mais falada... mais falada que o francês
(interrompido) ... no mundo.

(Fala impercetível de aluno)

49. Prof.: ... nem é metade do Canadá. É só uma parte do Canadá que fala francês, não é metade. Claro que... ouçam... É natural, é natural que a um estudante francês, mesmo que alguns alunos não gostem de francês, mas escolheram-no para estudar, não é... é natural que eles queiram defender a sua língua.

(fala impercetível de aluno)

50. Aluno: E eles dizem que o francês é mais falado que o espanhol.

Passados alguns momentos de terem começado a apresentar os resultados obtidos dos inquéritos, começou a surgir da parte de dois alunos a matéria que eu, enquanto orientador deste trabalho, considerei mais interessante e que corresponde às tentativas dos alunos de explicar algumas imagens associadas às línguas e aos povos. Dever-se-á ter presente, no entanto, que estes esforços foram realizados, sobretudo, relativamente ao Espanhol, ao Alemão e aos seus povos, cujas imagens pareceram tomar, para estes alunos, um maior realce. Esta nova orientação no tratamento dos dados foi instigada pelo aluno

Ricardo, “*As pessoas deram índices positivos a Espanha por se calhar estarmos mais juntos e deram aspetos negativos por... como a Alemanha é longe então como as pessoas não se falam tanto deram aspetos negativos*” (18) ao qual se seguiu uma colega, numa altura em que se apresentavam as imagens sobre a língua alemã. Para estes alunos do 7ºC, a proximidade com Espanha facilita o contacto entre as pessoas e faz aumentar as oportunidades para se conhecerem mutuamente o que conseqüentemente gera imagens mais positivas sobre a língua e o povo vizinhos (97 a 102).

O mesmo não se pode aplicar ao país germânico, já que, segundo Ricardo, a acentuada negatividade inerente às imagens sobre o Alemão se deve ao facto de se tratar de um país mais distante que, por exemplo, a Espanha que, por estar geograficamente mais perto de Portugal, consegue imagens bem mais positivas (97-102).

A sua colega indica outra possível causa para a negatividade das imagens do Alemão. Segundo ela, a figura de Hitler também é um elemento pouco abonatório no que diz respeito à língua (23 a 36).

Além das ilações documentadas, os participantes estabeleceram ainda uma relação entre as imagens atribuídas à língua e as imagens atribuídas ao povo que a fala. Como pode ser verificado no seguinte excerto, ainda que a fala do aluno seja impercetível e se tenha que descobrir o conteúdo do discurso do mesmo através da fala do docente, os alunos acreditam que, principalmente no que diz respeito ao Alemão, as imagens de uma língua podem contaminar as imagens relativas ao povo que a fala e vice-versa. Esta assunção foi feita a partir da observação das imagens da língua alemã e do povo alemão e notou-se que características de pendor negativo tanto da língua como dos indivíduos são idênticas.

92. Prof.: Diz Orlando

93. Orlando: É... (impercetível)

94. Prof. Exatamente ou seja, as pessoas normalmente costumam transportar os sentimentos

de uma língua para ao povo que a fala, e muitas vezes o povo não tem culpa nenhuma, nem é nada disso é nada disso que as pessoas pensam.

95. Aluno: (fala impercetível)

96. Prof. Exatamente, não as conhecem... por isso mesmo é que há sempre tendência a pensar coisas negativas sobre isso.

Para finalizar este segmento, os alunos concluíram que no que respeita às línguas estrangeiras, o Espanhol e o Inglês são as línguas mais escolhidas para serem estudadas pela sua proximidade geográfica e pela presença constante no nosso cotidiano, ao passo que o Francês se encontra numa posição neutra e o Alemão é aquela que concentra mais índices negativos.

Num segundo momento da aula, os alunos foram confrontados com algumas das suas próprias frases projetadas no quadro (anexo 5), sem no entanto saberem os autores das mesmas. Este exercício foi preparado com o intuito de os participantes as poderem comentar de forma mais aberta. Deste segundo exercício resultaram dados igualmente interessantes.

A propósito da figura de Hitler, mencionada num primeiro momento da aula, esta voltou a ser referida numas das frases projetadas. As observações dos alunos foram de encontro ao que já haviam discutido sobre a sua influência nas imagens relativas ao povo alemão. Os mesmos reconhecem que não é correto julgar um povo, tendo como base uma figura negativa da sua história. Neste momento, o professor decidiu intervir e devolver uma situação idêntica à alemã, mas tendo como figura central Salazar. No seguinte trecho pode observar-se pela concordância do docente, apesar da fala mais importante ser impercetível, aquilo que foi dito pelo aluno.

136. Aluno: Quem é que escreveu isso?

137. Prof.: Não sei, foi alguém daqui. Diz Ricardo...

138. Ricardo: Imagine que o Hitler era português. E as pessoas iam falar mal da nossa língua.

Nós íamos ficar assim um bocado...

139. Prof.: ...tristes.

140. Ricardo: Mais ou menos stôr. Então como dizem... se o Hitler foi (impercetível) ...ah então isto já não é fixe... as pessoas ...

141. Prof.: Exatamente, mas vocês esquecem-se que aqui em Portugal, houve aqui uma pessoa que não fez tantos estragos, em termos de vida humanas, como o Hitler, mas também tivemos Salazar, não é? Então agora imaginem que os alemães dizem assim: "olha não gosto de português, porque aquilo parece, e além do mais também estive lá um

camarada, que foi o Salazar, que matou muita gente. E vocês perguntam assim: “Então, mas o que é que o Salazar tem que ver com a língua portuguesa? Eu também sou português e sou boa pessoa!”

Ao analisar a frase: *“A língua alemã é muito difícil, e por vezes faz-me lembrar um chefe do exército chamado Hitler que era muito mau e matava muitas pessoas!”* (anexo 5, diapositivo 4), os discentes chegaram também à conclusão, tal como já o haviam feito no exercício anterior, que é possível transportar sentimentos de uma língua para um povo e vice-versa. Apesar de a frase não se referir ao povo mas sim à língua, a aluna Mónica reagiu com o seguinte comentário: *“Ele não deve não gostar dos alemães por causa disso”* (128). Ainda assim, o docente explicou que naquela frase não se tratava de gostar ou não gostar dos alemães, uma vez que só se falava da língua. No entanto reconheceu que o que estava ali a acontecer era um “transporte” de sentimentos, naquele caso, relativos à figura histórica de Hitler para os aplicar à língua alemã, sendo que, apesar de Hitler falar alemão, ele não era a língua. Rematou dizendo que havia muitas pessoas alemãs que são simpáticas e generosas.

Mais uma vez surgiu a explicação da distância geográfica entre Portugal e Alemanha e da distância linguística entre o Português e o Alemão como fator de distanciamento afetivo, como pode ser verificado no seguinte excerto da transcrição da aula (anexo 4):

Pronto. Depois, mais abaixo: “É uma língua que não conheço bem, mas parece-me que é muito difícil e feia.” Olhem aqui: “É uma língua que não conheço bem...” é precisamente aquilo que vocês falaram há pouco!

130. Aluno: Porque não temos convivência não conhecemos bem.

131. Prof.: Exatamente. Próximos...

132. Alunos: Porque se vivêssemos mais perto... (impercetível, os alunos atropelam-se para falar)

133. Prof.: Olhem se querem falar levantem a mão, por favor, senão, para tratar isto, vai ser muito complicado. É que tanta gente a falar ao mesmo tempo, eu depois não percebo o

que falaram. Está bem? O Ricardo está a dizer...

134. Ricardo: ...que se o país alemão estivesse mais perto, nós não tínhamos esta ideia.

135. Prof.: Se o país alemão estivesse mais perto, não teríamos esta ideia.

136. Aluno: Tínhamos mais convivência com eles.

A partir da análise da frase apresentada: *“É uma língua parecida com o português e as pessoas que a falam são baixas e têm barba. O povo espanhol é alegre!”* (cf. anexo 5, diapositivo 3), os discentes chegaram à conclusão que as imagens que possuímos sobre as línguas são constituídas por ideias generalizadoras:

112. Aluno: Ó stôr! Agora está aqui uma grande questão.

113. Prof.: Diz...

114. Aluno: (indicando uma figura de um toureiro que o professor utilizara para ilustrar as frases sobre os espanhóis) Naquele desenho que está ali não é baixo nem tem barba!

115. Prof. Tu não sabes. Não tem barba, exatamente. Mas ouçam, isto aqui é só para ilustrar. Não quer dizer que...

116. Aluno: Nem todos são baixos e têm barba.

117. Prof.: Exatamente. Nem todos são baixos e têm barba. São todos diferentes, não é?! São como portugueses. Há uns assim e outros assado. Ok?

Já quase no final do debate, surgiu a discussão sobre a imagem de facilidade do Espanhol em contraponto com o Português. Por outras palavras, os alunos consideram que a língua espanhola é fácil e afirmam que a língua portuguesa é complexa, no entanto concluem que a primeira é fácil, porque é parecida com a segunda. O professor, ao ver nesta conclusão laivos de antinomia, decidiu que aproveitaria a oportunidade para aprofundar um pouco mais o debate e tentar que os alunos explicassem a razão de tal “dicotomia disfarçada”. Os discentes mostraram pensar sobre a questão e apresentaram as suas propostas. Segundo eles, existem algumas razões para que isso aconteça: em primeiro lugar, porque já sabem Português e isso faz com que a aprendizagem do Espanhol seja um

processo facilitado (162); em segundo lugar, porque a gramática da língua portuguesa é mais complexa, facto com o qual o docente não concordou (164); em terceiro lugar porque o Português apresenta um leque bastante diverso de sons (166). Um aluno chega mesma a afirmar que o facto da língua portuguesa ser tão rica a nível fónico, facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras (166), ao que o professor respondeu com uma pergunta: “*Então, porque é que não aprendes*” (167)?

Concluindo, creio ter ficado claro, nesta aula, que os alunos são sensíveis ou pelo menos se tornaram sensíveis à questão das imagens das línguas, depois de terem realizado todo um trabalho de levantamento de dados junto da sua comunidade educativa. Além disto, mostraram-se interessados pela temática, tentando inclusivamente encontrar algumas explicações plausíveis para a existência de algumas das imagens, quer sejam relativas às línguas, quer sejam relativas aos povos que as falam. Este facto mostrou ser um bom indício no que diz respeito a um dos meus objetivos já citados.

Sabendo que os alunos se mostraram interessados e participativos neste projeto, resta agora saber se realmente surgiu algum efeito – positivo ou negativo – que me leve a acreditar, enquanto parte interessada, que é possível e produtivo trabalhar com alunos a temática da dimensão imagética das línguas de forma a poder moldar no ambiente escolar a sua Cultura Linguística. Porém, só conseguiremos verdadeiramente esta resposta mediante a análise das notas dos alunos sobre as suas imagens das línguas escolares.

3.4. Análise das notas dos alunos sobre as suas imagens das línguas escolares

Como já foi explicado anteriormente, as notas dos alunos sobre as suas imagens das línguas escolares consistem, na verdade, na revisitação das frases que escreveram no início dos trabalhos (anexo 2). Nessas frases os discentes tiveram a oportunidade de, se assim o desejassem, fazer alguns comentários escritos às imagens que haviam expressado no início do trabalho. Note-se que os comentários que poderiam surgir ganhariam uma nova importância, principalmente depois de terem recolhido dados sobre as línguas e os povos junto da sua comunidade educativa, de terem analisado os resultados e de terem inclusivamente feito um debate sobre esses mesmos resultados.

Deste grupo de doze alunos que reviram as suas frases, nove produziram um total de dezoito comentários. Para entender este número de comentários, note-se que cada aluno

escreveu, pelo menos, cinco frases, uma para cada língua escolar e que cada comentário incidu apenas sobre uma ou mais línguas escolares e/ou o(s) povo(s) que a(s) fala(m).

Assim sendo, os comentários estão distribuídos, pelas diferentes línguas escolares, como apresentado na tabela da tabela 29.

Tabela 29: Número de comentários às imagens revisitadas

Línguas Revisitadas	Comentários de Alunos
Português	0
Inglês	2
Espanhol	5
Francês	5
Alemão	6
Total	18

A partir dos comentários presentes na tabela 30 (cf. anexo 2), poderemos observar que todos os alunos que redigiram alguma nota adicional às suas frases explicar a razão da imagem que possuem sobre determinada língua ou sobre o povo que a fala. De todos os dezoito comentários, apenas um relativo à língua alemã (o último) revelou uma ligeira mudança atinente à imagem. Em termos práticos, poderá concluir-se que, dos doze alunos envolvidos no projeto, apenas um registou uma alteração da imagem existente, sendo passível de causar mudança na cultura linguística deste participante. Este facto deixa desde já prever que o trabalho, além de consciencializar os alunos para a existências das imagens das línguas e dos povos e de os fazer pensar acerca das razões para a existência de tais imagens, embora contribua, não permitiu ainda operar transformações significativas na cultura linguística dos alunos.

Tabela 30: Comentários às imagens revisitadas

Inglês	Espanhol
<p>(Aluno 6): “Gosto do Johnny English.”</p> <p>(Aluno 11): “É fácil, porque jogo jogos em Inglês.”</p>	<p>(Aluno 2): “Gosto, porque é uma língua mais próxima”</p> <p>(Aluno 5): “Eu gosto do espanhol, porque é uma língua próxima.”</p> <p>(Aluno 6): “Vejo um canal todos os dias que é o canal Discovery.” (em espanhol)</p> <p>(Aluno 8): “Está tudo bem, porque conheço de familiares que tive em Espanha.”</p> <p>(Aluno 11): “É fácil, porque é parecida com o Português.”</p>
Francês	Alemão
<p>(Aluno 2): “É feia, por estar longe.”</p> <p>(Aluno 5): “Não gosto do francês nem do alemão, porque são línguas que não oiço.”</p> <p>(Aluno 6): “Feia, porque está muito distanciada.”</p> <p>(Aluno 7): “Apesar de ouvir o meu pai falar francês, é um bocado difícil.”</p> <p>(Aluno 8): “Está tudo bem, mas porque tenho familiares.”</p>	<p>(Aluno 1): “Difícil, porque não os conheço e porque têm muita distância de Portugal.”</p> <p>(Aluno 4): “(...) é um pouco difícil, porque tem muitas letras, mas se os alemães estivessem mais perto dos portugueses, poderíamos ter outra opinião sobre os alemães.”</p> <p>(Aluno 5): “Não gosto do francês nem do alemão, porque são línguas que não oiço.”</p> <p>(Aluno 8): “Os alemães não são feios, são calmos, sei isto, porque tenho lá família.”</p> <p>(Aluno 10): “Talvez agora perceba que a língua alemã é difícil, porque está a uma grande distância e também não estamos em contacto com esta língua.”</p> <p>(Aluno 11): “Pode ser difícil, mas até pode ser engraçada.”</p>

3.5. Síntese dos resultados

Neste segmento, procederei a uma síntese da apresentação e análise dos dados de acordo com os diferentes documentos analisados.

3.5.1. Síntese comparativa de resultados das frases escritas pelos alunos e das respostas dos inquiridos da comunidade educativa

No que diz respeito à primeira ferramenta de recolha de dados, mais particularmente no que toca à dimensão imagética os alunos demonstraram possuir imagens das línguas e dos povos que as falam, na maior parte dos casos, condizentes com o resto da comunidade educativa, o que indicia, à luz das definições de Castellotti & Moore (2002) a existência de imagens como sinónimos de construção de uma realidade social e também, segundo Feytor Pinto (2008), a existência de uma Cultura Linguística como imaginário linguístico de uma comunidade.

Sendo assim, no que diz respeito à língua portuguesa, os participantes mostraram ter uma sólida ligação afetiva ao considerá-la bonita, apesar de manifestamente difícil de estudar. Relativamente ao seu próprio povo, as imagens revelam alguma dificuldade de fazer uma autoanálise, já que a organização das imagens foi de difícil categorização. Este aspeto deveu-se sobretudo à maneira disseminada como surgiram as caracterizações do povo português, destapando assim uma dificuldade de realizar a sua própria descrição. No entanto, poderá ser considerado, segundo os participantes, um povo baixo, gordo, com bigode, simpático, moreno, conhecedor/falante de várias línguas, mas, ao mesmo tempo, ignorante no que diz respeito à sua própria.

O Inglês é uma língua difícil, bonita e universal, sendo-lhe atribuída uma imagem de importância global. O povo inglês não consegue reunir um consenso entre os nossos participantes, considerados por uns como antipáticos e simpáticos por outros. O consenso é conseguido relativamente ao aspeto físico dos ingleses, considerados: altos magros e loiros tal como nos surge também nos resultados conseguidos junto da comunidade educativa.

No que concerne ao Francês, a dificuldade é a imagem que mais lhe surgiu associada, sendo bonita para alguns, mas feia para outros. Pese embora a predominância destas imagens, esta língua é muito lembrada pelos alunos pelas suas particularidades linguísticas, nomeadamente a pronúncia da letra erre. Os franceses são considerados de forma positiva, o mesmo é dizer: bonitos e “*chiques*”, apesar de alguma falta de educação.

O Espanhol destaca-se pela sua imagem de facilidade, beleza e semelhança com o Português, como já tem vindo ser recorrente em outros estudos. O povo revelou também ter associadas a si imagens de tendência mais positiva como alegres, altos e trabalhadores.

Tal como já foi referido durante a exposição dos resultados, apenas um aluno considerou os espanhóis um povo simpático, categoria que costuma receber mais registos em estudos semelhantes (cf. Simões, 2006, Senos, 2011). Estes resultados coadunam-se também com aqueles conseguidos junto da comunidade educativa, mormente a imagem de facilidade da língua.

O Alemão manteve a tendência de reunir, dentro da dimensão afetiva, imagens mais negativas comparativamente com as restantes línguas. É considerada, sobretudo, uma língua difícil, pelas suas palavras extensas e pela estranheza que causa. Neste grupo de alunos não lhe está, porém, associada a ideia de uma língua feia, tal como acontece com grande parte dos inquiridos pertencentes à comunidade educativa. Ao povo alemão são atribuídas imagens sobretudo físicas, sendo considerados altos, loiros e com olhos azuis. Em termos de número de ocorrências, a imagem de antipatia, apresenta valores residuais, tal como a da beleza.

3.5.2. Síntese de resultados da aula de debate sobre as imagens relativas aos inquéritos

Uma vez que nas duas primeiras duas ferramentas de recolha de dados (anexos 2 e 3) foram apresentadas imagens referentes às línguas escolares e os seus povos, tanto da parte dos alunos participantes e principais objetos de estudo deste trabalho, como da parte da comunidade educativa do CDJI, os resultados mais interessantes deste documento são, na verdade, a reação dos alunos à análise dos resultados tanto do inquérito por questionário como das suas próprias frases iniciais.

Como tal, a partir da apresentação dos resultados, tendo o professor como um mero organizador de debate, os alunos começaram, eles próprios, a construir ilações e a tentar explicar as razões para algumas imagens que surgiram mormente em relação às línguas espanhola e alemã.

Desde logo, as imagens que pareceram aos alunos carecer de uma explicação foram aquelas relativas ao Alemão e ao seu povo, pelo que os alunos tentaram explicar a negatividade característica como a distância a que o país se encontra e as raras vezes que ouvem a língua ser falada. A propósito, estabeleceram uma comparação com o Espanhol, que, por estar geograficamente mais próximo, permite um intercâmbio maior entre os

indivíduos, um melhor conhecimento de parte a parte e uma maior familiarização com a língua, que linguisticamente é também ela bastante próxima do Português. Também o Inglês foi equiparado ao Espanhol dentro dos mesmos parâmetros, excetuando, claro está, a proximidade linguística. Um outro aspeto plausível para explicar as imagens tão negativas do Alemão assenta na figura histórica de Hitler. A propósito da figura de Hitler, os próprios alunos reconheceram que julgar uma língua, tendo como base uma figura negativa da história do seu povo, não era correto. No que diz respeito aos alemães, concluíram que as imagens atribuídas ao povo são “contaminadas” ou “contaminam” por arrasto as imagens atinentes à língua.

No seu entender, explicaram que no que toca ao Espanhol e ao Inglês eram línguas, em traços gerais, mais aceites pelo universo de estudo devido à sua proximidade geográfica com Portugal, pela familiaridade que essa proximidade proporciona e, no caso concreto do Espanhol, pela proximidade linguística.

Quando confrontados com algumas das suas frases sobre as línguas escolares, os participantes concluíram que as imagens que possuem sobre as línguas e os seus povos são bastante generalizadoras, facto que pode revelar-se injustamente penalizador. Destaco, no seguimento desta ideia a frase de uma aluna e que me pareceu lapidar: “*Ele não deve não gostar dos alemães por causa disso*” (anexo 4, 128).

Apesar de tentarem explicar as imagens mais relevantes com que se depararam e depois de serem confrontados por parte do professor sobre a contradição revelada nas imagens da própria turma disposta na fórmula: “*facilidade do espanhol x dificuldade do português = línguas parecidas*”, os alunos não conseguiram encontrar uma resposta contundente e satisfatória, tendo ficado este aspeto em aberto.

Os resultados relativos a este documento mostraram ser satisfatórios, já que os alunos se mostraram sensíveis à questão das imagens das línguas.

3.5.3. Síntese de resultados das notas dos alunos sobre as suas próprias imagens das línguas escolares

Dos dezoito comentários, apenas um relativo à língua alemã revelou uma ligeira mudança referente à imagem. Todos os outros remeteram-se à explicação da imagem registada sem, no entanto, mostrar qualquer sinal de alteração na sua imagem da língua

alemã ou do povo alemão. A frase com que o aluno mostrou a alteração referida em relação ao Alemão foi: *“Pode ser difícil, mas até pode ser engraçada”*(anexo 2, aluno11).

Capítulo 4 – Considerações finais e perspectivas de futuros trabalhos

Introdução

“É aqui, nesta secção, que se apresentam as conclusões de forma sistematizada. É aqui que se faz o exame crítico de todo o procedimento metodológico seguido. Tal proporcionará referências importantes para o aperfeiçoamento do modelo de análise adotado e o fornecimento de pistas para novas abordagens”, (Pardal & Correia, 1995, p.83).

Neste capítulo registarei as conclusões retiradas do estudo realizado, procurando indicar as respostas para as questões investigativas e os objetivos inicialmente propostos e conseqüentemente tentar apontar caminhos que permitam o tratamento das imagens das línguas nas escolas de forma a desenvolver a Cultura Linguística dos alunos e posteriormente promover uma cultura de plurilinguismo. Registarei também algumas ponderações no que diz respeito às limitações deste estudo e propostas para estudos seguintes.

4.1. Conclusões do estudo

“Pode ser difícil, mas até pode ser engraçada.”

“Ele não deve não gostar dos alemães por causa disso.”

A motivação principal para dar início a este projeto surgiu da rivalidade existente entre os alunos de Espanhol e de Francês no colégio D. José I e que tem proporcionado discussões inflamadas entre os mesmos, além de tentar forçar os docentes a tomar partido por uma ou outra língua. Desta forma, considerei relevante ensaiar soluções que fossem passíveis de resolver este antagonismo constante e promover o estudo das línguas neste estabelecimento de ensino.

Mediante as respostas conseguidas para as questões investigativas que coloquei no início deste estudo, pretendo alcançar os objetivos a que me propus: perceber como é que os alunos se posicionam face às línguas escolares; identificar as imagens das línguas escolares e seus falantes na comunidade educativa do CDJI; perceber os eventuais

benefícios do debate desta temática em sala de aula, numa perspetiva de aceitação do Outro e desejo de contacto com línguas estrangeiras, por parte dos alunos.

Parti da ideia proposta pela Comissão Europeia (2008) de uma Europa unida na sua diversidade para a tentar aplicar a uma instituição onde existem discussões por vezes acérrimas entre os alunos das duas LE2. No seguimento descobri uma nova didática, a Didática das Línguas, uma disciplina que persegue atualmente uma orientação que consiste, segundo Isabel Alarcão (2010), no acompanhamento da realidade social da atualidade que aduz uma diluição das fronteiras entre as línguas e os agentes que ensinam. Percebi, assim, que esta nova disciplina advoga uma cultura plurilingue como via principal para uma convivência harmoniosa e de entendimento entre todos os cidadãos europeus. No entanto, para podermos praticar uma educação plurilingue, é necessário trabalharmos ao nível da estrutura profunda do conhecimento linguístico dos indivíduos. Torna-se imperioso perceber os contornos que lhes permitem perceber o mundo atual em que vivem e perspetivar aquele em que poderão viver dentro de alguns anos (Candelier, 2004). Este conhecimento é definido, aqui, pelo conceito de Cultura Linguística. O caminho traçado pela Didática das Línguas é a construção de uma CL tão abrangente quanto possível e passível de ser renovada e reestruturada ao longo da vida do indivíduo para que este possa inserir-se socialmente e praticar uma cultura de plurilinguismo.

Para poder conhecer os contornos da CL dos alunos participantes, parti do modelo de cultura linguística de Simões (2006), tendo especial atenção à sua Dimensão Imagético/Representacional e ao carácter mutável das construções imagéticas.

Como já ficou explícito no capítulo 1 deste trabalho, muni-me de informações sobre a situação sociolinguística das escolas da região de Aveiro presentes em estudos como os de Pinto (2005), Simões (2006), Schmidt & Araújo e Sá (2006), Araújo e Sá (2008), Simões *et al* (2011), Senos (2011), Schmidt (2011) e Marques (2012), entre outros, para poder estabelecer uma comparação com a realidade com que eu e os meus participantes nos iríamos deparar ao longo do trabalho.

Os dados são aqui apresentados segundo os objetivos propostos no início. Assim, relativamente ao primeiro objetivo (perceber como é que os alunos [de Espanhol do 7ºC] se posicionam face às línguas escolares) os indivíduos mostraram aportar imagens afetivas positivas sobre a língua portuguesa, considerando-a bonita, embora difícil e sobre o povo

mostram imagens pouco consistentes. Este facto ficou também registado no estudo de Melo & Araújo e Sá (2006) no qual as imagens conseguidas sobre os mesmos objetos foram na sua maioria afetivas e com uma tendência oposta no que toca ao povo. O Inglês mostrou aqui ser representado por uma imagem de dificuldade ainda que sendo bonita, universal e importante, e o povo dividiu opiniões ao parecer dicotomicamente *simpático/antipático*. A imagem de dificuldade da língua vai ao encontro da conclusão presente em Pinto (2005) sobre uma língua ser considerada difícil segundo o seu distanciamento da LM. Melo & Araújo e Sá (2006) também concluem que esta língua é importante politicamente e que ganha adeptos nos descritores da afetividade, sendo considerada uma língua bonita, tal como acontece também nos resultados de Simões *et al*, (2011) e Schmidt (2011). O Francês divide aqui opiniões no que diz respeito ao descritor língua *bonita/feia*, mas todos parecem concordar quanto à sua dificuldade, ao passo que o povo é considerado de maneira positiva. Estes dados não se coadunam com o que se verifica em Pinto (2005) e em Melo & Araújo e Sá (2006) nos quais esta língua assume imagens bem mais positivas e proeminentes. No entanto, ao olharmos para os dados de Schmidt (2011), apuramos que a presente informação está mais de acordo com os últimos estudos. Isto pode significar que a dimensão *imagético/representacional* relativa ao Francês tem sofrido algumas alterações nos últimos sete anos. O mesmo tem acontecido com a língua espanhola, embora mostrando uma tendência contrária, já que nos primeiros estudos que verifiquei (Pinto, 2005; Melo & Araújo e Sá, 2006) começava a mostrar sinais de ser uma língua acessível com muitas ocorrências positivas no descritor *fácil/difícil* e *bonita/feia* e o povo com uma imagem de alegria. O seu aumento de popularidade no meio escolar ficou claro num artigo de Maneta (2009) no qual se dava conta do incremento da escolha do Espanhol de entre as línguas disponibilizadas pelo currículo nacional em várias escolas. No presente trabalho, nota-se já um lugar consolidado, sendo o Espanhol a língua escolar mais pretendida a seguir ao Português e ao Inglês. Desde 2005 até ao presente estudo, a língua alemã continua a registar imagens de pendor marcadamente negativo. O povo, por outro lado, não reúne imagens tão consensuais entre os participantes dividindo-se entre “bonitos” e “antipáticos”.

No que concerne ao segundo objetivo deste estudo (identificar as imagens das línguas escolares e seus falantes na comunidade educativa do CDJI), verifiquei que as imagens presentes na comunidade educativa do CDJI vão ao encontro daquelas

encontradas em alguns estudos consultados, dependendo da língua e do ano do estudo. Desde logo cheguei à conclusão que, tal como em Simões e Araújo e Sá (2006), o conhecimento linguístico revelado pelos inquiridos nos remete para um entendimento escolarizado, já que as línguas mais escolhidas para projetos linguísticos são aquelas presentes no currículo nacional. Relativamente à dimensão das práticas, o Português e o Inglês são as línguas que mostram uma imagem de utilidade mais consolidada comparativamente com as outras três, ao passo que o Francês é uma língua mais representada pela sua faceta cultural (cf. Melo & Araújo e Sá, 2006; Simões *et al*, 2011; Schmidt, 2011). Quanto à dimensão imagética, o Português reúne uma imagem consensual e positiva de afetividade, o que está patente na maioria dos estudos anteriores, assim como a simpatia e o acolhimento do povo português. Relativamente ao Inglês, a comunidade educativa do CDJI apresenta-se em consonância com o resto das escolas do concelho de Aveiro, na medida em que também evidencia imagens de importância profissional e política a nível global, sendo-lhe também atribuídas imagens de beleza e riqueza cultural. O Alemão é outra das línguas que se enquadra em alguns dos resultados obtidos por outros estudos no que toca a imagens de desafeição e dificuldade e o povo é marcado pela sua antipatia, xenofobia e tristeza (cf. Schmidt & Araújo e Sá, 2006; Simões e Araújo e Sá, 2006; Schmidt, 2011). Note-se que em Pinto (2005) o Alemão surge com imagens maioritariamente positivas no que toca à afetividade, sendo mesmo comparada ao Francês nestes aspetos.

O Francês e o Espanhol foram propositadamente deixados para o fim, já que são as duas línguas que têm registado maiores alterações no panorama imagético tanto numa perspetiva diacrónica dos estudos revisitados como numa perspetiva sincrónica dos estudos mais recentes com este presente. Uma visão diacrónica mostra que no caso do Espanhol se tem verificado um incremento gradual, desde os primeiros trabalhos consultados (cf. Pinto, 2005 e Melo & Araújo e Sá, 2006), dos indivíduos que gostam desta língua, construindo imagens de teor positivo tanto no campo afetivo como no utilitário. Este incremento começa a registar valores quase exponenciais desde o ano de 2008 (cf. Maneta, 2009). Em estudos mais recentes, o Espanhol confirma o seu estado de aceitação por parte dos alunos portugueses (cf. Simões *et al*, 2011 e Senos, 2011). Apesar do Francês ter vindo a registar um ligeiro decréscimo do número de alunos que pretendem aprendê-lo ao longo dos anos, continua, segundo Simões *et al*, em 2011 a ocupar um lugar de destaque que suplanta, no

panorama dos projetos linguísticos, o Espanhol. No entanto, em Schmidt (2011), denotam-se algumas imagens menos positivas, o que em termos sociais indica que os indivíduos a deixaram de ver como uma língua apenas bonita e romântica e que um número significativo a passou a imaginar como sendo irritante e feia. Uma perspetiva sincrónica do presente estudo com outros mais recentes mostra que no nosso universo de estudo o Espanhol e o Francês reúnem imagens de semelhante teor, ainda que a primeira língua se consiga destacar pela sua imagem de facilidade e pela afetividade que lhe está associada.

Destaca-se, no panorama apresentado, concernente às línguas escolares, o caso do Alemão, que tem vindo a permanecer na obscuridade no que toca à dimensão imagética ao longo dos últimos anos nas escolas da região de Aveiro. Não podemos esquecer o facto de que as escolas não têm capacidades para oferecer todas as escolhas disponibilizadas pelo currículo nacional e que claramente a língua alemã é a mais prejudicada em todo este quadro. Estando cientes de que a Escola é o espaço por excelência para a promoção do contacto dos indivíduos com as línguas e sabendo também que o Alemão está disponível em poucas escolas como alternativa a LE2, torna-se imperioso proporcionar uma melhor orientação para profissionais da educação com vista ao estímulo de uma Cultura Plurilingue para que a possam difundir dentro das escolas e junto dos alunos, dado que são os próprios docentes que apresentam muitas vezes imagens mais desfavoráveis. Naturalmente, não deverá ser descurada uma maior “publicitação” do alemão por forma a elevar a sua aprendizagem a um universo mais alargado, tal como defendem Schmidt e Araújo e Sá (2006).

Aliás, como pode ser verificado na análise das respostas dos inquiridos colocados à comunidade educativa do CDJI, o trabalho de recolha de dados levado a cabo em parceria com os alunos de Espanhol do 7ºC, indica que uma grande parte dos elementos da comunidade educativa, desde professores, auxiliares de ação educativa e encarregados de educação, fazem parte dos que apresentam imagens negativas em relação ao Alemão. Isto significa que não só os docentes, mas todos os intervenientes do processo educativo deverão repensar a forma como viabilizam os contactos dos alunos com as diferentes línguas escolares e, extrapolando um pouco o âmbito deste estudo, todas as línguas estrangeiras em geral que possam representar uma mais-valia para a formação de indivíduos com vista a exercerem o seu papel de cidadãos numa sociedade cada vez mais global e, conseqüentemente, cada vez mais plural.

Faço lembrar que a vocação interventiva e transformadora da DL enquanto disciplina prevê um trabalho que não seja em função dos professores, mas sim trabalhar com eles sobre a realidade do sistema educacional com que nos vamos deparando ao longo do tempo (Alarcão, 2010). Assim, no que concerne particularmente à profissão docente – uma vez que as diretrizes curriculares atribuem aos professores a responsabilidade de decidirem a formação adequada de cada estudante – apesar da sua crescente erosão devido nomeadamente ao desprezo a que esta classe tem sido votada, com perda de autoridade na Escola e dentro da sala de aula e desacreditada na sociedade com a multiplicação de tarefas que lhe são atribuídas, não lhe deixando espaço para inovações concretas – Leite (2006) defende que o professor deve, ainda assim, fazer com que a Escola promova aprendizagens que envolvam toda a comunidade e garanta uma completa formação para os alunos. Portanto, no meu entendimento, os professores, não só os de línguas, mas todos, devem estar preparados para agir de forma concertada e transversal no momento em que surge a oportunidade de proporcionar o contacto dos alunos com uma outra língua e consequentemente com outro povo.

A própria Escola, de um ponto de vista curricular, deve encontrar estratégias diversificadas que permitam esbater as posições mais extremadas que algumas imagens de algumas línguas e, consequentemente, de alguns povos assumem em alguns dos indivíduos da nossa comunidade educativa. Ao projetar este novo rumo, a Escola seria o espaço primordial de formação de cidadãos conhecedores e esclarecidos, para não falar na promoção de uma formação mais controlada da Cultura Linguística através do exercício de um ensino para a intercompreensão que privilegie uma Didática de Plurilinguismo. Neste sentido, têm surgido projetos ativos como os Ateliers Linguísticos levados a cabo pelo LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) da Universidade de Aveiro junto de escolas do distrito de Aveiro; como os trabalhos do LALE quer através de “workshops” para os alunos das escolas, quer através da realização de trabalhos de investigação nesta área, promovendo igualmente estudos meta-analíticos sobre a investigação em Portugal neste campo de ação (cf. Alarcão & Araújo e Sá 2010). No mesmo sentido está também a plataforma online Galanet que incentiva à prática de intercompreensão e comunicação plurilingue, propondo, para os alunos, a realização de projetos inovadores e interessantes neste âmbito.

Foi também incentivado pelos esforços citados que me impeli a agir dentro da escola e da comunidade onde exerço a minha docência e levar a bom porto este trabalho. Assim surge o terceiro e último objetivo deste projeto: perceber os eventuais benefícios do tratamento desta temática em sala de aula (transformação das estruturas da CL?), numa perspectiva de aceitação do Outro e desejo de contacto com línguas estrangeiras, por parte dos alunos.

Para conseguir atingir o terceiro objetivo deste trabalho recorro à análise da aula de debate sobre as imagens relativas aos inquéritos e à análise das notas dos alunos sobre as suas imagens das línguas escolares (anexos 2 e 4). Ao serem confrontados com os resultados do estudo de caso que realizámos e com as suas próprias imagens (anexo 2), os alunos reagiram ao apresentar inferências sobre as causas da existência de determinadas imagens sobretudo relativas ao Espanhol e ao Alemão. Pareceu-lhes que a língua e o povo alemães teriam imagens mais negativas devido a fatores como: a distância do país em relação ao nosso e a figura de Hitler que, fazendo parte de uma memória histórica ainda recente, continua a pairar sobre a língua alemã. Chegaram também à conclusão de que as imagens negativas atribuídas à língua se aplicavam por contaminação/arrasto ao próprio povo. Quanto ao Espanhol, os participantes concluíram que a proximidade de Portugal e Espanha proporcionava um conhecimento mais profundo tanto das línguas como dos povos, o que ajudava na construção de imagens mais positivas. A proximidade linguística do Português e do Espanhol também permitiam uma proximidade afetiva.

A parte mais interessante para mim, na qualidade de professor-investigador, não foi tanto o levantamento dos dados na comunidade educativa, nem sequer junto dos doze alunos de Espanhol que considerei meus participantes, já que essas tarefas foram partes necessárias de um processo que pretende alcançar diferentes objetivos. O que realço deste trabalho foi o resultado retirado dos comentários dos alunos às suas frases iniciais sobre as línguas escolares (anexo 2) e que permitiu chegar ao meu terceiro objetivo. Descobri que apesar de me ter sentido ao longo deste trabalho, não como um investigador, mas como um mediador entre duas partes que não se entendem (os alunos de Francês e os alunos de Espanhol), é possível não só sensibilizar os discentes para a temática das imagens das línguas, como também trabalhar ao nível das estruturas da sua CL para a transformar, ainda que seja de forma muito subtil, como a documentada aqui. Alguns poderão considerar que duas manifestações de mudança em doze alunos são, na verdade, resultados parcos ou

insatisfatórios. Para mim, enquanto autor deste projeto em particular, que convive diariamente na escola com imagens de rivalidade entre as disciplinas de Francês e de Espanhol, é bastante satisfatório, pois reconheço a existência da possibilidade de poder efetuar mudança nos alunos e da necessidade da escola enquanto instituição de o fazer de modo a cumprir plenamente a sua função de formar cidadãos.

Concordo com Senos (2011) quando afirma que os professores, na qualidade de construtores do currículo, não se devem sentir limitados pela imposição de um programa, pois o seu trabalho é preponderante para colocar em andamento uma educação plurilingue. É necessário adotar uma perspectiva mais global e transversal no que às línguas diz respeito, entendendo-as por aquilo que realmente são: objetos de construção identitária que permitem a aceitação do Outro.

4.2. Limitações da investigação

Muito embora tenha a consciência das limitações deste estudo, comparativamente a outros mais elaborados e ambiciosos no que diz respeito nomeadamente ao universo de estudo (apenas doze alunos de espanhol do sétimo ano de escolaridade inseridos numa comunidade educativa, também ela observada e alvo de análise), acredito que este esforço contribui para o conhecimento no âmbito da Didática das Línguas. Esta contribuição fundamenta-se numa ideia de aferição da dimensão imagética e das práticas, como constituintes da CL de toda uma comunidade educativa, bem como no intento de encontrar estratégias que surjam no âmbito da Didática das Línguas em ambiente escolar, sobretudo de uma perspectiva da Didática do Plurilinguismo. Sabia de antemão que o mínimo que poderia conseguir descobrir seria algumas formas sobre como não implementar estas estratégias para abordar e proporcionar o contacto com as diferentes línguas escolares.

Senti sobretudo, no final do processo de categorização e análise dos dados, que por mais ferramentas de recolha de dados que utilizasse, seria impossível voltar atrás e colmatar algumas falhas. Desde logo, nas frases que foram pedidas aos alunos de Espanhol sobre as línguas e respetivos povos, por menos delimitador que pretendesse ser, ensinou-me mais tarde que carecia de informação relativa ao perfil linguístico e habilitações literárias dos encarregados de educação dos participantes bem como o perfil linguístico dos próprios participantes, uma vez que este facto poderia ter ajudado a explicar o seu

posicionamento face às línguas, que em alguns casos se mostrou desviante em relação à “norma imagética” observada na comunidade educativa. De igual forma também encontrei alguma necessidade de ter registado alguma informação em relação à dimensão das práticas dos alunos que envolvessem as línguas escolares, já que também poderiam ajudar a encontrar algumas explicações para a forma como estes alunos se posicionam face às línguas. No tocante ao inquérito por questionário, e apesar de ter sido um documento adaptado de outros instrumentos utilizados em estudos anteriores e em colaboração com os participantes do 7º C de Espanhol, as falhas resumiram-se sobretudo à questão das habilitações literárias dos inquiridos, já que essa informação poderia ter permitido conclusões mais rigorosas e válidas.

Um dos aspetos que condicionaram este estudo foi, sem qualquer dúvida, o tempo de que dispus para a sua consecução. A esta limitação deve ainda acrescentar-se o facto de ter estado a lecionar em acumulação de horários, o que deixou a minha disponibilidade consideravelmente circunscrita a alguns pequenos momentos para poder trabalhar no projeto, principalmente no tocante à recolha e tratamento de dados, ainda que, como já tenha sido explicado, os doze alunos de Espanhol tenham participado. Creio ainda que o cruzamento de dados poderia ter sido mais capitalizado, não fosse a existência das falhas já citadas nas ferramentas de recolha de dados.

4.3. Projetos para o futuro

Tendo chegado ao cabo deste projeto, sinto que consegui atingir um objetivo pessoal que consiste numa melhor preparação para lidar com os alunos e com as línguas escolares. Conheço-me mais capacitado enquanto educador e professor de línguas para trabalhar com os meus alunos uma abordagem, senão mais positiva, pelo menos mais realista e esclarecida do que aquela que atualmente é possível encontrar na nossa escola (CDJI) e, a julgar por outros estudos, nas escolas do concelho de Aveiro. A imparcialidade com que este trabalho me permitiu abordar a questão das imagens das línguas e a forma como os alunos se posicionam em relação a elas possibilitou-me, em primeiro lugar, confrontar, por arrasto, as minhas próprias imagens (que desconhecia possuir), embora me encontrasse numa posição de observador, e questionar-me em seguida sobre a razão que poderá ter-me levado a posicionar-me de determinada maneira face, não só às línguas

escolares, mas a todas aquelas que conheço. Em segundo lugar permitiu-me analisar melhor a situação particular do CDJI no qual existe, como já referi, uma rivalidade vincada entre os alunos de Espanhol e de Francês. Por fim, permitiu-me partir efetivamente para um trabalho junto dos alunos de autoanálise e sensibilização para esta temática, ajudando a promover ao mesmo tempo, não só a aceitação do Outro com a sua língua e bagagem cultural, mas também uma cultura de plurilinguismo. Posto isto e atendendo aos resultados a que cheguei, acredito ser-me lícito dizer que consegui transformar, ainda que de forma subtil a CL dos meus alunos.

Resta-me, agora, continuar a aprofundar os conhecimentos adquiridos e a aplicá-los nas salas de aula, atuando assim de forma mais exigente não só comigo na qualidade de professor, mas com a formação dos meus alunos, promovendo um conhecimento transversal de todas as línguas escolares, ainda que por norma não sejam todas disponibilizadas numa só escola, e mais aquelas que os alunos achem interessantes e dignas de serem aprendidas. Conheço também a minha responsabilidade de partilhar com os meus pares o conhecimento adquirido e das práticas que devo promover em toda a comunidade educativa para viabilizar a inserção de uma nova Didática das Línguas na escola impedindo desta forma que as novas ideias se fiquem apenas pelos círculos investigativos e passem também a vigorar no ensino regular.

Resta-me apenas afirmar a minha vontade de encontrar novas e mais diversificadas formas de sensibilizar os alunos para as imagens das línguas que transportam e de trabalhar com os meus pares para que se perceba entre os alunos que todas as línguas serão necessárias e que uma cultura de plurilinguismo será uma mais-valia não só no que diz respeito à comunicação e aceitação entre os povos, mas também à vida profissional e pessoal.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2010). *A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal*. In LINGVARVM ARENA - VOL. 1 - N.º 1- 61 – 79, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf> (recuperado em 17 de dezembro de 2011).

ALARCÃO, I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2010). *Era uma vez ... a Didática de Línguas em Portugal: enredos, atores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE Série Reflexões N° 3. Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

AMOSSY, R. & HERSCHBERG PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan, Collection 128 Lettres et Sciences Sociales.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H. & MOREIRA, G. (2007). *Imagens das Línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educacional*. Cadernos do LALE, Série Propostas, N°4. Aveiro: Universidade de Aveiro, <http://www.ua.pt/cidfff/lale/PageText.aspx?id=12933> (recuperado em 18 de dezembro de 2011).

ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008). «los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji»....». *Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: implicações para uma educação plurilingue*. In SILVA E SILVA, M., & SILVA, J. *Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras. Atas do Colóquio Didática das Línguas-Culturas*. Minho: Universidade do Minho.

BLAXTER, L., HUGHES, C. & TIGHT, M. (1999). *How to research*. Philadelphia: Open University Press.

BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Essays and Reflections. Durham: University of Durham.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg. Council

of Europe, http://coe.int/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf (recuperado em 20 de agosto de 2012).

CANDELIER, M.(ED). ANDRADE, A.I.,BERNAUS, M., KERVAN, M., MARTINS, F., MURKOWSKA, A., NOGUERAL, A., OOMEN-WELKE, I., PERREGAUX, C., SAUDAN, V., ZIELINSKA, J. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages – the introduction of language awarness into the curriculum*. ECML. Graz, Conselho da Europa, <http://archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf> (recuperado em 02 de março de 2012).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg, Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimooreen.pdf> (recuperado em 28 de dezembro de 2011).

COHEN, L. & MANION, L. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.

COMISSÃO EUROPEIA, (2008). *Um desafio salutar. Como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a europa*. http://ec.europa.eu/languages/documents/report_pt.pdf (recuperado em 22 de agosto de 2012).

COUNCIL OF EUROPE, (2008). White paper on intercultural Dialogue. “*Living together as equals in dignity*”. Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/baku/CoE_Battaini-Dragoni_EN.pdf (recuperado em 22 de agosto de 2012).

DABÉNE, L. (1997). L’image des langues et leur apprentissage. In Mathey, M., *Les Langues et Leurs Images*. Neuchâtel: IRDP éditeur, pp. 19-22.

FEYTOR PINTO, P. (2008). *Política de Língua na Democracia Portuguesa (1974-2004)*. <http://hdl.handle.net/10400.2/1141> (recuperado em 07de outubro de 2012).

FISCHER, G. (2002). *Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas*. Educação & Comunicação. N.º 7. Leiria, <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/249> p. 19-26, (recuperado em 20 de dezembro de 2011).

JODELET, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Representações Sociais: Ampliando Horizontes Disciplinares, Soc. estado*. Vol.24, no.3. Brasília, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004> (recuperado em 20 de dezembro de 2011).

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ. <http://pt.scribd.com/doc/27686077/Que-Es-La-Investigacion-Accion> (recuperado em 02 de outubro de 2012).

LEITE, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-8, <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf> (recuperado em 15 de março de 2013).

LEMKE, J. (2002). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. In Kramsch, C., *Language Acquisition and Language Socialization*. London: Continuum, pp. 68-87.

MANETA, L. (2009) Alunos de espanhol quadruplicam em Portugal. http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1318336 (recuperado em 20 de novembro de 2011).

MARQUES, T. (2012). *Imagens do espanhol em alunos do ensino secundário*. Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo de Ensino Básico e Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MELO, S. & ARAÚJO E SÁ, (2006). *Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos*. Imagens das línguas em contextos de

educação e formação linguística. Cadernos do LALE Série Reflexões, Nº 2, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.

MOLINER, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, pp. 26-30.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasil. UNESCO

OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISTO, (2005). *Carta Europeia do Plurilinguismo*. Paris, <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> (recuperado em 21 de dezembro de 2011).

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Ed.

PINSONNEAULT, A. & KRAEMER, K. (1993). Survey research in management information systems: an assessment. *Journal of Management Onformation System*. New York, <http://staf.cs.ui.ac.id/WebKuliah/TKSI/Survey%20Method%20in%20MIS.pdf> (recuperado em 1 de setembro de 2012).

PINTO, S. (2005), *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS, (2001). *Aprendizagem, ensino, avaliação*. http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf (recuperado em 18 de dezembro de 2011).

SCHMIDT, A. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2006). “Difícil, feia e esquisita”: a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão. *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE Série Reflexões, Nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 9-22.

SCHMIDT, A. (2011), *Imagens das Línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SENOS, S. (2011). *A Cultura Linguística dos Alunos do 9º ano do Concelho de Aveiro*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SERVIÇOS DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (2011). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2011. Oeiras, http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf (recuperado em 27 de agosto de 2012).

SIMÕES, A. R. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2004c). “Aquele de camisa às flores é brasileiro”: estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico”. In A. Barker (Ed.), *O poder e a persistência dos estereótipos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 283-298.

SIMÕES, A. (2006), *A Cultura Linguística em Contexto Escolar: Um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SIMÕES, A. R. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2006). *Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem-te-querer de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas*. Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE Série Reflexões, Nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 41-52.

SIMÕES, A. R., SENOS, S. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2012). Imagens/Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola. In M. J. Fernández García & L. Leal (Coord.), *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro pensinsular* (pp. 539-555). Mérida, Espanha: Gobierno de Extremadura (ISBN 978-84-9852-350-8).

SPINK, M.J. (1993), *O conceito de representação social na abordagem psicossocial*, Cad. Saúde Pública vol.9 no.3, Rio de Janeiro, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017> (recuperado em 22 de dezembro de 2011).

----- ANEXOS -----

----- ANEXO 1 -----

(Materiais das Oficinas de Formação Inseridos no projeto *Línguas e Educação*)

Algumas imagens de Línguas

Mesmo quando falam de amor, parecem que estão a ladrar.

Consigo falar e perceber. inglês É como chocolate a derreter-se na boca.

Feia, esquisita. Ucraniano A língua não me atrai,, a escrita é esquisita. Croata

Gosto do sotaque, é parecida com o português. Espanhol

Gramática muito difícil Aquele senhor de camisa às flores é brasileiro.

Preciosa ferramenta para o meu futuro profissional

É mais do que uma simples língua... são as minhas origens... sem ela seria uma pessoa diferente

Língua engraçada que gostava de falar. Espanhol

Língua mais fácil de ouvir e perceber. Mirandês

Algumas imagens de Línguas

É mais do que uma simples língua... são as minhas origens... sem ela seria uma pessoa diferente

Texto Namoradeiro

“Uma língua em que as vogais não têm todas a mesma cor (...). Para já não entrar nas consoantes que, em Portugal, como se sabe, assobiam, na África cantam e no Brasil dançam.

Temos uma língua com vogais multicolores e consoantes sibilantes, ondeantes e serpenteantes.”

(Excerto da conferência Língua Portuguesa. Língua de Culturas proferida por Manuel Alegre durante a [Expolíngua](#))

Retirado dos Materiais das Oficinas de Formação Inseridos no Projeto *Línguas e Educação*

----- ANEXO 2 -----

(Frases dos alunos acerca das imagens das línguas escolares.)

Português



A língua é difícil e bonita. O Povo alguns são trabalhadores e outros são preguiçosos. Normalmente os portugueses têm bigode ~~e são gendos e bebem cerveja.~~
 e são gendos e bebem cerveja.

Inglês

A língua é fácil e uma das mais faladas no mundo. O Povo é unido. A Inglaterra é uma monarquia. Normalmente são magros.

Espanhol

A Língua espanhola é fácil e é falada muito rapidamente. O Povo espanhol é alegre.

Francês

O Francês é uma língua bonita, que já se falou a um anos. Eles também são alegres.

Aleuão

porque nós os conhecemos porque têm muita distância por Portugal

A língua aleuã é muito difícil. Eles usam palavras grandes. Não sei bem disser como é o povo deles, mas normalmente são altos e têm os olhos azuis.

Daniela Afonso
 10/10/2012

~~Diálogo com los alumnos sobre la~~

Português

É difícil na gramática, e tem muitos tipos de sons.
O povo é baixo e magro.

Inglês

É ~~parecida~~ com Não gosto mas é fácil, e algumas palavras estão no português e "hall".
O povo é geralmente leões, brancos e gordos.

Espanhol

O espanhol é bonito, fácil, e utilização "b" na ^{(porque é} fala e não "v". Não gosto do espanhol cigarro, ^{preciso me)}
mas gosto do original. O povo é "porco" nos restaurantes, e altos, têm barba.

Francês

^(Porque é feia, ~~é~~ não sei porque) por ser bno)
Não gosto da fala. Utilização mais os ditongos nasais. ~~Other~~ ^{ter} são baixos mas gordos.

Alemão.

Alemão é complicado e rápido.
O povo é ruivo e com sardas.

Questionário Diagnóstico

9/5

• Português: O português é fácil e com palavras curtas, mas tem muitas palavras e a forma é complicada. As pessoas de Portugal (ou a maior parte delas) são muito simpáticas.

• Inglês: O Inglês é muito simples e organizado. Acho que a maneira como é falado é muito fixe tal e qual como as palavras. Eu acho que as pessoas de lá são muito moles e picuinhas.

• Espanhol: O Espanhol também é muito simples só que às vezes também é um pouco difícil. A língua espanhola é falada muito rapidamente pelos espanhóis, só que na América Latina é falado devagar. Acho que as pessoas são simpáticas.

• Francês: O Francês é uma língua difícil de falar e as pessoas francesas ligam muito à moda. São muito delicadas.

• Alemão: O Alemão é uma língua muito complicada e as pessoas são muito altas. Tem palavras muito complicadas.

Daniel Barbosa Oliveira

11023700

10/5/2012

Questionário Diagnóstico

→ Língua Portuguesa :

• A Língua Portuguesa é interessante e difícil de falar ou transmitir, porque tem vários sons;

• Eu acho que o povo são:

- Alto;
- Nariz pequeno;
- Pabelos castanhos;
- Algumas pessoas tem bigodes;
- Olhos castanhos;
- Usam óculos;
- O vestuário é fixe;
- Pabelo curto;

→ Língua Inglesa :

• A língua Inglesa é giro de se ouvir, mas é difícil de falar, porque tem muita gramática e vocabulário;

• Eu acho que o povo são:

- As pessoas são muito riques;
- São baixas;
- As pessoas são muito importantes;

→ Língua Espanhola :

• A Língua Espanhola é giro de se ouvir a falar e acho que é fácil de explicar;

- As músicas deles são bonitas;
- Gestos do som das palavras;
- As pessoas são mal amadas;



→ Eu acho que o povo são :

→ Língua Francesa:

• A língua Francesa é giza, mas difícil, porque é muito complicado;

• Eu acho que o povo são:

- As pessoas são fiqes;
- As pessoas são mal Educados;
- Gosto muito da Torre ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ JFEL;

→ Língua Alemã:

• A língua Alemã é ^{um pouco difícil} ~~um pouco difícil~~, porque tem muitas letras; mas se os alemães tivessem mais jeito dos portugueses, poderíamos ter outra opinião sobre os alemães.

• Eu acho que o povo são:

- pequenos;
- gíacos;
- carecas;
- olhos azuis;
- trabalhadores;
- Tem muitas mulheres;

A língua portuguesa é o idioma oficial de Portugal, que é um país que pertence à América Europeia e que se situa na península Ibérica.

Os portugueses são na sua maioria brancos, mas também existe lá negro e chinês. A capital de Portugal é Lisboa. O português é uma língua bonita.

A língua inglesa é o idioma oficial da Inglaterra, e para mim essa língua é difícil e chata.

O inglês é o idioma mais falado do mundo. A capital da Inglaterra é Londres e as pessoas de lá são finanças.

A língua espanhola é o idioma oficial da Espanha, e é o meu idioma favorito.

Os espanhóis são fiéis e o seu país é grande. A capital da Espanha é Madrid.

A língua francesa é o idioma oficial da França e o francês é uma língua muito fina.

A capital da França é Paris.

A língua alemã é o idioma oficial da Alemanha e é uma língua muito complicada. A capital da Alemanha é Berlim.

Eu gosto do espanhol porque é uma língua precisa e não gosto do francês nem do alemão porque são línguas que não aceitam.

Henzo Felizardo

10/4/72

9/6

O português é uma língua muito difícil mas é bonito de se ouvir. A povo português no geral é bonito e um bocado forte. Vejo o inspector max

O inglês é uma das línguas mais faladas por todo o mundo. Povo inglês no geral é alto e magro com o cabelo preto. Vejo o Gary English

O espanhol é uma língua muito parecida com a língua portuguesa e que falam muito rápido. O povo no geral é médio de altura e cabelo preto ou castanho. Vejo um programa todos os dias que é o Discovery

O francês é uma das línguas que eu não gosto porque é muito difícil. Uma palavra ^{por} ^{vez} é mais diferente de uma palavra portuguesa. O francês é uma língua que começa muito no "R".

porque está muito distorcido uma do outro

O alemão é uma língua muito estranha por é falado de uma maneira esquisita. O povo alemão tem o cabelo loiro (amarelo, brancinho) e são muito altos.

Aluno Patrícia

nº 19

7º C

10/4/2014 2

Questionário Diagnóstico

A Língua Portuguesa é uma língua difícil mas engraçada, as pessoas que a falam normalmente são baixas e um bocão gordas.

A língua inglesa é difícil e complicada, os ingleses normalmente são altos e magros.

A Língua Espanhola é fácil e fixe, os espanhóis falam rápido e quase que não se percebe nada, e eu sei que falam rápido porque ouço a Mãe consigo perceber.

A língua francesa não é muito difícil, mas é esquisita porque os franceses carregam muito nos erros, porque eu tenho o meu pai que é francês e ouço a falar e é um bocão difícil.

A língua alemã é esquisita e não gosto porque falam muito rápido e as palavras são estranhas.

Leandro Costa

16/4/2022

Portuguez - lingua Portuguesa e uma lingua
 difícil de se aprender e o povo que o fala são
 baixos com barba e e sobranceiros com bigodes

Ingles - lingua inglesa e uma lingua facil de falar
 não tem muitos verbos o povo que o fala têm
 estrutura médica cabeça operado

Espanhol - a lingua espanhola e bonita e e facil de
 aprender e fala-se muito depressa quem o fala normal-
 mente são baixos com bigode

Frances - a lingua Francesa e uma lingua
 delicada, mas difícil de aprender normalmente quem
 a fala tem estrutura média e vestem-se muito
 bem.

Alemão - a lingua alemã e uma lingua complicada
 de falar por causa dos verbos normalmente o
 povo tem estrutura capelista são altos.

Ricardo Ribas, Duarte Nº 21 Fº C

Portuguez - esta tudo bem só tenho o dizer que
 e a lingua que eu falo e acho difícil
 Ingles - E uma lingua que se fala muito

Espanhol - Eu continuo a achar tudo bem
 porque tive familia em Espanha

Frances - Eu continuo a achar que esta tudo bem
 mas porque tenho familiares

Alemão - O alemães não são feios e ^{são} calmos eu
 sei isto porque tenho lá familia

DT

Português - Português é uma língua falada por todos.
É a língua a pessoas que vivem no Brasil.
É a outra língua que eu mais gosto falar.
compreendo muito bem.

Inglês - Inglês é uma língua falada em muitos países.
Acho que o seu povo é engraçado.

Espanhol - Espanhol é uma língua falada
Acho que os espanhóis são muito simpáticos.

Francês - Francês é uma língua falada em muitos países.
Acho que os franceses são muito simpáticos.

Alemão - Alemão é uma língua falada em muitos países.
é difícil de compreender.

Josana Silva 10 de Abril de 2012

A língua portuguesa é uma língua difícil mas é engraçada, e o povo que a fala por vezes não diz as palavras completas e bem pronunciadas.

A língua inglesa é um pouco complicada mas é muito bonita, o povo que a fala é engraçado.

A língua espanhola não é uma língua complicada e fácil e também é muito bonita, o povo que a fala por vezes fala um bocadinho rápido.

A língua francesa é uma língua complicada mas a sua pronúncia é muito engraçada, o povo que a fala é engraçado.

A língua alemã já não gosto muito, porque as palavras são muito extensas e complicadas, o povo que a fala é um pouco complicado de perceber devido a pronúncia.

Talvez agora pense que a língua alemã é difícil, porque está situada a uma grande distância e também não

estamos em contacto com esta língua.

10 de Abril de 2012

Mónica Afonso

m.º 18, 7.º C

Portugues: português é uma língua difícil, mas conseguem falar várias línguas como inglês, espanhol, francês...
 O povo português normalmente ~~tem~~ tem olhos castanhos, são baixos e gordos as homens, As mulheres altas e "magras". É uma língua ~~difícil~~ ~~porque~~ difícil de pronunciar

Inglês: inglês é uma língua fácil, e normalmente pessoas estrangeiras falam inglês conosco. Eles são altos e magros.

O inglês é fácil porque eu jogo jogos em inglês.

Espanhol: uma língua fácil, parecida ~~da~~ ao português. Algumas palavras em espanhol não significam a mesma coisa em português

É fácil porque é parecido a português. O povo ~~de~~ espanhol é ~~muito~~ alto e magro.

Francês: Acho que é difícil porque as palavras são complicadas e o povo é engraçado.

Alemão: complicado, porque tem palavras enormes. O povo é gordo, alto e estranho.

Pode ser difícil, mas até pode ser engraçado

10, de Abril de 2012

Linda + torindo.



Língua Portuguesa: A Língua Portuguesa é uma língua um bocadinho difícil para quem nunca contactou ~~em~~ com a língua e por vezes há portugueses que pronunciam mal as palavras.

Língua Inglesa: A Língua Inglesa é uma língua gira mas com algumas palavras esquisitas no modo como se pronuncia e o povo inglês é alegre.

Língua Espanhola: A Língua Espanhola é uma língua muito parecida com o português mas ~~o~~ povo espanhol por vezes há espanhóis que pronunciam palavras muito rápido dificultando a maneira de perceber as palavras.

Língua Alemã: A Língua Alemã é muito difícil e por vezes faz-me lembrar um chefe de exército chamado Hitler, porque era um chefe muito mau que matava muitas pessoas.

Língua Francês: A Língua ~~de~~ Francesa é uma língua difícil que por vezes quando estou muito tempo a ouvi-la farto-me de ouvir porque não gosto lá muito do sotaque.

Gerson Miguel Rio Pinho
129 70C
10.04.2012

na gramática

----- ANEXO 3 -----

(Questionário colocado aos alunos do Colégio D. José I em Aveiro)

Com este questionário o docente de Espanhol e a sua turma do 7ºC pretendem saber o que a Comunidade Educativa do Colégio D. José I pensa sobre as línguas escolares, tendo como objectivos a análise da relação que os alunos estabelecem entre as imagens e o seu desempenho e sensibilizá-los para o seu posicionamento em relação à língua que estudam segundo a imagem que possuem da mesma. O questionário é **anónimo**. Tente ser o mais **honesto** possível. Responda individualmente e tenha presente que não existem respostas erradas. Agradecemos a sua colaboração.

1. Idade: ____ anos
2. Ano de escolaridade: _____ Turma: _____
3. Género: feminino masculino
4. País de Origem: _____

5. Falas alguma língua para além do Português?
 Não Sim Qual/quais: _____

6. Das línguas estrangeiras possíveis de serem estudadas na escola, qual escolherias se tivesses que escolher uma língua estrangeira para estudar?

- Inglês
 Francês
 Espanhol
 Alemão

Indica duas razões para a tua escolha: _____

7. O que pensas das línguas escolares? Assinala com uma cruz as opções que melhor se adequam à tua resposta.

	Português	Inglês	Francês	Espanhol	Alemão
Bonita					
Feia					
Fácil					
Difícil					
Útil (profissionalmente / politicamente)					
Inútil (profissionalmente / politicamente)					
Rica culturalmente					
Pobre culturalmente					

8. O que pensas dos seguintes povos que falam as línguas escolares? Assinala com uma cruz as opções que melhor se adequam à tua resposta.

	Portugueses	Ingleses	Franceses	Espanhóis	Alemães
Bonitos					
Feios					
Simpáticos					
Antipáticos					

Alegres					
Tristes					
Racistas					
Acolhedores					

9. Fora do ambiente escolar, como é que manténs contacto com cada uma das línguas que podes aprender na escola? Assinala com uma cruz as opções que melhor se adequam à tua resposta.

	Português	Inglês	Francês	Espanhol	Alemão
Pessoas com quem vives					
Internet					
Música					
TV e Cinema					
Jogos de vídeo					
Viagens					
Livros, revistas e jornais					
Familiares e amigos					
Escolas					
Instruções e rótulos de produtos					

10. Em que pensas quando ouves falar cada uma das línguas escolares? Indica três palavras para cada uma das línguas.

Português: _____

Inglês: _____

Francês: _____

Espanhol: _____

Alemão: _____

----- ANEXO 4 -----

(Registro de aula de debate)

1. Aluno: Fizemos tudo a tempo?
2. Professor: Se fizemos tudo a tempo? Fizemos. Estamos a terminar agora, está a terminar ... e eu acho que vocês trabalharam bem, tirando uma ou outra... uma ou outra parte ou uns ou outros elementos que fizeram um bocado... que complicaram um bocado a vida. Ainda não...POSSO? Ainda não tirei as conclusões portanto não sei o que vai resultar o trabalho. A vossa parte está concluída. Agora, o que eu queria que vocês me dissessem, antes de mais, em cinco minutos, talvez 10 é, ou seja, quais foram as conclusões que vocês tiraram das aulas... da última aula de Matemática em que a vossa professora esteve convosco a ver a apresentação dos resultados, dos inquéritos. (vozes) ... Diz?
3. Aluno: Outra vez!?! Já falámos.
4. Professor: Pois. Já falaram com a professora, mas comigo não! Não sei quais foram as conclusões que vocês tiraram!
5. Aluno: E outra vez...inglês e espanhol são as línguas mais escolhidas... com índices mais positivos.
6. Prof.: Ok, inglês. Inglês e...?
7. Aluno: Espanhol.
8. Prof.: Espanhol ... são as línguas mais escolhidas!
9. Aluno: São as línguas que têm mais adjetivos... (Prof.: um de cada vez se faz favor!) positivos.
10. Prof.: São as línguas que ...?
11. Aluno: São as línguas que têm pessoas que caracterizam as línguas como ...
12. Prof.: Com índices mais positivos, não é?...Exactamente...o inglês e o espanhol.
13. O Aluno: O alemão...

(outros alunos tentam falar por cima da voz do colega)

14. Prof.: Um de cada vez se faz favor. Olhem, levantam a mão para falar! Mónica! Diz.
15. Mónica: O alemão tem mais índices negativos.
16. Prof.: O alemão tem índices mais negativos.
17. Prof.: E voc... diz Ricardo.
18. Ricardo: As pessoas deram índices positivos a Espanha por se calhar estarmos mais juntos e deram aspectos negativos por... como a Alemanha é longe então como as pessoas não se falam tanto deram aspectos negativos.
19. Prof.: Ou seja, chegaram à conclusão que a Alemanha por estar mais longe ... a...a, têm índices mais negativos porque as pessoas...
20. Ricardo: Não ouvem tanto falar alemão...
21. Prof.: Porque não ouvem falar tanto alemão??
22. Ricardo: Sim
23. Aluna: E também por causa do Hitler.
24. Prof.: E por causa do Hitler?
25. Aluna: Sim
26. Prof.: O que é que tem o Hitler?
27. Aluna: Ele matou...

(os alunos atropelam-se para falar)

28. Prof.: Hey! Um de cada vez!
29. Aluna: Ele matou muita gente e as pessoas ficaram muito ...
30. Prof.: Ele matou muita gente? E acham que isso... (o professor é interrompido pelos alunos) Acham que isso deu uma conotação negativa à língua alemã e ao povo?
31. Alunos: Sim.
32. Aluno: Cem por cento.
33. Prof.: Cem por cento o quê?
34. Aluno: Deu 100% de atividade à Alemanha.
35. Prof.: Deu 100% atividade à Alemanha?
36. Aluno: Negatividade.
37. Prof.: Negatividade. Ok e tu (evocando outro aluno)?
38. Orlando: O francês é muito equivalente.
39. Prof.: O francês... ó! prestem lá atenção! é muito equivalente, diz aqui o Orlando.
40. Orlando: ... metade feio e metade bonito, metade rico e metade pobre.
41. Outro aluno: É equilibrado.
42. Prof.: Ah! Querem vocês dizer que está num campo equilibrado, que está neutro, nem é muito positivo nem muito negativo.
43. Alunos: Sim.
44. Prof.: Então chegaram à conclusão, que o espanhol e o inglês é mais escolhido pelas pessoas pela proximidade... pela proximidade de... dos países se calhar, pela facilidade da língua também. O francês está numa posição neutra ou equilibrada e o alemão está numa posição com índices bastantes negativos.

(um aluno chama o professor)

45. Prof.: Diz.
46. Aluno: A língua mais falada é o francês ou o espanhol?
47. Alunos: O inglês.
48. Prof.: Neste momento o espanhol língua mais falada... mais falada que o francês (interrompido) ... no mundo.

(Fala imperceptível de aluno)

49. Prof.: ... nem é metade do Canadá. É só uma parte do Canadá que fala francês, não é metade. Claro que... ouçam... É natural, é natural que a um estudante francês, mesmo que alguns alunos não gostem de francês, mas escolheram-no para estudar, não é... é natural que eles queiram defender a sua língua.

(fala imperceptível de aluno)

50. Aluno: E eles dizem que o francês é mais falado que o espanhol.
51. Prof.: Não, não, isso não é verdade. Aliás, basta vocês... basta vocês pesquisarem na internet e ver... escrevem no Google: Ranking de línguas mais faladas.
52. Aluno: Mandarim, mandarim é o primeiro.
53. Prof.: Mandarim é língua mais falada.

(enumeração por parte dos alunos das línguas mais faladas no mundo)

54. Prof.: Não, não é... o inglês está em quarto lugar, e a seguir ao inglês está o espanhol. Olhem, até vos digo mais: o português é mais falado do que o francês!
55. Alunos: Aiii! Oooii!
56. Prof.: O português é uma... a nível... em termos... em termos mundiais, o português é uma língua mais falada... é falada por mais pessoas que o francês.
57. Aluno: Só temos um país...
58. Prof.: Então e os países africanos: Angola, Moçambique, Guiné...? Olha! Um de cada vez! Desculpa lá Airton, podes continuar.
59. Airton: Espanha é praticamente do mesmo tamanho do que França, ou seja tem (o barulho não deixa ouvir as palavras do aluno) iguais, mas depois uma parte do Canadá não equivale sequer a uma parte da América latina e central, ou seja, fala-se muito, muito, muito mais espanhol que francês.
60. Prof.: Mas não... não... não te esqueças, não te esqueças que... está bem, que... a Espanha tem muitos países, ou seja, o espanhol é uma língua oficial em muitos países ou em quase todos os países da América latina, (alunos refere o “venezuelano”)... o “venezuelano” é espanhol, mas França... o francês também é falado em vários países de África.
61. Aluno: Mas não é tanto como espanhol.
62. Prof.: Tu não sabes. Tu... tens a certeza desses dados?
63. Aluno: Você ainda agora disse.
64. Prof.: Eu ainda agora disse, mas o que estou a dizer é que tu não sabes se ele é mais falado em África que na América do Sul o espanhol. Estás a perceber? Mas o ranking... o ranking das línguas diz isso, vocês..., basta saberem ir ao Google e escrever.

(Uma auxiliar de ação educativa interrompe a aula para saber quem tem senhas para o almoço do dia)

65. Pronto! Ok! E o que vocês viram mais em relação ao facto de... dos povos?
66. Aluna: Ah! É inglês e espanhol.
67. Prof.: Olha, um de cada vez. Diz Airton.
68. Airton: O povo francês é mais... é feio... (discussão com colegas sobre a sua afirmação).
69. Prof.: Orlando, Orlando diz.
70. Orlando: O povo francês é equivalente, os alemães são péssimos
71. Prof- Os alemães são feios, não é? E quê? E mais? Para além de feios, mais?
72. Orlando: Xenófobos.
73. Prof.: Xenófobos e mais?
74. Orlando: Tristes.
75. Prof.: Tristes e... São simpáticos?
76. Alunos: Não... antipáticos.
77. Prof.: Em comparação com...?
78. Aluno: ... o inglês, o português e o espanhol.
79. Prof.: O inglês, o português e o espanhol. (barulho por parte dos alunos) O inglês e o português estão quase iguais. E o espanhol?
80. Alunos: (comentários imperceptíveis)
81. Prof.: Ou seja, tem índices bastantes positivos, não é?

82. Aluno: É o contrário do alemão.
83. Prof.: São povos bastantes agradáveis para os portugueses. Claro que, escusado será dizer que os portugueses são muito bonitos, não é? Porque é o nosso povo. Pronto, então esses dados estão percebidos.
84. Aluno: Mas também há algumas pessoas que acham os portugueses feios.
85. Prof.: Sim, mas isso é uma minoria. O que nos importa aqui é a maioria.
86. Prof.: E vocês... o que é que vocês acham ... Ó pessoal! Prestem lá atenção! O que é que vocês acham... Já viram, na aula de matemática, que o alemão é considerada uma língua feia, é considerada uma língua difícil e estranha... estranha e inútil, não é? E depois vamos ver os povos e vemos que também são considerados, feios, (aluno adiantando as conclusões a que chegaram) antipáticos, xenófobos e tristes. Que ligação... (aluno interrompe com comentário imperceptível) ... está bem, é uma invenção muito importante, não é? As salsichas são muito boas. (dirigindo-se a um aluno) e a cerveja para ti, obviamente, é uma mais-valia, não é?

(Os alunos debatem de forma imperceptível sobre produtos alemães)

87. Prof.: Ouçam! Vocês estão a fazer-me perder tempo. Vocês não conseguem encontrar uma relação entre a língua e o povo? Ricardo.
88. Ricardo: Eu acho que as pessoas associaram mal as pessoas da Alemanha.
89. Prof.: Ou seja, tu achas que estão mal caracterizadas. (dirigindo-se a outro aluno) Ó Airton! Vais embora, pá!
90. Ricardo: Se até na Alemanha chamava-mos nazi a um alemão podíamos ser presos.
91. Prof.: Estás a ser preso, exacto... quer dizer, não és preso... se tiveres razão. Podes é ser considerado um xenófobo, tu próprio. Mas ouçam lá! Temos por um lado a língua alemã que é vista da forma negativa, e temos o povo alemão. O que é que me podem dizer sobre isso?

(aluno tenta responder)

92. Prof.: Diz Orlando
93. Orlando: É... (imperceptível)
94. Prof. Exactlymente ou seja, as pessoas normalmente costumam transportar os sentimentos de uma língua para ao povo que a fala, e muitas vezes o povo não tem culpa nenhuma, nem é nada disso é nada disso que as pessoas pensam.
95. Aluno: (fala imperceptível)
96. Prof. Exactlymente, não as conhecem... por isso mesmo é que há sempre tendência a pensar coisas negativas sobre isso.
97. Aluno: ... é fácil encontrar espanhóis ou ir a Espanha visitar, mas é muito diferente com a Alemanha.
98. Prof.: Pois, precisamente porque não temos tanto contacto com eles. Ao passo que, com os espanhóis, eles estão aqui ao lado, eles vem passar férias, nos vamos passar lá férias, ligamos a televisão e falam espanhol. Quero dizer, já estamos mais familiarizados com essa língua.
99. Alunos: Com o inglês também...
100. Prof.: E com o inglês também, exactamente.

101. Aluno: Mas se a Alemanha estivesse mais ao lado de Portugal e Espanha estivesse longe, nós tínhamos mais convivência com os alemães.
102. Prof.: Pois, se calhar aconteceria isso mesmo. Se calhar ouviríamos mais alemão, estávamos mais familiarizados, conhecíamos melhor os alemães e não pensávamos nada disso.

(O professor tenta ligar o computador ao quadro interativo)

103. Prof.: Ora bem, isto foram algumas frases que eu recolhi dumhas declarações aqui da vossa turma. E eu quero vocês me digam se ainda, depois deste trabalho todo,... se ainda se reconhecem nestas imagens vossas, ou seja, tudo que nos vimos são imagens que nos temos, representações na nossa cabeça sobre outras línguas e sobre os povos. (indicando para o quadro) Sobre o português aqui alguém escreveu: “É uma língua difícil mas engaçada e povo que a fala é baixo com bigode.”
104. Aluno: Acho que somos muito baixos, e nas aldeias são todos baixos com bigodes.
105. Prof.: Mais...? Diz Linda.
106. Linda: (início imperceptível) ...nem todos portugueses são baixos, porque se formos a ver há muitos portugueses altos.
107. Prof.: Há portugueses altos. Vamos comparar a afirmação que está em cima com a que está em baixo: “As pessoas que falam português”, estou a ler a de baixo, “são altas, cabelos castanhos, olhos castanhos, vestuário fixe, nariz pequeno, algumas pessoas têm bigodes, usam óculos e cabelo curto.”
108. Aluno: Podem nem todos usar óculos!
109. Prof.: Exactamente, mas há uma diferença da afirmação que está em baixo da afirmação que está em cima. Há ou não há?
110. Alunos- Há...sim...
111. Prof.: Ou seja, a descrição que está em baixo revela um português típico, ou seja, um português tipo, que já está um bocado afastado daquele que é baixo e tem bigode. É mais moderno. É mais... igual aos outros países, não é? É uma pessoa mais igual a outros países. Muito bem... “A língua espanhola é a minha preferida. Os espanhóis são fixes.” Depois: “É uma língua parecida com o português e as pessoas que a falam são baixas e têm barba. O povo espanhol é alegre!”
112. Aluno: Ó stôr! Agora está aqui uma grande questão.
113. Prof.: Diz...
114. Aluno: (indicando uma imagem de um toureiro que o professor utilizara para ilustrar as frases sobre os espanhóis) Naquele desenho que está ali não é baixo nem tem barba!
115. Prof. Tu não sabes. Não tem barba, exactamente. Mas ouçam, isto aqui é só para ilustrar. Não quer dizer que...
116. Aluno: Nem todos são baixos e têm barba.
117. Prof.: Exactamente. Nem todos são baixos e têm barba. São todos diferentes, não é?! São como portugueses. Há uns assim e outros assado. Ok? Ou seja, chegamos à conclusão que os espanhóis são como os portugueses, são iguais a todo mundo, tirando algumas pessoas que são africanas ou asiáticas, mas de resto é igual ao comum europeu. Não há assim distinções... os portugueses não são uma raça e os espanhóis são outras os franceses não são outra. Portanto, são pessoas normais e iguais a outros países. (outra frase) “ Não gosto muito da língua alemã, porque as palavras são muito extensas e complicadas e por isso é

- difícil perceber o povo!” Pronto. Agora analisando esta frase à luz daquilo que vocês viram na aula de matemática... dos resultados apresentados, o que vocês têm para dizer?
118. Aluno: Que isso é verdade, verdadinha.
119. Prof.: Verdade?
120. Daniela: Eles falam muito rápido e usam palavras muito grandes e frases muito grandes.
121. Prof.: Pronto. Está bem. Então agora vamos ver outra frase: “A língua alemã é muito difícil, e por vezes faz-me lembrar um chefe do exército chamado Hitler que era muito mau e matava muitas pessoas!”
122. Mónica: Sem ter culpa nenhuma, as pessoas!
123. Prof.: Pronto, mas agora... transportando outra vez aquilo que vocês falaram na aula de matemática, o que é que vocês têm para dizer?
124. Linda: O Hitler... falaram no Hitler (imperceptível) massacre.
125. Prof.: Pronto, mas vocês estão a transportar sentimentos que não têm nada que ver com a língua para a língua!
126. Aluno: Quem é que escreveu isto?
127. Prof.: É do 7°C e está à vossa frente.
128. Mónica: Ele não deve não gostar dos alemães por causa disso.
129. Prof.: Não... não é que ele não goste dos alemães. Aqui estamos a falar da língua e não dos alemães. Estás a perceber? (Sim) Aqui a questão é que vocês transportam sentimentos que têm em relação, neste caso a Hitler, e como não gostam do Hitler também não gostam da língua, mas o Hitler não tem nada que ver com o alemão, ou seja, ele falava alemão mas ele não é a língua. Há muitas pessoas que falam alemão que são boas pessoas, exclusivamente até são santas (ironicamente). Estão a perceber? Pronto. Depois, mais abaixo: “É uma língua que não conheço bem, mas parece-me que é muito difícil e feia.” Olhem aqui: “É uma língua que não conheço bem...” é precisamente aquilo que vocês falaram há pouco!
130. Aluno: Porque não temos convivência não conhecemos bem.
131. Prof.: Exactamente. Próximos...
132. Alunos: Porque se vivêssemos mais perto... (imperceptível, os alunos atropelam-se para falar)
133. Prof.: Olhem se querem falar levantem a mão, por favor, senão, para tratar isto, vai ser muito complicado. É que tanta gente a falar ao mesmo tempo, eu depois não percebo o que falaram. Está bem? O Ricardo está a dizer...
134. Ricardo: ...que se o país alemão estivesse mais perto, nós não tínhamos esta ideia.
135. Prof.: Se o país alemão estivesse mais perto, não teríamos esta ideia.
136. Aluno: Tínhamos mais convivência com eles.
137. Prof.: Exactamente. Depois: “O alemão é uma língua muito estúpida, porque é falada de maneira muito esquisita!” Então... expliquem-me lá. Como é que vocês sabem que a língua é estúpida só porque é falada de maneira esquisita? Vocês podem achar que a língua esquisita, mas só por isso não tem que ser estúpida. Até pode ser uma língua bastante interessante.
138. Aluno: Quem é que escreveu isso?
139. Prof.: Não sei, foi alguém daqui. Diz Ricardo...
140. Ricardo: Imagine que o Hitler era português. E as pessoas iam falar mal da nossa língua. Nós íamos ficar assim um bocado...
141. Prof.: ...tristes.

142. Ricardo: Mais ou menos stôr. Então como dizem... se o Hitler foi (imperceptível) ...ah então isto já não é fixe... as pessoas ...
143. Prof.: Exactamente, mas vocês esquecem-se que aqui em Portugal, houve aqui uma pessoa que não fez tantos estragos, em termos de vida humanas, como o Hitler, mas também tivemos Salazar, não é? Então agora imaginem que os alemães dizem assim: “olha não gosto de português, porque aquilo parece, e além do mais também esteve lá um camarada, que foi o Salazar, que matou muita gente. E vocês perguntam assim: “Então, mas o que é que o Salazar tem que ver com a língua portuguesa? Eu também sou português e sou boa pessoa!”
144. Aluno: O português é difícil.
145. Prof.: O português pode ser uma língua difícil, mas isso não quer dizer que seja uma língua feia. Nos resultados que viram não vêem que a língua portuguesa é considerada uma língua bonita apesar de ser difícil?
146. Alunos: Sim.
147. Prof.: Então o alemão pode ser também uma língua bonita apesar de ser difícil.
148. Daniela: O alemão bonito?
149. Prof.: Lá está. Se calhar, porque não estás habituada a ouvi-lo. Ora bem: “A língua Inglesa é uma pouco complicada, mas é bonita, e povo que a fala é muito engraçado”. Lá está. Porquê? Nós convivemos com o inglês...(Airton interrompe) Diz?
150. Airton: O Inglês é muito difícil.
151. Prof.: O inglês é muito difícil, diz o Airton, mas se eu te disser assim: “Então mas tu achas que os ingleses são feios e são más pessoas?”
152. Airton: Não.
153. Prof.: Mas então porque é que costumam ter essa ideia dos alemães?
154. Airton: Por causa do Hitler....
155. Prof.: Mas o Hitler não tem nada que ver com as pessoas.
156. Daniela: É por causa da proximidade.
157. Prof.: Também, também, mas vocês têm que pensar... cada vez que forem chamados a julgar uma língua ou a escolher uma língua, como neste caso... aliás, as razões porque escolheram o espanhol no 7º ano, foi porquê?
158. Alunos: Porque era mais fácil.
159. Prof.: Porque era fácil. Porque é que era fácil?
160. Orlando: Porque é parecido com o português.
161. Prof.: Então espera lá. Se os resultados dizem que o português é uma língua difícil, porque é que dizem que o espanhol é fácil? Expliquem-me isso. É que não tem lógica, não é? Porque é um resultado contraditório. Vocês fartam-se de dizer que o português é difícil, mas é bonito. E depois escolhem Espanhol, porque é fácil, mas dizem que o espanhol é igual ao português! Há aqui qualquer coisa que não está a bater bem.
162. Airton: Porque o português, nós já aprendemos desde pequeninos e não tínhamos a capacidade de aprender como temos agora, e nós agora no 7º ano é que começámos com o espanhol, ou seja, é mais fácil aprender o espanhol, porque já sabemos bem o português. E se são parecidas, é mais fácil aprender o espanhol.
163. Prof.: Isso está bem, mas mesmo assim continuam a dizer que o português é difícil.
164. Airton: Não tem nada a ver. É pela gramática, a gramática espanhola, pelo menos este ano não é difícil.

165. Prof.: Está bem, mas temos alunos no 9º e 8º anos que dizem que o espanhol é fácil e acham que o português é difícil. E no 9º ano já há um nível de exigência em termos de gramática, que não tem nada que ver com o 7º ano. Agora, expliquem-me isso?
166. Ricardo: Porque a gramática do português tem muitos sons... (outro aluno interrompe) ... tem, tem... e para os portugueses é mais fácil aprender outras línguas do que os estrangeiros aprenderem português.
167. Prof.: Então porque é que não aprendes inglês tão facilmente como aprendes o espanhol e o alemão ou francês. Estão a perceber? E eu explico-vos porquê. É tão simples quanto isto: nós achamos que o espanhol é mais fácil, em primeiro, lugar pela proximidade, ou seja, estamos aqui perto, ouvimos mais vezes a língua espanhola que o alemão ou o francês. (aluna interrompe) Calma, agora estou eu a falar. Levantas-te a mão? Se for preciso, vocês até vão lá passar férias no verão. Logo têm uma ideia positiva do país, porque cada vez que pensam em espanhol, no vosso inconsciente pensam em férias, pensam em praias, pensam em pessoas que conheceram. Estão a perceber? Pronto. Logo por aí ficam agradados. Depois, ficam com essas imagens do povo ser um povo alegre e tudo mais...(e por causa das festas – diz um aluno) sim e também por causa das festas.
168. Leandro: Eu não gosto dos espanhóis do sul.
169. Prof.: Não gostas dos espanhóis do sul? Então?
170. Leandro: Porque quando eu estava no Algarve a passar férias, fomos dar um passeio a Espanha e o meu pai perguntou a um espanhol onde é que era a bomba de gasolina e o espanhol fartava-se de dizer que não percebia nada.
171. Prof.: Está bem, mas sabes que consoante a zona, os espanhóis podem ou não perceber consoante... primeiro depende da zona e a culpa não é deles. E depois se falas português rápido... aliás, normal como tu falas aqui, para eles é muito rápido e não percebem. Estás a perceber? Isso não quer dizer que a pessoa seja má pessoa. Porque tu... por exemplo, se vier aqui uma pessoa da América do Sul falar espanhol... se calhar falam mais rápido que os espanhóis e a sonoridade é um pouco diferente e tu não os percebes. E depois eles vão dizer: “Epá os portugueses são uns antipáticos de primeira apanha.”
172. Aluno: (imperceptível) os alemães também falam rápido.
173. Prof.: Ouve, os alemães não são rápidos, tu é que não percebes nada daquilo que eles dizem. Pronto. Continuando... o francês, diz ali: “O francês é uma língua que eu não gosto, as palavras são muito diferentes do português e carregam muito nos erres.”
174. Airton: e o alemão também.
175. Prof.: Pronto. Ok. Então vamos lá ver uma coisa, “O francês é uma língua que eu não gosto, as palavras são muito diferentes do português...”, aqui está outra vez a questão da...
176. Alunos: proximidade.
177. Prof.: Da proximidade ou distância, não em termos de geográficos mas em termos da língua. Ou seja, o espanhol é uma língua mais próxima do português ao passo que o francês é uma língua mais distante apesar de serem línguas irmãs, porque vieram do latim.
178. Airton: Uma característica da língua francesa é os erres, da língua alemã é os erres e os b’s e da língua espanhola é trocar os b’s por v’s.
179. Prof.: Ok, está bem então. Pessoal, o que eu queria que vocês fizessem agora é: depois de todo este trabalho e depois de termos chegado à conclusão que vocês... que não se deve julgar uma língua com os sentimentos que temos em relação a uma pessoa desse povo, ou a distância que essa língua está, só por causa do..., por exemplo do caso do alemão que é ... nós estamos a tratar as línguas escolares e a língua alemã é aquela que está mais distante de

nós, só por causa da distância que nos separa ou de haver uma figura histórica que faz algum mal, ou por exemplo a selecção alemã ganhou à selecção portuguesa... , só por causa disso... não podemos considerar a língua alemã feia e inútil só por causa dessas coisas. É uma língua igual às outras e merece a nossa atenção quando somos chamados a julgá-la ou a escolher. Vocês, quando foram para o 7º ano tiveram que escolher uma língua: francês ou espanhol. Alemão não, porque aqui no Colégio não há alemão, mas imaginem que na altura de escolher vocês pensavam assim: “alemão é feio, não gosto e depois os alemães são antipáticos e eu não vou precisar nada do alemão. Vou escolher espanhol, porque gosto de passar férias em Espanha.” Vocês acham que é uma forma correcta de escolher uma língua?

180. Airton: Não stôr. Devíamos escolher por ser uma língua rica ou pobre também.

181. Prof.: Isso pode ser um dos critérios que tu podes ter em conta.

(fala imperceptível do aluno Airton)

182. Ricardo: Ó stôr, o alemão também vai ser muito útil, porque na terceira guerra mundial vai-se falar muito alemão e muito russo.

183. Airton: Ai é? E quando é que vai ser a terceira guerra mundial?

184. Ricardo: Em 2072.

185. Ricardo: A guerra vai ser provocada por os alemães!!!

186. Prof.: Quem é que disse? Quem é que diz que a 3ª guerra mundial vai ser provocada pelos alemães?

187. Ricardo: Não é pelos alemães. É pelos russos.

188. Prof.: Pelos russos? Como sabes? Tu não prevês o futuro. Até pode ser provocada por mim...tu não sabes. Imagina que um dia me dava na cabeça e chegava ao pé do presidente francês e lhe dava um tiro na cabeça e depois vinham os alemães porque agora estão aliados com os franceses em termos económicos e vinham atrás do povo português, porque eu, às tantas, dizia que fui mandado pela PSP ou pela Polícia Judiciária. Ia logo criar um confronto. Depois metiam-se os Estados Unidos, porque os Estados Unidos querem defender França ou Alemanha ou Portugal e depois metia-se a China também, porque está sempre contra os Estados Unidos, e depois era uma terceira guerra mundial e fui eu que a criei... Ok. Eu agora queria que vocês lessem aquela folha que eu vos pedi que escrevessem logo no início. Quero que voltem a ler e que escrevam algo se mudariam alguma coisa na vossa apreciação. Depois de todo este processo todo, depois da análise dos inquéritos, depois da apresentação dos resultados... o que é que vocês mudariam na vossa visão em relação a estas línguas que escreveram aqui neste texto, está bem?

189. Airton: Stôr... e se não mudámos.

190. Prof.: Se não mudaram, não mudaram. O que eu quero saber é, em primeiro lugar, se mudariam alguma coisa. Em segundo, o que é que mudariam.

(Professor entrega a folha pertencente a cada aluno)

(Fim)

----- ANEXO 5 -----

(Apresentação das frases dos alunos na aula de debate)

Diapositivo 1



Comissão Europeia > Línguas

As imagens da Línguas

Comunidade Educativa do Colégio D. José

Professor Daniel Jesus

Diapositivo 2

A língua portuguesa



“A língua portuguesa é uma língua difícil, mas é engraçada e o povo que a fala é baixo com bigode.”

“As pessoas que falam português são altas, cabelos castanhos, olhos castanhos, vestuário fixe, nariz pequeno, algumas pessoas têm bigodes, usam óculos e o cabelo curto.”

Diapositivo 3

A língua espanhola



"A língua espanhola é a minha preferida (...) os espanhóis são fixes"

"É uma língua parecida com o português."

"As pessoas que a falam são baixos e têm barba."

"O povo espanhol é alegre."

Diapositivo 4

A língua alemã



"Não gosto muito da língua alemã, porque as palavras são muito extensas e complicadas e por isso é difícil perceber o povo."

"A língua alemã é muito difícil e por vezes faz-me lembrar um chefe do exército chamado Hitler que era muito mau e matava muitas pessoas."

"É uma língua que não conheço bem, mas parece-me que é muito difícil e feia."

"O alemão é uma língua muito estúpida, porque é falada de maneira muito esquisita."

Diapositivo 5

A língua Inglesa



“A língua inglesa é um pouco complicada, mas é muito bonita e o povo que a fala é muito engraçado.”

“As pessoas que a falam são muito importantes.”

Diapositivo 6

A língua francesa



“O francês é uma língua que eu não gosto (...) as palavras são muito diferentes do português e carregam muito nos “erres”.”

----- ANEXO 6 -----

(Pedido de Autorização)

Autorização

No âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] no Ensino Básico e Secundário na Universidade de Aveiro, está em curso um projecto de investigação subordinado ao tema: *Imagens das línguas na comunidade educativa do colégio D. José I*, sob a orientação da Professora Doutora Helena Araújo e Sá.

Dirigindo-se esta investigação a todos os quadrantes da comunidade educativa, o que inclui uma amostra de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico para a qual foi seleccionado/a o/a seu/sua educando/a, vimos pedir-lhe que o/a autorize a participar no mesmo. Informamos também que a investigação decorrerá com total observância e respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação com seres humanos. A participação do/a seu/sua educando/a neste estudo é totalmente voluntária, mas a sua colaboração é imprescindível para que os objectivos da investigação possam ser alcançados. O inquérito será efectuado num período concedido pelo Colégio e com a presença de um/a docente do estabelecimento de ensino. É garantido o anonimato e confidencialidade das respostas recolhidas através do questionário.

Face à informação que me foi disponibilizada, declaro que autorizo o/a meu/minha educando/a _____
(Nome do/a aluno/a), a participar no estudo.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Data: ___/___/2012