



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Inês Castelo Branco de Vasconcelos Cardoso

INGLÊS E ESPANHOL NA SALA DE AULA: OUTROS CONTEXTOS, OUTRAS CULTURAS

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo e pela Doutora Elena Gamazo Carretero, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

INGLÊS E ESPANHOL NA SALA DE AULA: OUTROS CONTEXTOS, OUTRAS CULTURAS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Inglês e Espanhol na sala de aula: Outros contextos, outras culturas
Autor/a	Inês Castelo Branco de Vasconcelos Cardoso
Orientador/a(s)	Maria José Florentino Mendes Canelo Elena Gamazo Carretero
Júri	Presidente: Doutor João da Costa Domingues Vogais: 1. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís 2. Doutora Elena Gamazo Carretero
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de inglês e espanhol
Data da defesa	19 de outubro de 2022
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



Agradecimentos

Às minhas orientadoras de estágio por terem aceitado esta tarefa e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

À minha família pelo apoio e pelo carinho.

Ao Abdulrhman por me fazer constantemente repensar a minha cultura e os meus conceitos.

RESUMO

Inglês e Espanhol na sala de aula: outros contextos, outras culturas

O conceito de cultura abrange diferentes campos, sendo que Cultura, com maiúscula, se refere à cultura dita de elite, isto é, à literatura, música, pintura, etc. Por outro lado, cultura com minúscula engloba os valores, crenças, tradições e práticas de uma comunidade em particular.

Ao analisar os manuais escolares adotados em ambas as disciplinas que lecionei neste ano letivo, constatei que a cultura no sentido mais abrangente que indico acima tinha muito pouco destaque e, nos casos em que estava presente, acabava por raramente passar de uma menção breve e informativa, em vez de suscitar uma reflexão crítica. Este trabalho surge da necessidade de colmatar esta lacuna.

Vários autores (Agar, 1996; Barker, 2004) defendem que não é possível ensinar a língua sem a cultura, pois elas são indissociáveis. O presente documento aborda a importância da cultura na sala de aula de língua estrangeira, visto que o ensino da cultura, por vezes, parece esquecido em detrimento do ensino da língua, apesar de o ensino da língua de forma isolada ser inviável. Para tal, são expostas e objeto de análise crítica as estratégias que utilizei durante a minha prática pedagógica, onde foram explorados diferentes contextos de práticas culturais, recorrendo a materiais autênticos, adaptados ao nível e contexto da turma, e a sua importância na aprendizagem da língua.

A cultura não é exclusiva de alguns: todos os indivíduos pertencem a uma cultura, o que pressupõe diferenças entre si. Porém, a maneira de poderem comunicar é estabelecendo pontes através das semelhanças que partilham, para além do respeito pela diferença. Sem a cultura, não é possível estabelecer estas ligações e comunicar com o outro.

Palavras-chave: cultura; ensino; Inglês; Espanhol; contexto

ABSTRACT

English and Spanish in the classroom: different contexts, different cultures

The concept of culture comprises different areas. On the one hand, Culture, with capital letter, refers to the so-called elite culture, that is, literature, music, painting, etc. On the other hand, culture with lower case encompasses the values, beliefs, traditions and habits of a specific community.

After analyzing the student books used in both subjects that I have taught during this school year, I noticed that culture in the broad sense, as referred to before, did not seem to be given a much importance and, when it was featured, it rarely went beyond a brief and informative mention, rather than fostering critical reflection. The theme choice for this work arises from the need to fill this gap.

Several authors (Agar, 1996; Barker, 2004) argue that it is not possible to teach language without culture, as they are inseparable. This document addresses the importance of culture in the foreign language classroom, as teaching culture sometimes seems to be less valued than teaching language, even though teaching only language is unfeasible. For this purpose, I will share and analyse the strategies that I have used during my internship, where I explored different contexts of cultural practices, and authentic materials, adapted to the level and context of the class, and their importance in language learning.

Culture is not exclusive to just a few people: all individuals belong to a culture, which means that there will surely be differences between them. However, they are able to communicate by connecting through the similarities they share, in addition to the respect for that which is different. Without culture, it is not possible to establish these connections and to communicate with each other.

Keywords: culture; teaching; English; Spanish; context

Índice

Introdução	1
1. Capítulo 1 – Caracterização do contexto em que foi realizado o estágio	2
1.1. Escola Básica Martim de Freitas	3
1.1.1. Caracterização da turma de Inglês	3
1.2. Escola Secundária de Avelar Brotero	4
1.2.1. Caracterização da turma de Espanhol	5
2. Capítulo 2 – Descrição e reflexão crítica sobre o estágio	7
2.1. Apresentação da professora estagiária	7
2.2. Expectativas e desafios	8
2.3. Aprendizagem através de observação de aulas	8
2.4. Prática pedagógica supervisionada	9
2.4.1. Inglês	9
2.4.2. Espanhol	10
2.5. Atividades extraletivas	11
3. Capítulo 3 – Inglês e Espanhol na sala de aula: Outros contextos outras culturas	13
3.1. Justificação para a escolha do tema	13
3.2. A cultura nos documentos regulares do ensino de Inglês e Espanhol	14
3.2.1. Quadro europeu comum de referência para as línguas	14
3.2.2. Inglês	15
3.2.3. Espanhol	16
3.2.4. Síntese	16
3.3. Cultura	17
3.4. Língua e cultura	18
3.5. Contexto	20
3.6. Contexto e cultura nas aulas de língua estrangeira	20
3.7. Propostas didáticas de Inglês de Espanhol	22
3.7.1. Inglês:	22
3.7.1.1. Aula 1	22
3.7.1.2. Aula 2	25

3.7.2. Espanhol	28
3.7.2.1. Aula 1.....	28
3.7.2.2. Aula 2.....	31
Conclusão	34
Bibliografia.....	35
ANEXOS	39
Anexo I.....	40
Anexo II.....	40
Anexo III.....	41
Anexo IV	41
Anexo V	42
Anexo VI	43
Anexo VII	44
Anexo VIII	45
Anexo IX.....	46
Anexo X.....	47
Anexo XI.....	48
Anexo XII.....	49
Anexo XIII.....	49
Anexo XIV	50
Anexo XV	51
Anexo XVI	54
Anexo XVII	55
Anexo XVIII	56
Anexo XIX.....	57
Anexo XX.....	59

Siglas e Acrónimos

CELTA – Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages

CHUC – Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra

ELE – Español Lengua Extranjera

INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía

ME – Ministério da Educação

RAE – Real Academia Española

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

Este relatório está inserido no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Coimbra. Como tal, é resultado do meu estágio no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas e na Escola Secundária de Avelar Brotero, ambas localizadas na cidade de Coimbra.

O presente documento divide-se em três grandes capítulos, culminando na Conclusão. O primeiro apresenta as duas escolas em que exerci a minha prática pedagógica supervisionada, estabelecendo o contexto socioeducativo no qual ambas estão inseridas, e descreve as características das turmas com que trabalhei.

O segundo capítulo começa pela minha apresentação profissional, após a qual teço algumas considerações acerca do estágio realizado. No terceiro capítulo explico o que me levou a escolher este tema e reúno os fundamentos teóricos de suporte à componente monográfica deste trabalho. Posteriormente, elaboro uma descrição e análise crítica de aulas selecionadas – duas por cada idioma. Por fim, redijo uma conclusão onde faço o balanço do trabalho realizado e das aprendizagens feitas. Este relatório culmina com uma apresentação dos materiais que criei para as aulas lecionadas ao longo do estágio e de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante o mesmo período, na secção de Anexos.

É de salientar que este documento não está redigido com recurso a linguagem inclusiva, pelo que utilizarei o género masculino para me referir ao coletivo, de forma a não prejudicar a leitura.

1. Capítulo 1 – Caracterização do contexto em que foi realizado o estágio

O estágio por mim realizado foi dividido por duas escolas, ambas localizadas na cidade de Coimbra. Trata-se da Escola Martim de Freitas, onde lecionei Inglês numa turma do 8º ano, e da Escola Secundária de Avelar Brotero onde lecionei Espanhol numa turma do 11º ano.

Coimbra é capital de distrito e está munida de uma rede ferroviária que permite viajar rapidamente até algumas das cidades portuguesas com maior relevância, como Lisboa e Porto, encontrando-se, também, ligada a algumas capitais europeias pela mesma via.

A cidade tem uma relação importante com a Universidade de Coimbra. Para além do seu papel mais óbvio na formação académica, a sua relevância prende-se, igualmente, com a significativa contribuição para a economia da cidade que a população estudantil tem e a importância do próprio edifício para o turismo que, com séculos de história, enriquece a cidade e cativa visitantes. No entanto, a cidade não atrai habitantes da mesma forma que alicia turistas. De acordo com a Carta Educativa (p. 8), a partir de 1996 e até 2001 notou-se um êxodo da população residente em Coimbra, tendo saído 14090 pessoas da cidade, durante esse período, para viverem em municípios limítrofes como Condeixa-a-Nova, Lousã e Miranda do Corvo. A cidade tem atualmente 140.796 habitantes, dos quais 13 em cada 100 são jovens com menos de 15 anos, segundo dados da PORDATA (2021).¹

Outro aspeto a salientar é a contribuição do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra (CHUC) para a cidade. Uma vez que o setor da indústria se encontra pouco desenvolvido em Coimbra, o CHUC é efetivamente uma das maiores entidades empregadoras na cidade. Segundo o Relatório e Contas de 2020, à data de dezembro desse ano, o Centro empregava 8404 funcionários. (p.52) O Centro Hospitalar, sendo o maior em Portugal, serve não só utentes da região centro, como também do resto do país. O CHUC tem uma Unidade de Investigação e Desenvolvimento e destaca-se por ser o hospital em Portugal com mais projetos neste âmbito. (*id.*, p.48)

No âmbito dos resultados dentro da escolaridade obrigatória, é de destacar que a taxa de retenção e desistência do ensino Secundário em Coimbra em 2019 foi de 10,9%, contrastando com 20,4% dez anos antes, em 2009.² Carece, no entanto, salientar que o número de docentes em exercício em Coimbra tem vindo a diminuir, havendo apenas 1267 docentes a trabalhar no 3º ciclo e ensino secundário na cidade de Coimbra em 2020.³ Estes dados acompanham uma tendência decrescente do número de alunos inscritos nos níveis de escolaridade supracitados, sendo que em 2001 a cidade tinha 10 931 alunos matriculados no 3º ciclo e ensino secundário, contrastando com apenas 9704 em 2020.⁴

¹ O documento não se encontra paginado – consultar a informação aqui: <https://www.pordata.pt/Municipios> (consultado a 24 de novembro de 2021)

² O documento não se encontra paginado – consultar a informação aqui: <https://www.pordata.pt/Municipios/Taxa+de+reten%C3%A7%C3%A3o+e+desist%C3%Aancia+no+ensino+secund%C3%A1rio+total++por+modalidade+de+ensino+e+ano+de+escolaridade-997> (consultado a 24 de novembro de 2021)

³ O documento não se encontra paginado – consultar a informação aqui: <https://www.pordata.pt/Municipios/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-208> (consultado a 24 de novembro de 2021)

⁴ O documento não se encontra paginado – consultar a informação aqui: <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-202> (consultado a 22 de novembro de 2021)

1.1. Escola Básica Martim de Freitas

Conforme consta no Projeto Educativo (2016, p. 6), ao agrupamento de Escolas Martim de Freitas pertencem dois jardins-de-infância – um nos Olivais e outro em Montes Claros – e cinco escolas básicas do 1º ciclo, situadas na Conchada, em Coselhas, em Santa Cruz, nos Olivais e Montes Claros e, finalmente, a Escola Básica de 1º, 2º e 3º ciclos Martim de Freitas onde decorreu o estágio de Inglês.

A Escola Martim de Freitas está inserida numa zona da cidade economicamente favorecida – Celas – e situa-se ao lado do Hospital Universitário de Coimbra, onde trabalham muitos dos pais dos alunos da escola. Esta escola ensina alunos do 1º ao 3º ciclo e dispõe de uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, a UEE. (Carta Educativa, p. 32)

O Agrupamento de Escolas Martim de Freitas tem um protocolo com o Ministério da Justiça que pressupõe um trabalho direto com o Centro Educativo dos Olivais. Trata-se de um centro prisional para menores que, evidentemente, se encontram dentro da escolaridade obrigatória. Por esse motivo, alguns docentes do supramencionado Agrupamento de Escolas deslocam-se até lá para dar aulas aos jovens que aí residem. Para além disso, o agrupamento envia, igualmente, docentes para apoiar algumas das crianças internadas no Hospital Pediátrico de Coimbra, providenciando um acompanhamento individual até ao 3º ciclo. (Projeto Educativo, p. 6, 7)

Atualmente, as escolas do Agrupamento estão próximas da sua capacidade máxima. Segundo dados da Câmara Municipal de Coimbra (Rede escolar, 2021), no ano letivo 2021/2022, a Escola Martim de Freitas tem matriculados 176 alunos no 7º ano, 158, no 8º ano e 174 no 9º ano, de um total de 1037 alunos que frequentam esta escola em particular, do 1º ao 3º ciclo. Segundo estatísticas apresentadas pela própria escola no Projeto Educativo, 61% dos alunos opta pelo agrupamento científico quando transita para o ensino secundário. (p. 11)

Do corpo docente, 90% dos professores estão no quadro de escola e, de acordo com dados relativos ao ano letivo de 2015/2016, a média de idade dos professores era de 52 anos, o que não é um cenário muito diferente do que se passa no resto do país. Também é de notar o envelhecimento do corpo não docente, salientando, ainda um decréscimo no número de assistentes técnicos em funções. (Projeto Educativo, p. 11, 12)

O Agrupamento detém várias parcerias com inúmeros organismos, instituições e associações no âmbito cultural, de saúde, artístico, linguístico, entre outras áreas, havendo a salientar, relativamente a esta última, as parcerias com o British Council, a Alliance Française e a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o que demonstra uma valorização da aprendizagem de línguas. (*id.*, p. 14)

1.1.1. Caracterização da turma de Inglês

A caracterização da turma de Inglês do 8º ano da Escola Martim de Freitas foi feita com base em dados facultados pela diretora de turma dos alunos em questão e em dados recolhidos informalmente em contexto de sala de aula, durante a observação e lecionação de aulas.

O 8º C é composto por 21 alunos, dos quais 14 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, exceto dois que provêm de um país de língua oficial portuguesa.

O 8ºC tem dois alunos com necessidades educativas – PHDA e dislexia moderada –, o que requer a aplicação de algumas medidas diferenciadas, tanto durante as aulas, como na elaboração de testes. Estas medidas incluem sentar os alunos em lugares estratégicos, facultar-lhes mais tempo para responderem às perguntas, entre outras. Quanto aos testes, o professor deve usar preferencialmente itens de escolha múltipla e itens de seleção, recorrendo a uma linguagem simples, clara e direta, utilizar testes curtos e permitir o desdobramento do teste, entre outras medidas. A existência de alunos com este tipo de necessidades implicou uma redução do tamanho da turma, sendo esta mais pequena, em média, do que as restantes turmas da escola.

A turma tem ainda uma aluna estrangeira que provém de uma escola de outro país que, embora não tenha nenhuma necessidade educativa, tem de fazer testes de Inglês adaptados, uma vez que apresenta baixos conhecimentos da língua em questão. No 8ºC existe, apenas, um aluno repetente, mas que não apresenta dificuldades a nível de língua inglesa.

Os alunos provêm, na sua maioria, de famílias com formação académica no ensino superior, sendo que apenas 9 em 21 pais têm apenas o ensino secundário completo, ou um nível mais abaixo. No caso das mães, somente 4 têm apenas o ensino secundário completo, sendo que as restantes têm pelo menos uma licenciatura. Apenas dois pais e duas mães têm nacionalidade brasileira, tendo os demais nacionalidade portuguesa.

Relativamente aos recursos informáticos ao dispor das famílias, apenas um aluno não tem computador em casa, no entanto, todos têm acesso à internet. A turma demonstra ter, de uma forma geral, um bom comportamento, entusiasmo e os alunos participam com regularidade e pertinentemente. Todos os alunos vivem na cidade de Coimbra, exceto 7 que vivem nos arredores (Anobra, Souselas, Santo Varão, São Martinho, Ceira e Almalaguês), o que implica sair mais cedo de casa para evitarem o trânsito matinal e conseguirem chegar a horas às primeiras aulas do dia.

1.2. Escola Secundária de Avelar Brotero

De acordo com o Projeto educativo da Escola Secundária de Avelar Brotero (p. 4), esta conta com experiência educativa desde 1884. Desde essa altura que já teve vários nomes diferentes: começou por chamar-se *Escola de Desenho Industrial* e mais tarde viria a ser *Escola Industrial*, *Escola Industrial e Comercial* e *Escola Técnica*, acompanhando sucessivas reformas no ensino, até assumir o nome por que é conhecida hoje.

Em 1958, a escola passou para as instalações onde funciona atualmente. No entanto, em 2008, a escola foi sujeita a uma intervenção de requalificação e a uma ampliação dos edifícios, resultando na modernização dos espaços. (*id.*, p.6) À semelhança da Escola Martim de Freitas, a Escola Secundária de Avelar Brotero também se situa numa zona economicamente favorecida, a Solum, encontrando-se próxima do centro comercial Alma shopping, da Escola Secundária Infanta Dona Maria e da Escola Superior de Educação.

Esta escola apresenta uma oferta educativa diversificada que inclui cursos profissionais, o que contribui para atrair alunos não só da área metropolitana de Coimbra, como das zonas limítrofes. Dentro dos cursos Científico-Humanísticos, a Brotero oferece o de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e o de Artes Visuais. (*id.*, p.6)

Quanto aos cursos Profissionais, os alunos podem escolher uma das sete opções disponíveis: Técnico de Design de Moda, Técnico de Eletrónica Automação e Comando, Técnico de Gestão e Programação

de Sistemas Informáticos, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Mecatrónica Automóvel, Técnico de Multimédia e, por fim, Técnico de Secretariado. (*id.*, p.6)

A escola secundária proporciona oportunidades de estágios e intercâmbios internacionais tanto a alunos, como a professores (Leonardo da Vinci, Comenius e Erasmus+) e tem diversos protocolos e parcerias com empresas e instituições regionais e europeias, o que é benéfico para todos os alunos, mas em particular para os do ensino profissional, visto que, por este motivo, estes têm bastantes opções para realizar o seu estágio. (*id.*, p.5)

De acordo com o documento *Rede Escolar* (p.3), a Escola Secundária de Avelar Brotero tem matriculados, no presente ano letivo (2021/2022), um total de 1339 alunos, dos quais 470 frequentam o ensino profissional e 869 cursos Científico-Humanísticos. Estes números fazem com que esta seja a escola com mais alunos na cidade de Coimbra, no presente ano letivo e demonstram a importância que o ensino profissional tem para a escola, visto que mais de metade dos alunos estão matriculados em cursos profissionais.

A Escola Avelar Brotero oferece cursos em regime diurno, mas também em regime noturno, estes mais direcionados para a formação de adultos e para a modalidade de ensino recorrente não presencial. As opções noturnas permitem a conclusão do ensino secundário por parte de trabalhadores-estudantes sem interferência no horário de trabalho. Para além disso, esta escola faz ainda parte da rede de escolas para o ensino bilingue de alunos surdos, desde os anos 80. (Projeto Educativo, p.8)

1.2.1. Caracterização da turma de Espanhol

A caracterização da turma de Espanhol do 11^o ano da Escola Secundária de Avelar Brotero foi feita com base em dados fornecidos pelos próprios alunos, por meio de questionários facultados por mim e pelo meu colega de estágio, Ricardo Sousa. Tal escolha deveu-se ao facto de a tarefa de reunir a informação relativa a estes alunos ser complicada, já que a turma é constituída por alunos de quatro turmas diferentes, conforme será explicado mais adiante. A restante informação foi recolhida informalmente em contexto de sala de aula, durante a observação e leção de aulas.

A turma de Espanhol é composta por 29 alunos de diferentes cursos, dentro da área Científico-Humanística (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, e Artes Visuais), sendo que 16 são indivíduos do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Existe apenas um indivíduo com necessidades educativas, o que implica, entre outras medidas, que o docente de Espanhol reforce as progressivas aquisições da aluna e valorize a sua participação positiva e envolvimento e nas atividades.

Os alunos da turma de Espanhol têm idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, encontrando-se apenas um a repetir o ano de escolaridade atual. Todos têm acesso a um computador e internet em casa e cinco alunos beneficiam de ação social escolar (ASE). Após serem questionados sobre o assunto, 96% dos alunos afirmaram querer seguir para o ensino superior após terminar o secundário.

A maioria dos alunos da turma vive fora da cidade, uns nos arredores (Santa Clara, Brasfemes, Adémia, Ceira, Cernache e Ribeira de Frades) e outros, inclusivamente, mais longe (Lousã, Mealhada, Pampilhosa, Penacova e Pereira do Campo). Isto faz com que alguns despendam forçosamente mais tempo na deslocação casa-escola. A média de tempo despendido pelos alunos neste trajeto é de 24 minutos salientando-se, no entanto, que alguns, mesmo vivendo nos arredores de Coimbra, acabam por demorar cerca de uma hora a chegar à escola, sempre que têm de se deslocar de transportes públicos.

Embora a turma apresente, em geral, um bom comportamento, está dividida em termos de participação e demonstração ativa de interesse durante as aulas de Espanhol. Apenas metade dos alunos se mostram verdadeiramente motivados e interventivos, enquanto a outra metade da turma o demonstra com menos regularidade.

A maioria dos pais e mães da turma são portugueses, no entanto, os restantes são nacionais de países de língua oficial portuguesa. A média de idades dos pais é de 49 anos, enquanto a das mães é ligeiramente mais baixa (47 anos).

De uma forma geral, os alunos da Escola Secundária de Avelar Brotero provêm de entornos socioculturais e económicos muito diversos. Relativamente às habilitações académicas dos pais, 52% tem uma licenciatura completa ou acima, 39% tem o ensino secundário completo ou abaixo e apenas 9% tem um curso profissional, sendo que todos se encontram atualmente empregados. Por fim, o número de mães da turma com pelo menos uma licenciatura completa é ligeiramente superior ao dos pais (68%) e as restantes 32% têm como habilitações académicas o secundário ou o nível abaixo completo, havendo apenas uma mãe desempregada.

2. Capítulo 2 – Descrição e reflexão crítica sobre o estágio

Neste capítulo irei falar acerca do meu percurso e o que me levou a escolher tornar-me professora. Irei, também, elencar alguns receios e expectativas que tinha antes de iniciar o ano letivo, bem como determinadas dificuldades que encontrei neste estágio e a forma como lidei com elas. Por fim, falarei acerca da minha experiência global enquanto professora estagiária e de todas as atividades que lhe estão inerentes.

2.1. Apresentação da professora estagiária

Comecei o meu percurso académico em 2007, na Universidade de Aveiro, onde fiz uma licenciatura em Tradução. Embora esta área ainda hoje me agrade, não permite muita interação e é tendencialmente uma ocupação algo solitária. Alguns anos depois, candidatei-me para fazer um estágio no qual ensinei inglês numa escola de línguas em Lima, no Perú, com o intuito de experimentar fazer algo um pouco diferente da minha formação inicial e de perceber se era algo que me tocava verdadeiramente. Apesar de esta experiência ter sido bastante positiva, foi apenas alguns anos mais tarde que percebi que me queria dedicar ao ensino, o que me motivou a procurar desenvolver os meus conhecimentos e competências na área da docência.

Assim, em 2017, completei o CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages), da Universidade de Cambridge. Após concluir este curso, lecionei Inglês em alguns institutos de línguas, onde ensinei alunos de diferentes níveis e faixas etárias, e numa escola bilingue (Português-Inglês) onde ensinei Inglês a crianças dos três aos seis anos, experiência esta que me trouxe novos desafios, uma vez que para ensinar crianças tão pequenas é necessário muita paciência, flexibilidade, carinho e criatividade em maior quantidade do que para alunos mais velhos. Ensinar alunos tão jovens pela primeira vez levou-me a procurar alternativas. Nesse sentido, para além de criar e experimentar diferentes materiais e estratégias para os motivar, tentei, também, fazer formações que me auxiliassem neste sentido. Desta forma, desde 2017, frequentei vários workshops e fiz diversas formações, nomeadamente:

- 2019 CYLT – Certificate in Teaching Young Learners and Teenagers - International House de Lisboa
- 2019 – I Jornadas de Didática do Inglês – FLUC, Universidade de Coimbra
- 2020 – Ready, Steady, Play! - Learning English through story-based free play – Colégio do Ave, Guimarães
- 2020 – Ciclo de workshops de Educação Positiva (ANIP)
- 2021 – V Ciclo de Seminarios de Español: Enseñanza, Lengua y Cultura - FLUC, Universidade de Coimbra
- 2021 – II Jornadas de Didática do Inglês - FLUC, Universidade de Coimbra
- 2022 – Conferência – Recovering lost learnings in EFL (APPI)

Apesar de ter realizado algumas formações até ao início de 2020, senti que precisava de complementar e aprofundar os meus conhecimentos na área do Ensino, com o intuito de me tornar melhor profissional. Neste sentido, tomei a decisão de me inscrever no Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2.2. Expectativas e desafios

Embora tenha iniciado este estágio com experiência prévia no ensino, nunca tinha trabalhado com alunos do 3º ciclo e secundário, no ensino regular. Isto implicava, à partida, dar aulas a turmas maiores do que o que estava habituada. Na verdade, a turma de Inglês que ensinei, na Escola Martim de Freitas, tinha apenas 21 alunos, contudo, a de Espanhol, da Escola Secundária de Avelar Brotero, tinha 28. No caso desta última, por vezes, a falta de espaço na sala e as limitações de Covid dificultaram a minha aproximação física aos alunos. Também o facto de termos atravessado uma pandemia criou em mim alguma apreensão. Receava que, com a barreira das máscaras, a interação com os alunos fosse diferente e que, eventualmente, voltássemos ao ensino online, o que faria com que eu tivesse de mudar completamente a minha abordagem de ensino. Felizmente, nenhuma destas situações se verificou e, na verdade, consegui desenvolver uma relação muito positiva com os alunos de ambas as turmas.

Antes de o ano letivo começar, debati-me sobre se seria ou não capaz de lidar com problemas de comportamento dos discentes de forma adequada e eficaz. Porém, não houve problemas graves neste aspeto, ainda assim, nas primeiras aulas da turma do 8º ano recorri a algumas atividades em que os discentes tiveram de se levantar e mover-se dentro da sala de aula, o que, naturalmente, gerou mais ruído e confusão. Na primeira aula em que tal aconteceu, foi um pouco difícil controlar o barulho e trazer a atenção dos alunos de volta. Contudo, nas aulas seguintes, sempre que os alunos começavam a dispersar a atenção, ou a falar demasiado, fui experimentando diferentes estratégias para me ajudar neste sentido, até perceber o que funcionava melhor com eles (experimentei usar o som de um sino, bater palmas, esperar em silêncio que eles parassem de falar, bater no quadro com uma caneta, etc.).

A gestão do tempo foi talvez o aspeto mais desafiante que tive de trabalhar ao longo deste ano letivo. À medida que fui conhecendo melhor os alunos e percebendo qual era o seu ritmo, fui conseguindo adaptar melhor o tempo das atividades planeadas para cada aula. Embora tenha feito progressos em vários momentos, este aspeto continua a ser algo que carece de mais investimento da minha parte, de forma a poder melhorar e, eventualmente, eliminar esta questão.

À medida que fui ganhando mais experiência, fazer planos de aula tornou-se mais fácil. Porém, para mim, o mais difícil foi encontrar os materiais adequados dentro do tema a abordar. Esta escolha tornou-se ainda mais difícil quando tive de escolher materiais compatíveis tanto com o meu tema de relatório, como com o tema da unidade a abordar em cada aula.

Enquanto em Inglês há inúmeros materiais disponíveis, no caso de Espanhol, embora também existam muitos, o tipo de materiais que pretendia para trabalhar o meu tema do relatório revelou-se mais difícil de encontrar e selecionar quando procurava conteúdos relativos à América Central e do Sul. Muitos dos materiais que encontrei eram de fontes pouco fidedignas, não continham a informação que eu pretendia trabalhar com os alunos, ou eram incompletos, sendo que quase todos os materiais que melhor se adequavam estavam, precisamente, em formato de texto.

2.3. Aprendizagem através de observação de aulas

Para além de ter de lecionar as minhas próprias aulas, o meu estágio requereu que observasse as das minhas orientadoras de estágio em cada uma das Escolas, com o intuito de aprender diferentes estratégias de ensinar línguas estrangeiras por observação. Estes momentos tiveram lugar ao longo de

todo o ano, sendo intercalados com as aulas lecionadas pelo meu colega estagiário, Ricardo Sousa, e por mim.

Através das aulas observadas, comecei a conhecer melhor os alunos, os seus nomes, as suas preferências e fui retirando algumas ilações acerca de como lidar com eles. A forma como ambas as docentes interagem com as turmas de Inglês e Espanhol reforçou a minha percepção de que comportamento gera comportamento. À afabilidade, compreensão e paciência das docentes, os alunos respondiam de forma positiva e mostravam-se mais predispostos a participar. Indubitavelmente, é fulcral criar uma boa relação com os alunos, pois acredito que este é o maior facilitador da aprendizagem.

Durante a observação das aulas de ambas as professoras orientadoras pude ver diferentes formas de ensinar línguas estrangeiras, quer em contexto de sala de aula, quer no que concerne ao trabalho a desenvolver em casa. Registei diferentes abordagens e técnicas pedagógicas que me fizeram refletir acerca da minha própria forma de ensinar. Perguntei-me se conseguiria os mesmos resultados, caso pusesse certas técnicas em prática, se a mesma abordagem com alunos diferentes seria eficaz ou mesmo adequada. Isto levou-me a procurar materiais e técnicas alternativas que pudessem complementar o que aprendi por via de observação, sendo que essa busca também teve influência na escolha do meu tema de relatório. No seguimento deste processo, cheguei a replicar algumas destas abordagens, ocasionalmente, nas minhas aulas, com algumas modificações, tendo conseguido uma boa resposta por parte dos alunos.

Também no que toca à gestão de burocracia e preparação de reuniões, observei práticas eficazes que irei seguramente aplicar no futuro, pois acredito que contribuem para uma gestão de tempo mais eficiente.

Para além das turmas que me foram atribuídas, assisti, igualmente, a uma aula a alunos do ensino profissional, uma vez que eram discentes da professora orientadora de Espanhol, com o intuito de ver as diferenças entre esta e uma turma do ensino regular. Embora tenha ouvido alguns comentários menos positivos por parte de alguns docentes em relação ao ensino profissional, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento, após observação de uma aula, não encontrei diferenças significativas entre esta e a do ensino regular. Na sua maioria do sexo masculino, os discentes, embora apresentando algumas dificuldades no Espanhol, surpreenderam-me pela positiva, tendo mostrado uma boa postura e atitude na aula, sendo que alguns revelaram, ainda, um empenho excecional.

2.4. Prática pedagógica supervisionada

Nesta secção passarei a elencar o número de aulas observadas e lecionadas, bem como as temáticas por mim abordadas em cada disciplina. Para além disso, referirei algumas estratégias que optei por utilizar na minha prática letiva.

2.4.1. Inglês

Ao longo deste ano letivo, observei 75 aulas de Inglês e lecionei 14. Nestas, abordei temas de vocabulário como o *Thanksgiving*, imagem corporal, roupas, tatuagens, a rádio e viagens.

A turma de Inglês registou um equilíbrio maior do que a de Espanhol, no que concerne à participação dos alunos. Ainda que houvesse definitivamente alguns discentes a participar com maior regularidade, a grande maioria interveio em mais do que uma ocasião, uns com respostas, opiniões ou sugestões mais desenvolvidas do que outros. Em geral, os alunos eram bastante carinhosos e gostaram particularmente de jogos e de atividades que lhes permitissem mover-se pela sala de aula. Embora tenha posto em prática algumas atividades deste género, depressa percebi que, nestas situações, é mais difícil controlar o ruído e é fácil os alunos dispersarem a sua atenção, caso as tarefas não estejam bem delineadas. Não se registaram problemas graves de comportamento, contudo, nesta turma houve mais momentos de ruído na sala de aula, em comparação com a de Espanhol, naturalmente devido à idade.

Apostei em trazer materiais para as aulas que pudessem gerar alguma discussão e troca de opiniões, de modo a que os alunos trabalhassem a sua competência escrita e oral, aplicando o vocabulário aprendido, ou revisto. À semelhança do Espanhol, recorri a imagens para ilustrar diferentes ideias, conceitos e novo vocabulário, no entanto, não cheguei a utilizar *realia*. Uma vez mais, estruturei as minhas aulas de maneira que os alunos tivessem vários momentos em que pudessem pôr em prática o vocabulário aprendido, quer em contexto de sala de aula, quer como trabalho para casa.

Quanto às aulas de gramática, lecionei o *present perfect* e formação de palavras (sufixos e prefixos). Para apresentar o *present perfect*, decidi criar uma história, à qual os alunos responderam positivamente. Ensinei e testei a estrutura deste tempo verbal e os alunos demonstraram saber aplicá-la corretamente. Porém, após explicar em que situações se utiliza o *present perfect*, embora tenha recorrido a exemplos e *concept questions*, não fui suficientemente clara e os discentes ficaram com algumas dúvidas. Este momento foi muito importante, pois fez-me repensar a minha abordagem quando ensino gramática e analisar o que correu bem e menos bem, de forma a evitar esta situação no futuro. Na aula de gramática seguinte, lecionei a formação de palavras. Optei por estratégias diferentes, tentei ser o mais clara possível e certifiquei-me de que, no final da aula, os alunos não tinham dúvidas.

Explorei conteúdos socioculturais, como a questão da beleza e da imagem corporal, histórico-culturais, como o *Thanksgiving* e culturais, como as tatuagens e a rádio. Trabalhei conteúdos comunicativos através de exercícios como diálogos e *role plays* e tentei chamar a atenção para e/ou clarificar questões de pronúncia e ortografia conforme as necessidades dos alunos, estando ou não na minha planificação inicial.

2.4.2. Espanhol

Neste ano letivo, na disciplina de Espanhol, observei 80 aulas e lecionei 14. Esta turma tinha elementos bastante aplicados e participativos, mas tinha outros com menos empenho e iniciativa. Posto isto, procurei interagir com alunos diferentes, de forma a não solicitar intervenções sempre aos mesmos e tentei que os alunos se sentissem o mais à vontade possível e não-julgados, de modo a promover a sua participação. Neste sentido, tentei fazer correções sempre que pertinente, mas sem nunca repreender os alunos por responderem incorretamente. Em certos casos, quando os discentes não sabiam a resposta, procurei auxiliá-los para que chegassem à solução certa por si mesmos, nomeadamente em aulas de gramática. No final, nem todos participaram de forma regular, mas observei melhorias nesta área, em alguns alunos.

Os temas de vocabulário explorados foram variadíssimos, desde televisão, cinema, diferenças geracionais, atividades de tempos livres, condições laborais a saúde. O manual de Espanhol adotado prevê o ensino de uma extensa lista de vocabulário para cada unidade que, devido ao cronograma

definido para a disciplina, dificilmente pode ser repartida pelo número de aulas disponíveis. De acordo com Festas (2019, p. 13), citando David Geary (2008), o conhecimento secundário, isto é, que não é intuitivo, “requer intenção, esforço e envolve recursos cognitivos dispendiosos (memória de trabalho)”. Ora, a memória de trabalho, sendo o que possibilita que o cérebro guarde informação, não é ilimitada, pelo que não é fácil os alunos memorizarem todo o vocabulário ensinado nas aulas, no momento em que este é apresentado. De modo a facilitar a aquisição do vocabulário por parte dos alunos, utilizei, sempre que possível, objetos (*realia*) que trouxe para as aulas e, em alternativa, mostrei imagens. Esta escolha evitou o recurso ao uso da língua materna, em alguns casos em que a palavra em espanhol era bastante diferente da sua correspondência em português. Além disso, de acordo com vários estudos, a utilização de estímulos visuais contribui para tornar o vocabulário mais memorável (Harmer & Thornbury, 2002, p. 25).

Quanto às aulas de gramática, lecionei o *pretérito indefinido*, o *pretérito imperfecto*, o *pretérito pluscuamperfecto* e o *presente del subjuntivo*. Nestas aulas, o mais desafiante foi o facto de eu ter de procurar formas mais dinâmicas e interativas de ensinar gramática, visto que esta, embora necessária, é uma área tendencialmente pouco apreciada pelos alunos. Eu, enquanto professora, utilizo a gramática de forma automática e, no dia a dia, não tenho de pensar nas razões que me levam a utilizar um determinado tempo verbal em detrimento de outro. No caso dos alunos, como é evidente, a situação ainda é inversa e é necessário que eles percebam de forma clara e objetiva o porquê de fazerem este tipo de escolhas quando utilizam estruturas gramaticais. Para isso, esforcei-me por conseguir passar a informação de forma simples, direta e bem explícita e para proporcionar momentos na aula e em casa, nos quais os elementos da turma pudessem pôr em prática os conhecimentos lecionados.

Também tentei tornar o ensino de gramática mais memorável para os alunos, por exemplo, quando dei o *pretérito indefinido*, decidi contar uma história pessoal acerca da minha cadela. Enquanto o fazia, recorri ao uso de imagens, humor e, evidentemente, ao uso constante do tempo verbal lecionado nesta aula. Com isto, pretendi que os alunos *regressassem* aqui mais facilmente quando fosse necessário visitar o *pretérito indefinido*. Seria ingénuo da minha parte afirmar que a estratégia que utilizei fez com que eles aprendessem este tempo verbal à primeira, mas acredito ter sido uma semente que ficou e que facilitou o processo de aprendizagem posterior.

Explorei conteúdos culturais como o cinema e outros que se prendem mais com o tema deste relatório, isto é, a cultura com minúscula. Dentro destes, abordei temáticas mais relacionadas com a América do Sul e Central, como sendo o *día de los muertos*, os *vagoneros* e o uso de folha de coca para fins medicinais. À semelhança das aulas de Inglês, trabalhei conteúdos comunicativos através de exercícios como diálogos e *role plays* e tentei chamar a atenção para e/ou clarificar questões de pronúncia e ortografia consoante as necessidades dos alunos.

Resumidamente, tanto a turma de 11º ano como a do 8º ano fizeram com que trabalhar com elas fosse deveras satisfatório, uma vez que a maioria dos alunos estavam abertos ao que eu lhes propus nas nossas aulas e tinham uma boa atitude dentro e fora da aula, permitindo que eu lhes apresentasse novas estratégias, materiais e conteúdos.

2.5. Atividades extraletivas

Ao longo deste ano letivo, pude participar em várias atividades extraletivas, tal como o meu colega Ricardo Sousa, nomeadamente na celebração da tradição mexicana do *Día de los muertos*. De forma a envolver os discentes, e no âmbito da disciplina de Espanhol, foi-lhes pedido que elaborassem e decorassem altares mexicanos e *Catrinas* (Anexo I, p. 40). Os alunos participaram entusiasticamente e

os trabalhos finais foram, na sua maioria, bastante bons, tendo ficado expostos na escola, numa vitrine para este efeito. Naturalmente, todos os alunos que participaram nesta atividade receberam, mais tarde, um certificado.

Ainda a propósito da disciplina de Espanhol, no mês de dezembro, os alunos aprenderam acerca das diferenças entre as tradições natalícias em Portugal e Espanha, tendo, uma vez mais, aderido à proposta de criar presépios para expor na escola. A adesão foi tão positiva que não foi possível colocar todos os trabalhos na vitrine de exposição, à entrada da escola (Anexo II, p. 40). Desta forma, passámos muitos dos trabalhos para a biblioteca da escola, onde ficaram expostos durante algumas semanas. À semelhança da atividade anterior, os discentes também receberam um certificado de participação.

Colaborei, ainda, com os colegas estagiários das áreas de Português e Educação Física, tal como o meu colega de estágio, Ricardo Sousa, na dinamização de uma atividade interdisciplinar – “Olimpíada sustentada: ninguém deve ser deixado para trás”. Tratou-se de um torneio de volley sentado e de petanca, no qual participaram alunos de várias turmas da Escola Secundária de Avelar Brotero.

Por fim, participei ativamente na organização de uma visita de estudo a Madrid, Salamanca e Ávila, que teve por objetivo proporcionar aos alunos uma experiência imersiva na cultura e língua espanhola. Juntamente com o meu colega de estágio, fiz uma apresentação em *PowerPoint* e estive presente aquando da reunião com os pais, na qual foi explicado o programa da viagem e outras informações importantes. Por fim, contactei alguns museus em Espanha, reservei bilhetes, organizei e compilei documentação relevante (autorizações de saída, documentos de identificação, etc.), tanto de alunos, como de professores, que foram, depois, reencaminhados para as entidades competentes (Ministério da Educação, Agência de Seguros, etc.). Desta visita de estudo resultou uma exposição para a comunidade escolar (Anexo III, p. 41).

Partilhei uma aula com a professora-orientadora e o meu colega de estágio, subordinada ao tema “Comida”. Nesta aula, reproduzimos uma ida ao restaurante no bar dos alunos da escola, onde os discentes tinham de interagir com os empregados de mesa (os professores) e pedir comida e bebida. No final, os alunos tiveram de avaliar a atividade por escrito e em espanhol.

No âmbito da disciplina de Inglês, realizei com a turma da Escola Martim de Freitas uma atividade para celebrar o *Thanksgiving*, na qual os alunos tiveram de escrever e partilhar algumas coisas pelas quais estavam gratos. Alguns alunos disseram estar gratos por determinados amigos ou familiares, pelo que foram encorajados a entregar a sua mensagem de gratidão a essas pessoas (Anexo IV, p. 41).

Ainda na área do Inglês e no seguimento de uma aula sobre o tema da Rádio, decidi organizar um concurso em que pedi aos alunos que criassem um programa de rádio. Neste, os discentes tinham de entrevistar alguém que tivesse nascido antes de 1980, de modo a poderem partilhar a sua experiência numa época em que a rádio tinha um peso maior na sociedade do que hoje. Embora apenas 8 dos alunos da turma tenham participado, os resultados foram positivamente surpreendentes, nomeadamente no caso de um aluno que nunca participa em contexto de sala de aula e aqui teve oportunidade de mostrar a sua criatividade e de evidenciar os seus conhecimentos de Inglês.

De forma a experienciar a profissão de docente em contexto real, assisti a uma reunião de Grupo Disciplinar na Escola Secundária de Avelar Brotero, na qual foram partilhadas algumas ideias para visitas de estudo que os professores pretendiam pôr em prática. Também na Escola Martim de Freitas estive presente numa reunião intercalar, onde fiquei a par tanto do desempenho dos alunos, como do seu comportamento nas várias disciplinas. Por fim, colaborei com as professoras orientadoras de Inglês e Espanhol para criar sugestões de exercícios a integrar em testes das respetivas disciplinas.

3. Capítulo 3 – Inglês e Espanhol na sala de aula: Outros contextos outras culturas

Este capítulo reúne os conteúdos teóricos que serviram de suporte para a elaboração das aulas em análise no ponto 3.7. As seguintes secções abordarão os motivos da escolha deste tema, o que dizem os documentos regulares acerca da cultura no ensino de línguas estrangeiras, e os fundamentos teóricos necessários para o trabalho desenvolvido. Por fim, passarei à análise de quatro aulas lecionadas – duas por cada disciplina – dentro do tema monográfico.

3.1. Justificação para a escolha do tema

No início deste ano letivo comecei por analisar os manuais adotados⁵ para cada uma das disciplinas que lecionei. Ao fazê-lo, identifiquei alguns dos conteúdos relativos a aspetos culturais a lecionar em Inglês e Espanhol como sendo pouco interessantes e estimulantes, tanto para os alunos, como para mim enquanto docente. Desta análise resultaram as seguintes observações:

- a) Os manuais adotados contêm materiais (texto, áudio, vídeo) que fazem referência a indivíduos ou grupos musicais que os alunos ou desconhecem, por não terem destaque no momento (e.g., El Marchena), ou que os alunos já conhecem sobejamente (e.g., Lady Gaga). Para além disto, estes materiais contêm, de forma geral, informações que estão facilmente disponíveis online, tais como biografias ou canções que dizem pouco aos alunos (*vide* Anexos V e VI, p. 42 e 43).
- b) O manual de Inglês reserva 3 páginas exclusivamente para a cultura, com o título “Culture spot” (Anexo VII, p. 44), deixando implícito que a cultura é algo com pouca relação com a língua (v. ponto 3.3). Tal confirma a observação de Altamar que diz que que, na prática, os programas incluem uma componente gramatical, outra de leitura e escrita e ainda uma cultural sem que, no entanto, estas estejam interrelacionadas. Segundo os autores, isto faz com que os alunos recebam conteúdos descontextualizados, o que não lhes permite estabelecer uma ligação com a língua de chegada. (Altamar, 2015, p.2) As páginas de “Culture Spot” do manual contêm informação acerca de monumentos e cidades em países cuja língua oficial é o inglês, gastronomia de diferentes partes do mundo e ideias acerca de como cuidar do ambiente. Os conteúdos mencionados são apresentados, ainda, de forma quase meramente informativa e pouco aprofundada. No final do manual, os autores reservaram espaço para falar sobre a *Bonfire night*, o Natal e o *Saint Patrick’s Day* (Anexo VIII, p. 45), tendo recorrido à *Wikipedia* como fonte de informação para falar sobre duas destas tradições.

Por sua vez, o manual de Espanhol inclui mais conteúdos culturais, sendo que este contém, por exemplo, algumas referências aos povos Maias, Incas e Astecas e excertos de obras de alguns escritores hispânicos (e.g., Luís Sepúlveda). No entanto, também aqui estes aparecem de forma informativa e superficial. Contudo, o que considero mais desadequado é o facto de o manual utilizar, em mais do que uma ocasião, textos de autores não hispânicos traduzidos para espanhol (e.g., poema de Vinicius de Moraes, ou excertos de obras de Federico Moccia) – Anexos IX e XI, p. 46 e 47. O universo literário e musical hispanofalante é tão vasto e rico que não se justifica a utilização de obras de outros autores ou artistas que, embora tenham, naturalmente, o seu valor, não se enquadram neste grupo. Ao optar por utilizar traduções, perde-se a oportunidade de partilhar com os alunos elementos da cultura hispânica. Assim, sendo a cultura e a língua indissociáveis, tal como abordarei em mais detalhe nos seguintes pontos desta secção, seria lógico

⁵ A crítica refere-se apenas aos manuais *Endirecto.com 2* e *iTeen 8 - Inglês – 8º Ano*, não se aplicando, contudo, a todo o universo de manuais de ensino de línguas estrangeiras.

que se desse a conhecer o trabalho cultural desenvolvido pelos falantes da língua lecionada – o espanhol.

- c) Em Portugal, o ensino do Espanhol e do Inglês nas escolas é feito com recurso às variantes europeias, o que não significa que não se possa incluir conteúdos que espelhem a diversidade linguística e cultural que caracteriza os dois idiomas. Ainda assim, esta diversidade tem pouca expressão em ambos os manuais. Tal não é um fenómeno isolado, de acordo com o que diz Katalin: “Considerando que de los 500 millones de hispanohablantes sólo uno de cada diez es español y nueve son del continente americano, es poco comprensible la escasez de contenidos culturales hispano americanos en los manuales y clases de ELE”. (*id.*, 2017, p. 18)

À luz das lacunas detetadas, considereei pertinente trabalhar a cultura com os alunos, recorrendo a materiais autênticos, por vezes, com ligeiras adaptações, de acordo com as necessidades dos discentes. Choi e Nunan explicam que “a rule of thumb definition of authenticity was that the input, be it spoken, written, or some other visual or auditory source, came about in the course of real communication, rather than being created for instructional purposes.” (Choi & Nunan, 2022, p.434) Entre alguns exemplos de materiais autênticos destacam-se artigos de revistas, jornais, videoclipes, canções, panfletos informativos, etc. No fundo, os materiais autênticos permitem que o aluno tenha um maior contacto com a língua estrangeira que está a aprender de forma mais próxima possível a nível léxico, pragmático, cultural e fonético, este último no caso de o recurso estar em formato áudio ou vídeo. Segundo Carvalho (*id.*, p.121), a utilização deste tipo de recursos “possibilita um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral e escrita da língua em estudo e uma maior facilidade em comunicar efetivamente quando em contacto com autóctones”.

Face à riqueza e à quantidade de culturas associadas aos vários falantes de cada língua (Inglês e Espanhol), decidi abordar com os alunos algumas delas, com o objetivo de estes as conhecerem e compreenderem melhor, integrando estes conhecimentos na aprendizagem de línguas estrangeiras através da descoberta de diferentes contextos.

3.2. A cultura nos documentos regulares do ensino de Inglês e Espanhol

O ensino de línguas estrangeiras em Portugal segue orientações de instituições do Ministério da Educação (ME) português, mas também de outros documentos internacionais. Neste ponto, irei destacar algumas das diretrizes e objetivos presentes nos documentos de Aprendizagens Essenciais e programas de Inglês e Espanhol, bem como no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

3.2.1. Quadro europeu comum de referência para as línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um projeto da autoria do Conselho da Europa e é um documento de grande importância, atualmente, no âmbito do ensino de línguas. Relativamente ao ensino da cultura, o QECR explica que “[a]s competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua (...) permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.” (*id.*, 2001, p. 73) O documento refere, também, que a língua sofre alterações de acordo com as necessidades do contexto (*id.*, p.75) e, por conseguinte, o aluno deve deter conhecimento sobre os “aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes” dos países onde se fala a língua que aprende. (*id.*, p.148)

O QECR alerta para a possibilidade de os conhecimentos socioculturais não fazerem parte da experiência prévia do aluno e de serem contaminados por estereótipos. (*id.*, p.148) Esta questão é ilustrada com recurso ao facto de, na Europa, apesar de parecer haver muitas semelhanças entre pessoas de diferentes países, haver, também, muitas diferenças entre elas, pelo que é “necessário examinar com precaução a representação da cultura-alvo e a escolha do grupo ou dos grupos sociais sobre os quais se centrará a atenção.” (*id.*, p.206)

No que concerne ao papel do professor, o QECR afirma que o docente deve auxiliar os alunos a: “construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; a desenvolver a sua capacidade para aprender, através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas.” (*id.*, p. 189-190) O documento esclarece, ainda, que o professor deve abordar as competências não linguísticas num curso de língua, trabalhando a componente intercultural com o intuito de “despertar a tomada de consciência dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes e dos falantes nativos em termos socioculturais, de experiência e cognitivos” (*id.*, p. 207)

3.2.2. Inglês

Relativamente ao ensino de cultura, o programa de Inglês do 8º ano (continuação) estabelece como finalidades “[p]roporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos” e “[f]avorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)”. (Ministério da Educação, 1997, p.7) O programa prevê, ainda, o ensino de conteúdos socioculturais, definindo os seguintes objetivos para o aluno:

Compara e contrasta estereótipos e convenções sociais; Identifica o valor cultural de formas de comunicação não-verbal; Reconhece padrões culturais próprios de universos diferenciados; Demonstra empatia em relação a diferentes formas de estar e de viver; Familiariza-se com a noção de diversidade enquanto parâmetro essencial à caracterização de universos socioculturais; Reconhece, no universo da comunidade alargada, espaços de vivências estruturantes para a construção de uma identidade. (Ministério da Educação, 1997, p.49)

Já o documento de Aprendizagens Essenciais de Inglês (continuação) para o 8º ano define que a aprendizagem de uma língua estrangeira:

[se] traduz (...) na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas. (DGE, 2018a, p.2)

Para além disso, este documento também menciona a competência intercultural e estabelece os seguintes objetivos:

Reconhecer realidades interculturais distintas – Conhecer alguns aspetos culturais de vários países de expressão inglesa; conhecer e descrever temas da atualidade; identificar problemas ambientais e soluções possíveis; descrever, de forma sumária, tradições do seu meio cultural; reconhecer a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos. (*id.*, p.7)

Por fim, o documento sugere que o professor trabalhe a competência intercultural introduzindo atividades que promovam:

[A] apresentação, aceitação e/ou negação de pontos de vista diferentes; estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões; confronto de ideias e perspectivas distintas sobre a abordagem de um dado problema e/ou maneira de o resolver, tendo em conta, por exemplo, diferentes perspectivas culturais, sejam de incidência local, nacional ou global. (*id.*, p.7)

3.2.3. Espanhol

À semelhança do programa de Inglês, o programa de Espanhol iniciação para o 11º ano também prevê a abordagem de aspetos socioculturais nas aulas, explicando que o aluno deve “[r]elacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua alvo, a partir de materiais trabalhados na aula (revistas, banda desenhada, folhetos, canções, etc.)”. (Fernández, 2002, p.4) No entanto, é de salientar que, apesar de tantos autores, alguns dos quais citados no presente relatório (Agar, 1996; Kramsch, 1993), destacarem a importância da cultura no ensino de línguas e o facto de tanto língua como cultura serem indissociáveis, o programa de Espanhol, proveniente do ME, apenas dedica cerca de meia página aos conteúdos socioculturais. Assim, para além da curta recomendação supracitada, no domínio da cultura, o documento elenca, apenas, as seguintes temáticas a lecionar: “[e]ducação para a cidadania; [a]spetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos. O “eu” e os outros: descrição; interesses e preferências; [a]s relações humanas: família, amigos e outras pessoas da comunidade”. (*id.*, p.14)

Por sua vez, o documento de Aprendizagens Essenciais de Espanhol iniciação para o 11º ano destaca que a língua e a competência intercultural “juntamente com a competência comunicativa, se tornam essenciais para a construção de uma identidade como cidadão global e para a promoção dos valores enunciados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2018b, p.4-5) Ainda relativamente à vertente intercultural, o documento em questão traça os seguintes objetivos:

Estabelecer relações entre os elementos do património cultural, das tradições e dos comportamentos sociais dos países hispanofalantes e relacioná-los com os de Portugal. Expressar e responder a informações e conhecimentos relativos à língua, às sociedades e ao património cultural e artístico dos países hispanofalantes, usando-os em atividades diversificadas (trabalhos, apresentações, jogos, concursos, exposições, vídeos, artefactos, atividades de palco, etc.). (*id.*, p.12)

3.2.4. Síntese

Após a leitura dos documentos do ME citados nos pontos anteriores, podemos inferir que estes defendem o ensino de cultura por comparação e com o objetivo de procurar diminuir o espaço entre o eu e o outro. Estas questões estão alinhadas com o que diz Michael Byram quando afirma que o ensino, quando tem como objetivo a educação para a cidadania, precisa de “[e]xposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self”. (2008, p. 130) No entanto, nenhum dos documentos em questão partilha estratégias específicas para implementar os objetivos que definem.

Embora os documentos do ME contenham alguns objetivos e orientações para o ensino da cultura nas aulas de Inglês e Espanhol, surpreendentemente, esta questão não tem muito destaque, sendo, na

minha opinião, um tema pouco desenvolvido. Tal está alinhado com a análise que fiz aos dois manuais escolares adotados para as disciplinas que lecionei (ponto 3.1).

De facto, embora a presença da cultura não seja omissa, esta tampouco tem o destaque que lhe é devido. No seu sentido lato, quando lecionada adequadamente – isto é, sem reforçar estereótipos – a cultura permite ao aluno ter uma perceção da realidade nos países hispanofalantes. Quando tal não é uma prioridade, estamos a oferecer uma versão de um idioma descontextualizada e incompleta. Ao que parece, caberá ao docente a responsabilidade de incluir a cultura no ensino de línguas, consoante lhe parecer mais indicado. Se, por um lado, é importante o professor ter autonomia para gerir alguns conteúdos de acordo com as necessidades das turmas que ensina, parece-me, também, importante que estes documentos sejam atualizados de forma a disponibilizarem orientações mais detalhadas, para servirem de guia para o docente, algo que deveria ter sido o objetivo inicial aquando da elaboração dos mesmos.

3.3. Cultura

Raymond Williams (1976, p. 89) sugere que “cultura” provém do Latim "colere", que tinha vários significados: habitar, cultivar, ou honrar com adoração. O significado de "cultura" continuou a evoluir ao longo do tempo, até que, no século XVIII, esta palavra foi utilizada como sinónimo de "civilização", primeiro, com o sentido abstrato de “tornar-se civilizado ou culto” e depois, adotando o significado da palavra civilização definido na época pelos historiadores do Iluminismo.

A palavra “cultura” é descrita por vários autores (Williams, 1983; Barker, 2004) como sendo uma das mais difíceis de definir. Barker avança com uma definição que demonstra que a cultura é algo em constante mutação e que é resultado de diversas influências:

Cultures are syncretic and hybridized products of interactions across space and are increasingly thought of as carving routes rather than possessing roots. They are constellations of temporary coherence, or knots in the field of social space that are the product of relations and interconnections from the local to the global. (Barker, 2004, p. 44)

De modo geral, a cultura divide-se em dois grandes grupos: a cultura (com "c" minúsculo) refere-se aos valores, crenças, tradições e práticas de uma comunidade em particular, enquanto Cultura (com "c" maiúsculo) se refere às artes (Thornbury, 2010, p. 59) e à cultura de elite em geral. Miquel e Sans explicam que cultura, com minúscula, compreende “el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”. (2004, p. 4) Elas acrescentam, ainda, uma terceira divisão a que chamam *Kultura*, que se refere à gíria e calão utilizados em contextos específicos por certos indivíduos nativos de uma determinada língua, mas cuja utilização não se estende a todos os falantes; por exemplo, a linguagem utilizada pelos jovens. (*id.*, p.5)

Após apresentar algumas possíveis definições de cultura, carece esclarecer o que faz com que se considere que determinado indivíduo pertence a certa cultura. Para Cook, os valores e crenças que estão subjacentes a convenções e procedimentos são elementos de conhecimento cultural e os indivíduos que detêm estes elementos são tidos como pertencendo à mesma cultura. (Cook, 2003, p. 52) No entanto, impõe-se a seguinte pergunta: todos os indivíduos que vivem no mesmo território e falam a mesma língua têm a mesma cultura? Na verdade, não é possível afirmar que existe uma cultura hispânica ou anglófona, por exemplo, pois a cultura é plural. Inserir diferentes culturas na mesma

categoria não só é extremamente redutor, como também não corresponde à realidade. A cultura é transmitida, mas a forma como é experienciada e interiorizada difere de indivíduo para indivíduo, o que resulta numa infinidade de culturas, pelo que não é possível atribuir apenas uma cultura a cada língua, e, portanto, nem todos os que partilham uma língua e localização geográfica partilham, também, uma cultura. Na verdade, só quando toma consciência da existência de culturas diferentes da sua é que um indivíduo se apercebe que pertence a uma cultura, pois, provavelmente, até esse momento, identificava tudo o que a compunha tal como valores, crenças e atos como sendo normais e extensíveis a todas as pessoas. Com respeito a esta questão, Agar explica que "culture is more than just something a group has. It's something that happens to people when they realize that their way of doing things isn't natural law, that other ways are possible." (Agar, 1996, p. 27)

De facto, conhecer a cultura do outro permite-nos compreender melhor a nossa. Contudo, para compreender e interagir com outras culturas, é importante ter uma competência intercultural. Para Byram, a competência intercultural pressupõe a capacidade de "ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality". (Byram, 2002, p. 10) Esta interação requer abertura, flexibilidade e respeito pela diferença.

3.4. Língua e cultura

Apesar de, à primeira vista, poderem parecer dois elementos separados, língua e cultura são, na verdade, duas faces da mesma moeda. A língua torna-se incompleta se lhe retirarmos a cultura, que lhe confere substância, e vice-versa. Desta forma, o aluno pode dominar perfeitamente um idioma, mas, se desconhecer a cultura desta língua estrangeira, este irá, provavelmente, pensar na sua língua materna e falar na língua de chegada. Tomemos como exemplo a seguinte questão sociolinguística: um indivíduo espanhol pode falar com um indivíduo português e tratá-lo por tu, o que é, para ele, normal, em muitas situações, mas corre o risco de ofender o português que, por sua vez, poderá achar que tal é indelicado. Deste modo, aprender uma língua nova implica adaptar-se a uma forma diferente de ver o mundo e de antecipar problemas, pois o aluno passa a pensar num outro idioma ao qual estão associados diferentes contextos e culturas. Em conjunto, estes elementos encerram uma série de normas sociais, regras, maneiras de agir, de pensar e isso significa que, caso o aluno apenas tenha acesso à língua que está a aprender, não estará preparado para enfrentar situações diferentes das que estão ligadas à sua língua-materna e, conseqüentemente, à sua forma de pensar e perceber a realidade à sua volta. Barker reforça a tese que defende que língua e cultura são indissociáveis e salienta a importância da língua como veículo que ajuda a compreender a cultura:

Language is important to an understanding of culture for two central and related reasons: first, language is the privileged medium in which cultural meanings are formed and communicated; and second, language is the primary means and medium through which we form knowledge about ourselves and the social world. Language forms the network by which we classify the world and make it meaningful, that is, cultural. (Barker, 2004, p. 106-107)

Na verdade, a língua é a forma principal e mais significativa de disponibilizar a cultura a um indivíduo, no processo de aquisição da mesma. (Halliday, 1978, p. 213) Ela surge na vida de uma pessoa através de uma troca contínua de significados com pessoas da sua estima. É, também, a língua que permite que a criança vá construindo a sua percepção da realidade. (*id.*, p.1) Ainda de acordo com Halliday, as crianças interiorizam representações sociais convencionadas informalmente, o que lhes permite responder adequadamente perante determinadas situações. Este processo tem lugar de forma indireta e é resultado de várias experiências. (*id.*, p. 9) De facto, a língua oferece uma grande

contribuição para a própria existência da cultura, sendo esta uma das variantes que lhe confere significado. Tal como a língua, a cultura é um espelho da sociedade e, como tal, não é estanque e está em constante mutação, precisamente porque é uma construção social e está dependente de vários fatores que não são estáveis, como, por exemplo, subjetividade de cada indivíduo. A propósito desta questão, Kramsch diz que:

[s]em a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura. (Kramsch, 2017, p.139)

O conceito da morte, por exemplo, pode representar uma partida sem regresso para o céu ou o inferno, para uns. Para outros, pode ser o final de uma vida física que precede uma série de novas reencarnações, ou um ponto final definitivo para quem assim o crê. Portanto, cada conceito, lugar ou objeto encerra uma representação própria para cada indivíduo, como consequência do seu contexto e experiências.

Agar (1996) defende o conceito de Língua-cultura (*languaculture*), no qual ambos os elementos (língua e cultura) estão interligados e são indissociáveis:

language, in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, 'culture' is what you're up to. Language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language, and language is loaded with culture. (*id.*, p. 28)

Como um exemplo da relação entre cultura e língua, Agar (1996, p. 74-75) refere uma experiência feita por Brent Berlin e Paul Kay com vários indivíduos de diferentes línguas, na qual os voluntários tinham de identificar, num esquema de cores, a representação mais forte de uma cor em particular (cor básica), como, por exemplo, o vermelho. De seguida, deviam apontar aqueles que consideravam ser outros tons dentro da mesma cor (e.g., avermelhado, vermelho-cereja, etc.). Os resultados revelaram consonância aquando da escolha da cor básica, no entanto, falantes de diversas línguas escolheram opções diferentes dos derivados das cores básicas. Esta experiência mostra como nativos de diversos idiomas se regem por diferentes mapas conceptuais, evidenciando as semelhanças e diferenças de perceção entre falantes de diferentes línguas no que concerne às variações cromáticas. Esta é, naturalmente, uma representação do que sucede na realidade, em pequena escala, e numa situação muito específica, contudo, permite-nos perceber que, apesar das diferenças, há espaço para estabelecer ligações entre indivíduos através das semelhanças existentes entre si. Porém, é de ressaltar que a diferença também é importante, uma vez que abre espaço para a reflexão acerca do que ela significa em relação ao outro e ao indivíduo que a percebe como dessemelhante. Quando as pessoas possuem mapas conceptuais (significados, representações) díspares, elas pertencem a culturas diferentes e, para que estas consigam comunicar, é essencial combinar o nosso mapa conceptual com uma língua que o outro também compreenda, de modo a poder expressar e relacionar conceitos e significados. (Hall, 2013, p. 4) Dentro do conceito de Língua-cultura, Agar também salienta a importância de não limitar o ensino de uma língua à gramática e vocabulário, algo que abordarei na secção 3.6.

3.5. Contexto

A utilização de uma língua requer a existência de um contexto. Se pensarmos – como exemplo básico – no caso de qualquer palavra homógrafa, percebemos imediatamente que apenas será possível identificar o seu significado mediante a existência de um contexto. Da mesma forma, qualquer tipo de forma de comunicação requer um contexto para compreender a mensagem que este encerra. Cook define contexto como “factors outside a stretch of language under consideration but relevant to its interpretation, e.g., the situation, paralinguistic communication, cultural knowledge, other texts, or other parts of the same text”. (Cook, 2003, p. 126) Existem diversos fatores que compreendem o contexto e que, por sua vez, permitem interpretar uma determinada situação. São eles: o tom de voz, a expressão facial, a relação entre os interlocutores, a sua idade, sexo e nível social, o momento e o lugar, e se os interlocutores provêm do mesmo contexto cultural ou não. (Cook, 2003, p. 49) Todos estes fatores que compreendem o contexto são preponderantes para descodificar a mensagem que é transmitida, sob a forma de um discurso, texto, diálogo, etc., e antecipar problemas. A este respeito, Halliday afirma que:

from a sociolinguistic standpoint, a text is meaningful not so much because the hearer does not know what the speaker is going to say (...), but because he does know. He has abundant evidence, both from his knowledge of the general (...) properties of the linguistic system and from his sensibility to the particular cultural, situational and verbal context; and this enables him to make informed guesses about the meanings that are coming his way. (1978, p.61)

Risager (2007, p.175) defende que a comunicação ocorre sempre dentro de um contexto concreto histórico ou social. Ela divide o contexto em duas dimensões: a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva. A primeira refere-se à organização social, à fixação concreta no tempo e espaço e às relações de poder. A última, por sua vez, tem a ver com a conceção de uma situação, a atribuição de significado e com a forma como pessoas e grupos categorizam e interpretam o mundo. Dentro da dimensão objetiva, Risager (2007, p.176) sugere que o conceito de contexto cultural pode ser aplicado à história de vida de um indivíduo. Neste sentido, é possível assumir esta história de vida como um tipo de contexto específico que pode ser analisado dentro da dimensão objetiva, como sendo uma sequência em tempo real, mas também dentro da dimensão subjetiva, como sendo uma história de vida experienciada pelo próprio indivíduo e que é constantemente recontada e reinterpretada.

Por sua vez, Halliday (1978) elabora sobre o conceito de “contexto de situação”, originalmente teorizado por Bronislaw Malinowski e explica que não é possível experienciar uma língua de forma isolada, caso contrário, não a reconheceríamos como uma língua. Ao invés disso, experienciamos-la juntamente com um determinado contexto a que ela chama ‘situação’, pelo que “any account of language which fails to build in the situation as an essential ingredient is likely to be artificial and unrewarding”. (1978, p. 28-29)

3.6. Contexto e cultura nas aulas de língua estrangeira

A presença da cultura nas aulas de língua estrangeira nem sempre tem um lugar de destaque, tal como abordado no ponto 1 deste capítulo, aquando da análise de manuais, no entanto, a valorização do ensino da cultura justifica-se por vários motivos, começando pelo facto de, tal como referido na secção anterior, língua e cultura estarem interligadas.

Cook diz que é necessário e motivador trazer para a sala de aula materiais que abordem o estilo de vida dos nativos da língua lecionada, uma vez que é pouco provável que os discentes não tenham interesse na cultura, visto que foram eles quem escolheu aprender o idioma em questão. (Cook, 2003, p 58) No entanto, os motivos que levam um indivíduo a escolher aprender uma língua são diversos. Tomando como exemplo a turma de Inglês do 8º ano, embora haja muitos alunos que gostem de Inglês, nenhum escolheu verdadeiramente aprender esta língua na escola, uma vez que se trata de uma disciplina obrigatória nesta fase da escolaridade. Por este motivo, não é possível aplicar o argumento de Cook em todas as situações. No entanto, podemos assumir que um dos objetivos principais para se aprender uma língua é conseguir comunicar nesse idioma. Para conseguirmos fazê-lo adequadamente, é preciso mais do que apenas gramática e vocabulário, algo que é reforçado no conceito de Língua-cultura: “grammar isn't enough to communicate, and communication can occur without all the grammar.” (Agar, 1996, p.20)

Tal como foi referido anteriormente, cultura e língua são indissociáveis, pelo que não é possível ensinar uma e esquecer a outra. Kramsch concorda com esta afirmação, e salienta que é a cultura – antes de ser aprendida – que evidencia lacunas na competência comunicativa mesmo no caso dos bons alunos:

culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them. (Kramsch, 1993, p. 1)

Sem conhecimentos culturais suficientes, é possível que certos indivíduos não se entendam por pertencerem a culturas diferentes dentro da mesma língua nativa. O mesmo se aplica, evidentemente, a nativos de diferentes idiomas. Agar explica que “[y]ou can't use a new language unless you change the consciousness that is tied to the old one, unless you stretch beyond the circle of grammar and dictionary, out of the old world and into a new one”. (Agar, 1996, p.22) A cultura de cada indivíduo e o contexto onde se insere influenciam a sua forma de ver o mundo. Logo, quando entram na sala de aula, os alunos de línguas estrangeiras trazem consigo ideias e conhecimentos que têm por base a sua própria cultura, pelo que é importante que o aluno tenha uma atitude flexível e aberta de modo a facilitar o processo de compreensão e aceitação da diferença entre si e o outro. Para compreender a diferença e aceitar o outro precisamos de “use the principles of similarity and difference to establish relationships between concepts or to distinguish them from one another”. (Hall, 2013, p.3) Por conseguinte, evidenciar os pontos em comum entre duas culturas, contextos ou conceitos não é suficiente para permitir um verdadeiro entendimento do outro, uma vez que, feito desta forma, é um processo superficial e incompleto. Assim, deve ser tida em conta a forma como se ensina cultura. Caso as discussões promovidas dentro da sala de aula sejam demasiado superficiais, e se não se questionar algumas das ideias pré-concebidas dos alunos, corre-se o risco de, por vezes, reforçar estereótipos. Esta tese é defendida por Byram, que afirma ser necessário “[to] ensure that a critical stance is based on a clearly articulated set of beliefs, even though these are not simply and blindly accepted but are themselves open to comparison with otherness.” (1997, p. 113) Desta forma, é importante não cair no erro de explorar a vertente intercultural, aceitando simplesmente a informação que nos chega sem a questionar. Isso pode levar a que tanto o professor, como os alunos resvalam para uma posição parcial, em vez de o docente conduzir uma discussão baseada em informação concreta, mas permitindo que os alunos construam (ou desconstruam) a sua própria opinião. Segundo Miquel e Sans, o professor deve “frenar las inferencias y generalizaciones que los estudiantes realicen desde su lengua y cultura materna”. (*id.*, 1992, p.12)

O contexto e, conseqüentemente, a cultura e a língua, estão em constante mudança, pois todos estes elementos se influenciam mutuamente. Com a passagem do tempo, inovações surgem, opiniões

mudam e o vocabulário atualiza-se, impreterivelmente. Portanto, não é possível assumir que um determinado significado é imutável. Devemos partir do pressuposto que o significado está dependente de fatores externos, como o contexto, e internos, como a subjetividade inerente a cada indivíduo. Hall sugere que “if meaning changes, historically, and is never finally fixed, then it follows that ‘taking the meaning’ must involve an active process of interpretation”. (Hall, 2013, p.9) Isto requer que o professor se atualize com frequência e que se mantenha constantemente informado acerca das várias áreas que compreendem a cultura, dentro do possível, de forma a ser capaz de passar aos seus alunos um retrato do cenário cultural o mais fidedigno possível.

3.7. Propostas didáticas de Inglês de Espanhol

Todas as propostas didáticas analisadas neste ponto são um claro reflexo da existência de uma pluralidade de culturas. Tanto dentro do “grande grupo” dos falantes de inglês, como dos falantes de espanhol, diferentes contextos e circunstâncias resultaram na criação de rituais, ajudaram a criar ideias, opiniões e concepções diferentes e contribuíram para a criação – e constante transformação – de culturas distintas. Tanto o mundo anglófono como o mundo hispanofalante possuem uma amostra cultural demasiado extensa para se explorar em sala de aula, em detalhe e na sua totalidade. Por este motivo, as temáticas culturais e os contextos que selecionei para trabalhar nas aulas que planeei e passarei a analisar nesta secção são apenas uma pequena parte desta riqueza.

3.7.1. Inglês:

A unidade 3.5 (Body art) do manual de Inglês utiliza uma entrada da Wikipédia para explicar o que são tatuagens (Anexo XI, p. 48) e desde quando se tornaram algo normalizado na sociedade ocidental. Depois, contrapõe as opiniões de dois adolescentes acerca de fazer tatuagens. Quanto à unidade 4 (*Teens and media*), a abordagem ao tema da Rádio consiste em relatos de 3 adolescentes que falam sobre a sua relação com a rádio. Ambos os conteúdos me pareceram poder ser mais explorados, pelo que elaborei os meus planos de aula com isso em mente. Os pontos 3.6.2.1 e 3.6.2.2 descrevem e analisam as aulas que dei dentro dos temas destas duas unidades.

3.7.1.1. Aula 1

Tópico a lecionar: Body art – tattoos

Duração: 50 minutos

Unidade 3.5 / título: Body art

Competências: Compreensão auditiva, Expressão e Interação oral

Conteúdos: cultural, léxico e comunicativo

Materiais utilizados: Anexos XII e XIII

Objetivos:

- Explorar a importância cultural das tatuagens;
- Praticar compreensão auditiva;
- Praticar a utilização de vocabulário acerca de tatuagens;
- Praticar Expressão e Interação oral;
- Praticar estruturas de opinião.

Data: 17/02/2022

Implementação:

Comecei por apresentar o tema a explorar – *body art* – mostrando a fotografia (apenas rosto e ombros) de uma rapariga desconhecida dos alunos e sobre a qual fiz algumas perguntas à turma, oralmente (How old do you think she is? / Where is she from? / What do you think she likes to do in her free time? / What's her job?). Após este exercício de exploração de imagem, expliquei que a rapariga em questão tem um tipo de *body art* e pedi aos discentes que adivinhassem qual era. Depois de o fazerem, mostrei o resto da fotografia de corpo inteiro (Anexo XIII, p. 49), revelando várias tatuagens, e fiz, novamente algumas perguntas (Did you expect to see this many tattoos? / Why do you think people get tattoos? / Are tattoos always permanent?).

De seguida, mostrei uma nova imagem de uma outra rapariga, que está a fazer tatuagens de hena antes do seu casamento. Neste ponto, explorei, uma vez mais, a fotografia, fazendo algumas perguntas aos discentes (What is happening in this picture? / Why do you think this woman is doing this?).

O passo seguinte consistiu na clarificação do significado de algumas palavras presentes no vídeo que apresentaria mais à frente. Por fim, expliquei que os alunos iam ver um vídeo⁶, no qual uma mulher estava a fazer uma tatuagem, pedindo-lhes que descobrissem com que finalidade ela a fez. Uma vez terminada a visualização, verifiquei se os alunos tinham conseguido identificar a resposta e distribuí uma ficha de trabalho (Anexo XII, p. 49) com algumas opções de verdadeiro e falso, informando a turma de que iria voltar a ver o vídeo, para, desta vez, fazer o exercício de compreensão auditiva e corrigir as opções falsas.

Depois, pedi aos discentes que pensassem em algumas vantagens e desvantagens de fazer uma tatuagem. Após alguns momentos de reflexão, estes partilharam algumas das suas ideias oralmente, as quais fui registando no quadro. Por fim, dividi os alunos em pares, dentro dos quais um discente seria o A e o outro o B. Pedi, então, aos alunos A que imaginassem que pretendiam fazer uma tatuagem, enquanto os B fingiriam ser um vizinho intrometido que pensa que A não deveria fazê-lo. Ambos os elementos teriam que escolher pelo menos uma das vantagens e desvantagens registadas no quadro para justificar a sua escolha. Depois, utilizando o vocabulário presente numa tabela na página 105 do seu manual, teriam de criar um diálogo de modo a trocarem opiniões.

Antecipando que talvez alguns alunos terminassem esta a atividade mais cedo do que outros, defini que estes teriam de repetir a atividade de role play, trocando o papel e motivos com os quais iniciaram a atividade (os A passaram a ser B e vice-versa).

Comentário reflexivo

Em geral, os alunos reagiram de forma muito positiva ao tema da aula e mostraram-se bastante participativos, mesmo alguns que por norma são mais calados.

As tatuagens não são um fenómeno recente, de todo. Muitas culturas tatuavam – e algumas ainda mantêm essas tradições – um tipo de padrões e desenhos muito particulares como rito de passagem, quando distinguem alguém por atos honrosos ou como símbolo de proteção. Certas tatuagens também são características de membros de determinadas profissões (e.g., marinheiros) e até para marcar criminosos (e.g., Japão), ou prisioneiros (e.g., Segunda Guerra Mundial), entre muitos outros motivos. O contexto português não possui uma grande tradição nesta área, para além das típicas

⁶ Smithsonian Channel. (2017, May 26). "The Meaning Behind Indian Henna Designs." [Video]. *YouTube*. 5/02/2022. https://www.youtube.com/watch?v=K3AQ8U2wqYc&ab_channel=SmithsonianChannel

tatuagens que vemos muitas vezes no braço de antigos soldados que combateram em África. Hoje em dia, há uma diversidade de desenhos e padrões tatuados bastante grande e com frequência vemos, também, muita apropriação cultural (e.g., indivíduos europeus ou americanos, por exemplo, com tatuagens de tradição maori, japonesa, tribal, etc.). Creio que este teria sido um tema importante a abordar na aula, mas que não foi possível devido à falta de tempo. No futuro, gostaria de trazer a debate esta questão da apropriação cultural em particular e explorar um pouco mais os costumes, simbologia e tradições de diversas culturas relativamente às tatuagens. O vídeo reproduzido nesta aula mostra uma mulher a fazer uma tatuagem de hena temporária. Tal, faz parte de um ritual que precede o casamento e tem lugar em muitos países de tradição muçulmana, sikh e não só.

O primeiro exercício foi um pouco livre demais, o que levou a algumas respostas desajustadas por parte dos alunos. A partir da terceira imagem, os contributos dos alunos começaram a fazer mais sentido, o que indicou que devo evitar fazer perguntas tão abertas, em particular a discentes desta faixa etária.

As imagens e vídeo apresentados, bem como as questões colocadas, captaram a atenção dos alunos, que prontamente interagiram comigo ao longo da aula e entre si, em momentos de trabalho a pares. Quando lhes foi solicitado que partilhassem alguns motivos pelos quais as pessoas fazem tatuagens e outros que as poderiam desencorajar, foi muito interessante constatar que os alunos tinham noção de que há mais motivos para se fazer (ou não) uma tatuagem, para além de, por exemplo, razões estéticas ou de cariz emocional (e.g., para lembrar um ente querido falecido). Como fatores dissuasores, os discentes mencionaram o facto de quem tem tatuagens não poder ser dador de sangue e o facto de certas religiões não permitirem tatuagens. Por outro lado, destacaram, também, o caso de vários indivíduos pertencentes a determinadas tribos ou culturas possuírem tatuagens devido a tradições inerentes à cultura destas comunidades.

A última atividade desenvolvia a oralidade e permitia aos alunos, através de um *role play*, colocar em prática todo o vocabulário abordado ao longo da aula. No entanto, alguns dos diálogos elaborados pelos pares poderiam ter sido apresentados à turma, o que permitiria ter um *feedback* mais preciso acerca do que foi feito. Para além de praticar estruturas de opinião, a atividade de *role play* promoveu uma troca de ideias e, de certa forma, permitiu que os alunos se pusessem no papel do outro. Quando fizeram esta atividade, uma aluna perguntou se seria possível representar a personagem que achava que o vizinho não devia fazer tatuagens, pois essa era a sua posição e pensava, portanto, que seria mais fácil fazer esta tarefa desta forma. Recusei, precisamente porque entendi que ela devia tentar pôr-se do lado oposto da questão, para tentar compreender os motivos de quem era a favor. Esta decisão, bem como a própria atividade de *role play*, está alinhada com o que diz Byram (1997) e Agar (1996) relativamente à diferença. Ambos defendem que aprender uma língua deve pressupor uma certa abertura para compreender a diferença, algo que também ajudará o aluno a conhecer melhor a sua cultura por oposição à do outro e, consequentemente, a si próprio. Para isso, é preciso que o aluno não aceite imediatamente algo como uma verdade absoluta e que tenha acesso a outros pontos de vista. É aqui que o professor o deve guiar no sentido não de lhe mostrar a resposta, mas de o fazer ver que há mais do que uma possibilidade. Tal também corresponde àquilo que diz o documento de Aprendizagens essenciais de Inglês continuação para o 8º ano, que sugere atividades que promovam a “aceitação e/ou negação de pontos de vista diferentes” e o “confronto de ideias e perspetivas distintas”. (DGE, 2018a, p.7)

De acordo com Byram, e referindo-se aos alunos, o *role play* “will activate their schemata and background knowledge about other countries and cultures”. (2002, p. 14) Este tipo de atividades que ele categoriza como *experiential learning* ajuda os discentes a comunicar com outros falantes interculturais, aceitar as diferenças entre si, preparando-os, também, para lidar com situações quotidianas com que se depararão noutros países. (id., p. 14-15) Desta forma, entendo que foi

importante discutir o tema, em pares e em grande grupo, pois tal contribuiu, sem dúvida, para a abertura e flexibilidade dos alunos a posições contrárias às suas.

3.7.1.2. Aula 2

Tópico a lecionar: A rádio

Duração: 100 minutos

Unidade 4 / título: Teens and media

Competências: Compreensão de leitura, Compreensão auditiva, Expressão e Interação oral

Conteúdos: cultural e comunicativo

Materiais utilizados: Anexos XIV e XV

Objetivos:

- Explorar o contexto histórico da Europa durante a Cortina de Ferro;
- Explorar a importância cultural da rádio no passado *versus* atualmente;
- Trabalhar a interação oral;
- Praticar a compreensão de leitura;
- Praticar a compreensão auditiva.

Data: 24/03/2022

Implementação:

Esta aula foi iniciada com a correção dos trabalhos de casa dos alunos, antes de fazer algumas perguntas aos discentes relativamente ao tópico dos mesmos – a rádio –, de forma a apresentar o tema a lecionar. Depois, fiz uma breve explicação daquilo em que consistiu a “Cortina de Ferro”, com recurso a um mapa (Anexo XIV, p 50). Para a compreensão dos alunos acerca deste tema foi importante clarificar o contexto histórico em que se insere o conteúdo do texto (Anexo XV, p. 51), conforme explicarei mais à frente, no meu comentário reflexivo referente a esta aula.

Após esclarecer algumas dúvidas dos alunos, perguntei-lhes que tipo de conteúdos achavam que eram transmitidos na rádio em países a Este da “cortina”. De seguida, distribuí uma ficha de trabalho e pedi que os discentes lessem o texto (Anexo XV, p. 51) rapidamente, para confirmarem se o que previram estava correto. Após a primeira leitura rápida, os alunos realizaram um exercício no qual tinham de fazer correspondência entre o vocabulário e a definição adequada. Seguiu-se, então, um exercício de verdadeiro ou falso, de compreensão do texto, em que os alunos tinham de corrigir as frases falsas.

Seguidamente, expliquei que os alunos iam ouvir uma entrevista de rádio⁷ a alguém chamado Isabel, onde esta falaria sobre a importância que a rádio costumava ter quando era mais nova. Os discentes tiveram de tirar algumas notas acerca do conteúdo do áudio relativas a quatro categorias, registando-as numa tabela para o efeito, na ficha de trabalho:

- i. Technology / Media in her childhood
- ii. Activities she used to do in her childhood
- iii. Contents on the radio in the past
- iv. The importance of the radio for Isabel nowadays

⁷ O guião desta entrevista foi elaborado por mim e a transcrição da mesma encontra-se no final do Anexo XV (exercício 3), na página 51.

Após corrigir este exercício, dei uma ficha aos discentes com a transcrição do áudio e solicitei-lhes que sublinhassem palavras e expressões importantes que pudessem utilizar numa entrevista de rádio. Por fim, dei instruções aos alunos para prepararem uma entrevista a alguém nascido antes de 1980. Estes teriam que fazer perguntas sobre alguns tópicos obrigatórios (Childhood memories/experiences; The importance of the radio for them and the people they knew when they were younger; The importance of the radio for them now), mas poderiam acrescentar questões à sua escolha, desde que dentro do tema principal (a importância da rádio para o entrevistado quando era jovem *versus* hoje em dia). O projeto deveria ser entregue depois da Páscoa e em formato áudio.

Comentário reflexivo

Os alunos realizaram todas as tarefas propostas de forma adequada, permitindo que os objetivos que defini fossem cumpridos, ainda que, a partir da segunda parte da aula, a turma tenha estado muito barulhenta, o que fez com que eu tivesse de chamar os discentes à atenção algumas vezes. Neste dia tinha ocorrido uma situação externa à aula e à turma, que os alunos sentiram necessidade de comentar durante aula de inglês. Não se tratou de nada de grave, caso contrário, teria reservado algum tempo para falar sobre o assunto com os discentes durante a aula. Durante o segundo tempo da aula, alguns alunos tiveram um comportamento menos adequado em contexto de sala de aula, no entanto, consegui controlar a situação.

Para os alunos, a rádio é algo que lhes desperta pouco interesse, porque, de certa forma, é algo datado. No entanto, para a protagonista do texto explorado nesta aula, a rádio tem outra representação: é um meio de comunicação, ainda que unilateral, com o outro lado das fronteiras existentes na época, é uma forma de escape e, de certa forma, também um símbolo de esperança que a faz sonhar. Aqui podemos perceber diferentes representações da rádio para pessoas de gerações distintas. Como explica Hall (2013, p. 9), tal evidencia que estas possuem mapas conceptuais diferentes que denotam, para além de a cultura ser interpretada de formas distintas de pessoa para pessoa, que o significado de conceitos, objetos e figuras sofre alterações ao longo do tempo, não tendo uma representação definitiva. Mudando o contexto, tudo o que está com ele relacionado (cultura, língua, representações) é naturalmente atualizado. Por conseguinte, esta atualização faz com que seja necessário que o professor, em particular, repense se as representações que são válidas num determinado contexto sociocultural ainda se aplicam noutra(s). Quando surgiu, a rádio mudou a forma como as pessoas se relacionavam e obtinham informação, mas, mais tarde, começou a perder destaque devido à televisão, que, por sua vez, está atualmente a passar pelo mesmo processo em relação aos computadores e telemóveis.

Os contextos abordados para a exploração deste tema foram, evidentemente, o *contexto histórico* (a Europa durante o período da Cortina de Ferro) e o *contexto de vida* da protagonista do texto supramencionado, sendo que o último foi explorado a partir da dimensão objetiva, uma vez que tem origem num momento histórico específico, e da dimensão subjetiva, já que se refere à sua experiência de vida, de acordo com o trabalho desenvolvido por Risager (2007, p.175)

Os alunos responderam de forma muito positiva quando apresentei o tema da Cortina de Ferro, tendo intervindo até mais do que eu esperava, com perguntas e observações pertinentes. Este foi um tema novo para eles e permitiu estabelecer uma comparação da realidade de alguns europeus nesse tempo com a realidade dos próprios alunos, atualmente. A exploração de alguns acontecimentos do passado foi muito importante para esclarecer o contexto do texto que seria explorado de seguida e, tal como referi anteriormente, proporcionou uma resposta muito interessante e positiva por parte da turma. Ao mostrar o mapa da Europa dividido por cores, alguns discentes questionaram o envolvimento de determinadas nações e a aparente neutralidade de outras. Tentei deixar claro que não há um “lado

bom” e um “lado mau” desta questão, sendo que foram diversas atitudes e interesses de parte a parte que conduziram a esta divisão.

Byram explica que “intercultural education need not be linked to language alone, but can extend to the exchange of information/experience on content subjects across the curriculum”. (2002, p. 15) De facto, nesta aula, não só os alunos puderam trabalhar o seu Inglês, como se estabeleceu uma ponte entre esta disciplina e a disciplina de História. Desta forma, a apresentação do contexto histórico foi essencial para os alunos compreenderem o texto explorado e, por consequência, aquilo que motivou a protagonista a decidir abandonar o seu país. Sem esta contextualização não seria possível haver este entendimento, o que valida, também, a perspetiva de Halliday (1978, p. 28-29) quando diz que não é possível experienciar uma língua de forma isolada.

Embora durante a aula tenha havido momentos de ligação entre o passado e o presente, senti que era necessário desenvolver um pouco mais esta questão. Hoje em dia, com tantas opções disponíveis, a rádio não tem a posição de destaque que outrora teve, pelo que a sua relevância para os alunos é bastante baixa. Lembrei-me, por isso, de estabelecer uma ponte entre esta geração e a de um conhecido/familiar dos discentes, de forma que eles investigassem a importância que a rádio teve na vida desses indivíduos. Para encaixar na temática, o projeto assumiu a forma de um concurso de rádio, no qual apenas 8 em 21 alunos participaram. Duas possibilidades justificam um número de participantes tão reduzido: alguns alunos só fazem trabalhos para a escola/participam em concursos se tal se refletir na sua nota final, isto é, se o professor lhes atribuir um valor quantitativo, o que, normalmente, pressupõe uma avaliação formal. Contudo, mesmo quando a professora titular estabelece um prazo para entrega de trabalhos deste género, explicitamente para avaliação quantitativa, é frequente muitos alunos não os entregarem a tempo. O segundo motivo prende-se com o facto de a turma se queixar de uma sobrecarga de trabalhos de casa e de muitos terem, também, atividades extralectivas fora da escola. No entanto, para fazerem este projeto, foi-lhes dado cerca de um mês – este período incluiu as férias da Páscoa – o que, à partida, garantiria tempo suficiente. Contudo, é verdade que desconheço as tarefas solicitadas pelos demais professores da turma, bem como as responsabilidades familiares dos alunos durante este período.

Apesar da baixa participação, os discentes que participaram recolheram informações variadas de pessoas de diferentes gerações e entornos, o que resultou em trabalhos muito interessantes. Uma das discentes entrevistou um septuagenário que reportou uma adolescência com experiências muito diferentes das da turma. Segundo ele, nessa altura, em Monte de Bera, Almalaguês, a realidade era completamente diferente da realidade em Coimbra: não havia eletricidade, os habitantes desta povoação só usavam sapatos para ir à cidade, o que era raro, e iam à escola em carroças puxadas por burros, ou de bicicleta. Quando tinha cerca de 16, 17 anos, havia alguém na Abrunheira que tinha uma televisão, pelo que algumas pessoas lhe pagavam para ir a sua casa e ver tv.

Outro indivíduo narrou a importância que teve a rádio durante a Revolução de 25 de Abril de 1974, e do nervosismo que sentiu nesse dia, apesar de ter apenas 8 anos na época – neste dia, a rádio foi um instrumento escolhido para dar o mote para o início da transformação de uma sociedade inteira. Na altura em que a televisão portuguesa apenas tinha um canal, uma das entrevistadas referiu que era costume ouvir a rádio o dia todo. Curiosamente, alguns entrevistados um pouco mais novos destacam em particular o programa “Oceano Pacífico” da RFM, salientando que os ajudava a relaxar quando estudavam, ou conduziam de noite. Este aspeto evidencia a influência da tecnologia em rituais e hábitos quotidianos e demonstra, uma vez mais, que os elementos que compreendem o contexto se alteram com o tempo, o que, consequentemente, tem efeito na cultura.

Alguns alunos revelaram, ainda, criatividade na forma como apresentaram os seus programas de rádio. Dentro destas participações destaco a de um discente que nunca participa e cujo desempenho na sala de aula dava a entender que o seu nível de inglês era bastante baixo. Ao ouvir o seu trabalho,

surpreendi-me com a sua pronúncia e capacidade para formar um discurso lógico em inglês, ainda que com alguns erros. Neste caso, a sua participação foi um sucesso, porque ele finalmente se permitiu participar, ainda que fora da escola, e demonstrar os seus conhecimentos.

Ao longo desta aula, e através das participações no concurso, foi possível ver como o contexto alterou a perceção da rádio para tantas pessoas diferentes. A sua relevância para a vida das pessoas foi-se modificando consoante a época, a localização geográfica, entre outros fatores, demonstrando que a cultura é algo que se constrói e adapta constantemente. Por outro lado, conforme explica Byram (1997, p. 3), a História permite confrontar os alunos com a diferença na dimensão do tempo, o que, de facto, aconteceu durante esta aula, mas também no caso dos alunos que participaram no concurso e puderam contrastar a sua perceção e experiências relativas à rádio com as de um indivíduo de outra geração.

3.7.2. Espanhol

Ao longo do ano, trouxe algumas questões culturais da América Latina para a sala de aula com as quais os alunos estavam menos familiarizados, visto que, conforme referido anteriormente neste documento (ponto 3.1), concluí que este tipo de conteúdos não eram apresentados com o detalhe e olhar crítico que requeriam. Com as aulas lecionadas, pretendi apresentar aos alunos a realidade de alguns dos falantes do espanhol, para que os discentes tivessem contacto com diferentes contextos presentes nos países da língua de chegada. Para Altamar é fulcral contextualizar o ensino de língua “si enseñamos lengua sin enseñar al mismo tiempo la cultura en la que ésta opera, estamos enseñando símbolos sin sentido o símbolos a los que el estudiante pudiera dar un significado equivocado” (2015, p. 5) e foi isso a que me propus, no trabalho que desenvolvi neste estágio.

As aulas por mim lecionadas seguiram as temáticas elencadas no manual de Espanhol. Porém, tendo encontrado pouco destaque para a cultura nas unidades do livro, decidi utilizar, pontualmente, exercícios do manual que considere pertinentes, recorrendo a outros materiais para elaborar os meus planos de aula, como complemento. A Aula 1, que será analisada de seguida (ponto 3.7.1.1), tem por base o tema da unidade 6 (Comercio) do manual. Nesta unidade, as páginas reservadas para a compreensão de leitura abordam um conceito denominado “Wardrobing” (comprar roupa, usá-la e devolvê-la) e os restantes conteúdos da mesma abordam, *grosso modo*, apenas vocabulário e gramática. No que concerne à unidade 8 (Salud), que corresponde ao tema da Aula 2 (ponto 3.7.1.2), esta dá destaque às fobias e doenças tecnológicas e reserva pouco espaço para a saúde física não relacionada com tecnologia. Relativamente à questão cultural, os autores do manual decidiram utilizar um excerto da obra “*Un viejo que leía novelas de amor*”⁸, de Luis Sepúlveda.

3.7.2.1. Aula 1

Tópico a lecionar: El comercio

Duração: 50 min

Unidade 6 / título: Comercio

Competências: Expressão e Interação oral, Compreensão de leitura

Conteúdos: cultural e comunicativo

Materiais utilizados: Anexos XVI e XVII

Objetivos:

⁸ Sepúlveda, L., & Ferraris, M. (1993). *Un viejo que leía novelas de amor*. Tusquets

- Explorar conteúdos culturais:
 - Familiarizar os alunos com a realidade laboral dos *vagoneros* na Cidade do México;
 - Contrastar as condições laborais dos *vagoneros* com as que os alunos esperam ter no futuro;
- Desenvolver a expressão e interação oral;
- Trabalhar a compreensão de leitura.

Data: 28/01/2022

Implementação:

Para lecionar este tema, recorri a um artigo que partilhava as experiências de alguns *vagoneros* no seu dia a dia, abordando também a forma como eram vistos pela sociedade. Iniciei a aula com algumas atividades de apresentação do tema. Comecei por apresentar um excerto de um ficheiro de áudio⁹ aos alunos, pedindo que estes adivinhassem a que lugar pertenciam os sons. Uma vez adivinhada a resposta, continuei a atividade de introdução do tema a tratar na aula, fazendo-lhes mais algumas perguntas (*¿Habéis utilizado el metro alguna vez? / ¿Quiénes utilizan el metro y para qué? / ¿Hay gente que trabaja en el metro? / ¿Y en los vagones del metro?*)

Seguiu-se uma atividade de desenvolvimento da expressão e interação oral. Para tal, pedi-lhes que imaginassem que condições de trabalho teriam ou gostariam de ter quando começarem a trabalhar. Para os ajudar a gerar mais ideias, escrevi alguns tópicos no quadro (*salario, horario de trabajo, lugar de trabajo, ambiente laboral, beneficios*) e fui registando as suas sugestões, auxiliando-os quando não estavam certos sobre como dizer determinadas palavras em espanhol.

De seguida, mostrei a fotografia de um *vagonero* (Anexo XVI, p. 54) e esclareci o novo vocábulo, realçando que este termo é latino-americano, pelo que não se utiliza em Espanha com este significado. Após este momento, pedi aos alunos que refletissem um pouco e tentassem elencar as condições laborais que imaginavam que os *vagoneros* teriam. Uma vez mais, os alunos foram contribuindo com algumas ideias e eu registei-as no quadro, ao lado das respostas à pergunta anterior, contrapondo duas realidades bastante diferentes, na perspetiva dos discentes.

Por fim, distribuí o artigo “Informalidad y represión: la batalla contra los vagoneros de la Ciudad de México” (Anexo XVII, p. 55). Após leitura em voz alta pelos alunos, foram esclarecidas algumas questões pertinentes como o valor do salário mínimo diário no México, de forma a comparar com o valor diário que um dos *vagoneros* diz ganhar, no texto. Tentei deixar claro que o artigo em questão retrata esta questão social favorecendo o lado dos trabalhadores informais e explorando pouco a versão das autoridades e da empresa que gere o metro, ressaltando que os episódios de conflito e/ou violência não são apenas despoletados pelas forças policiais. Então, dividi a turma em dois grupos e atribuí diferentes parágrafos a cada um, pedindo-lhes que lessem o texto à procura de informação que indicasse, de facto, a que tipo de condições os *vagoneros* estão sujeitos, confirmando ou contradizendo as sugestões dadas pelos alunos, ao longo da aula. Para terminar, os alunos interagiram oralmente e em grande grupo, partilhando as suas conclusões.

⁹ Sonido y ruido ambiental del metro subterráneo - 30 minutos. (2018). [mp3]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=rIwKuZ2ynNI&ab_channel=Relaxingandusefulsounds%2Cnoisesandvideos (consultado a 10 de fevereiro de 2022)

Comentário reflexivo

A participação dos alunos ao longo da aula deixou-me muito satisfeita, tendo estes respondido de forma extremamente positiva ao tema abordado, apresentando constantemente opiniões pertinentes e fundamentadas. A aula lecionada permitiu que os discentes praticassem várias destrezas, tal como a compreensão de leitura e expressão e interação oral e, ainda, que estes revissem algum vocabulário previamente aprendido.

A forma como os indivíduos vivem e se relacionam influencia a língua que usam para comunicar, tal como referem Halliday (1978) e Barker (2004). O grupo de indivíduos (*vagoneros*) no qual se focou esta aula tem, naturalmente, uma cultura diferente da de outros mexicanos, uma vez que as suas experiências são distintas. A existência dos *vagoneros* decorre, entre outros fatores, da situação económica do México e do sistema burocrático em vigor que dificulta a abertura de um negócio (Alonso, 2015, p.5). Segundo o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), em 2020, a população mexicana ultrapassava ligeiramente os 126 milhões de pessoas¹⁰, dos quais apenas 21,6% tinha completado o ensino superior¹¹, sendo que o salário mínimo era de cerca de 200€ euros por mês, na zona da Cidade do México. (INEGI, 2021, p. 341) No primeiro trimestre de 2022, a percentagem de trabalhadores informais correspondia a 55,2% da população¹², o que representa um valor sobejamente significativo. Segundo a Real Academia Española (RAE), a palavra “vagonero” refere-se um “[o]perario que tiene por oficio conducir vagonetas de mineral en una mina”, pelo que vemos que a representação da palavra *vagonero* é evidentemente diferente para espanhóis e mexicanos, uma vez que, no México, esta se refere a trabalhadores informais do metro. Ora, aqui o contexto é um elemento fulcral para destrinçar qual dos significados se aplica, confirmando o que diz Halliday (*id.*, 1978, p.61) quando ressalta a importância de um indivíduo ter conhecimento tanto da língua como do contexto cultural ou situacional, o que lhe permite fazer uma escolha informada, neste género de situações. Embora também haja trabalhadores informais no metro em Espanha, a situação não requereu a criação de um termo próprio para os designar. Por sua vez, na Cidade do México, possivelmente devido ao número elevado de trabalhadores informais aqui existentes, a palavra *vagonero* sofreu um processo de resignificação.

O contexto social, económico e cultural em que estão inseridos os *vagoneros* é bastante diferente dos alunos. Para os ajudar a compreender essas diferenças, contextualizei a questão cultural abordada e clarifiquei dúvidas quando pertinente. Aqui temos um vislumbre acerca do contexto de vida destes trabalhadores. Uma vez que está grandemente dependente do ponto de vista dos *vagoneros*, faltou uma reflexão importante: o que é que faz com que estas pessoas continuem a insistir num trabalho precário e, por vezes, perigoso? De que forma a sociedade, o governo mexicano e os próprios *vagoneros* continuam a alimentar esta situação, ou estão a trabalhar para a mudar?

Hall explica que “we use the principles of similarity and difference to establish relationships between concepts or to distinguish them from one another” (Hall, 2013, p.3). Por este motivo, propus atividades em que os discentes tiveram de se pôr no lugar do outro, imaginando as suas condições de vida e de trabalho e, depois, tiveram de realizar o mesmo exercício, mas, desta vez, relativamente aos próprios alunos, estabelecendo, finalmente, uma comparação entre as previsões e expectativas.

¹⁰ O documento não se encontra paginado – consultar a informação aqui: <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/> (consultado a 15 de agosto de 2022)

¹¹ O documento não se encontra paginado – consultar a informação aqui: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#> (consultado a 15 de agosto de 2022)

¹² O documento não se encontra paginado – consultar a informação aqui: <https://www.inegi.org.mx/temas/empleo/> (consultado a 15 de agosto de 2022)

Os alunos corresponderam ao que deles era esperado e mostraram-se curiosos e, na sua maioria, abertos à diferença.

3.7.2.2. Aula 2

Tópico a lecionar: La salud

Duração: 100 minutos

Unidade 8 / título: Salud

Competências: Compreensão auditiva, expressão e interação oral

Conteúdos: léxico, cultural e gramatical

Materiais utilizados: Anexos XVIII, XIX e XX

Objetivos:

- Apresentar vocabulário sobre a saúde física;
- Explorar conteúdos culturais: a utilização da folha de coca no Perú
- Desenvolver a compreensão auditiva;
- Desenvolver a expressão oral
- Rever o *subjuntivo*;
- Praticar o uso do *subjuntivo*.

Data: 06/05/2022

Implementação:

De forma a apresentar o tema da aula, mostrei uma imagem do Machu Picchu (Anexo XVIII, p. 56), como atividade de apresentação do tema, e perguntei aos alunos se o conseguiam identificar e à sua localização. De seguida, expliquei que este se encontra a 2.430 metros acima do nível do mar, o que significa que algumas pessoas, em particular as que não estão habituadas, podem ter reações desagradáveis devido à altitude a que se encontram. Acrescentei, ainda, que, para minorar estes sintomas, é costume beber-se uma infusão de folhas de coca (mate de coca), no Perú. Aqui, aproveitei para apresentar um recipiente (*realia*) utilizado em países da América Latina, como Argentina, Paraguai e Uruguai, chamado “mate”. Expliquei que o objeto em questão serve para beber um tipo de infusão com uma erva com o mesmo nome e que faz parte de um ritual diário para as pessoas destes países, sendo que é normal elas partilharem uma infusão com mais indivíduos (próximos ou recém-conhecidos), utilizando a mesma palhinha (*bombilla*).

Após clarificar estas diferenças, iniciei uma atividade de apresentação de vocabulário relacionado com a saúde, sob forma de um jogo didático¹³, no qual os alunos tinham de estabelecer correspondência entre os sintomas e as imagens corretas. Após esta atividade, pedi, então, que os discentes selecionassem alguns dos sintomas do jogo que achassem que as pessoas poderiam sentir estando à altitude do Machu Picchu, informação que registei no quadro. Dei início à primeira audição da narração de um texto (Anexo XX, p. 59) que aborda as diferentes utilizações da folha de coca do Perú, para que os alunos pudessem confirmar as suas previsões. Depois de verificadas as respostas, distribuí uma ficha de trabalho (Anexo XIX, p. 57) com perguntas de compreensão auditiva relativas ao ficheiro de áudio, que os alunos completaram após uma segunda audição. Depois desta atividade, continuámos a trabalhar o vocabulário subordinado ao tema da saúde, completando uma atividade de consolidação

¹³ Jogo criado por mim e disponível em <https://learningapps.org/display?v=prahbna9n22> (consultado a 6 de maio de 2022)

que continha imagens de objetos de saúde e medicamentos com os nomes dos mesmos (Anexo XIX, exercício 2).

Seguiu-se uma breve revisão acerca da forma e uso do *Subjuntivo* (conjuntivo, em português), de modo a preparar os alunos para os exercícios seguintes. No primeiro exercício de gramática (Anexo XIX, exercício 3), os alunos tiveram que utilizar o *Subjuntivo* para dar conselhos e utilizar o vocabulário de saúde lecionado anteriormente. Antes do segundo exercício, fiz mais uma curta revisão gramatical, desta vez, lembrando quando se utiliza o presente do indicativo e o do *subjuntivo*, preparando os discentes para completarem uma conversa num consultório médico (Anexo XIX, exercício 4), na qual teriam de optar por conjugar os verbos entre parêntesis no indicativo ou *subjuntivo*.

Comentário reflexivo

Os alunos responderam bem ao tema apresentado, compreenderam o vocabulário e a gramática revista. O áudio talvez tenha sido a parte menos dinâmica da aula, pelo que se tivesse sido um pouco mais curto, possivelmente esta questão não se teria posto. Apesar disso, os alunos foram capazes de o seguir e completar os exercícios de compreensão auditiva de forma correta e adequada. Por fim, respondi às solicitações de alguns alunos que apresentavam maior dificuldade, o que fez com que demorasse um pouco mais de tempo do que o previsto.

Logo no início da aula, podemos constatar a importância do contexto, quando explico diferentes significados da palavra *mate*. Segundo a RAE, na Bolívia, Paraguai e Perú, a palavra *mate* corresponde a uma infusão enquanto que na Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai, um *mate* é o recipiente utilizado para beber uma infusão de erva mate. Verificamos, portanto, que, consoante o contexto, a mesma palavra tem significados diferentes.

Ao apresentar este tema aos alunos, estes mostraram-se curiosos e surpreendidos ao perceberem que a folha de coca também é utilizada para fins medicinais lícitos. Os discentes demonstraram entusiasmo e surpresa relativamente aos relatos por mim partilhados, que tiveram por base a minha própria experiência num país da América do Sul. Um dos objetivos do ensino de cultura é capacitar os alunos com ferramentas que lhes permitam enfrentar situações quotidianas e práticas culturais, nos países da língua de chegada. (Miquel e Sans, 1992) Estou certa de que, num contexto semelhante, os discentes saberiam reagir de forma adequada.

Normalmente, os habitantes de povoações localizadas a grandes altitudes, no Perú, não sofrem muito com o chamado *soroche*, ou mal de altura, porque os seus corpos já estão habituados às condições que caracterizam estes lugares. Contudo, também eles – e não só os estrangeiros, ou quem vive noutras zonas do Perú – consomem folha de coca, normalmente mascada, em pó misturada com outros alimentos, ou simplesmente como chá. A palavra *coca* remete facilmente para cocaína, uma droga ilegal que provem de uma planta chamada *Erythroxylum coca*. Para alguém que nunca tenha tido contacto com a cultura peruana, esta é, normalmente, a associação feita. Portanto, foi necessário explicar que a folha de coca é frequentemente utilizada com fins medicinais, algo que foi depois aprofundado aquando do exercício de compreensão auditiva.

Os exercícios de apresentação e consolidação de vocabulário desta aula continham o chá de coca como uma das opções para tratar certos sintomas, juntamente com xaropes e comprimidos. Aqui, o meu objetivo não foi equiparar dois tipos diferentes de remédios em termos de valor ou eficácia, mas mostrar que, neste caso, esta tradição milenar de consumir folhas de coca continua viva nos dias de hoje. É certo que, se, para alguns turistas, tomar chá de coca contribui para criar um certo exotismo,

para os peruanos, em geral, é algo normal. Esta questão remete, uma vez mais, para o trabalho desenvolvido por Hall que explica que o significado depende da relação entre pessoas, objetos e eventos e o sistema conceptual, o que resulta em diferentes representações (*id.*, 2013, p. 4). Neste caso, “folha de coca” vai ter logicamente uma representação mental diferente para quem nunca tenha tido contacto com a possibilidade de utilizar esta planta de forma terapêutica – e lícita – do que para alguém que tenha. O conceito de diferença nesta aula manifesta-se, de maneira mais evidente, sob a forma desta prática cultural que não é disseminada nem em Espanha, nem em Portugal. O consumo de folha de coca pode ter fins medicinais ou mesmo espirituais, pois é vista como uma planta sagrada e utilizada por xamãs em vários rituais.

A importância do ensino de conteúdos culturais, salientada por vários autores (Agar, 1996; Barker, 2004, Kramsch, 1993) citados ao longo deste trabalho é inequívoca. De acordo com Lifszyc & Schammah, tal “no sólo proporcionará al alumno información contextualizada, sino que también lo ayudará a construir su propio mapa cognitivo, un rompecabezas cultural propio al cual incorporará nuevos elementos”. (1996, p.303) Portanto, ao ensinar cultura aos alunos estaremos a ajudá-los a compreender novos conceitos e a expandir os seus horizontes. Sem um contexto cultural, os discentes correm o risco de não compreender a mensagem ou de inferir conclusões erradas.

Conclusão

Perante uma análise inicial dos manuais de ambas as disciplinas, verifiquei que a cultura era pouco trabalhada nestes; por vezes, o manual recorria a materiais traduzidos de autores não hispanofalantes e certos conteúdos não traziam novidade aos alunos (e.g., texto sobre Lady Gaga). Tendo constatado estas falhas nos manuais adotados para as duas disciplinas, no que concerne à cultura, propus-me trabalhar este tema com os alunos. Isto levou-me a aprofundar os meus conhecimentos acerca do papel da cultura e do contexto no ensino de línguas estrangeiras e possibilitou-me verificar na prática de que forma tal se aplica em contexto de sala de aula, bem como a resposta dos alunos.

Conforme mencionado anteriormente, nem sempre se dá a devida importância à cultura no âmbito do ensino de línguas, mas não é possível separar língua de cultura sem criar lacunas na aprendizagem do aluno. Barker diz-nos que a língua é o principal meio através do qual os significados culturais são formados e transmitidos e é o que nos possibilita formar conhecimento e dar sentido ao que está fora de nós. (*id.*, 2004) É por este motivo que conseguimos compreender a cultura. Por outro lado, uma língua deve ser, de facto, lecionada dentro de um contexto cultural que lhe dê sentido, caso contrário, estaremos a ensinar apenas vocábulos descontextualizados ou a reforçar estereótipos, conforme nos dizem autores como Miquel e Sans (1992) e Byram (1997). Agar salienta que a gramática não é suficiente para comunicar e que a comunicação pode ocorrer na ausência de gramática, desde que estejam presentes outros fatores (cultura, contexto, representações). (Agar, 1996, p.20) Apesar de concordar com esta afirmação, reforço que esta não significa optar por uma em detrimento da outra. A cultura pode facilmente ser o veículo que permite ao aluno aprender léxico, gramática, fonética, debater conceitos e ideias e o contrário também é verdadeiro.

Comunicar verdadeiramente implica conhecer e compreender melhor aquilo que constitui a cultura do outro. Apesar de haver diferenças que fazem com que dois indivíduos pertençam a culturas distintas, é através dos pontos que têm em comum que é possível estabelecer um caminho para a comunicação e o entendimento. Essa tentativa de compreensão de uma cultura que não é a nossa pode ser verdadeiramente transformadora (Agar, 1996, p.77), pelo que, na sua prática letiva, o docente deve tentar contribuir para que o aluno desenvolva uma atitude mais flexível e de compreensão da diferença. Aliás, os próprios alunos têm mapas conceptuais distintos, fruto dos contextos que experienciaram e da forma como interiorizaram a cultura e os significados. A este nível, apesar de terem, certamente, muitos pontos em comum entre eles, os discentes terão também muitas diferenças. Desta forma, para se compreenderem, é importante analisar tanto as semelhanças, como as diferenças. (Hall, 2013, p.3)

Foi muito interessante explorar este tema com ambas as turmas. Como resultado da minha interação com os discentes, houve momentos úteis em sala de aula, e alguns fora dela – no caso da turma de Inglês (concurso de Rádio) – que possibilitaram que os alunos contactassem com realidades diferentes, bem como algumas reflexões pertinentes. É importante dar voz a mais do que uma perspetiva em cada questão para evitar ensinar cultura de forma parcial e não esquecer de dar oportunidade ao aluno para se expressar.

Tendo em conta que existe uma infinidade de culturas e contextos, apenas pude levar uma amostra à turma de Inglês e à de Espanhol. Ainda assim, tentei trazer uma variedade de conteúdos, dentro do possível. Verifiquei que alguns alunos ficaram sensibilizados para a existência de diferentes realidades e que aprenderam acerca das diferenças entre si próprios e o outro. Por conseguinte, pretendo continuar a explorar estas temáticas nas minhas aulas, no futuro.

Bibliografia

Agar, M. (1996). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow Paperbacks

Alonso, L. (2015). Vagoneros: Economía informal en el metro de la Ciudad de México. 27/07/2022. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filosofia-IA-Lalonso/TFM_Lara_Alonso.pdf

Altamar, W. (2015). *La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera*. 15/08/2022. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias%20ense%C3%B1anza/Altamar%20Rond%C3%B3n%20Wajibe%20y%20Nelson%20Hern%C3%A1n%20Giraldo%20Sanguino.pdf>

Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd.

BBC. *Emerging superpower rivalry and its consequences*. (s.d.). BBC Bitesize. 20/08/2022. <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zgj8fcw/revision/1>

Blanco, Hugo. (2006). *Koka Mama*. 12/09/2022. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952006000100006&lng=es&tlng=es

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *Intercultural citizenship and foreign language education*. 8/09/2022. <https://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. 25/07/2022. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

Carta Educativa do Município de Coimbra. (2008). 30/11/2021. <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/10/Carta%20Educativa.pdf>

Carvalho, A. (1993). *Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras*. 29/05/2022. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993%2c6%282%29%2c117-124%28AnaAmeliaAmorimCarvalho%29.pdf>

Choi, J., & Nunan, D. (2022). Learner contributions to materials in language teaching. In *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*. Routledge

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa. 15/08/2022. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_quadro_europeu_comum_de_referencia_linguas.pdf

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics (Oxford Introduction to Language Study Series)*. Oxford University Press.

Crystal, D. (2019). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (3ª ed.). Cambridge University Press.

- DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 8º Ano inglês*. 5/07/2022 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8_a_ff.pdf
- DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 11º Ano Espanhol iniciação*. 5/01/2022. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_esp_inici.pdf
- Donkers, A. (2015). Vagonero. [Imagem de um vagonero/png]. Vice. 10/02/2022. <https://www.vice.com/es/article/5gv5p8/necesitas-un-mix-tape-esdificil-enfrentar-a-los-vendedores-informales-del-metro-de-la-ciudad-de-mexico>
- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol nível de iniciação 11º ano*. 18/08/2022. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_11.pdf
- Festas, M. (2019). *Aprendizagem*. 30/05/2022. <https://inforestudante.uc.pt/nonio/ensino/downloadFichMatApoio.do?args=22477755>
- Get your guide. (s.d.). [Fotografia do Machu Picchu/png]. Get your guide. 26/04/2022. <https://cdn.getyourguide.com/img/tour/5d1873e4a6c33.jpeg/98.jpg>
- Gonçalves, M. E., Coelho, M., & Gonçalves, A. (2019). *iTeen 8 - Inglês – 8º Ano*. Areal
- Hall, S., Evans, J., & Nixon, S. (2013). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices (Culture, Media and Identities series)* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Harmer, J., & Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary* (1st ed.). Pearson Education ESL
- Humans of New York. (13/09/2019). I grew up in Hungary. 24/03/2022. <https://www.humansofnewyork.com/post/187690590031/i-grew-up-in-hungary-back-then-we-were-cut-off>
- Imison, P. (2015). Informalidad y represión: la batalla contra los vagoneros de la Ciudad de México. 10/02/2022. <https://www.vice.com/es/article/5gv5p8/necesitas-un-mix-tape-es-dificil-enfrentar-a-los-vendedores-informales-del-metro-de-la-ciudad-de-mexico>
- INEGI. (2021). Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2020. 25/08/2022. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197506.pdf
- Instagram. (8/05/2021). [Fotografia da página de instagram_oficialhumansofdelhi_/png]. 5/02/2022. <https://www.instagram.com/p/COnow5GplKi/>
- Jancsó, Katalin. (2017). *Temas latinoamericanos en la clase de ELE – Estereotipos y variedades lingüísticas*. 15/08/2022. https://www.researchgate.net/profile/Katalin-Jancso/publication/313369383_Temas_latinoamericanos_en_la_clase_de_ELE_Estereotipos_y_variedades_linguisticas/links/589861fdaca2721f0daf2b8f/Temas-latinoamericanos-en-la-clase-de-ELE-Estereotipos-y-variedades-lingueisticas.pdf?origin=publication_detail
- Kramsch, C. (2017). *Cultura no ensino de língua estrangeira*. 1/07/2022. <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?lang=pt>

- Lifszyc, A., & Schammah, S. (1996). *Lengua extranjera en Israel: metodología para un enfoque cultural*. 23/08/2022. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0299.pdf
- Lissett, A. (2006). *A identidade à flor da pele: etnografia da prática da tatuagem na contemporaneidade*. 10/09/2022. <https://www.scielo.br/j/mana/a/FrNcPbPJ5TGxVPZCMY9mVHC/?lanq=pt#>
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Inglês – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico 3º ciclo*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 12/08/2022. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf
- Miquel, L. & Sans, N. (1992) “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, publicado na Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera, número 0, março de 2004. 16/08/2022. https://www.scribd.com/document_downloads/direct/328948418?extension=pdf&ft=1660649348<=1660652958&user_id=621513442&uahk=Zr5985g-w5hOvq3GJExsSkrygQk
- Pacheco, L & Sá, D. (2020b). *Endirecto.com 2* (1ª ed.). Areal editores.
- Pacheco, L & Sá, D. (2020b). *Endirecto.com 2* Actividades (1ª ed.). Areal editores.
- Peru.travel. (3/09/2021). *Hoja de coca y sus propiedades para combatir el mal de altura*. 26/04/2022. <https://www.peru.travel/es/masperu/hoja-de-coca-y-sus-propiedades-para-combatir-el-mal-de-altura>
- PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa. (s.d.). 30/11/2021. <https://www.pordata.pt/Homepage.aspx>
- Porto Editora. (s.d.). *Cortina de Ferro* na Infopédia. Porto Editora. 13/09/2022. [https://www.infopedia.pt/\\$cortina-de-ferro](https://www.infopedia.pt/$cortina-de-ferro)
- Projeto Educativo 2016/2019 do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas. (2016). 30/11/2021. http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA_1619.pdf
- Projeto Educativo 2021/2022 a 2023/2024 da Escola Secundária de Avelar Brotero. (2021). 30/11/2021. http://www.brotero.pt/documentos/doc_2013_14/Projeto%20Educativo.pdf
- Real Academia Española. (s.d.). *Mate*. In *Diccionario de la lengua española*. 14/09/2022. <https://dle.rae.es/mate>
- Real Academia Española. (s.d.). *Vagonero*. In *Diccionario de la lengua española*. 13/08/2022. <https://dle.rae.es/vagonero>
- Rede escolar 2021/2022. (2021). 30/11/2021. https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2019/02/rede_escolar_21_22-vf.pdf
- Relatório e Contas - Ano 2020 – Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, E.P.E. (2020). 09/12/2021. https://www.chuc.min-saude.pt/media/relatorios_contas/2020/Relatorio_de_Gestao_e_Contas_2020.pdf
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Multilingual Matters.
- Smithsonian Channel. (2017, May 26). “The Meaning Behind Indian Henna Designs.” [Video]. *YouTube*. 5/02/2022. https://www.youtube.com/watch?v=K3AQ8U2wqYc&ab_channel=SmithsonianChannel

Thornbury, S. (2010). *An A-Z of ELT* (1st ed.). Macmillan ELT.

Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

Wikipedia. (s.d.). Iron Curtain map. [Mapa da Europa durante o período da Cortina de Ferro/png].

Wikipedia. 12/08/2022. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Iron_Curtain_map.svg

ANEXOS

Atividades extracurriculares

Anexo I



Día de los muertos (celebração no âmbito da disciplina de Espanhol)

Anexo II



Navidad (celebração no âmbito da disciplina de Espanhol)

Anexo III



Exposição de fotografias referentes à visita de estudo a Madrid no âmbito da disciplina de Espanhol

Anexo IV



Thanksgiving - celebração realizada no âmbito da disciplina de Inglês

Anexo V¹⁴

3.4. DIFFERENT STYLES

READ / LISTEN

1 Answer these questions in class.

- Do you think celebrities influence what teens buy?
- What do you know about Lady Gaga?
- Read the title of the interview. What do you think of her style?

2 Read/Listen to the interview.

 **Lady Gaga:**
creative or crazy?


She's worn face masks, a dress of bubbles and a Kermit the Frog coat! Lady Gaga is as famous for her shocking style as she is for her songs. CLUB asks: is she creative – or just crazy?

CLUB: Don't you think your style is a bit **bizarre**?

Lady Gaga: No. I don't think I'm **weird**. Where I come from I'm cool. I'm different and my music is different. I don't think anyone was ready for me at first. 5

CLUB: Do you really wear those outfits at home?

Lady Gaga: Yes. This is just how I am. You'll never see me in jeans and flip-flops! 10

CLUB: What was the inspiration for the jacket made of Kermit the Frog?

Lady Gaga: Kermit the Frog (and The Muppet Show) is a wonderful childhood memory I share. I had no idea that jacket would make such a splash. 15

CLUB: Have you always had such a bizarre sense of style?

Lady Gaga: Yes, even when I was young I customised my clothes. I sewed beads and plastic flowers on my T-shirts.

CLUB: Where does your passion for fashion come from?

Lady Gaga: My mother. She always looks impeccable. She is always well-kept and beautiful. Her taste is classic Italian. 20

CLUB: What's the one item of clothing you can't live without?

Lady Gaga: It has to be my sunglasses. I have so many pairs! I never go anywhere without them.

CLUB: Finally, how would you describe your style? 25

Lady Gaga: Fearless!

CLUB January / February 2010 (shortened and adapted)

VOCABULARY HELP

bizarre (l. 4) – strange

weird (l. 5) – strange, peculiar

outfit (l. 8) – a set of clothes worn together

to make a splash (l. 15) – to be noticed by many

customise (l. 17) – to change something

fearless (l. 26) – brave, courageous

¹⁴ Gonçalves, M. E., Coelho, M., & Gonçalves, A. (2019). iTeen 8 - Inglês – 8º Ano. Areal (página 96)

Anexo VI¹⁵

en vivo

6. COMERCIO

- 1 Escucha la canción y contesta a las preguntas.

Ay qué me pongo

El Marchena



Siempre les pasa lo mismo
A las chiquillas y a las casadas
Siempre el mismo problema
Todos los días por la mañana.
Se ponen frente al espejo
Sentaditas en la cama
Y no paran de pensar
Ay qué me pongo, Dios mío de mi alma.
Ya se ha puesto cinco blusas
Tres o cuatro pantalones
Seis o siete camisetas
Ocho o nueve cinturones (2 x)
Y se ha cambiado los zapatos
Y también los calcetines
Y ahora dice que se pone
Su chandita y los botines. (2 x)

Estríbillo:
Ay qué me pongo
Ay qué me pongo
Lo que me digas me lo pongo

No la recojo más
Que se vaya ella sola
Aquí to desesperao
En su puerta llevo tres horas
Por más prisa que le doy
Menos se aclara ella
Y dice pa sus adentros
Ay qué me pongo para estar más bella.
Ne he poío tardar menos
Lo prometo, te lo juro
Ya no sabe qué ponerse
Si el clarito o el oscuro
Hemos oído que "chiquilla,
No me queda ya ninguno".

(Estríbillo)



Áudio



YouTube

- a. ¿De qué habla? _____
- b. ¿Qué sentimiento manifiesta el cantante? ¿Por qué? _____
- c. En parejas, escribid de nuevo la primera estrofa cambiando las prendas de vestir.
Luego, presentádsela a la clase. _____

en directo

- 1 Vas a abrir una tienda con un/a compañero/a.
- Elegid la tienda que vais a abrir.
 - Inventad un nombre para vuestra tienda.
 - Haced la lista de los productos y objetos que vais a vender, sus características y precios.
 - Escribid un eslogan para vuestra tienda. Tiene que ser llamativo porque hay mucha competencia.
- En grupos, cread un anuncio publicitario para un producto de vuestra ciudad / pueblo o región.

¹⁵ Pacheco, L & Sá, D. (2020a). *Endirecto.com 2* (1ª ed.). Areal editores (página 105)

Anexo VII¹⁶

UNIT 2 FOOD AND HEALTH

CULTURE SPOT

Popular typical dishes

- fried rice
- roast beef and Yorkshire pudding
- sushi
- chicken curry
- paella
- haggis
- moussaka
- Irish stew

1 In pairs, look at the pictures and choose the names of the dishes from the box. Then complete the table below. You may do some research on the Internet if you need to.

 **Atividade**



Picture	Dish	Country

 **Audio**

2 Listen to check your answers.
3 Discuss in class.

- a) Have you tried any of these dishes? Which ones? Did you like or dislike them?
- b) What dishes are the most popular in your country? Which is your favourite?
- c) Do you prefer your own country's food or other kinds of food?
- d) Has your country 'adopted' many foods from other countries?

¹⁶ Gonçalves, M. E., Coelho, M., & Gonçalves, A. (2019). iTeen 8 - Inglês – 8º Ano. Areal (página 56)

Anexo VIII¹⁷

LET'S CELEBRATE!
Exclusivo do Professor Solução
LET'S CELEBRATE!

Saint Patrick's Day

1 Discuss in class.

- What do you know about Saint Patrick's Day?
- When is it?
- Where is it celebrated?
- What happens on that day?

2 Read the text to check your answers.

Who is St Patrick?
 St Patrick is the patron saint and national apostle of Ireland. He was born in Wales in the 4th century. He was kidnapped at the age of 16 and taken to Ireland as a slave. He escaped but returned about 432 to convert the Irish to Christianity. Many legends grew up around him – for example, that he drove the snakes out of Ireland. St Patrick's Day is a very well known Irish national holiday, which is celebrated not only in Ireland but all around the world. It falls on the 17th March.

Symbols of the holiday
 Shamrocks, leprechauns, bagpipes and pots of gold at the end of the rainbow are all symbols of the holiday. Legend says that finding a four-leaf clover on St Patrick's Day will bring you luck. Leprechauns are little Irish fairies. The Irish say that if you catch a leprechaun, he will reveal where he hides his pot of gold. On this day, pictures of shamrocks and leprechauns are hung everywhere. Some people even dress up as leprechauns complete with their green top hats!

What do people do on St Patrick's Day?
 St Patrick's Day is celebrated worldwide with people dancing and singing in Irish pubs, watching St Patrick's Day parades, drinking 'green' beer, wearing green clothes and just generally having a good time. Children in Ireland have a tradition of pinching their friends who don't wear green on this day!

Traditional food and drink on St Patrick's Day
 Corned beef and cabbage is what most people have on this day. Another popular dish is potato pancakes. A traditional drink is green beer, so Irish pub owners go crazy on this day, putting green food colouring into their beers.

en.wikipedia.org/wiki/Saint_Patrick's_Day (adapted)

3 Choose the best answer in each case.

- Who is St Patrick?**
 - a) A saint born in Ireland.
 - b) The patron saint of Ireland.
 - c) An Irish slave.
- St Patrick's Day is a holiday**
 - a) in England.
 - b) in Ireland.
 - c) all over the world.
- What did St Patrick drive out of Ireland?**
 - a) A car.
 - b) Leprechauns.
 - c) Snakes.
- How many leaves has a lucky clover got?**
 - a) Three.
 - b) Four.
 - c) Eight.
- What is a leprechaun?**
 - a) A sweet biscuit made in Dublin.
 - b) A traditional hat worn by women.
 - c) A type of fairy in Irish folklore.
- What colour should you wear on St Patrick's Day?**
 - a) Green.
 - b) Orange.
 - c) Purple.
- Why do Irish pub owners go crazy on this day?**
 - a) People want their beers green.
 - b) Everybody wants to drink coffee.
 - c) They can't make enough pancakes.
- Why is it celebrated worldwide?**
 - a) Everybody loves the Irish.
 - b) All Catholics celebrate it.
 - c) Irish people emigrated to many countries.

4 Label the pictures with words from the text.

SPEAK / WRITE

- In pairs, discuss the similarities and differences between St Patrick's Day and any national or municipal holiday in your country.**
- In 70-80 words, write an article about your local or favourite Saint's day. Send your text to your school newspaper.**

¹⁷ Gonçalves, M. E., Coelho, M., & Gonçalves, A. (2019). iTeen 8 - Inglês – 8º Ano. Areal (páginas 147-175)

Anexo IX¹⁸

al grano

4. RELACIONES PERSONALES

1 Lee este poema.

No es necesario que sea hombre,
basta que sea humano,
basta que tenga sentimientos,
basta que tenga corazón.

Se necesita que sepa hablar y callar,
sobre todo que sepa escuchar.

Tiene que gustarle la poesía,
la madrugada, los pájaros, el Sol,
la Luna, el canto, los vientos
y las canciones de la brisa.

Debe amar al prójimo y respetar el dolor que
los peregrinos llevan consigo.
Debe guardar el secreto sin sacrificio.
Debe hablar siempre mirándose de frente y
no traicionar con mentiras o deslealtades.

Se necesita un amigo



Vinicius de Moraes

a. Indica las características que se valoran en un amigo.

b. Subraya tres formas diferentes de expresar necesidad y escríbelas.

--	--	--

2 Completa el cuadro del presente de subjuntivo.

Presente de subjuntivo – verbos regulares			
	hablar	comer	vivir
Yo	hable		viva
Tú		comas	
Él/Ella/Usted	hable		viva
Nosotros/as		comamos	
Vosotros/as	habléis		viváis
Ellos/Ellas/Ustedes		coman	



Video

Formación:

- 1.ª persona del singular del presente de indicativo, quitando la terminación -o (salgo) + terminaciones
- verbos en -ar: -e, -es, -e, -emos, -éis, -en
- otros verbos: -a, -as, -a, -amos, -áis, -an



Exercício

© ASÍLA EDITORES

¹⁸ Pacheco, L & Sá, D. (2020a). *Endirecto.com 2* (1ª ed.). Areal editores. (página 69)

Anexo X¹⁹



1 Describe a la chica de la imagen.



© ANA ESTRELLA

Queridos papá y mamá, me llamo Carolina, aunque eso lo sabéis ya porque el nombre lo elegisteis vosotros. Mis amigos me llaman Caro. Para describirme diría que las canciones *Fango de Jovanotti* o *Parlo con te* de Giorgia me van como anillo al dedo. Dicen que soy mona. También lo decís vosotros, pero no me lo creo. Lo extraño es que cuando me miro al espejo y os miro a vosotros no encuentro que nos parezcamos tanto, pero la profe de ciencias, que es además la de matemáticas, asegura que es normal: lo atribuye a la genética. De mí cambiaría muchas cosas, como la estatura. Si bien no estoy del todo segura. Leo muchos libros, incluso aquellos que no entiendo muy bien, porque quizá contienen temas difíciles. Aun así, lo intento. Son los libros que saco de la estantería de Giovanni, mi hermano, al que también llamamos Rusty James. Me encanta la música y me gustaría ser disc-jockey, pero me da vergüenza. Tengo dos amigas íntimas, Alis y Clod, que, en realidad, se llaman Alice y Claudia, pero Alis y Clod me parece más bonito. Como sabéis, estoy en tercero de secundaria y voy..., bueno, depende, ni fenomenal ni de pena. «Tengo golpes de suerte» – como dice el profe Leone – que me proporcionan unos resultados inesperados en las notas. Tengo también miles de sueños, y todavía conservo las ganas de realizarlos. Es decir, creo en ellos, pese a que también tengo miedo. Me gustaría que en casa comiésemos juntos y con la televisión apagada, pero eso nunca sucede. Me llevo bien con mis hermanos, bueno, mucho mejor con mi hermano. Me gustan los atardeceres porque significan que he pasado un día más, puede que incluso bueno. Me encanta el mar porque el agua es moldeable, se transforma en lo que tú quieras. El colegio también me gusta, a pesar de que siempre tengo muchos deberes y exámenes que hacer. Trato siempre de hacerlo lo mejor que puedo. Cuando me preguntan, me avergüenzo un poco y me pongo toda roja, pero hablo mucho y al final siempre me las arreglo. La gente a veces no comprende que lo hago por timidez, pese a que no lo parece porque soy una charlatana. A ti, papá, me gustaría pedirte que escuchases un poco más a los demás, porque en ocasiones los demás también tienen razón y que no te justifiques siempre, que la vida es bonita y debes disfrutarla. A ti, mamá, te digo que eres fantástica, muy dulce, y que sería bueno que hubiese muchas más personas como tú en este mundo. A mi hermana me gustaría pedirle que fuese un poco menos superficial, mientras que a mi hermano le digo que es un tío genial. Él es mi modelo, lo quiero con locura porque saca sus cosas adelante con mucho valor y creo que llegará muy lejos. Quizá sea la persona de la familia a la que más me parezco. Mientras que Ale es idéntica a mi padre... Y mi madre se pasa la vida intentando mediar

entre nosotros, es decir, tratando de evitar que riñamos. ¿Cuáles son las cosas que jamás tendré el valor de decir a mis padres? ¡Si las contase tendría la impresión de estar desviándome del tema! Mejor dicho, me parecería que no habría tenido el coraje necesario para decírselas directamente a ellos. ¿No le parece justo como razonamiento, profe? Pues bien, en cualquier caso, tengo un carácter alegre, soy un poco torpe, pero, según dicen, eso forma parte de mi simpatía. Y, por encima de todo, soy muy franca, lo que a veces puede ser bueno y otras malo. En este caso, le confieso sin problemas que esta redacción me ha gustado.

Carolina se enamora, Federico Moccia (adaptado)



2 Lee el texto y completa el siguiente cuadro.

¿Quién escribe?	
¿A quién?	
¿En qué circunstancia?	

3 Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a. La narradora se llama Carolina por una canción de Giorgia.
- b. Carolina cree que físicamente es un espejo de sus padres.
- c. Carolina no se siente muy bien con su cuerpo.
- d. Esta chica tiene un hermano y una hermana.
- e. Carolina no es una alumna brillante.
- f. A Carolina no le gusta mucho el colegio porque tiene muchos deberes y exámenes.
- g. Esta chica es extrovertida.
- h. Según Carolina, su padre no hace mucho caso a los demás porque lo que él piensa es lo que vale.
- i. A Carolina le gusta más el carácter de su hermano que el de su hermana.
- j. Carolina se considera una persona que siempre dice la verdad.



Ejercicio

4 Elige el significado correcto de las siguientes expresiones.

- a. "Dicen que soy mona." (l. 6)
 - 1. un chimpancé
 - 2. inteligente
 - 3. guapa
- b. "ni fenomenal ni de pena." (l. 20)
 - 1. de lástima
 - 2. mediocre
 - 3. bien
- c. "no lo parece porque soy una charlatana." (l. 32)
 - 1. habladora
 - 2. mentirosa
 - 3. vergonzosa
- d. "tratando de evitar que riñamos." (l. 42)
 - 1. hablemos
 - 2. nos lo pasemos bien
 - 3. discutamos

© ANA ESTRELLA

¹⁹ Pacheco, L & Sá, D. (2020a). *Endirecto.com 2* (1ª ed.). Areal editores. (páginas 20-21)

Anexo XI²⁰

3.5. BODY ART

SPEAK

- 1 Discuss the following questions.
 - a) What is your opinion about piercings and tattoos? Do you have or would like to have one?
 - b) Why do teens get tattoos and piercings?
- 2 Are these opinions positive or negative? Draw a smile (☺) or a frown (☹) next to the sentences.



a) It gives you style.	
b) Getting a tattoo can hurt.	
c) Some people might regret that they acted on impulse.	
d) Getting a tattoo is a serious issue because they're permanent.	
e) It's a form of art.	
f) It may carry health risks, including infection and allergic reactions.	
g) Tattooing and body piercing goes in and out of fashion.	
h) Getting a tattoo may influence your professional life.	
i) Nowadays tattoo and piercing shops are clean and safe.	



CULTURE SPOT

Tattoos and piercings

Tattoos and piercings are a form of body modification. They have been practised for centuries in many cultures all over the world since ancient times. Since the 1970s, tattoos have become a mainstream part of global and Western fashion, common among both sexes, to all economic classes, and to age groups from the later teen years to middle age. For many young Americans, the tattoo has taken on a decidedly different meaning than for previous generations. The tattoo has "undergone dramatic redefinition" and has shifted from a form of deviance to an acceptable form of expression. Wikipedia (adapted)

Did you know that about 35 percent of American youth aged 11-25 have "body art"?



READ / LISTEN

- 1 Read/listen to these teenagers' online opinions about the pros and cons of tattoos and piercings.



Lots of teens have tattoos and piercings nowadays because they are influenced by their friends and celebrities. Some just want to rebel against society, shock their parents and adults in general. In my opinion, getting a tattoo or a piercing is painful and it may be dangerous. You can get infectious diseases like Hepatitis B or C, or HIV. Another con of tattoos is the difficulty in removing them. This can be a difficult, expensive and painful process. Some people who get tattoos strictly for the look, may regret it later. It may also become a problem in the future because it can be an obstacle to getting a job. Although their popularity is rising, tattoos still tend to be considered as counter-culture by many. Last but not least: it may become an obsession: the more you have, the more you want.

Sally, 13

Body piercing and tattoos are becoming an exceptionally popular trend among people of all ages and backgrounds. Some years ago, people decided to get a tattoo or piercing for religious reasons or as a sign of nonconformity and sub-cultural identification. They used to be common among sailors and gangs. Nowadays teens have accepted body piercing and tattoos as a stylish, chic and appealing fashion accessory. There is a great number of reasons why people decide to make a tattoo or get their body pierced. Many simply use tattoos and piercings as a way to express their freedom and individuality. They are a relatively cheap and creative way to tell the world what you believe in. They give you a chance to stand out, express yourself and show who you really are. Body art makes you look cool and different. It can also remind you of an important person or date in your life.

Mark, 14

- 2 Complete the table (in note form) with information from the texts.

Sally ☹ - cons	Mark ☺ - pros

- 3 Do you agree more with Sally or Mark? Why?



²⁰ Gonçalves, M. E., Coelho, M., & Gonçalves, A. (2019). iTeen 8 - Inglês – 8º Ano. Areal (páginas 100-101)

Anexo XII²¹

1. Read the following sentences. Then watch the video and say if they are True (T) or False (F). Correct the false ones.

- a) The henna tattoos are done to the bride on the day of her marriage.
- b) The lotus flower symbolizes purity and new beginnings.
- c) The henna tattoo takes 2,5 hours to be done.
- d) The longer you leave the henna on the skin, the lighter the dye will look.
- e) The darker the henna, the better you will get along with your mother-in-law.

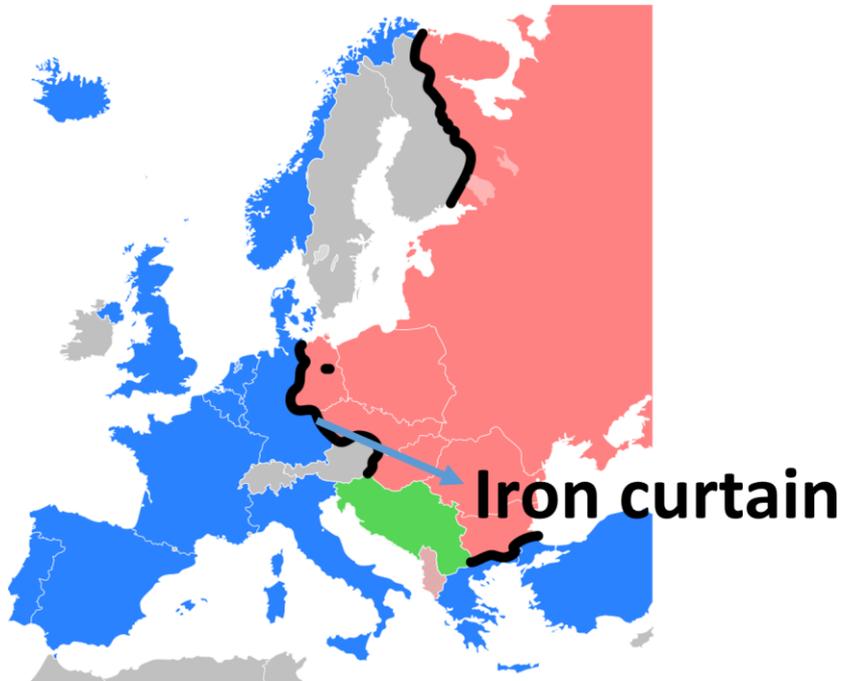
Anexo XIII²²

Fotografia de rapariga tatuada utilizada na aula correspondente ao ponto 3.7.1.1.

²¹ Este exercício foi criado por mim para a aula correspondente ao ponto 3.7.1.1.

²² Instagram. (8/05/2021). [Fotografia da página de [instagram_oficialhumansofdelhi_/png](https://www.instagram.com/p/COnow5GplKi/)]. 5/02/2022.
<https://www.instagram.com/p/COnow5GplKi/>

Anexo XIV²³



Mapa utilizado na aula correspondente ao ponto 3.7.1.2

²³ Wikipedia. (s.d.). *Iron Curtain map*. [Mapa da Europa durante o período da Cortina de Ferro/png]. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Iron_Curtain_map.svg

Anexo XV²⁴

I grew up in Hungary. Back then we were **cut off** from the world. We could only visit other socialist countries. We were always told: ‘The country you live in is enough. You don’t need more. Everything coming from the outside is not good.’ So, we were always ten years behind in music. But if you stayed up late, you could listen to an **underground** radio station from Germany. The frequency **barely** came through. But I would listen in the kitchen when my parents were asleep. And if Pink Floyd **came on**, and you managed to record it, it was like gold. You could trade the tape with your friends. My older sister left Hungary when I was nine. She didn’t tell anyone. The police came and questioned our entire family. They called her a **dissident**. But she would send me

packages from the other side of the Iron Curtain: chocolate, dolls, cool t-shirts. She sent me so many different kinds of things. In our shops at home we only had two choices: this or that. But my sister seemed to live in a place where she could choose anything. And I also wanted to choose. So, when I turned twenty-two, I **hitchhiked** to London. And when I arrived, I found choices everywhere. You could buy anything. Study anything. Wear anything. It’s not that I wanted something specific. It had nothing to do with greed. It’s about choice. It’s about knowing that if you want something badly enough, you can get it.

In <https://www.humansofnewyork.com/post/187690590031/i-grew-up-in-hungary-back-then-we-were-cut-off>

1. Use the words in bold from the text and write them next to the correct definition.

- a) a group or movement organized secretly, usually to work against an existing regime.
- b) isolated.
- c) a person who opposes official policy, especially that of an authoritarian state.
- d) hardly; something that almost does not exist.
- e) travel by getting free lifts in passing vehicles.
- f) when a song starts playing on the radio.

²⁴ Esta ficha de trabalho e todos os exercícios nela contidos foram criados por mim para a aula correspondente ao ponto 3.7.1.2. A imagem que ilustra o texto provem de <https://www.humansofnewyork.com/post/187690590031/i-grew-up-in-hungary-back-then-we-were-cut-off>

2. Read the text again and say if the following sentences are true (T) or false (F). correct the false ones.

- a) Growing up, the woman was used to listening to the latest hits in music.
- b) When she managed to listen to a German radio, the sound was very clear.
- c) When she was little, her older sister moved away.
- d) In those years, in Hungary there wasn't much choice when it came to going shopping.
- e) When she was older, the woman bought a ticket and went to London.

3. Listen to the radio interview of Isabel, and complete the table with some notes, according to what you hear.

Technology / Media in her childhood	
Activities she used to do in her childhood	
Contents on the radio in the past	
The importance of the radio for Isabel nowadays	

Interviewer: Hi, everybody! Today we have a special guest with us. Her name is Isabel, and she is a 60-year-old French teacher, who has kindly accepted our invitation to come to our show. Isabel, tell us a little bit about yourself, starting with where you were born.

Isabel: I was born in Portugal, here in Coimbra.

Interviewer: In what ways was life different when you were a kid or a teenager from now?

Isabel: We had only one TV channel and there were no cellphones either, so I remember being a book addict. We used to play in the street with my sister and our friends all day long, during the school holidays – it was nothing like what happens today.

Interviewer: Did you frequently listen to the radio at that time?

Isabel: Yes, the radio would play a lot of English and French songs and all the girls my age would follow the lives of these artist on foreign magazines like “Salut, les copains”. We didn’t buy a lot of records very often, so we listened to the songs we loved on the radio.

Interviewer: What sort of contents did you use to listen to the most? Music, radio shows, the news?

Isabel: I remember listening to songs, but also soap operas and even some literature classics that were narrated by actors on the radio. These were very popular and we would stop everything we were doing just to listen to them. It was very interesting – we imagined all the scenes with a lot of details, since we could only listen to them.

Interviewer: Do you feel that the radio is still as important for you nowadays or does it have a different role in your life?

Isabel: Yes, it definitely has a different role in my life, because nowadays we listen to music, and podcasts online, so we don't really have to listen to the radio anymore to access those things. But it still keeps me company when I'm driving.

Interviewer: Thank you so much for coming to our show. It was such an interesting conversation! I'm sure our listeners have enjoyed this interview as much as I did. Speaking of which, don't miss the next hour, here on Radio 1, because we will bring to you the greatest hits without any commercial breaks, so stay tuned...

4. Imagine that you are a radio host, and you are going to conduct an interview, just like the one on the previous exercise. Record it on your phone/computer and upload it to your Google Classroom. The best stories will receive a prize.

- **Instructions: Think of a person who is older than you and that you would like to interview (they should have been born before 1980).**
- **Write down some questions that you want to ask them about each of these topics:**

1. Childhood memories/experiences
2. The importance of the radio for them and the people they knew when they were younger.
3. The importance of the radio for them now.

(add a few more about any other related topics of your choice)



Imagem retirada de https://www.canva.com/pt_pt/

Anexo XVI²⁵

Fotografia de um *vagonero* no metro da Cidade do México utilizada na aula correspondente ao ponto 3.7.2.1

²⁵ Donkers, A. (2015). *Vagonero*. [Imagem de um *vagonero*/png]. Vice. 10/02/2022. <https://www.vice.com/es/article/5gv5p8/necesitas-un-mix-tape-esdifícil-enfrentar-a-los-vendedores-informales-del-metro-de-la-ciudad-de-mexico>

Anexo XVII²⁶

Informalidad y represión: la batalla contra los vagoneros de la Ciudad de México

Los vagoneros son hombres, mujeres, y con frecuencia también niños, que se suben y se bajan de los trenes para vender dulces, CDs, baratijas y casi cualquier cosa que podrías estar buscando en el camino al trabajo. Para algunos, son parte del vívido caleidoscopio cultural de la Ciudad de México. Para otros, son una molestia que tienen que aguantar. La venta ilegal de estos artículos en el Metro no es oficialmente un crimen. Sin embargo, está en contra de los reglamentos del gigantesco organismo de la ciudad que supervisa el metro. Los huecos en el reglamento les han permitido a los vagoneros trabajar por debajo de la mesa durante décadas.

Los vagoneros de la Ciudad de México tienen todas formas y tamaños. Payasos, malabaristas, músicos, aspirantes a cantantes y ciegos toman a los vagones del metro para ganarse la vida. En muchos casos, familias enteras trabajan en los trenes.

"Mi padre, mi hermano y mi hermana son vagoneros", dice René, de 39 años, quien comenzó a vender en los vagones cuando tenía ocho. "Los domingos son los más rentables. Es cuando tienes que llegar y moverte por todos los vagones".

René le dijo a VICE que en un día normal gana hasta 200 pesos. Él utiliza hasta la mitad de eso para comprar más mercancía en el mercado de la Merced. "Yo lo veo como un trabajo; es igual que alguien que va a la oficina. Algunos vendedores son perezosos. Trabajan una hora luego se toman un descanso para comer; trabajan una hora y salen a platicar con sus amigos. Nunca hacen dinero y luego se andan quejando", dijo René durante un descanso.

Al igual que muchos otros trabajadores informales de la Ciudad de México, la mayoría de los vagoneros se organizan en sindicatos no oficiales que tradicionalmente pagan sobornos a las autoridades del metro y al sindicato oficial del metro para tener permiso para trabajar.

Kevin, quien vende teléfonos celulares y accesorios para los productos de Apple en la línea roja en el norte de la ciudad, dijo que tiene sus beneficios pertenecer a una asociación de vendedores, pero incluso las asociaciones ahora corren riesgo.

"Me han golpeado un par de veces", continuó. "Llega a pasar. Lo peor es cuando tratan de inculparte al plantar droga o algo en tu mochila, o cuando se ponen difíciles con las mujeres y los niños ... Eso es inaceptable".

"A veces uno quisiera ya no venir ", dijo Kevin, mientras se prepara para otro día en el trabajo. "Pero no vas a ver que los vendedores renuncien. La mayoría de nosotros no tenemos otra opción. El metro es de todos, y los vagoneros están aquí para quedarse".

²⁶ Imison, P. (2015). *Informalidad y represión: la batalla contra los vagoneros de la Ciudad de México*. 10/02/2022. <https://www.vice.com/es/article/5gv5p8/necesitas-un-mix-tape-es-difícil-enfrentar-a-los-vendedores-informales-del-metro-de-la-ciudad-de-mexico> (adaptado)

Anexo XVIII²⁷



Fotografia do Machu Picchu utilizada na aula correspondente ao ponto 3.7.2.2

²⁷ Get your guide. (s.d.). [Fotografia do Machu Picchu/png]. Get your guide. 26/04/2022. <https://cdn.getyourguide.com/img/tour/5d1873e4a6c33.jpeg/98.jpg>

Anexo XIX²⁸

1. Escucha el artículo y dice si las frases abajo son verdaderas (V) o falsas (F). Corrige las falsas.

- a) Los atletas no sufren con el soroche/mal de altura.
- b) Se mastica la hoja de coca para combatir el hambre, la sed y el cansancio.
- c) El mate de coca tiene un sabor muy agradable.
- d) Es difícil encontrar hoja de coca disponible para consumo.

2. Lee el vocabulario abajo y escribe los nombres delante de la imagen correcta.

¿Cuáles de estos medicamentos/utensilios sueles llevar contigo cuando viajas? Haz una cruz en el hueco delante de las palabras que elijas.

Vacuna	botiquín	pastillas	tirita	jarabe	pomada
		agua oxigenada	gaza		

3. Completa los siguientes consejos utilizando el vocabulario en la tabla. No olvides conjugar los verbos en el subjuntivo.

²⁸ Esta ficha de trabalho foi criada por mim para a aula correspondente ao ponto 3.7.2.2. As imagens do exercício foram todas retiradas de *Vocabulario activo: Volume 2* (56), de Francisca Bernal, 2004, Eli. Apenas a imagem de gaze foi retirada de outra fonte (Gaze. s.d. [Fotografia]. 26/04/2022. <https://cdnx.jumpseller.com/farmacare/image/11906150/resize/640/500?1628506258>). Por fim, o exercício 4 foi retirado da página 49 do livro de exercícios Endirecto.com 2 (Pacheco & Sá, 2020b, p.49)

(poner) alcohol/ mercromina	(poner) una tirita	(tomar una) pastilla
(aplicar) compresas	(tomar) jarabe	(tomar un) antibiótico
desinfectar (una herida)	(tomarse un) mate de coca/té	(ir al) médico
		descansar

a) ¡No paro de estornudar y tengo fiebre!

Te aconsejo que...

b) Tengo mucha tos.

Sugiero que...

c) Me siento mareado.

Te recomiendo que...

d) Hace poco caí y herí mis rodillas.

Lo mejor es que...

4. Uno de tus amigos tiene un resfriado y decidió ir al médico. Completa la conversación, transformando los verbos entre paréntesis en el presente del indicativo o subjuntivo.

Paciente: Buenas tardes.

Médico: Buenas tardes. Dígame, ¿qué le _____ (pasar)?

Paciente: Mire, no _____ (sentirse) muy bien. Me _____ (doler) la cabeza y _____ (estar) mareado.

Médico: ¿Le _____ (doler) la garganta?

Paciente: Sí, y _____ (tener) mucha tos.

Médico: Veo que _____ (tener) un resfriado muy fuerte. Le aconsejo que _____ (tomarse) estas pastillas y este jarabe y que _____ (descansar). Aquí tiene la receta. Si no _____ (mejorar) en tres días, le recomiendo que _____ (pedir) cita y que _____ (volver) a la consulta.

Paciente: Gracias, doctor.

Médico: Le deseo que _____ (mejorarse).



<https://i.pinimg.com/originals/66/37/48/6637487ad6eb7f98bfde9e7fbec3a6b0.jpg>

Anexo XX

Hoja de coca y sus propiedades para combatir el mal de altura²⁹

Hoy nos toca hablar de la *Erythroxylum coca*, que lejos de su nombre científico se le conoce popularmente como la hoja de coca. Este ejemplar es de origen sudamericano y crece exclusivamente en los andes amazónicos de esta parte del continente. A lo largo de la historia, la hoja de coca ha tenido un uso primordial en las culturas andinas por sus múltiples funciones: para rituales, ceremonias, como producto de trueque, médico, analgésico y curativo, entre otros.

Sin embargo, hoy nos centraremos en el uso de la hoja de coca para combatir el mal de altura, también conocido como mal de montaña o soroche. Se manifiesta con mareos, bajada de presión, dolor de cabeza, náuseas o trastornos respiratorios que dificultan las tareas de los individuos.

Conocido esto, la hoja de coca cumple la función de eliminar estos males que puedes presentar en las ciudades con una altitud considerable, que difieren mucho a las de zonas costeras. No a todas las personas las aflige por igual e incluso estar en un estado físico óptimo puede ser irrelevante. El mal de altura puede afectarte aunque seas un deportista de élite – aunque estos tienen mayor resistencia a este mal, no a todos les influye de la misma forma.

Según el Transnational Institute, la hoja de coca reúne un sinnúmero de nutrientes minerales, aceites esenciales y componentes farmacológicos. Las hojas de la planta han sido consumidas en diferentes presentaciones por los antepasados peruanos, sin ningún dato de que haya sido perjudicial para la salud, sino todo lo contrario, pues es altamente beneficiosa.

Las formas más comunes de consumir la hoja de coca hoy en día, son dos. La primera, como lo hacían los habitantes del Perú antiguo, era masticarla, acción que también se le conoce como *chacchar*, y que era considerada como una práctica sagrada por los antepasados peruanos. Aquí la hoja de coca sirve como un estimulante ligero para combatir algunos males cotidianos como el hambre, sed, cansancio, el dolor muscular – de algunas partes del cuerpo – o combatir el mal de altura.

La segunda forma más utilizada del consumo de hoja de coca para combatir el soroche es a través de un mate, que es una infusión de las hojas de coca. Puedes añadir las hojas directamente a tu taza con agua caliente o utilizar filtrantes. El sabor puede ser un poco amargo al inicio, pero, una vez que te acostumbras y evidencias sus efectos en tu cuerpo, sabrás que valdrá la pena.

Hoy en día, la hoja de coca es sumamente fácil de conseguir en las ciudades donde los turistas presentan el mal de altura. Prácticamente, puedes encontrarla en cada esquina y en diferentes presentaciones: desde filtrantes hasta caramelos, chocolates, entre otros.

²⁹ Este texto adaptado de su origen al audio utilizado en la aula 2 de Español, tendo sido retirado de: Peru.travel. (3/09/2021). *Hoja de coca y sus propiedades para combatir el mal de altura*. 26/04/2022. <https://www.peru.travel/es/masperu/hoja-de-coca-y-sus-propiedades-para-combatir-el-mal-de-altura>