

O uso de materiais audiovisuais para o desenvolvimento da competência intercultural na aula de língua estrangeira

Ana Catarina Pacheco Reis

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário**

Área de Especialização: Francês

Novembro 2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Francês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Lili Cavaleiro e da Professora Doutora Christina Dechamps.

À minha mãe,

Por ter sido a minha primeira professora de inglês e expandir os meus horizontes.

Agradecimentos

À Professora Doutora Lili Cavalheiro, pelo apoio incondicional e palavras de motivação que foram imprescindíveis durante todo este processo, pela leitura crítica e rigorosa do presente relatório.

À Professora Doutora Christina Dechamps, por ter acompanhado o meu percurso desde os meus primeiros anos na FCSH-NOVA, sempre guiado pelas suas palavras de justiça, cuidado e exigência e por se ter tornado numa professora de referência no ensino de Francês.

À Professora Bibiana Sousa, por me ter recebido novamente como sua aluna depois de alguns anos, com o mesmo entusiasmo, empenho e profissionalismo de sempre e por ser um modelo a seguir no âmbito do ensino da língua inglesa.

À Professora Maria Conceição Sequeira, por ter aceitado este desafio de braços e mente aberta, tão rapidamente, e por todo o carinho e atenção com que me integrou na comunidade escolar.

Aos docentes, funcionários e alunos do Agrupamento de Escolas João de Barros, por me terem acolhido sem reservas, proporcionado momentos de formação e de confraternização tão bons e ricos.

Aos Professores e aos colegas do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, por me terem dado a conhecer diferentes perspetivas sobre a educação e enriquecerem o meu percurso.

Ao Gabriel, um dos pilares da minha vida desde que nos conhecemos há quase 10 anos, por todo o amor, atenção, paciência e segurança que me dá todos os dias desde então.

A todas as amigas que fiz ao longo deste percurso, pelos momentos de desabafo e as palavras de alento que partilharam comigo.

Aos meus pais e à minha família por terem aceitado todas as minhas escolhas e sonhos, mesmo quando implicaram a minha ausência.

Resumo

O presente relatório relata o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no Agrupamento de Escolas João de Barros (Corroios), no ano letivo 2022/2023. Inserida no Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a PES foi desenvolvida sob o tema “O uso de materiais audiovisuais para o desenvolvimento da competência intercultural na sala de aula de língua estrangeira”. Assim, primeiramente, contextualizaram-se as questões relativas à competência intercultural e aos materiais audiovisuais e em seguida, foi descrito o trabalho realizado no âmbito do projeto de investigação-ação desenvolvido, refletindo criticamente sobre os resultados obtidos.

Apesar dos vários estudos que têm surgido, a competência intercultural continua a não ser consensual devido à sua complexidade. Embora no contexto internacional seja abordado frequentemente, no contexto nacional não se verifica o mesmo, contribuindo para a relutância da sua abordagem por parte dos professores de língua estrangeira nas suas salas de aula.

O projeto de investigação-ação desenvolvido, que pretende acima de tudo, colmatar esta problemática, criou estratégias que articulassem as perspetivas Holliday (1999) e de Byram (1997, 2020) através do uso de materiais audiovisuais como principal recurso didático. Desta forma, o projeto procurou desenvolver no aluno as comportamentos e ferramentas que caracterizam o falante intercultural, e fomentar uma postura reflexiva em relação a diferentes realidades socioculturais, incluindo a(s) sua(s).

A análise dos dados recolhidos antes e durante a intervenção didático-pedagógica, indica que a esta foi bem-sucedida. Todos os objetivos estabelecidos foram atingidos, demonstrando a eficácia das estratégias adotadas para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

Palavras-chave: competência intercultural, materiais audiovisuais, Holliday (1999), Byram (2020), intervenção prático-pedagógica

Abstract

The following report aims to describe the work carried out under the Supervised Teaching Practice, at Agrupamento de Escolas João de Barros, during the 2022/2023 school year. As a part of the Master's Degree in *Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, the Supervised Teaching Practice was developed under the theme “The use of audiovisual materials for the development of intercultural competence in the foreign language classroom”. Thus, a theoretical contextualization of issues related to intercultural competence and audiovisual materials was made, followed by a description of the work carried out within the action-research project, with a critical reflection on the results obtained.

Despite the numerous studies on this topic that have emerged, intercultural competence remains a topic of debate due to its complexity. Although it is frequently addressed in international contexts, the same abundance is not observed in the national context, contributing to the reluctance among foreign language teachers to incorporate intercultural approaches in their classrooms.

The following action-research project, that aimed primarily at addressing this issue created strategies that integrated the perspectives Holliday (1999) and Byram (2020) with the use of audiovisual materials as the main teaching resource. As such, the project sought to develop in students the behaviours and tools that characterize the intercultural speaker, fostering a reflective and critical attitude toward different sociocultural realities, including their own.

The comparison of data collected before and during the didactic-pedagogical intervention indicates that the intervention was successful. All objectives that were established were achieved, demonstrating the effectiveness of the strategies adopted to promote the development of students' intercultural competence.

Keywords: intercultural competence, audiovisual materials, Holliday (1999), Byram (2020), didactic-pedagogical intervention

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1.1. A relação entre língua e cultura – uma breve abordagem	3
1.2. O conceito de competência intercultural	6
1.3. A competência intercultural na educação	15
1.4. O uso de materiais audiovisuais na sala de aula	20
Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico	23
2.1. Objetivos e Questões de Investigação	23
2.2. Metodologia: Investigação-ação	24
Capítulo 3 – Enquadramento Institucional	26
3.1. Caracterização da Escola Secundária	26
3.2. Caracterização da turma	27
3.3. Caracterização da Escola Básica	28
3.4. Caracterização da turma	28
3.5. Observação de aulas	29
3.6. Integração e participação na comunidade escolar	31
Capítulo 4 – Prática Supervisionada de Ensino	35
4.1. Descrição crítica e reflexiva das aulas	35
4.1.1. Aulas de Inglês	35
4.1.2. Aulas de Francês	42
Conclusão	46
Bibliografia.....	48
Anexos	53

Introdução

O presente relatório visa descrever e refletir de forma crítica o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no ano letivo 2022/2023, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob os temas da competência intercultural e dos materiais audiovisuais. O desenvolvimento da competência intercultural (CI) é um processo complexo e apresenta múltiplas questões, quer na sua essência, entre os quais a sua própria definição, a existência de modelos que a constituem por elementos, relações entre estes e primazias diferentes ou o acompanhamento da sua evolução, quer na sua forma, com a desvalorização de documentos essenciais, a falta de formação profissional e de oferta de recursos didáticos, e a predominância de metodologias, estratégias e ideias desadequadas à sua abordagem na sala de aula. Não obstante, as várias questões aqui referidas transparecem à mesma abundância que existe na investigação em torno deste tema.

Os materiais audiovisuais, por sua vez, são recursos que se apresentam perante a comunidade educativa de forma oposta, e como efeito, registam uma maior adesão. Tendo em conta as características inatas deste recurso e que implicam necessariamente a CI, esta articulação tem vindo a popularizar-se no panorama internacional e a ser alvo de contínua investigação.

No entanto, o panorama nacional ainda não acompanha esta tendência e é neste sentido, de colmatar a escassa produção científica sobre as potencialidades do uso de materiais audiovisuais para a implementação e estratégias que pretendem desenvolver a CI (particularmente nas duas disciplinas abordadas), que recaem as motivações para a escolha desta problemática como foco do trabalho desenvolvido durante a PES. Por detrás desta investigação, existe ainda a convicção pessoal de que a CI deve ser imperativamente explorada com mais frequência nas escolas tendo em consideração o crescimento das comunidades emigrantes em Portugal e o número de alunos estrangeiros a frequentar o ensino

público, e ao mesmo tempo, o fortalecimento de movimentos extremistas no mundo ocidental.

Assim, o presente relatório divide-se em duas partes: a primeira parte é constituída pelos capítulos 1 e 2 onde é feito o enquadramento teórico e metodológico, e o segundo, composto pelos capítulos 3 e 4 onde é descrito, analisado e refletido o trabalho realizado durante a PES.

Na primeira parte, o capítulo 1, encontra-se a fundamentação teórica em torno da CI e dos materiais audiovisuais, definindo conceitos, perspetivas teóricas em particular a de Byram (1997, 2020). No capítulo 2, são apresentados os objetivos e questões de investigação, bem como a metodologia utilizada e que comandaram a evolução deste processo.

Na segunda parte, o capítulo 3 dedica-se ao enquadramento institucional e das turmas nas quais se aplicou o projeto de investigação-ação, mas também as práticas não letivas que permitiram a integração na comunidade educativa. No capítulo 4, são descritas e analisadas de forma críticas as práticas letivas, com especial atenção para as que tiveram como foco os temas do presente relatório.

E por último, na conclusão, são tecidas considerações finais sobre o impacto do trabalho de projeto desenvolvido.

Enquadramento Teórico

1.1. A relação entre língua e cultura – uma breve abordagem

Ao longo da história, a relação entre uma língua e a cultura tem suscitado de forma contínua o interesse de intelectuais de diversas áreas de estudo, como a filosofia, a teoria da literatura, a linguística, a psicologia, a antropologia, entre muitas outras, tratando-se de uma questão amplamente interdisciplinar. Apesar destas circunstâncias, é possível identificar uma linha de pensamento consensual entre vários autores sobre a interconexão entre estes dois elementos em virtude das suas próprias géneses.

Em sentido lato, uma língua corresponde a um sistema comunicativo desenvolvido por uma dada comunidade que se distingue de outros sistemas. Este sistema é composto por um conjunto de regras e de relações entre os seus componentes que são transversais a qualquer enunciado produzido por um membro de uma comunidade linguística (Dubois et al., 1994). Pressupõem-se então a ideia de que uma língua se trata de um sistema homogéneo utilizado uniformemente entre os membros dessa comunidade. Contudo, esta perceção de homogeneidade linguística poderá associar-se apenas ao conceito de norma-padrão¹, isto é, a uma variante de uma língua regida por um conjunto de leis, naturais ou impostas, que, por ser considerada correta pelas instituições superiores de um Estado, é difundida amplamente pelos membros de uma comunidade (Rebourcet, 2008; Costa, 2021). Assim sendo, para além desta, sabe-se que uma língua é composta por diferentes variantes e comunidades linguísticas de menor escala (Trudgill, 1999). Esta diversidade varia conforme a presença de fatores socioculturais externos, tais como as invasões e as conquistas territoriais, o comércio, as migrações, as legislações, os movimentos sociais e as revoluções

¹ A norma-padrão da língua francesa é um exemplo notório. Efeito da Revolução Francesa e do fervoroso desejo de unir uma nação e de promover o dever democrático dos cidadãos, são implementadas várias medidas que combatem as variantes regionais existentes à época (como o bretão, o normando e o picardo) e que difundem a variante parisiense, utilizada pelos burgueses deste local (Rebourcet, 2008).

(Blount e Sanches, 1977); e também por fatores socioculturais internos, como a idade, o sexo, a raça, a etnicidade, a religião, a ocupação profissional, o estatuto social, e as relações urbano-rurais (Weinreich, 1979).

Uma língua é por isso um sistema amplamente heterogêneo, capaz de transparecer diferentes fatores e códigos socioculturais de uma determinada comunidade linguística, revelando-se um produto cultural da mesma. Contudo, não se limita por aqui. Conforme a evolução do contexto sociocultural da comunidade, a língua sofre alterações e influencia os seus membros em retorno (Strauss, 1958; Brown, 2000; Risager, 2007). Isto é, uma cultura é capaz de influenciar em grande medida a forma como membros de uma comunidade comunicam entre si e percebem a realidade evolutiva que os circunda (Ali et al., 2015). Ao contrário do que é tradicionalmente considerado, constata-se que uma cultura não se reduz apenas a um conjunto de ideias, costumes, habilidades, artes e ferramentas que caracterizam um grupo em dado período (Brown, 2000). Antes, é um conjunto dinâmico de regras, explícitas e implícitas, criadas por grupos para apoiar sua sobrevivência que abrange atitudes, valores, crenças, normas e comportamentos compartilhados que unem o grupo, mas são vividos de forma única por cada indivíduo. A cultura é transmitida entre gerações, sendo geralmente estável, mas com potencial para mudar ao longo do tempo (Matsumoto em Minami, 2002).

Estas ideias materializam-se no modelo cultural desenvolvido por Edward T. Hall (1976), apoiando-se na imagem de um iceberg. Como referido, uma cultura compreende em si elementos tipicamente sensoriais, como costumes, artes, ferramentas, entre outras, que são identificadas de forma fácil, rápida e consciente, quer por membros que a ela pertençam ou não. Do mesmo modo, membros de ambos os grupos poderão reconhecer e identificar um iceberg graças à parte que se encontra acima da superfície da água. Estes elementos culturais integram por isso a *surface culture*. No entanto, tal como Matsumoto refere, uma cultura também compreende um conjunto de comportamentos, atitudes, valores,

crenças, entre outros elementos, que ocorrem inconscientemente no quotidiano dos membros da comunidade e na forma como percebem e interagem com a realidade que os rodeia. Esta componente é equivalente à parte submersa do iceberg visto que ambos não são observáveis e difíceis de reconhecer e identificar totalmente quer pelos membros da comunidade, quer por outros. Estes elementos culturais integram a denominada *deep culture*. Como se sabe, esta última secção representa a maior porção do corpo total de um iceberg, mas tende a ser simultaneamente a menor considerada, sobretudo por indivíduos que não integram a comunidade em questão, em prol à primeira secção. Tal deve-se às características inerentes da *surface culture* e da *deep culture*. Não obstante, é precisamente a *deep culture* que sustenta e permite que a *surface culture* se manifeste, sendo por isso de essencial importância.

É necessário referir, no entanto, o facto de que este modelo tende a fortalecer a ideia de que uma cultura é uma unidade delimitada e isolada. Do mesmo modo que uma língua dominante apresenta diferentes micro comunidades linguísticas, Matsumoto (Minami, 2002) alude à existência de diferentes comunidades culturais dentro de uma cultura dominante. Esta posição é defendida por Holliday (1999) que sublinha a tendência de uma considerar uma cultura enquanto *large culture*, isto é, enquanto uma unidade isolada composta por elementos essenciais étnicos, nacionais ou internacionais de uma comunidade, prescrevendo os seus membros a um conjunto fixo de expectativas comportamentais. Quer a *large culture*, como a *superficial culture*, promovem a criação e perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminação contra membros pertencentes a uma dada cultura dominante. Por oposição, a adoção do paradigma de *small culture* valoriza uma cultura enquanto uma unidade composta por características comportamentais comuns de uma comunidade, ou seja, por elementos que compõem a *deep culture*, e que podem relacionar-se com outras unidades culturais, independentemente do paradigma a que pertençam, permitindo a sua dinamização no tempo e no espaço. Posto isto, tal como uma

língua é composta por um conjunto de regras e relações comuns a qualquer enunciado, permitindo a comunicação geral entre membros de diferentes variantes e comunidades linguísticas, esta perspetiva permite que membros de diferentes culturas possam interagir entre si sobre determinado contexto apesar das aparentes oposições sublinhadas por *large cultures*, tal como por *superficial cultures*.

Deve-se enfatizar que quer uma comunidade linguística, quer uma comunidade cultural, não estão circunscritas às fronteiras de um território, sobretudo com o advento da globalização e outros efeitos e eventos a ela associados, que promoveram a proliferação de contactos e interações entre diferentes comunidades (Hong e Cheon, 2017). Em função disso, existe uma crescente tendência em perceber uma pessoa como membro de múltiplas comunidades, alternando a sua identidade conforme o contexto em que se encontra (Masolo, 2002; Spencer-Oatley & Kotthoff, 2007). O contacto entre membros de comunidades distintas pode representar, então, um momento complexo para ambos, desafiando não só os conhecimentos linguísticos de uma determinada língua, mas também os conhecimentos socioculturais, dado que os primeiros transmitem as suas perspetivas sobre a realidade que os envolve.

1.2. O conceito de competência intercultural

A realidade atual é marcada pelas diferentes oportunidades e desafios advindos da crescente diversidade cultural com que diversas sociedades se confrontam como resultado de fenómenos como a migração e a mobilidade. É possível datar o crescimento deste contexto na Europa, sobretudo na região ocidental, após o final da Segunda Guerra Mundial, dada a escassez de mão de obra em economias crescentes. Estes fenómenos motivaram a vinda em massa de migrantes, alguns oriundos de outros países europeus, sobretudo de Leste, mas muitos de países colonizados até recentemente (Ostergreen, 2011; Mascareñas,

2016; Chin, 2017). A partir deste período deu-se também o fortalecimento do turismo, em muito graças à acessibilidade do transporte aéreo (maioritariamente para cidadãos de países desenvolvidos) que também tem contribuído para o movimento rápido de milhões de pessoas anualmente de e para o continente europeu (Byram, 2021).²

Apesar do contínuo crescimento observável destas tendências, é essencial referir novamente o facto de que uma comunidade nacional, como qualquer uma das referidas, já compreender em si comunidades linguísticas e culturais distintas que interagem entre si. São vários os grupos, partidos políticos e seus partidários que defendem a narrativa de que Portugal transformou-se subitamente de um país homogéneo para um heterogéneo devido ao fortalecimento da globalização e dos movimentos migratórios, que são descontextualizados da História (Lee, 1966; Goldberg, 2002, Araújo, 2018).

Deste modo, a heterogeneidade cultural sempre marcou presença nas sociedades europeias, incluindo a portuguesa, verificando-se então diferenças na forma como os membros percecionam qualitativamente estas transformações demográficas nos seus meios quotidianos (Chin, 2017). Como Byram (2021) refere, entre a presença de um turista e de um emigrante, é o último que aprende e desafia as crenças, valores, comportamentos e significados de uma comunidade, independentemente da sua escala.

À vista deste contexto, a gestão eficaz das interações entre pessoas que, em diferentes graus, incorporam perspetivas emocionais, cognitivas e comportamentais distintas ou divergentes do mundo (Deardorff, 2009), isto é a competência intercultural (CI)³, revela ser uma ferramenta essencial para o funcionamento de uma sociedade multicultural. Contudo, a interculturalidade não

² Ainda que não seja abordado neste relatório, reconhece-se que o advento da Internet e a sua dispersão pelo mundo também facilitaram e/ou introduziram o contacto cultural entre membros de diversas comunidades.

³ Embora seja articulada a CI com o ensino/aprendizagem de LE, deve-se realçar que esta competência pode ser explorada em qualquer disciplina que possa expor a questão de otherness/altérité (Byram, 2020).

é de todo um conceito consensual entre especialistas, sendo que muitos preferem definições gerais e abrangentes para se referirem à CI (Deardorff, 2006). Por este motivo, é frequente a equiparação entre esta e a competência comunicativa intercultural (CCI), embora se trate de conceitos distintos. Enquanto a primeira ocorre quando duas pessoas de grupos sociais diferentes associados à mesma *large culture* utilizam uma língua (normalmente uma língua materna) para comunicarem sobre um determinado assunto, a outra ocorre quando duas pessoas que pertencem a grupos sociais diferentes associados a *large cultures* distintas, utilizam uma língua franca para comunicarem sobre o mesmo assunto (Byram, 2021).

A definição dada por Deardorff transparece por isso a ambiguidade destes conceitos, uma vez que não refere a presença de uma LE durante o ato comunicativo, podendo aproximar-se à noção de intraculturalidade⁴ que pressupõe a interação entre membros de uma mesma comunidade linguística dominante (Kecskes, 2015). Dada a importância deste contexto, e para o propósito deste relatório, ter-se-á em consideração que ao abordar a CI, é referida de facto a CCI.

A CI pretende então desenvolver falantes interculturais de LE, isto é, indivíduos capazes de comunicar e estabelecer relações de sucesso com aqueles que o rodeiam, colocando de parte as diferenças culturais que os podem distanciar, considerando a perspetiva de *large cultures*. Para tal não basta apenas desenvolverem as suas competências de língua, mas também as suas capacidades afetivas, cognitivas e comportamentais (House, 2007; Byram, 2021).

Para tal, não existe um modelo de ensino universal que, seguido tal como descrito e esperado, desenvolva a CI de um indivíduo garantidamente, uma vez que os contextos educativos e as variáveis de que são dependentes não permitem tal sequer (Byram, 2021). Por isso, os diferentes modelos de desenvolvimento de CI

⁴ Falantes de línguas diferentes partilham mais facilmente ideias, atitudes, costumes e contextos sociais do que falantes da mesma língua (Ma, 2004). Embora este argumento desvalorize os conflitos e tensões que surgem durante o momento de comunicação intercultural, como no exemplo referido, é possível tecer a posição com a perspetiva de *small cultures* de Holliday (1999), uma vez que são valorizados os traços identitários das pessoas de forma transnacional.

devem ser entendidos antes como diretrizes de ação e reflexão, sobre as quais, professores e alunos, poderão prosseguir com os seus respetivos objetivos. O modelo de CI desenvolvido por Byram (1997) tem influenciado em grande medida as didáticas de LE pela sua crítica à ênfase da competência comunicativa no ensino e aprendizagem da LE no final do século XX (Byram, 1997; Hoff, 2020). Por um lado, o surgimento desta competência destacou o facto de que não basta apenas aos alunos de LE adquirirem conhecimentos lexicais e gramaticais, mas também saberem utilizá-los apropriadamente conforme os contextos sociais tal como os falantes nativos utilizam (Bennett, 2015). No entanto, Byram (1997) critica a ideia de que os alunos de LE devem aspirar a atingir o nível de proficiência de falantes nativos, pois as circunstâncias em que as aprendizagens da língua decorrem são inerentemente diferentes entre ambos. Mesmo que, hipoteticamente, tal ocorresse, iria implicar para o aluno de LE o abandono da(s) sua(s) cultura(s) língua materna para então ser aceite, entre falantes nativos, como alguém semelhante. É por isso impossível na perspetiva do autor que o ensino/aprendizagem de LE possa acontecer nestes moldes.

Assim sendo, o modelo de CI de Byram incorpora às tradicionais competências de língua, cinco elementos relativos às capacidades afetivas, cognitivas e comportamentais que são essenciais a qualquer falante intercultural (representados na figura 1), nomeadamente:

- *Savoir/knowledge* dos próprios grupos socioculturais bem como os de outros, e dos modos de interação em sociedade. Precisa de ser agregado aos dois elementos seguintes que colocam em prática estes conhecimentos, aprofundando os mesmos;
- *Savoir comprendre/skills of interpreting and relating* conhecimentos existentes e documentos de outra cultura, associando-os aos mesmos da sua cultura. Ao contrário do elemento seguinte, este não envolve a interação com membros de outras culturas nem é constrangido por circunstâncias de tais eventos;

- *Savoir faire/skills of discovery and interaction* para o aprofundamento de conhecimentos específicos sobre ideais, valores e comportamentos, através de documentos ou interações, tornando o indivíduo capaz de os reconhecer e colocá-los em prática;
- *Savoir être/attitudes* de abertura, de prontidão e de suspensão de crença sobre os ideais, valores e comportamentos da própria cultura e de descrença sobre os mesmos de outras culturas, bem como a curiosidade. Não poderão ocorrer sem o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre as formas como os aspetos referidos são formados e experienciados;
- *Savoir s'engager/critical cultural awareness* dos processos de raciocínio explícitos e sistemáticos que permitem o indivíduo avaliar e criticar valores da própria cultura como os de outras (Byram, 1997, 2021; Deardorff, 2006).

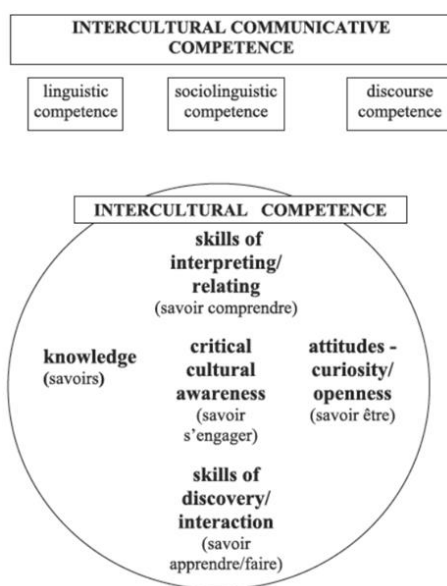


Figura 1: Modelo de CI de Byram

Como se observa na figura 1, não existem ligações concretas entre os elementos. Entende-se apenas que o último elemento, por estar no centro, é dos últimos a ser desenvolvido por necessitar obrigatoriamente que, pelo menos, um outro elemento que o rodeiam tenha sido desenvolvido. Tal facto é propositado para preservar a ideia de que um modelo de CI não pode ser aplicado de forma

uniforme e universal. É por isso dada a liberdade aos professores de praticarem com os métodos e objetivos que entenderem melhor, tendo em consideração os perfis dos seus alunos (Byram, 2021).

Embora o modelo não tenha sofrido revisões significativas ao longo dos anos, a noção de *savoir s'engager/critical cultural awareness* tem sido expandida em relação estreita com o conceito de intercultural *citizenship education* (Hoff, 2020). O autor defende que, como efeito do desenvolvimento destes elementos, os alunos de LE vão adquirindo consciência das identidades socioculturais, não só daqueles com quem comunicam, mas também das suas próprias. Como efeito do fortalecimento de valores democráticos e desta descoberta pessoal, dá-se a habilitação dos alunos de LE para participarem ativamente nas suas sociedades (Byram, 2021) através dos seus direitos e deveres cívicos conferidos. Pois num mundo globalizado, as decisões e medidas aprovadas numa sociedade afetam quer os seus cidadãos, quer os de outras sociedades. Tem-se como exemplos atuais a invasão da Ucrânia pela Rússia e a guerra Israel-Hamas.

Não obstante da sua popularidade, o modelo de CI de Byram também tem sido alvo de escrutínio e críticas pela comunidade educativa que devem ser abordadas. Primeiramente, torna-se claro que este modelo tende a considerar a cultura em relação estreita com um país, por exemplo, ao enfatizarem a importância de conhecimentos relativos às culturas nacionais de línguas estrangeiras (Dervin, 2016; Hoff, 2020; Ghaffour, 2022). Ao reduzir os cidadãos de uma nação a um conjunto de ideias e expectativas fixas e estáticas que são observáveis de forma homogênea por todos, são promovidos fenómenos como *othering*, diferenças de poder, hierarquias e hegemonias, entre outros (Dervin, 2016), que se pretende que a CI combata. Existe por isso um conflito entre uma perspetiva mais tradicional de cultura, como um conjunto de fenómenos que ocorrem encerrados dentro de fronteiras delimitadas de um país, e a perspetiva mais contemporânea de cultura, como um conjunto de fenómenos transnacionais fomentados pelo desenvolvimento de novas tecnologias e da complexificação de

relações entre grupos, como a que Holliday (1999) defende.

Contudo, também se identifica no modelo de Byram o reconhecimento da existência de culturas de menor escala compreendidas por uma cultura nacional, por exemplo, através da noção de *savoir être/ attitudes*, em que o autor se refere a “people who are perceived as different in respect of the cultural meanings, beliefs and behaviours they exhibit” (2021, p. 44). Como tal, o autor afirma situar-se entre ambas as perspetivas, uma posição que pode estruturar-se numa abordagem top-down.

Por um lado, Byram reconhece que as culturas nacionais sejam intrinsecamente essencialistas e que promovam o aparecimento de efeitos sociais que se pretende que a CI combata. No entanto, por outro, o autor defende que essas mesmas culturas dominantes concedem sempre aos alunos de LE informações-base sobre os cidadãos que compreendem em si, inclusive sobre aqueles que não se identificam com elas voluntariamente. Ou seja, ao conhecerem as ideias, simbolismos, valores e comportamentos de um grupo dominante, é dada aos alunos de LE uma porta de entrada para adquirirem conhecimentos sobre grupos intraculturais, que serão então aprofundados. No entanto, ao delinear este percurso, Byram continua a circunscrever a aprendizagem sobre diferentes comunidades culturais às fronteiras do país em que se encontram e às circunstâncias nacionais, continuando a opor-se à noção de *small cultures* que se caracteriza pelo seu carácter transnacional, descrito por Holliday (1999). Mas ao considerar que, quer falantes nativos, quer alunos de LE, se tratam, no fundo, de atores sociais a interagirem entre eles durante o ato comunicativo⁵, Byram (2020) acaba por a defender que o ensino de LE não deve fornecer representações de outras culturas, mas antes em capacitar os alunos as ferramentas para

⁵Tradicionalmente tende-se a considerar os falantes nativos e os cidadãos nacionais como conhecedores autênticos de uma língua e de uma cultura nacional, e por isso, a possuir poder e influência sob os alunos de LE. Byram opõem-se a esta posição, desconsiderando a questão de poder, pois um falante nativo só tem o estatuto que tem por existir uma expectativa em torno do aluno de LE de que irá aprender sobre uma cultura dominante de um país onde a língua é usada nativamente. Por conseguinte, ambas as figuras são antes consideradas atores sociais, com o mesmo poder apesar de desempenharem funções distintas.

compreender e analisar quaisquer práticas culturais e significados que encontrem, independentemente dos seus papéis dentro da sociedade.

Assim, o desenvolvimento da CI através da aprendizagem de culturas dominantes é visto como um meio pelo qual os alunos adquirem capacidades de análise e de crítica pelas quais conseguem desafiar essas mesmas culturas, mas também comunidades culturais de menor escala e, inclusive, as comunidades, dominantes e não dominantes, das suas próprias sociedades.

Uma segunda crítica apontada ao modelo de CI de Byram diz respeito ao papel do conflito. O desenvolvimento da CI ocorre de forma inconstante devido à existência inerente de obstáculos, sobretudo de carácter afetivo (Bernstein & Salipante, 2017), que vão surgindo conforme se dá o confronto de valores, ideias, atitudes e comportamentos e que, por constituírem a identidade cultural de um indivíduo, vão destabilizando qualquer possibilidade de linearidade durante o processo. Apesar de natural e ocorrer no quotidiano, o conflito entre perspetivas tende a ser considerado vergonhoso e de pouco valor durante o desenvolvimento de CI. Infere-se que Byram reconhece este fenómeno como parte deste processo através, por exemplo, do conceito de *savoir s'engager/ critical cultural awareness* que objetiva que os alunos de LE consigam mediar interpretações contraditórias de acontecimentos e factos (2020). No entanto, o autor não aborda a resolução de conflitos na sua obra e enfatiza a necessidade de alcançar a harmonia e a concordância entre pessoas, situando-se novamente numa posição intermédia ao desvalorizar a relevância do conflito.

Em qualquer conflito é desejável que ambas as partes encontrem soluções que lhes agradam, mas quando ocorre num contexto intercultural, tal torna-se mais desafiante não só pelo motivo que originou apelar ao carácter pessoal, mas também por existirem diferentes formas de resolução a que as comunidades podem recorrer. No seu modelo, Byram indica um conjunto de capacidades e objetivos necessários ao aluno de LE para que possa ultrapassar esses conflitos e alcançar o estado de harmonia e bem-estar na relação com os outros. Porém,

também é comum depararmo-nos por vezes em situações em que não se encontra um entendimento comum e a contradição de perspetivas permanece, sem, no entanto, existir necessariamente um mal-estar na relação com o outro. Hoff (2014) critica por isso o modelo de Byram e a falta de reconhecimento do desacordo e do conflito como elementos que podem criar situações comunicativas significativas, nas quais os participantes se envolvem profundamente, promovendo um nível maior de honestidade e comprometimento. A autora apoia-se nas obras de Ricoeur e de Bakhtin, teóricos de *Bildung*⁶, que consideram o conflito como um despoletador do desenvolvimento pessoal do indivíduo, pois ambos se opõem à anulação do Eu e do Outro para a criação de um terceiro espaço que Byram propõe. É antes o conflito que permite que ambas estas figuras coexistam e que ambas se enriqueçam com diferentes perspetivas culturais, enquanto mantêm e respeitam as suas próprias de forma honesta. Hoff sugere então que sejam criadas nas salas de aula *communities of disagreement* (Iversen, 2014) onde os alunos serão expostos a opiniões e perspetivas que se quer que considerem ilógicas e prejudiciais à sociedade, através da discussão, desconstrução e da crítica, sob o olhar atento do professor. Byram (2020) tem conhecimento da crítica de Hoff e, enquanto admite esta falha no seu modelo, também revela o mesmo sentimento de algum ceticismo para com a posição de Hoff até prova contrária. A propósito deste relatório, que se inspirou neste modelo, existem outras críticas de igual importância, como a necessidade de considerar mais contextos de comunicação (como a Internet), de descentralizar o discurso da interculturalidade para outros contextos para além do europeu, ou a avaliação (ou não) da CI. A estas questões acrescentam-se ainda as muitas outras relativas a outros modelos de CI que complexificam, e, muitas vezes, dificultam quer o processo de aprendizagem para o aluno de LE, quer de ensino para o professor, num meio escolar onde já existe

⁶*Bildung* é um conceito desenvolvido na Alemanha do século XVIII que pretende a cultivação de valores morais e a identidade pessoal do indivíduo, que se irão refletir no seu pensamento crítico e compromisso democrático para com a sociedade. Este desenvolvimento pessoal não ocorre exclusivamente de forma individual, mas também em relação com os outros (Hoff, 2014). Byram é simpatizante com as ideias deste conceito.

uma diversidade de desafios e de circunstâncias que rodeiam ambos. Posto isto, há especialistas que afirmam simplesmente não existir uma técnica ou modelo de sucesso para a comunicação intercultural (Dervin, 2016).

1.3. A competência intercultural na educação

Foi ainda na década de 1990 que o Ministério da Educação começou a adotar diferentes medidas que vieram a consolidar um programa intercultural a par do crescimento destas mudanças demográficas (Souta, 1997; Araújo, 2018; Pimentel, 2024):

Foi ainda na década de 1990, sob direção de Carneiro, que o Ministério da Educação começou a adotar diferentes medidas que vieram a consolidar um programa intercultural a par do crescimento destas mudanças demográficas (Souta, 1997; Araújo, 2018; Pimentel, 2024):

- a) Em 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural⁷ incumbida de organizar e promover “programas e ações que visem a educação para valores da convivência, da tolerância, do diálogo, e de solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Portugal, 1991).
- b) Seguindo uma hierarquia *top-down*, foi fundada em 1993, a Associação de Professores para a Educação Intercultural com a mesma missão que a instituição anterior de forma mais perto da comunidade educativa.
- c) No ano letivo de 1993-1994 e de 1994-1995, foi implementado um projeto original, o Projeto de Educação Intercultural, com vista a combater o forte insucesso escolar entre alunos do ensino básico em áreas de residência de comunidades minoritárias.
- d) Em 1995, foi criada a figura do Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas que inclui, no seu propósito de integração de membros

⁷ Renomeado Secretariado Entreculturas desde 2001 (Despacho Normativo n.º 5/2001).

destas comunidades na sociedade portuguesa, o meio educativo onde são fomentados atitudes e comportamentos de respeito e tolerância.

- e) Embora não seja de autoria do Ministério da Educação, o mesmo reitera a recomendação do Conselho Europeu sobre o uso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), publicado em 2001, para o ensino-aprendizagem de LE. Este documento oficial e aplicável a todo o continente europeu, para além de mencionar a importância aquisição de uma cultura para a aprendizagem de uma LE e para o desenvolvimento pessoal do aluno, inclui seis níveis comuns de referência para falantes de LE, contribuindo para a transparência do ensino e da aprendizagem.
- f) Em 2001, foi reconhecido a língua portuguesa como Língua Não Materna, promovendo o acolhimento e integração de alunos imigrantes na sociedade.
- g) A adoção do Selo Escola Intercultural que atuou entre 2012-2018 que premiou as escolas que reconheceram e valorizam a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem.
- h) A publicação dos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 relativos à educação inclusiva e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e que promovem e incorporam a interculturalidade nos programas das várias disciplinas, preparando os alunos a enfrentarem desafios da sociedade atual (Araújo, 2018; Pimentel, 2020; Pimentel, 2024).

Não obstante, apesar do aparente sucesso destas políticas, existem aspetos debatíveis. Antes de mais, verifica-se que quando é mencionado o desenvolvimento da interculturalidade dos alunos, é referido em diferentes documentos e instituições como CI, e não como a CCI. Ocorre por isso a mesma equiparação entre os dois conceitos. Por exemplo, nas Aprendizagens Essenciais (AE)⁸ de Francês para o 8.º ano de escolaridade, pretende-se que o aluno seja capaz

⁸ “As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação,

de “[o]bservar e identificar a diversidade na sua cultura de origem, assim como na(s) cultura(s) da língua estrangeira em referências, hábitos, atitudes e comportamentos inseridos em situações da vida quotidiana” (DGE, 2018, p. 4).

De forma semelhante, pode-se ler nas AE de Inglês para o 11.º ano de escolaridade que o aluno deverá ser capaz de

[d]emonstrar capacidades de comunicação intercultural e abertura perante novas experiências e ideias, face a outras sociedades e culturas; manifestar interesse em conhecer as mesmas e sobre elas realizar aprendizagens; relacionar a sua cultura de origem com outras culturas, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais; demonstrar capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas; desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural; alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa. (DGE, 2018, p. 7)

Através destes objetivos, que remetem aos *savoirs* de Byram (1997, 2020), entende-se que ao abordarem a CI, referem-se efetivamente à CCI. Visto que o presente relatório irá focar-se nestes objetivos que a Direção-Geral da Educação indicou para o desenvolvimento da CI, será tomada em consideração que estes tratam antes do desenvolvimento da CCI.

No entanto, tal como no modelo do autor, é possível identificar a predominância da perspetiva de *large cultures* que Holliday (1999) descreve. Tal é possível de inferir dada a ênfase da aquisição de conhecimentos sobre elementos culturais que integram *superficial cultures* de comunidades nacionais, sobretudo daquelas cuja LE se trata na verdade da língua materna desses membros. Ao recorrer a esta perspetiva como base para comunicarem e estabelecerem relações com outras pessoas, cai-se no erro de se formarem falantes de LE com capacidades opostas às desejadas de um falante intercultural.

realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE).

Este fenómeno é estrutural e reflete-se também nos materiais didáticos criados por editoras e que são utilizados nas salas de aula.

A este fenómeno acrescenta-se ainda o facto de professores revelarem juízos de valor pré-concebidos, quer de valor negativo (e.g., em relação a estudantes africanos), quer de valor positivo (e.g., em particular, com estudantes chineses) (Araújo, 2018; Pimentel, 2020). Encobertos por aparentes argumentos pedagógicos, estes juízos, discretos, encontram-se enraizados na consciência dos professores, mas também no sistema educativo e, por conseguinte, na sociedade, sem que seja refletido e questionado amplamente (Essed, 1991; Vala, 2015; Araújo, 2018). Como efeito, este racismo estrutural circunscreve alunos emigrantes a um conjunto de expectativas estereotipadas em relação às suas capacidades, aprendizagens e evoluções, sobretudo em disciplinas que pertencem ao departamento de Línguas, que pedem a estes alunos a produção de textos, orais ou escritos, cujos descritores e critérios são mais flexíveis e sujeitos às interpretações pessoais dos professores (Essed, 1991). Desta forma, o desenvolvimento da CI dos alunos, independentemente da comunidade nacional ou étnica a que pertençam, vê-se desde logo comprometida.

Além do mais, existe por parte destes membros da comunidade educativa algumas hesitações em trabalhá-la na sala de aula (Silva & Silva, 2008). Tal fenómeno é efeito de três fatores principais:

- a) A perceção tradicional da língua e do ensino de LE apesar das recentes orientações político-educativas, revelando a falta de consideração por estas;
- b) As dificuldades na planificação de atividades e estratégias para o desenvolvimento desta competência por não possuírem formação suficiente para isso. À falta de formação, acrescenta-se a falta de oferta e de divulgação de recursos didáticos e de boas práticas que os professores possam aplicar ou adaptar nas suas aulas.

- c) As várias obrigações pelas quais os professores são responsáveis e o tempo e atenção que necessitam representam um entrave para que pratiquem uma abordagem intercultural nas suas práticas didáticas (Silva & Silva, 2008).

De facto, a abordagem intercultural na prática didática não exige apenas do professor de LE o papel de facilitador das aprendizagens do aluno, mas também o de mediador intercultural. Uma vez que a língua e a cultura são indissociáveis, o professor possui desde o início as bases para esta função, que servirá como que um elo neutro entre estas comunidades nacionais que utilizam a LE como língua materna e as comunidades nacionais a que os alunos pertencem (Gohard-Radenkovic citado por Helaiss, 2018). Durante este processo, o professor deverá ser consciente de sistemas de referência socioculturais que moldam a perceção da realidade dos seus próprios alunos. Apenas com essa sensibilidade e consciência de várias realidades culturais que existem simultaneamente é que ele se torna um mediador e pode ajudá-los a encontrar pontos de conexão entre as diferentes culturas. Caso contrário, ele passará antes a reproduzir as diferenças sociais e culturais que se pretende desconstruir, condenando os alunos ao fracasso (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2002).

Ou seja, só depois de assumir efetivamente o seu papel enquanto mediador cultural é que o professor poderá encorajar o aluno a tornar-se também num. Tal não implica que o professor deva ignorar ou, inclusive, rejeitar inteiramente a discussão dessas mesmas diferenças e prejuízos sociais e culturais que Akkari e Gohard-Radenkovic (2002) referem. O desenvolvimento da CI não é de todo um processo linear. Por isso mesmo, o professor deve considerá-la uma oportunidade de combate a essas mesmas diferenças e encorajar os seus alunos a identificarem diferentes narrativas prejudiciais que rodeiam outros, refletindo sobre si mesmos e a sociedade em que contribuem e participando ativamente para que estas recuem (Byram, 2020).

1.4. O uso de materiais audiovisuais na sala de aula.

Atualmente, com o avanço das tecnologias, professores e alunos têm acesso, através de uma ligação à Internet e de recursos tecnológicos, a um universo de materiais audiovisuais que são publicados e partilhados todos os dias em múltiplas plataformas online. Por materiais audiovisuais, entendem-se gravações sonoras de exercícios, enunciados ou narrativas com sequências de imagens projetadas numa tela (Cuq, 2003). Stockinger (2003) define-os como qualquer documento que estimule os sentidos da visão e audição, incluindo filmes, vídeos e até as impressões sonoras e visuais que proporcionam uma imagem do nosso redor. As oportunidades de trabalho deste tipo de materiais nas aulas de LE podem então ser mais diversificadas do que tradicionalmente considerado. Para o propósito deste relatório, o foco concentrou-se principalmente no uso de filmes e de vídeos nas salas de aula.

Tendo em consideração a sua natureza, estrutura e conteúdos, os materiais audiovisuais favorecem a aprendizagem dos alunos de várias maneiras. Primeiramente, tratando-se de materiais autênticos, ou seja, de documentos concebidos por falantes nativos com o objetivo de comunicar com outros falantes nativos em diferentes contextos de comunicação reais (Cuq, 2003), os alunos têm a oportunidade de conhecer e explorar diversos contextos comunicativos dos grupos que utilizam a LE, bem como as suas pronúncias, registos e dialetos. Note-se que, no entanto, os materiais criados por falantes não nativos, isto é, por alguém oriundo de um determinado grupo sociocultural comunicar com uma LE para um falante de outro grupo, mantendo então o aspeto intercultural, iria beneficiar igualmente o desenvolvimento da CI. Assim, o conhecimento de língua dos alunos não se restringe ao registo padrão tipicamente usado em aula, num ambiente controlado e artificial, permitindo-os enriquecer a compreensão da LE tal como é realmente utilizadas por falantes nativos (VanPatten & Benati, 2010). Este processo promove igualmente a aquisição de novo vocabulário e o desenvolvimento da compreensão oral (Bahrani et al., 2014), aspetos que podem ser reforçados com o

uso de legendas, presentes muitas das vezes nestes materiais (Yuksel & Tanriverdi, 2009). Por estes motivos, os materiais audiovisuais tendem a ser utilizados meramente como ferramentas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (Chapple & Curtis, 2000). No entanto, esta prática desvaloriza a natureza dual destes materiais e o poder da imagem para o mesmo propósito. Como se sabe, a imagem permite a observação das expressões faciais, gestos, posturas dos falantes nativos e os cenários em que comunicam (Çakir, 2006). A partir dessa observação, os alunos conseguem esclarecer e consolidar informações transmitidas verbalmente, favorecendo mais uma vez o desenvolvimento da compreensão oral e do vocabulário. Deste modo, os materiais audiovisuais integram quer elementos verbais, como não-verbais, que ocorrem simultaneamente em situações de comunicação real (Cuq, 2003), sensibilizando os alunos para a adoção dessa mesma perspetiva dentro e fora da sala de aula.

A natureza dual destes documentos e a presença dos elementos mencionados destacam ainda a interconexão entre língua e cultura no ensino de LE. Ao expor os alunos a diferentes contextos socioculturais da língua, com suas ideias, valores, crenças, atitudes e comportamentos de várias comunidades, os materiais audiovisuais viabilizam o processo de ensino e de aprendizagem de LE e das suas comunidades culturais, seguindo a perspetiva de *small cultures* (Holliday, 1999). No entanto, é crucial que os documentos selecionados não retratem de forma negativa as diferenças culturais, pois podem refletir apenas uma parte da realidade cultural (Csajbok-Twerefou, 2010), e que sejam previamente contextualizados, considerando a efemeridade dos conteúdos transmitidos (Cuq, 2003), dada a evolução constante dessas comunidades. Assim, é possível evitar-se o risco de perpetuar estereótipos socioculturais e sociolinguísticos, promovendo o desenvolvimento de uma consciência intercultural nos alunos.

É de referir ainda a natureza multimodal dos materiais audiovisuais que permite o desenvolvimento de outros domínios, como a interação oral e a produção oral e escrita, através da criação de exercícios baseados nesses

documentos (Çakir, 2006). A exploração de elementos como sons, banda sonora, enquadramentos, efeitos especiais e técnicas de edição tem o poder de intensificar o ambiente de um dado momento, destacando emoções, valores e comportamentos dos falantes nativos retratados (Champoux, 1999). Esses componentes, articulados no seu conjunto, conseguem influenciar as emoções e reações dos espetadores e, como efeito, fomentar relações de empatia com os falantes nativos e os seus contextos socioculturais (Tognozzi, 2010).

Para além das escalas de descritores para os domínios da competência comunicativa, o QECR também inclui uma escala dedicada à receção audiovisual (2001). No que se refere à CI, o quarto capítulo da versão mais recente do QECR (2020) apresenta três categorias: aprendizagem de convenções sociolinguísticas e socioculturais, desenvolvimento da compreensão de documentos pluriculturais, e a capacidade de aplicar os elementos dessas categorias, cada uma com a sua própria escala de descritores. Todas essas escalas, assim como os presentes nas AE, acompanham o progresso dos alunos.

Enquadrado, do ponto de vista teórico, o conceito de CI e como é concebido através do modelo de Byram, base do trabalho desenvolvido durante a PES, bem como o uso de materiais audiovisuais que suportou o mesmo, segue-se o segundo capítulo do presente relatório, em que são apresentados os objetivos e questões de investigação, e as metodologias e instrumentos de recolha de informação que permitiram acompanhar a evolução deste trabalho junto dos alunos.

Enquadramento Metodológico: Trabalho de Projeto

2.1. Objetivos e Questões de Investigação

A PES pretende desenvolver nos professores em início de carreira as suas capacidades de mobilização e aplicação de conhecimentos, identificando problemáticas sobre as quais reflete e promove mudanças em contexto educativo. Neste sentido, perante a análise e confrontação com várias lacunas e disparidades a respeito do tópico da CI e a pouca diversidade de abordagens do seu desenvolvimento em contexto educativo, o presente relatório pretendeu explorar e implementar estratégias de utilização de materiais audiovisuais nas aulas de LE para colmatar estas duas problemáticas.

Este objetivo principal desdobra-se em dois eixos principais, assentes em conteúdo e forma. Relativamente ao primeiro, após a análise e comparação de diferentes interpretações da CI, verificou-se disparidades entre elas, em particular entre as perspetivas de *large cultures* e *small cultures* (Holliday, 1999) e a forma como são abordadas entre o panorama internacional e o nacional. O segundo relaciona-se com o uso de materiais audiovisuais e as suas múltiplas características inatas que tendem a limitar-se à exposição de conteúdos temáticos e gramaticais para o desenvolvimento da competência comunicativa de uma LE, descartando a relevância da CI, das AE e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

A partir da delineação destes objetivos, que foram estabelecidos no início da PES aquando da observação das aulas, emergiram certas questões de investigação em torno dos eixos referidos:

- É possível implementar estratégias em torno da perspetiva de *small cultures* com sucesso tendo em consideração a influência da perspetiva de *large cultures*, dentro e fora da sala de aula?
- Através do ensino de culturas nacionais, é possível desenvolver no aluno ferramentas que são transversais a qualquer momento de comunicação

intercultural?

- O uso de materiais audiovisuais e a exploração das suas características inerentes contribui de facto para o desenvolvimento pessoal do aluno, e, consequentemente da CI?

Para além do objetivo principal e das questões de investigação anteriores, existem ainda objetivos específicos que se pretendem alcançar, nomeadamente, promover comportamentos que revelem tolerância, empatia e respeito por culturas diferentes; estimular a interpretação de materiais audiovisuais; desenvolver competências de literacia audiovisual; e encorajar a consideração dos elementos não-verbais durante a comunicação.

2.1. Metodologia: Investigação-ação

O trabalho elaborado durante a PES baseou-se na metodologia investigação-ação. Esta metodologia baseia-se num processo intervencionista e autorreflexivo, com o objetivo de aprimorar as diferentes intervenções didáticas e pedagógicas dos professores ao longo de um período (Montagne-Macaire, 2007; Catroux, 2002). O processo começa com a problematização de uma questão e a identificação das características do contexto atual em que será trabalhada, levando à criação de um primeiro plano de ação. Durante a sua prática, o professor-investigador observa os resultados obtidos, sobre os quais reflete e investiga, para seja feita a reformulação ou a criação de um novo plano de ação. Este novo plano passa pelo mesmo ciclo do anterior, repetindo-se assim sucessivamente com os próximos. Montagne-Macaire (2007) destaca que estes planos podem focar em qualquer aspeto que influencie a prática de ensino, podendo até serem abordados vários aspetos durante o mesmo período. São precisamente estes ciclos repetitivos, abertos e de curta duração, ocorrendo simultaneamente, que caracterizam a lógica em espiral e a natureza *top-down* dessa metodologia, que visa compreender e evidenciar as relações entre as diversas variáveis da prática de ensino (Montagne-Macaire, 2007; Catroux, 2002).

A partir dos pressupostos apresentados, o presente relatório constitui-se em quatro etapas principais, nomeadamente, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

A primeira etapa consistiu na criação do plano de ação didático-pedagógico, composto pela sequência das aulas apresentadas no capítulo 4. Para tal, foram relevantes os dados recolhidos ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2022/2023, em que se conheceu a dinâmica da turma, a relação entre professora e alunos e os pontos fortes e fracos dos alunos, através da observação das aulas e da análise das intervenções, exercícios e avaliações feitas por estes e pelas professoras.

A segunda fase consistiu na aplicação do plano de ação a partir do segundo semestre letivo, sob orientação das professoras cooperantes. Ao longo da aplicação do plano, foram recolhidos dados através da observação sistemática, das fichas de trabalho realizadas, de testes de avaliação sumativa, e ainda de questionários de resposta fechada que os alunos responderam no início e fim deste período. Graças a estes instrumentos, foi possível a monitorização dos desenvolvimentos alcançados pelos alunos e criar momentos de reflexão sob as práticas didáticas efetuadas de forma a melhorar práticas didáticas futuras.

Depois de apresentados os pressupostos metodológicos que fundamentam o trabalho de projeto, no capítulo 3, será apresentado o enquadramento institucional onde este ocorreu.

Enquadramento Institucional

3.1. Caracterização da Escola Secundária

Criada a 12 de fevereiro de 1986 pela Portaria nº 55-C/86, iniciou as suas atividades letivas para o 3º Ciclo do Ensino Básico a 28 de novembro do mesmo ano. Em 1995, sob proposta do Conselho Diretivo de então, a escola passa a denominar-se tal como é atualmente conhecida. Em 2013, a escola agrega-se ao Agrupamento de Escolas O Rouxinol para a instituição do Agrupamento de Escolas João de Barros (AEJB), assumindo para si o estatuto de escola-sede.

O AEJB agrega cinco escolas: três escolas de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; uma escola de 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e uma escola secundária.

Em 2010, iniciou-se o processo de requalificação das instalações que viria a estender-se durante dez anos por interrupções nas obras e adiamento de prazos, criando fortes constrangimentos nas atividades letivas. Neste momento, as obras encontram-se em fase de conclusão. A comunidade escolar tem acesso a “um espaço multiusos com auditório, salas de aulas e de atividades, gabinetes de trabalho para professores, salas de reunião, refeitório e bar, serviços administrativos e um grande átrio e, em fase de acabamento, dois blocos e um Pavilhão Desportivo” (Projeto Educativo, 2023)⁹.

Geograficamente, a escola situa-se numa área privilegiada onde se encontram várias infraestruturas e serviços, eixos rodoviários e meios de transporte públicos diversificados. A freguesia de Corroios, onde se situa, tem registado um rápido crescimento populacional, contando com cerca de 50 860 habitantes. No ano letivo de 2022-2023 recebeu 1253 alunos, entre os quais, 121 eram de origem estrangeira, destacando-se uma maior incidência da comunidade brasileira, angolense, cabo-verdiana, paquistanesa e são-tomense.

⁹ O Projeto Educativo 2022/2023 da AEJB encontra-se disponível em <https://www.aejaodebarros.pt/documentos/documentos-orientadores>

3.2. Caraterização da turma

Na disciplina de Inglês, interveio-se numa turma de 11.º ano do curso de Ciências e Tecnologias e numa turma de 12.º dos cursos de Línguas e Humanidades e de Artes, sendo que o plano de ação foi implementado apenas na primeira.

A turma de 11.º ano era composta por 26 alunos, registando-se a meio do primeiro semestre a transferência de uma aluna vinda de um estabelecimento privado em Setúbal. A maioria dos alunos conheciam-se de anos e turmas anteriores e mantinham boas relações entre si. Em geral, apresentaram bons resultados escolares, exceto nas disciplinas de Matemática, Físico-Química e Biologia-Geologia. Nas aulas de Inglês, revelavam bastante empenho e motivação, independentemente do nível de domínio da língua.

É de referir ainda o facto de que uma grande parte destes alunos pertencia a contextos familiares de classe média, média-alta, com algum poder financeiro que os permitiam sustentar determinados interesses pessoais, participar em diferentes atividades extracurriculares fora da escola, e experienciar múltiplas atividades que ocorreram fora do recinto escolar.

A turma de 12.º ano era também composta por 26 alunos no seu total, mas apenas os alunos pertencentes ao curso de Língua e Humanidades frequentavam a disciplina, tratando-se, em concreto, de 13 alunos. Apesar dos alunos conhecerem-se de anos e turmas anteriores, os mesmos organizavam-se em grupos de amizade que pouco interagiam entre si dentro e fora da sala de aula. Em geral, apresentaram resultados escolares satisfatórios. Nas aulas de Inglês, alguns alunos revelavam bastante empenho e interesse, outros revelavam pouco, espelhando respetivamente o nível de domínio da língua.

3.3. Caraterização da Escola Básica

A escola iniciou funções a 27 de novembro de 1987. Em 2005 passou a integrar o Agrupamento de Escolas “O Rouxinol” que mais tarde, em 2013, ao agregar-se a outra escola, acabou por constituir o atual AEJB.

A escola é constituída por quatro pavilhões: um onde se encontram os Serviços Administrativos, a Biblioteca, a Secretaria, o Gabinete de Ação Social Escolar e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; dois onde se encontram salas de aulas; e um último onde se encontra o gabinete da EMAEI, o Refeitório e espaços de lazer para os alunos. Ao longo dos anos, a escola tem sofrido pequenas obras de requalificação, conquistando novos espaços de aprendizagem específicos (laboratórios, auditório, etc.) e um Centro de Apoio à Aprendizagem. Dentro do recinto escolar, em torno dos pavilhões, existem jardins, hortas e uma pequena mata que são utilizados como espaços didáticos e de lazer.

3.4. Caraterização da turma

Na disciplina de Francês, interveio-se numa turma de 8.º ano e numa turma de 9.º ano, sendo que o plano de ação foi implementado apenas na primeira.

A turma de 8.º ano era composta por 20 alunos. A meio do primeiro semestre, foram transferidos dois alunos para Sintra e Brasil, e, no início do segundo semestre, integraram dois novos alunos, vindos de Odivelas e Cabo-Verde. Tratando-se de uma turma reduzida, alguns alunos tinham nos seus processos Relatórios Técnico-Pedagógicos em que foram identificadas diferentes dificuldades no desenvolvimento cognitivo, na aquisição de competências sociais e, consequentemente, na aquisição de aprendizagens (incluindo na compreensão e interpretação de informação, ortografia, memorização e organização de informação). Tal contexto exigiu a aplicação de medidas universais, nomeadamente a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, e a promoção de comportamento pós-social, bem como de medidas seletivas,

nomeadamente as adaptações curriculares não significativas e apoio psicopedagógico (em articulação com o Hospital Garcia d'Orta).

Apesar da maioria dos alunos conhecer-se da turma de 7.º ano que integraram no ano letivo passado, registaram-se bastantes conflitos entre os mesmos no decorrer deste. A este contexto, acrescenta-se o facto de que estes alunos não tiveram aulas de Francês no ano letivo anterior devido à falta de professores. No entanto, nesta disciplina, lecionada pela Diretora de Turma, os alunos reservavam as resoluções de conflitos para o final das aulas, mostrando-se bastante atentos e empenhados nos conteúdos lecionados. Em geral, apresentaram resultados satisfatórios, embora fosse apontado a falta de hábitos de estudo.

Acrescenta-se o facto de que, ao contrário da turma de 11.º ano, uma parte considerável desta turma pertencia a contextos familiares de classe média-baixa, com pouco poder financeiro. Assim sendo, estes alunos não tinham tantas oportunidades em seguir os seus interesses próprios fora da escola ou em participar em atividades fora do recinto escolar. Inclusive, vários alunos não tinham telemóveis pessoais que pudessem utilizar em atividades dinâmicas durante as aulas.

A turma de 9.º ano era composta por 26 alunos, registando-se a meio do primeiro semestre a transferência de um aluno, vindo de Inglaterra. A maioria dos alunos conhecia-se de anos letivos anteriores e mantinham boas relações entre si. Em geral, apresentavam resultados escolares satisfatórios. Tal como na turma anterior, estes alunos revelavam bastante empenho e interesse na disciplina de Francês.

3.5. Observação de aulas

No âmbito da PES, foram observadas as aulas das disciplinas de Inglês e de Francês lecionadas pelas respetivas professoras cooperantes das turmas referidas ao longo do primeiro semestre. Para recolher dados de observação, foram

utilizados registos diários graças aos quais detetou-se padrões no recursos, estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula.

Em ambas as disciplinas, tal como na maioria das escolas de Portugal, as professoras utilizaram os manuais escolares adotados como principais recursos didáticos na sala de aula. Por um lado, reconhece-se que estes recursos facilitam o ensino da LE devido à acessibilidade a conteúdos criados especificamente para um determinado público-alvo em mente que os irá trabalhar e ao apoio na planificação de unidades temáticas e gestão das aulas. Por outro, conhece-se que nos manuais escolares existem uma tendência para a perpetuação de estereótipos, entre os quais, em torno de grupos culturais (Ahmed e Narcy-Combes, 2011).

Na disciplina de Inglês observou-se esse esforço através do uso ocasional de materiais audiovisuais autênticos (como vídeos e filmes). Embora este uso seja encorajado, é de referir que estes materiais, depois de visionados em aula, eram geralmente alvo de exercícios de compreensão, e, de seguida, discutidos tendo em consideração sobretudo o panorama nacional e a realidade local que rodeiam os alunos e os seus quotidianos. Não eram exploradas as características inatas nem as informações para-linguísticas presentes nestes recursos. Desta forma, o uso destes materiais circunscreveu-se sobretudo ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e os seus domínios da língua, enquadrando-se na perspetiva de *large cultures*, descarecendo a competência intercultural e as atitudes e comportamentos do falante intercultural que as AE e o PA promovem.

Em Francês, verificou-se o cenário oposto, com uma total dependência ao manual escolar, sem variação nos recursos didáticos. A professora cooperante revelou possuir um domínio limitado dos recursos tecnológicos, inclusive daqueles que costumam acompanhar o manual escolar na sua versão digital, e por isso, recorria apenas ao manual físico que todos os alunos tinham ou às fichas de trabalho que foi recolhendo ao longo da sua carreira e que mantêm em sua casa. Ao recorrer a uma metodologia de ensino expositiva, em que o professor expõe os conteúdos, sobretudo de caráter gramatical, ou propõem exercícios que os alunos

realizam explicitamente para o desenvolvimento dos diferentes domínios da língua, estas aulas de LE focaram-se também no desenvolvimento da competência comunicativa segundo uma perspectiva essencialista e superficial em torno da cultura francesa.

Apesar destes contextos ainda tradicionais em sala de aula, as interações entre ambas as professoras cooperantes e os seus alunos foram positivas. As professoras promoviam nas suas salas de aula ambientes confortáveis e sem juízos de valor, em que interpelavam diretamente os alunos, valorizavam e corrigiam-nos, e esclareciam as dúvidas que iam surgindo, quer individualmente, quer perante a turma. Também encorajaram o trabalho colaborativo e a aquisição conjunta de conhecimentos. Os alunos participavam e realizavam as atividades propostas, inclusive aqueles que revelavam alguns problemas de autoestima e de timidez. No caso da turma de 8.º ano, visto que a professora cooperante era simultaneamente a Diretora de Turma, os alunos revelaram inclusive seguros em desabafar e pedir mediação na resolução de conflitos com outros colegas de turma ou até com outros professores, criando-se assim laços de confiança entre ambos assentes em valores como a honestidade, a tolerância, a empatia, a igualdade e o sentido de justiça.

3.6. Integração e participação na comunidade escolar

Ainda no âmbito da PES, para melhor compreender o funcionamento da(s) comunidade(s) escolar(es) do AEJB para além das suas salas de aula, participámos em diferentes dinâmicas que ocorreram ao longo do ano letivo.

Antes do ano letivo oficialmente iniciado, participámos na primeira edição das Jornadas Pedagógicas, nos dias 12 e 13 de setembro, em que os professores do AEJB assistiram e participaram em diferentes reuniões, organizadas por alguns destes, onde foram discutidos e trabalhados brevemente, diferentes desafios do ano letivo anterior, bem como ambições para o que iria iniciar. Desta forma, foram abordadas diferentes questões, desde documentos essenciais como o

Regulamento Interno e o Projeto Educativo, como as próprias metodologias e estratégias didáticas que os professores poderiam aplicar nas suas salas de aulas.

No decorrer do ano letivo, participámos em reuniões de Departamento, de Grupos Disciplinares, de Conselhos de Turma, de Diretores de Turma, e de Encarregados de Educação.

Na escola secundária participou-se nas atividades propostas pelo grupo disciplinar de Inglês, em concreto, na celebração de datas festivas (como o Halloween, o Natal, o dia de S. Valentim, etc.), não só com os alunos das turmas referidas, mas de toda a comunidade escolar. Acompanhou-se também uma visita de estudo interdisciplinar com a turma de 12.º ano à Baixa Lisboa e, mais tarde, outra a propósito da disciplina de Português com a turma de 11.º ano a Sintra.

Para além destas, organizadas pelos próprios professores da escola, foram organizados outros eventos pela professora-estagiária. No dia 26 de abril, a turma de 11.º ano realizou uma visita guiada por vários locais da Mouraria, Martim Moniz e arredores, com o apoio da organização Migrantour, onde os alunos descobriram e aperceberam-se que o multiculturalismo não se trata de um fenómeno recente, mas antes de uma realidade presente no país desde séculos atrás. No dia 15 de maio, quatro das cinco turmas de 11.º ano da escola assistiram a uma palestra que contou com o apoio da organização Serviço Jesuíta aos Refugiados, em que um antigo refugiado paquistanês partilhou com os alunos as suas experiências, desde o contexto sociopolítico do país e o momento em que se apercebeu que deveria abandoná-lo em poucas horas com a sua família, até à sua chegada a Portugal, o processo de integração na sociedade e as suas esperanças para o futuro. Nos meses de maio e junho, todos os professores do AEJB foram convidados a participar em aulas de Inglês que ocorreram na escola-sede, em parceria com a professora cooperante de Inglês. Embora esta iniciativa não tenha tido uma grande adesão, tendo em conta a aproximação do final do ano letivo, praticar e relembrar alguns dos conhecimentos da língua fez com que os professores que marcaram presença nestes encontros revelassem o seu agrado, não só por interesse pessoal, mas

também profissional tendo em conta o aumento de número de alunos estrangeiros nas salas de aula e que têm igual direito à educação.

Na escola básica, o grupo disciplinar de Francês organizou muito menos atividades comparativamente ao grupo de Inglês. Foram celebradas apenas duas festividades, em concreto, o Natal e *la Chandeleur*, com a criação de postais de Natal que mais tarde foram expostos à entrada da biblioteca, e com um concurso de vídeos em que os alunos de 8.º ano fizeram crepes (uma vez não ter sido possível realizar a atividade no refeitório escolar). Por indisponibilidade da professora cooperante de Francês e incompatibilidade de horários com a professora-estagiária, não foi possível acompanhar os alunos da turma de 8.º ano nas duas visitas de estudo que realizaram em todo o ano letivo. A turma de 9.º ano, por questões de indisciplina, apenas participaram em atividades organizadas por outras disciplinas dentro do recinto escolar.

Nesta escola foi organizado pela professora-estagiária uma exposição à entrada da biblioteca, intitulada “Ma Maison de Rêve”, que apresentou as maquetes das casas ideais dos alunos da turma de 8.º ano, incluindo a identificação de vocabulário sobre as divisões e a mobília que foi lecionado em aula. Esta iniciativa contou com a exposição dos trabalhos de outras turmas do mesmo ano de escolaridade.

A propósito do tema em questão, é essencial destacar a disparidade de contextos e comunidades escolares entre as escolas, quando ambas pertencem ao mesmo agrupamento escolar há vários anos. Enquanto na primeira observou-se um grande entusiasmo e interesse por parte dos professores na organização e participação de iniciativas e atividades originais dentro e fora do recinto escolar. Na segunda verificou-se um cenário totalmente oposto. Este contraste reflete-se nomeadamente na quantidade e qualidade das atividades organizadas pelos grupos disciplinares que dizem respeito a este relatório. Tal fenómeno poderá dever-se a diversos fatores, como a qualidade das instalações, o número de professores que integram os respetivos grupos, e até às características às

populações estudantis.

Após esta descrição das atividades letivas e não letivas realizadas no contexto da PES, segue-se no próximo capítulo o projeto de investigação-ação.

Prática de Ensino Supervisionada

4.1. Descrição crítica e reflexiva das aulas lecionadas

4.1.1. Aulas de Inglês

Neste subcapítulo, encontra-se a descrição crítica e reflexiva sobre o desenvolvimento das aulas de Inglês, com especial atenção às que se centraram no desenvolvimento da competência intercultural e no uso de materiais audiovisuais. Estas aulas pretenderam lecionar a unidade temática referente à Interculturalidade, prevista no programa de 11.º ano da disciplina.

Na primeira aula (anexo 1), foi essencial introduzir e esclarecer aos alunos alguns dos conceitos-chave que iriam ser trabalhados nas próximas aulas, em concreto, as *superficial cultures* e as *deep cultures*, criadas por Hall (1976). Para tal, os alunos partilharam as suas experiências e percepções de outras culturas com as quais já tiveram contacto e, refletindo sobre as mesmas, identificaram elementos culturais que as constituem transversalmente. Após esclarecida a metáfora do iceberg, cuja imagem foi projetada no quadro, os alunos organizaram esses mesmos elementos pela extensão deste corpo de acordo com os níveis de facilidade de percepção. Desta forma, os alunos desconstruíram a ideia de que a cultura não se trata apenas de um conjunto de costumes, artes, ferramentas, entre outros, mas antes de um conceito mais complexo e penetrante no quotidiano. Para além destes exercícios, foi ainda apresentada aos alunos a capa do filme *Bend It Like Beckham* (Chadha, 2002) a partir da qual inferiram qual seria o seu enredo, bem como a leitura de um artigo introdutório ao conceito de multiculturalismo.

Esta aula foi particularmente marcada pela participação dos alunos pela novidade de ter sido a primeira lecionada pela professora-estagiária, mas também por ter sido observada pela Prof.ª Lili Cavalheiro. Embora tenha havido constrangimentos na gestão do tempo, obrigando a que as atividades finais fossem retomadas na aula seguinte, os alunos revelaram compreender os conceitos pretendidos.

Na aula seguinte, foi então retomada a leitura e compreensão do artigo

introdutório ao conceito de multiculturalismo, uma vez que contextualiza brevemente como é que este fenómeno se manifesta no Reino Unido, país onde decorrer a maioria do enredo do filme. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de pesquisar em concreto sobre Southall, também conhecida como “Little India” devido à grande diáspora indiana que aí reside, incluindo a família de uma das personagens principais do filme. A partir desta pesquisa, os alunos associaram as suas observações às imagens de um crisol e de uma salada (anexo 2), deduzindo as definições dos conceitos de *melting pot* e de *salad bowl*. Esta atenção ao contexto sociogeográfico baseia-se no argumento de Cuq (2003) que, ao considerar a efemeridade dos conteúdos perante a contínua evolução das comunidades, defende que os documentos sejam previamente contextualizados antes do seu uso. Desta forma, evita-se o risco de perpetuar estereótipos socioculturais e sociolinguísticos. Aliás, um dos alunos comentou no primeiro questionário (anexo 7) que lhes foi pedido que “não nos podemos basear completamente nos filmes pois por vezes têm muitos estereótipos que podem não corresponder à realidade”, comprovando que a turma tinha consciência da presença destes juízos.

Nas aulas seguintes, passou-se então ao visionamento do filme na sala de aula. Tratando-se de um filme de comédia, realizado por uma realizadora britânica de origem indiana, ambas as perspetivas socioculturais marcam presença de forma positiva no documento, seguindo a perspetiva de Csajbok-Twerefou (2010). É de referir que apesar das aulas de Inglês terem decorrido numa sala de aula requalificada, existiram problemas em torno do equipamento e do alcance da internet que por vezes atrasaram o visionamento e a prática dos planos de aula. Para garantir que os alunos acompanhavam o desenredo do filme, no final de cada aula, foi-lhes pedido, algumas vezes em turma, outras por interpelação direta, que fizessem um breve resumo do que viram e compreenderam, partilharem dúvidas e/ou opiniões, e inferirem o que poderia acontecer a seguir.

Ao longo do visionamento do filme, alunos organizados em grupos foram registando exemplos dos diferentes elementos culturais (anexo 3) que lhes foram

atribuídos (desde superficiais, como as formas de saudação, a complexas, como o papel da mulher), quer na comunidade inglesa, quer na indiana, comparando simultaneamente com as suas próprias nas suas consciências. Uma aluna admitiu num exercício de feedback sobre o filme (anexo 4): “As i watched [it, I] realized that things that [I] take for granted here, in other countries are not as common or usual. I found out things about not only the [I]ndian culture but also the [E]nglish culture. [For example], homophobia is something that appears [in both].” Através deste exercício, os alunos puderam identificar as diferenças claras que distinguem ambas, mas, simultaneamente, constatar as semelhanças nas experiências que as aproximam entre si, muitas das quais os próprios alunos se reviram, desconstruindo assim ideias pré-concebidas em relação a uma possível hierarquização de comunidades. A descoberta destes conhecimentos e ligações, segundo outro aluno, permitiram-no tornar-se capaz de compreender e respeitá-las.

Desta forma, estas e as restantes atividades propostas à turma pretenderam seguir o percurso sugerido por Byram (2020), ou seja, partir de uma perspetiva de *large cultures* para a de *small cultures* (Holliday, 1999), promovendo durante o processo o desenvolvimento de competências do falante intercultural, neste momento em particular, os *savoirs*, o *savoir comprendre*, o *savoir faire* e o *savoir être*.

Até às duas aulas seguintes após o visionamento do filme, os alunos mantiveram-se participativos e envolvidos nas atividades propostas. Para além do filme ter cativado os interesses pessoais dos alunos, acrescenta-se o facto de que algumas das atividades que realizaram terem ocorrido em contexto de trabalho de grupo, com recurso a ferramentas digitais e terem apelado diretamente às suas experiências pessoais. No entanto, na aula em que se abordaram os espaços no filme e os *ethnic enclaves* (anexo 5) (com o intuito de preparar os alunos para a visita de estudo que iriam realizar em breve), os alunos revelaram falta de interesse, atenção, e como efeito, de empenho e de participação. Existem dois

principais fatores. Antes de mais, foi a primeira aula após as férias escolares da Páscoa, numa segunda-feira de manhã, sendo que os alunos estariam logo à partida com menos energia e foco que o habitual. Em segundo, refletindo sobre o plano de aula elaborado, torna-se claro de que se tratou de uma aula mais expositiva, com bastante conteúdo que incluía questões que, apesar de relevantes, os alunos não estavam acostumados a abordar na sala de aula, exigindo por isso maior atenção.

Do mesmo modo, poderiam ter sido adotadas diferentes estratégias. Em vez de ter sido visto de seguida, o filme, que atrai de imediato o foco dos alunos, poderia ter sido dividido e trabalhado de forma segmentada conforme o tópico em destaque. O PowerPoint exposto poderia ter sido menos extenso, incluindo apenas um único exercício de reflexão que pretendia conduzir a turma à ilação de que as duas personagens principais, apesar dos pontos em comum, frequentam espaços diferentes onde as suas respetivas comunidades são mais predominantes. Tratando-se de uma aula de 90 minutos, poder-se-ia ter também dividido em duas partes, com a segunda a ocorrer nos arredores da escola, onde já existem algumas marcas de presença de comunidades estrangeiras que os alunos poderiam ter identificado para a atividade seguinte que lhes foi proposta.

Para a aula seguinte (anexo 6), que teve como foco o desporto, enquanto espaço de encontro (ou desencontro) intercultural, e o conto “Loose Change” (Levy, 2015), a pedido da professora cooperante, adotaram-se estratégias diferentes. Esta ocorreu dentro do recinto escolar, onde os alunos puderam movimentar-se num espaço amplo, mas parcialmente delimitado por três paredes, e com um espaço verde. Realizaram exercícios de trabalho em turma, de grupo e individual, em que foram trabalhados vários domínios da língua, durante os quais os alunos se mostraram mais interessados e participativos em comparação à aula anterior.

Em relação ao *savoir s’engager*, a competência que poderá oferecer um maior desafio ao falante intercultural, não foi esquecida. Para tal, foi organizada

uma visita guiada pela Mouraria, Martin Moniz e arredores de Lisboa, em parceria com a Migrantour. Infelizmente, esta atividade sofreu com alguns imprevistos, nomeadamente com os transportes públicos, o que fez com que a visita fosse mais curta e não houvesse interação com imigrantes nos locais de emprego; e com o facto dos guias não terem falado em inglês (como foi combinado) mas antes em espanhol. Alguns alunos mostraram-se distraídos e impacientes com o aproximar da hora de almoço, mas a maioria, apesar de tudo, constatou a presença de múltiplas culturas e práticas culturais diferentes das suas, e descobriu o passado histórico multicultural da cidade com base nos textos que escreveram para a avaliação da produção escrita. Embora não tenha ocorrido com recurso à língua inglesa, os alunos que se sentiram confortáveis em falar e colocar questões aos guias, partilharam mais tarde que experienciaram por vezes dificuldades no ato comunicativo, sobretudo na transmissão, e que tiveram de adotar estratégias, como o uso da linguagem corporal, na tentativa de as superar. Ainda que tenha ficado aquém do esperado, foi possível criar um momento de comunicação intercultural em que os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos e as atitudes que vieram a ser desenvolvidos nas aulas, e mediar perspetivas e significados para que se mantivesse uma relação com os guias.

Os alunos tiveram outra oportunidade com a palestra que um refugiado paquistanês deu no auditório da escola sobre as suas experiências. No entanto, rapidamente se constatarem alguns obstáculos. Desde logo, tratando-se de uma atividade em que outras turmas de 11.º ano foram convidadas a assistir, os alunos desta escolheram lugares longe do palco, mais propensos a distrações e ao barulho. Também pelo facto de o auditório ter ficado lotado, os alunos não se sentiram confortáveis em estabelecer qualquer tipo de comunicação com o palestrante. No final, a turma regressou à sala de aula e tentou-se estabelecer um exercício de reflexão/debate com os alunos que, como efeito das circunstâncias anteriores, contou com a participação de poucos alunos. Estes obstáculos poderiam ter sido evitados se a atividade tivesse, por exemplo, ocorrido em várias

sessões ao longo do dia, em que as turmas seriam divididas e sentadas em salas de aulas, proporcionando um ambiente mais íntimo e em que seria mais fácil gerir o comportamento dos alunos. Outra solução poderia ter passado pela atribuição de uma ficha de trabalho antes da palestra, durante a qual os alunos poderiam ter escrito apontamentos sobre tópicos gerais (e.g., informações sobre a saída do país, a viagem até Portugal, aspetos positivos e negativos no processo de integração na sociedade) que o palestrante iria certamente abordar. Estas soluções não foram colocadas em prática devido à falta de tempo quer da parte da organização, que não tinha disponibilidade para várias sessões no próprio dia nem nos seguintes, quer por parte da professora-estagiária. Com o aproximar do final do ano letivo, sentiu-se dificuldades na gestão de atividades para o âmbito da PES e na conjugação destas com os conteúdos programáticos previstos para o 11.º ano, mas também para a turma de 8.º ano de Francês.

Através do questionário (anexo 7) a que os alunos responderam no começo da PES, foi possível apurar que a vasta maioria da turma considerava desde o início possuir diferentes comportamentos, atitudes e valores assentes na tolerância, respeito e empatia para com os outros. Não obstante, com base na observação direta e na análise de elementos escritos pelos alunos, estes comportamentos, atitudes e valores eram na verdade assentes em estereótipos e ideias pré-concebidas largamente aceites em sociedade. Tal é visível nas opiniões dos alunos sobre o filme (anexo 4), e em momentos de observação direta durante as aulas. A partir destes elementos foi possível identificar, por exemplo, a crença numa hierarquia de culturas mais ou menos civilizadas, conforme a frequência de ocorrência de certos fenómenos sociais negativos (como a homofobia ou os papéis de género tradicionais). Neste aspeto, os alunos manifestaram uma clara preferência pelas comunidades europeias, por representarem para os próprios realidades culturais próximas das suas.

Infelizmente, os alunos não conseguiram responder ao questionário atribuído no final da PES (anexo 8) devido a problemas técnicos que surgiram e à

falta de tempo para a resolução destes. Este instrumento iria permitir a comparação e análise das respostas enviadas no primeiro questionário de forma mais fidedigna. Não sendo possível de tal forma, globalmente, foi ainda possível observar uma evolução das suas competências interculturais.

Durante a PES, em respeito às AE, os alunos desenvolveram um pouco de todos os objetivos sugeridos para a disciplina de continuação de 11.º ano de escolaridade, incluindo o último, “alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa” (2018). Embora este objetivo possa ser discutível uma vez que, sendo a língua inglesa considerada uma língua franca, e por isso qualquer país pode ser um de expressão inglesa, as atividades propostas durante a PES focaram-se sobretudo no Reino Unido e nas suas comunidades inglesas e indianas pelo motivo já referido. Por outras palavras, os alunos aprofundaram em geral os vários *savoirs* de Byram (1997), muitos dos quais até com alguma facilidade.

No entanto, é de referir que também existiram momentos de desconforto. Apesar dos exercícios em torno do filme terem conseguido captar o interesse e a participação dos alunos, sobretudo em dinâmicas de trabalho de grupo, observou-se sempre alguma resistência inicial na partilha de ideias individuais com o resto da turma. Verificou-se o oposto durante a avaliação da interação e produção oral. Apesar de se tratar de um momento em que tipicamente costumam ficar mais tensos e nervosos, os alunos exprimiram-se com mais segurança sobre questões relacionadas com as que foram abordadas durante as aulas. Tal poderá dever-se à disposição dos lugares, semelhante à utilizada durante o exame oral da disciplina, e que, separando dois-três alunos de cada vez do resto da turma, permitiu-lhes sentir mais confortáveis para exprimir algumas ideias de que tinham receio serem consideradas ignorantes e discriminatórias. Uma aluna admitiu ter receio de ser alvo da cultura de cancelamento por parte dos seus colegas, mesmo tratando-se de uma turma unida. Ainda que este fator não tenha sido trabalho direto e explicitamente durante a PES, reconhece-se a sua importância no desenvolvimento

da CI pois representam momentos críticos em que o aluno “experiences an inconsistency between the observed behaviour of a particular, culturally different individual and the stereotype held of the latter’s cultural group” (Bernstein & Salipante, 2017, p.3).

1.1.2. Aulas de Francês

Neste subcapítulo, encontra-se a análise crítica e reflexiva sobre o desenvolvimento das aulas de Francês, com especial atenção às que se centraram no desenvolvimento da competência intercultural e no uso de materiais audiovisuais. Estas aulas pretenderam lecionar as unidades temáticas referentes à Alimentação e à Habitação previstas no programa de 8.º ano da disciplina.

Na primeira aula (anexo 9), foi introduzido o vocabulário da alimentação e desconstruídos alguns dos estereótipos relativos à comunidade francesa. Para tal, preparou-se uma ficha de vocabulário sobre o tema e que foi distribuída pelos alunos, permitindo-os participar num exercício lúdico. Para a aquisição de vocabulário, este género de atividades provou-se eficaz para a contribuição da memorização de informações e para a motivação dos alunos (Allen, 1983; Huyen, N., & Nga, K, 2003), até por estes mostrarem-se bastante competitivos entre si. De seguida, foram então abordados alguns dos estereótipos em torno da comunidade francesa e o confronto com os verdadeiros hábitos alimentares. Este exercício pretendeu tornar evidente para os alunos o facto destas ideias pré-concebidas não corresponderem à realidade quotidiana e que, na verdade, partilham hábitos e preferências com diversos grupos culturais. Foi ainda possível realizar um exercício de partilha entre os alunos e os seus pequenos-almoços que obteve bastante sucesso visto que, tratando-se de uma turma multicultural. Descobriu-se, por exemplo, que alguns dos alunos dos PALOP consumiam vegetais e outros oriundos do Brasil gostavam de crepes de tapioca. Este momento poderia ter-se transformado num projeto expositivo em que os alunos destas e das restantes

turmas do 8.º ano de escolaridade poderiam ter participado e difundido pela comunidade escolar novos elementos e realidades culturais.

A propósito desta ideia de projeto, é de referir que desde o início da PES que se verificaram dificuldades na seleção de materiais audiovisuais autênticos que fossem adequados ao nível de proficiência de língua dos alunos. Assim sendo, para além dos restantes aspetos que integraram a PES e que exigiam atenção à gestão do tempo, a planificação de aulas e a pesquisa, análise, reflexão e por último a criação de exercícios e atividades em torno dos materiais audiovisuais, exigiu para si só um grande número de horas. Acrescenta-se ainda o facto do grupo disciplinar de Francês não se unir verdadeiramente para realização de projetos, tendo surgido assim diversos obstáculos que inibiram a organização e concretização destes.

Mas não só os projetos, mas também a própria abordagem intercultural nas aulas da disciplina sofreu com estas circunstâncias, tal como Silva e Silva (2008) referem. Por estes motivos, enquanto a professora-estagiária teve de recorrer por vezes ao uso de materiais parcialmente autênticos que fossem de curta duração, como o que foi utilizado para esta aula, os alunos tiveram de prestar especial atenção aos elementos paralinguísticos presentes nos mesmos, como o cenário, expressões faciais, gestos, entre outros, indo de encontro a alguns dos objetivos da PES.

Visto que o número de aulas até ao final do ano letivo era reduzido, os materiais audiovisuais tornaram-se num dos principais recursos didáticos, quer para o desenvolvimento da CI, quer dos domínios da língua, inclusive para a aquisição de conhecimentos gramaticais. Antes ou durante o visionamento destes materiais, a professora-estagiária direcionava a atenção dos alunos para a presença de palavras-chave ou informações paralinguísticas e no final, de forma semelhante ao que ocorreu com a turma de 11.º ano, pedia à turma ou interpelava diretamente certos alunos para que fizessem um resumo do que viram e compreenderam, fundamentando as suas respostas com elementos dos vídeos. A prática regular deste exercício, que contou sempre com a participação ativa dos

alunos, fez com que os mesmos se tornassem conscientes do ato comunicativo não só como uma mera troca de mensagens verbais, mas também num ato físico que ocorre sempre em contexto.

Numa das últimas aulas, recorreu-se inclusive à curta-metragem *Bill* (Solinhaç e Rol, 2015), a propósito da unidade temática relativa à habitação, que não contém quaisquer falas por parte da personagem principal. Desta vez, os alunos não tiveram acesso à imagem e foram obrigados a ouvir atentamente aos sons que iam surgindo e dos quais inferiam as ações da personagem, as divisões da casa onde poderiam estar a ocorrer, e a partir daí imaginar qual seria o enredo. Só depois de cumprida esta atividade é que os alunos puderam rever o filme, desta vez com imagem, e confirmar as suas suposições. Como consequência destes exercícios e atividades, os alunos identificaram diversos elementos culturais, superficiais e complexos, que acabavam por comparar com os seus. Embora no final da PES os alunos tenham começado a banalizar estas relações, foi ainda assim possível tornar evidente nos seus conscientes as semelhanças entre comunidades para além das suas claras diferenças. Isto é, desta forma, foi possível seguir novamente o percurso sugerido por Byram e passar da perspetiva de *large cultures* para a de *small cultures* dentro da sala de aula de LE. Paralelamente, os *savoirs* (Byram, 1997) também foram desenvolvidos, exceto o *savoir s'engager* tanto por impossibilidade de colocar os alunos em contexto real de comunicação com o outro, mas também por falta de proficiência da língua. Ao contrário da turma de 11.º ano, os alunos de 8.º ano não revelaram qualquer receio em expor as suas opiniões e ideias, nem em partilhar as suas experiências pessoais perante a turma. Tal poderá dever-se ao contexto socioeconómico desfavorável de parte da turma, sendo que alguns dos alunos não tinham sequer telemóvel, e como efeito, o acesso à internet e às redes sociais não ser o mesmo que o da turma de 11.º ano.

Tal como a turma de 11.º ano, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário no início e outro no fim da PES. Apenas 5 dos 20 alunos submeteram as suas respostas ao primeiro, e do mesmo modo, nenhum aluno

conseguiu responder ao último, representando por isso apenas uma pequena amostra. Contudo, a partir destas constatou-se que os alunos de ambas as turmas estavam em concordância sobre possuírem já comportamentos, atitudes e valores assentes na tolerância, respeito e empatia para com os outros. Baseando-se então nos registos de observação direta, é possível afirmar que houve um aprofundamento destes, bem como dos conhecimentos sobre a comunidade francesa. O trabalho desenvolvido foi por isso de encontro aos objetivos sugeridos nas AE da disciplina para o 8.º ano de escolaridade e com os argumentos de Byram, ainda que em momentos pontuais. O número limitado de aulas, a imperatividade do ensino/aprendizagem de conteúdos linguísticos (relacionados com o vocabulário e o léxico) e gramaticais previstos para o 7.º e 8º anos de escolaridade, e ainda as aulas de revisão e de aplicação dos instrumentos de avaliação, não permitiram que o trabalho desenvolvido ao longo da PES se pudesse estender para além do que foi realizado.

Conclusão

Após a leitura das descrições críticas das aulas lecionadas e das conclusões que delas se retiraram, especialmente as que vão ao encontro dos temas, objetivos e questões de investigação estabelecidos no capítulo 2, é possível verificar que se realizaram trabalhos diferentes entre si em diversos aspetos.

De um lado, o desenvolvimento da CI pôde ocorrer através do uso de um filme, como ocorreu na disciplina de Inglês, a partir do qual foram implementadas estratégias que exploraram e expandiram principalmente as informações socioculturais que nele são possíveis observar. A escolha deste material audiovisual de longa duração recaiu no facto dos alunos terem várias aulas à disciplina durante a semana, havendo por isso disponibilidade de tempo, e de terem, em geral, um bom nível de proficiência da língua. No outro, recorreu-se a materiais de curta duração e à exploração das suas características inatas, precisamente por o contexto ser o oposto. Assim sendo, para além do grau de oferta disponíveis a diferentes públicos, os fatores próprios à organização da disciplina, como efetivamente o número de aulas previstas tem um peso relevante no desenvolvimento da CI na sala de aula. Ainda por estes motivos, a evolução desta competência foi trabalhada com maior frequência e a sua evolução acompanhada mais de perto em Inglês do que em Francês.

Assim sendo, embora os alunos de ambas as turmas tenham alcançado os objetivos definidos, subentende-se que a turma de Inglês tenha efetivamente revelado um desenvolvimento da CI, enquanto que em Francês descobriu-se sobretudo as potencialidades que existem mesmo com alunos com pouca proficiência da língua. No entanto, em respeito às questões de investigação propostas no presente relatório, esses mesmos momentos, independentemente da frequência com surgiram, foram indicativos de que é possível desenvolver a CI através de uma abordagem *top-down* como Byram (2020) argumenta, isto é, passar de uma perspectiva de *large cultures* para uma de *small cultures* ao encorajar o

aluno a conhecer o outro e torná-lo aluno das semelhanças entre experiências apesar das claras diferenças socioculturais.

Tal é possível afirmar devido ao aparecimento de desconforto em Inglês e não em Francês. Embora os alunos da turma de 11.º ano fossem mais unidos e participassem com regularidade nas aulas, no momento de partilharem as suas opiniões pessoais com os colegas, os mesmos revelavam-se receosos de tal. O facto destes alunos estarem integrados em contextos familiares com algum poder e conseguirem estar todos presentes nas redes sociais poderá ser um fator, mas com a atual indissociação entre realidade física e virtual e a capacidade de influência que o último tem sobre o primeiro, esta problemática deverá integrar o leque de questões que rodeiam a abordagem da CI na sala de aula. Para investigação futura seria pertinente aprofundar o estudo, por exemplo, das *communities of disagreement* (Iversen, 2014; Hoff, 2020) e a prática de exposição a opiniões e perspetivas ilógicas e prejudiciais à sociedade, com o objetivo de analisá-las, desconstruí-las e criticá-las, sob a orientação atenta do professor, num ambiente seguro e confortável.

Para além da investigação em torno da CI e dos materiais audiovisuais e que fundamentaram o presente relatório, o corpo docente do Mestrado de Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e em destaque a PES, proporcionaram experiências ricas e complexas num agrupamento de escolas tão heterógeno e que apresentou múltiplos desafios. Nesta etapa de formação profissional, mas também emocional, foram igualmente fulcrais as orientações e sugestões das duas professoras cooperantes neste primeiro contacto com o sistema de ensino público português.

Bibliografia

- Akkari, A. J., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles: les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147–170. Disponível em <https://doi.org/10.7202/007153ar>.
- Ali, S., et al. (2015). The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning. *Dinamika Ilmu*, 15(1), 1–10.
- Aprendizagens Essenciais de Francês 8º ano. (2018). Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Aprendizagens Essenciais de Inglês 11º ano. (2018). Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação*, 11(7), 9–35.
- Araújo, M., & Rodrigues, A. (2018). História e memória: escravatura, educação e (anti)racismo em Portugal. *Revista História*, 7(14), 107–132.
- Bahrani, T., Tam, S. S., & Zuraidah, M. D. (2014). Authentic Language Input Through Audiovisual Technology and Second Language Acquisition. *SAGE Open*, 4(3), 1–8. Disponível em <https://doi.org/10.1177/2158244014550611>.
- Bennett, J. M. (2015). *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*. Sage Publications.
- Bernstein, R. S., & Salipante, P. (2017). Intercultural Comfort through Social Practices: Exploring Conditions for Cultural Learning. *Frontiers in Education*, 2. Disponível em <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00031>.
- Blount, B. G., & Sanches, M. (1977). *Sociocultural Dimensions of Language Change*. Academic Press.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (4 ed.). Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative*

Competence. Multilingual Matters.

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited* (2 ed.). Multilingual Matters.

Çakır, I. (2006). The Use of Video as an Audio-visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67–72.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, XXI(3), 8–20. Disponível em <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>.

Chadha, G. (Realizadora). (2002). *Bend It Like Beckham* [Filme]. Kintop Productions.

Champoux, J. E. (1999). Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206–217.

Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419–433. Disponível em [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00021-X).

Chin, R. (2017). *The crisis of multiculturalism in Europe: A history*. Princeton University Press. Disponível em <https://doi.org/10.2307/j.ctvc77bgt>.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. (M. J. Pimentel do Rosário & N. Verdial Soares, Trad.). Asa Editores.

Costa, J. (2021). Standardisation. *Langage et société, Hors-série (HS1)*, 319–322. Disponível em <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0320>.

Csajbok-Twerefou, I. (2010). The Role of Films in the Teaching of Foreign Languages. *Legon Journal of the Humanities*, 21, 51–75.

Cuq, J.-P. (2003). Audiovisuel. Em *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et second* (p. 28). CLE International.

Cuq, J.-P. (2003). Authentique. Em *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second* (p. 29). CLE International.

Cuq, J.-P. (2003). Communication. Em *Dictionnaire de didactique du français langue*

étrangère et second (p. 47). CLE International.

Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.

Deardorff, D. K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage Publications.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Dubois, J. et al. (Eds.). (1994). *Langue. Dictionnaire de linguistique* (1 ed.).

Elissa Tognozzi. (2010). Teaching and evaluating language and culture through film. *Italica*, 87(1), 69–91.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory* (Vol. 2). Sage Publications.

Ghaffour, M. (2022). Anti-essentialist culture conception for better intercultural language teaching in EFL contexts. *Arab World English Journal*, 13(1), 273–284. Disponível em <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.17>.

Goldberg, D. T. (2002). *The racial state*. Blackwell Publishers.

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.

Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st-century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55–74. Disponível em <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>.

Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237–264. Disponível em <https://doi.org/10.1093/applin/20.2.237>.

- Hong, Y., & Cheon, B. K. (2017). How does culture matter in the face of globalization? *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 810–823. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1745691617700496>.
- House, J. (2008). What is an ‘intercultural speaker’? Em E. A. Soler & M. S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 1–22). Springer, Dordrecht. Disponível em https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_1.
- Integration Processes and Policies in Europe. (2016). Em B. Garcés-Masareñas & R. Penninx (Eds.), *IMISCOE Research Series*. Springer International Publishing. Disponível em <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4>.
- Kecskes, I. (2015). Intracultural communication and intercultural communication: Are they different? *International Review of Pragmatics*, 7(2), 171–194. Disponível em <https://doi.org/10.1163/18773109-00702002>.
- Kotthoff, H., & Spencer-Oatey, H. (2008). *Handbook of intercultural communication*. Mouton de Gruyter.
- Lee, E. S. (1996). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57. <https://doi.org/10.2307/2060063>
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Levy, A. (2010). *Loose Change*. Grin Verlag.
- Ma, L. (2004). Wittgenstein’s language-game and intercultural communication. *Intercultural Communication Studies*, 8(2), 100–112.
- Minami, M. (2002). *Culture-Specific Language Styles: The Development of Oral Narrative and Literacy*. Multilingual Matters.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches En Didactique Des Langues Et Des Cultures*, 4(4). Disponível em <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>.
- Pimentel, I., & Ribeiro, C. (2024). Educação intercultural em Portugal: entre as normativas e as traduções. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (28), 1-23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365>
- Portugal. (2001). *Diário da República* n.º 5/2001, Série I-B.

- Portugal. (1991). *Diário da República* n.º 60/1991, Série I-B.
- Rebourcet, S. (2016). Le français standard et la norme: l'histoire d'une "nationalisme linguistique et littéraire" à la française. *Communication, lettres et sciences du langage*, 2(1), 107-118.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Multilingual Matters. Disponível em <https://doi.org/10.21832/9781853599613>.
- Robert Clifford Ostergren, & Mathias Le Bossé. (2011). *The Europeans: a geography of people, culture, and environment*. (2 ed.) Guilford Press.
- M. da Silva e Silva & J. da Silva (Orgs.), Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas culturas estrangeiras. Universidade do Minho.
- Solignac, D. & Rol, H. (2015). *Bill* [Filme].
- Souta, L. (2014). Multiculturalidade e Educação. Profedições.
- Stockinger, P. (2003). *Le document audiovisuel: Procédures de description et exploitations pratiques*. Hermès Science.
- Elissa Tognozzi. (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture through Film. *Italica*, 87(1), 69-91.
- Trudgill, P. (1999). Standard English: What it isn't. Em T. Bex, & R. J. Watts (Eds.), *Standard English: The widening debate* (pp. 117-128). Routledge.
- Vala, J., Brito, R. & Lopes, D. (2015). Expressões dos racismos em Portugal (2 ed). Imprensa de Ciências Sociais
- Weinreich, U. (1979). *Languages in Contact: Findings and Problems*. De Gruyter Mouton.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Continuum.

Anexos

Anexo 1 – Plano de aula introdutória à unidade temática e os materiais utilizados

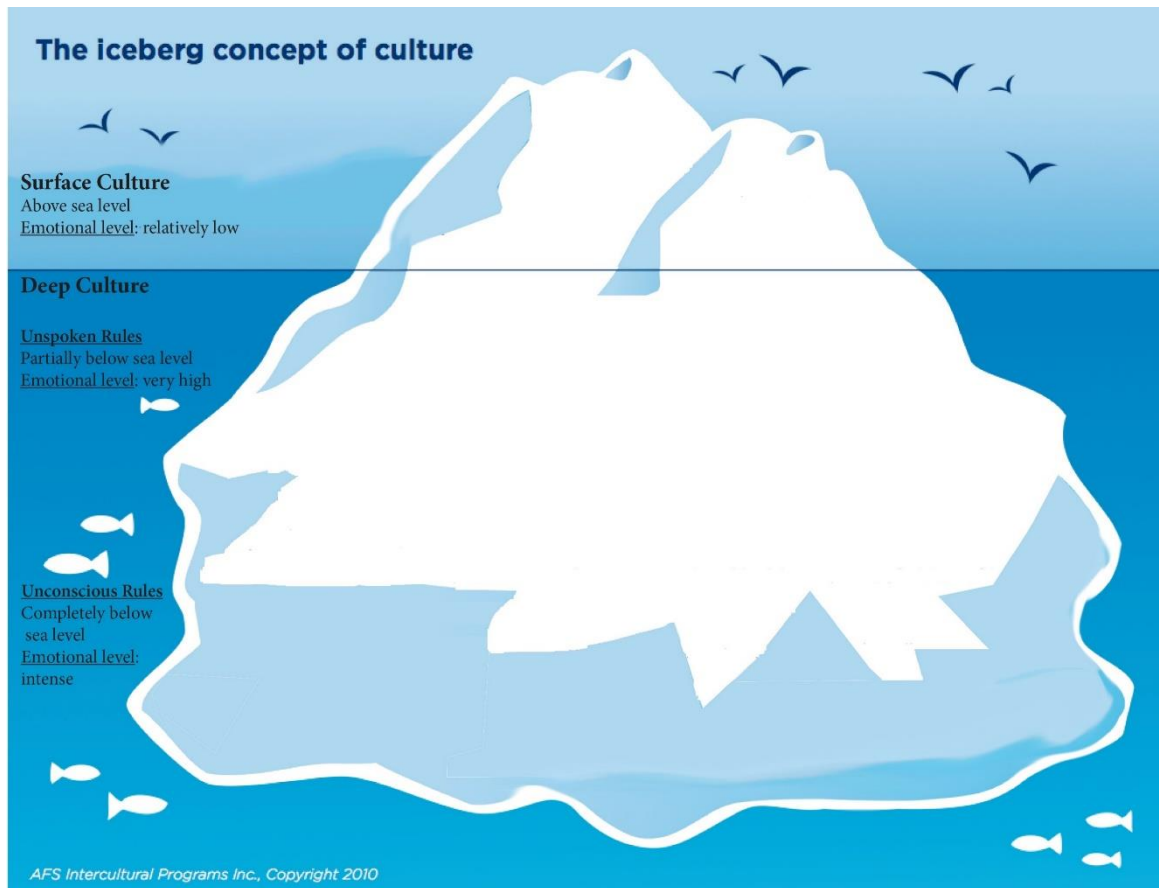
Escola:		
Professora: Professora Bibiana Sousa		
Estagiária: Ana Catarina Pacheco Reis		
Disciplina: Inglês	Unidade: Multiculturalismo	
Data: 15 março	Tempo: 11h45 – 13h25	
Ano: 11º ano	Duração: 100 minutos	
Sumário:		
Introduction to the new unit related to multiculturalism.		
Speaking activities.		
Listening comprehension exercises.		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	
- Relacionar o que ouve e lê com o seu conhecimento e vivência pessoal.	- Relacionar informações com os seus conhecimentos e experiências pessoais.	
- Interpretar informação explícita e implícita em textos.	- Partilhar conhecimentos e experiências pessoais com o(s) seu(s) par(es).	
- Interagir com eficácia, participando em discussões e defendendo pontos de vida.	- Analisar documentos visuais e examinar os seus elementos.	
- Expressar-se de forma clara sobre as áreas temáticas apresentadas.	- Propor hipóteses a partir da interpretação de elementos presentes em documentos visuais.	
- Relacionar a sua cultura de origem com outras culturas, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores.	- Explicar e defender o seu ponto de vista, baseando-se em elementos concretos.	
- Alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa	- Identificar e organizar elementos culturais presentes num documento visual.	
- Manifestar interesse em conhecer novas ideias e experiências e sobre elas realizar aprendizagens.	- Refletir sobre ideias e opiniões pessoais com novas informações e concluir ilações.	
	- Relacionar documentos visuais com a área temática trabalhada.	
	- Selecionar a definição correta relativa ao conceito trabalhado.	
	- Interpretar um documento escrito e resolver exercícios relativos ao mesmo.	
	- Pesquisar informação adequada ao enunciado proposto.	
	- Descobrir novas informações sobre uma comunidade multicultural.	
Áreas de competência do PA e Descritores		
A, B, C, D, E, F, H, I, J		
Conhecedor, Criativo, Crítico, Indagador, Sistematizador, Comunicador, Questionador, Respeitador da diferença/do outro, Participativo		
Atividades	Interação	Tempo
1. A professora pergunta aos alunos sobre as suas experiências no estrangeiro ou para onde têm interesse em viajar.	Turma	5'
2. A professora apresenta um mapa-mundo aos alunos e distribui post-its onde os alunos irão escrever opiniões ou ideias acerca desses destinos.		
3. Os alunos discutem as suas opiniões ou ideias acerca desses destinos, escrevem palavras-chave ou frases curtas sobre as mesmas e colam-nos no mapa.	Pares	10'
3. A professora pergunta aos alunos sobre os seus hábitos e gostos relativos ao cinema.		
4. A professora pede aos alunos que analisem três posters diferentes do filme <i>Bend It Like Beckham</i> .	Turma	5'

5. Os alunos partilham com os colegas as suas interpretações dos posters e o que poderão indicar sobre a história do filme.	Grupos de 3-4 alunos	15'
6. A professora revela aos alunos a sinopse do filme no site IMDB.	Turma	5'
7. A professora pede aos alunos que identifiquem elementos culturais presentes nos posters.		
8. Os alunos identificam os elementos culturais e as suas respetivas categorias presentes nos posters.	Turma	5'
9. A professora apresenta e explica aos alunos um modelo cultural do iceberg vazio.		
10. Os alunos organizam as categorias anteriormente identificadas no espaço correto do modelo cultural apresentado.	Turma	10'
11. A professora pergunta aos alunos que outras categorias poderiam fazer parte do modelo cultural e em que espaços seriam colocados.		
12. Os alunos referem outras categorias que poderiam fazer parte do modelo cultural e onde as colocariam.		
13. A professora apresenta aos alunos um exemplo do modelo cultural preenchido com diversas categorias.		
14. A professora apresenta o mapa-mundo com os post-its colocados pelos alunos.	Turma	10'
15. Os alunos comparam informações prévias com os post-its no mapa-mundo e retiram algumas conclusões breves.		
16. A professora apresenta aos alunos uma foto aérea de icebergs de diferentes tamanhos e formas.	Turma	10'
17. Os alunos deduzem a ligação entre a foto e o conceito de multiculturalismo.		
18. A professora apresenta aos alunos diferentes definições de multiculturalismo.	Turma	
19. Os alunos selecionam a definição de multiculturalismo mais adequada e partilham as suas respostas com os colegas.		
20. A professora pede aos alunos que leiam o artigo Is the UK multicultural? e que realizem exercícios relativos ao mesmo.	Individual/Pares	15'
21. Os alunos realizam os exercícios relativos ao mesmo e partilham com a turma as suas respostas para a correção.		
22. A professora sugere aos alunos que, através dos seus telemóveis, façam uma breve pesquisa sobre Southall.	Turma	10'
23. Os alunos partilham com a turma o que leem ou veem a partir dos resultados obtidos da pesquisa.		
24. A professora dá uma breve contextualização sobre a presença desta comunidade em Southall.		
Conteúdos		
- Socioculturais: Cultural Iceberg Model; Multiculturalismo no Reino Unido; Comunidades emigrantes em Londres. - Discursivos: Texto informativo. - Morfosintáticos: - Lexicais: Cultura e as suas categorias e elementos. - Fonológicos:		
Recursos/Materiais		
Mapa-mundo, post-its e material de escrita Computador, conexão Wi-fi, projetor e quadro branco Posters do filme <i>Bend It Like Beckham</i>		

Sinopse do filme <i>Bend It Like Beckham</i> no IMDB
Exemplo vazio e exemplo preenchido do modelo cultural do iceberg
Foto de icebergs
Artigo Is the UK multicultural? e exercícios relativos ao mesmo
Caderno
Telemóveis pessoais e dados móveis
Avaliação
Formativa (observação direta)
Observações



IN THEATRES THIS SPRING
www.foxsearchlight.com



1. Select the appropriate definition of multiculturalism. *

- ☐ a. "Multiculturalism is the idea that distinct identities and cultural groups should be acknowledged, preserved, and supported in society" (Studysmart).
- ☐ b. Multiculturalism is "the quality or condition of a society in which different ethnic and cultural groups have equal status and access to power, but each maintains its own identity, characteristics, and mores" (APA Dictionary).
- ☐ c. Multiculturalism is "the belief that different cultures within a society should all be given importance" (Cambridge Dictionary).

2. Read the following article.

The UK is most definitely multicultural, and it has always been. For a start, it's made up of four different nations. England, Scotland, Wales, and Northern Ireland are all different countries with different dialects, customs, music, and languages.

When the Romans, Vikings, and Normans invaded the UK, they brought their cultures and languages with them and many English words have French, German, or Scandinavian origins. Furthermore, because of its proximity to Europe, the UK has a long history of trade with other European nations and that inevitably 1. _____, including marriages.

The British royal family is very multicultural, and that's even before Meghan Markle. So many of our former Kings and Queens have come from European royal families. For example, Henry VIII's first wife, Catherine of Aragon, was Spanish. Britain has even been ruled by European monarchs. William I was Norman, and William III (also known as William of Orange) was Dutch.

The UK colonial past also explains our multiculturalism. During the British Empire, many Britons went to live and work in colonies around the world and many colonial subjects came to Britain. Even today, former territories and colonies

2. _____ and people continue to migrate. Interestingly, the 2011 census revealed that the overall percentage of Brits who identify as white and Christian is declining. A separate study shows that over 300 languages are spoken in the UK.

However, this diversity is not evenly spread across the UK. Big cities like London, Manchester, and Birmingham are extremely multicultural, but smaller towns and villages are far less so. This is because immigrants have historically flocked to the larger cities in search of work. Different cities in the UK also 3. _____ depending on their individual histories. For example, Liverpool has an old Black community because Liverpool was once linked to the trans-Atlantic slave trade. Liverpool is also home to the oldest Chinese community in Europe because of the city's strong trading ties with Shanghai dating back to the 1890s.

In recent years, there 4. _____ in the UK because some Britons believe that the UK should not be multicultural.

But many more Britons believe that our history shows us we have always been multicultural and that there are many economic and social benefits of being a multicultural nation.

(greatbritishmag.com)

3. These parts of sentences have been taken from the text. Match them to the corresponding gap: *

	1.	2.	3.	4.
a. "... has been a noticeable increase in nationalistic sentiment ..."	☐	☐	☐	☐
b. "... have strong ties to Britain ..."	☐	☐	☐	☐
c. "... has meant the free movement of people ..."	☐	☐	☐	☐
d. "... have different proportions of various ethnic groups ..."	☐	☐	☐	☐

4. Read lines 1 to 25 and find the synonyms for the words:

a. idioms *

Sua resposta _____

b. commerce *

Sua resposta _____

c. uniformly *

☐ Opção 1

b. gathered in *

Sua resposta _____

5. Answer the questions below.

a. What factors make the UK a multicultural country? *

Sua resposta

b. Why do you think this article mentions Megan Markle? *

Sua resposta

c. Why are certain ethnic groups more present in certain cities? *

Sua resposta

Melting Pot



Melting Pot



A metaphor that describes a society where people from different cultures live together and gradually form one blended community.



Salad Bowl



Salad Bowl



A metaphor that describes a society where people from different cultures live together but maintain their separate cultural identities.

What about
this salad?



What about
this salad?

The salad bowl metaphor
can include different
elements that portray varied
issues.

- The first and second photos are linked to how several cultures can occupy space in society. This last photo is linked to the concepts of a *dominant culture* and a *minority culture*.



Anexo 3 – Ficha de trabalho para o registo de elementos culturais presentes no filme *Bend It Like Beckham* e os exercícios relacionados à mesma

Features of Culture (As you are watching the film <i>Bend It Like Beckham</i> , write down examples that correspond to the features below)	
1. Ways of greeting	7. Friendship
2. Attitudes to privacy and personal space	8. Clothing (styles and ideas)
3. The role of women	9. Ideas about sexual orientation
4. Celebrations	10. Attitudes about work
5. The role of family	11. Religious beliefs and rituals
6. Concept of beauty	12. Attitudes of cooperation or individualism

What features of culture did you see related

To the Indian culture?

To the English culture?

What does this tell us about Jess?



Stand Together If

Get up from your seats and form a circle. I will be saying different statements and if you identify yourself with them, take a few steps inside the circle.

- If you have personal interests that are different from your parents.
- If you were ever stereotyped into an image that isn't you.
- If you received comments about being somewhere/doing something that has a bigger presence from the opposite sex.
- If you ever felt pressure to do/behave/dress a certain way because of your sex.
- If you ever felt pressure to follow a certain career.
- If you have been discouraged from pursuing something you liked.
- If you had to drop a hobby for your studies.

Anexo 4 – Tarefa de feedback sobre o filme *Bend It Like Beckham*

What did you think of it? *

1 2 3 4 5

I did not like it at all ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ I really liked it

What did you dislike and like about it? *

Sua resposta _____

Do you think that the movie was a good way to learn about multiculturalism? *

☐ Yes

☐ No

Justify your answer *

Sua resposta _____

Anexo 5 – Powerpoint utilizado na aula dedicada a *ethnic enclaves*



Compare these two streets by identifying similarities and differences between them.



Similarities and differences

Where Jess and Pinky go

- One-story or two-story buildings.
- Storefronts have awnings, neon signs, and lightbox signs with many contrasting colors.
- Products are displayed outside the stores.
- A lot of people walking by, part presumably from the Indian community.
- Tourist attraction.

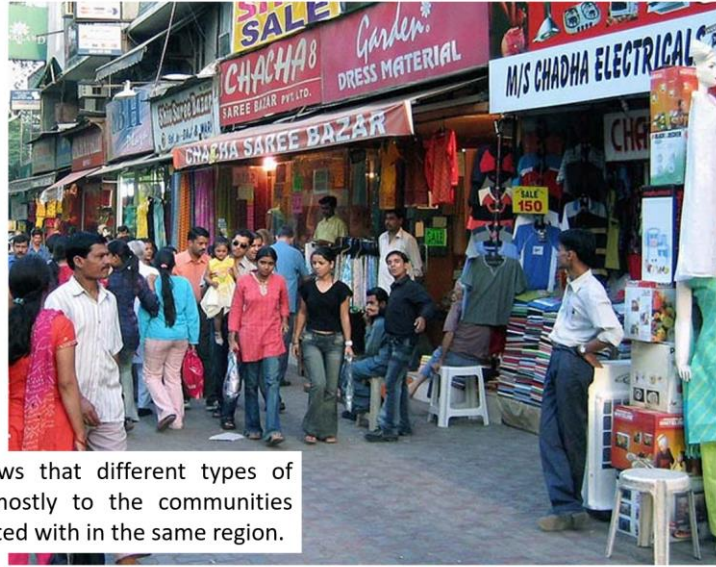
Where Jules and her mother go

- Two-story buildings.
- Classic storefronts with more similar colors.
- Products are displayed inside the stores.
- Only a few people from the UK walking by.
- Not a tourist attraction.

Is it just fiction or reality?



Middle Street, Yeovil, UK



Sarojini Nagar, New Delhi, India

The movie shows that different types of shops appeal mostly to the communities they are associated with in the same region.

Compare these two images.



Compare these two images.



Jules and Jess live in similar houses. This may indicate they live in the same area and community.



Compare these two images.



Compare these two images.

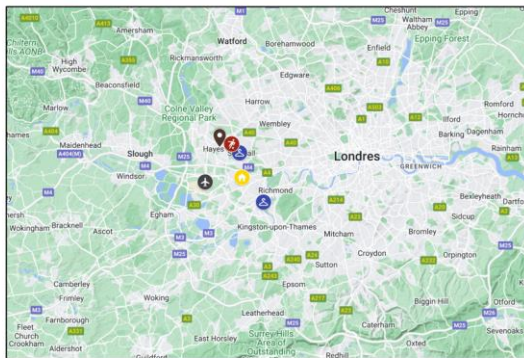
The public park and the football field seem to be apparently neutral spaces, but they are not.



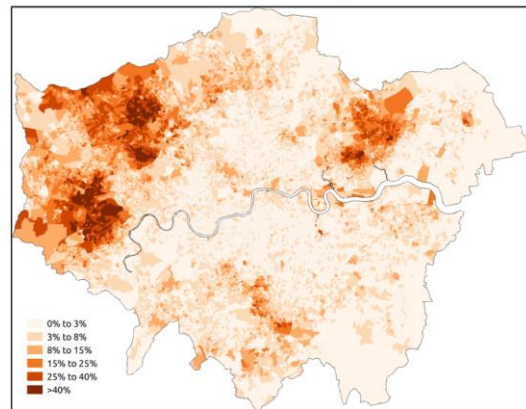
- Clothing;
- Number of boys vs the number of girls;
- What most boys do vs what most girls do.

- Clothing;
- Cultural background of the other teammates.

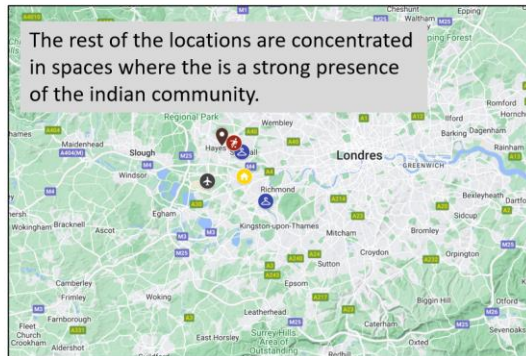
Film locations and the distribution of the Indian community



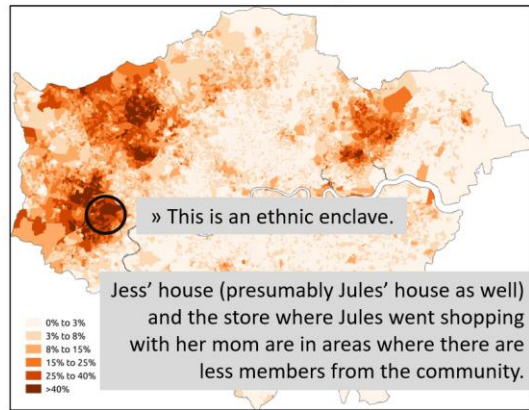
Map:
<https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=153mozW0sfz48s1Kf9o9SHNjw p61hM&usp=sharing>



Film locations and the distribution of the Indian community



Map:
<https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=153mozW0sjfz48s1KF9o9SHNjw p61hM&usp=sharing>





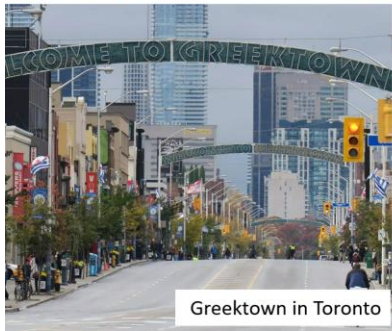
Japantown in Liberdade, São Paulo



Little India in Singapore



Little Italy in New York



Greektown in Toronto



Little Havana in Miami



Chinatown in San Francisco

What are some of the

Pros?

Cons?

Do we live in a multicultural place?

Let's see your findings:

**How do you feel while
you are in your P.E. class
with your classmates?**

**How did Jess feel while
she was playing football
and hanging out with
her teammates?**

Do you think sports...



divide people apart?
(move to my left)



unite people together?
(move to my right)



Find your colleagues and find a spot to sit down together.

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

Choose a number, from 1 to 3.

1. Make sure that each member of your group has a different number and that there are no repetitions.
2. After you all have quickly agreed on a number, go to Classroom and download the document with the number you picked.
3. Silently, read the document you downloaded.

After you have read...

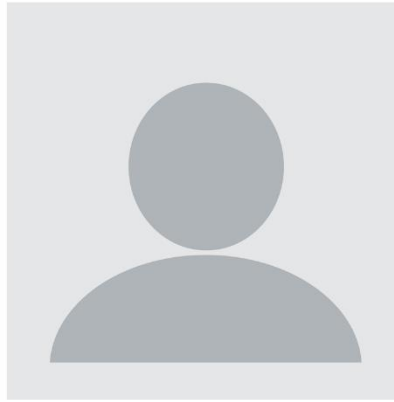
1. Tell your colleagues what your article talked about.
2. Share your thoughts and opinions with your colleagues about your article.
 - Do you relate to it or know someone who would?
 - Do you agree or disagree with some of the topics that it mentions?
3. Try to figure out together the relations between the three articles.
 - Are there any points in common or contradictions between them?
 - Can you relate them to *Bend It Like Beckham*?

After discussing with your group...

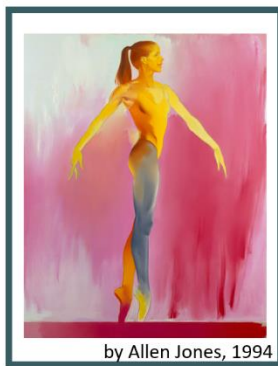
1. Try to find your other colleagues that read/watched the same article as you and find a spot to sit down.
2. Share with your colleagues some of the points that were mentioned during your talk with your previous group.
3. Write down a conclusion about your article that most of you agree on.

Bend It Like Beckham

After we have watched the movie and worked on some of its topics, what different meanings could the title have?



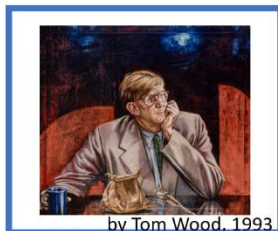
Who else admires Beckham?



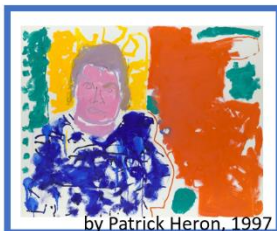
by Allen Jones, 1994



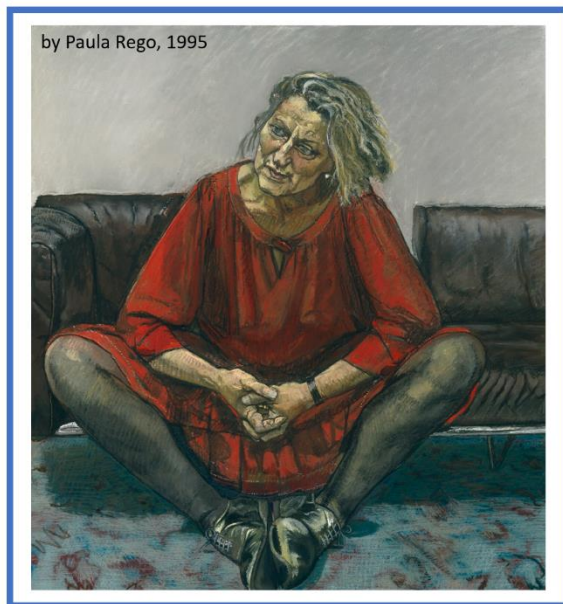
by Lorenzo Agius, 1998



by Tom Wood, 1993



by Patrick Heron, 1997



by Paula Rego, 1995

Since you all have read *Loose Change*

Join your first group and complete these elements in note form with :

1. Theme
2. Setting (time and place)
3. Plot summary
4. Character's personality traits:
 - Narrator
 - Laylor
 - Laylor's brother
 - Women at the coffee shop
5. Conflict
6. Ending

What happened after?

Choose one of the options below and write about 80 words:

1. What happened after when the narrator left? How did Laylor feel? Did they meet again?
2. Change the end of the story. What would have happened if the Londoner had invited Laylor to her house?

Anexo 7 - Questionário proposto aos alunos antes da PES

És aluno/aluna do ensino básico (3º ciclo) ou do ensino secundário? *

- ☐ Ensino básico (3º ciclo)
- ☐ Ensino secundário

És aluno/aluna de que disciplina? *

- ☐ Inglês
- ☐ Francês

Identificas-te com que género? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer

Sobre a competência intercultural

1. Que línguas estrangeiras falas? *

A sua resposta

1.1. Tens interesse em aprender mais línguas? Se sim, quais? *

A sua resposta

2. Tens mais do que uma cultura, para além da portuguesa, presente na tua família? Se sim, quais? *

A sua resposta

3. Tens contacto com conhecidos, amigos ou familiares que estão no estrangeiro? *

- ☐ Sim, conhecidos
- ☐ Sim, amigos
- ☐ Sim, familiares
- ☐ Não

4. Tens contacto com conhecidos, amigos ou membros da tua família que são estrangeiros?

- ☐ Sim, conhecidos
- ☐ Sim, amigos
- ☐ Sim, familiares
- ☐ Não

5. De 1 a 5, quanto é que concordas com as seguintes afirmações em relação à tua personalidade?

a. Eu sou intolerante *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

b. Eu sou flexível *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

c. Eu sou paciente *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

c. Eu sou tolerante a diferenças *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

d. Eu sou adaptável *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

e. Eu sou adaptável *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

f. Eu sou curioso(a) *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

g. Eu sou motivado(a) *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

h. Eu sou empático(a) *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

i. Eu sou perceptivo(a) *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

j. Eu sou independente e acredito nas minhas capacidades *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

k. Eu tenho falta de sentido de humor *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

l. Eu tenho uma mente aberta *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

m. Eu consigo não julgar imediatamente algo ou alguém *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

n. Eu tenho um claro sentido de mim mesmo(a) *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

o. Eu tolero ambiguidade *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

6. De 1 a 5, quanto é que concordas com as seguintes afirmações sobre os teus encontros com pessoas de diferentes culturas em Portugal?

a. Eu quero aprender sobre os estilos de vida e as tradições de pessoas de outros países. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

b. Eu tento comunicar com pessoas de diferentes culturas com alguma frequência, para poder aprender o que poder sobre as suas culturas. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

c. Eu acho difícil adaptar-me a pessoas de diferentes culturas *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

d. Eu sinto-me confortável quando me cruzo com diferentes costumes de pessoas de diferentes culturas. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

e. Quando eu convivo pela primeira vez com um grupo de pessoas de culturas diferentes, eu tento descobrir os costumes deles observando os seus comportamentos. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

f. Quando eu converso com pessoas cuja língua materna é diferente da minha, eu tento evitar utilizar palavras pouco claras ou confusas. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

g. Quando eu falo com pessoas de diferentes culturas, eu estou atento à linguagem corporal delas. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

h. Quando alguém de uma cultura diferente usa gestos ou expressões faciais que eu não conheço durante uma conversa, eu ignoro-as. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

i. Quando uma conversa que eu tenho com alguém de uma cultura diferente não acontece normalmente, eu penso sobre os possíveis motivos para tal. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

j. É relativamente normal para mim conversar com pessoas de diferentes culturas, e, por exemplo, lidar com falhas de comunicação, com diferentes sentidos de humor, etc. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

k. Quando algumas pessoas de diferentes culturas não se sentem confortáveis ao pé de mim, eu consigo aperceber-me disso. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

l. Se houver um problema com a comunicação, eu encontro formas de dar a volta *
à situação (ex.: utilizando gestos, explicando novamente, escrevendo, etc)

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5
(Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

m. Eu acredito que existem sempre dois lados em qualquer questão e tento *
perceber ambos antes de criticar alguém.

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5
(Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

n. Eu respeito os valores de pessoas de diferentes culturas. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5
(Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

o. Eu valorizo as opiniões de pessoas de diferentes culturas. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5
(Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

p. Eu trato todas as pessoas com respeito, independentemente do seu passado cultural. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

q. Eu acho que o meu comportamento pode impactar a vida de pessoas que vivem em outros países. *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Sobre os materiais audiovisuais

8. Achas que vídeos, filmes, séries de televisão, etc., são uma boa forma de conhecer um pouco sobre a cultura de uma comunidade? Porquê? *

A sua resposta

9. Fora da sala de aula, costumas ver vídeos, filmes, séries de televisão, etc., feitos em países onde a língua que estudas é a língua oficial? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

9.1. Se respondeste "Sim", conta-me um pouco sobre eles. *

Com que frequência vês?

São de que géneros?

Vês com ou sem legenda? Ou traduzidos para português?

Partilha outras informações se quiseres.

A sua resposta

Sobre o uso de materiais audiovisuais na sala de aula

10. Entre vídeos, filmes ou séries de televisão, etc qual é que vês com mais frequência dentro da sala de aula? *

- ☐ Vídeos
- ☐ Filmes
- ☐ Séries de televisão
- ☐ Nenhum
- ☐ Outra: _____

10.1. Se respondeste "Sim", conta-me um pouco sobre eles. *

Com que frequência vês?

São de que géneros?

Vês com ou sem legenda?

Partilha outras informações que quiseses.

A sua resposta _____

10.1.1. De 1 a 5, quanto é que achas que a opção que escolheste ajuda-te a aprender sobre a(s) cultura(s) de outra(s) comunidade(s)? *

1 (Não aprendo nada), 2 (Não aprendo quase nada), 3 (Aprendo um pouco), 4 (Aprendo muito)

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Se respondeste "Nenhum"

10.1. De que outras formas aprendes sobre a(s) cultura(s) de outra(s) comunidade(s) dentro da sala de aula? *

Em conversas com a professora? Com o manual? Com o telemóvel? Etc.

A sua resposta

10.1. Gostavas que algumas das opções anteriores, ou outras, fossem utilizados dentro da sala de aula? *

- ☐ Sim
- ☐ É indiferente
- ☐ Não

A tua opinião

Muito obrigada pela tua atenção! :)

Qual é a tua opinião sobre estes temas ou algumas questões que respondeste? *

A sua resposta

Anexo 8 - Questionário proposto no final da PES

Em comparação com o momento em que realizaste o primeiro questionário,

Seleciona a opção que melhor corresponde à tua opinião.

a. Consideras-te mais tolerante a diferenças? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

b. Consideras-te mais flexível para com os outros e os seus hábitos/crenças/valores/etc. ? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

c. Consideras-te mais paciente? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

d. Consideras-te mais curioso sobre outras culturas? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

e. Consideras-te mais motivado em aprender sobre outras culturas? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

f. Consideras-te mais adaptável a novas situações? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

g. Consideras-te mais empático para com os outros? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

h. Consideras-te mais perceptivo em relação aos outros? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

i. Consideras-te mais independente e confiante nas tuas capacidades? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

j. Consideras que tem uma mente mais aberta? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

k. Consideras-te que tens um sentido mais forte de ti mesmo? *

1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Não discordo, nem concordo), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Anexo 9 – Plano de aula introdutório à unidade temática e os materiais utilizados

Escola: Escola Básica	
Professora:	
Estagiária: Ana Catarina Pacheco Reis	
Disciplina: Francês	Unidade: A alimentação
Data: 16 fevereiro	Tempo: 11h45 – 13h25
Ano: 8º ano	Duração: 100 minutos
Sumário:	
Le vocabulaire sur l'alimentation.	
Visionnement et compréhension d'une vidéo sur le petit-déjeuner français.	
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
- Expressar-se sobre situações do quotidiano de forma simples, elementar e suficientemente clara. - Identificar palavras-chave e frases simples e inferir o sentido geral em mensagens simples e curtas que expressam de forma clara e pausada situações relacionadas com o quotidiano. - Observar e identificar na sua cultura de origem, assim como na cultura da língua estrangeira em hábitos e comportamentos inseridos em situações do quotidiano.	- Expressar gostos e preferências pessoais usando um repertório limitado de expressões e frases. - Inferir o sentido geral a partir de elementos verbais, para-verbais e culturais. - Discriminar, selecionar e associar informação explícita. - Observar e identificar traços identitários diversos na cultura materna e estrangeira.
Áreas de competência do PA e Descritores	
A, B, C, D, E, G, H	
Comunicador, Crítico, Criativo, Participativo, Sistematizador, Respeitador do outro e da diferença	
Atividades	Tempo
1. Após a entrada dos alunos são distribuídas as folhas de participação e comportamento e é apresentado o sumário.	10'
2. A professora pergunta aos alunos sobre os seus alimentos preferidos.	10'
De seguida são distribuídas cópias de uma ficha com diferentes nomes e imagens de alimentos pertencentes a diferentes grupos alimentares e feita a sua apresentação.	5'
3. Os alunos jogam ao bingo com imagens relativas à alimentação. Depois de distribuídos os cartões por todos os alunos, a professora nomeia diversos alimentos até que um aluno identifique quatro elementos no seu cartão. Os alunos poderão consultar a ficha anterior. O primeiro vencedor nomeia alimentos diferentes até que surja um segundo vencedor.	20'
4. A professora pergunta aos alunos o que conhecem sobre os hábitos alimentares franceses, especificamente ao pequeno-almoço, e a partir de que fontes. Com o apoio de imagens que representam estereótipos sobre a questão, os alunos irão identificar possíveis prejuízos culturais.	10'
5. Os alunos vêem uma entrevista realizada numa école élémentaire sobre o pequeno-almoço francês. Durante o visionamento, os alunos prestam atenção aos alimentos referidos. Após o visionamento, a professora distribui cópias da transcrição do vídeo.	5'
5.1. A seguir, a professora pergunta aos alunos quais foram os alimentos referidos durante o vídeo e qual o nome da refeição abordada. Depois, os alunos comparam o pequeno-almoço que a aluna entrevistada come no dia-a-dia e o que comeu na escola e deduzem alguns dos motivos que levam a essa diferença.	15'

5.2. A professora pergunta aos alunos o que comem ao pequeno-almoço durante a semana e durante o fim-de-semana. Logo, os alunos irão compará-los com os da aluna entrevistada, deduzir semelhanças e diferenças entre eles bem como os alguns dos seus motivos.	15'
6. Os alunos deduzem o nome do almoço e do jantar a partir de pistas dadas pela professora.	5'
Conteúdos	
- Socioculturais: Pequeno-almoço típico e quotidiano francês. - Discursivos: Texto descritivo. - Morfossintáticos: Expressão de opinião, o Presente do Indicativo. - Lexicais: Alimentação e refeições diárias. - Fonológicos:	
Recursos/Materiais	
Computador, projetor e quadro Caderno e material de escrita Cópia de ficha de vocabulário e transcrição de vídeo Vídeo: https://youtu.be/kNYuRwnqtm4?si=wIYEtQOPOHoLByIY	
Avaliação	
Formativa (observação direta)	

Les Aliments

Les légumes

			
La laitue	La carotte	La pomme de terre	Les haricots
			
Le champignon	L'oignon	L'épinard	Le chou
			
Le maïs	Les petits pois	Le concombre	La citrouille

Les fruits

			
La pomme	Les raisins	L'orange	La banane
			
Le citron	La poire	La tomate	La pêche
			
La cerise	La fraise	L'ananas	La pastèque

Les produits laitiers et l'œufs

				
Le lait	Le yaourt	Le fromage	Le beurre	L'œuf

Les féculents

			
Les pâtes	Le riz	Les céréales	Le pain

La viande

			
Le poulet	La dinde	Le porc	Le boeuf
			
Le jambon	Le hamburger	La saucisse	Le steak

Le poisson

			
Les fruits de mer	Le saumon	La morue	Le thon

Les boissons

 Le café	 Le thé	 Le jus d'orange	 L'eau
--	---	---	--

Les pâtisseries

 Les biscuits	 Le croissant	 Les crêpes	 Le muffin
--	--	---	---

Quelques plats et accompagnements

 La soupe	 La salade	 Les frites	 La purée
 La pizza	 Le ragoût	 Le sandwich	 Le spaghetti à la bolognaise



Quels sont les aliments
présents dans la vidéo?



À l'école

croissant
baguette
lait
pain au chocolat
yaourt

À la maison

céréals
pain
lait

À l'école

pain
céréals
fruits
yaourt

Et vous?

À la maison

pâte (mais)
pain
gâteau



Le petit-déjeuner



Le déjeuner



Le dîner

Anexo 10 – Plano de aula em torno da curta-metragem *Bill* e materiais utilizados

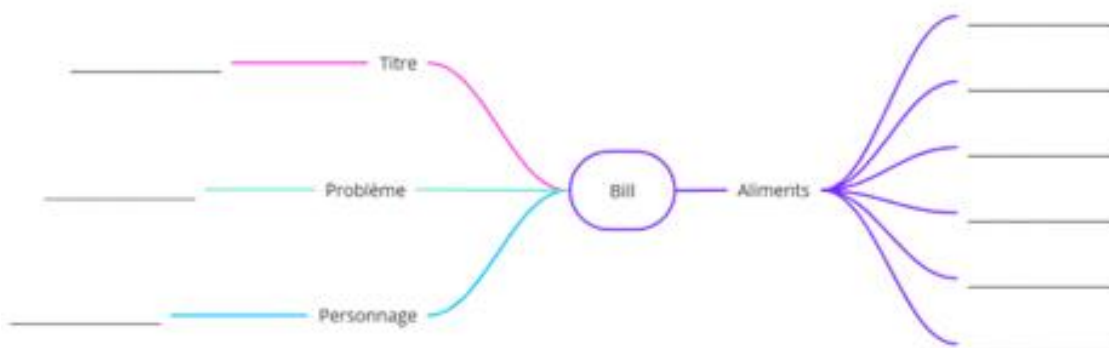
Escola: Escola Básica		
Professora:		
Estagiária: Ana Catarina Pacheco Reis		
Disciplina: <u>Francês</u>	Unidade: A habitação	
Data: 27 abril	Tempo: 11h45 – 13h25	
Ano: 8º ano	Duração: 100 minutos	
Sumário:		
Introduction de l'unité sur l'habitation. Visionnement du court-métrage Bill. Vocabulaire sur les pièces de la maison et sur les meubles.		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	
- Identificar palavras-chave e frases simples e inferir o sentido geral em textos simples e curtos (orais e escritos) relacionados com situações do quotidiano. - Observar e identificar a diversidade na sua cultura de origem, assim como na(s) cultura(s) da língua estrangeira.	- Identificar elementos verbais, para-verbais e culturais presentes num documento audiovisual. - Formular hipóteses a partir de elementos para-verbais e culturais. - Compreender o sentido geral de um documento audiovisual. - Discriminar, selecionar e associar informação explícita e implícita. - Recolher e organizar informação de forma sistematizada. - Comparar referências hábitos, atitudes e comportamentos entre uma cultura da língua estrangeira e as culturas da língua materna.	
Áreas de competência do PA e Descritores		
A, B, C, D, E, F, H		
Conhecedor, Comunicador, Questionador, Crítico, Participativo, Sistematizador, Respeitador do outro e da diferença		
Atividades	Interação	Tempo
1. Após a entrada dos alunos, a professora distribui as folhas de participação e comportamento e apresenta o sumário.	Turma	5'
2. A professora informa os alunos que irão ver uma curta-metragem intitulada <i>Bill</i> e pergunta-lhes o que poderá significar o título.		5'
3. Os alunos deduzem possíveis significados do título da curta-metragem.		
4. A professora pede aos alunos que oiçam os primeiros 2 min. da curta-metragem sem imagem e tentem identificar alguns dos vários sons nela presentes.	Individual	2'
5. Os alunos ouvem os primeiros 2 min. de <i>Bill</i> sem imagem e escrevem notas sobre os vários sons que existem durante esse período.	Turma	5'
6. A professora pede aos alunos que nomeiem os sons que identificaram e que informações podem deduzir deles.		
7. Os alunos identificam os diferentes sons que escutaram e propõem informações e cenários sobre os mesmos.	Individual	2'
8. A professora pede aos alunos que vejam os primeiros 2 min. de <i>Bill</i> com imagem.		
9. Os alunos vêem os primeiros 2 min. de <i>Bill</i> e associam os vários sons às ações que ocorrem nele.		
10. A professora distribui cópias de uma ficha de trabalho pelos		

alunos e pergunta-lhes que informações (personagem, espaço, alimentos, problema) obtiveram graças à vertente visual da curta-metragem.		
11. Os alunos identificam diferentes informações que concluíram após a visualização enquanto a professora escreve-as no mapa mental.	Turma	5'
12. A professora pede aos alunos que vejam o resto da curta-metragem.	Individual	3'
13. Os alunos vêem o resto da curta-metragem.		
14. A professora pergunta aos alunos qual é a consequência final do problema que identificaram e o motivo do título da curta-metragem.	Turma	3'
15. Os alunos identificam a consequência final bem como o motivo do título.		
16. A professora pede aos alunos que realizem o exercício 2 da ficha de trabalho.	Individual	5'
17. Os alunos realizam o exercício indicado e a professora esclarece dúvidas dos mesmos.		
18. A professora pede aos alunos que partilhem as suas respostas e que as justifiquem.	Turma	5'
19. Os alunos partilham e justificam as suas respostas enquanto a professora corrige possíveis erros que possam surgir.		
20. A professora mostra aos alunos diferentes imagens do interior da casa utilizada para a gravação da curta-metragem e pede-lhes que comentem sobre o seu aspeto e comparem com as suas casas.	Turma	5'
21. Os alunos observam as diferentes imagens atentamente e comentam sobre o seu aspeto e comparem com as suas casas.		
22. A professora partilha com os alunos duas imagens de dois sites imobiliários diferentes (um francês e outro português) e os seus primeiros resultados de pesquisa e pede-lhes que comentem o exterior das moradias.	Turma	10'
23. Os alunos comentam o exterior das moradias e comparem com o aspeto das moradias em Portugal.		
24. A professora alerta os alunos sobre as palavras no exercício 3 e pede-lhes que tentem traduzi-las.	Turma	10'
25. Os alunos tentam traduzir as palavras com o apoio da professora.		
26. A professora pede aos alunos que realizem o exercício 3 agora com as traduções feitas pelos mesmos.	Individual/Pares	10'
27. Os alunos realizam o exercício indicado pela professora.		
28. A professora pede que um aluno partilhe as suas respostas para a primeira alínea do exercício.	Individual	20'
29. Um aluno lê as frases da primeira alínea e as suas respostas enquanto a professora corrige possíveis erros que surjam.		
30. A professora e os alunos repetem os mesmos procedimentos para as restantes alíneas do exercício 3 da ficha de trabalho.	Turma	
Conteúdos		
- Socioculturais: Habitações.		
- Discursivos: Texto descritivo		

- Morfossintáticos: Preposições de lugar. - Lexicais: Habitação, divisões e mobiliário. - Fonológicos: Fonemas /wa/, /ɲ/, /ɣ/ e /o/.
Recursos/Materiais
Computador, conexão Wi-fi, projetor, tela, quadro negro e giz Powerpoint Curta-metragem Bill Mapa mental Caderno e material de escrita Ficha de trabalho
Avaliação
Formativa (observação direta)

Court métrage *Bill*

1. Complète les espaces de la carte mentale.



2. Associe les images aux mots corrects.

Les pièces de la maison

les toilettes

la cuisine

le jardin

la cave

le salon

la chambre

la salle de
bains

Les objets



3. Identifie les meubles d'un appartement à vendre à Paris.

lit	miroir	tapis	chaise	baignoire	canapé	table de chevet	placards	bureau (m)	cuisinière
table	lavabo	micro- ondes	évier	toilette	étagère	frigo	télévision	armoire	lampe

a. Le salon est agréable. Il y a un _____ gris confortable pour regarder la _____, une longue _____ blanche sur un grand _____. Au fond de la pièce, il y a aussi une _____ avec des livres et des bibelots.

b. La cuisine est très petite mais fonctionnel. Il y a plusieurs _____ pour ranger les différents objets, un _____ pour conserver les aliments au frais et un _____ pour les laver. Il y a aussi une _____ pour préparer la nourriture, un _____ pour réchauffer les plats et deux _____ autour d'une _____ pour manger.

c. Les chambres sont différentes. Il y a un _____ pour dormir avec une _____ à côté et une _____. Dans une des chambres il y a une _____ et un _____ pour travailler, tandis que dans l'autre il y a une _____ pour ranger les vêtements.

d. La salle de bains est simple. Il y a une grande _____ pour se baigner et un petit _____ pour se laver les mains et devant un petit _____. Les _____ sont dans une autre pièce de l'appartement .





