



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2014

**Sónia Patrícia da
Silva Oliveira**

**A competência intercultural
no manual de LE de inglês e de espanhol**



**Sónia Patrícia da
Silva Oliveira**

**A competência intercultural
no manual de LE de inglês e de espanhol**

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

Dedico este trabalho à minha família.

o júri

presidente

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

Doutora Ana Sofia Reis de Castro Pinho
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

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

agradecimentos

À Prof.^a Doutora Susana Maria Almeida Pinto pela sua generosa disponibilidade, compreensão e orientações valiosas em momentos de perspetiva turva.

À minha família pela compreensão e incansável apoio. Principalmente à minha irmã pelo incondicional e absoluto auxílio.

À Ana Cláudia, à Carla Susana, à Fernanda e à Tânia pela disponibilidade, partilha e amizade.

A todos que me acompanharam direta ou indiretamente ao longo deste percurso.

palavras-chave

competência intercultural, competência comunicativa intercultural, manual escolar, aula de Língua Estrangeira (LE).

resumo

O presente relatório propõe-se, fundamentalmente, compreender que forma os manuais de Inglês Língua Estrangeira (ILE) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE) apresentam objetivos, recursos e atividades que contribuem para o desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) nos alunos. Assim, numa primeira parte, apresentamos uma breve génese do conceito de comunicação intercultural abordando, posteriormente, algumas definições de competência intercultural (CI) e de competência comunicativa intercultural (CCI) preconizadas por alguns autores e, por vezes, sustentadas por propostas de modelização dos conceitos.

Seguidamente, focamos a nossa atenção em Michael Byram, descrevendo os respetivos modelos de CI e de CCI, visto que a contribuição dos trabalhos realizados pelo autor para a operacionalização destes conceitos em contexto educativo é fortemente reconhecida.

Seguidamente, delineamos as orientações das políticas linguísticas educativas europeias e das políticas linguísticas educativas portuguesas no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras e do desenvolvimento da CI e da CCI nos alunos. Ainda no âmbito do quadro teórico, reportamo-nos ao papel e ao estatuto do manual escolar na aula de língua estrangeira e ao seu contributo para o desenvolvimento da CI.

Por fim, apresentamos o estudo realizado, descrevendo o *corpus* de análise, nomeadamente os manuais de inglês e de espanhol adotados para o décimo primeiro ano de escolaridade nos agrupamentos, onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada I e II. Para análise dos manuais, levámos a cabo uma análise de conteúdo categorial utilizando como instrumento de análise o *Modelo de Competência Intercultural* de Michael Byram.

A análise dos manuais permitiu-nos concluir que estes incidem no desenvolvimento de saberes diferentes e a articulação entre as três dimensões: objetivos, atividades e recursos carece de coerência e sintonia, o que compromete a promoção do desenvolvimento da CI, que embora presente, é-o de forma desequilibrada, não transversal e reduzida. Apesar do desenvolvimento da CI constar nos documentos oficiais, nomeadamente nos programas curriculares de LE, a sua operacionalização parece ainda um enigma.

keywords

intercultural competence, intercultural communicative competence, textbook, foreign language class.

abstract

The current report primary aim is to understand in what way the English Foreign Language (EFL) and the Spanish Foreign Language (SFL) textbooks present goals, resources and activities which contribute to the student's development of the Intercultural Competence (IC). Thus, we firstly present a brief genesis of the intercultural communication concept followed by some definitions of intercultural competence (IC) and of intercultural communicative competence (ICC) supported by some authors, and sometimes justified by their concept modeling proposals.

Next we focus on Michael Byram and on his IC and ICC models, since the contribution of his essays to the operation of these concepts in an educational context is widely recognized.

Afterwards, we outline the guidelines of the European educational language policies and of the Portuguese language education policies towards the foreign language learning and the students' IC and ICC development. Still on this theoretical frame, we refer to the role and status of the textbook in the foreign language classroom as well as its contribution to the development of IC.

Finally, we present our study, describing the *corpus* of analysis, describing the English and Spanish textbooks adopted for the eleventh grade by the schools where we carried out the Supervised Teaching Practice I & II. In order to analyze the textbooks, we did a categorical content analysis using as a tool the *Intercultural Competence Model* by Michael Byram.

The textbooks analysis allowed us to conclude that they focus on the development of different knowledge and that the link between the three dimensions: objectives, activities and resources lacks coherence and harmony, which compromises the promotion of the IC development which is present in an unbalanced, cross-cut reduced way. In spite of being written in the official documents, namely in the National Foreign Languages Syllabus, operating the IC is still an enigma.

palabras clave

competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural, libro del alumno, clase de lengua extranjera.

resumen

El presente informe tiene como objetivo fundamental comprender, cómo los libros del alumno de Español Lengua Extranjera (ELE) y de Inglés Lengua Extranjera (ILE) presentan objetivos, actividades y recursos que promueven el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. Así que, en la primera parte, presentamos una pequeña reseña de la génesis del concepto de comunicación intercultural, tras el enfoque de algunas definiciones de competencia intercultural (CI) y de competencia comunicativa intercultural (CCI) de algunos autores, por veces, acompañadas por propuestas de modelización de los conceptos.

Luego enfocamos nuestra atención en Michael Byram, describiendo sus modelos de CI y de CCI, ya que la contribución de los trabajos realizados por el autor para la concreción de estos conceptos en el contexto educativo es muy distinguida.

Después exponemos las orientaciones de las políticas lingüísticas educativas europeas y luego de las políticas lingüísticas educativas portuguesas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y del desarrollo de la CI y de la CCI en los alumnos. También en el marco teórico, nos referimos al papel y a la condición del libro del alumno en la clase de lengua extranjera y su contribución al desarrollo de la CI.

Por último, presentamos el estudio realizado, describiendo el *corpus* de análisis, más precisamente los libros del alumno de español y de inglés adoptados para el décimo primero año en los colegios donde hicimos la práctica pedagógica. Para el análisis de los libros del alumno, realizamos un análisis de contenido categórico utilizando como instrumento de análisis el *Modelo de Competencia Intercultural* de Michael Byram.

El análisis de los libros de texto nos logró concluir que los objetivos, las actividades y los recursos enfocan distintos saberes y la articulación entre las tres dimensiones necesita coherencia y sintonía, lo que compromete la promoción del desarrollo de la CI, la cual, aunque presente, lo es de manera desequilibrada, no transversal y reducida. La CI está en los documentos oficiales, a saber en los programas curriculares de LE, pero su concreción es todavía enigmática.

Índice.....	IX
Índice de Figuras.....	X
Índice de Tabelas.....	X
Índice de Gráficos.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XI

Índice

Introdução	12
Capítulo 1. Competência Intercultural	15
1.1. Competência Intercultural: conceitos e abordagens	15
1.2. Os Modelos de competência intercultural e de competência comunicativa intercultural de Michael Byram.....	26
1.3. A aula de LE como espaço privilegiado para o desenvolvimento da CI e CCI.....	32
Síntese.....	39
Capítulo 2. Políticas linguísticas educativas europeias: a abordagem intercultural.....	40
2.1. Políticas linguísticas educativas da União Europeia e do Conselho da Europa	40
2.2. Políticas linguísticas educativas em Portugal	46
Síntese.....	51
Capítulo 3. Manual escolar no universo educativo	53
3.1. Estatuto e funções do manual escolar	53
3.2. O contributo do manual de LE.....	60
Síntese.....	64
Capítulo 4. Metodologia do estudo	66
4.1. Corpus de análise	66
4.2. Caracterização metodológica do estudo	72
4.3. Instrumento de análise dos manuais	74
Síntese.....	79
Capítulo 5. Análise dos dados	80
5.1. Manual Escolar de ELE	80
5.2. Manual Escolar de ILE	85

5.3. Comparação entre os manuais de ELE e ILE	89
5.4. Síntese das análises e discussão dos resultados	92
Síntese.....	95
Capítulo 6. Considerações finais.....	96
6.1. Conclusões e implicações	96
6.2. Limitações do estudo	102
6.3. Perspetivas futuras	103
Referências Bibliográficas	105
Anexos.....	115
Anexo 1. Manual escolar de Espanhol LE – <i>Es-pa-ñol Tres Pasos 11</i>	116
Anexo 2. Manual escolar de Inglês LE – Links 11	127

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo das componentes da Competência Intercultural, de Hamilton, Richardson & Shuford	21
Figura 2 – Pirâmide Modelo da Competência Intercultural de Deardorff	22
Figura 3 – Modelo Processual da Competência Intercultural de Deardorff.....	24
Figura 4 – Modelo de Competência Intercultural de Michael Byram.....	27

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Corpus</i> de análise	67
Tabela 2. Organização do manual de espanhol, <i>Es-pa-ñol TresPasos 11</i> , por unidade....	68
Tabela 3. Organização do manual de inglês, <i>Links</i> , por unidade.....	70
Tabela 4. Categorias de análise	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Manual Escolar de Espanhol – Objetivos	81
Gráfico 2. Manual Escolar de Espanhol – Atividades	81
Gráfico 3. Manual Escolar de Espanhol – Recursos	82
Gráfico 4. Manual Escolar de Espanhol.....	83
Gráfico 5. Manual Escolar de Inglês – Objetivos	85
Gráfico 6. Manual Escolar de Inglês – Atividades	86
Gráfico 7. Manual Escolar de Inglês – Recursos	87
Gráfico 8. Manual Escolar de Inglês.....	88
Gráfico 9. Comparação MELE e MILE – Objetivos	89
Gráfico 10. Comparação MELE e MILE – Atividades.....	90
Gráfico 11. Comparação MELE e MILE – Recursos	91

Lista de Abreviaturas

CI	Competência Intercultural
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ILE	Inglês Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
MELE	Manual de Espanhol Língua Estrangeira
MILE	Manual de Inglês Língua Estrangeira
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UE	União Europeia

Introdução

Que a língua e a cultura são indissociáveis não é por si uma novidade. O modo como esta relação é percebida em contexto educativo e operacionalizada na aula de Língua Estrangeira (LE) é que merece diferentes abordagens em consonância com as diferentes realidades atuais.

A aula de LE constitui-se, pelas características que lhe são inerentes, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de um espírito de abertura, compreensão e respeito perante o Outro, diferente e, por vezes, divergente. É com base nesta crença que o nosso estudo, debruçando-se sobre uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas em sala de aula - o manual escolar - foi construído com o objetivo de compreender até que ponto os objetivos de aprendizagem definidos, as atividades delineadas e os recursos utilizados nos manuais escolares fomentam o desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) nos alunos.

Segundo Duarte (2010) o que está em causa para a escola atual e, por conseguinte, também para os manuais escolares, “é o desenvolvimento de atividades onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, isto é, que sejam chamados a agir, a construir o seu conhecimento, a um nível mais exigente, o da descoberta ou criatividade” (p. 121).

Amaro (2009) refere que o manual escolar “continua a exercer um forte poder de regulação das práticas pedagógicas tanto na preparação, como na operacionalização das atividades lectivas” (p. 118). Salientando ainda que “esta atitude é largamente justificada, por um lado, pelo facto de o manual escolar ser imposto pelos normativos legais e, por outro, por facilitar a tarefa do professor que acaba por confiar nos agentes responsáveis pela elaboração destes materiais” (idem).

À entrada em vigor de novas orientações, uma vez que o Despacho n.º 17169/2011 anula as orientações definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001), e remete para as metas curriculares, sucede-se a produção de um coletivo de recursos didáticos com vista a apoiar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Destaque-se, entre estes, o manual escolar enquanto dispositivo pedagógico central do processo de escolarização (Magalhães, 1999), que traduz

os entendimentos dominantes em cada época relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover (Vidigal, 1994).

Deste modo, o manual escolar, também enquanto material pedagógico mais utilizado pelo aluno, assume um papel importante como proporcionador de novos conhecimentos e de diferentes perspectivas, devendo, na nossa aceção, sensibilizar o aluno para a diversidade linguística e cultural e para a riqueza do encontro intercultural, uma vez que “seul celui qui, (...) appreni ou étudiant, aura appris à connaître les hommes et les femmes d’autres cultures dans leur singularité et leur altérité, saura les respecter en tant que partenaires, pourra mieux les comprendre et donc coopérer avec eux” (Abdallah-Preteuille & Thomas, 1995, p. 90).

No estudo em presença, circunscrevemos o nosso campo de análise ao domínio da Competência Intercultural (CI), por considerarmos que esta é uma problemática relevante e atual, que deve ser estudada e difundida, uma vez que a mesma contribui fortemente para o desenvolvimento do aprendente na relação com o Outro e na sua inclusão numa sociedade plurilingue, pluricultural e em constante mudança.

Ocuparmo-nos desta problemática, implica falarmos dos diversos conceitos, teorias e propostas de modelização construídas em torno da CI e da CCI. Assim, dedicamos o primeiro capítulo ao enquadramento teórico do nosso estudo, dando conta de várias abordagens aos conceitos de CI e CCI por parte de diferentes autores e, posteriormente, caracterizamos com maior detalhe, os modelos de CI e de CCI de Michael Byram, atendendo à sua importância para o nosso estudo. Igualmente conscientes da riqueza de que a aula de LE se pode revestir, procedemos a uma abordagem das potencialidades que este contexto oferece no âmbito do nosso estudo.

No capítulo seguinte centramo-nos nas políticas linguísticas educativas, primeiro ao nível do contexto europeu e posteriormente ao nível nacional, no que concerne à promoção do desenvolvimento da CI em contexto educativo.

Atendendo à relevância dos manuais escolares enquanto ‘intérpretes’ dos programas curriculares, auxiliares pedagógicos de grande divulgação nacional e recurso relevante para professores e alunos, propomos no capítulo 3, uma abordagem do estatuto, do papel e das funções deste, sustentada pela revisão de literatura sobre o manual escolar.

Para efeitos da análise que nos propomos realizar, dedicamos o capítulo 4 à explicitação dos procedimentos metodológicos utilizados no nosso estudo empírico, que se assume qualitativo, assentando na análise de conteúdo do tipo categorial (Bardin, 2000).

No capítulo 5 procedemos à apresentação dos resultados da análise dos manuais escolares de Inglês Língua Estrangeira e de Espanhol Língua Estrangeira para o 11.º ano, procurando nos objetivos, nas atividades e nos recursos destes, indicadores da promoção do desenvolvimento da CI, debruçando-nos sobre os resultados obtidos, discutindo-os e apontando algumas conclusões.

No último capítulo, tecemos as conclusões finais, relacionando os objetivos de investigação inicialmente delineados com os resultados obtidos, referimos as limitações do estudo e apontamos algumas sugestões para o futuro.

Capítulo 1. Competência Intercultural

Introdução

Neste primeiro capítulo, pretendemos contextualizar, ainda que de forma necessariamente sintetizada, o surgimento do conceito de competência intercultural (CI) e de competência comunicativa intercultural (CCI), abordando perspectivas e conceitos de alguns autores, focando posteriormente a nossa atenção nos modelos de Michael Byram. Focamos a atenção no trabalho desenvolvido por esse autor por considerarmos que é o que melhor se adequa ao nosso estudo, pois como refere Dervin (2012) “In language education, one of the main advocates of the concept is British researcher Michael Byram (1997) who has contributed to conceptualising and renewing the competencies.” (p.3). Por fim, apresentamos algumas valências da aula de língua estrangeira (LE) para o desenvolvimento da competência em questão.

1.1. Competência Intercultural: conceitos e abordagens

Os estudos sobre a Competência Intercultural (CI) na Europa surgiram nos anos 60, principalmente ligados à integração de emigrantes no país de acolhimento e dos seus filhos nas escolas. Assim, a interculturalidade, ainda que relacionada com diversas áreas, surge imediatamente ligada à educação, onde surgiram as suas primeiras formulações, numa tentativa de responder, através da adaptação de métodos e estratégias nas práticas pedagógicas, a uma sociedade na qual a multiculturalidade se tornou uma realidade não esporádica mas constante.

Sendo a Europa desde sempre um espaço linguística e culturalmente diversificado, com a criação da União Europeia, a Europa é reconhecida e reconhece-se como sendo “incontestablement multilingue et multiculturelle” (Grima, Candelier, Fitzpatrick, Halink, Heyworth, Muresan, & Newby, 2003, p. 12) sendo que, algumas decisões políticas, como o Acordo de Shengen em 1985, que permite a livre circulação de pessoas e bens dentro do espaço europeu, incrementaram o contacto e a convivência com e na diversidade.

A União Europeia (UE) integra atualmente 28 países, com 24 línguas oficiais e outras, sem este estatuto (União Europeia, 2013) e com uma variedade de expressões culturais e religiosas. Atendendo a “um nível de diversidade sem precedentes e em constante desenvolvimento” (Conselho da Europa, 2009, p. 12) na UE, existe uma preocupação em fomentar o respeito pela diversidade linguística e cultural, assim como a sua valorização, contribuindo para a relevância em dotar os cidadãos europeus de competências de comunicação intercultural. Neste sentido, alguns estudos levados a cabo no contexto europeu, e dos quais daremos conta no capítulo seguinte, focam o repertório linguístico do indivíduo, as perceções que este tem de si próprio e do Outro e a relação intercultural.

Também a UNESCO, através da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, presidida por Jacques Delors se empenhou na “negociação intercultural de perspetivas e de filosofias diversificadas de vida” (Carneiro, 2009, p. 75) definindo quatro pilares de aprendizagem fundamentais para o futuro, nomeadamente *Aprender a Conhecer*, *Aprender a Fazer*, *Aprender a Ser* e *Aprender a Viver Juntos*. Com todos estes pilares podemos estabelecer ligações aos princípios de interculturalidade e neste âmbito, de acordo com o *Guia da Educação Intercultural da Unesco*, o conceito de educação intercultural propõe-se “ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del *conocimiento mutuo, el respeto* y el *diálogo* entre los diferentes grupos culturales” (Unesco, 2006, p. 18).

Atendendo a este cenário multilingue e multicultural, constituído por comunidades e indivíduos também, por sua vez, multilingues e multiculturais, todo e qualquer ato de comunicação consiste no encontro entre indivíduos, detentores dos seus repertórios individuais, plurilingues e pluriculturais, transformando o ato de comunicação num ato exolingue e intercultural (Beacco, 2005, 2008; Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, & García, 2009; Cavalli et al., 2009; Coste, 2010).

É neste sentido de sensibilização para a diversidade e o enriquecimento que a mesma acarreta, que várias instituições como a UNESCO e a UE têm empreendido esforços de modo a proporcionar orientações, publicações e recursos de diferente tipologia para que as sociedades possam preparar os seus cidadãos, atendendo às especificidades dos contextos, para a naturalidade da diversidade linguística e cultural, minimizando possíveis

obstáculos e usufruindo do acréscimo que a mesma proporciona na formação pessoal e profissional.

Na realidade atual, se por um lado, as distâncias geográficas são cada vez mais facilmente ultrapassáveis, por outro, há um longo caminho a percorrer na aproximação das diferenças/variedades linguísticas e culturais. No âmbito da heterogeneidade, urge salientar que “l’hétérogénéité culturelle traverse les nationaux eux-mêmes, dans la mesure où ceux-ci, à l’intérieur de chacun d’entre eux, se définissent par leur multidimensionnalité culturelle” (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996, p. 14).

No entanto, o reconhecimento da existência de várias línguas e culturas, assim como a sua aprendizagem com a finalidade de interação não é em si já uma novidade, como as biografias linguísticas de muitos europeus o certificam.

“Por muito que aumente a competência linguística dos europeus no sentido de conhecerem outras línguas continuará a ser verdade que cada língua é, em primeiro lugar, elemento da identidade de um grupo, não sendo suficiente o conhecimento da língua do outro para se assegurar a compreensão mútua. (...) para assegurar a diversidade linguística não basta advogar a necessidade de aprender línguas e facilitar a sua difusão, é necessário antes de mais ensinar a tolerância pela diversidade europeia.” (Sigúan, 1996, p. 258)

Deste modo, a promoção da aprendizagem de línguas, o plurilinguismo como objetivo a perseguir não é por si só suficiente, sendo necessário a mobilização de saberes, o desenvolvimento de competências e o reconhecimento que a Educação intercultural,

“(...) est un utile complément à l’éducation tout court, dans la mesure où elle arrache le sujet à son absolu quotidien. La vision du monde et les règles morales de l’Autre initient au relatif, instillent la doute et jouent un rôle d’antidote à l’ethnocentrisme et au sentiment (primaire) de détenir la vérité.” (Galisson, 1997, p. 147)

Entende-se, assim, que a Educação intercultural subentende o contacto de línguas e culturas, fomentando o pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas, num ambiente de tolerância, respeito e convívio pacífico. Visa-se o desenvolvimento de valores de cidadania, de atitudes de abertura, pró-ativas, reflexivas e críticas no contexto educativo, para que os aprendentes aprendam a aprender positivamente e compreendam o benefício do contacto com o Outro. A Educação intercultural propõe um modelo de intervenção formal e informal, holístico, integral, abrangente de todas as dimensões do

processo educativo, a fim de se alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades/resultados, no sentido de promover o diálogo e a competência intercultural e erradicar atitudes racistas, xenófobas, de discriminação e de exclusão (Conselho da Europa, 2001).

Neste contexto multidimensional de diversidade linguística e cultural, conceitos como *plurilinguismo*, *multilinguismo*, *interculturalidade* (...), não são entendidos como conceitos independentes, mas antes como conceitos com uma dinâmica inter-relacional. Uma vez que para esta investigação interessa, essencialmente, compreender os conceitos-chave de *competência intercultural* e de *competência comunicativa intercultural*, mais adiante, focamo-nos nestes conceitos, relacionando-os também com aqueles acima referidos.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) refere-se a uma tomada de consciência intercultural, englobando a relação entre as culturas, a variedade, a diversidade regional e social e a perspectiva do Outro. À medida que o aprendente mobiliza saberes e reflete sobre a sua cultura e a cultura-alvo desenvolverá um conjunto de capacidades interculturais que ao serem articuladas com a competência de realização, permitem estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; adquirirá, também, uma sensibilidade cultural e capacidade para identificar e usar estratégias para estabelecer contacto com gentes de outras culturas; desempenhará o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, ultrapassando relações estereotipadas e gerindo eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais (QECRL, 2001, p. 151).

Neste sentido, é premente que os aprendentes desenvolvam uma *competência intercultural* (CI) e uma *competência comunicativa intercultural* (CCI), conceitos que têm vindo a ser tratados por diversos autores, num esforço de descrição e operacionalização dos mesmos.

Começamos pelo conceito de *comunicação intercultural* que se reporta à conversação entre pessoas com referenciais linguísticos e culturais diferentes. Abdallah-Pretceille (2008) entende que:

“Par communication interculturelle j’entends traiter des interactions langagières entre des individus ou des groupes se percevant comme appartenant à des cultures différentes. A la difficile reconnaissance de la variable culture dans la communication et les relations sociales

succède une forte tendance à attribuer presque systématiquement à la culture, à l'appartenance et à l'identité culturelles toutes les difficultés relationnelles et communicationnelles.” (p. 19)

Neste sentido, é conveniente que os sujeitos desenvolvam competências, que lhes permitam realizar um diálogo capaz de satisfazer ambos os interlocutores, nomeadamente uma *Competência Intercultural* (CI) que de acordo com Spitzberg & Changnon (2009)

“is the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world. These orientations will most commonly be reflected in such normative categories as nationality, race, ethnicity, tribe, religion, or region. To a large extent, therefore, intercultural interaction is tantamount to intergroup interaction.” (p. 7)

Assim, é premente incentivar o aluno a pensar, a agir e a comunicar interculturalmente, bem como orientá-lo na aquisição de

“foundations, frameworks, skills, and knowledge to develop an understanding of underlying cultural values, communication styles, and worldviews to better understand others’ behaviors to interact effectively and appropriately with others and, ultimately, to more interculturally competent.” (Deardorff, 2009, p. 248)

Jandt (1998), um dos primeiros investigadores a centrar-se nesta temática, propõe no seu modelo de *Competência Intercultural*, a inclusão de quatro componentes fundamentais, força de personalidade, *skills* comunicativos, adaptação psicológica e consciência cultural. O primeiro componente está relacionado com o conceito que o indivíduo tem de si próprio, com a autodescoberta, a autoinstrução e com o à-vontade social, isto é “hability to reveal little anxiety in communication” (Jandt, 1998, p. 43). Os *skills* comunicativos, verbais e não-verbais, incorporam “message skills”, capacidade de compreensão e utilização da língua, “behavioral flexibility”, capacidade para adequar a conduta ao contexto, “interaction management”, a gestão da interação, por exemplo, o momento de intervir e “social skills”, empatia e manutenção da identidade. Em relação à adaptação psicológica, esta remete para a capacidade de vivenciar e lidar com diferentes experiências, quer seja a adaptação a novas situações quer seja a gestão de situações de choques culturais. O último componente, a ‘consciência cultural’ reporta-se à compreensão do indivíduo relativamente ao modo de ser e de agir de pessoas com diferentes referenciais

culturais, à cultura do Outro: “to be competent in intercultural communication, individuals must understand the social costumes and social system of the host culture” (idem, p. 44).

Um dos *outcomes* desejáveis do desenvolvimento da CI é dotar os indivíduos de ferramentas e estratégias que lhes permitam interagir interculturalmente, isto é, que se tornem *comunicadores interculturais*, capazes de agir como mediadores em diversos contextos de interação e não como réplicas dos falantes nativos. Neste sentido, Jandt (1998) define *comunicador intercultural* como alguém que comunica tendo em consideração o contexto em que deve interagir. As competências do comunicador intercultural abrangem uma personalidade forte, não demonstrando ansiedade ou nervosismo nas interações, capacidades comunicativas a nível verbal e não-verbal, ajustamentos psicológicos, isto é, capacidade de adaptação às situações e, por fim, consciência cultural, demonstrando compreensão relativamente ao modo de ser e de agir de pessoas com diferentes referenciais culturais: “becoming a competent intercultural communicator involves learning and appreciating the uniqueness of other people and cultures. (...) Good intercultural communicators use their knowledge to select message behaviour that is appropriate and effective for the context” (pp. 453-454). No que diz respeito às aptidões, o autor menciona o autoconhecimento, o autorrespeito, a interação, a empatia, a adaptabilidade, a certeza, a iniciativa e a aceitação. Este conceito de comunicador/falante intercultural é assumido em detrimento do modelo de falante nativo no ensino de línguas estrangeiras, pois a finalidade não é a imitação da suposta perfeição do falante nativo, mas sim a capacidade de agir como mediador entre várias culturas e identidades culturais, desprovido de juízos de valor e imagens estereotipadas.

Por sua vez, Hamilton, Richardson, & Shuford (1998), entendem que a CI comporta três dimensões - atitudes, conhecimento e aptidões - as quais se dispõem em *Awareness* (consciência), *Understanding* (compreensão) e *Appreciation* (apreciação) como demonstra a figura seguinte.

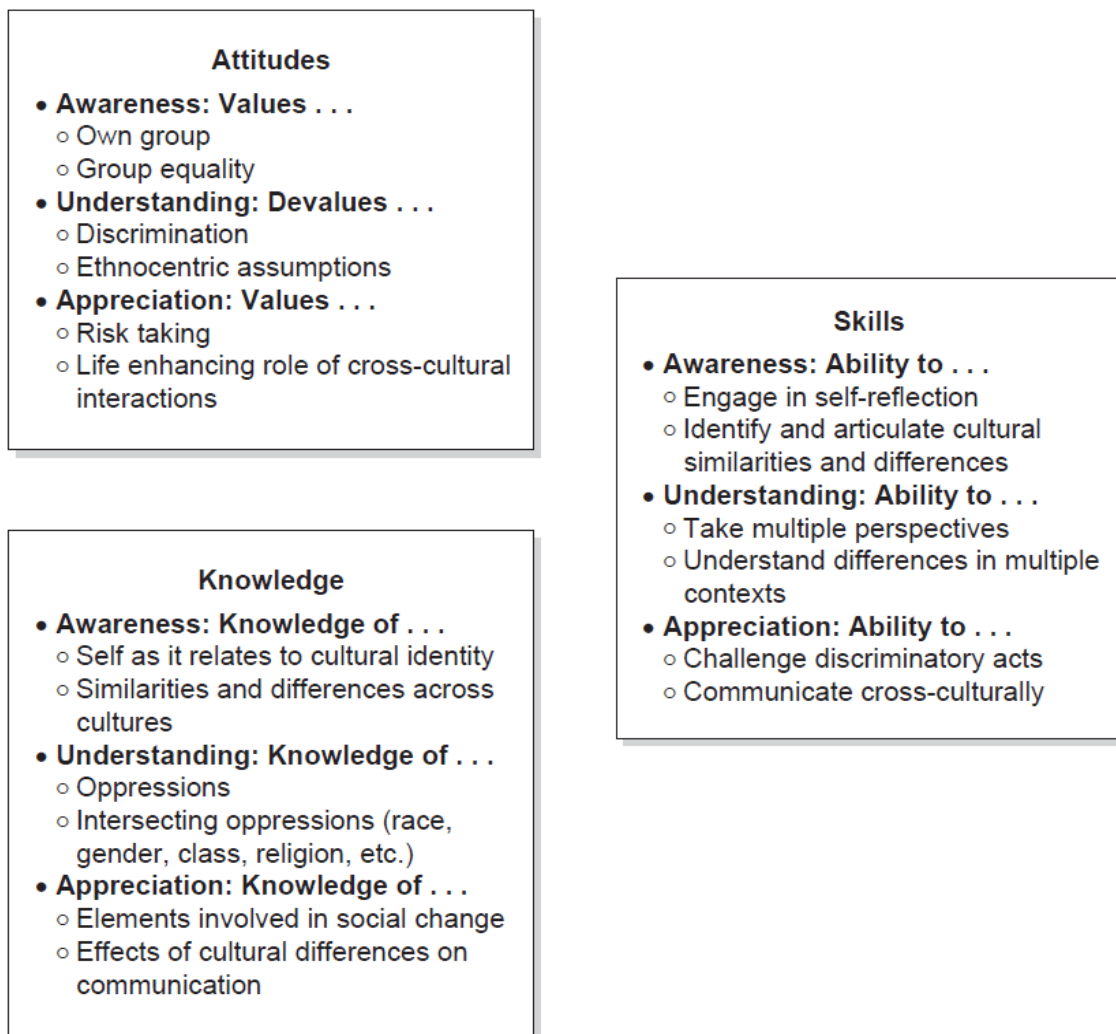


Figura 1 – Modelo das componentes da Competência Intercultural, de Hamilton, Richardson & Shuford

(Spitzberg & Changnon, 2009, p. 11)

Em relação à componente mais afetiva ou motivacional, *attitudes*, pretende-se que os comunicadores interculturais valorizem as suas próprias pertenças e sejam igualmente capazes de respeitar e de valorizar outras tradições culturais, bem como reconhecer o papel enriquecedor de interações interculturais na sua vida. Estas atitudes complementam uma multiplicidade de conhecimentos presentes numa dimensão mais cognitiva, nomeadamente: consciencialização de identidades culturais e de semelhanças e diferenças entre as culturas; conhecimento de histórias, relações opressivas (relativas a raça, género, classe, religião, etc.) quer dentro do próprio grupo quer entre grupos; conhecimento dos fatores envolvidos em processos de mudança social e das possíveis influências das diferenças culturais no processo de comunicação.

Assim, a motivação, isto é a dimensão afetiva e o conhecimento estariam em consonância com as *skills*, a dimensão praxeológica que engloba a autorreflexão, identificação e articulação de diferenças, adoção de diferentes perspectivas, contestação de ações discriminatórias e comunicação com diversas culturas (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 10-11).

Por sua vez, Deardoff (2006) apresenta um modelo de CI conceptualizado com base na análise das definições e das componentes da CI apresentadas por mais de vinte especialistas na área, no âmbito de um estudo de características heurísticas. A aglutinação de várias definições e modelizações da CI resulta num modelo mais rico e mais complexo, que, pela sua construção, em forma de pirâmide, implica que os níveis inferiores apoiem e fomentem o desenvolvimento dos níveis seguintes, sendo, por isso importante a solidez das componentes, bem como a sua articulação.

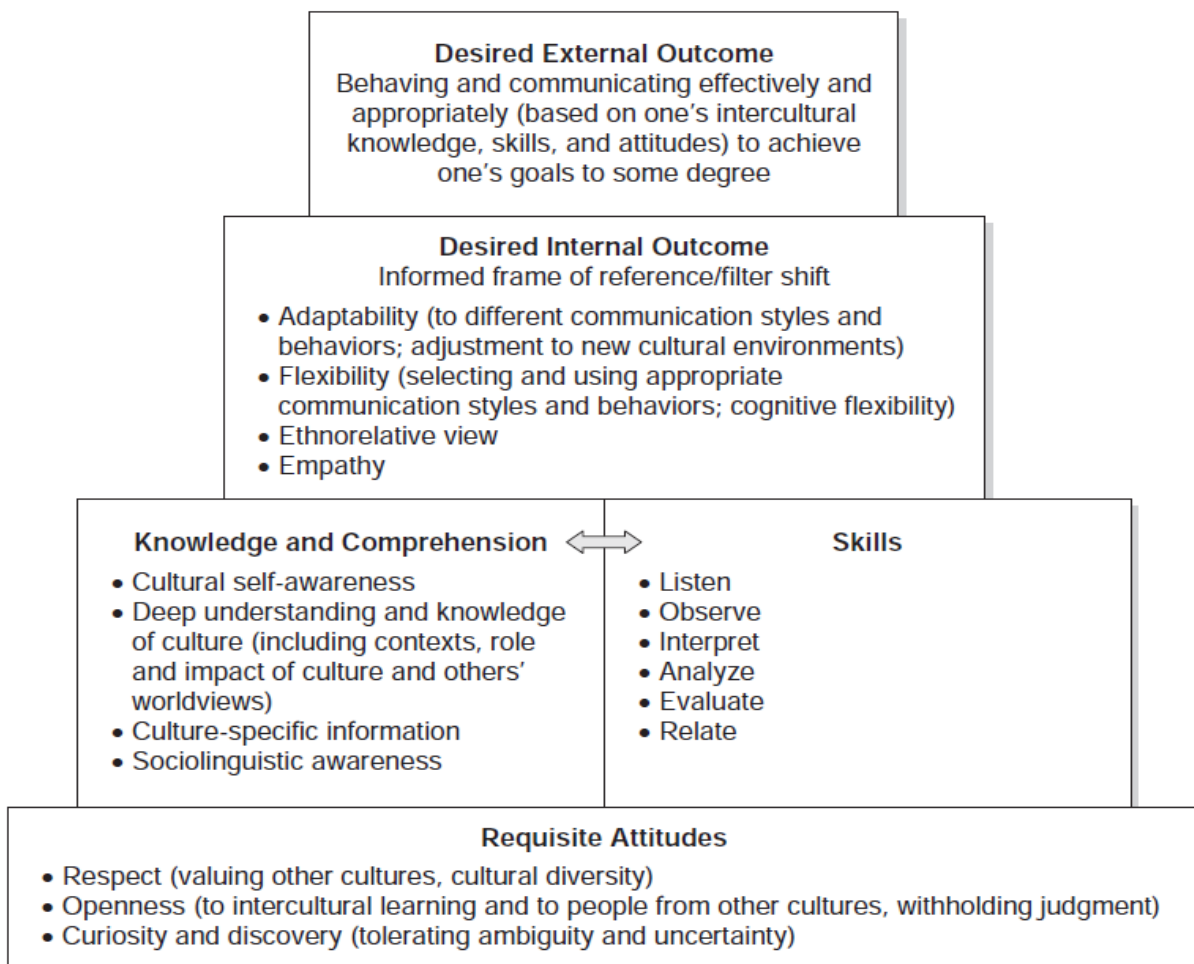


Figura 2 – Pirâmide Modelo da Competência Intercultural, de Deardorff

(Spitzberg & Changnon, 2009, p. 13)

Observando a figura acima, verificamos que na base da pirâmide se encontra *requisite attitudes*, componente afetiva e motivacional incluindo atitudes como o respeito, a abertura, a curiosidade e a descoberta, que funcionam como agentes impulsionadores para os níveis seguintes e conseqüentemente, para o desenvolvimento da CI. Seguidamente, o *Knowledge and Comprehension*, componente cognitiva e *Skills*, componente praxeológica. A componente cognitiva remete para a autoconsciência cultural, compreensão e conhecimentos culturais aprofundados (dos contextos, do papel e do impacto da cultura e de outras formas de ver o mundo), informação cultural específica e consciência sociolinguística. Por sua vez, as *skills* englobam a capacidade de escuta, de observação, de interpretação, de análise, de avaliação e de relacionamento. Estas duas componentes inter-relacionam-se entre si. Da interação entre as três componentes, a autora considera que existe um conjunto de resultados desejáveis, primeiro a nível interno, ou seja, intrínseco ao sujeito, como a capacidade de adaptação a diferentes e/ou novos contextos e comportamentos, de flexibilidade, quer ao nível cognitivo quer ao nível de seleção de estilos de comunicação e comportamentos, de empatia e, por fim, uma perspectiva etnorrelativa. Ao nível externo, último nível da pirâmide, pretende-se que o sujeito alcance os seus propósitos, comportando-se e comunicando de forma eficaz e apropriada, em situação de interação intercultural, baseando-se nas três dimensões base. (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 13-14).

Assim, este modelo apresenta as componentes da CI, assim como as dinâmicas que se estabelecem entre as mesmas.

“Knowledge and skills presuppose some attitudinal dispositions, and collectively, attitudes, knowledge, and skills are likely to produce outcomes that illustrate the recursive nature of competence – outcomes are the result of elements that produce them, in this case attitudes, knowledge, skills, and resulting behaviors.”

(Spitzberg & Changnon, 2009, p. 14)

A autora concebeu um outro modelo, intitulado “Modelo processual de competência intercultural”, no qual mantém as mesmas componentes, mas numa dinâmica de inter-relação simultânea e recíproca, em constante desenvolvimento e interação, e não estratificada como no modelo anterior.

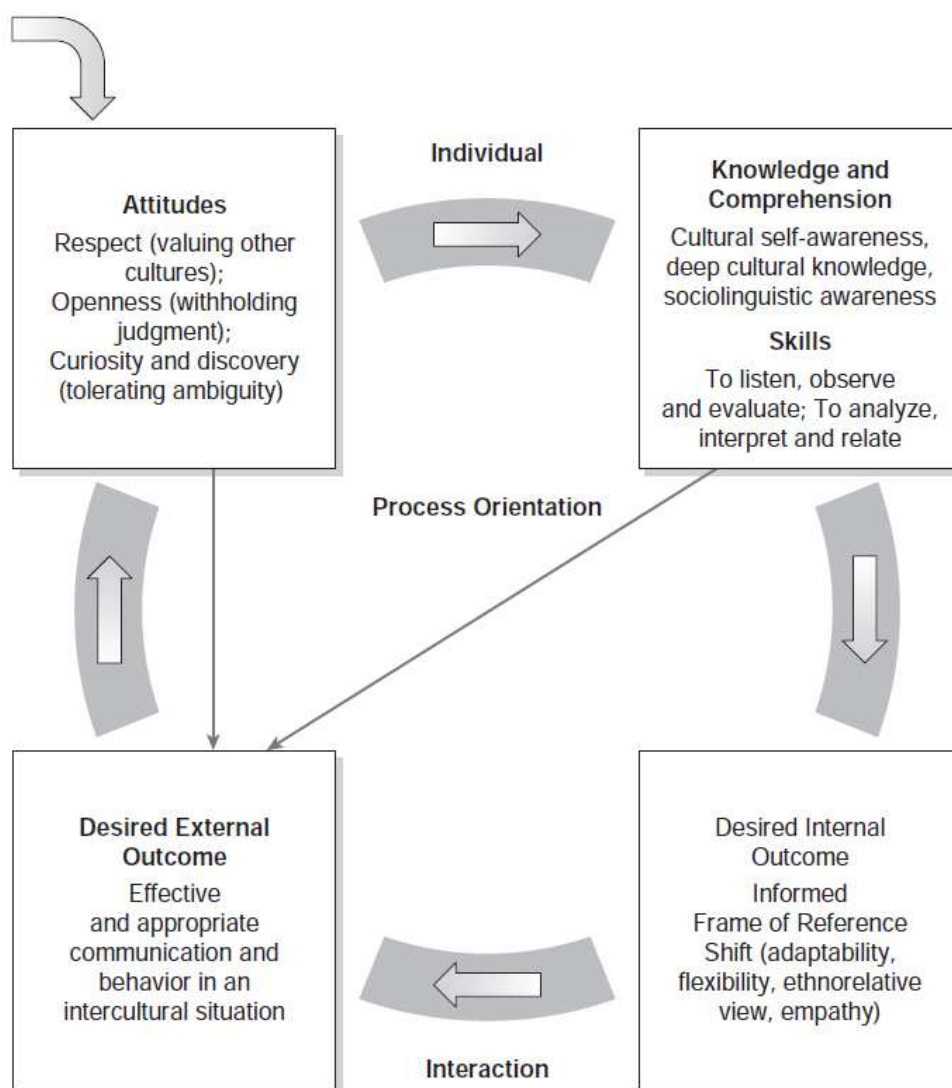


Figura 3 - Modelo Processual da Competência Intercultural, Deardorff

(Spitzberg & Changnon, 2009, p. 33)

Neste modelo, a motivação aumenta através da influência das componentes, *Knowledge and Comprehension* e as *Skills*. Por sua vez, a motivação, *Knowledge and Comprehension* e as *Skills*, facilitam a mudança de aspectos intrínsecos ao indivíduo, aumentando a empatia, a adaptação, a flexibilidade e a perspectiva etnorrelativa, que consequentemente conduz a resultados adequados e eficazes em contexto de interação intercultural. O modelo perspectiva, por um lado, um processo simultâneo de inter-relação que se alimenta a si próprio em praticamente todos os níveis, antecipando, por outro lado, vários caminhos com sequências específicas.

Nos vários modelos de CI apresentados denota-se a predominância de três dimensões: cognitiva, afetiva/motivacional e a praxeológica/aptidões, que em diferentes dinâmicas e graus de valorização, surgem como cruciais no desenvolvimento do chamado “comunicador intercultural”.

De um modo geral, podemos afirmar que a competência intercultural, tendo por cenário situações de comunicação entre indivíduos de origens, etnias e culturas diferentes, reside na capacidade dos sujeitos comunicarem, isto é, trocarem informações e ideias, num ambiente de tolerância e respeito no sentido de criar empatia com os valores do Outro, almejando a compreensão mútua como cidadão consciente da comunidade multicultural em que se insere, visando uma convivência enriquecedora e pacífica.

A interculturalidade, mais do que o entrecruzamento e a justaposição de diferentes culturas, pretende evidenciar a relação de troca, o enriquecimento que o encontro entre culturas proporciona aos indivíduos quando estes se envolvem e vivem efetivamente essas trocas, numa dinâmica de complexidade e interatividade (Coste, D., Moore, D. & Zarate, G., 2009).

O conceito de CI está associado ao de *competência comunicativa intercultural* (CCI) que abordaremos no ponto seguinte, centrando-nos no trabalho realizado por Michael Byram.

1.2. Os Modelos de competência intercultural e de competência comunicativa intercultural de Michael Byram

Michael Byram tem sido um dos investigadores que mais se tem debruçado sobre os conceitos de *competência intercultural* e de *competência de comunicação intercultural*. Uma das evidências da importância do seu trabalho neste campo relaciona-se com o facto de ter vindo, desde os anos 90, a colaborar com o Conselho da Europa em diversos estudos que visam o desenvolvimento desta competência, principalmente em contextos educativos. De acordo com Dervin (2012) “Byram’s definition has been influential in language education especially in the way it has allowed researchers and practitioners alike to move away from a mere emphasis on culture to a more critical and reflexive approach” (p. 3).

É, fundamentalmente, pelo trabalho desenvolvido e reconhecido sobre a competência intercultural e a competência comunicativa intercultural, principalmente no ensino/aprendizagem de línguas, que a nossa análise de dados, mais especificamente a análise de manuais de LE em relação à promoção do desenvolvimento da competência intercultural nos alunos, terá como base o modelo de CI preconizado por este autor.

De acordo com Byram (1997), a distinção entre competência intercultural e competência comunicativa intercultural, reside na língua utilizada pelo indivíduo aquando do encontro intercultural, isto é, se o sujeito utiliza a sua língua materna, estamos perante uma situação que impele a competência intercultural, no caso de usar uma língua estrangeira, outras competências são ativadas, nomeadamente competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas, pelo que, neste caso, o autor considera tratar-se da CCI, uma vez que a interação intercultural se torna mais exigente e complexa.

No primeiro caso, os indivíduos têm a capacidade de interagir na sua própria língua com pessoas de outro país e cultura, recorrendo ao seu conhecimento sobre comunicação intercultural, às suas atitudes de interesse sobre a alteridade e às suas capacidades em interpretar, relacionar e descobrir, isto é, de ultrapassar diferenças culturais e desfrutar do contacto intercultural. A sua capacidade para tal derivará provavelmente da sua experiência de aprendizagem de língua, embora não use a língua específica em dada ocasião. Um outro exemplo, será a capacidade do indivíduo para interpretar um documento traduzido de outra cultura, o que não requer conhecimento abrangente da língua, mas envolve as capacidades

de interpretação e relação, algum conhecimento sobre a outra cultura, bem como atitudes de interesse e envolvimento.

Do ponto de vista do autor, a *competência intercultural* integra quatro dimensões, a saber: atitudes, conhecimento, aptidões e consciência cultural crítica, as quais são interdependentes, inter-relacionando-se e interagindo entre si, em situação de interação intercultural, como demonstra a figura seguinte.

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 4 -Modelo de Competência Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

O conhecimento (*Knowledge*) engloba o saber sobre grupos sociais e respetivos produtos e práticas culturais, do próprio país e daquele do interlocutor, contribuindo para aprofundar o próprio conhecimento, assim como o saber sobre os processos gerais de interação, sejam eles individuais ou não.

As atitudes (*Attitudes*) não se restringem à adoção de comportamentos positivos perante o Outro e a diversidade ou a diferença. É, pois, necessário que o sujeito esteja disposto a olhar sob outras perspetivas, a aceitar crenças e práticas culturais diferentes das suas, revele curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com o Outro. O indivíduo demonstra vontade em procurar e/ou aproveitar oportunidades para contactar com o Outro, revelando interesse em descobrir outras perspetivas de interpretação sobre aspetos que lhe são familiares ou não, quer na sua cultura quer em outras.

Os *skills* de interpretação e de relação relacionam-se com a capacidade de interpretação de factos e/ou acontecimentos de outra cultura que possam surgir na interação com um interlocutor ou num documento. Assim, o sujeito será capaz de explicá-los e relacioná-los com outros, mobilizando para tal conhecimentos previamente

adquiridos. No caso de se tratar de documentos, o indivíduo interpreta ao seu ritmo, não sujeito às exigências que ocorrem da interação em tempo real.

Em relação aos *skills* de descoberta e de interação, estes remetem para a capacidade de identificar acontecimentos relevantes num ambiente não familiar e extrair o seu significado, as suas conotações e relacioná-los com outros, bem como para a capacidade de gerir possíveis constrangimentos em circunstâncias específicas com determinados interlocutores. De acordo com o autor, o sujeito recorre a conhecimentos prévios, assim como “have attitudes which sustain sensitivity to others with sometimes radically different origins and identities, and operate the skills of discovery and interpretation.” (idem, p. 38). O sujeito recorre a conhecimento e *skills* de modo a gerir disfunções que ocorram no decurso da interação.

Por fim, a “political educational critical cultural awareness” refere-se à capacidade para avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspetivas, práticas e produtos, tanto no seu como em outros países e culturas. Segundo o autor, este *savoir s’engager* é significativo e aproxima a competência de comunicação intercultural da educação para a cidadania intercultural. Num enquadramento educativo, cujo objetivo é o desenvolvimento da consciência cultural crítica, a relativização dos próprios significados, crenças e comportamentos e a valorização das do Outro constituem um desafio reflexivo e analítico em relação, quer ao modo como foram formadas, quer à complexidade de forças sociais onde são experienciadas.

Todos estes elementos estão interligados, pois se por um lado é necessário recorrer a conhecimento prévio para interpretar, relacionar, medir a distância entre si e o Outro, interagir e avaliar criticamente, por outro, é igualmente verdade, que tal aprofundará e alargará o conhecimento, em todas as dimensões, numa dinâmica complexa e de influência mútua.

O conceito de *competência comunicativa intercultural* (CCI) é considerado mais complexo na medida em que, para além dos diferentes saberes da CI, integra competências diversas: linguística, sociolinguística e discursiva, assim como as situações de aprendizagem como se averigua na figura seguinte.

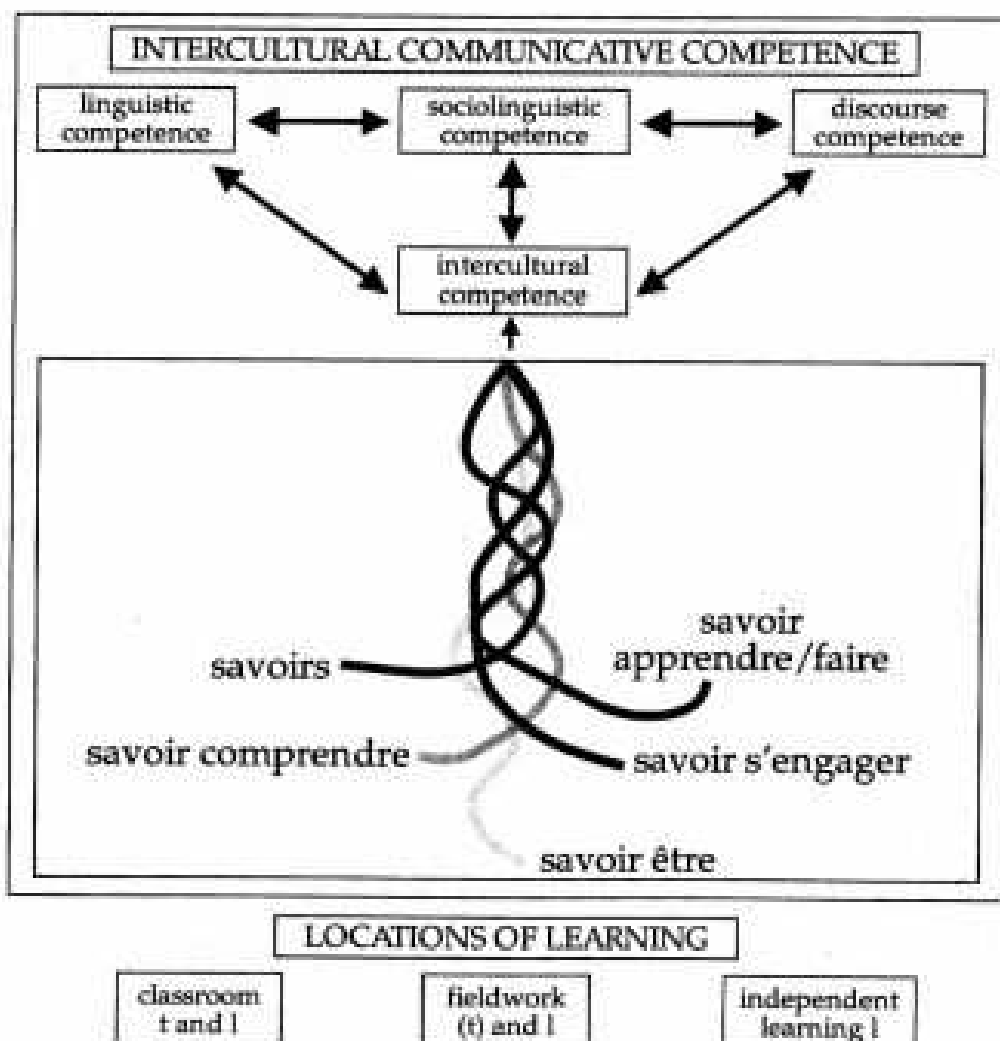


Figura 5 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997, p. 73)

No que concerne às situações de aprendizagem onde a CCI é adquirida, o autor refere três, a sala de aula, o trabalho de campo/pesquisa e a aprendizagem independente, estando cada uma ligada, de modo diferente, aos objetivos do modelo. Também o professor e o aprendente têm papéis e relações diferentes em cada uma destas.

Embora não seja nossa intenção proceder a um aprofundamento sobre as competências contempladas no modelo, já que no nosso estudo pretendemos compreender de que forma os manuais de Inglês Língua Estrangeira (ILE) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE) apresentam objetivos, recursos e propostas de atividades, que contribuam para o desenvolvimento da **competência intercultural** nos alunos, procedemos a uma breve descrição do que o autor entende pelas mesmas. A competência

linguística compreende “the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language” (p. 48); a competência sociolinguística refere-se à “ability to give to the language produced by an interlocutor (...) meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor” (p. 48); a competência discursiva diz respeito à “ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or dialogue texts” (p. 48), que cumprem as convenções da cultura ou são negociadas como textos interculturais para propósitos específicos. Estas competências, numa dinâmica de inter-relação com os cinco *savoirs* anteriormente mencionados, compõem a CCI. Deste modo, para o autor:

“someone with some degree of intercultural competence is someone who is able to see relationships between different cultures - both internal and external to a society - and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures - someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.”
(Byram, 1997, p. 48)

Byram (1997) pretende que o seu modelo de CCI corresponda às necessidades e oportunidades de um aprendente de LE com experiência pessoal de interação com pessoas de outra cultura, envolvendo o uso de uma língua estrangeira.

Desta forma, alguém com competência *comunicativa* intercultural é capaz de interagir com pessoas de outro país e cultura, em língua estrangeira. É capaz de negociar um modo de comunicação e interação satisfatório para ele e para o outro e é capaz de atuar como mediador entre pessoas de diferentes origens culturais. O seu conhecimento de outra cultura está ligado à sua competência em língua através da sua capacidade para usar a língua apropriadamente – competência sociolinguística e discursiva – e a sua consciência de significados, valores e conotações específicos da língua. Também tem uma base para adquirir novas línguas e entendimentos/compreensões culturais como consequência das capacidades que adquiriu na primeira. Assim, o modelo de CCI depende de uma rica definição de comunicação como interação, de uma filosofia de envolvimento crítico com a alteridade e de autorreflexão crítica.

É de ressaltar que a opção de focar o nosso estudo na análise da CI, está relacionada com o facto de, neste caso concreto, não se aprofundar e analisar as

competências linguísticas, sociolinguísticas e discursiva, partes integrantes da CCI, por razões quer de tempo, quer de espaço e também porque a nossa preocupação neste estudo prende-se, essencialmente, com a promoção do desenvolvimento da CI. No entanto, ainda que nos concentremos nos elementos da CI, como refere Byram (idem) é “evident that the skill of “interaction” is communicative in a broader sense” (p.49).

1.3. A aula de LE como espaço privilegiado para o desenvolvimento da CI e CCI

“No longer students are simply learning language – they are learning ways of viewing others and reviewing themselves.” (Corbett, 2003, p.18)

Num mundo em constante circulação e mudança, com níveis de interação entre pessoas de diferentes etnias, raças, crenças, religiões e culturas nunca antes experienciados, é premente uma abordagem educativa capaz de dar resposta aos contextos e necessidades atuais. A sociedade reconhece a importância dos cidadãos interiorizarem saberes que lhes permitam conviver pacificamente em ambientes plurilingues e pluriculturais.

Assim, neste contexto de sensibilização para a diversidade cultural e a procura das razões de agir e de atuar do Outro com objetivos que se prendem com a procura da tolerância para com o diferente e com um desejável alargamento de horizontes em relação à própria realidade, o conceito de comunicação intercultural no âmbito do ensino de línguas estrangeiras tem conhecido um grande desenvolvimento.

A escola como espaço educativo de formação deve ultrapassar a perspetiva monocultural e promover relações entre as pessoas e os grupos sociais de diferentes etnias, origens, culturas e religiões. Consideramos, pois, que a escola é um local favorável à sensibilização à diversidade linguística e cultural (Andrade & Sá, 2008), constituindo-se a aula de língua estrangeira (LE), principalmente, pelo facto do processo de comunicação aí ocorrer noutra língua e com todas as implicações que tal acarreta, um espaço de oportunidade de construção e aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, já que ensinar uma língua estrangeira é “ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido.” (Jordão, 2006, p. 31).

Tal exige uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre as línguas e as relações entre as línguas e os seus usos, as transformações decorrentes do contacto entre as línguas e uma compreensão da multidimensionalidade do ato comunicativo. Assim, o desenvolvimento de competências de teor intercultural é, não só um objetivo a atingir, mas um princípio inerente ao processo de ensino-aprendizagem das línguas.

Partilhamos da opinião de Andrade & Araújo e Sá (2001), quando afirmam que “deveria constituir preocupação primeira de todos os professores de línguas, instaurar um espaço onde a diversidade, a interculturalidade, o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas que esbata uma filosofia monocultural e monolíngue nos sistemas educativos actuais” (p. 158).

O desenvolvimento da CI e da CCI passa, também, por uma sensibilização para a diversidade linguística e cultural, logo a partir dos primeiros anos de escolaridade, como podemos constatar pela investigação de Sá & Andrade (2009). As autoras levaram a cabo um projeto no âmbito do qual se privilegiou a realização de um trabalho diversificado, tanto ao nível de temáticas abordadas, como ao nível de estratégias e atividades realizadas, abordando línguas em vias de extinção e línguas minoritárias, no sentido de levar os alunos a reconhecerem a riqueza que advém do contacto e conhecimento de outras línguas. As conclusões demonstram que os alunos desenvolveram a sua cultura linguística pois adquiriram alguns conhecimentos sobre as línguas “e reconheceram a importância do contacto de línguas no âmbito da comunicação alargada” (p. 5).

Na mesma linha de orientação, o Conselho da Europa (2009) reconhece a riqueza da diversidade, declarando que o *Diálogo Intercultural* “involves a positive attitude towards diversity, seeing the meeting between people with different beliefs and cultural practices as enriching for all, and seeing one’s own individuality as being developed through meeting ‘otherness’” (p. 10). Nesta perspetiva, o diálogo intercultural promove a coesão social em sociedades multiculturais, preconizando um sentido de inclusão, que não admite a marginalização de um indivíduo ou grupo, mas que compreende a partilha de pontos de vista entre indivíduos e grupos de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e linguísticas, com base no respeito e entendimento mútuo (Conselho da Europa, 2008).

Esta pluralidade linguística e cultural tem igualmente sido reconhecida e valorizada, como já anteriormente referimos, através de um forte esforço político-educativo no sentido de implementar uma educação plurilingue e intercultural, por parte de instituições, organizações, comissões e organismos vários, nomeadamente Nações Unidas, UE e UNESCO.

Neste âmbito, têm sido desenvolvidos vários projetos e instrumentos de trabalho direcionados para o contexto educativo de línguas, espaço propiciador, pelas características que lhe são intrínsecas, para o desenvolvimento da relação entre o Eu e o Outro, o

Semelhante e o Diferente, o Próximo e o Longínquo. De facto, a aula de LE (mas também de língua materna) configura-se como um dos espaços curriculares mais férteis para tratar as questões do plurilinguismo e da interculturalidade (King, 2003).

De facto, como enfatiza Byram, na educação formal,

“intercultural language teaching would be the basis for social interactions where prejudice, representations of national stereotypes and the potential conflict these create, would be overcome. For Neuner, the realisation of such a utopia might be achieved through creating a sense of European identity and community, and through ensuring that language and intercultural learning is accessible to all. In this, he makes explicit the relationship of language teaching to its political and social context, and the contribution language teaching can and must make towards the education of European citizens.” (Byram, 2003, p.6)

Assim, a aula de línguas estabelece-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da CI e da CCI dos alunos que se pretendem futuros cidadãos interculturais, capazes de viver a sua cidadania plenamente, uma vez que “the promotion of positive attitudes or tolerance is usually assumed to be one of the aims of foreign language teaching, and is often included in policy documents” (Byram, 1995, p. 60).

Deste modo e segundo Neuner (2003)

“Socio-cultural learning in the foreign language classroom is more than a compilation of ‘facts and figures’ of the target world (declarative knowledge). One of its essential features is the emphasis on *developing procedural knowledge*, e.g. strategies of negotiation of meaning; of dealing with conflicting situations of comprehension and communication; of changing roles and adopting different points of view; of self-access to information and learning aids. It also comprises a metacognitive aspect (knowing when to apply which strategy).” (p. 50)

Estas linhas de pensamento implicam repercussões ao nível da formação dos professores: “language teaching with an intercultural competence dimension presupposes that teachers themselves will have acquired intercultural communicative competence” (Byram, 2008, p. 83). A possibilidade de concretização reside na predisposição de encarar a aula de língua como um espaço aberto a outras línguas, flexível, propiciador da diversidade linguística e cultural, assim como da interação e reflexão (Costa, Moreira & Pinho, 2011).

A aula de LE, ao favorecer a ocorrência de situações que envolvem o desenvolvimento da capacidade para ouvir o Outro, permite que os alunos

“(…) become aware of how mutually enriching a sharing of perspectives can be. Experiencing a tolerant approach in the language class prepares learners to extend this beyond the school environment. In a society where numerous cultural factors increasingly coexist, language teaching (...) can contribute to the development of a solidly responsible society which is respectful of individual identities.”

(Starkey, 2002, p. 15)

Deste modo, o desenvolvimento da CI e da CCI nos alunos pode ser potenciado e operacionalizado de diversas formas, em vários contextos, como podemos corroborar, dando conta de alguns estudos nacionais e internacionais.

Por exemplo, no estudo de Neto & Castro (2004), relativo à importância atribuída pelos professores de inglês ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural nos alunos, conclui-se que os docentes reconhecem a importância de tal competência, perspetivando o estudo da língua estrangeira para além da sua dimensão linguística, mas não explicitando a operacionalização desta competência em sala de aula. De facto, perspetivar a forma como se podem desenvolver tais competências em sala de aula nem sempre é tarefa fácil e, por isso, torna-se necessário desenvolver investigação que permita mostrar aos professores de línguas como tal pode ser feito. Uma das possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de língua estrangeira, sublinhada por alguns autores, é através de *Drama & Plays*. Fleming, Schmidt & Schewe (1998) consideram que esta estratégia permite que os aprendentes usem a língua estrangeira em interação, englobando elementos de comunicação verbais e não-verbais, revelando-se profícua no desenvolvimento da CCI.

Costa, Moreira & Pinho (2011), a partir de uma abordagem didática da diversidade linguístico-cultural da língua inglesa, propõem a implementação de um plano de intervenção didática, propiciador de situações de contacto e de reflexão sobre as línguas, que poderá contribuir para promover a competência plurilingue e intercultural de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, as autoras acreditam que se torna necessário que o processo de ensino-aprendizagem de línguas “seja (re)estruturado de modo a integrar o desenvolvimento destas competências de forma sistemática e reflectida” (p. 293).

Também com base nesta crença, Costa, A. (2012) e Costa (2012) desenvolveram, ao nível do ensino do 3.º ciclo e secundário, dois projetos de investigação, *Ensino do*

Inglês e sensibilização à diversidade linguística no ensino secundário – Que possibilidade de desenvolvimento plurilingue? e A diversidade da língua inglesa – o ponto de partida para o desenvolvimento da competência plurilingue, elaborando e concretizando em contexto de sala de aula atividades com a finalidade de sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural, nomeadamente da língua inglesa, levando os alunos a construir a sua própria biografia linguística, a descobrirem e a refletirem sobre a diversidade da língua em questão, pois, frequentemente, estes são confrontados apenas com a dicotomia *BritishEnglish* e *AmericanEnglish*. O estudo conclui que tais atividades despertaram nos discentes curiosidade e uma atitude de abertura para conhecer o Outro contribuindo, assim, para o desenvolvimento da CCI nos alunos. Estes projetos foram apresentados na oficina de formação: *Da aula de língua inglesa ao plurilinguismo propostas didáticas*, no âmbito das Jornadas LALE¹ 2013 - *Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português*.

Um outro estudo levado a cabo por Ruht Vilà Baño (2005), nas escolas públicas do Ensino Secundário em BaixLlobregat (Barcelona), implicou a elaboração de um programa de comunicação intercultural, visando o desenvolvimento da CCI nos alunos do primeiro ciclo do Ensino Secundário. Este programa consistiu numa proposta didática de doze atividades, partindo de uma abordagem cultural geral, que contemplava o desenvolvimento de competências para a comunicação dos alunos em múltiplos contextos multiculturais. A elaboração do programa surge para dar resposta às necessidades detetadas numa primeira fase, através da realização de uma atividade diagnóstica, sob dois princípios: o princípio de interatividade, que surge do modelo de comunicação intercultural, entendida como processo comunicativo interpessoal e o princípio de abrangência de elementos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Os resultados obtidos após a implementação do projeto revelaram uma melhoria da CCI nos alunos, sobretudo ao nível cognitivo, tendo-se também registado melhorias em alguns aspetos afetivos e comportamentais. Assinalaram-se, igualmente, melhorias nas relações intergrupais, nomeadamente a diminuição de rejeições.

LALE (Laboratório Aberto Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), estrutura de investigação/formação/intervenção do CIDTFF (Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”), sediado no DE (Departamento de Educação) da Universidade de Aveiro.

As melhorias concretas relativas à CCI, baseadas na análise de dados, demonstram que foram significativas para os alunos que, na atividade diagnóstica, revelaram mais dificuldades nos aspetos cognitivos; os rapazes destacaram-se na melhoria de determinadas competências cognitivas e comportamentais, perante uma diminuição significativa do desconhecimento sobre como interpretar e atuar nas situações interculturais; uma maior assistência às aulas refletiu uma melhoria dos aspetos cognitivos e comportamentais, melhorando o desconhecimento inicial sobre como interpretar ou agir face a determinadas situações de comunicação intercultural.

A operacionalização do referido programa influenciou, ainda, as perceções dos alunos relativamente ao respeito pelos idiomas, catalão e espanhol, registando-se, igualmente, um aumento significativo em relação ao número de amizades dos alunos com jovens marroquinos.

Também o projeto *LanQua*¹ tem desenvolvido diversos subprojetos relativos à CI, entendida pelo grupo como parte integrante do ensino de Línguas, multidimensional, relacionando *Knowledge*, *Skills* e *Attitudes*, perspectivada e baseada no conceito de Byram (1997). Um desses subprojetos, mais precisamente *Tandem Language Learning for Intercultural Competence (TaLLICo)*, tinha como objetivo fundamental estimular o diálogo cultural entre estudantes de diferentes línguas e culturas e como objetivos específicos, a melhoria das *skills* linguísticas e interculturais, o encorajamento, através da reflexão, da consciência de si próprio e do outro e, por fim, o desenvolvimento do sentido de autonomia e reciprocidade dos alunos.

Assim, como parte de um módulo de comunicação intercultural para alunos de línguas, os estudantes participavam num processo de aprendizagem da língua, frente a frente com parceiros nativos. Os interlocutores deviam encontrar-se pelo menos cinco vezes, negociando o formato e o conteúdo do discurso, apresentando, no final do módulo, um relatório de reflexão escrito, abordando os detalhes dos encontros, a sua perspetiva sobre todo o processo, bem como as perceções sobre si e sobre o Outro.

Este projeto obteve resultados positivos, pois os relatórios elaborados pelos alunos demonstram: maior motivação para usar a língua de aprendizagem; progressão competência linguística e intercultural; atitudes positivas face ao diálogo intercultural; uma

1. www.lanqua.eu

competência linguística e intercultural; atitudes positivas face ao diálogo intercultural; uma experiência de alteridade mais profunda e diversa e uma diminuição da ansiedade, neste caso particular, dos estudantes irlandeses antes de viajarem para o estrangeiro.

Os resultados dos vários estudos e projetos que citamos, demonstram que o processo de ensino-aprendizagem de línguas pode, efetivamente, viabilizar uma leitura consciente do Outro, antecipando o encontro com a alteridade fora da sala de aula, suavizando o choque de representações que podem ou não corresponder à realidade e equilibrando estratégias identitárias que serão redimensionadas sempre que o aprendiz assumir o seu papel de mediador. Neste sentido, a aprendizagem de línguas torna-se, também, num espaço privilegiado para a formação para a cidadania.

“Neusprachlicher Unterricht muß Unterricht für alle sein.... Die Solidarität der Nationen dieser Erde wäre Schall und Rauch, wenn es nicht eine Verständigung gäbe, die trotz Differenzen in Weltanschauung, Kultur und politischem System realisiert werden könnte. Wo sonst, wenn nicht im Fremdsprachenunterricht, kann die nach wachsende Generation lernen, andere Menschen als Mitmenschen anzuerkennen, obwohl sie sich von uns unterscheiden? Wo sonst kann man lernen, Aggressivität gegenüber Fremden und Angst vor Fremdem abzubauen? Kulturelle Vielfalt, Empathie für das Fremde und Liebe zur fremden wie zur eigenen Sprache und Kultur sind keine Gegensätze. Anerkennung der anderen Menschen in ihrer Andersartigkeit und internationale Solidarität sind deshalb das Ziel des fremdsprachlichen Bildungsprozesses.“ (Meyer,1995,49)

“[Learning modern languages must be accessible to all... The solidarity of the nations of this earth would be mere sound and fury without communication which can be practised despite differences in weltanschauung, culture and political system. Where else, if not in modern language teaching can the coming generation learn to accept other people as fellows although they are different? Where else could one learn to reduce aggression and fear of others? Cultural plurality, empathy for others and love of one's own and the other's language and culture are not opposites. Acceptance of other people in their otherness and international solidarity are, therefore, the objective of the process of education in foreign languages.]” (Neuner, 2003, p.57/58)

Síntese

Neste primeiro capítulo abordámos, em linhas gerais e sucintamente, a génese do conceito de *competência intercultural*, estabelecendo a relação com a *competência comunicativa intercultural* e *comunicador intercultural*, remetendo para a perspetiva de vários autores de modo a enquadrar teoricamente uma parte fundamental do nosso estudo. Nesta linha de pensamento, focámo-nos em Michael Byram, devido a todo o trabalho desenvolvido pelo autor neste campo e especificamente no contexto educativo, uma vez que este reconhece que “[t]he classroom is also the place where learners can gain knowledge of the processes of intercultural communication” (Byram, 1997, p. 66). Assim, apresentámos e descrevemos os modelos de *competência intercultural* e *competência comunicativa intercultural* delineados pelo autor, bem como a sua fundamentação para a distinção entre ambos.

Seguidamente, centrámo-nos na aula de LE como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências interculturais, mostrando que, de facto, a aula de LE é defendida por vários autores como contexto potenciador e local privilegiado para a possibilidade de contacto com o Outro, promovendo um espírito de abertura perante a diferença e cultivando a tolerância, o respeito e a compreensão mútua, isto é, favorável ao desenvolvimento da CI e da CCI.

Capítulo 2. Políticas linguísticas educativas europeias: a abordagem intercultural

2.1. Políticas linguísticas educativas da União Europeia e do Conselho da Europa

Desde a época do Tratado de Roma, a promoção do multilinguismo e do diálogo intercultural tem feito parte quer da política e legislação, quer das práticas comunitárias da União Europeia. O primeiro regulamento adotado pelo Conselho da Comunidade Económica Europeia (1958) confirmou a igualdade das línguas nacionais oficiais dos Estados-membros e do seu estatuto como línguas oficiais e de trabalho das instituições europeias.

A União Europeia (UE) integra 28 Estados-membros, englobando cerca de 500 milhões de cidadãos com repertórios linguísticos e culturais diversos, com cerca de 24 línguas oficiais e sendo, pelo menos, 450 línguas diferentes faladas nos Estados membro, ressaltando, assim, uma riqueza linguística e cultural. Deste modo, não será surpreendente a prática de políticas que defendam o plurilinguismo, bem como a criação de condições necessárias à implementação de um processo de ensino/aprendizagem capaz de atender às diversas exigências sociais, culturais, económicas e políticas atuais.

Por uma questão de economia, centramo-nos, de seguida em algumas ações e medidas de política linguística educativa levadas a cabo pela UE e pelo Conselho da Europa (CE) a partir do ano 2000.

Em 2001, por iniciativa conjunta do Conselho Europeu e da Comissão Europeia, com o apoio do Conselho da Europa e da Unesco, foi instituído o *Ano Europeu das Línguas*, visando a comemoração da diversidade linguística, bem como a sensibilização para a importância da aprendizagem de línguas, reforçando-se a necessidade do desenvolvimento de iniciativas e estratégias de promoção do multilinguismo e do plurilinguismo, de modo diversificado e inovador.

Em 2001 surgiu o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) elaborado por um grupo de trabalho coordenado por J. L. M. Trim, no âmbito de um projeto (1998-2001) ao qual Portugal aderiu juntamente com outros quinze países.

Numa Europa em que os conceitos de diversidade, complexidade, heterogeneidade, flexibilidade e ecletismo são cada vez mais abrangentes, o QECRL foi produzido com a intenção de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas e de facultar “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais.” (QECRL, 2001, p. 19).

O QECRL descreve exaustivamente as várias componentes dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (contexto político educativo, tipo de abordagem, níveis comuns de referência/avaliação, o papel do aprendente, as competências, opções metodológicas, tarefas/atividades, diversidade dos currículos), mas não é impositivo, permitindo fazer escolhas, de acordo com as diferentes variáveis, reconhecendo a diversidade e a complexidade, bem como a impossibilidade de imposição de um modelo de ensino/aprendizagem único, estando em sintonia com o posicionamento metodológico das políticas linguísticas europeias da UE. Surge, também em 2001, o *Portfolio Europeu de Línguas*, que engloba a difusão do conceito de *Biografia Linguística*. Este documento permite que cada cidadão registe os contactos estabelecidos com as várias línguas, as aprendizagens realizadas, em contexto educativo ou em outro, descreva as suas competências nas diversas línguas, numa perspetiva de reflexão e tomada de consciência do seu percurso. Deste modo, é um documento que o cidadão vai construindo, num sentido de formação pessoal contínua, sendo o mesmo reconhecido na UE. Em 2004, foi instituído, pela Decisão n.º2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, um conjunto de cinco documentos Europass, ou o *Portfolio Europass*, o qual inclui o *Passaporte de Línguas Europass* (ou Carteira Europeia de Línguas), tratando-se de um documento adaptado do *Passaporte Europeu de Línguas*, mas mais sucinto e de preenchimento fácil.

O plano de ação *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006*, divulgado em 2003 e sob alçada da UE, fortalece a riqueza cultural representada pelo multilinguismo e plurilinguismo europeus, cuja relevância é reforçada pelos apoios financeiros dados a ações ou projetos com o objetivo específico de aprendizagem de línguas. Este plano defende a necessidade de tomar medidas que assegurem a concretização de três objetivos gerais. De modo a atingir o primeiro objetivo - *incentivar a aprendizagem das línguas ao longo da vida* -, entre as várias ações propostas, destacamos o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras, com níveis adequados das várias competências/destrezas, *competências interculturais* e da capacidade de aprender

línguas, não se almejando a fluência do falante nativo (Comissão Europeia, 2003, p. 8). É, ainda, defendido a oferta de uma aprendizagem integrada de conteúdos numa língua estrangeira - *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* - que facultará aos alunos a possibilidade de praticar essa língua em situação funcional. No ensino superior, os Estados-membros devem criar condições para que os estudantes realizem um período de estudos fora do seu país, desejavelmente obtendo o registo de qualificação linguística no diploma do curso.

Em relação ao segundo objetivo - *melhorar o ensino das línguas* - o plano remete para o incentivo da utilização dos múltiplos instrumentos de ensino/aprendizagem existentes, muitos deles financiados pela própria UE e disponíveis gratuitamente online, como o portal do Lingu@net Europa.

Por fim, no sentido de - *promover um ambiente estimulante para a aprendizagem de línguas* - refere o potencial da internet, como mais um recurso de trabalho em ambiente formal ou em situação de aprendizagem autónoma e ressalta o fomento de comunidades favoráveis às línguas, que residentes temporários podem estimular.

Em 2004, o *Centre Europeen pour les Langues Vivantes (CELV)* publica o relatório *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues: un Kit Pédagogique*, dividido em três partes (A, B e C). O documento apresenta na parte A, uma breve reflexão sobre a política linguística da UE, sobre as políticas linguísticas dos respetivos Estados-membros e sobre dois instrumentos didáticos e pedagógicos bastante relevantes, o QECRL e o PEL. A parte B, organizada em quatro blocos, é sobre a responsabilidade, os papéis e as tarefas do professor de línguas, as competências, os recursos e o esboço do perfil dos alunos que aprendem línguas. Finalmente, a parte C engloba um conjunto de recursos de autoavaliação.

Em relação à parte B, do documento acima mencionado, nomeadamente à responsabilidade do docente de línguas, entende-se que este último deverá identificar necessidades e expectativas e motivar os aprendentes para a aprendizagem e conhecimento de outras línguas e culturas, bem como fornecer um instrumento de comunicação propiciador quer da compreensão mútua quer da tolerância promovendo, assim, o desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma, plurilingue e pluricultural.

No que diz respeito às competências necessárias à comunicação através das línguas, é distinguido o conjunto das competências gerais do conjunto das comunicativas

linguísticas, no âmbito de uma abordagem pragmática, e que estão relacionadas com a especificidade de cada ato comunicativo, das quais destacamos: o *saber intercultural*, a sensibilidade do indivíduo para reagir positivamente às diferenças e à necessidade de reprimir ideias ou comportamentos, de modo a respeitar o Outro.

O documento *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo* é divulgado em 2005. Esta comunicação reitera a necessidade de todos os cidadãos europeus dominarem duas línguas, além da materna, incentivando os Estados-Membros a desenvolverem projetos de sensibilização para as vantagens da aprendizagem de línguas e a participarem no debate, na inovação e no intercâmbio de boas práticas:

“É a diversidade que faz da União Europeia aquilo que ela é: não um cadinho no qual as diferenças se esbatem, mas uma casa comum, na qual a diversidade é celebrada e onde as nossas muitas línguas maternas constituem uma fonte de riqueza e uma via aberta para uma maior solidariedade e compreensão mútua.”

(Comissão Europeia, 2005, p. 2)

Em 2006, é criado o Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (GANM), o qual em 2007, redige o documento intitulado *Rumo a uma estratégia abrangente para o multilinguismo na União Europeia*, no âmbito do qual a importância das línguas para o diálogo intercultural é valorizada:

“Aprender outras línguas tem um valor intercultural. Além de promover a abertura à cultura e às atitudes de outras pessoas, o ensino das línguas pode sensibilizar os alunos para a sua própria cultura e valores, e reforçar a vontade e capacidade para comunicar e cooperar com outras pessoas, superando as fronteiras culturais.”

(Comissão Europeia, 2006, p. 4)

Também no mesmo ano surge o documento *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe*. Este documento encontra-se organizado em três partes: a primeira parte apresenta uma análise das políticas linguísticas europeias em curso na Europa; a segunda, os dados necessários e os métodos para a elaboração das mesmas políticas e, a terceira, as formas de operacionalização das mesmas, que levem ao plurilinguismo na sociedade e nos sistemas educativos europeus. Defende-se a criação de uma cultura de plurilinguismo, através da reorganização das finalidades do ensino das línguas, da elaboração de materiais adequados às novas orientações, da formação de professores e da sensibilização de todos

os envolvidos para a relevância e riqueza dos repertórios linguísticos. Ainda na terceira parte, são facultadas diversas opções relativas a soluções técnicas ou dispositivos estruturais para o sistema educativo geral, que possibilitam a organização do ensino das línguas com base no plurilinguismo.

Em 2007 é publicado o relatório final *The intercultural competences developed in compulsory foreign language education in the European Union, Languages and Cultures in Europe (LACE)*. Este documento pretende, através de um estudo em vários países da UE, fornecer informação e conselhos práticos aos responsáveis políticos e outros interessados. Pretende, também, contribuir para uma melhor compreensão das ligações entre o ensino/aprendizagem da língua estrangeira e o desenvolvimento da competência intercultural e como as línguas estrangeiras podem ser lecionadas, de modo a melhorar e desenvolver não só a proficiência na língua estrangeira, mas também a competência intercultural. Este tipo de projetos e estudos evidencia a atenção prestada à competência intercultural e à relação desta com o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

O Jornal Oficial da União Europeia, numa divulgação das conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre as competências interculturais sublinha que:

“os conhecimentos, competências e atitudes de particular interesse para as competências interculturais são os que se relacionam com as seguintes competências essenciais: comunicação em línguas estrangeiras, competências sociais e cívicas e sensibilidade e expressão culturais.” (Competências essenciais definidas na Recomendação 2006/962/CE, Jornal Oficial da União Europeia C 141/14)

e referindo-se especificamente à educação, reconhece a necessidade de promover o:

“desenvolvimento de uma perspectiva da aprendizagem ao longo da vida que inclua a aquisição por todos os cidadãos das competências-chave mais relevantes para as competências interculturais e passível de estimular a apreciação da diversidade cultural como um valor fundamental, como as competências linguísticas, sociais e cívicas bem como a sensibilização e a expressão culturais.”

(Jornal Oficial da União Europeia 2008/ C 141/15)

Toda a reestruturação a nível educativo visa uma afirmação de cidadania europeia, incentivando a criação de modelos de práticas pedagógicas que possam dar expressão à multi-dimensionalidade linguístico-cultural da União. Assim, a Comissão Europeia declara 2008 como o *Ano Europeu do Diálogo Intercultural* com o intuito de promover a cidadania

européia ativa, incentivando o sentimento de identidade europeia e aproximando os diferentes países.

Em 2009, o Conselho da Europa publica *The White Paper on Intercultural Dialogue*, “*Living together as equals in dignity*” sublinhando a importância do diálogo intercultural quer na criação quer no mantimento da coesão social. O mesmo documento reconhece a importância de práticas que promovam experiências interculturais, no sentido de contribuir para uma educação inclusiva, que comporta princípios de cidadania e de direitos humanos. Assim, “Competent public authorities and education institutions should make full use of descriptors of key competences for intercultural communication in designing and implementing curricula and study programmes at all levels of education, including teacher training and adult education programmes.” Aqui está, igualmente, patente a necessidade de instrumentos que fomentem e estimulem a reflexão crítica: “Complementary tools should be developed to encourage students to exercise independent critical faculties including to reflect critically on their own responses and attitudes to experiences of other cultures” (Section 5.3, para. 152).

The Autobiography of Intercultural Encounters (2009) e outros documentos de apoio foram desenvolvidos pela Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa, atendendo às recomendações de *The White Paper on Intercultural Dialogue* com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural. O documento foi elaborado, de modo a ser usado em diferentes contextos e níveis e, através do seu uso, contribuir para o incentivo e desenvolvimento das competências interculturais, necessárias ao diálogo intercultural ativo.

Em 2010 surgiu o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Conselho da Europa), que visa facilitar a implementação dos valores e princípios da Educação Plurilingue e Intercultural no ensino de todas as línguas: estrangeiras; regionais ou minoritárias; clássicas e as línguas da escola. As ideias e propostas neste documento são parte do projeto *Languages in Education – languages for education*, da Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa, cujas perspetivas e primeiros resultados estão publicados na “Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education”. O documento destina-se principalmente aos responsáveis pela planificação do currículo de línguas a nível nacional, regional, local e de escola, apresentando possíveis abordagens para a implementação e

inclusão de uma educação plurilingue e intercultural no currículo, sugerindo um plano de trabalho que inclui as diversas fases e respetivos conteúdos para alcançá-lo.

Em 2011 *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects* (Beacco, 2011) reforça a necessidade de reintegrar a cultura no ensino de língua estrangeira numa perspetiva de educação intercultural e plurilingue.

O Conselho da Europa e a União Europeia têm vindo a colocar em prática ações que sublinham a importância de uma Europa que se compreende, coopera e incentiva práticas de convivência pacífica, fomentando a tolerância e respeito pela diversidade linguística e cultural. A análise destas ações permite concluir que a aprendizagem de línguas é encarada como uma prioridade, uma vez que as políticas linguísticas educativas incentivam e promovem a aprendizagem de línguas, fomentando uma abordagem intercultural, que visa a formação de cidadãos capazes de comunicar noutra língua, sensíveis e conscientes da importância dos valores do Outro, mas também dos seus, dispostos a prescindir de uma crença ou comportamento em prol do estabelecimento de um diálogo intercultural eficaz.

2.2. Políticas linguísticas educativas em Portugal

Em Portugal também têm surgido algumas medidas de política linguística educativa, incentivadas pelas europeias, que, de alguma forma, pretendem fazer face à crescente diversidade linguística e cultural da sociedade portuguesa e às quais está subjacente uma abordagem intercultural. Vejamos algumas das medidas de política linguística educativa para o 1.º 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, nomeadamente no que concerne ao ensino de Inglês e de Espanhol, neste último nível de ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46 de 1986, que estabelece o quadro geral do sistema educativo, revogada pela Lei n.º 49 de agosto de 2005, indica alguns princípios no sentido da promoção da diversidade linguística e cultural, nomeadamente: o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos

outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (Art.º2º, n.º5); a “solidariedade entre os povos do Mundo” (Art.º3º, alínea a) e o “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

No âmbito do 1.º CEB, apenas em 1989, com o Decreto-Lei 286 de 29 de Agosto, se discute a possibilidade de introduzir uma língua estrangeira no 1.º CEB, em regime opcional e em contexto lúdico e oral. Este decreto-lei foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 6 de 18 de janeiro de 2001, onde se pode ler, “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”. O Programa de Generalização do Inglês para o 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico é implementado no ano letivo de 2005/2006 e no ano letivo de 2008/2009, no âmbito do conceito de escola a tempo inteiro, o Inglês é oferta obrigatória no 1.º e 2.º anos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A aprendizagem de línguas estrangeiras, no 1.º CEB deverá ser orientada no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, sendo que a abertura da escola a essa pluralidade “traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (Ministério da Educação, 2001, p. 45). Segundo Cruz & Medeiros (2006), “o ensino precoce de uma língua permite a expansão dos horizontes dos alunos através do contacto com diferentes línguas e culturas, desenvolvendo uma consciência do Outro através da exposição à diversidade cultural e linguística da Europa” e promovendo uma aprendizagem baseada na diversidade europeia preparando o terreno para um ensino plurilingue avançado.

Também a relevância do *Português como Língua Segunda* foi salientada, tendo o Ministério da Educação (ME) decretado que as escolas têm de “proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”. Neste âmbito, a Lei n.º 105/2001 define o estatuto legal do mediador sócio-cultural e estabelece, no artigo 1.º, a criação da “figura de mediador sócio-cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” e, no artigo 2.º, que “o mediador sócio-cultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a

inclusão social”. No entanto, em termos práticos, a existência deste mediador para indivíduos, cuja língua materna não é o português, não se verifica.

No documento orientador do Ensino Básico, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, definem-se as competências gerais que os alunos deverão desenvolver e adquirir ao longo dos três ciclos do Ensino Básico tendo por base: “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”; “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” e “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (Ministério da Educação, 2001, p. 15). Embora, não se registre especificamente a referência ao desenvolvimento da competência intercultural, esta pode subentender-se em aspetos relevantes mencionados como a cidadania, o respeito pela diversidade, assim como a sua valorização, em diferentes áreas, que podemos, ainda que de forma subtil, relacionar com uma preocupação em desenvolver no aluno competências que remetem para a competência intercultural. No entanto, as orientações patentes no documento supracitado foram anuladas pelo Ministro da Educação, “Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto” (Despacho n.º 17169/2011, alínea c).

No sentido de regular algumas medidas a nível nacional de acordo com o preconizado pela UE foi publicado, em 2001, o documento *Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais*, que se descreve como “instrumento de mediatização entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p.3) e estabelece orientações gerais para as diversas línguas, nos vários níveis de ensino, lecionadas em território nacional. Neste documento surge como competência geral “Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (p.43).

A escolaridade obrigatória preconiza a aprendizagem de duas línguas estrangeiras a todos os alunos. A primeira língua estrangeira (LE I) curricular obrigatória surge no 5.º ano de escolaridade. No 3.º ciclo, o aprendente continua a Língua Estrangeira I e inicia uma segunda língua. Esta obrigatoriedade da segunda língua estrangeira no 3.º ciclo foi

decretada a partir do ano letivo 2002/2003, de acordo com o calendário da reorganização curricular do ensino básico. As línguas estrangeiras oferecidas são o alemão, o espanhol, o francês e o inglês. No entanto, a oferta está condicionada pelos recursos existentes nos agrupamentos escolares.

No que concerne à língua inglesa, as *Metas Curriculares de Inglês para os 2.º e 3.º ciclos*, homologadas em maio de 2013, tiveram em atenção diversos documentos, dos quais destacamos: o *QECRL*; *Autobiography of Intercultural Encounters*; documentos que resultaram da revisão dos descritores do PEL levada a cabo pela *European Association for Quality Language Services (EAQUALS)* em 2011; o Quadro *ALTE*, que apresenta descritores de desempenho e faz parte de um Projeto de Investigação a longo prazo, levado a cabo pela *ALTE* – Associação de Examinadores de Línguas na Europa e *A Core Inventory for General English*, elaborado por British Council/EQUALS em 2011.

As *Metas Curriculares de Inglês para os 2.º e 3.º ciclos* obedecem a uma estrutura comum a todas as outras disciplinas do Ensino Básico, estando organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho. Nos domínios de referência é abordado o Domínio Intercultural, o qual se reporta às áreas temáticas a abordar. No entanto, a especificidade da disciplina, especialmente nos 8.º e 9.º anos, não aponta para o ensino de conteúdos temáticos isolados e obrigatórios, mas antes para a exploração de áreas de interesse do aluno que possam desenvolvê-lo como ser humano, sendo esta uma das indicações do Caderno de Apoio de Inglês “ajudá-los [aos alunos] a refletir sobre a sua própria cultura e a cultura do outro” (Ministério da Educação e Ciência, n.d., p.3). Num mundo cada vez mais diversificado e complexo, onde o Inglês é considerado como língua global, os conteúdos visam, através de descrições e comparações de meios sociais e culturais, desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e a identidade do outro.

O programa de inglês para o ensino secundário começa por contextualizar uma Europa plurilingue e pluricultural e a importância da aquisição de línguas, não só ao nível de comunicação, mas também de formação pessoal, remetendo para o contacto do aluno com variedades da língua inglesa, que não só o Inglês Americano e o Inglês Britânico.

O programa baseou-se nas orientações presentes nos seguintes documentos enquadradores: Lei de Bases do Sistema Educativo; *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference* e Línguas

Estrangeiras: Competências Essenciais. Numa perspectiva de articulação entre os saberes adquiridos e aqueles a adquirir, teve em conta as propostas programáticas presentes no programa de Inglês – Programa e Organização Curricular delineado para o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação às finalidades, o programa pretende que se fomente o contacto com diversos contextos socioculturais da língua inglesa, que se promova uma educação inter- e multicultural crítica e participativa, numa perspectiva da diversidade cultural como fonte de riqueza identitária, bem como a educação para a cidadania, fomentando “uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social” (Ministério da Educação, 2001, p. 6).

Na dimensão sociocultural, pretende-se que o aluno interaja com a diversidade linguística e cultural da língua inglesa, nomeadamente no décimo e décimo-primeiro anos, adotando uma atitude de curiosidade, abertura e respeito perante as diferenças, consciencializando-se quer do seu próprio universo sociocultural quer da relação deste com outros. Almeja-se, ainda, o desenvolvimento de comunicação intercultural e de atitudes favoráveis à compreensão e convivência multicultural.

Relativamente ao programa de Espanhol para o Ensino Secundário, este baseia-se na reflexão sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – I*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996), (Ministério da Educação, 2001).

Considera-se que ao ser capaz “de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas. Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” (idem, p. 4).

Como finalidades, o programa refere duas que consideramos pertinentes, nomeadamente a promoção do desenvolvimento, a nível individual e coletivo, da consciência de cidadania e a promoção da “educação para a comunicação enquanto

fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreajuda, a cooperação e a solidariedade” (idem, p.7).

Dos objetivos gerais, destacamos o reconhecimento dos benefícios proporcionados pela aprendizagem da língua, o conhecimento de aspetos socioculturais das comunidades hispano falantes, confrontando-os com a própria realidade dos alunos e, por fim, a formação da sua identidade pessoal e social, numa perspetiva de desenvolvimento do espírito crítico, autoconfiança, bem como, atitudes de sociabilidade, de respeito, de tolerância e de cooperação. O programa sublinha a educação para a cidadania e os aspetos socioculturais dos países hispano falantes, atendendo aos interesses e motivações dos discentes, como temas transversais.

Deste modo, verificamos que os programas para o ensino secundário de espanhol e de inglês remetem para as vantagens de contacto com a diversidade linguística e cultural, eliminando uma perspetiva redutora de aprendizagem de um espanhol e/ou de um inglês. Este contacto permite que o aluno também reflita sobre o seu próprio universo sociocultural. O desenvolvimento de atitudes de abertura, respeito, tolerância, solidariedade e cooperação com o Outro está patente, assim como a educação para a prática de uma cidadania democrática, responsável e consciente.

Por fim, embora o discurso teórico remeta para a sensibilização à diversidade linguística e cultural, na verdade, o inglês beneficia, de facto, de uma posição de destaque no currículo português, já que, a nível de oferta educativa, relativamente às línguas estrangeiras, a língua inglesa surge como única e isolada no primeiro e segundo ciclos do ensino básico.

Síntese

Neste capítulo referimos algumas das medidas políticas linguísticas educativas desenvolvidas pelo Conselho da Europa, no âmbito da sensibilização à diversidade

linguística e cultural e da promoção do desenvolvimento da CI, primeiro no contexto europeu e, posteriormente, no contexto nacional.

De um modo geral, podemos concluir que o multilinguismo europeu é uma realidade bastante complexa e que a diversidade linguística e cultural faz parte das preocupações das políticas linguísticas educativas quer da Europa, quer de Portugal. A sensibilização à diversidade linguística e cultural contribui para o entendimento mútuo, a tolerância, bem como o respeito pelas identidades culturais, que apesar de diferentes podem conviver orgulhosamente numa perspetiva de enriquecimento mútuo. No entanto, apesar das várias decretações legais, tendo por base as orientações europeias, a concretização das mesmas no contexto educativo não é, na maior parte dos casos, uma realidade. Daí que Simões (2006) mencione “[a] ausência de medidas mais concretas, capazes de as corporizar na prática e de promover, de facto, a igualdade de oportunidades (p. 63).

Os documentos, os seminários, as conferências e ações, atestam o empenho do Conselho da Europa em alertar para a necessidade de incutir o desenvolvimento da CI e da CCI na educação, de modo a consciencializar os sujeitos para o espaço plurilingue e pluricultural em que se encontram e para a riqueza que este comporta quando dispostos a interagir e a conhecer outras línguas, culturas e realidades.

Contudo, a realidade parece não operacionalizar a teoria. Veja-se o caso de Portugal: embora a legislação demonstre alguma preocupação em manter-se a par das políticas linguísticas educativas preconizadas pelo Conselho da Europa, em contexto real, existem, por outro lado medidas, que são tomadas e que restringem o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a diversidade. As ofertas educativas dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente no que concerne às línguas estrangeiras, concretizam-se em termos de rentabilização dos recursos humanos existentes no quadro de escola e não nas escolhas dos alunos, isto é, sob uma perspetiva redutora, conduzindo a uma monopolização, na maioria dos casos, da língua inglesa e da língua francesa. Consideramos, pois, pertinente, o desenvolvimento e implementação de uma política linguística educativa portuguesa mais flexível, promovendo e incentivando, de facto, a diversidade linguística e cultural na prática pedagógica, numa perspetiva de formação de cidadãos autónomos, responsáveis pelas suas escolhas, conscientes dos seus interesses e dos seus papéis enquanto membros de uma sociedade defensora da igualdade na diferença.

Capítulo 3. Manual escolar no universo educativo

3.1. Estatuto e funções do manual escolar

O manual escolar é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização (Magalhães, 1999, p. 285). Nele estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades de aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover (Vidigal, 1994, p. 69). O manual apresenta-se, em consequência, fortemente condicionado pelas mudanças sociais, económicas, políticas e culturais, quer em relação aos tipos de saberes representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula:

“Os manuais escolares acompanham trajetórias didáticas, fomentam ódios de estimação, despertam amores que perduram para sempre, antecipam destinos, apontam percursos multidireccionados, substituem professores, alongam-se em explicações, valorizam originalidades, arquivam compilações, engendram complicações, enervam ou alegram os alunos, (...). A verdade é que os manuais continuam a ser best-sellers imprescindíveis, situam-se nos tops mais vendidos em Portugal, ainda que não escapem a polémicas, acusações e críticas.”
(Brito, 1999, p. 142)

Choppin (1992) entende os manuais como “(...) les utilitaires de la classe: ils sont conçus dans l’intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l’enseignement d’une discipline au sein d’une institution scolaire” (p. 16).

Entendido, na sua essência, como um livro com vista ao ensino, as formas de apropriação do manual escolar introduziram alterações na configuração do seu estatuto. Assim, sem nunca deixar de ser um instrumento pedagógico tido como um todo estruturado e coerente, testemunho precioso da evolução de objetivos e métodos pedagógicos (Choppin, 1992), ou um suporte de conteúdos educativos, o manual escolar não pode deixar de ser considerado veículo de um sistema de valores, de políticas, de uma ideologia e de uma cultura, aceites por uma determinada sociedade, numa determinada época.

Também Vieira (1999) está de acordo com esta perspetiva, pois define o manual como “um produto de consumo e um texto de massas ideologicamente marcado”, assim

regulando “práticas instrucionais e sociais em sala de aula” e constituindo, simultaneamente, “um potencial instrumento de sujeição a uma determinada forma de perspectivar os modos de recontextualização do saber, com implicações significativas no tipo de relação que com esse saber os alunos estabelecem e no processo de construção de uma cultura de aprendizagem em geral” (p. 527).

A generalização do uso do manual, devido ao reconhecimento por parte das nações da *Educação para Todos* como um direito, fez com que se tornasse um símbolo da escola democrática e de massas, bem como uma garantia da igualdade de oportunidades por parte dos alunos, que, em conjunto, simultaneamente e num mesmo local, o utilizam. Não raramente, o manual escolar surge como único livro a penetrar nas famílias e o primeiro livro de iniciação à leitura, estabelecendo, assim, a ligação escola-família. Neste âmbito, o manual é percebido pelos seus utilizadores como um agente dos objetivos da Escola. Consequentemente, para as famílias, acaba por ser talvez o único meio de medir a atividade e o empenho do professor. Assim, “le manuel rassure les familles comme il rassure les élèves” (Choppin, 1992, p. 123). Santos (2001) também enfatiza o papel do manual no estabelecimento de relações entre a família e a escola, caracterizando como sendo um

“(…) importante suporte de conhecimentos para professores e alunos [que] é lido por um conjunto de pessoas com sistemas de representação dos saberes da escola e da sociedade muito diferenciados. Serve de elemento de ligação entre a escola e a família e constitui um relevante instrumento de regulação da prática pedagógica.” (p. 23)

Atualmente, o papel do manual escolar é enfatizado ao nível da sua ação pedagógica (Seguin, 1989, pp. 18-19) em relação ao papel informativo, pela apresentação sequencial, progressiva, organizada e filtrada de conhecimentos, que está também relacionado com o papel de estruturação e organização de aprendizagem, uma vez que é sugerido uma determinada sequência e progressão do processo de ensino/aprendizagem. De facto, através do manual, os alunos fixam, organizam, estruturam e aplicam os conhecimentos. Fora da sala de aula, o manual permite complementar os ensinamentos lecionados ou, esclarecer melhor determinados assuntos, proporcionando ao aprendente tranquilidade perante as aprendizagens. Na era atual, em que o acesso ao saber passa, obrigatoriamente pela escola, a atualização desta ferramenta pedagógica implicou a

aquisição de novas funções e é através do mesmo, que se visa promover a autonomia do aluno, incentivando o «aprender a aprender» ao longo da vida.

Para Gérard & Roegiers (1998) o manual é um “(...) instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (p. 47), assumindo funções distintas consoante a disciplina, o contexto e destinatário, o aluno ou o professor. As “funções relativas ao aluno” estão orientadas quer para as “aprendizagens escolares”, nomeadamente “transmissão de conhecimentos”, “desenvolvimento de capacidades e de competências”, “consolidação das aquisições” e “avaliação das aquisições” quer para a relação que essas aprendizagens estabelecem com a vida quotidiana e profissional futura – aquilo que os autores acima citados denominam por “funções de interface com a vida quotidiana e profissional” (p. 75). Reconhecendo as críticas que possam ser feitas à “função tradicional” do manual escolar, isto é, à transmissão de conhecimentos, os mesmos autores afirmam ainda que:

“[o] manual escolar permite transmitir conhecimentos quando o aluno adquire dados, conceitos, regras, fórmulas, factos, uma determinada terminologia, convenções, etc. E o aluno deve ser capaz, não apenas de repetir estes saberes, mas também de exercer, em certos casos, um saber-fazer cognitivo sobre esses mesmos saberes, utilizando-os em determinado contexto de aprendizagem (sobretudo, em contexto escolar).” (p. 75)

A função de “desenvolvimento de capacidades e competências” fornece, ainda segundo os autores acima citados, maior relevância às atividades, que possibilitarão ao aluno a “aprendizagem de métodos e atitudes ou, até mesmo, de hábitos de trabalho e de vida” (p. 75). Quanto à “função de consolidação das aquisições”, considerada também uma “função tradicional” do manual escolar, esta consiste na aplicação do apreendido em diferentes situações. Finalmente, a “função de avaliação das aquisições” deve assumir um caráter formativo, ajudando o aluno a perceber as suas dificuldades e como superá-las, por exemplo, através da realização de fichas de autoavaliação incluídas em alguns manuais no final de cada unidade didática. No que diz respeito às “funções de interface com a vida quotidiana e profissional”, estas englobam três funções, a saber: “função de ajuda na integração das aquisições”, o manual escolar deve preocupar-se em abordar saberes que os alunos possam mobilizar em situações extra-aula; “função de referência”, o manual escolar deve ser um instrumento de referência que faculte ao aluno informações precisas e exatas

nos diversos domínios; “função de educação social e cultural” – diz respeito a todos os saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro, à vida na sociedade em geral. Um manual escolar pode não pretender, exclusivamente, desenvolver a aquisição do saber e do saber-fazer, e pode (e deve) também contribuir para o desenvolvimento do saber-ser que permita ao aluno encontrar, progressivamente, o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional (...) em que está inserido” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 83).

De um modo geral, relativamente ao professor, o manual escolar cumpre, essencialmente, “funções de formação”, devendo constituir-se um instrumento que contribua para a melhoria do seu desempenho no processo de ensino/aprendizagem. O manual do professor desempenha a “função de informação científica e geral”, fornecendo-lhe “conhecimentos indispensáveis” e cumpre também a “função de formação pedagógica ligada à disciplina”, ao proporcionar ao professor “uma série de pistas de trabalho aptas a melhorar ou mesmo a renovar a sua prática pedagógica” (idem, p. 86).

O manual pode, ainda, exercer a “função de ajuda nas aprendizagens e na gestão da aula”, se facultar instrumentos que permitam melhorar as aprendizagens e cumprir a “função de ajuda na avaliação das aquisições”, através, por exemplo, de “propostas de práticas de avaliação formativa” (idem).

Contudo, nem sempre todas estas funções são concretizadas pelos manuais escolares. Na verdade, a sociedade atual encontra-se fortemente marcada pela diversidade, pelas diferenças, pelo multiculturalismo e os manuais escolares persistem na veiculação de representações maioritárias, inclusivamente estereotipadas, não abordando novas realidades sociais. É nesta perspetiva que alguns autores consideram a uniformização das mensagens educativas uma mais-valia, no sentido de promoção da igualdade enquanto que outros a percecionam como um obstáculo à heterogeneidade social e cultural.

De acordo com Choppin (1992) os manuais escolares podem ser analisados à luz de quatro dimensões, a saber: produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas; suporte de conhecimentos escolares “le dépositaire de connaissances et des techniques dont la société jugel’acquisition nécessaire a la perpétuation de ses valeurs et qu’elles ou haite en conséquence transmettre aux jeunes générations” (p.18) ; veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, duma cultura, participando “troitement du processus de socialisation, d’acculturation (...) du jeune public au quel ils’adresse”; e, instrumento pedagógico, o qual

se apresenta “dans son élaboration comme dans son emploi, [inseparável] dès conditions et dès méthodes de l’enseignement de son temps” (pp. 18-20).

No contexto português, o manual escolar tem sido alvo de transformações e de diferentes formatos, vendo-se circundado por diversos “apetrechos”, como livro do professor, caderno de atividades, de conteúdos gramaticais, de passatempos e glossário. Por conseguinte, “as funções do manual escolar também se modificaram: a função referencial foi paulatinamente sendo completada por uma função múltipla e polifónica” (Bento, 2000, p. 8).

Situados entre “a tradição e a inovação” (Tormenta, 1996), por um lado, os manuais escolares perpetuam práticas já muito enraizadas, e, por outro lado, procuram (pelo menos teoricamente) acompanhar a evolução das políticas educativas, tentando adaptar-se às reformas introduzidas. Consequentemente, cada vez que as orientações curriculares mudam, o manual automaticamente é carimbado na capa, assinalando o facto de ter sido elaborado de acordo com tais orientações e de proporcionar, por isso, uma aprendizagem mais atual e eficaz.

Apple (1997, p. 22) evidencia que “en la mayoría de las escuelas (...) el currículum se define mediante un libro de texto, estandarizado y de nivel específico”. Continua, referindo que

“la idea de textos no sólo incluye lo que los estudiantes van a leer en nuestras clases o aquello a que los maestros se ven enfrentados al realizar (o no realizar) elecciones. En ella se incluyen también los libros y propuestas que grupos específicos ponen a disposición de los educadores y del público en general para influir en nuestras decisiones acerca de qué debería enseñarse en las escuelas y como debería ser el trabajo de los maestros.” (idem)

Johnsen (1996), por sua vez, afirma:

“los libros de texto (...) pueden contener un potencial para el control negativo, debido a la ilegibilidad, los contextos incompletos, las estructuras inconsistentes con las premisas básicas de la materia, los métodos que entran en conflicto con objetivos importantes para las rutinas de trabajo y/o el uso impreciso/vago del lenguaje.” (p. 137)

Contudo, e aproveitando as palavras de Lino M. da Silva (1999, p.475), “[o] Manual Escolar parece ser o único tipo de livro que não está em crise”.

Esse “sucesso” poderá ser resultado de diversos fatores, nomeadamente a relativa acessibilidade em termos económicos, uso polivalente quer em termos de contextos (escola, casa, biblioteca e outros), quer em termos de formas de aprendizagem (individual, a pares ou em grupo). A versatilidade de adaptação do manual escolar a qualquer uso pedagógico, suprimindo a eventual falta de outros suportes para um trabalho ativo com os alunos, é também uma vantagem. Por conseguinte, é relevante o provimento de atividades diversificadas que não se limitem a apresentar um conjunto de conhecimentos, permitindo aos alunos a avaliação das suas aquisições e o contacto com diversos tipos de documentos.

Hutchinson e Torres (1994) consideram que o manual escolar assume um papel positivo no processo de ensino-aprendizagem e destacam a sua importância na formação pedagógica e científica dos professores em períodos de mudança:

“Textbooks (...) survive and prosper primarily because they are the most convenient means of providing the structure that the teaching-learning system - particularly the system of change – requires” (p. 317)

As reformas são, normalmente, causadoras de perturbações que devem ser mantidas dentro de determinados limites para evitar o risco de provocarem resistência e, conseqüentemente manter-se o quadro existente, o qual transmite segurança ao indivíduo. O manual escolar, na medida em que possibilita uma introdução gradual e harmoniosa de novas ideias, apresentando um conjunto de tarefas e atividades estruturadas, é visto como um instrumento de auxílio pelos professores e alunos na gestão das reformas, constituindo-se um agente de mudança eficaz.

Contudo, o manual escolar tem de conseguir responder aos desafios da era moderna, porque como refere Hummel (1988)

“The textbook involves the pupil in an active learning process, and does not confine itself to the transmission of facts. It teaches therefore through guided discovery. Questions interrupt descriptive texts – thereby stimulating ongoing discussions – rather than being placed at the end of the chapter. Problems are raised and the pupil is incited to think critically rather than simply to memorise facts, thus fostering problem-solving skills. The textbook involves the pupil in a wide range of research and other creative activities, individually or in groups, enhancing self-learning processes. It invites the pupil to use a variety of other sources of information both in and outside school.”

(p.119)

Em Portugal, a Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto define o manual escolar como:

“recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.” (art. 3.º, alínea b)

O anexo do Despacho n.º 29864/ 2007 refere que o manual certificado deve adequar-se ao desenvolvimento das competências gerais inscritas no currículo e às competências específicas definidas para o respetivo ano e nível de escolaridade, bem como propiciar a integração transversal da educação para a cidadania (ponto dois).

O mesmo despacho decreta, ainda, que o manual deve apresentar os conhecimentos da disciplina ou área curricular, respeito pelos programas e orientações curriculares oficiais e responder de forma integral e equilibrada aos objetivos e conteúdos do programa ou orientações curriculares. Para além disso e em relação aos valores, o manual escolar não pode fazer ou induzir discriminações de carácter cultural, étnico, racial, religioso e sexual e deve respeitar o princípio da igualdade de género. O mesmo não pode, igualmente, constituir-se veículo de evidente propaganda ideológica, política ou religiosa. (ponto cinco, alíneas *b* e *c*).

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular esclarece os critérios de apreciação dos manuais escolares, entre os quais salientamos a promoção da autonomia e do espírito crítico, a motivação para o saber e sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de carácter prático/ experimental. No entanto, o que se tem verificado é “uma orientação tendencialmente normativa e normalizadora do manual face aos seus recetores que coloca em causa a sua adequação perante a pluridimensionalidade dos contextos da sua utilização.” (Vieira, Marques & Moreira, 1999, p. 527).

De facto, atendendo ao preconizado pelos despachos legais, não se verifica uma norma específica relativa à inclusão de aspetos interculturais, através de imagens ou de textos, nos manuais em geral e nos de LE em particular.

3.2. O contributo do manual de LE

As orientações do currículo nacional, nomeadamente as orientações curriculares das línguas estrangeiras prevêm a promoção da estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia. O QECRL (Conselho da Europa, 2001) sublinha que:

“Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. Todavia, relativamente poucos aprendem de forma proactiva tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais.” (p. 199)

Segundo Gérard & Roegiers (1998), “Um manual não permite apenas assimilar uma série de conhecimentos, mas visa igualmente a aprendizagem de métodos e atitudes ou, até mesmo, de hábitos de trabalho e de vida.” (p. 75). De acordo com os mesmos autores, alguns manuais de língua estrangeira “...ao promoverem a aprendizagem de uma língua, despertam para a pesquisa científica, para a aprendizagem do resumo, para a organização de conhecimentos, para a recolha de informações, etc.” (idem). Na mesma linha, Santos (2006) defende que “Independentemente das funções para as quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual é, primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos ao aprendente” (p. 107).

Nos últimos anos, tem-se registado um crescente cuidado, por parte das editoras, em incluírem nos manuais de Língua Estrangeira, actividades que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho mais reflexivo e proativo no contexto educativo, o que vai ao encontro do proposto no QECRL (2001) que prevê a possibilidade de se conceber manuais norteados por uma abordagem orientada para a ação, alegando que

“Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as actividades, os testes, etc. (...) Este nível de decisão está e deve estar na mão de professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade. Todavia deverão estar aqui representados todos os aspectos fundamentais do uso da língua e da competência necessários a essa reflexão.”
(Conselho da Europa, 2001, p.74)

Visto que a aprendizagem de uma língua pressupõe o seu uso em situações reais com finalidades reais, existe todo um conjunto de aspetos não linguísticos que lhe é inerente. O manual proporciona informação sobre o uso da língua e atividades para a interação comunicativa. Os textos vão para além das palavras, possibilitando a discussão de temas que direta ou indiretamente abarcam valores sociais e culturais.

Deste modo,

“Ensinar a cultura na língua é reconhecer que a língua é uma prática social, que enunciado, destinador e destinatário não são neutros, que através das línguas e dos seus usos se manifestam realidades socioculturais, se estabelecem relações.

O ensino da língua conduz-nos ao centro das realidades culturais e pode ajudar cada aprendiz a reduzir a margem de incompreensão entre ele e outros cuja língua e cultura são diferentes.”

(Frias, 1991, p. 447 citada por Tavares, 2008, p. 44)

Contudo, os aspetos socioculturais no ensino de uma LE são influenciados pelas suas apresentações nos diversos meios de comunicação o que influi no modo como o “mundo do Outro” é retratado nos manuais escolares, logo, na forma como os aspetos culturais são apresentados e apropriados pelo aluno:

“[T]he criteria for shaping the image of the foreign world may vary considerably and sometimes even lead to fragmentary or even contrasting and contradictory representations of the same socio-cultural topics.(...) in foreign language instruction the learners meet not the target world ‘as it is’, but rather a ‘pre-filtered construct’ of the target world. They are presented with an interim world which has been prepared on premises firmly rooted in our own world.”

(Neuner, 2003, pp. 35-36)

O relatório elaborado pelo Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP), do Ministério da Educação, no âmbito do estudo intitulado *Foreign Language Teaching in Schools in Europe* (2001) refere que os “programas de línguas estrangeiras e

os manuais escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário têm respondido às evoluções verificadas nos domínios das metodologias da aprendizagem das línguas e da avaliação” (p. 3). O mesmo documento reconhece que a sensibilização para a diversidade linguística e cultural é uma mais-valia, principalmente num contexto europeu, plurilingue e pluricultural e que a mesma está presente nos documentos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

A análise de manuais de LE (Skopinska, 2003), em diversos países europeus, revela tendências positivas relativamente ao seu contributo para o desenvolvimento da CI nos alunos, mas também indica pontos que exigem melhoria. Deste modo, por um lado, denota-se um aumento na tentativa de incluir atividades que desenvolvam a competência intercultural nomeadamente através dos seguintes aspetos: esforço em retratar a realidade sociocultural da LE alvo nos textos; inclusão de assuntos sociais sérios; personalização do processo de aprendizagem da LE através da promoção de oportunidades para a troca de perspetivas; inclusão de uma variedade de géneros e tipos de texto que abordam diferentes sotaques e vozes, providenciando ao aluno o contacto com a diversidade intralinguística.

Por outro lado, verifica-se ainda que o objetivo de ensino da cultura é preterido por outros objetivos, denotando-se a ausência de questões sociais controversas nos textos e nas atividades assim como: uma representação “turística” do carácter cultural da sociedade estrangeira, representações estereotipadas da cultura alvo, bem como da do aprendente, a concentração excessiva na forma da língua e a negligência da comunicação intercultural, o guião óbvio dos textos auditivos e o domínio da língua e da cultura anglo-saxónica.

Face ao exposto, Skopinskaja (idem) reconhece que ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne à delimitação de objetivos, atividades e recursos nos manuais de LE que promovam o desenvolvimento da CI nos alunos, cabendo ao professor a decisão na gestão do manual de língua estrangeira que deve ser percebido como “a tool in the hands of a teacher who must know not only how to use it, but also how useful interculturally it can be” (idem, p. 52). Não só é fundamental que o professor conheça claramente os objetivos do ensino da língua estrangeira, mas é igualmente pertinente, que tenha em conta as necessidades e interesses dos alunos, utilizando o material didático-pedagógico crítica e criativamente.

Byram, Gribkova & Starkey (2002) também sublinham o papel do professor na gestão da componente intercultural do manual:

“[t]extbooks can be presented in a way that suggests that the materials are authoritative and definitive or in an **intercultural and critical perspective**. When developing intercultural skills, teachers can start from the theme and content in the text-book, and then encourage learners to ask further questions and make comparisons. **Themes** treated in text-books can lend themselves to development in an intercultural and critical perspective. The key principle is to get learners to **compare** the theme in a familiar situation with examples from an unfamiliar context.” (p. 21)²

Deste modo, a abordagem intercultural pode já fazer parte da estrutura do manual como pode não estar contemplada, sendo que neste último caso, cabe ao professor promover o desenvolvimento da CI nos alunos, implicando que o mesmo tenha consciência da importância desse desenvolvimento.

Spychala (2008) na análise de alguns manuais de ELE, concluiu que embora os manuais incluam elementos culturais, a sua exploração não fomenta o desenvolvimento da CI nos alunos, uma vez que as atividades propostas não remetem para o desenvolvimento desta competência e, à exceção de um manual de produção nacional (neste caso concreto polaco), os restantes não fomentam a comparação da cultura do aluno com a da LE. Regista-se, também, um desequilíbrio em relação ao conhecimento linguístico e sociocultural abordado sobre outros países de expressão espanhola, nomeadamente países da Hispano-América, comprometendo a sensibilização para a diversidade linguística e cultural, bem como o desenvolvimento da CI.

Também o estudo de Guerreiro (2012), que contemplou a análise de três manuais de português LE - *Aprender Português 1*, *Na Onda do Português 1* e *Novo Português sem Fronteiras 1* - destinados aos níveis elementares (A1/A2), aponta para esta última conclusão do estudo atrás descrito. Assim, concluiu-se que os manuais analisados sustentam uma perspetiva redutora de lusofonia, potenciando contacto apenas com a variedade cultural e linguística europeia, não refletindo uma perspetiva englobante do mundo lusófono colocando, de certa forma em causa, o desenvolvimento de uma competência intercultural que permita uma interação satisfatória nos diversos contextos da lusofonia.

² Negrito dos autores

Uma das formas da apresentação de produtos e práticas culturais nos manuais de LE é realizada através de imagens e a sua importância é inegável, desde a ilustração dos vários tópicos à criação de empatia e contacto com outras realidades, reafirmando a validade da expressão *uma imagem vale 1000 palavras*. Foi tendo em conta a importância da imagem que Araújo (2010) procedeu à identificação, análise e categorização das imagens, presentes em dois manuais de ILE: “Log in 10” e “New Aerial 11”, de acordo com o contexto cultural ou sociocultural que refletiam, dividindo-as por três categorias: cultura Euro-Americana; Outras culturas e Aspectos sociais e cívicos. Em relação ao manual de 10.º ano, das 304 imagens, 302 remetiam para a cultura Euro-Americana, uma para Outras culturas e uma para Aspectos sociais e cívicos, permitindo concluir que o manual, em si, não promove a diversidade cultural e a competência intercultural, denunciando uma perspetiva culturalmente redutora. No que concerne ao manual de 11.º ano, também a maior parte das imagens, 282, remete para a cultura Euro-Americana, notando-se um ligeiríssimo aumento em Outras culturas, 20, em relação ao manual anterior e um registo para aspectos sociais e cívicos, demonstrando que, também este manual não fomenta o desenvolvimento da CI, não conduzindo os alunos à tomada de consciência da importância de considerar as minorias culturais como parte integrante da herança cultural e de tratar as diferenças com igualdade e respeito.

Resumindo, os estudos que sucintamente apresentámos mostram que o contributo do manual escolar para o desenvolvimento da CI continua a não ser completamente compreendido pelas editoras/autores que os constroem, apesar das diretrizes europeias de política linguística educativa que se referem à necessidade de desenvolver nos alunos competências plurilingues e interculturais. De facto, e como fomos referindo, cabe ao professor trabalhar o material didático sob uma perspetiva intercultural.

Síntese

Ao longo deste capítulo, procurámos demonstrar, através da abordagem do estatuto e funções do manual escolar, a importância que o mesmo detém no processo de ensino-aprendizagem, quer no âmbito geral do universo educativo quer ao nível nacional.

Seguidamente, focámos a nossa atenção no manual de LE, mais precisamente no seu contributo para todo o processo pedagógico, visto que, como afirmam Hutchinson & Torres (1994) “textbook has a vital and positive part to play in the day-to-day job of teaching” (p. 317).

No processo de ensino/aprendizagem em geral, o manual escolar tem-se assumido, como vimos, como um elemento regulador das práticas pedagógicas, continuando a revelar-se o material didático mais utilizado pelos professores das diferentes áreas. Como afirma Brito (1999)

“sabemos que, algumas vezes, infelizmente, não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade.” (p. 142)

Tendo em conta as diversas perspectivas relativas ao manual escolar, consideramos que a utilização do mesmo deve realizar-se de modo consciente, equilibrado, criativo e crítico, juntamente com toda uma panóplia de recursos disponíveis e atuais com o intuito de atender, da melhor forma possível, à formação pessoal e profissional do aluno.

Atendendo à relevância do estatuto do manual como dispositivo central legitimado da prática educativa, o mesmo constitui-se como elemento fundamental para comportar e transpor para o processo de ensino/ aprendizagem uma ideologia orientadora, no sentido de oferecer a possibilidade de uma aprendizagem direccionada para o desenvolvimento do aprendente como cidadão responsável e consciente do seu papel na comunidade, compreensivo e tolerante perante a diferença, contribuindo para a construção de um mundo no qual o diálogo intercultural é enriquecedor.

Capítulo 4. Metodologia do estudo

Introdução

Após o enquadramento teórico levado a cabo nos três capítulos anteriores, esta fase do trabalho prende-se com um carácter mais prático do estudo, visando as etapas metodológicas percorridas, num empreendimento de cumprir os objetivos de investigação, que aqui retomamos:

- Compreender de que forma os manuais de Inglês Língua Estrangeira (ILE) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE) apresentam objetivos, recursos e atividades que promovem o desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) nos alunos;

- Confrontar os manuais de ILE e ELE no que concerne ao desenvolvimento da competência intercultural nos alunos.

Pretendemos, desta forma, responder à nossa questão de investigação – De que forma os manuais de ILE e de ELE promovem o desenvolvimento da CI nos alunos?

Assim, este capítulo comporta: a descrição do *corpus* de análise; a caracterização metodológica do estudo e a descrição do instrumento de análise de dados por nós utilizado.

4.1. Corpus de análise

Neste estudo, temos como objetivo fundamental compreender em que medida os manuais selecionados (e que à frente descreveremos) vão ao encontro do princípio que define um ensino/aprendizagem de língua estrangeira orientado para o desenvolvimento da competência intercultural. Particularmente, compreender de que forma os manuais de Inglês Língua Estrangeira (ILE) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE) apresentam **objetivos**, **recursos** e **atividades** promotores do desenvolvimento da competência intercultural nos alunos. Entendemos por objetivos, aquilo que se pretende que o aluno adquira em função de determinadas estratégias e atividades. Os recursos referem-se ao material utilizado, como imagens, diferentes tipologias e formatos de texto, vídeos,

canções, cuja exploração, através de diferentes estratégias e atividades, auxilia no desenvolvimento dos objetivos previamente definidos.

Embora, atualmente existam diferentes tipos de materiais que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, quer para aquele que ensina quer para aquele que aprende, tais como livro de atividades, apêndices gramaticais e outros recursos em formato digital, optámos por focar o nosso estudo no manual do aluno, pois como afirma Grosso (1999), é este que se destina a “ser usado prioritariamente pelos alunos no espaço pedagógico ou em casa.” (p. 237).

Os manuais escolares que constituem o corpus do nosso estudo são os manuais adotados nos Agrupamentos de Escolas onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada I e II de Inglês e de Espanhol. No Agrupamento de Escolas de Vagos, mais precisamente na Escola Secundária de Vagos, o manual adotado de espanhol, para o décimo primeiro ano de escolaridade, nível de iniciação, formação geral e específica, é *Es-pa-ñol TresPasos 11*; relativamente, ao Agrupamento de Escolas de José Estevão, nomeadamente à Escola Secundária José Estevão, o manual adotado de inglês, para o décimo primeiro ano de escolaridade, nível de continuação, intitula-se *Links*.

Tabela 1. Corpus de análise

Título	Autores	Ano de edição	Editor	Material Complementar
Es-pa-ñol Tres Pasos 11	Manuel Del Pino Morgádez, Luísa Moreira e Suzana Vieira Revisão linguística: Manuel Del Pino Morgádez	1. ^a Edição 1. ^a Tiragem 2010	Porto Editora	Livro de exercícios CD áudio (prof) Ficheiro áudio Mp3 (aluno) www.escolavirtual.pt
Links	Teresa Pinto de Almeida, Paula M. Araújo e Telma Coelho de Sousa Revisão linguística: Fitch O’Connel	1. ^a Edição 2. ^a Reimpressão 2009	Porto Editora	Reading Expedition (extensive Reading) Study/Revision Guide.

No que diz respeito ao manual *Es-pa-ñol Tres Pasos 11*, o *pack* do professor e do aluno é composto pelo manual e livro de exercícios. Ao do professor acresce o CD áudio, havendo ainda possibilidade de acesso, por parte do professor, a recursos disponíveis em www.escolavirtual.pt e o acesso a ficheiros áudio em formato MP3 em www.portoeditora.pt/espacoaluno por parte do aluno. O manual está dividido em quatro partes, nomeadamente em três unidades temáticas e outra parte denominada por *Otros materiales*, que engloba *Cuento “Bernardino”*, glossário de português-espanhol, conjugação verbal, regências preposicionais e autoavaliação. Na parte de trás da capa do manual, encontra-se a rubrica *Gentes y Lugares*, um mapa das regiões autónomas de Espanha e uma legenda com os nomes das mesmas e respetivos gentílicos. Estes recursos não foram tidos em conta na análise por nós efetuada. A primeira unidade está dividida em quatro subunidades, a segunda e a terceira unidades em três subunidades, respetivamente, como ilustramos na tabela seguinte.

Tabela 2. Organização do manual de espanhol, *Es-pa-ñol TresPasos 11*, por unidade.

Unidade I	Unidade II	Unidade III
1. Portugués y español: diferencias y semejanzas	1. La escuela en los países hispanos	1. Consumo y alimentación
2. Formas de aprender y trabajar	2. Salud y cuidados corporales	2. Viajes y seguridad vial
3. Amigos y otras compañías	3. Actividades de ocio	3. Ciudades de Andalucía
4. Contextos familiares		

Todas as subunidades estão delineadas do mesmo modo. Iniciam-se com a rubrica *A ver...¿de qué vamos a hablar?*, correspondendo a uma primeira abordagem ao tema a tratar; segue-se *Vamos a leer*, exploração do tema baseado num texto e depois os conteúdos essencialmente gramaticais são tratados e praticados em *¿Qué hay que saber?* e

¡A practicar!, respetivamente. Apesar de partilharem a mesma estrutura, as subunidades contemplam recursos, atividades e estratégias diferentes entre si.

Todas as unidades terminam com a rubrica *Otras Lecturas*, onde o aluno tem acesso a diversos textos, em prosa, em poesia, frequentemente acompanhados de imagens. Estes textos não têm qualquer atividade anexada, deixando a sua exploração à consideração do docente.

A primeira subunidade, denominada “Portugués y español: diferencias y semejanzas”, contempla algumas referências culturais e civilizacionais sobre Espanha e os espanhóis, assim como a importância de aprender línguas, nomeadamente o espanhol e o português. Segue-se, “Formas de aprender y trabajar”, que aborda a forma de aprender línguas e características individuais/caráter, prologando-se esta última para “Amigos y otras compañías”, onde se lhe agrega a importância da amizade e dos amigos. Esta primeira parte termina com “Contextos familiares” que trata de relações humanas, a importância da família, os papéis de cada um a nível familiar e conflito de gerações.

A segunda parte inicia com a subunidade “La escuela en países hispanos”, abrangendo os índices de escolaridade a nível mundial, a educação em países hispano falantes, o sistema educativo espanhol e campanhas de alfabetização. A subunidade “Salud y cuidados corporales” inclui a abordagem de hábitos de vida saudáveis e menos saudáveis, assim como campanhas de sensibilização e de prevenção do Ministério da Saúde e “Actividades de ocio”, engloba atividades de lazer e grupos ou cantores espanhóis.

Por fim, “Consumo y alimentación” abarca o consumismo, as rotinas alimentares, os alimentos e pratos típicos espanhóis. A seguir “Viajes y seguridad vial” aborda acidentes de tráfico e campanhas de segurança rodoviária, nomeadamente aquelas mais direcionadas para os jovens e a última unidade reporta-se à região da Andaluzia.

À parte do manual, em pequenas cartolinas, só para o professor, encontram-se as planificações delineadas para os três períodos, uma grelha de avaliação da expressão oral, as soluções das atividades do manual e sugestões de atividades complementares.

Relativamente ao manual adotado de inglês, *Links*, o *pack* do professor e do aluno é composto pelo manual, com oferta de *Reading Expeditions (Extensive Reading)* e por um *Study/Revision Guide*. O manual está dividido em quatro unidades temáticas, as quais se subdividem em nove, como demonstramos na tabela seguinte, não se incluindo aqui a unidade 0, *Getting Started*, que se reporta a atividades diagnósticas.

Tabela 3. Organização do manual de inglês, *Links*, por unidade.

Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4
The World @ Work	Our World	Teens@Consumer.C om	The Multicultural World
1.1. I Wanna Be A...	2.1. Signs From Earth	3.1. Got Style?	4.1. Cultural Mosaic
1.2. Your Choice!	2.2. Global WarNing	3.2. Walking Billboards	4.2. Cultural Expeditions
1.3. Year Out!	2.3. Earth's Resources	3.3. Branded Tastes	4.3. Rainbow Nation
1.4. Career Success	2.4. People Of The World	3.4. Marketing Strategies	4.4. Coming Together
1.5. You Got The Job!	2.5. Your DNA Journey	3.5. Advertising Power	4.5. We And Others
1.6. Brave New World	2.6. We Are What We Eat	3.6. Your Rights	4.6. We Are All The Same
1.7. Work @ The Wireless Frontier	2.7. Making Useless Useful	3.7. Ethical Advertising	4.7. Lost In Prejudice
1.8. Time To Get Even	2.8. Going Veg	3.8. Caring Consumers	4.8. Migrating Dreams
1.9. Learn For Your Life	2.9. Take Action!	3.9. My Very Own Franchise	4.9. Do You Care?

Observando a tabela, constatamos que a unidade um tem como tema aglutinador o mundo do trabalho em mudança. Aborda questões como a alteração de ritmos de trabalho, flexibilização de emprego e horários, formação ao longo da vida, as novas tecnologias neste contexto, alteração dos locais de trabalho, ambiente e condições de trabalho, internacionalização do trabalho, ascensão e declínio de profissões. Dedicar-se, também, ao tema “o jovem perante as mudanças”, assinaladamente a escolha de atividades

profissionais, educação e trabalho, voluntariado, variedade de percursos e lazer. Estima-se catorze blocos para lecionar a unidade.

A unidade dois tem como tema global, o mundo à nossa volta: ameaças ambientais, nomeadamente desastres ecológicos, aquecimento global, espécies em extinção, hábitos de consumo e poluição; questões de bioética, como a manipulação genética e clonagem; questões demográficas, distribuição/controlo populacional e mobilidade; intervenção cívica e solidária, particularmente atitudes e comportamentos quotidianos; gestão dos recursos naturais/ecoturismo/reciclagem; organizações ambientais e voluntariado e, por fim, padrões de vida alternativos. Estima-se catorze blocos para lecionar a unidade.

A unidade três abrange vários tópicos relativos ao consumo. Em relação aos hábitos de consumo abarca a alimentação, entretenimento, moda e vestuário. Relativamente à criação da imagem, trata de marcas e logótipos, bem como de padrões de beleza e de comportamento. Engloba, igualmente, a publicidade e marketing, mais especificamente estratégias e linguagens nos diferentes *media*. Seguidamente, a defesa do consumidor, aborda a ação direta do consumidor, como por exemplo, a verificação da rotulagem e boicote à compra, publicidade enganosa e organizações de defesa do consumidor. Por fim, a ética da produção e comercialização de bens, compreende o *franchising*, condições de trabalho e testagem em animais. Estima-se catorze blocos para lecionar a unidade.

A última unidade reporta-se ao mundo multicultural, abordando temas como a diversidade de culturas de expressão inglesa, assim como os hábitos, costumes e estilos de vida. É, igualmente, contemplada a sociedade multicultural e neste âmbito a igualdade de oportunidades, a igualdade de direitos, a inclusão social/socioeconómica, a discriminação e a intolerância (religiosa, política, étnica ...). Por fim, aborda-se os movimentos e organizações de ação social e voluntariado, não só locais e nacionais, mas também internacionais.

Todas as subunidades se iniciam com a rubrica *Lead-in*, e a estrutura embora semelhante varia entre *Read, Listen, Speak, Write, Vocabulary, Focus on English* e *Practise*, contemplando recursos, atividades e estratégias diversificadas.

No fim do manual em questão, são apresentadas as soluções da rubrica *CheckPoint* das quatro unidades e uma secção denominada *Picture Gallery*, a qual engloba diversas imagens divididas pelas unidades correspondentes. À semelhança do que sucedeu com o manual de espanhol, estes recursos não foram tidos em conta na nossa análise, visto que a

secção *CheckPoint*, presente no fim de cada uma das quatro unidades só se reporta aos aspetos gramaticais e a *Picture Gallery*, é um banco de imagens extra, que pode ou não ser utilizado.

4.2. Caracterização metodológica do estudo

No sentido de obter respostas e atender aos objetivos enunciados, ou seja, tendo em conta o nosso objeto de estudo, tomámos algumas opções metodológicas que justificaremos de seguida. Assim, procedemos como aconselha Neves (2000) ao recomendar uma escolha metodológica contingencial, isto é, tendo em conta os propósitos da investigação, pelo que se o objetivo é descrever e explicar, a metodologia qualitativa torna-se a mais adequada; se visa predizer e generalizar, a metodologia quantitativa deverá ser privilegiada. Também Kerlinguer (1980) sublinha que a metodologia a adotar depende dos propósitos da investigação e do objeto de estudo que nos propomos tratar, isto é, da formulação de problemas e/ou de hipóteses que influirão nos métodos de observação, recolha e técnicas de análise de dados.

Considerando os objetivos deste estudo, a opção metodológica adotada integra-se predominantemente no paradigma qualitativo, embora se recorra à contabilização de todas as unidades de registo do *corpus* e ao registo de ocorrências de acordo com as categorias estabelecidas. Aliás, segundo a posição de Lessard-Hébert *et al.* (1994) não se deve excluir uma componente quantitativa nos estudos de carácter, essencialmente qualitativo, "uma vez que determinadas quantificações são possíveis no âmbito destes procedimentos" (p. 32). Os mesmos autores, citando Gauthier (1987), referem que o termo qualitativo deve ser entendido de forma a pôr em evidência o significado dos dados, não excluindo de todo a quantificação.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a utilidade das metodologias qualitativas reside no facto de permitir descrições mais ricas, profundas e interessantes na investigação por parte do seu autor. Também Almeida & Freire (2000) consideram a metodologia de carácter qualitativo própria para recolher dados, uma vez que se identificam variáveis, inventariam-se factos e descrevem-se fenómenos.

No entanto, tal como reconhecido por diversos autores, a análise de caráter qualitativo está sujeita a uma margem de subjetividade, intrínseca ao processo de interpretação, a qual deve ser minimizada através, por exemplo, da construção de um quadro teórico consistente que sustente uma análise rigorosa dos dados. De acordo com Chizzoti (2006), a análise qualitativa não deve retirar rigor ao trabalho de investigação, mas sim, enriquecê-lo.

Tendo em conta que este estudo se reporta à análise de manuais, tomando os dados a forma de texto e implicando a redução de muitas palavras a um pequeno conjunto de categorias de conteúdo (Bardin, 2000), surge como a mais adequada a análise de conteúdo que se define

“como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objectivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata.”

(Robert & Bouillague, 1997, p.4, in Amado, 2009, p.237)

Deste modo, a análise de conteúdo (AC) tem como finalidade “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p.104). Ora pressupõe-se, assim, o tratamento do material, ou seja, a sua codificação, a transformação dos dados tal como são, em uma representação ou expressão do conteúdo, aplicada sob regras específicas, através de recorte, enumeração, classificação e agregação (Bardin, 2000). Deste modo, torna-se necessário e atendendo aos objetivos pretendidos, escolher de forma cuidada a unidade de registo, que segundo Bardin (idem) é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem referencial” (p. 104). Assim sendo, para a categorização do nosso corpus, contabilizámos as ocorrências por categoria e apresentamos as grelhas de análise no Anexo 1 para o manual de espanhol e no Anexo 2 para o manual de inglês, abrindo a possibilidade de outras leituras.

Seguindo esta linha orientadora, o investigador necessita de um sistema de categorias o qual, quer seja definido *a priori* ou *a posteriori*, de acordo com Bardin (idem), deve ser dotado de exclusividade, pertinência, produtividade, objetividade e fidedignidade. A exclusividade ou exclusão mútua reporta-se ao facto de que uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria; a pertinência refere-se ao facto de as

categorias deverem estar adequadas ao material de análise, selecionado em consonância com o quadro teórico, e com os objetivos da investigação. A produtividade está relacionada com a obtenção de resultados férteis que possibilitam novos estudos investigativos. Por fim, a objetividade e fidedignidade permitem que o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias, seja codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises. Ao longo da nossa análise tentámos continuamente verificar se as nossas categorias se enquadravam nas características acima mencionadas, com a preocupação de alcançar uma codificação fidedigna.

Após a observação direta e exaustiva de todas as páginas dos manuais em questão, assim como dos recursos digitais e recursos do professor, optámos, por questões de exiguidade de tempo e porque o nosso objeto de estudo é a competência intercultural (CI), não nos debruçarmos sobre as competências linguística, sociolinguística e discursiva que integram o modelo de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997).

Os manuais selecionados foram sujeitos a leituras compreensivas e exaustivas antes, durante e após o processo de categorização.

4.3. Instrumento de análise dos manuais

Como já referimos anteriormente, para este estudo, a técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo e para tal utilizámos um conjunto de categorias de análise que considerámos permitir organizar os dados de forma perceptível, objetiva e rigorosa, no sentido de aprontar todas as informações adequadas e necessárias para o estudo em questão (Quivy & Campenhoudt, 2003). Assim, e tendo em conta a importância da exaustiva e reconhecida investigação de Michael Byram acerca da competência intercultural, tal como ficou claro no quadro teórico, adotámos como categorias de análise o seu *Modelo de Competência Intercultural*. Além do exaustivo e reconhecido trabalho do autor na importância do desenvolvimento da CI (e da CCI) na formação dos indivíduos e a pertinência da implementação da(s) mesma(s) em contexto de aprendizagem, o mesmo considera a aprendizagem de línguas um espaço privilegiado para o desenvolvimento da CI (e CCI) nos aprendentes, reconhecendo que “the classroom has a potential for two kinds of relationship with learning outside: a prospective relationship of developing skills in

anticipation of learning through fieldwork, and a retrospective relationship in which learners can reflect on learning in the field.” (Byram, 1997, p. 67).

Assim, as categorias de análise foram previamente definidas por as considerarmos úteis para a realização da análise de conteúdo dos dados (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Deste modo, as categorias de análise definidas *a priori* baseiam-se nas cinco dimensões estipuladas por Byram (1997, p. 34), como fatores integrantes da competência intercultural, nomeadamente: *knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (savoirs); attitudes relativising self valuing other (savoir être); skills interpret and relate (savoir comprendre); skills discover and/or interact (savoir apprendre/ faire)* e, por fim, *education, political educational critical cultural awareness (savoirs’engager)*. Seguidamente, procedemos a uma descrição das mesmas com base em Byram, (1997) com a intenção de alcançar maior precisão e objetividade.

Tabela 4. Categorias de análise

Categorias
C1. Saber/Conhecimento
C2. Saber Ser/Atitudes
C3. Saber Compreender/ Competências de interpretação e relacionamento
C4. Saber Aprender e Fazer/ Competências de descoberta e interação
C5. Saber Comprometer-se/ Consciência Cultural Crítica

Saber/Conhecimento

A categoria *Saber/Conhecimento* (C1) refere-se ao conhecimento de grupos sociais, dos seus produtos e práticas no próprio país do aprendente e no do interlocutor, assim como dos processos gerais de interação social e individual. Deste modo, inclui o conhecimento sobre os meios comunicativos/ tecnológicos para alcançar contato com interlocutores de outro país e as instituições que facilitam o contacto ou ajudam na

resolução de problemas (por exemplo consulados, embaixadas e associações de imigrantes). Integra, também, as ocorrências que remetem para o conhecimento sobre a memória nacional do seu próprio país e como os acontecimentos estão relacionados e são vistos da perspectiva de outros países, conhecendo os acontecimentos, os seus emblemas e a memória nacional do Outro, do mesmo modo que conhece a sua. Engloba, igualmente, conhecimentos sobre regiões e identidades regionais, sobre variedades de línguas (particularmente línguas e dialetos regionais), sobre marcos de significância, sobre marcadores de limites e fronteiras internas e externas, bem como a percepção destes por parte de outros. Para além disso, agrega o conhecimento sobre as instituições religiosas, os sistemas educativos e locais semelhantes, onde os indivíduos adquirem uma identidade nacional, assim como conhecimento sobre as relações históricas e contemporâneas entre o seu país e o do seu interlocutor, sobre as distinções sociais dominantes nos dois países, os níveis de formalidade na língua e comportamento não-verbal de interação, convenções de comportamento e crenças e tabus em situações de rotina.

Saber Ser/Atitudes

A categoria *Saber Ser/Atitudes* (C2) refere-se a uma atitude de curiosidade e abertura, assim como prontidão e/ou disponibilidade para suspender descrença em relação a outras culturas e crença na sua própria cultura. Como refere Byram (1997, p. 50) "It is the curiosity and wonder expressed in constant questions and wide-eyed observations, in the willingness to try anything new rather than cling to the familiar." Assim, na categoria em questão engloba-se as ocorrências que reportam para a manifestação de interesse na experiência do Outro, de rotina diária em contextos, que não são normalmente apresentados aos *outsiders* e na experiência diária de diversos grupos sociais dentro de uma sociedade e não só aquela representada na cultura dominante. Integra, também, ocorrências que se relacionam com o interesse em conhecer a realidade do outro, o seu estilo de vida, convicções e ideologias numa atitude de respeito e tolerância, evitando perspectivas etnocêntricas.

Neste sentido, integram-se ocorrências que realçam a procura ativa de perspectivas diversas, assim como avaliações de fenómenos/acontecimentos no ambiente do falante

intercultural, não assumindo que práticas e produtos culturais são percebidos da mesma forma por todos, e adotando outros pontos de vista, de modo a contrastá-los e compará-los com as avaliações dominantes na sociedade onde está inserido, não receando questionar valores e pressuposições nas práticas e produtos culturais. Engloba-se aqui, por exemplo, as situações, nas quais é pedido ao aluno que perante determinado facto ou dado de outros países, estabeleça a comparação com a realidade da sua comunidade e do seu país. Inclui-se, também, a capacidade do aprendente de lidar com os seus próprios tipos de experiência de alteridade, observar e adotar comportamentos específicos de um grupo social de uma forma, que os membros desse grupo consideram ser apropriados para um *outsider*, atendendo ainda às expectativas que os outros poderão ter relativamente ao comportamento adequado/apropriado de estrangeiros.

Saber Compreender/Competências de interpretação e relacionamento

Na categoria *Saber Compreender/Competências de interpretação e relacionamento* (C3) incluem-se as ocorrências que aludem à capacidade de interpretar um documento ou acontecimento, de outra cultura, analisando as respetivas origens/fontes e os significados e valores, pressupostos e implícitos, que se levantam de uma perspectiva etnocêntrica (estereótipos, conotações históricas em textos). Aqui, é de salientar a frequência com que o aluno é confrontado com ideias feitas e mitos, tendo de desconstruí-los e formar conscientemente informado a sua própria opinião. A presente categoria abrange, também, as ocorrências que remetem para uma atuação de mediação entre interpretações conflituosas de acontecimentos, auxiliando os interlocutores na identificação de áreas comuns e de diferenças insolúveis. Tal pode ocorrer em situação de sala de aula, nomeadamente na realização de um debate, no qual o aprendente pode atuar como mediador.

Saber Aprender e Fazer/Competências de descoberta e interação

A categoria *Saber Aprender e Fazer/Competências de descoberta e interação* (C4) reporta-se à capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura e práticas culturais e à capacidade para operacionalizar as três dimensões - conhecimento, atitudes e *skills*- em situação de comunicação ou interação em tempo real. Inclui-se, igualmente, ocorrências que remetem para: a capacidade de 'ler' um documento ou acontecimento pelas referências implícitas a significados e valores partilhados, particulares à cultura do seu interlocutor ou geral; a identificação ou dedução de interpretações e conotações diferentes e o estabelecimento de relações de semelhança e de diferença entre elas; o uso do conhecimento sobre convenções em interações verbais e não-verbais para estabelecer procedimentos em determinadas ocasiões; a capacidade de calcular o grau de proximidade em relação à língua e cultura do seu interlocutor e de acordo com isso, recorrer a capacidades de interpretação, descoberta, relacionando diferentes assunções, pressuposições ou conotações e, por fim, a capacidade de utilizar fontes para compreender as relações sociais, económicas e políticas entre as culturas e sociedades e analisar as diferentes interpretações envolvidas.

Saber Comprometer-se/Consciência crítica cultural

Por fim, a categoria *Saber Comprometer-se/Consciência crítica cultural* (C5) reporta-se às ocorrências que remetem para o desenvolvimento de uma capacidade para avaliar criticamente, e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos quer no país e cultura do próprio sujeito quer na do seu interlocutor. Incluem-se, também, as ocorrências que remetem para a capacidade de usar diversas abordagens analíticas para contextualizar um documento ou acontecimento e demonstrar a ideologia envolvida. Abarca, igualmente, ocorrências, que remetem para uma análise avaliativa de documentos ou acontecimentos que aludem a perspectivas explícitas, exigindo que o aprendente tenha consciência dos seus próprios valores e perspectivas ideológicas ao nível social, político e religioso (“direitos humanos”; socialista; liberal; muçulmano; cristão, etc.). Abarca,

igualmente, em situações de interação e/ou mediação, a capacidade de tomada de consciência do potencial conflito entre ideologias.

Tentámos proceder a uma descrição exaustiva de cada uma das cinco categorias, sabendo que a sua diversidade e cruzamento nos permitiu realizar uma análise mais compreensiva do objeto de estudo.

Por fim, temos consciência de que estas são categorias holísticas, que apenas vistas em constante interação adquirem significado. A sua “separação” não é de todo fácil nem desejável; apenas foi realizada neste trabalho para que conseguíssemos obter uma visão mais “objetiva” dos dados e registar cada ocorrência em uma só categoria, naquela para a qual, o objetivo, a atividade ou o recurso mais contribuía.

Síntese

Neste capítulo do enquadramento metodológico procedemos à descrição detalhada do *corpus* de análise, nomeadamente dos manuais de LE de espanhol e de inglês, assim como a uma caracterização metodológica do estudo. Descrevemos, seguidamente, o instrumento de análise de dados por nós utilizado, constituído por cinco categorias baseadas nas cinco dimensões constituintes do *Modelo de Competência Intercultural* de Michael Byram (1997).

De seguida, procedemos à análise e discussão dos dados à luz dos objetivos e da questão de investigação que traçámos para a nossa investigação.

Capítulo 5. Análise dos dados

Introdução

Neste capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados, mobilizando para tal o enquadramento teórico.

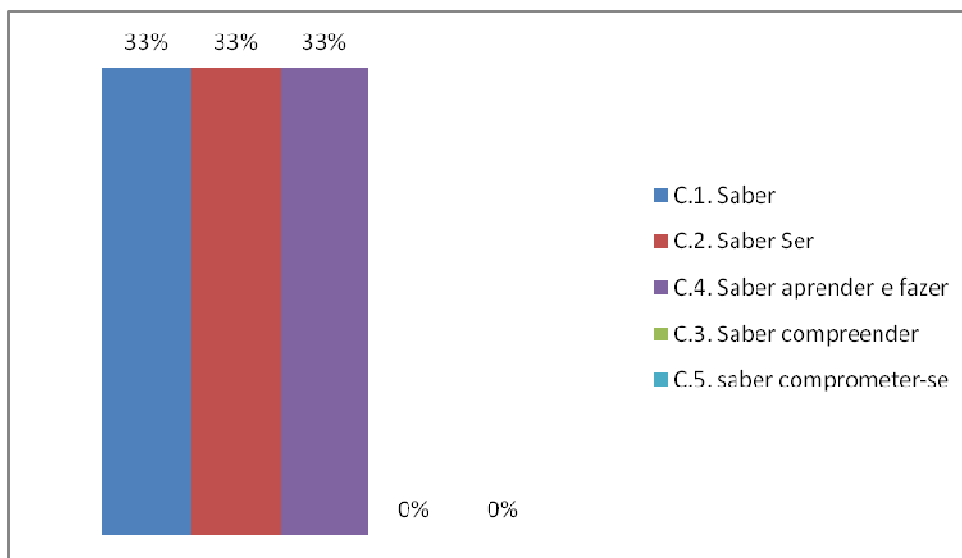
Antes de iniciar a análise, importa explicitar a forma como a organizámos. Assim, para cada um dos manuais, primeiro para o MELE e depois para o MILE, procedemos da seguinte forma: primeiramente, apresentamos os resultados por cada dimensão – **objetivos, atividades e recursos** – e seguidamente, apresentamos uma análise global do manual no âmbito da qual, temos em conta as três dimensões analisadas. Realizada a análise individual de cada um dos manuais, procedemos a um confronto entre os dois, apresentando os respetivos gráficos, de modo a facilitar a leitura dos resultados. Relembramos que, nos Anexos 1 e 2, apresentamos os dados tal como os categorizámos. Finalmente, e tendo em conta que as análises anteriores são de teor, essencialmente, descritivo apresentamos uma síntese e discussão crítica dos resultados.

Relembramos, ainda, que os objetivos, atividades e recursos exclusivamente direcionados para os aspetos linguísticos e discursivos da língua não foram categorizados, opção já devidamente justificada no primeiro capítulo, ponto 1.2..

5.1. Manual Escolar de ELE

Começamos, então pelos **objetivos** delineados no MELE. Verificamos, antes de mais, que são exatamente os mesmos para todas as partes, isto é, para todo o manual. Vejamos o gráfico.

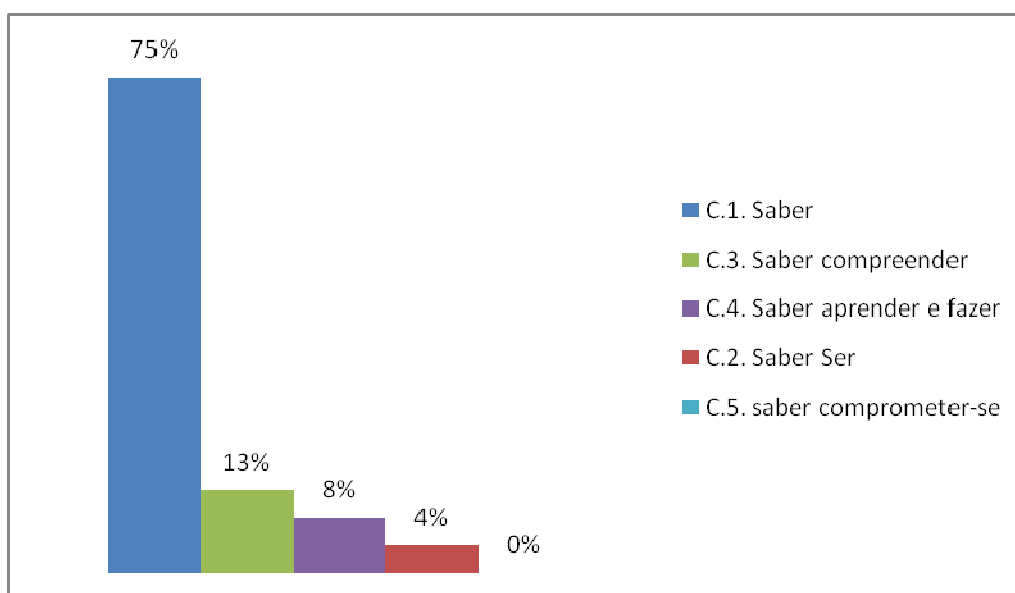
Gráfico 1. Manual Escolar de Espanhol – Objetivos



Observando o gráfico 1, relativo aos objetivos, verificamos a existência de ocorrências, em igual número, 33% nas categorias Saber [C1], Saber Ser [C2] e Saber Aprender e Fazer [C4]. Não se regista qualquer ocorrência nas categorias Saber Compreender [C3] e Saber Comprometer-se [C5], o que não se coaduna com os recursos e as atividades, uma vez que estas duas últimas dimensões registam ocorrências nas categorias mencionadas, como veremos. Tal será questionado na discussão de dados.

Seguidamente, passamos à apresentação dos dados em relação às atividades, de acordo com o estipulado na introdução a este capítulo.

Gráfico 2. Manual Escolar de Espanhol – Atividades



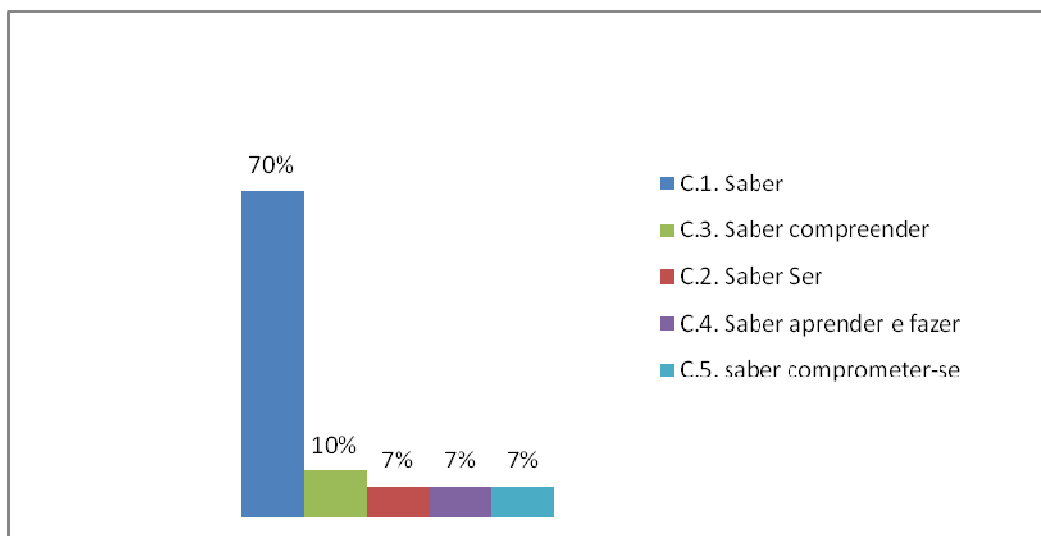
Ao observarmos o gráfico acima, constatamos que ao nível das **atividades** contempladas em todo o manual, o número de ocorrências incide, maioritariamente, na categoria Saber [C1], enquanto que a categoria Saber Comprometer-se [C5] não regista qualquer ocorrência. As restantes categorias registam valores abaixo dos 15%, o Saber Compreender [C3], 13%, o Saber Aprender e Fazer [C4], 8% e abaixo dos 5%, Saber Ser [C2].

Das atividades propostas, aquelas que promovem o desenvolvimento da CI, recaem maioritariamente sobre as unidades “Portugués y español: diferencias y semejanzas”, “La escuela en los países hispanos” e “Ciudades de Andalucía”.

As unidades 3, “Amigos y otras compañías”, e 4, “Contextos familiares”, da parte I, a unidade 2 “Salud y cuidados corporales” e 3, “Actividades de ocio”, da parte II, assim como a unidade 2, “Viajes y seguridad vial”, da parte III, embora partilhem os objetivos de todas as outras unidades, já que estes são comuns a todo o manual, não registaram ocorrências ao nível das atividades. Consideramos que todas as temáticas anteriormente referidas se prestam à promoção da CI, talvez em menor grau “Salud y cuidados corporales”, porém as atividades propostas não contemplam essa abordagem. Um exemplo notório é o caso da unidade, “Viajes y seguridad vial”, que aborda a sensibilização e prevenção rodoviária, mas não inclui a abordagem de viagens de conhecimento linguístico e cultural, o que, de certa forma, nos leva a questionar a designação da unidade.

Prosseguimos com o gráfico 3, o qual reúne os recursos categorizados de todo o manual.

Gráfico 3. Manual Escolar de Espanhol – Recursos



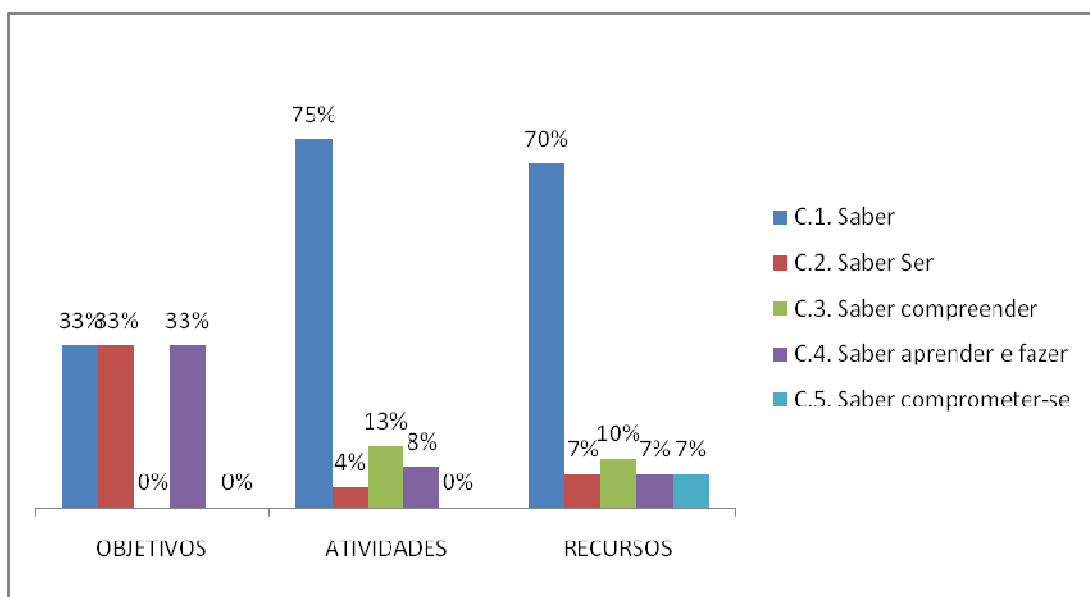
À semelhança do que se registou no âmbito das atividades, também no que aos recursos diz respeito, o gráfico torna claro o registo de maior número de ocorrências na categoria Saber [C1], 70%, claramente superior ao número de ocorrências registadas nas outras categorias. O Saber Compreender obteve 10% e as três restantes categorias partilham o mesmo valor, 7%.

As unidades “Portugués y español: diferencias y semejanzas”, “La escuela en los países hispanos” e “Ciudades de Andalucía” são aquelas que contêm um maior número de recursos promotores do desenvolvimento da CI.

As unidades 3, “Amigos y otras compañías”, e 4, “Contextos familiares”, da parte I, a unidade 2 “Salud y cuidados corporales”, da parte II e a unidade 2, “Viajes y seguridad Vidal”, da parte III, não registaram ocorrências ao nível dos recursos. A unidade 3, da parte II, “Actividades de ocio” regista uma ocorrência, a saber: *Los españoles y el ocio en el hogar: algunos datos estadísticos*, mas como o texto se encontra na secção, *Otras Lecturas*, não tem qualquer atividade associado, justificando, assim, a ausência de qualquer ocorrência na unidade mencionada, no âmbito das atividades.

Apresentamos, a seguir, uma análise global do manual no âmbito da qual temos em conta as três dimensões analisadas – objetivos, atividades e recursos.

Gráfico 4. Manual Escolar de Espanhol



Atentando ao gráfico acima, constatamos que ao nível dos objetivos, três categorias registaram ocorrências em igual número, 33%, sendo estas: Saber [C1], Saber Ser [C2] e Saber Aprender e Fazer [C4]. Destaca-se a ausência de registos, nas categorias Saber Compreender [C3] e Saber Comprometer-se [C5], transparecendo uma visão redutora no âmbito dos objetivos delineados.

Os resultados obtidos ao nível de atividades e de recursos são bastante semelhantes, o Saber [C1] com um valor superior e distante das restantes categorias, que registaram valores inferiores a 15%. O Saber Compreender [C3] é a categoria que se segue com valores de 13% e 10% nas atividades e nos recursos, respetivamente e o Saber Aprender e Fazer [C4] registou valores muito próximos, nomeadamente de 8% nas atividades e de 7% nos recursos, valor também registado pelo Saber Ser, embora nas atividades tenha registado 4%. O Saber Comprometer-se [C5] não regista qualquer ocorrência ao nível das atividades, mas em relação aos recursos obteve igual número de ocorrências das categorias Saber Ser [C2] e Saber Aprender e Fazer [C4], 7%.

O registo de ocorrências ao nível das atividades e dos recursos demonstrou que, aqueles fomentadores do desenvolvimento da CI se encontram presentes, em maior número, nas unidades “Portugués y español: diferencias y semejanzas”, “La escuela en los países hispanos” e “Ciudades de Andalucía”.

Contudo, as unidades 3, “Amigos y otras compañías”, e 4, “Contextos familiares”, da parte I, assim como a unidade 2 “Salud y cuidados corporales”, da parte III, embora partilhem os objetivos de todas as outras unidades, já que estes são comuns a todo o manual, não registaram ocorrências ao nível das atividades e dos recursos.

Embora discutamos os resultados mais à frente, podemos referir, desde já, que há um certo equilíbrio entre os saberes promovidos nas atividades e nos recursos, ainda que o Saber Comprometer-se [C5] esteja presente nos recursos, mas não nas atividades. Tal poderá resultar de no manual em questão existirem recursos sem qualquer atividade de exploração associada, como por exemplo na secção denominada de *Otras Lecturas*, presente no final de todas as unidades. Relativamente aos objetivos, consideramos que são algo redutores e a sua relação com as atividades e recursos não é coerente o suficiente, uma vez que estas últimas promovem o desenvolvimento de saberes que não estão contemplados.

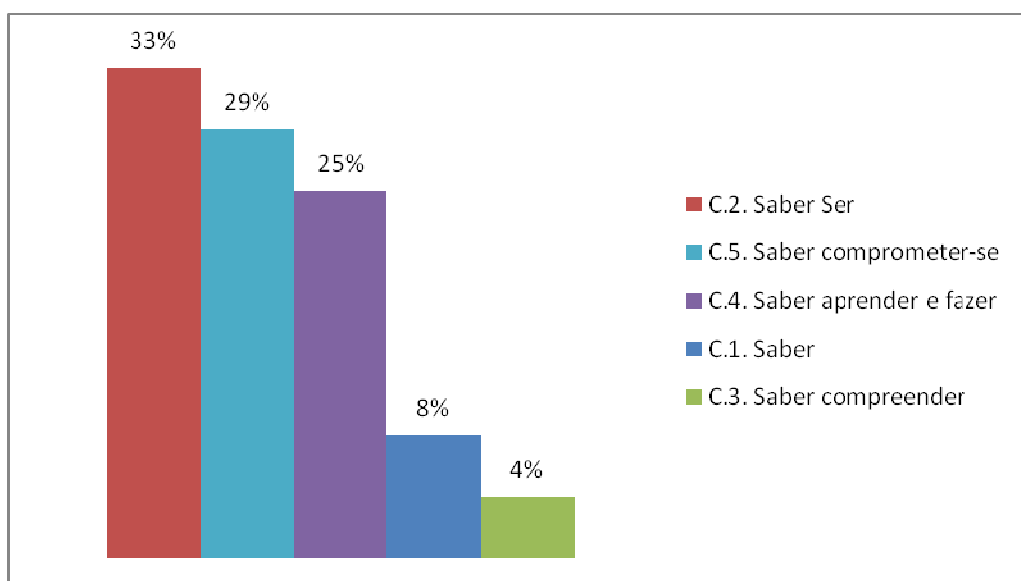
Segue-se, a apresentação e a análise do MILE, estruturada nos mesmos moldes da anterior.

5.2. Manual Escolar de ILE

Damos agora vez à análise do MILE que está dividido em quatro unidades, encontrando-se cada uma, subdividida em nove, como referimos aquando da descrição do *corpus* de análise.

Começamos, então, pela análise dos objetivos delineados, baseando-nos na observação do seguinte gráfico.

Gráfico 5. Manual Escolar de Inglês – Objetivos

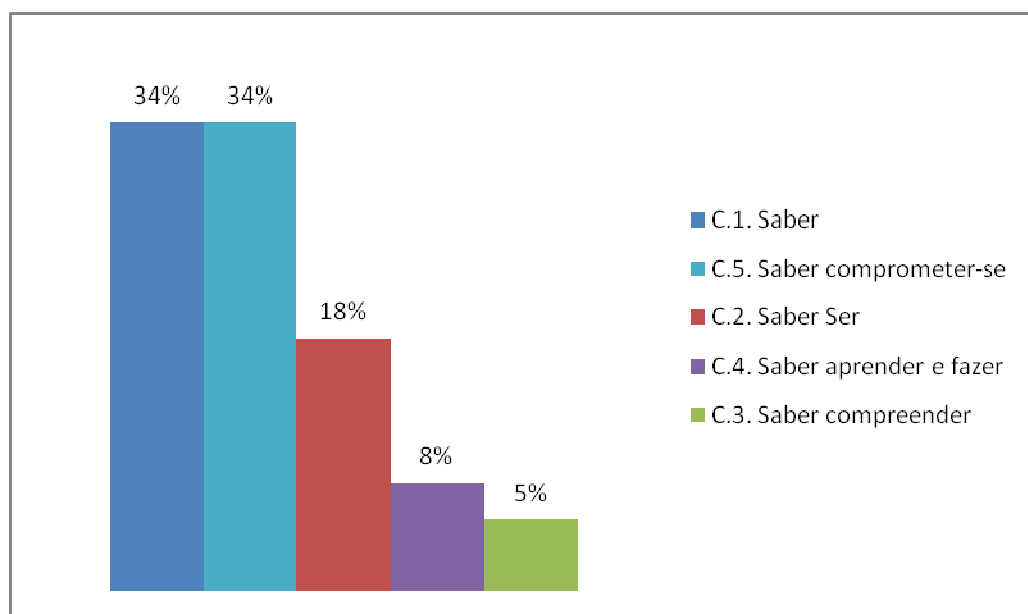


Como podemos constatar, os objetivos delineados no MILE privilegiam o desenvolvimento do Saber Ser [C2], do Saber Comprometer-se [C5] e do Saber Aprender e Fazer [C4] com valores próximos, 33%, 29% e 25%, respetivamente. Seguem-se os objetivos que se reportam ao desenvolvimento do Saber [C1] e do Saber Compreender [C3] com um registo de ocorrências inferior a 10%, este último com 4% e o anterior com 8%. Embora se verifique em todas as categorias o registo de ocorrências, estas reportam-se

a uma única unidade, “The Multicultural World” (Um Mundo de Muitas Culturas), deixando as restantes três unidades do manual, “O Mundo à nossa volta”, “O Mundo do Trabalho” e “O Jovem e o Consumo” sem a intenção de promover o desenvolvimento da CI nos alunos. Contudo, consideramos que os temas são propícios ao desenvolvimento da competência em questão, não justificando a ausência da mesma.

Prosseguimos para a apresentação de dados relativos às atividades.

Gráfico 6. Manual Escolar de Inglês – Atividades

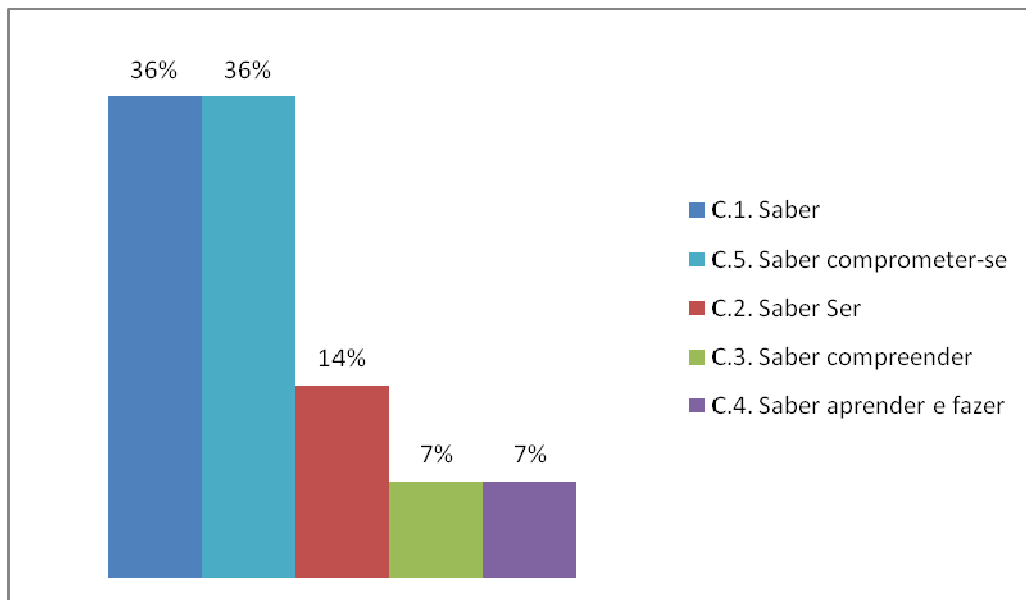


Este gráfico demonstra que todas as categorias registam ocorrências, sendo que os saberes mais privilegiados, o Saber [C1] e o Saber Comprometer-se [C5], partilham o mesmo valor, 34%, significando na prática que sensivelmente três quartos das atividades promovem estes saberes. Com um valor não muito distante, regista-se o Saber Ser [C2] com 18%. As duas restantes categorias, o Saber Aprender e Fazer [C4] e o Saber Compreender [C3] registam valores inferiores a 10%, 8 e 5%, respetivamente.

As atividades propostas, que contribuem para o desenvolvimento da CI, recaem praticamente na sua globalidade sobre a última unidade, “The Multicultural World”, sendo que três incidem em “Year Out!”, subunidade da primeira unidade. Assim, as restantes unidades não propõem atividades propiciadoras do desenvolvimento da competência em questão.

Segue-se a apresentação dos resultados relativos aos recursos.

Gráfico7. Manual Escolar de Inglês – Recursos

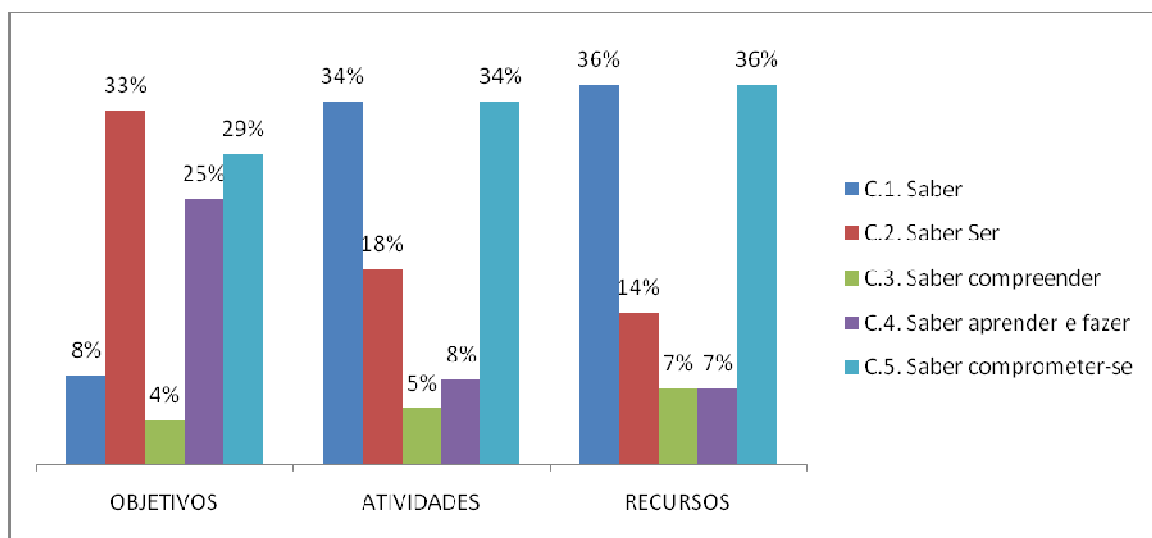


À semelhança dos resultados obtidos nas atividades, os recursos do MILE privilegiam, sem dúvida, o desenvolvimento do Saber [C1] e do Saber Comprometer-se [C5], com igual registo de ocorrências, 36%. O Saber Ser [C2] regista um valor de 14% e o Saber Compreender [C3] assim como o Saber Aprender e Fazer [C4] registam metade desse valor, ou seja, 7%.

De modo idêntico às atividades, os recursos que contribuem para o desenvolvimento da CI, recaem praticamente na sua globalidade sobre a última unidade, “The Multicultural World”, sendo que dois incidem em “Year Out!”, subunidade da primeira unidade, deixando as restantes unidades do manual sem qualquer ocorrência.

A seguir, apresentamos os resultados nas três dimensões: objetivos, atividades e recursos.

Gráfico 8. Manual Escolar de Inglês



O gráfico acima indica o que tem vindo a ser apontado ao longo dos resultados anteriores, ou seja, embora todos os saberes sejam contemplados ao nível dos objetivos, recursos e atividades, privilegia-se globalmente o Saber Comprometer-se [C5], embora este registe um valor inferior ao Saber Ser [C2], no que aos objetivos diz respeito.

Os resultados obtidos da análise do manual no seu todo demonstram que os objetivos, as atividades e os recursos registam ocorrências em todas as categorias, evidenciando-se um equilíbrio em relação ao número de ocorrências, nas diversas categorias, ao nível de atividades e de recursos. Em relação aos objetivos, apesar de se registarem, igualmente, ocorrências em todas as categorias, o valor das mesmas difere quando em comparação com as restantes dimensões. O Saber Ser [C2] é o privilegiado, 33%, seguindo-se, por ordem decrescente, e com valores não muito distantes o Saber Comprometer-se [C5] e o Saber Aprender e Fazer [C4]. O Saber [C1] regista um valor inferior a 10%, enquanto que no âmbito das atividades e dos recursos é o saber mais privilegiado juntamente com o Saber Comprometer-se [C5]. Perante tais resultados, podemos afirmar que existe uma relação entre o que se utiliza e como se operacionaliza, sendo essa relação menos equilibrada relativamente ao que se pretende que o aluno desenvolva.

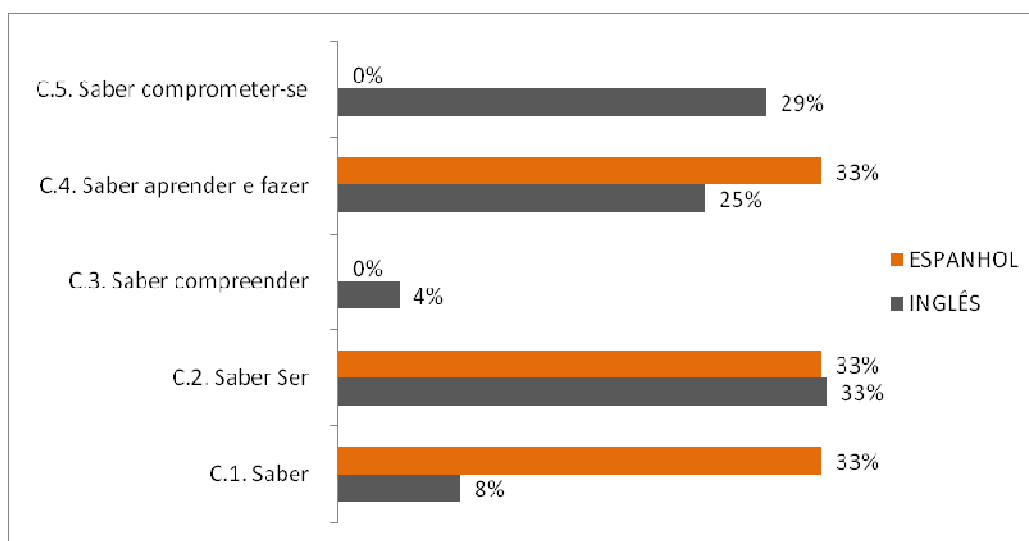
Embora todas as unidades tenham sido analisadas, as unidades 2 e 3 não registaram ocorrências a nível de objetivos, atividades e de recursos e na unidade 1, só a subunidade

“Year Out” é que registou ocorrências, ainda que apenas ao nível das atividades e dos recursos.

Procedemos, seguidamente à apresentação dos resultados de ambos os manuais, nas três dimensões - objetivos, atividades e recursos - numa perspetiva de comparação e confronto.

5.3. Comparação entre os manuais de ELE e ILE

Gráfico 9. Comparação MELE e MILE - Objetivos

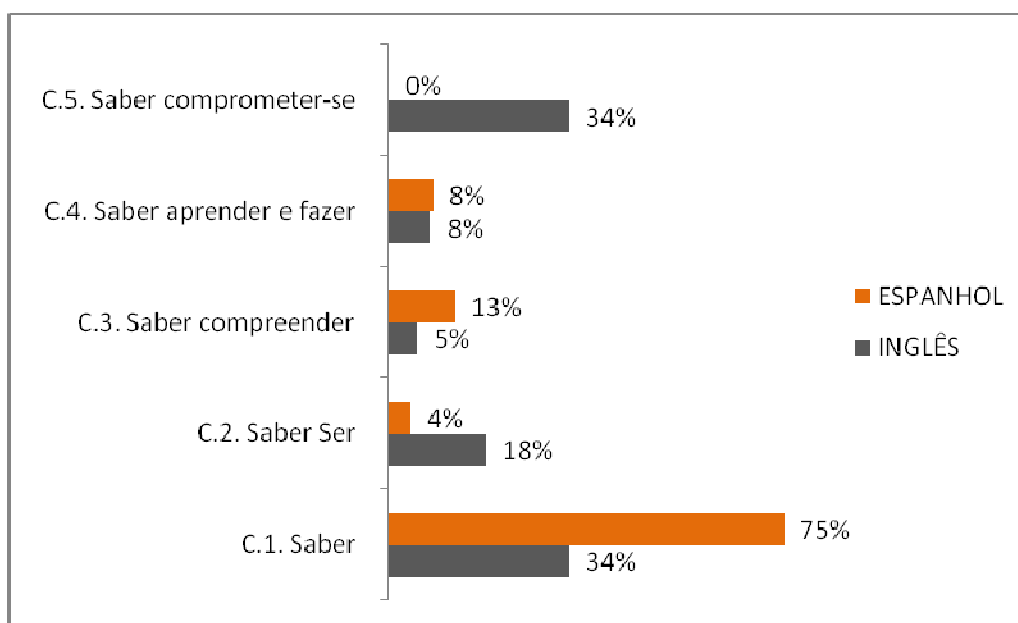


Ao observarmos o gráfico sobressai, por um lado, a ausência, no caso do MELE, de objetivos que se reportem ao desenvolvimento de dois saberes, nomeadamente, o Saber Compreender [C3] e o Saber Comprometer-se [C5], assim como o valor igual das três restantes categorias. Por outro lado, evidencia-se a inclusão de todos os saberes nos objetivos delineados no MILE, embora as categorias mais privilegiadas tenham sido, por ordem decrescente, o Saber Ser [C2], o Saber Comprometer-se [C5] e o Saber Aprender e Fazer [C4], que registaram valores entre os 33% e os 25%. Assim, podemos afirmar que as categorias Saber [C1] e Saber Compreender [C3] são as menos relevantes no MILE.

Em suma, ambos os manuais coincidem na valorização do Saber Ser [C2], mas divergem em relação à categoria, Saber Comprometer-se [C5], que obteve um valor correspondente a cerca de um quarto no MILE e não é, de todo, contemplada no MELE. Nos dois manuais os valores registados em relação à categoria Saber Aprender e Fazer

[C4] são relativamente próximos, 33% e 25%. Em relação à categoria Saber [C1], a diferença é evidente, uma vez que a mesma é valorizada no MELE e pouco relevante no MILE, registrando, neste último, um valor de 8%. Relativamente ao Saber Compreender [C3], este não é relevante nos dois manuais, visto que, no MILE é a categoria que registra o menor número de ocorrências e o MELE não registra qualquer ocorrência.

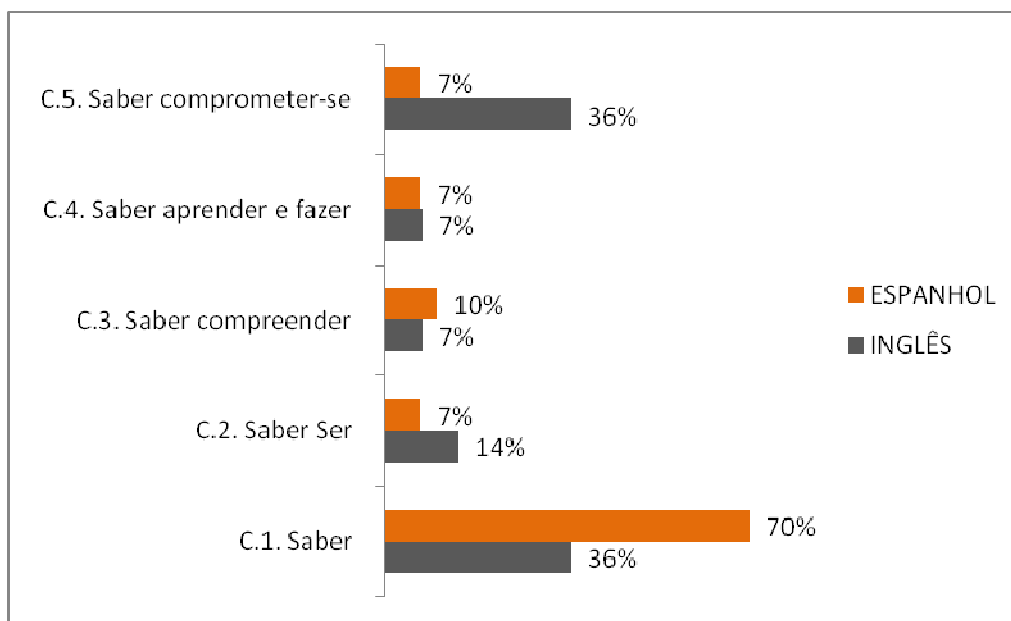
Gráfico 10. Comparação MELE e MILE – Atividades



No que às atividades diz respeito, observando o gráfico acima, verifica-se a ausência da categoria Saber Comprometer-se [C5] no MELE, embora no MILE esta categoria juntamente com o Saber [C1] registre o valor mais elevado, 34%. Aliás o Saber [C1] é a categoria que domina em relação às atividades atingindo um valor correspondente a três quartos, 75%, completamente distante do número de ocorrências das outras categorias. O Saber Ser [C2] registra um valor de 18% no MILE em oposição ao valor abaixo dos 5% no MELE. O Saber Compreender [C3] é mais privilegiado no MELE (13%), adquirindo apenas 5% das ocorrências no MILE. Em relação à categoria Saber Aprender e Fazer [C4], os dois manuais partilham o mesmo valor, 8%.

Sucintamente, podemos declarar que ambos os manuais coincidem até certo ponto no saber privilegiado, o Saber [C1], juntando-se-lhe, no caso do MILE, o Saber Comprometer-se [C5], o qual é inexistente no MELE. Neste último, o Saber Compreender [C3] é valorizado quase o triplo em relação ao que se regista no MILE, ocorrendo uma diferença semelhante no Saber Ser [C2], mas invertendo-se as posições dos manuais, ou seja, o MILE valoriza este último saber.

Gráfico 11. Comparação MELE e MILE – Recursos



Relativamente aos recursos, é de salientar que ambos os manuais registam ocorrências em todas as categorias e à semelhança do que verificámos nas atividades, o saber privilegiado é o Saber [C1] e no MILE acresce o Saber Comprometer-se [C5]. Em ambos os manuais o Saber Aprender e Fazer [C4] obteve menor e igual número de ocorrências, juntamente com o Saber Compreender [C3] no caso do MILE e simultaneamente com o Saber Ser [C2] em relação ao MELE.

De modo sucinto, os dois manuais coincidem em um dos saberes mais privilegiados, o Saber [C1] e também em um dos menos relevantes, o Saber Aprender e Fazer [C4], divergindo nas restantes categorias, Saber Comprometer-se [C5] e Saber Ser [C2] valorizados pelo MILE e não pelo MELE e o Saber Compreender [C3], mais valorizado pelo MELE, ainda que a diferença seja apenas de 3%.

5.4. Síntese das análises e discussão dos resultados

Relativamente ao apurado pela análise do MELE, parece-nos pertinente abordar em primeiro lugar, a definição de sete objetivos comuns para todo o manual. Consideramos que tal poderá revelar pobreza ao nível do que este manual pretende que se desenvolva nos aprendentes. Nos objetivos, como vimos, as três categorias que registam ocorrências, fazem-no em igual número, deixando sem qualquer registo de ocorrências, as categorias Saber Compreender [C3], que se reporta à capacidade de interpretar um documento ou acontecimento, examinando as origens/fontes, assim como os significados e valores, no sentido de desconstruir estereótipos e Saber Comprometer-se [C5], que remete para a capacidade de avaliar consciente e criticamente práticas e produtos culturais no país dos sujeitos e no do interlocutor e capacidade para contextualizar acontecimentos e documentos, demonstrando a ideologia envolvida. Para além disso, a não coincidência dos saberes inscritos nos objetivos estabelecidos com os saberes trabalhados no âmbito dos recursos e das atividades atesta, de certa forma, a débil relação entre objetivos, atividades e recursos.

No que diz respeito às atividades, a categoria Saber Comprometer-se [C5] não regista qualquer ocorrência e verifica-se um claro domínio da categoria Saber [C1], bastante superior a 50%, significando que a realização da maior parte das atividades visa o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Tal não vai ao encontro dos objetivos definidos, uma vez que a esta categoria é atribuída a mesma valorização das categorias Saber Ser [C2] e Saber Aprender e Fazer [C4]. Também se registam ocorrências ao nível das atividades na categoria Saber Compreender [C3], embora esta não esteja contemplada nos objetivos, denotando mais uma vez, alguma falta de coerência entre objetivos e atividades.

À semelhança do registado ao nível das atividades, também os recursos registam uma predominância de ocorrências na categoria Saber [C1], com um valor bem acima dos 50%. Contudo, é esta a dimensão que regista ocorrências em todas as categorias, nomeadamente na categoria Saber Comprometer-se [C5], mais uma vez entrando em contradição com os objetivos estipulados, pois não prevêem o desenvolvimento deste saber. É de ressaltar que, por vezes, os recursos não têm qualquer atividade de exploração a eles

associados, o que pode resultar como uma estratégia para o incentivo da criatividade do docente.

Deste modo, consideramos que este manual não estabelece uma relação de sintonia entre as três dimensões - objetivos, atividades e recursos - sendo tal muito mais evidente na relação entre os objetivos e as outras duas dimensões.

No que concerne ao MILE, é de salientar que as três dimensões de análise registam ocorrências em todas as categorias. Contudo, os objetivos definidos não coincidem em grande parte com as atividades propostas e os recursos apresentados, uma vez que as categorias que mais se destacam no âmbito dos objetivos são o Saber Ser [C2], o Saber Comprometer-se [C5] e o Saber Aprender e Fazer [C4], enquanto que nas outras dimensões evidencia-se o Saber [C1] e o Saber Comprometer-se [C5]. A relação entre as atividades sugeridas e os recursos apresentados é articulada, visto que ambos coincidem nos saberes mais promovidos, o Saber [C1] e o Saber Comprometer-se [C5], assim como nas restantes categorias, nas quais os resultados são bastante próximos. Porém, não podemos deixar de realçar a parceria equilibrada entre Saber/Conhecimento e o Saber Comprometer-se/Consciência cultural crítica, no âmbito das atividades e dos recursos, uma vez que espelha uma perspetiva interessante e vantajosa para o aluno, pois só conhecendo e estando informado é que se pode analisar e avaliar criticamente.

De facto, este manual evidencia coerência na promoção dos saberes ao nível das atividades e dos recursos, mas os objetivos não estão em plena conformidade com as dimensões anteriores. Assim, consideramos que o manual em questão fomenta o desenvolvimento de todos os saberes em todas as dimensões, carecendo de uma relação de sintonia mais sólida entre os objetivos e as outras duas dimensões.

A análise dos dados demonstra que em ambos os manuais são contemplados objetivos, atividades e recursos, que promovem os diversos saberes que fazem parte da competência intercultural tal como definida por Byram (1997). Contudo, atendendo a que a análise e a avaliação de manuais de LE “[f]irst it demands the assessment of the content of a coursebook in relation to its professed aims and objectives” (Skopinska, 2003, p. 44), é relevante que o conteúdo, o qual se manifesta nas atividades e nos recursos, esteja em consonância com os objetivos e as competências definidas e ambos os manuais demonstram debilidade no estabelecimento desta ligação entre todos os elementos.

É de ressaltar que o MELE destina-se ao segundo ano de iniciação de LE (A2), o que significa que o conhecimento dos alunos sobre a língua é ainda, de um modo geral, parco e muito básico, condicionando a troca de ideias e a discussão sobre temas mais complexos, que envolvam uma perspectiva crítica, como, por exemplo o desejo de independência por parte de algumas comunidades espanholas. Talvez, também, seja este o motivo (nível A2) para que o manual se foque majoritariamente em Espanha, à exceção da unidade 1 da parte II, *La escuela en los países hispanos*, onde se abordam diferentes realidades em outras comunidades *hispano hablantes*, e da secção *Otras Lecturas* que inclui textos e/ou poemas de autores peruanos, argentinos, uruguaios e chilenos. Porém, nesta última rubrica, somente o texto *Retrato de una familia de inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos de los años 70* contempla uma realidade de um país diferente. Tal poderá emitir a sensação de que o aluno deve contactar, essencialmente, com a gastronomia, hábitos, costumes e tradições de Espanha, uma vez que o mesmo ainda se encontra num nível de iniciação. Além disso, a secção *Otras Lecturas* é opcional, não tendo quaisquer atividades associadas e no caso de o professor não proceder à sua leitura e exploração, as oportunidades de contacto do aluno com outros universos culturais ficam ainda mais reduzidas.

Para além de alguma falta de coerência e coesão na relação entre os objetivos, as atividades e os recursos, também, pela análise e resultados demonstrados, verificamos que, no MELE, o Saber Comprometer-se/Consciência Cultural Crítica não é perspectivado como relevante para a formação do aluno neste nível de aprendizagem (A2), uma vez que só regista poucas ocorrências nos recursos.

Relativamente ao MILE, relembramos que este manual destina-se ao décimo primeiro ano, nível de continuação, pressupondo que os alunos se encontrem no sétimo ano de aprendizagem da língua. De um modo geral, neste nível, os alunos possuem alguma maturidade e os objetivos estão mais norteados para o aprofundamento e alargamento dos conhecimentos, envolvendo a abordagem e discussão de temas mais complexos. Talvez o nível avançado a que o manual se destina também seja motivo para maior coerência e equilíbrio relativamente ao número de ocorrências nas várias categorias.

À semelhança das conclusões do projeto de Skopinska (2003), também a nossa análise demonstra alguns pontos positivos, como a tentativa de retratar realidades sociais nos textos, incluindo aspetos sociais sérios (por exemplo a educação no Perú, no caso do

espanhol e a situação política e social na África do Sul, no caso do inglês), a personalização do processo de aprendizagem da LE, criando oportunidades para a troca de perspectivas, embora em número reduzido, assim como acontece com a inclusão de diferentes sotaques.

Por outro lado, o objetivo de ensino da cultura é preterido por outros objetivos, constatando-se uma representação “turística” do caráter cultural da sociedade estrangeira, assim como, representações estereotipadas da cultura alvo, mais visível no MELE, por exemplo, com a associação do espanhol à *siesta*, *fiesta* e *machismo*. Embora se note uma tentativa de inclusão de realidades relativas a outras comunidades, sendo tal mais visível ao nível do MILE, por exemplo abordando outras comunidades de expressão inglesa, como a África do Sul, a Austrália, a Índia e a Nova Zelândia, verifica-se o domínio da perspectiva anglo-saxónica e europeia.

Síntese

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise de dados relativos aos objetivos, atividades e recursos contemplados nos manuais que nos propusemos analisar. Primeiro, apresentámos cada manual, individualmente, em cada uma das dimensões e seguidamente, confrontámos os dados de ambos os manuais, no sentido de estabelecer pontos convergentes e divergentes relativos à promoção dos cinco saberes. Optámos pela descrição e demonstração gráfica, de modo a expor os dados de forma clara e precisa. Posteriormente, procedemos a uma sinopse das análises, bem como à discussão de resultados, antecipando algumas conclusões, embora as mesmas sejam devidamente expostas no capítulo seguinte com o intuito de responder à questão e aos objetivos de investigação inicialmente estipulados.

Capítulo 6. Considerações finais

Embora já tenhamos avançado anteriormente com algumas conclusões, neste capítulo, retomamo-las no sentido de as relacionar com os objetivos de investigação previamente formulados no nosso estudo, no sentido de refletir sobre as implicações do nosso trabalho. Seguidamente, referimos algumas limitações do nosso estudo e tecemos algumas considerações, sob o nosso ponto de vista relevantes, para perspectivas futuras.

6.1. Conclusões e implicações

Ao retomarmos o enquadramento da nossa investigação e os objetivos que nortearam o nosso estudo, a nossa análise teve por base um quadro teórico centrado na revisão da literatura sobre os conceitos de CI e de CCI, assim como a relevância da aula de LE para o desenvolvimento destas competências, confrontando-se estes conceitos com os objetivos, as atividades e os recursos patentes em dois manuais escolares de LE, nomeadamente de inglês e de espanhol, do 11.º ano de escolaridade.

Alarcão (2010) estabelece seis questões a serem colocadas na investigação em didática: a quem ensinar o quê, porquê, como, quando e onde. Embora pareçam simples, estas questões abordam processos complexos e essenciais que, de certa forma, regulam a prática pedagógica e que estão presentes na planificação, a qual segundo Zabalza (1994) é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 2). Milkova (2012) acrescenta ainda que

“To be effective, the lesson plan does not have to be an exhaustive document that describes each and every possible classroom scenario. Nor does it have to anticipate each and every student’s response or question. Instead, it should provide you with a general outline of your teaching goals, learning objectives, and means to accomplish them. It is a reminder of what you want to do and how you want to do it.” (p. 5)

Assim, objetivos, estratégias/atividades e recursos são interdependentes e estão inter-relacionados, pois a sua divisão e operacionalização pontual resultam num processo de ensino/aprendizagem descontextualizado e fracionário. Esta ligação entre objetivos, estratégias/ atividades e recursos é, igualmente, confirmada por Puren (1988), que entende as metodologias como o conjunto de procedimentos pelos quais a teoria é colocada em prática, nomeadamente o que ensinar, como e quando. Assim, os procedimentos ligam-se aos recursos materiais seleccionados para pôr em prática a teoria.

Todos estes processos, que no fundo constituem as respostas às questões propostas por Alarcão (2010) exigem que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica: o que pretende, de acordo com as orientações curriculares nacionais, qual a melhor forma para consegui-lo, de acordo com os perfis dos seus aprendentes e o que necessita para tal, tendo presente que “It is crucial to remember that the proposed activities *should always lead the pupils in the direction of the Learning Objective*¹: you must be clear about WHY each activity is a necessary element of the lesson” (Dodd & Smith, n.d., p. 2).

É, essencialmente, considerando esta desejada relação de sintonia que a análise realizada de ambos os manuais escolares revelou algumas lacunas, uma vez que os objetivos não se encontram em consonância com as atividades e recursos propostos, ainda que de forma mais evidente no MELE, pois os objetivos remetiam para o desenvolvimento de três saberes e as atividades e recursos para mais, enquanto que no MILE todos os saberes estão contemplados, mas de forma desigual. Tal poderá levantar algumas questões: será que a delineação das atividades baseou-se nos objetivos definidos ou somente espelham os conteúdos temáticos e linguísticos presentes nos programas? A escolha dos recursos teve em conta os objetivos ou as atividades? A verificar-se estes aspetos e não tendo as atividades propostas sido pensadas com o intuito de alcançar os objetivos, justificaria, de certa forma, o alinhamento entre atividades e recursos em oposição ao desequilíbrio entre estes últimos e os objetivos definidos. Aliás, como refere Jensen (2002) deve-se “first see the big picture of the course and be aware of the goals and objectives for the entire term (...) If the big picture is kept in mind, the individual lessons will connect to form a learning experience that benefits both the teacher and the students” (p. 407).

1. Itálico dos autores

Atendendo ao objetivo fulcral deste estudo - compreender de que forma os manuais de ILE e ELE apresentam objetivos, propostas de atividades e recursos, promotores do desenvolvimento da competência intercultural nos alunos - verificámos que, e reportando-nos ao referido no capítulo anterior, ambos os manuais contemplam todos os saberes, embora de forma pouco coerente e equilibrada. A promoção do desenvolvimento da CI, embora presente, é-o de modo reduzido e não transversal, visto que é fomentada apenas em determinadas unidades, claramente em três das dez no caso do MELE e em “The Multicultural World”, ou seja, uma em quatro no caso do MILE. Assim, podemos afirmar que ambos os manuais visam a promoção do desenvolvimento da CI nos alunos em escassa medida e de modo compartimentado, não proporcionando o desenvolvimento desta competência de modo inclusivo, consciente e coerente.

O MELE, como vimos, não diferencia os objetivos em função das várias unidades, sendo que neste âmbito três saberes são igualmente privilegiados: o Saber/Conhecimento, o Saber Ser/Atitudes e o Saber Compreender/Competências de interpretação e relacionamento. Estes saberes presentes nos objetivos não se articulam com os saberes promovidos pelas atividades e recursos, visto que aqui é privilegiado, em larga escala, o Saber/Conhecimento, completamente distante, por exemplo do Saber Ser/Atitudes que surge como menos privilegiado.

Embora este manual se destine ao segundo ano de iniciação de LE (A2), consideramos que, se por um lado o conhecimento dos alunos sobre a língua pode não ser suficiente para permitir o debate e discussão de temáticas mais abrangentes e complexas, por outro, tal não deve ser impeditivo do desenvolvimento global, nos alunos, dos vários saberes que integram a competência intercultural, até porque o enfoque aqui não se coloca ao nível de aspetos linguísticos e discursivos da LE, mas sim da relação com a alteridade. Tal argumento poderá, talvez, justificar a incidência sobre Espanha e não sobre outras comunidades hispano-falantes, embora esta não seja a perspetiva do programa curricular de nível secundário para esta disciplina, no qual se pode ler o seguinte:

“É ainda de salientar que os objectivos desta disciplina, assim como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação”

(Ministério da Educação, 2001, p. 4)

Atentando aos conteúdos sugeridos pelos programas de iniciação de nível secundário, à exceção do tema da *escuela em países hispano – falantes*, no 11.º ano e no 12.º ano, todos os outros conteúdos não remetem para outros países, cabendo ao professor essa função, numa perspectiva de abordar temas transversais, nomeadamente, “Educação para a cidadania” e “Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos” (Ministério da Educação, 2002, p. 14) comuns aos três anos do nível de iniciação do ensino secundário. O próprio programa de espanhol valoriza o tratamento desses temas em todas as unidades, responsabilizando o docente pela sua operacionalização. Sumariando, no MELE não se encontra qualquer referência aos programas curriculares que regulamentam o ensino desta LE no ensino secundário, isto é, em nenhum local do manual e/ou nos recursos complementares se encontra “este manual foi elaborado de acordo com as orientações programáticas em vigor”, embora o manual em questão espelhe, claramente, os conteúdos do programa curricular para o 11.º ano, nível de iniciação, do ensino secundário. Do nosso ponto de vista, e baseando-nos, igualmente, na leitura do programa, cabe ao professor a transposição para outras comunidades culturais e a criação de oportunidades de contacto com as mesmas, pois o programa de espanhol refere precisamente que “o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade” (Ministério da Educação, 2001, p. 4).

Face ao exposto, o MELE não é um instrumento de trabalho que promova o desenvolvimento de todos os saberes que integram a CI, deixando, porém espaço para que o professor planifique atividades e estratégias para a inclusão do seu desenvolvimento nas suas práticas pedagógicas.

Relativamente ao MILE, o Saber Ser/ Atitudes, o Saber Comprometer-se/ Consciência Cultural Crítica e o Saber Aprender e Fazer/ Competências de descoberta e interação, surgem como os mais privilegiados ao nível dos objetivos. As atividades e recursos incidem mais fortemente no Saber Comprometer-se/ Consciência Cultural Crítica e Saber/ Conhecimento, registando-se alguma incoerência na relação entre o que se pretende desenvolver e o modo de operacionalização. A evidência da promoção do Saber Comprometer-se/ Consciência Cultural Crítica pode estar relacionado com o nível avançado de aprendizagem da LE (nível de continuação) no qual se pressupõe um

aprofundamento e/ou alargamento dos conhecimentos e ideologias, assim como o desenvolvimento da capacidade de discutir, argumentar, formar e justificar a sua própria opinião, sendo para tal premente o desenvolvimento de um espírito crítico.

De acordo com o programa de inglês, nível de continuação, do ensino secundário (Ministério da Educação, 2001) há necessidade de delinear estratégias de formação pessoal e de cidadania, e a aprendizagem de línguas "favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos ativos, intervenientes e autónomos" (p. 2).

No texto de introdução do MILE, há referência ao facto de a estruturação geral do mesmo estar totalmente de acordo com as orientações programáticas, salientando-se a inclusão de textos diversos provenientes de diferentes fontes e de diversos universos de expressão inglesa, valorizando e sensibilizando para a diversidade linguístico-cultural.

À semelhança do que acontece com o MELE, também o MILE reflete os conteúdos propostos pelo programa de inglês, nível de continuação, do ensino secundário. De sublinhar que as unidades que o integram - "O Mundo à nossa volta"; "O Mundo do Trabalho"; "O Jovem e o Consumo"; "Um Mundo de Muitas Culturas - " são favoráveis a oportunidades de contacto com diversas realidades e culturas, ou seja, à promoção da diversidade linguístico-cultural. No entanto, somente a última unidade do manual, centrada na problemática do multiculturalismo, aporta o conhecimento de várias culturas de expressão inglesa e engloba a abordagem de princípios éticos universais perante a diversidade cultural, fomentando o desenvolvimento da CI. Resumindo, consideramos que o MILE vai ao encontro do discurso teórico presente no programa de inglês. No entanto, a inclusão de temas propiciadores para o desenvolvimento da CI criou uma expectativa que não se concretizou, visto que a promoção do desenvolvimento da CI concentra-se, essencialmente, na última unidade não se fomentando, assim, uma abordagem transversal. Deste modo, podemos afirmar que o MILE promove o desenvolvimento da CI na unidade "Um Mundo de Muitas Culturas" mas não incute uma perspetiva abrangente e transversal a todas as unidades. Contudo, esta característica do manual pode ser colmatada pela ação do professor que deverá reconhecer o valor do desenvolvimento da CI no processo de ensino/aprendizagem e na perspetiva de formação de cidadãos civicamente responsáveis e conscientes do seu e de outros universos.

Face ao exposto, podemos declarar que os manuais analisados contam com o professor para a promoção do desenvolvimento da CI. Tal é também evidente nos programas de LE, principalmente nos programas de espanhol, nível de iniciação, que remetem para o professor a responsabilidade de incluir uma abordagem intercultural nas suas aulas. Deste modo, ainda que a promoção do desenvolvimento da CI conste, de forma mais evidente ou mais subtil, nos programas de espanhol nível de iniciação, e de inglês nível de continuação, do ensino secundário, assim como nos objetivos definidos nos manuais, nomeadamente no de ILE, a sua operacionalização parece ainda encontrar algumas dificuldades. Como refere Dervin (2006)

“Intercultural competence, which is the expected outcome of the insertion of interculturality in language learning and teaching, is a vital competence in our contemporary world, especially (but not exclusively) for specialists involved in mediating between people (...). If one introduces this competence in one's teaching, one needs to develop ways of making sure that it is developed.” (p. 25)

Deste modo, não basta que o desenvolvimento da competência intercultural esteja contemplada nos manuais ou nos documentos reguladores oficiais, é necessária a sua concretização contextualizada e isso passa, obviamente, pela ação do professor.

De facto, apesar de todo o trabalho realizado pelo Conselho da Europa, no sentido de impulsionar práticas de interculturalidade, através da criação de organismos, grupos de trabalho dedicados a esta área, da publicação, da implementação de diversos projetos e da criação de materiais, como afirma Dervin (idem) “interculturality does not seem to have been entirely integrated into language teaching and learning”.

Após a leitura atenta dos programas curriculares destas duas áreas curriculares, e reportando-nos ao referido sobre este assunto no capítulo dois do enquadramento teórico deste estudo, concluímos que estes documentos oficiais valorizam a educação para a cidadania e a promoção da sensibilidade para a diversidade cultural, como fatores enriquecedores para a formação do aprendente. Consideramos que na perspetiva de um mundo cada vez mais pluriculturalmente próximo, a educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de lidar com esta multiplicidade de realidades contribuindo para a convivência pacífica e proficiente de sociedades linguística e culturalmente diferentes.

Ora sendo o manual, como referido no enquadramento teórico deste estudo, a ferramenta pedagógica de eleição no processo de ensino/aprendizagem, entendemos que o mesmo pode desempenhar um papel fundamental na operacionalização do desenvolvimento da competência intercultural, desde que a sua elaboração se coadune com esse propósito, não se restringindo à nomeação da competência em questão, sem atentar a recursos, estratégias e atividades para a sua real concretização. Cabe ao professor o papel de propiciador de situações e experiências que fomentem o desenvolvimento da competência intercultural, contribuindo para a formação pessoal e cívica de cidadãos conscientes do mundo do qual fazem parte, assim como do papel a desempenhar para uma convivência aprazível e pacífica, independentemente da área geográfica, língua, crenças religiosas, hábitos e costumes.

Consideramos que o estudo permitiu responder aos objetivos de investigação por nós inicialmente colocados e a divulgação dos resultados pode sustentar a emergência de formação sobre a CI e a necessidade de realização de um trabalho conjunto entre os professores, os autores de manuais e dos programas curriculares, no sentido de aferirem linhas gerais de orientação e atuação. Consideramos, desta forma, que este estudo contribui, igualmente, para o aprofundamento do conhecimento sobre os manuais escolares como ferramenta pedagógica, ao serviço da construção e desenvolvimento de saberes pelo discente, nomeadamente da competência intercultural, procurando desconstruir o enigma da concretização da competência em questão.

6.2. Limitações do estudo

Um dos obstáculos do trabalho de investigação é o tempo, e este estudo não é exceção. O tempo condicionou a quantidade de manuais analisados. Seria interessante a análise de mais manuais relativos ao mesmo ano de escolaridade, possibilitando uma maior amostra e, talvez, aferir se os resultados obtidos são produto das linhas orientadoras do Ministério da Educação, ou dos autores, agregados às editoras.

A parca experiência como investigadoras, nomeadamente no que à Didática de Línguas diz respeito, exigiu da nossa parte a realização de diversas leituras sobre metodologias de investigação e de análise, no sentido de colmatar eventuais falhas e

escolher as opções que mais se adequavam à natureza do estudo em questão. Aliás, o desempenho da função docente em simultâneo com a de investigador não é algo comum no nosso país. Como refere Alarcão (2001, p. 25) “temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigador cabe aos académicos e que, para se ser investigador, tem de se ser académico. Mas tem-se por outro lado, a representação de que as investigações realizadas por estes muito pouco têm a dizer aos professores no terreno”. De facto, uma aproximação entre investigadores e docentes seria profícua para o processo de ensino/aprendizagem e para os seus intervenientes.

6.3. Perspetivas futuras

Este trabalho, ao debruçar-se sobre a análise de manuais de língua estrangeira numa perspetiva do contributo dos mesmos para o desenvolvimento da competência intercultural nos discentes, aborda não só uma temática atual como, também, contribui para minorar a falta de estudos nesta área.

Os resultados deste trabalho poderão sensibilizar as editoras/autores a rever os recursos e estratégias/atividades sugeridas nos manuais, no sentido de direcionar as mesmas para a promoção do desenvolvimento da competência supracitada nos alunos. Seria interessante a realização de um estudo semelhante com manuais de outras línguas estrangeiras, como o alemão, o francês, o italiano e o mandarim, incluindo os pontos de vista dos responsáveis pela elaboração dos mesmos, nomeadamente as suas perspetivas sobre a CI e a CCI.

Esta investigação poderá, ainda, sensibilizar as entidades competentes de formação inicial ou contínua para a promoção de ações junto dos docentes na área de comunicação intercultural, pois há ainda um longo caminho a percorrer no alinhamento de conceitos de CI e de CCI percecionados pelos professores, pelos autores dos manuais e até pelas orientações legais, o que nos leva a realçar a proficuidade de um trabalho conjunto destas três entidades. De facto, numa Europa que se quer unida, respeitando e valorizando a individualidade, é urgente e necessária a atenção a dar à interculturalidade, nomeadamente nos manuais, de modo a promover uma convivência diplomática e harmoniosa entre

línguas e culturas diferentes, perspetivando a alteridade como uma oportunidade de enriquecimento e introspeção em detrimento de uma atitude de exclusão.

A realização deste estudo proporcionou experiências diferentes, renovadas e não nos referimos unicamente ao facto de ser um trilho novo, mas também à multiplicidade de perspetivas em relação ao manual escolar, que como objeto comum do nosso quotidiano profissional, não será, de todo, olhado da mesma forma.

Referências Bibliográficas

Abdallah-Prretceille, M. (2008). Communication interculturelle en contexto multilingue. In Rosa Bizarro (org.). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores.

Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle* (2e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Abdallah-Preteille, M. & Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*, Paris: Armand Colin

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. In *Linguarum Arena*. (Vol.1, N.º 1, pp. 61-79). Porto: Faculdade de Letras/Universidade do Porto.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (eds.). (2002). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório de disciplina apresentado nas provas de Agregação. Coimbra (documento policopiado).

Amaro, A. (2009). *Concepções de professores de língua portuguesa sobre o(s) uso(s) do manual escolar : um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.

Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: Conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (orgs.). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didácticas* (pp. 13-30). Aveiro: Cadernos Didácticos, Série Línguas, CIDTFF/ Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. & Sá, S. (2008). Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. In *Saber & Educar*, n.º 13. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Andrade, A. I. & Sá, S. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. In *Revista Saber & Educar, Cadernos de Estudo*, n.º 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um Diálogo entre as Línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. In *Inovação*, 14 (1-2), pp. 149-168.

Araújo, A. (2010). *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França – Um Contributo*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.

Araújo, S. (2010). *Competência Intercultural em Inglês para a Cidadania: estudo português*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In Bizarro, R. [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp.227-237.

Apple, M. (1986). *Manuais escolares e trabalho docente: Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Didáctica Editores.

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

Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Beacco, J. C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Paris: University of Paris III – Sorbonne nouvelle.

Beacco, J. C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Johanna, P. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Bento, M. C. (2000). *Modos de existência do manual escolar de Língua Portuguesa: da produção à recepção*. Braga: Universidade do Minho. IEP.

Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês para os 2.º e 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs.). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Actas do 1º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho.

Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A review of learning theories. In L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe Vol.1: The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural Education*. Strasbourg: Conselho da Europa.

Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Multicult-InterculturalEduc_en.doc (Consultado em janeiro de 2014)

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters – Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching – A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. & Zarate, G. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Carneiro, R., (2008) A Educação Intercultural. In Lages, M. & Matos, A. (Eds.), *Percursos de interculturalidade. Portugal, desafios à identidade* (Vol. 4, pp. 49-120). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Castro, H. (2004). *O Professor de Inglês na Era da Interculturalidade*. Lisboa: Asa Editores.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas*. Petrópolis: Vozes.

Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Comissão das Comunidades Europeias (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf (Consultado em dezembro de 2013)

Comissão Europeia (2007). *Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo – Relatório Final, Resumo*. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf (Consultado em dezembro de 2013)

Commission of the European Communities (2005). *Recommendation on the European Parliament and the council on key competences for lifelong learning*. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf (Consultado em dezembro de 2013)

Conselho da Europa (1997). *Para uma Europa do conhecimento*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/pt.pdf> (Consultado em dezembro de 2013)

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

Conselho da Europa (2004). *Introduction au contexte Européen actuel concernant l'enseignement des Langues: un kit pédagogique*. Centre Européen pour les Langues vivantes. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

Conselho da Europa (2005). *Quadro estratégico para o Multilinguismo*. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11084.htm> (Consultado em dezembro de 2013)

Conselho da Europa (2007). *The intercultural competences developed in compulsory foreign language education in the European Union, languages and cultures in Europe (LACE)*. Strasbourg: Council of Europe.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Costa, A. M., Moreira, G., & Pinho, A. S. (2011). A diversidade da língua inglesa e as competências plurilingue e intercultural: que relação? In C. S. Reis & F. S. Neves (coord.), *Livro de Atas do Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 2011*, vol. II (pp. 291-298). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011.

Costa, A. M. & Costa, A. R. (2012) Da aula de língua inglesa ao plurilinguismo: propostas didáticas. In *Jornadas LALE 2013 - Educação plurilingue e intercultural: percursos e possibilidades em contexto educativo português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Disponível em:

<http://jornadaslale.web.ua.pt/apresentacoes/Workshops/WorkshopDaauladelinguinglesaao-plurilinguismo.pdf> (Consultado em dezembro de 2013)

Coste, D. (2001). Diversité des représentations, complémentarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme. In *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, n.º 9. Edições Colibri e Escola Superior de Educação de Santarém.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence with a foreword and complementary bibliography. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue*. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.

Cruz, M. & Medeiros, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools. *International Journal of the Humanities*. Cambridge: University of Cambridge.

Deardoff, K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. In *Journal of Studies in International Education*, 10, pp. 241-266.

Deardoff, K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA. Sage.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em:

<http://documentosrtl.wikispaces.com/space/showimage/Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Lingu%C3%ADsticos.pdf>. (Consultado em novembro de 2013)

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Disponível em: http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm

(Consultado em dezembro 2013)

Dervin, F. (2006, August). Overtures on Intercultural Competence. In *Languagemagazine.com*. (pp. 34-35)

Disponível em: http://languagemagazine.com/?page_id=2290

(Consultado em 18 de junho 2014)

Dervin, F. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? In *International Journal of Multicultural Education*. Vol. 14, No. 3.

Dodd, H. & Smith, L. (n.d.). *The Training Ground – Planning*.

Disponível em: <http://www.teachit.co.uk/index.php?CurrMenu=623&Page=129>

(Consultado em Outubro 2014)

Duarte, J. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 16, pp. 119-130.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34918522010>

(Consultado em setembro 2014)

Fleming, M., Schmidt, P. & Schewe, M. (1998). Approaches through drama. In Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Galisson, R. (1997). *Du concept en didactique des langues étrangères*. Paris: Didier Érudition.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Grima, A. C.; Candelier, M.; Fitzpatrick, A.; Halink, R.; Heyworth, F. (Red.); Muresan L.; Newby, D. (2003). *Défis et Ouvertures dans l'Éducation aux Langues: les contributions du Centre Européen pour les Langues Vivantes 2000 - 2003*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Grosso, M. (1999). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Guerreiro, G. (2012) *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Hummel, C. (1988). *School textbooks and lifelong education – An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.

Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as an agent of change. *ELT Journal*, vol.48/4, pp. 315-328.

Jandt, F. E. (1998). *Intercultural Communication: An introduction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jensen, L. (2002). Planning Lessons. In Murcia, M. *Teaching English as a Foreign Language*.

Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Jordão, C. (2006) O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In Boni, V. & Karwoski, A. C. (Orgs.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue.

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual*. São Paulo: E.P.U.

King (2003). *L'Éducation dans un monde multilingue: document cadre de l'Unesco*. Paris: Organisation des Nations Unies.

Lessard-Hébert et al., (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In Rui Castro *et al.*, *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História* (pp. 279-301). Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5-14.

Milkova, S. (2002). *Strategies for Effective Lesson Planning*. Disponível em: <http://www.crlt.umich.edu> (Consultado em setembro 2014)

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Inglês - nível de continuação - 10.º, 11.º. e 12.º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol - nível de iniciação - 11.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, G., & Costa, A. M. (no prelo). Da diversidade de vozes em língua inglesa à competência plurilingue. In *Educação e Línguas – Questões de identidade, docência e avaliação* - Colóquio Internacional “Educação e Línguas – Questões de Identidade, Docência e Avaliação” (documento policopiado).

Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.

Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l’enseignement des langues*. Paris: Nathan.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3a ed.). Lisboa: Gradiva.

Santos, M. (2001). *A cidadania na "voz" dos manuais escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, E. (2006). Os manuais escolares, a construção dos saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 8, pp. 103-115.

Seguin, R. (1989). *The Elaboration of schooltextbooks - Methodological guide*. Unesco: Divison of Educational Sciences, contents and methods of education.

Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A Observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. In *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Sigúan, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

Silva, Lino M. da (1999). Manuais escolares e frequência de bibliotecas. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares: estatuto, função, história* – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares (pp. 475-483). Braga: Universidade do Minho, IEP.

Skopinska, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. In Lázár, I., *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence* - Chapter 1. Disponível em: http://www.sagepub.com/upm-data/30482_1.pdf (Consultado em dezembro 2013)

Spychala, M. (2008). La Evaluación de la Competencia Intercultural basada en algunos manuales de la Enseñanza de Lengua Española como Lengua Extranjera. In *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*.

Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.

Vidigal, L. (1994). *Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX*. Santarém: Escola Superior de Educação.

Vieira, F., Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs.). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Actas do 1º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (pp. 527-544). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. In *Cadernos 1*. Braga: Universidade do Minho.

Vilà-Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tese de Doutoramento. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Manuais analisados:

Manual de espanhol

Pino Morgádez, M. *et al.*, (2010). *Es-pa-ñol Tres Pasos 11*. Porto: Porto Editora.

Manual de inglês

Almeida, T. *et al.*, (2009) *Links*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada:

Anexo do Despacho n.º 29864/ 2007 de 27 de dezembro (especificação das normas e procedimentos para a acreditação de entidades para avaliação dos manuais escolares)

Despacho n.º 17169/2011 de 12 de Dezembro (revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais)

Lei n.º 46 de 1986 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto (avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário)

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Anexos

Anexo 1. Manual escolar de Espanhol LE – *Es-pa-ñol Tres Pasos 11*

Partes/ Unidades do Manual	Ocorrências, sua explicitação e categorização		
	Objetivos	Atividades	Recursos
<p>Parte I</p> <p>Unidad 1, Portugués y español: diferencias y semejanzas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma competência cultural e de civilização da língua espanhola - C2. Saber Ser Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispânicos - C1. Saber Desenvolver as destrezas essenciais de comunicação em língua espanhola - C4. Saber aprender e fazer 	<p><i>Símbolos de España. Observa las fotos y coméntalas a partir de las cuestiones a y b. (p.8)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a. ¿Qué palabras asocias a las imágenes? (p.8)</i> <p>(Atividade de associação das palavras às imagens: o aluno observa 24 fotos referentes a gastronomia, dança, objetos, personagens e edifícios, associando às mesmas palavras) - C3. Saber compreender</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>b. ¿Qué se te ocurre decir sobre el carácter, las costumbres y las tradiciones de los españoles? Elige tres palabras y relaciónalas con lo que sabes de ellos.</i> <p>(Exploração de palavras-chave sobre o caráter, costumes e tradições dos espanhóis e seleção de 3 das 14 palavras que o aluno relacione com o povo espanhol) - C3. Saber compreender</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>El test a continuación servirá para ver cómo estás tras las vacaciones: qué has aprendido y qué has olvidado. Aprovecha para repasar algunos contenidos de 10º ¡Ojo!, en algunos casos son posibles varias respuestas. Señálalas. (p.9-11)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> 24 imagens referentes a gastronomia, dança, objetos, personagens e edifícios (p.8) - C3. Saber comprender 14 palavras dadas: <i>machismo, fiesta, turismo, religión, vida nocturna, habladores(as), corridas de toros, playas, familia, comida, alegría, siesta, exportación, perezosos(as)</i>(p.8) - C3. Saber comprender Teste diagnóstico: constituído por 60 questões das quais 19 abordam conteúdos culturais, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>El gazpacho es un plato___, típico de ___.</i>; - <i>El premio de la lotería de Navidad se llama___</i>; - <i>El autor del cuadro “Guernica” fue___.</i>

		<p>(Atividade de avaliação diagnóstica composta por 60 questões, abordando conteúdos culturais) - C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Dónde se dice? Lee y señala el texto al que se refiere cada afirmación.</i> (p.13) - (Exploração de 4 textos: A - a importância da comunicação; B - a importância do estudo do português em Espanha; C - 150 estudantes dos dois lados das fronteiras numa viagem descobrem a longa história comum dos seus países; D - a importância de iniciar o estudo de outra língua em Espanha, uma vez que metade dos habitantes entre os 25 e 74 anos só falam a sua língua materna) - C1. Saber 	<p>(As respostas/explicações das questões encontram-se num apartado, duas páginas à frente do teste) (p.9-11) - C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto A: <i>De palabra en palabra</i>, (p.12) Source: “De palabraenpalabra”, Mario Benedetti, <i>Vivir adrede</i>, Alfaguara (fragmento) (O texto aborda a importância da comunicação, nomeadamente o facto de a mesma permitir o encontro com o Outro) - C1. Saber • Texto B: <i>Más de 40.000 españoles estudian portugués</i>, por Belén Rodrigo desde Lisboa (p.12) Source: ABC (fragmento) (O texto demonstra que cada vez mais espanhóis aprendem português, considerando este idioma uma fonte de enriquecimento cultural e futuro profissional)- C1. Saber • Texto C: <i>La ruta del “portuñol” une a españoles y portugueses</i>, VirginiaLópez, especial para El Mundo (p.12) Source: http://www.elmundo.es/ (fragmento) (O texto reporta-se a uma viagem realizada por 150 estudantes espanhóis e portugueses por cidades dos dois lados das fronteiras que consideram que o único obstáculo a conversas mais elaboradas é a língua, sendo o <i>portuñol</i> o mais usado, uma vez que só 2 dos 90 estudantes espanhóis falam português e reconhecem que os espanhóis têm mais dificuldade na aprendizagem da língua) - C4. Saber aprender e fazer <p>Texto D: <i>¿Qué idiomas hablan las</i></p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • ◀ <i>Escucha el reportaje de Radio Nacional de España y completa el siguiente resumen.</i> <p>(Atividade de compreensão oral de uma reportagem acerca da língua espanhola, p.17) - C1. Saber</p> <p><i>Como preuniversitario que eres, estás cada vez más cerca del mundo de las tunas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>a. Escucha el texto y elige la opción correcta según lo que oigas. (p. 19)</i> <p>(Atividade de seleção mediante a audição de um texto sobre as tunas em Espanha) - C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>b. Escucha a una tuna cantando “Estudiantina portuguesa” y subraya en la canción las referencias a</i> 	<p><i>compañías españolas?</i>, Gonzalo García – Madrid – 19/06/2008 (p.13) Source: http://www.cincodias.com/ (fragmento) (O texto sublinha que é importante que os espanhóis aprendam outras línguas, uma vez que metade dos habitantes entre os 25 e 74 anos, só falam a sua língua materna. As empresas consideram que, embora o inglês “<i>sigue siendo el rey</i>”, a aprendizagem do português é relevante, acima do francês e do italiano, a nível profissional.)</p> <p>- C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • ◀ <i>El reportaje de Radio Nacional de España</i> (Reportagem sobre a língua espanhola, a sua posição como língua mais falada no mundo, o seu ranking na internet e o desafio de aumentar o número de falantes, p.17) - C1. Saber • ◀ <i>Texto oral sobre os princípios/origens das tunas em Espanha: como se chamavam; a primeira referência escrita; o que faziam e referências constantes nas suas canções (p.19) - C1. Saber</i> • ◀ <i>Estudiantina portuguesa</i> (p.19), Letra: Arturo Rigel y Ramos Castro. Música: José Padilla. Estilo: Pasacalle
--	--	--	---

		<i>símbolos portugueses.</i> (p. 19) (Audição da canção e registo na letra da canção <i>Estudiantina portuguesa</i> das referências a símbolos portugueses) - C3. Saber compreender	marchiña. País: España.- (A canção aborda a terra lusitana e os seus encantos) – C3. Saber compreender
	Objetivos	Atividades	Recursos
Unidad 2, Formas de aprender y trabajar	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma competência cultural e de civilização da língua espanhola - C2. Saber Ser • Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispânicos - C1. Saber • Desenvolver as destrezas essenciais de comunicação em língua espanhola - C4. Saber aprender e fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Explica cuál es la diferencia entre “lengua viva” y el “francés de los libros” a partir de la expresión: “Me disculpé de mi ignorancia diciéndole que a mi anterior profesor le había pedido que me enseñara el francés de los libros”</i> (p.27) (Atividade de explicitação da diferença entre “lengua viva” e o “francês de los libros”) - C4. Saber aprender e fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • ◀ <i>Aprender una lengua viva...</i>, (p.26/27) Gonzalo Torrente Ballester, <i>Filomeno, a mi pesar. Memorias de un señorito descolocado</i>, 1988, ed. Planeta (adaptado) - (O texto aborda a questão de aprender uma língua através dos livros que, muitas vezes, utilizam uma linguagem erudita que nos permite assistir e compreender peças de teatro e outras obras, mas que não é satisfatória no momento de manter uma conversação normal no dia-a-dia. O texto engloba, ainda, a questão da postura da professora de francês, distante e formal, mas que ensina a língua viva “empecé a aprender el francés vivo de una estatua lejana”, p.26) - C4. Saber aprender e fazer <p>Otras lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Retrato de una familia de inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos de los años 70</i>, Isabel Allende, <i>El Plan Infinito</i>, Plaza & Janes editores, S.A.- C5. Saber comprometer-se (O texto retrata os costumes e preconceitos dos <i>chicanos</i>, mexicanos que vivem nos EUA, em relação a vários aspetos da educação, p.33/34)

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contrato de maestras (España, 1923). Así estaba la posición de la mujer en la sociedad hace 90 años...</i>, (documento histórico, p.35) <i>Escuela Pública de niñas</i>, Casasimarro (Cuenca) - C5. Saber comprometer-se <p>(O texto/contrato data de 1923, Espanha, e estipula determinadas condições e imposições, em relação à vida pessoal da professora, nomeadamente não se casar, não se maquilhar, não sair da cidade sem a autorização do presidente do conselho de delegados, com a pena de anulação imediata do contrato mediante a ocorrência de qualquer das proibições)</p>
	Objetivos	Atividades	Recursos
Parte II Unidad 1, La escuela en los países hispanos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma competência cultural e de civilização da língua espanhola - C2. Saber Ser • Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Así va la educación en el mundo. Completa el texto con las palabras dadas. Luego escucha y comprueba.</i> (p.64) (Exercício lacunar e audição do texto sobre a educação no mundo) - C1. Saber • <i>Observa el mapa de Hispanoamérica y enumera los países donde el español es lengua oficial.</i> (p.64) (Identificação no mapa de Hispano Americano, dos países cuja língua oficial é o espanhol) - C1. Saber • <i>Tasas de analfabetismo en España. Observa el mapa y compáralo con los datos de analfabetismo en</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Texto sobre a educação no mundo (O texto refere dados estatísticos sobre a alfabetização mundial, p.64) - C1. Saber</i> • Mapa Hispano-americano (p.64) - C1. Saber • <i>Texto: Más de 400 millones de personas hablan español</i> (p.64) - C1. Saber <p>(O texto mostra que na América Latina, embora existam muitos países, cuja língua materna é o espanhol, a taxa de analfabetismo é elevada, uma</p>

	<p>hispanicos - C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as destrezas essenciais de comunicação em língua espanhola - C4. Saber aprender e fazer 	<p><i>Portugal: tasa nacional y regiones más afectadas.</i> (p.65)</p> <p>(Observação do mapa de Espanha com as percentagens de analfabetismo em cada uma das comunidades e regiões autónomas, comparação com os dados portugueses de analfabetismo e identificação das regiões com as percentagens mais elevadas - C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistema escolar español. Observa la tabla y contesta verdadero o falso.</i> (p.65) <p>(Atividade de classificação, que implica conhecimento do sistema educativo espanhol e português) - C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A continuación tienes dos historias verídicas de mujeres, la 1ª peruana y la 2ª española. Mira las imágenes, lee los títulos e imagina sus vidas.</i> (p.66/67) <p>(Exploração das imagens, exploração dos títulos "Aprendí ¡Ay! ¡Qué alegría me dio!" e "Guerrera" e imaginação das vidas das duas personagens - C2. Saber Ser</p>	<p>vez que existem 35 milhões de analfabetos e o analfabetismo só cresceu 2% na última década)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de Espanha com as percentagens de analfabetismo em cada uma das comunidades e regiões autónomas (p.65) - C1. Saber • Tabela relativa à organização do sistema escolar espanhol (p.65) - C1. Saber • Texto <i>Aprendí ¡Ay! ¡Qué alegría me dio!, Chefa, mujer alfabetizada en un programa de Fe y Alegría Perú,</i> (adaptado) - C2. Saber Ser <p>(O texto reporta-se à história verdadeira de uma mulher peruana que descreve a sua infância de puro trabalho, de total escuridão, sem acesso à educação, sem informação e a transformação que sentiu quando finalmente, aos 68 anos quando aprendeu a escrever e a ler “<i>aprendi a leer, me aprendi a relacionar con la gente.</i>” - reportagem entreculturas.org, p.66)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto <i>Guerrera</i>, Rosa Montero, <i>El País</i>, 13 de enero 2009 - C2. Saber Ser <p>(O texto retrata a história de uma mulher que aos 82 anos procurou uma professora, pois queria aprender</p>
--	---	---	--

			a escrever, demonstrando a pobreza da vida de uma mulher num país supostamente rico e evoluído como Espanha, p.67)
	Objetivos	Atividades	Recursos
Unidad 2, Salud y cuidados corporales	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma competência cultural e de civilização da língua espanhola - C2. Saber Ser • Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispânicos - C1. Saber • Desenvolver as destrezas essenciais de comunicação em língua espanhola - C4. Saber aprender e fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lee de nuevo este estudio sobre los hábitos de los jóvenes españoles y resúmelo en el recuadro abajo.</i>(p.79) (Preenchimento de um quadro sintetizador sobre os hábitos dos jovens espanhóis) - C1. Saber • <i>!A hablar! A partir del recuadro discute con tus compañeros los hábitos de los jóvenes portugueses: diferencias y semejanzas.</i>(p. 79) (Discussão dos hábitos dos jovens portugueses, diferenças e semelhanças) – C4. Saber aprender e fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: <i>Objetivo: llegar a los cien años</i>, (p. 78/79) http://scielo.isciii.es (adaptado) acompanhado por uma imagem com 9 fotos que contemplam o mesmo rosto desde bebé até à 3ª idade, XL semanal, nº 956 – C1. Saber (O texto dá a conhecer um estudo recente sobre hábitos e costumes dos jovens espanhóis relativos ao consumo de álcool, tabaco e drogas, sexualidade, saúde, saídas à noite, segurança rodoviária e prática de desporto, p.78/79)

	Objetivos	Atividades	Recursos
Unidad 3, Actividades de ocio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma competência cultural e de civilização da língua espanhola - C2. Saber Ser • Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispânicos - C1. Saber • Desenvolver as destrezas essenciais de comunicação em língua espanhola - C4. Saber aprender e fazer 	<p>Não é apontada qualquer atividade específica para exploração do texto da rubrica <i>Otras lecturas</i>.</p>	<p><i>Otras lecturas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los españoles y el ocio en el hogar: algunos datos estadísticos</i>, www. facilísimo.com - C1. Saber (O texto reporta-se às as atividades de lazer dos espanhóis, concluindo que passam mais tempo livre fora do que dentro de casa)

	Objetivos	Atividades	Recursos
Parte III Unidad 1, Consumo y alimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma competência cultural e de civilização da língua espanhola - C2. Saber Ser • Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispânicos - C1. Saber • Desenvolver as destrezas essenciais de comunicação em língua espanhola - C4. Saber aprender e fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Observa las imágenes. Completa con el nombre de cada plato.</i> (p.103) (Atividade de associação do nome de cada prato espanhol à respectiva imagem) - C1. Saber 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 imagens de pratos espanhóis e 6 nomes: <i>Fabada asturiana; Paella valenciana; Gaspacho andaluz; Cocido madrileño; Tortilla de patatas</i> (p.103) - C1. Saber

	Objetivos	Atividades	Recursos
Unidad 3, Ciudades de Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma competência cultural e de civilização da língua espanhola - C2. Saber Ser • Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e cultura dos países hispânicos - C1. Saber • Desenvolver as destrezas essenciais de comunicação em língua espanhola - C4. Saber aprender e fazer 	<p><i>Andalucía. Lee los poemas y relaciónalos com las fotos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>a. Completa los pies de foto a partir de las referencias presentes en los poemas.</i>(p.128/129) (Legendagem de imagens, a partir das referências presentes nos poemas <i>Romance de las ocho hermanas</i> e <i>Canto a Andalucía</i>) - C1. Saber • <i>b. Explica quiénes son las ocho hermanas.</i> (p.128/129) (Atividade de explicitação relativa às "ocho hermanas") - C1. Saber • <i>c. Sitúa en el mapa las ciudades mencionadas en el poema.</i> (p.129) (Sinalização no mapa de <i>Andalucía</i> das cidades mencionadas nos poemas, <i>Romance de las ocho hermanas</i> e <i>Canto a Andalucía</i>) - C1. Saber • <i>!A hablar! Alguien dijo una vez:"Andalucía es la perfecta maqueta que hizo Dios para terminar el mundo". Comenta la frase teniendo en cuenta las fotos y las palabras destacadas en el texto.</i> (p. 130/131) (Comentário à frase tendo em conta as 6 imagens e as 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Romance de las ocho hermanas,</i> Francisco Villaespesa, <i>El mirador de Lindaraxa</i>, 1918 (p.128) - C1. Saber (O poema aborda as 8 capitais: Sevilla, Granada, Córdoba, Málaga, Almería, Jaén, Huelva e Cádiz, das 8 províncias de <i>Andalucía</i>) • <i>Canto a Andalucía,</i> Manuel Machado, <i>Phoenix</i>, 1936 (p.129) - C1. Saber (O poema contempla as 8 capitais das 8 províncias de <i>Andalucía</i>) • 8 imagens, correspondendo cada uma às capitais das 8 províncias de <i>Andalucía</i> (p.128/129) - C1. Saber • Imagem de um mapa de <i>Andalucía</i> (p.128) - C1. Saber • Frase: "Andalucía es la perfecta maqueta que hizo Dios para terminar el mundo" e 6 imagens (p. 130/131) – C1. Saber

		<p>palavras destacadas no texto – C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Completa la tabla com las respectivas referencias que aparecen a lo largo del texto.</i> (p. 131) (Preenchimento de um quadro sintetizador sobre o texto: lugares, paisagens, clima, produtos e música) - C1. Saber • <i>La última frase del texto traduce el acento de los andaluces. Reescríbela en español correcto.</i> (p. 131) (Reescrita em espanhol da última frase do texto, que traduz a pronúncia andaluza) - C1. Saber <p>◀<i>Escucha la canción Reino andalusí y realiza las actividades propuestas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>a. La canción tiene un fuerte acento andaluz por lo que algunas palabras están escritas de acuerdo con él. Identifícalas y escríbelas de forma correcta.</i> (p.136/137) (Identificação das palavras escritas com a pronúncia andaluza na canção <i>Reino andalusí</i> e reescrita das mesmas em espanhol) -C1. Saber • <i>b. Busca ejemplos en el poema que justifiquen las siguientes afirmaciones.</i> (p.136/137) (Atividade de exploração do poema/ canção) - C1. Saber 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensueño andaluz</i>, Geneviève Dominique De Salins, www.elpais.com (adaptado) - C1. Saber (O texto aborda os vários encantos em diversas áreas, da região andaluza, p.130/131) • <i>Reino andalusí</i>, Sergio Contreras, <i>De luz y de sal</i> (p.136/137) – C1. Saber (A canção/ poema contempla as riquezas naturais da região andaluza também testemunhadas por outros poetas como Lorca)
--	--	---	--

Anexo 2. Manual escolar de Inglês LE – Links 11

Sub unidades do Manual	Ocorrências, sua explicitação e categorização		
1.3. Year Out!	Objetivos	Atividades	Recursos
	<p>No âmbito desta unidade não foram identificados objetivos que concorram para o desenvolvimento da competência intercultural nos alunos.</p>	<p><i>Varieties of English.</i> (3 atividades, p.29)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Some general differences between British and American spelling are listed below. Read the text again to find examples of the following differences.</i> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Many words which end in –tre in British English end in –ter in American English.</i> b. <i>Words which can end in either –ise or –ize in British English end in –ize in American English.</i> <p>(Exemplificação de algumas diferenças entre <i>BrE</i> e <i>AmE</i>) – C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Some words are specific of Australian/New Zealand English. Find in the last paragraphs of the text the words that correspond to the following definitions:</i> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Out to or in remote rural country, especially in Australia or New Zealand.</i> b. <i>The remote rural part of a country especially of Australia or New Zealand.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: <i>Work at Summer Resorts; Work at Adventure Centres; Volunteer abroad</i>, (p.27) http://www.gap-year.co.uk – C1. Saber (O texto aborda várias opções que os estudantes têm para passar um <i>Year out</i>, desde trabalhar em <i>resorts</i> a fazer voluntariado por todo o mundo. O texto registra ainda palavras escritas em inglês Britânico e Americano, bem como vocabulário específico da Austrália e da Nova Zelândia)

		<p>(Atividades de associação entre duas definições dadas e duas no texto, específicas do inglês falado na Austrália e na Nova Zelândia) – C1. Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • ◀ <i>Listen to these gap year work experiences and fill in the following grid.</i> (p.29) (Preenchimento de um quadro sintetizador com base no depoimento do <i>Year out</i> de dois jovens, <i>Owen Callander</i> (projeto da <i>LiveAid</i>, Bolívia) e <i>Anna Seligman</i> (<i>Changing Worlds</i>, Tanzânia) - C2. Saber Ser 	<ul style="list-style-type: none"> • ◀ <i>Owen Callander e Anna Seligman</i> – C2.Saber Ser (O texto conta a experiência, gratificante e enriquecedora, de Owen que se voluntariou para trabalhar num projeto da <i>LiveAid</i>, num abrigo para animais na Bolívia. Relata, também, a experiência positiva de Anna na Tanzânia com a organização <i>Changing Worlds</i>, onde trabalhou numa escola.)
Unidade 4	Objetivos	Atividades	Recursos
4.1. Cultural Mosaic	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma perspectiva crítica sobre sociedades multiculturais - C5. Saber comprometer-se • Demonstrar abertura e respeito face a diferenças culturais (religiosas, étnicas, ...) - C2. Saber Ser • Relaciona a sua cultura com outras 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Look at the pictures and describe them. What do they have in common with cultural diversity?</i> (p.138) (Atividade de associação entre 14 imagens de pessoas, de etnias diversificadas e diversidade cultural – C3. Saber compreender • <i>Read these quotes. What is meant by each one of them?</i> (p.138) (Exploração das citações de Chinua Achebe e de Maya Angelou, seleção de uma e respetiva justificação) - C5. Saber comprometer-se • <i>In pairs write a quote celebrating cultural diversity.</i> (p.138) 	<ul style="list-style-type: none"> • 14 imagens de pessoas, de etnias diferentes, com hábitos e estilos de vida muito diversificados, que formam uma sociedade multicultural (p.138) – C3. Saber compreender • <i>Quote:</i> “The whole idea of a stereotype is to simplify. Instead of going through the problem of all this great diversity – that it’s this or maybe that – you have just one large statement; It is this.” Chinua Achebe (p.138) - C5. Saber comprometer-se • <i>Quote:</i> “We all should know that diversity

	<p>culturas – C4. Saber aprender e fazer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra capacidade de questionar estereótipos culturais – C3. Saber compreender 	<p>(Construção de uma frase/ citação que celebre a diversidade cultural) – C5. Saber comprometer-se</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Read</i> <i>A Multicultural School</i>, (p.138/139) (Leitura do texto <i>A Multicultural School</i>) - C5. Saber comprometer-se • ◀<i>Listen again to make a list of:</i> <i>a. American traditions</i> <i>b. types of diversity</i> <i>c. political parties</i> <i>d. strategies used by teens to become adults</i> (Atividade de compreensão oral do texto <i>Teens in a multicultural America</i>) – C1. Saber • <i>What happens when students from different cultural backgrounds meet? Discuss the advantages and the disadvantages of life in a multicultural school.</i> (p.141) (Debate sobre as vantagens e desvantagens da vida numa escola multicultural) – C5. Saber comprometer-se 	<p>makes for a rich tapestry, and we must understand that all the threads of the tapestry are equal in value no matter what their color” Maya Angelou (p.138) - C5. Saber comprometer-se</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A Multicultural School</i>, (p.138/139) <i>Changing America</i>, Joel Swerdlow (abridged and adapted) - C5. Saber comprometer-se (O texto contempla a diversidade de etnias, religiões, culturas e estilos de vida que convivem diariamente numa escola americana, com as suas diferenças e semelhanças) • ◀<i>Teens in a multicultural America</i> – C1. Saber (O texto dá conta de um depoimento de um jovem, que se apercebe que a sua geração está a alargar as tradições americanas de individualismo, a aceitação cultural e auto-determinação, celebrando a individualidade e a diversidade.)
--	--	--	--

		<p>• <i>Can Portugal be considered a multicultural country? Why?/ Why not?</i> (Resposta à questão e respetiva justificação) – C5. Saber comprometer-se</p> <p>• <i>Project work: Visual time capsule of Portuguese life (p.141)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Try to capture the essence of daily life in your community! Go out and shoot digital photographs that tell us about your life, your community, and your country.</i> - <i>In groups select the best photos and write captions to go with each image. Then organize the pictures under the headings, such as: at home, at school.</i> - <i>Create a wallchart. Together these images will form a rich mosaic of your country showing what it was like at the beginning of the third millennium.</i> - <i>Discuss the experience and explain, orally or in writing, what you felt and what you have learnt from this experience.</i> <p>(Trabalho de projeto sobre a essência da vida diária da comunidade onde estão inseridos, visando posteriormente a discussão das aprendizagens adquiridas com a experiência) – C5. Saber comprometer-se</p>	
--	--	--	--

	Objetivos	Atividades	Recursos
4.2. Cultural Expeditions	<ul style="list-style-type: none"> •Adquirir/ Desenvolver conhecimentos sobre hábitos e costumes de alguns países de expressão inglesa - C1. Saber •Demonstrar abertura e respeito face a diferenças culturais - C2. Saber Ser •Desenvolver capacidades de comunicação intercultural - C4. Saber aprender e fazer •Relacionar a sua cultura com outras culturas - C4. Saber aprender e fazer 	<ul style="list-style-type: none"> •<i>How much do you know about the English-speaking world? Match these words with the countries below.</i> (p.142) <i>e.g. hongí – New Zealand</i> <i>Aborígenes; hongí; outback; Maoris; TajMahal; koalas; Ghandi; arranged marriages; bungee jumping; Bollywood.</i> <i>(Countries: Australia, India and New Zealand)</i> (Atividade de associação do vocabulário dado com três países de expressão inglesa: Austrália, Índia e Nova Zelândia) - C1. Saber •<i>Try to explain what the above cultural features refer to.</i> (p.142) <i>e.g. The Maori people are the indigenous people of New Zealand.</i> (Atividade de explicitação das características culturais mencionadas) – C1. Saber •<i>Which cultural references can you find in these excerpts from advertisements?</i> (p.143) (Identificação de referências culturais nos excertos dos três anúncios, de três países: Austrália, Índia e Nova Zelândia, descritos nos recursos) - C4. Saber aprender e fazer •<i>Scan the ads again to find out:</i> <i>a. What these ads have in common.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens dos três países Índia, Austrália e Nova Zelândia (p.142) - C1. Saber • 10 Vocábulo s relacionados com a Índia, a Austrália e a Nova Zelândia (p.142): Australia: <i>Aborígenes, koala, outback;</i> India: <i>arranged marriages, Bollywood, Ghandi, TajMahal;</i> New Zealand: <i>bungee jumping, hongí, Maori.;</i> - C1. Saber • Excertos de três anúncios: (p.143) Passion (India); Turquoise Australian experiences which will live with you forever (Australia) e 100% Pure New Zealand (New Zealand) - C4. Saber aprender e fazer (Os anúncios procedem à promoção de três países onde se fala inglês)

		<p>b. <i>What type of traveler is each ad aimed at.</i> c. <i>Which ad uses historical information.</i> d. <i>Which ads portray indigenous people.</i> e. <i>Which ad makes use of tribal customs.</i> (Identificação de aspetos históricos e socioculturais, das finalidades e do público alvo nos anúncios) - C4. Saber aprender e fazer</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>◀Listen to these teenagers talking about their countries' lifestyles and complete the table below. (p.144)</i> <i>(Stacy, Adam, Ananda: country; what to see; what to do; other characteristics)</i> (Preenchimento de um quadro sintetizador com informações dos três depoimentos) - C2. Saber Ser • <i>Complete this Did you know? section about New Zealand, Australia and India, with the words/ expressions in the box below. (p.144)</i> <i>(emblem; Maori culture; spiritual leader; sacred site; later settlers; sporting teams; Aboriginal; barbecue; Hinduism; outback; film industry)</i> (Exercício lacunar relativo a informação sobre os três países de expressão inglesa: Índia, Austrália e Nova Zelândia – C1. Saber • <i>BORROWED WORDS. Match the words with the languages they come from. (p.145)</i> <i>(billabong; didgeridoo; Pakeha; haveli; Uluru; saree; haka; kangaroo; Sikh; guru)</i> <i>Hindi; Aborigine; Maori</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>◀Countries' Lifestyles - C2. Saber Ser</i> (No texto oral Stacy, Adam e Ananda falam dos estilos de vida australiano, neo-zelandês e indiano, respetivamente) • <i>Expressões/ vocabulário: (p.144) emblem; Maori culture; spiritual leader; sacred site; later settlers; sporting teams; Aboriginal; barbecue; Hinduism; outback; film industry)</i> • <i>10 Expressões/ vocabulário: (p.145) billabong; didgeridoo; Pakeha; haveli; Uluru; saree; haka; kangaroo; Sikh; guru – C1. Saber</i>
--	--	--	--

		<p>(Atividade de associação entre expressões/ vocabulário com os três países de expressão inglesa: Índia, Austrália e Nova Zelândia (Hindi; Aborigine; Maori) – C1. Saber</p> <p><i>Project work</i> (p.145)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Organise a visual patchwork of people from diverse English-speaking cultures. Write captions to go with the pictures.</i> • <i>Select one of these English-speaking countries: India, New Zealand and Australia. With the aid of reference materials, prepare a brief Fact File on this country. Do research into some of these issues: history, culture, sport, religion, weddings, music, family, festivals, clothing, food, famous people, gestures.</i> <p>(Trabalho de projeto sobre países e culturas de expressão inglesa: organização de um patchwork e elaboração de um <i>Fact File</i> sobre um dos países) – C1. Saber</p> <p><i>Have a Laugh</i> (p.145)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Only in India! What do these signs mean? What do they tell you about:</i> - <i>attitudes towards women?</i> - <i>drinking habits?</i> - <i>driving practices and responsibilities?</i> <p>(Atividade de associação entre as imagens, 2 sinais colocados na estrada na Índia, com as atitudes face às mulheres, bebida, responsabilidades e práticas de condução) – C3. Saber compreender</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dois sinais de estrada, na Índia, nos quais se pode ler: “Don’t gossip, let him drive” e “Drive on a horsepower, not on rumpower” (p.145) – C3. Saber compreender <p>(Este sinais revelam conceitos estereotipados e sexistas, nomeadamente do homem condutor e da mulher que fala demais, sem interesse)</p>
--	--	--	--

	Objetivos	Atividades	Recursos
4.3. Rainbow Nation	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir/Desenvolver conhecimentos sobre hábitos e costumes de alguns países de expressão inglesa - C1. Saber • Demonstrar abertura e respeito face a diferenças culturais; - C2. Saber Ser • Desenvolver capacidades de comunicação intercultural; - C4. Saber aprender e fazer • Relaciona a sua cultura com outras culturas; - C4. Saber aprender e fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identify the country this flag represents.</i> (p.146) (Identificação do país que a bandeira representa) - C1. Saber • <i>Listen to find out the meaning of the colours of the flag above. Complete the table below.</i> (p.146) <i>“Rainbow Nation” refers to:</i> <i>The letter Y is a symbol for:</i> <i>Red Blue Green Black White Yellow</i> <i>e.g. bloodshed</i> (Identificação da simbologia das cores presentes na bandeira e associação desta ao conceito de <i>“Rainbow Nation”</i>, expressão cunhada por Desmond Tutu e usada por Nelson Mandela no seu discurso de tomada de posse como presidente da África do Sul em 1994) – C1. Saber • <i>Complete this Fact File on the “Rainbow Nation”.</i> (p.146) <i>location; share borders with; capital; size; landscape; population; major religions</i> (Preenchimento de um quadro sintetizador sobre a África do Sul) - C1. Saber • <i>Reread the text to do the following tasks.</i> (p.147) <i>a. find out its purpose</i> <i>b. identify who the text is aimed at</i> <i>c. characterise the type of impression conveyed about</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bandeira da África do Sul/cores - C1. Saber • <i>South African flag – Part I – C1. Saber</i> (O texto oral, na primeira parte, explica o significado da bandeira bem como das cores por ela representadas) • <i>Fact File on South Africa – Part II. C1. Saber</i> (Na segunda parte, o texto oral fornece informações sobre a África do Sul: localização, os países com os quais faz fronteira, a capital, o tamanho, a paisagem, a população e as religiões mais importantes) • <i>South Africa’s rich heritage</i> (p.147) (http://www.safrica.info/plan_trip/holiday/culture_heritage/culture.htm) (abridged) - C4. Saber aprender e fazer

		<p><i>South Africa</i> <i>d. select two contrastive ideas about South Africa</i> <i>e. characterize South African society</i> (Exploração do texto <i>South Africa's rich heritage</i>) – C4. Saber aprender e fazer</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Project work: Nelson Mandela envisaged an inclusive “rainbow nation”. How far has his dream come true? What problems is South Africa facing today? Carry out some research work about South Africa and the role played by Nelson Mandela to build a multiracial South Africa. Discuss your findings with your classmates.</i> (p.149) (Trabalho de projeto sobre a situação social e política na África do Sul incluindo o papel de Nelson Mandela na construção de uma sociedade democrática e multicultural. Discussão dos resultados com toda a turma) – C1. Saber • <i>Explain the meaning of this cartoon: “And when it changed back, we realised the rainbow nation was just an illusion” and relate it to the title “Myth of the Rainbow Nation”</i> (p.149) (Atividade de associação entre o significado do <i>cartoon</i> e o título - C5. Saber comprometer-se 	<p>(Trata-se de um texto promocional que inclui aspectos socioculturais e históricos relativos à África do Sul)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cartoon “And when it changed back, we realised the rainbow nation was just an illusion” e o título “Myth of the Rainbow Nation”</i> (p.149) - C5. Saber comprometer-se (O <i>cartoon</i> reporta-se ao conceito de <i>Rainbow Nation</i> enquanto a convivência salutar de diferentes raças, etnias em harmonia. No entanto, o <i>cartoon</i> deixa claro que essa não é a realidade na África do Sul, fazendo deste conceito um mito, uma ilusão)
--	--	---	---

	Objetivos	Atividades	Recursos
4.4. Coming Together	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidade de se pronunciar criticamente sobre a tolerância entre diferentes povos ou proveniências - C5. Saber comprometer-se • Revelar atitude crítica perante o conceito de igualdade - C5. Saber comprometer-se 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The pictures below tell us what happened when a Salvadorian mural artist Gilberto Arriaza visited Northern Ireland and encouraged young Catholics and Protestants to think about how their communities could create murals that reflected a spirit of reconciliation. Try to match the pictures with the captions, by putting the paragraphs into a coherent narrative order. (p.150)</i> (Atividade de associação das diferentes legendas com 7 fotografias) - C5. Saber comprometer-se • <i>Read. Murals for the future (p.151) - C5. Saber comprometer-se</i> • <i>Project work: Join in groups and discuss what type of projects you could develop as a class to promote togetherness and unity among the students within your school. Then think about creating a mural that portrays all the issues you would like to address. Make a list of topics and images you would like to include in your mural. You can later organise this project with other subjects. (p.153)</i> (Trabalho de projeto, que contempla a discussão sobre projetos a serem desenvolvidos para a promoção da 	<ul style="list-style-type: none"> • 7 fotografias e legendas relativas à concretização de um mural, pintado por jovens de diferentes proveniências religiosas, nomeadamente Católicos e Protestantes, na Irlanda do Norte (p.150) - C5. Saber comprometer-se • <i>Murals for the future, (p.151) Source: BBC - C5. Saber comprometer-se</i> (O texto apresenta um testemunho de um dos artistas envolvidos na pintura do mural e aborda a questão da integração e tolerância necessária na sociedade atual mostrando como, na Irlanda do Norte, católicos e protestantes se envolvem num mesmo projeto)

		cooperação e união entre estudantes na escola. Possibilidade de criação de um mural que retrate todas as questões a serem tratadas, listando imagens e tópicos. É sugerida a articulação deste trabalho com as diversas disciplinas dando seguimento ao espírito de cooperação, aceitação e integração subjacente à temática) - C5. Saber comprometer-se	
	Objetivos	Atividades	Recursos
4.5. We And Others	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidade de se pronunciar criticamente sobre a tolerância e entendimento entre seres humanos; - C2. Saber Ser • Revelar atitude crítica perante o conceito de igualdade e aceitação; - C5. Saber comprometer-se 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Look at the news headlines below. Which ones affect you most? Which ones do you feel have nothing to do with you or the world around you? Share your opinions with the rest of the class.</i> (p.154) (Leitura de um conjunto de títulos jornalísticos e debate sobre a relação destes com o universo do aluno) - C2. Saber Ser • <i>Project work: What other songs, movies or events are you aware of that deal with the way human beings relate to each other? Work in pairs and conduct some research on this topic. Then share your findings with the rest of the class.</i> (p.157) (Trabalho de projeto sobre outras canções, filmes ou acontecimentos que abordam a forma de como os seres humanos se relacionam uns com os outros) - C2. Saber Ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Títulos jornalísticos: (p.154) – C2. Saber Ser <i>New protests on Rangoon streets;</i> <i>Two arrested over Maldives bomb;</i> <i>Indian hockey team rewarded;</i> <i>Tropical storm Melissa forms;</i> <i>U.N. envoy arrives in Myanmar to talk peace;</i> <i>China goes green to clean up its act;</i> <i>British Airways orders superjumbos;</i> <i>Quakes strike near New Caledonia;</i> <i>Turkey and Iraq to fight terrorism;</i> <i>Military careers open up for women in Mexico;</i> <i>In deep water: counting the cost of floods.</i>

	Objetivos	Atividades	Recursos
4.6. We Are All The Same	<ul style="list-style-type: none"> • Revelar atitude crítica perante o conceito de igualdade - C5. Saber comprometer-se 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The cartoons focus on gender discrimination. What other types of discrimination are you aware of? Have you ever been discriminated against? Share your views with the rest of the class.</i> (p.158) (Resposta a questões sobre outros tipos de discriminação, incluindo eventuais experiências pessoais) - C5. Saber comprometer-se 	
4.7. Lost In Prejudice	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar abertura perante novas experiências e ideias, e face a outras sociedades e culturas - C2. Saber Ser • Desenvolver capacidade de se pronunciar criticamente sobre a discriminação - C5. Saber comprometer-se • Identificar as influências de outras culturas na nossa sociedade – C4. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Work in groups and debate on the following: Imagine you were stranded on a desert island with several people from different countries and different cultures.</i> (p.162) - <i>What would your life be like?</i> - <i>What kind of problems would there be?</i> - <i>Would there be any rules?</i> - <i>Would intolerance and discrimination be part of your island?</i> - <i>Would this be a perfect way to start a more just society?</i> (Debate partindo da ideia de estar “preso” numa ilha deserta com várias pessoas de diferentes países e culturas, discussão de eventuais tipos de problemas, comportamentos, regras, intolerância, discriminação) – C2. Saber Ser • <i>Read the following articles of the Universal Declaration of Human Rights and discuss with your</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Artigos da <i>Declaração Universal de Direitos</i>

	<p>Saber aprender e fazer</p>	<p><i>partner what they mean.</i> (p.162) (Exploração de alguns artigos da Declaração Universal de Direitos Humanos e do seu significado) – C5. Saber comprometer-se</p> <p>• <i>Read the text SCENE 1; SCENE 2</i> (p.163/164)</p> <p>• <i>In these particular scenes of LOST we have witnessed a case of “Islamophobia” which means “prejudice against Muslims”. Find out the meaning of the following words by matching them with the suitable definition.</i> (p.165) (Atividade de associação de vocábulos com as suas definições) – C1. Saber</p>	<p><i>Humanos:</i> artigo 1; artigo 3; artigo 5; artigo 7; artigo 18; artigo 19 (p.162) – C5. Saber comprometer-se</p> <p>• Série <i>LOST</i>, (p.162/163) Transcript from <i>Lost</i>, episodes 2 and 24, season 1 (abridged)</p> <p>- Cena 1: Luta entre Sayid (árabe) e Sawyer (caucasiano). Este último acusa Sayid de ter despenhado o avião. Todos os outros tentam chamá-los à razão, inclusive Hurley (caucasiano) diz: “Hey, we’re all in this together, man. Let’s treat each other with a little respect.” - C5. Saber comprometer-se</p> <p>- Cena 2: No aeroporto Sayid (árabe) pede a Shannon (caucasiana) que cuide da sua bagagem por breves momentos. Shannon alerta um polícia, o qual interpela Sayid. Conclui-se que se tratou de um mal entendido - C5. Saber comprometer-se (As duas cenas da série demonstram um caso de <i>Islamophobia</i>))</p> <p>• Conjunto de vocábulos: <i>prejudice, xenophobia, discrimination, misogyny, intolerance, homophobia, racism, anti-Semitism, stereotype, sexism</i> e definições (P.165) – C1. Saber</p>
--	--------------------------------------	---	---

	Objetivos	Atividades	Recursos
4.8. Migrating Dreams	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar abertura perante novas experiências e ideias, e face a outras sociedades e culturas; C2. Saber Ser • Desenvolver capacidade de se pronunciar criticamente sobre a imigração ilegal e consequências; C5. Saber comprometer-se 	<p><i>Look at these pictures.</i> (p.166)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Discuss with your partner the following topics:</i> <ol style="list-style-type: none"> <i>What do the pictures have in common?</i> <i>Do they convey contradictory messages?</i> <i>What reasons can Australia and the USA have to offer working visas?</i> <i>What reasons can people have to leave their country?</i> <i>What is your opinion on this subject?</i> <p>(Discussão sobre 4 imagens, mediante resposta a algumas questões colocadas) - C5. Saber comprometer-se</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Choose one of the topics below.</i> (p.169) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Imagine you are a member of the European Parliament and you have just received the letter you have read (text A). Answer the letter. Be sure to apologise for the EU's neglect of Africa's problems and mention some measures to ameliorate the situation.</i> <p style="text-align: center;"><i>OR</i></p> - <i>Do you know any immigrants in your community? Interview one of them and ask him/her about the hardships and successes he/she has lived so far.</i> <p>(Seleção de uma das propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - resposta à carta/texto A, imaginando-se membro do Parlamento Europeu. Deve desculpar-se pela negligência da União Europeia relativamente aos problemas de África e mencionar algumas medidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens: (p.166) - C5. Saber comprometer-se <p>Imagem A: “No Human being is illegal”;</p> <p>Imagem B: “A migrant a minute is entering Britain”;</p> <p>Imagem C: “Opportunities Australia, Exp08, Do you want to live and work in Australia? Pre-register now!”</p> <p>Image D: “USA Green Card Lottery, 50,000 Immigrant Visas available to work and live in the USA”</p>

		para melhorar a situação; - entrevista a um emigrante na sua comunidade, questionando-o/a sobre as dificuldades e os sucessos vivenciados) - C2. Saber Ser	
	Objetivos	Atividades	Recursos
4.9. Do You Care?	<ul style="list-style-type: none"> • Revelar interesse pelo mundo que o rodeia - C2. Saber Ser • Demonstrar abertura perante novas experiências e ideias, e face a outras sociedades e culturas - C2. Saber Ser 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Read. The UN Refugee Agency</i> (p.171) - C2. Saber Ser (Leitura do texto/ excerto do diário de viagem de Angelina Jolie, embaixadora da boa vontade das Nações Unidas, a Darfur, Sudão, em 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto do diário de viagem de Angelina Jolie, embaixadora da boa vontade para a agência de refugiados das Nações Unidas, www.unhcr.org/goodwill (abridged) - C2. Saber Ser (Neste excerto do diário, Angelina Jolie descreve o que vê, o que ouve e o que sente na sua primeira visita à região de Darfur, no Sudão, prometendo fazer o que estiver ao seu alcance para ajudá-los, mas simultaneamente sentindo-se incapaz perante tanta miséria)