

Orientação

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, Professor Mário Cruz, pela orientação e disponibilidade que sempre demonstrou e à Dra. Edite Orange pela responsabilidade que teve na determinação do meu tema de investigação.

A todos aqueles que, de uma forma ou outra, me ajudaram a chegar até aqui.

RESUMO

Esta investigação parte duma preocupação em perceber a importância que é dada à abordagem da cultura no contexto de ensino-aprendizagem e se esta promove a Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997) nos alunos, contribuindo, assim, para o preconizado nos documentos e recomendações das instituições europeias. São estas diretrizes que regem também os programas nacionais orientadores do ensino de línguas estrangeiras, aqui representadas pelas Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sabendo do papel que o manual didático desempenha enquanto recurso educativo, descobrir se a conceção do mesmo está ao serviço do designado no Domínio Intercultural das Metas Curriculares constitui um dos nossos objetivos. Saber quais os aspetos culturais (mais) contemplados segundo o modelo de iceberg cultural (Brake, 1995; Hall, 1975) e como são abordados (Kramsch, 1996) são também objetivos deste estudo, bem como tentar proporcionar uma visão de que os manuais são também recursos formativos para o professor (Roegiers, 1998), na medida em que podem ser reinventados.

Utilizamos uma metodologia essencialmente qualitativa (Vilela, 2009) para fazer a recolha e leitura dos dados numa base dialógica e concebemos instrumentos de análise com base nos nossos autores de referência. Como resultados dessa investigação, salientamos o facto de nem todos os manuais espelharem a totalidade dos descritores das Metas Curriculares e a noção de que uns são mais adequados que outros, quer na adequação quer na quantidade de atividades propostas, à promoção de abordagens interculturais na aula de inglês.

Esperamos poder contribuir para a importância de uma reflexão cuidada na adoção deste instrumento de trabalho e sensibilizar para as inúmeras possibilidades de redescoberta do manual e de complementação com outros recursos autênticos.

PALAVRAS-CHAVE: Competência Comunicativa Intercultural, cultura, iceberg cultural, manual escolar, aula de língua estrangeira.

ABSTRACT

This investigation comes from a concern on understanding the importance that is given to the cultural approach in the teaching and learning process and if it promotes the Intercultural Communicative Competence in students (Byram, 1997), thus contributing to what is aimed in the official documents and recommendations of European institutions. These orientations also guide the national programmes here represented by English Curriculum Goals for Primary School Teaching.

Being aware of the role textbooks assume as educational resources, finding out if their conception accomplishes those established goals is one of our aims. Getting to know which cultural aspects, they focus more, based on the cultural iceberg model (Brake, 1995; Hall, 1975), and how that approach is made (Kramsch, 1996) are also aims of this study, as well as trying to provide a vision that textbooks can be taken as formative tools for teachers (Roegiers, 1998), since they can be reinvented.

We used a mainly qualitative methodology (Vilela, 2009) to collect and analyse the data on a dialogical view and created tools based on our reference authors.

As a result, we underline the fact that, not all the textbooks reflect all the goals previewed in the national official document and some can be seen as more adequate and consistent than others in what concerns the quality and quantity of activities proposed, aiming the development of intercultural approaches in the English lesson. We hope we can contribute to the awareness of how important a reflexion and accurate analysis is when it comes the time to choose a textbook, as well as underlining the vast range of possibilities to rediscover it as well as considering the use of authentic materials.

PALAVRAS-CHAVE: Intercultural Communicative Competence, culture, cultural iceberg, textbooks, foreign language class.

ÍNDICE

Introdução	8
I – Enquadramento Teórico	10
1. Aprender uma língua estrangeira no panorama atual – um percurso	10
1.1. Plurilinguismo e Interculturalidade: conceitos-chave nas políticas educativas atuais.....	21
1.2. A Competência Comunicativa Intercultural na didática de línguas	39
2. A cultura no ensino de uma língua estrangeira	46
2.1. Um modelo de cultura	51
2.2. Cultura e manual no ensino de uma língua estrangeira	57
I – Parte Prática	64
1. Desenho do Estudo.....	64
1.1. Questões de investigação	64
1.2. Objetivos da investigação	64
1.3. <i>Corpus</i> de análise	65
1.4. Metodologia de análise	66
1.5. Instrumentos de análise	67
1.5.1. Instrumento A	67
1.5.2. Instrumento B	68
1.5.3. Instrumento C	69
2. Análise e discussão de dados	71
2.1. Análise monológica	71
2.1.1. Instrumento A	71
2.1.2. Instrumento B	74
2.1.3. Instrumento C	78
3. Análise crítica e reflexiva de estilo dialogante e sugestões de ampliação e/ melhoria	81
4. Propostas didáticas para integração de atividades de <i>Língua como Cultura</i> na aula de inglês.....	85
Considerações finais	87
Bibliografia	89
Anexos	97

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1:** Prevenção rodoviária – andar de bicicleta em segurança (*New Treetops 3*)
- ANEXO 2:** Brinquedos – Identificar jogos e brincadeiras (*New Treetops 3*)
- ANEXO 3:** Identificar comidas e bebidas (*New Treetops 4*)
- ANEXO 4:** Identificar animais (*New Treetops 4*)
- ANEXO 5:** Exemplo de imagem decorativa (*Smileys 3*)
- ANEXO 6:** Exemplo de imagem representativa (*New Treetops 3*)
- ANEXO 7:** Exemplo de imagem com um propósito comunicativo (*Smileys 3*)
- ANEXO 8:** Imagem com raças representativas da sociedade multicultural do Reino Unido – África e Índia (*New Treetops 3*)
- ANEXO 9:** Escolas britânicas (*Let's Rock! 4*)
- ANEXO 10:** Expressões idiomáticas com animais (*Let's Rock! 4*)
- ANEXO 11:** O conceito de tempo para os britânicos (*Let's Rock! 4*)
- ANEXO 12:** Uma história do Sri Lanka (*Smileys 3*)
- ANEXO 13:** Países da Europa (*New Treetops 3*)
- ANEXO 14:** Um dia de Natal no Reino Unido (*New Treetops 4*)
- ANEXO 15:** Uniforme escolar – Identificar vestuário e calçado (*New Treetops 3*)
- ANEXO 16:** Casas no Reino Unido (*New Treetops 4*)
- ANEXO 17:** Comida de vários países (*Smiles 4*)
- ANEXO 18:** Dia de Ano Novo em vários países (*Smiles 4*)
- ANEXO 19:** Estereótipos europeus (*Let's Rock! 3*)
- ANEXO 20:** Jogos tradicionais do dia-a-dia numa escola da Bulgária (projeto eTwinning)
- ANEXO 21:** A roupa e o tempo numa escola da Turquia (projeto eTwinning)
- Anexo 22:** Dia do Magusto em Portugal (projeto eTwinning)
- Anexo 23:** Dia da Comida Tradicional Eslovena (projeto eTwinning)

ABREVIATURAS

- AEC** – Atividades de Enriquecimento Extracurricular
- CCI** – Competência Comunicativa Intercultural
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CLIL** – Content and Language integrated Learning
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- EM** – Estados-membros
- LE** – Língua Estrangeira
- MC** – Metas Curriculares
- MEC** – Ministério da Educação e Ciência
- PEL** – Portefólio Europeu de Línguas
- PGEI** – Programa de Generalização do Ensino de Inglês
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- UE** – União Europeia

“No longer students are simply learning language – they are learning ways of viewing others and reviewing themselves.”

John Corbett

INTRODUÇÃO

Este percurso teve início em 2014 com uma vontade enorme de desbravar mais um possível terreno de atuação na minha vida profissional mas também ao nível da formação pessoal, algo que me tem mantido desperta e atenta às constantes mudanças e exigências do mundo atual na minha praxis enquanto professora.

Desde logo, o tema da interculturalidade associada ao ensino das línguas estrangeiras (LE), personificado no fervor e alma de uma das docentes do 1.º ano curricular, foi algo que me tocou e encaminhou para uma área de interesse futuro. Os desafios interculturais propostos, a aposta na capacidade de criarmos ou reinventarmos estratégias de sensibilização ao diálogo intercultural foram determinantes na escolha do tema desta investigação. Porque perante tais estímulos somos confrontados com a insuficiência ou insatisfação perante aquilo que nos é dado pronto a consumir, porque nos faz acreditar que somos capazes de ideias fabulosas no reinventar, no fazer de conta, no criar, no simular, no pensar formas de contribuir para um mundo melhor deixando marcas nos nossos alunos, tal como ela o fez. Assim, quando, em 2015, me vi a partilhar essa realidade com os “meus pequeninos”, nunca fez tanto sentido escolher para tema da minha investigação pessoal, algo relacionado com uma área a desbravar num terreno ainda pouco desbravado, porém tão fértil.

Ainda que este estudo seja desenvolvido no âmbito do contexto nacional, torna-se indispensável, para além da análise da situação do ensino de línguas estrangeiras em Portugal, referir as recomendações europeias produzidas sobre este domínio em particular. Isto porque o ensino das LE em Portugal, se encontra frequentemente enquadrado por documentos europeus, emanados quer da Comissão Europeia, quer do Conselho da Europa. Percorreremos, numa primeira parte, todo o caminho que culminou com a introdução de uma LE no currículo nacional 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Assim, esta perspetiva de cariz cronológico e ideológico atentará apenas nas diretrizes mais recentes, não pretendendo mergulhar nas políticas educativas anteriores a estas primeiras orientações para a importância das LE em idade precoce. Dessa análise do enquadramento legal resultará posteriormente a introdução de dois conceitos inseparáveis desses mesmos documentos europeus de referência e também contemplados nos elaborados pelo Ministério de Educação e da Ciência (MEC). Trata-se de duas conceções chave no âmbito da Educação Plurilingue e Intercultural – Plurilinguismo e Interculturalidade.

Numa segunda fase, esclarecidos alguns conceitos que se prendem com aspetos da didática, nomeadamente a abordagem cultural e intercultural e caminhos para o

desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) (Byram, 1997) no processo ensino-aprendizagem, estabeleceremos algumas possibilidades de relação entre a língua e cultura suportadas por alguns autores (Brown, 2000; Jordão, 2006; Kramsch, 1993, 1996). Estas ajudarão a entender a indissociabilidade destes dois conceitos e as razões pelas quais convergem para um fim comum materializado na CCI.

Posteriormente será feita uma definição de cultura com base na metáfora do “Cultural Iceberg” evocado por vários autores (Brake, 1995; Hall, 1976) e instituições de investigação (Conselho da Europa, 2000, 2012; LALE, 2000). Será este o modelo que tomaremos como referência para a construção dos instrumentos de análise na parte prática.

Uma vez que o objeto de análise é o manual didático, uma breve incursão relativamente à presença das recomendações contidas nas Metas Curriculares de Inglês (MC), às manifestações dos aspetos culturais previstos no nosso modelo de referência e às relações entre língua e cultura nas abordagens didáticas (Kramsch, 1996), nesta ferramenta de trabalho, encerrará este enquadramento teórico. Esta observação, permitirá, posteriormente, perceber se houve ou não mudanças na conceção dos manuais, mais conformes com as políticas e legislação em vigor e se estes contemplam o preconizado nas MC.

A partir dos resultados obtidos na parte prática da nossa investigação, esperamos ainda poder contribuir para a reflexão que se impõe aquando da escolha do manual didático, bem como sensibilizar os professores para as possibilidades de melhoria e/ou ampliação quando este não corresponde ou satisfaz plenamente as necessidades com vista a uma abordagem intercultural plena que vá de encontro aos desafios que se impõem na sociedade atual do século XXI.

Por último queremos deixar sugestões de atividades didáticas que proporcionam o contacto dos alunos com materiais autênticos de aprendizagem de LE, adaptados à era digital e à interculturalidade por excelência. Queremos com isto salientar também que existem possibilidades de complementação do manual didático dum aporte riquíssimo do ponto de vista das aprendizagens e do desenvolvimento pleno da CCI nos nossos alunos.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo faremos uma breve resenha teórica acerca do ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), abordando o seu enquadramento legal e histórico, evolução e importância ao nível do espaço europeu, em geral, e apresentando o caminho percorrido por Portugal, nas suas diversas etapas, até à implementação efetiva do ensino de uma LE numa fase precoce, neste caso, o inglês. Serão referidos vários documentos legais, normativos e orientações, suas premissas e forma de implementação, fazendo-se também referência a alguns fatores relevantes para a aprendizagem de LE numa fase precoce, nomeadamente aqueles que conduzem ao foco deste estudo, mais circunscrito à importância do domínio intercultural no processo de ensino-aprendizagem.

É neste novo paradigma de ensino com ênfase numa abordagem plurilingue e intercultural que se enquadra a competência a privilegiar por excelência nas práticas didáticas diárias, a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) que associa língua e cultura e reflexão sobre as mesmas em contexto de sala de aula. Faremos referência a alguns autores que teorizam e contribuem para o nascer deste conceito, nomeadamente Byram (1992, 1995, 1997, 2001, 2003, 2007, 2008, 2009) e Kramsch (1993, 1995, 1996, 1998).

1. APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PANORAMA ATUAL – UM PERCURSO

O contexto social atual é determinante para a forma de como encarar o ensino de uma língua estrangeira na escola do século XXI e de perceber como chegamos a essa valorização da aprendizagem de outras línguas. Fazendo parte de uma Europa diversa do ponto de vista linguístico e cultural, faz sentido que os currículos escolares promovam a aquisição de competências plurilingues e interculturais que favoreçam a comunicação com o Outro e a compreensão da respetiva cultura. São inúmeras as diretrizes ao nível europeu no sentido de proporcionar, através do ensino de uma língua estrangeira, o contacto com os aspetos culturais da mesma, fomentando a compreensão e o respeito pelo Outro e favorecendo um diálogo entre culturas tão importante nos dias de hoje. As recentes mudanças ao nível das correntes migratórias, dos conflitos revestidos de xenofobia e extremismo, urgem a que este diálogo assuma cada vez mais uma importância fulcral como forma de promover a paz e a estabilidade e é também pela educação formal que tais expectativas podem ser

alcançadas (*Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, UNESCO, p. 17, 2009), *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, Conselho da Europa, prefácio, 2008).

Esta ideia está, de resto, espelhada, de forma mais evidente, num dos quatro pilares propostos como fundamento para a educação através do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors e editado sobre a forma de livro, *Learning: the treasure within*, em 1996.

“Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (*Educação: um tesouro a descobrir*, 1996, p.102).

Tendo em conta que cada indivíduo existe, cresce e se forma no espaço aberto pela interação, a educação assume-se como fulcral nesta construção de empatias, afetos e representações, numa era em que a escola se reorganiza em torno das novas dinâmicas trazidas pela globalização e conseqüente aceleração dos processos de contacto entre pessoas com diferentes repertórios linguísticos, culturais, comunicativos e afetivos. Apela-se, assim, a uma educação para os valores, para a equidade, baseada no respeito, compreensão e tolerância, de forma a proporcionar a construção de uma cidadania democrática, desperta e aberta para o Outro, onde sejam potenciadas as competências de cada um.

O ensino das línguas em Portugal encontra-se enquadrado em diretrizes e recomendações europeias do Conselho da Europa e da Comissão Europeia havendo por isso algum paralelismo nos procedimentos adotados ainda que alguns aspetos divergentes sejam também evidentes com eventuais esbatimentos ao longo dos últimos anos, se atentarmos numa perspetiva cronológica. Neste capítulo iremos abordar os documentos que referem, de forma mais explícita, a importância da introdução da aprendizagem de uma língua estrangeira em fase precoce, embora, todos os relatórios, estudos, e publicações de instituições da União Europeia (UE) no âmbito da educação/ formação aludem sempre à importância da implementação de políticas linguísticas por parte dos Estados-Membros (EM) com vista à aprendizagem de mais de uma língua e à aposta na formação de professores na área específica do ensino de línguas estrangeiras em idade precoce.

A análise diacrónica que se segue permitirá por fim perceber o caminho trilhado por Portugal, que conduziu à introdução do inglês como área curricular obrigatória a partir do 3.º ano do 1.º CEB, com início no ano letivo 2015/2016.

Apesar de documentos anteriores à década de 90 emanados de instituições da UE e outros órgãos internacionais como a UNESCO ressaltarem já a importância da diversidade linguística e cultural no seio dos seus EM, foi essencialmente no século XXI que grandes mudanças ocorreram ao nível da tomada de decisões e apresentação de orientações a seguir no tocante ao ensino de línguas estrangeiras e sua introdução numa fase ainda precoce, sobretudo no contexto nacional de que é alvo este estudo. Assim, faremos referência a ideias contidas em alguns dos documentos mais importantes quer de cariz mais político quer de âmbito mais específico no referente à educação, de âmbito europeu e nacional, seguindo uma perspetiva cronológica e já com Portugal como Estado-Membro da UE.

Nas últimas décadas, as instituições da Europa têm produzido declarações de cariz político que tornam evidente a importância do domínio de diferentes línguas para uma plena integração do cidadão na Europa e no mundo, os quais serão alvo de análise neste capítulo.

A primeira recomendação, dois anos antes da adesão de Portugal à atual UE, alude às conclusões do Conselho e dos Ministros da Educação reunidos no Conselho de 4 de Junho de 1984, nas quais os EM acordaram em promover todas as medidas apropriadas para que o maior número possível de alunos adquirisse, durante a escolaridade obrigatória, um conhecimento prático de duas línguas para além da língua materna.

Este contínuo interesse do Conselho da Europa na promoção da aprendizagem de línguas, priorizando, entre outros, a sua introdução numa fase de ensino precoce, revela-se cada vez mais presente e relevante, tendo sido lançado, em 1989, o projeto *Language Learning for European Citizenship* (Council of Europe, 1989). No âmbito deste projeto, de entre vários objetivos, destacamos a intenção dar um sentido mais democrático à aprendizagem das línguas, para um diálogo interpares a nível europeu, visando reforçar os elos de cooperação entre os EM, pois ao conhecermos o Outro ao nível da língua e da cultura, o diálogo torna-se mais fácil e com ele emergem perspetivas de entendimento a vários níveis.

Em Portugal, no âmbito do 1.º CEB, é nesse mesmo ano, com o Decreto-Lei 286 de 29 de Agosto de 1989, que se discute pela primeira vez a possibilidade de introduzir uma língua estrangeira, em regime opcional e em contexto lúdico e oral (Art.º 5º, N.º 1), demonstrando-se assim algum interesse em iniciar aquilo que vinha já acontecendo na maior parte dos EM. No entanto, os efeitos desta iniciativa não se fizeram sentir por motivos vários, o que levou à sua fraca ou quase nula implementação.

A Resolução do Conselho, de 31 de março de 1995, sobre a melhoria da qualidade e a diversificação da aprendizagem e do ensino das línguas no seio dos sistemas educativos da UE pôs a tónica no desenvolvimento e no aperfeiçoamento das competências linguísticas dos cidadãos, reafirmando que os alunos deveriam ter a possibilidade de aprender, regra geral, duas línguas da UE para além da ou das línguas maternas, confirmando que seria desejável proporcionar ou desenvolver o ensino precoce das línguas vivas logo nas escolas primárias. Faz também referência à promoção de métodos inovadores, como a metodologia *Content Language and Integrated Learning* (CLIL), experiência adotada a partir de 2011 em alguns agrupamentos de escolas de Portugal num projeto de ensino bilingue. (Estudo de avaliação sobre a eficácia da implementação do projeto ensino bilingue precoce, DGE-MEC, 2014)

Também em 1995 a importância das línguas era enfatizada no documento intitulado *Livro Branco sobre a Educação e Formação - Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva* (Comissão Europeia, 1995), onde se evidencia a importância de dominar três línguas comunitárias, condição considerada indispensável para os cidadãos europeus aproveitarem exponencialmente a oportunidade de um mercado interno europeu. “Para conseguir o domínio efetivo de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário” (Comissão Europeia, 1995, p. 49). Mais uma vez se apela à diversificação de línguas nos sistemas educativos dos EM e o contacto com as mesmas a partir dos níveis de escolaridade mais baixos.

Neste documento foi ainda acentuada a necessidade do uso de métodos eficazes na persecução desse objetivo e foram concebidas várias medidas relativas ao ensino das línguas. De entre várias ações de apoio definidas, destacamos a sugestão da criação de um rótulo de qualidade, *Turmas Europeias*, onde se definiram os seguintes objetivos:

- Facultar a todos os jovens o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras comunitárias.
- Fomentar métodos inovadores de aprendizagem das línguas.
- Divulgar a prática quotidiana das línguas estrangeiras europeias no seio dos estabelecimentos escolares de todos os níveis.
- Favorecer a sensibilização para as línguas e culturas comunitárias bem como a sua aprendizagem precoce (Idem, 1995, pp. 50-51).

A Resolução do Conselho de 16 de Dezembro de 1997 relativa ao ensino precoce das línguas da UE, fazendo referência ao preconizado nos documentos mencionados

anteriormente, nas medidas já implementadas e acolhidas pelos EM e nos princípios que regem o Tratado que institui a Comunidade Europeia, “desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros, (...)” (Tratado Comunidade Europeia, 1992, art.º 126, p. 2), volta a incentivar o ensino precoce, bem como a diversificação da oferta das línguas neste âmbito, tendo em conta os recursos disponíveis e aproveitando as iniciativas existentes.

De volta ao contexto nacional assiste-se à revogação do Decreto-Lei 286 de 29 de Agosto de 1989 pelo Decreto-Lei n.º 6 de 18 de janeiro de 2001, onde se pode ler, “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (Art.º 7.º, N.º 1).

Este decreto teve uma maior relevância, pois neste enquadramento legal, no art.º 9º faz-se referência pela primeira vez a atividades de enriquecimento do currículo. Estas atividades eram de frequência facultativa e tinham um carácter iminentemente lúdico e cultural (Ministério da Educação, 2001, p. 260). O facto de as escolas terem de obrigatoriamente oferecer atividades de enriquecimento do currículo, fez com que a opção de uma língua estrangeira, quase sempre o inglês, fosse considerada pela maioria dos estabelecimentos por todo o país dando uma maior projeção ao ensino desta língua e indo assim de encontro ao preconizado em tantos anos de recomendações ao nível europeu.

Nesse mesmo ano, a decisão nº 1934/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 17 de julho espelhou a crescente preocupação com as várias línguas presentes na Comunidade, sendo que esta decisão designou 2001 como sendo o Ano Europeu das Línguas, ilustrando as múltiplas possibilidades de promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística na Europa.

Ainda relativamente à convergência de políticas educativas dos EM, nesse mesmo ano, o Conselho da Europa apresentou o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), documento, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação surge num contexto de necessidade de um reconhecimento mútuo de qualificações de acordo com uma referência comum. É um documento de grande relevância, na medida em que proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação, exames e manuais na Europa e descreve de forma bastante detalhada e exaustiva aquilo que um aprendiz de uma língua tem de aprender para ser capaz

de comunicar nessa língua e “os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Simultaneamente é desenvolvido o projeto de um *Portefólio Europeu das Línguas* (PEL) partilhando com o instrumento anterior os níveis de referência na performance da língua. O PEL reveste-se de grande valor pedagógico uma vez que é propriedade do aprendente e revelador do perfil desse mesmo aprendente por incluir, não só os produtos da sua aprendizagem, mas também os processos, que passam pela reflexão e autonomia e podendo ser reveladores de uma componente plurilingue e pluricultural. Assim, o QECR constitui, juntamente com o PEL, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa (Conselho da Europa, 2001).

O Parlamento Europeu por seu turno, na resolução de 13 de dezembro de 2001, e o Conselho de Ministros de Educação, a 14 de fevereiro de 2002, convidaram os EM a tomar medidas para promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. No entanto, foi no Conselho Europeu de Barcelona de 2002 que as línguas estrangeiras foram referidas com especial importância, consideradas uma competência base essencial para a construção de uma Europa forte e unida, avançando-se para recomendações do ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde uma idade precoce, “to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age” (Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions, part I, 44.2.) e um estabelecimento de um indicador de competências linguísticas em 2003. Foram, inclusive, feitas recomendações aos EM para que, criassem políticas dinamizadoras desta proposta, ajustando, se necessário, os currículos do 1.º CEB.

Por solicitação do Conselho de Ministros de 14 de fevereiro de 2002, a Comissão Europeia apresentou, em 2003, o plano “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de ação 2004-2006”, que teve como objetivo promover a aprendizagem das línguas e alertar para a diversidade linguística. Todos os representantes dos EM assumiram o compromisso de adotar medidas para promover, pelo menos, duas línguas estrangeiras e iniciar cada vez mais cedo a aprendizagem das mesmas. Desse documento, na secção 1, respeitante à aprendizagem de línguas ao longo da vida, no primeiro ponto pode ler-se:

“Os Estados-Membros elegeram como prioridade garantir que a aprendizagem de línguas no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do Ensino Básico seja uma realidade, porquanto é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a

posterior aprendizagem das línguas” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p. 8).

Em contexto nacional, este plano começa a dar os primeiros sinais com o Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI), implementado em 2005 pelo MEC, que introduziu uma nova possibilidade de aprendizagem de LE no 1.º CEB aproximando Portugal dos restantes países da UE ao nível das políticas europeias relativas à aprendizagem precoce de uma língua. Reconhecendo a tutela que o sistema educativo português necessita recuperar do atraso, quando comparado com a maioria dos EM, é publicado o Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho, que introduz a possibilidade de oferta, nas escolas públicas, de uma língua estrangeira - Inglês, no 3.º e 4.º anos do 1.º CEB assumindo-se no entanto, como uma Atividade de Enriquecimento Extracurricular (AEC) e sendo de frequência facultativa.

De volta ao contexto europeu, e no âmbito de um estudo realizado, surge o relatório *Eurobarometer – Europeans and their languages*, lançado em fevereiro de 2006 pela Comissão Europeia, onde se verificou que a grande maioria dos europeus acredita que a melhor idade para começar a aprender línguas estrangeiras é a partir dos 6 anos, ou seja, no ensino primário (Comissão Europeia, 2006, p. 41).

Mais ainda, nas conclusões do Conselho, de 19 de maio de 2006, sobre o Indicador Europeu de Competência Linguística, relatório resultante de orientações do Conselho Europeu de Barcelona em 2002, reafirmou-se que as competências em línguas estrangeiras, favorecem, entre outros, a compreensão mútua entre os povos e a mobilidade profissional. No relatório sobre um novo quadro estratégico para o multilinguismo, que surge deste Conselho, foi recomendado aos EM a necessidade de promover e adotar medidas adequadas para a aprendizagem de línguas estrangeiras e surgiu também a necessidade de criação de um comité para elaboração e aplicação de um Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas.

Em Portugal, nesse mesmo ano, surge o Despacho nº 12591/2006 que exalta o sucesso alcançado com o PGEI nos 3º e 4º anos e que “assume claramente o papel de primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro” (Ministério da Educação, 2006, p. 8783). Para além do reconhecimento do sucesso e importância do PGEI nas escolas, este despacho introduz uma alteração importante: o ensino de inglês como atividade de enriquecimento curricular tem de constar da oferta educativa dos agrupamentos de escolas obrigatoriamente para o 3.º e 4.º anos (Idem, 2006, p. 8783).

Ainda em 2006, a 18 de dezembro, uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida:

“Recorda, a este respeito, aos Estados-Membros da UE a necessidade de promover uma verdadeira política de aprendizagem de línguas estrangeiras mediante a adopção de medidas adequadas; reafirma, por outro lado, que a aprendizagem de línguas desde uma idade muito precoce é de importância capital e que deveria basear-se em métodos eficazes, consoante as melhores técnicas disponíveis” (Parlamento Europeu - Comissão da Cultura e da Educação, 2006, p. 5).

Iniciado em 2002 e revisto em 2003, surge em 2007 a versão final de *Guide for the development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, como resposta à necessidade de desenvolver uma abordagem comum e coerente ao nível das políticas educativas linguísticas (*Language Policy Division*, 2003, p. 7). Este Guia baseou-se numa série de estudos realizados na Europa, e na abordagem de alguns autores, nomeadamente Richard Johnstone no seu estudo de 2002, *Addressing the Age Factor*. Este aborda a questão da idade na aprendizagem duma língua estrangeira tecendo uma série de considerações favoráveis quanto à sua aprendizagem numa fase precoce. Contudo, apresenta ainda diferentes opiniões de outros autores relativamente ao que ele chama de fator idade, alertando para o facto de nem todos os especialistas e investigadores em matéria de aprendizagem de uma língua estrangeira concordarem com a máxima “the younger, the better” (Johnstone, 2002).

Numa das conclusões de *Guide for the development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, pode ler-se “Ultimately, what is important is to give people a better understanding of what languages are in relation to: - how easy they are to learn and the supposed advantages of early learning”. Considera-se assim que havia ainda um caminho a percorrer no que se refere à sensibilização da sociedade em geral para iniciar a aprendizagem de uma língua numa fase precoce.

Assim, no panorama nacional, foi importante a publicação do Despacho nº 14460/2008 de 26 de maio que estabelece o alargamento da obrigatoriedade da oferta extracurricular do ensino de inglês ao 1.º e 2.º anos, o que de resto já se perspectivava pela publicação de Orientações Programáticas definidas pela tutela para estes dois níveis de ensino no ano de 2006. É alargado assim o PGEI a todos os anos de escolaridade do 1.º CEB.

Esta obrigatoriedade do ensino de uma LE neste ciclo de ensino, ainda que de frequência facultativa, constituiu um fator de progresso nas políticas linguísticas

nacionais. No entanto, a diversidade e desigualdade de procedimentos por parte das escolas, de qualificações ao nível dos docentes, de níveis de frequência dos alunos, de condições ao nível de recursos materiais e físicos, etc, constituíram um foco para alguma descredibilização desta medida, algo que se vinha já constatando desde 2005 com a primeira introdução do PGEI. Face ao exposto, evidenciam-se, por um lado, as tentativas da tutela de fazer baixar a idade de iniciação de aprendizagem da LE à semelhança do que acontecia já em outros EM mas também alguma falta de assertividade na concretização dessa mesma recomendação.

Em 21 de novembro de 2008, numa Resolução sobre a estratégia europeia a favor do multilinguismo, o Conselho convidava os EM a promover o multilinguismo para reforçar, entre outros, a coesão social, o diálogo intercultural e a construção da identidade europeia, assim como as línguas da UE no mundo. Para que os EM pudessem reforçar a aprendizagem das línguas ao longo da vida, este documento recomendava:

“(…) envidar esforços para proporcionar aos jovens, desde a mais tenra infância ... uma oferta diversificada e de elevada qualidade em matéria de ensino das línguas e das culturas que lhes permita adquirir o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras, o que constitui um fator de integração na sociedade do conhecimento” (ponto 2.a).

Os EM fortaleceram a sua cooperação em 2009 com a criação de um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). Já anteriormente, no Conselho Europeu de Lisboa de 2000, tinha sido elaborado um documento intitulado *Education & Training 2010* que dava ao domínio das línguas um papel preponderante na busca do objetivo de uma Europa melhor e mais competitiva.

Neste documento, o Conselho volta a insistir que, tendo em conta a importância de aprender duas línguas estrangeiras desde tenra idade, tal como salientado nas conclusões do Conselho Europeu de Barcelona de Março de 2002, convida-se a Comissão a apresentar ao Conselho, até ao final de 2012, uma proposta de possível critério de referência neste domínio, com base nos trabalhos em curso sobre as competências linguísticas.

A recomendação do Conselho, de 28 de Junho de 2011, intitulada «Juventude em Movimento – Promover a mobilidade dos jovens para fins de aprendizagem», volta a reconhecer “a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras e da aquisição de competências interculturais logo nas primeiras fases do processo educativo,

incentivando uma boa preparação linguística e cultural para a mobilidade (...)" (Comissão Europeia, 2011, p. 1).

Ao longo deste período, foram elaborados estudos, também de caráter avaliativo, no sentido de fornecer dados detalhados sobre a implementação de políticas educativas relativas à aprendizagem precoce das línguas estrangeiras. De grande relevância é o estudo ElliE (2011) (*Early Language Learning in Europe*), apoiado pela Comissão Europeia, que fornece também uma descrição rica das experiências dos aprendentes e de contextos diferentes de aprendizagem em sete países, consensualmente conducentes a uma perceção positiva da aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo o inglês, em fase precoce (Enever, 2011).

No mesmo ano, um novo Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas, desta vez incluindo Portugal, volta a equacionar a desigualdade na introdução do ensino precoce de uma língua estrangeira nas suas políticas educativas, como uma das possíveis causas para o fosso existente entre os EM ao nível dos resultados (Comissão Europeia, 2011, p. 51).

Ainda no âmbito dos estudos de caráter avaliativo, os relatórios da rede *Eurydice* têm como finalidade uma análise mais aprofundada sobre o sistema educativo europeu e respetivas políticas. Destes relatórios ressaltamos aquele direcionado para a área do ensino das línguas, intitulado *Números-chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa*. O último destes relatórios foi publicado em 2012 e debruça-se sobre a situação em 32 países europeus, entre os quais Portugal, oferecendo uma visão geral do lugar que as línguas ocupam nos programas de estudo, como o seu ensino está organizado, da diversidade das línguas ensinadas, entre outros de menos relevância para este estudo. Numa análise a este documento verifica-se uma tendência cada vez maior para iniciar o ensino de uma língua estrangeira numa idade precoce, entre 6 e 9 anos, no âmbito da escolaridade obrigatória. Este relatório refere também que muitos países têm autonomia para introduzir a língua estrangeira no seu currículo, pelo que muitas crianças aprendem-na antes de se tornar obrigatória, como acontece em Portugal (*European Commission - Eurydice - Eurostat, 2012*).

Mais recentemente, numa Resolução de 22 de outubro de 2013, sobre o tema «Repensar a Educação», o Parlamento Europeu refere que

“(...) melhores competências linguísticas contribuem para a promoção da mobilidade e a melhoria da empregabilidade, da compreensão das outras culturas e das relações interculturais; apoia sem reservas a proposta da Comissão de um novo critério de referência na UE para as competências linguísticas, de acordo com o qual, até 2020, pelo menos 50% dos jovens com

15 anos devem ter conhecimentos de uma primeira língua estrangeira e, no mínimo, 75% devem estudar uma segunda língua estrangeira” (ponto 4).

e recorda que “(...) a aprendizagem de línguas é, normalmente, muito mais eficaz quando é feita desde muito cedo” (ponto 5).

Em Portugal, surge, em janeiro de 2014, um parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, sobre a Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico. Neste documento, após análise do *First European Survey on Language Competences, 2012*, faz-se referência à clara desvantagem de Portugal relativamente à maioria dos EM, no tocante à introdução do ensino obrigatório de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, tardando assim “em cumprir uma série de recomendações internacionais que apontam para a necessidade da aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras, de modo a alcançar, em qualquer delas, o nível C1, no termo do ensino secundário.” Defende-se ainda as vantagens da introdução do inglês no currículo obrigatório do 1.º CEB, apontando, entre outras, as “Necessidades de integração sociocultural e de formação ao longo da vida, envolvendo conteúdos frequentemente disponíveis apenas em Língua Inglesa” (CNE, 2014).

Em março do mesmo ano, é tornado público o Relatório Técnico do CNE, Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º CEB, onde, mais uma vez, são evocadas todas as diretivas europeias e estudos realizados, os fatores que geram impacto positivo relativamente à aprendizagem precoce de línguas, as razões que conduzem à escolha do inglês como língua de aprendizagem, bem como as experiências do ensino do Inglês no 1.º CEB já existentes em Portugal.

Nas conclusões do Conselho, de 20 de maio de 2014, sobre o multilinguismo e o desenvolvimento de competências linguísticas, a Comissão da UE, convida os EM a

“Adotarem e melhorarem medidas destinadas a promover o multilinguismo e reforçar a qualidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem de línguas, nomeadamente através do ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras para além da(s) língua(s) principal(is) de ensino a partir de uma idade precoce e da exploração do potencial de abordagens inovadoras para o desenvolvimento de competências linguísticas” (idem).

Percorridas mais de duas décadas desde as primeiras recomendações por parte das instituições europeias, o ensino obrigatório do inglês no 1.º CEB passa a ser uma realidade no contexto nacional com a publicação do Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, sendo homologadas as MC para o 1.º ciclo a 19 de dezembro do mesmo ano. No seguimento desta mudança, e orientados, quiçá, pelas constantes

recomendações do Conselho e legislação em vigor, surgem em 2015 e 2016, por parte dos grupos editoriais nacionais e estrangeiros, várias propostas de manuais didáticos a adotar no 3.º e 4.º anos, já que, de acordo com o estipulado pelo MEC, o manual escolar é o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem (Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto, Art.º3, b).

Da leitura de todos os documentos e orientações para a promoção de novas políticas linguísticas, é visível a referência a conceitos como diversidade linguística e cultural, plurilinguismo, multilinguismo ou interculturalidade. Isto porque, para além das exigências de introdução de uma LE numa fase precoce, persistem, ao longo dos anos esforços e recomendações no sentido da mudança do paradigma no ensino da LE. Nos documentos emanados pelas instituições europeias e na legislação nacional são, como já referimos, frequentes as referências aos conceitos mencionados, e que serão objeto de análise no subcapítulo que se segue, indo ao encontro do que defendem alguns autores.

Centrar-nos-emos no porquê dessas recomendações, no porquê dum novo paradigma na abordagem das políticas linguísticas que passem a considerar a cultura como algo mais do que o contemplado em anteriores abordagens didáticas, especialmente ao nível do ensino com crianças numa fase precoce. Atentaremos novamente em alguns documentos legais de referência, documentos das instituições da EU, e considerações de alguns estudiosos deste tema.

1.1. PLURILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE: CONCEITOS-CHAVE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ATUAIS

Feita uma análise diacrónica dos documentos que culminaram com a introdução do ensino de uma língua estrangeira, neste caso o inglês, nos primeiros anos de escolaridade obrigatória em Portugal, cabe-nos agora referir dois aspetos amplamente focados a par com todas essas recomendações: a educação plurilingue e intercultural. São estes, entre outros, os fundamentos que norteiam uma série de escritos (recomendações, planos de ação, quadros, estudos, relatórios, diretivas e comunicações) da UE, alguns já citados no capítulo anterior e que voltaremos a mencionar, sempre que oportuno, no sentido de atestar a sua relevância.

Começaremos então por uma breve definição dos conceitos de plurilinguismo e de interculturalidade segundo alguns autores e tendo sempre presente a sua ligação ao ensino de uma LE.

Em primeiro lugar, talvez seja pertinente distinguir dois conceitos que, habitualmente, aparecem enunciados no discurso político sobre a diversidade linguística: multilinguismo e plurilinguismo.

Segundo o discurso constante da UE, apercebemo-nos que multilinguismo representa o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de várias línguas ou de diferentes variedades linguísticas num determinado território, sem que isso implique qualquer tipo de interação entre elas (Beacco, 2003). Esta diversidade pode inclusive ser interpretada como “un obstacle à la compréhension mutuelle et à la communication, voire un facteur restrictif limitant la démocratie européenne” (Byram, 2009, p. 17).

Contrariamente, segundo Beacco (2005), o plurilinguismo diz respeito a um “way of life in Europe”, isto é, o uso de várias línguas para assegurar a comunicação entre falantes de diferentes idiomas, estando assim intimamente relacionado com aspetos como a intercompreensão e a realidade plural dos indivíduos característica da pluralidade pós-moderna: “le plurilinguisme des individus est quasiment la chose la mieux partagée du monde, un phénomène très répandu, non seulement hors d’Europe mais aussi en Europe. C’est le monolingue qui devient l’exception, le plurilinguisme presque règle” (Coste, 2010, p. 144 ; cf. Beacco, 2005). Entendemos assim tratar-se de uma perspetiva que contraria a abordagem multilingue e uma consequente visão ‘separatista’ das línguas, e que

“(…) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

Embora esta pluralidade seja inerente a qualquer sujeito, e seja cada vez mais real esta convivência com a diversidade linguística, torna-se necessário preparar os cidadãos europeus para viver num clima de plurilinguismo desde logo, pois, tal como refere Castellotti (2006), “tout le monde doit être plurilingue, mais certains sont meilleurs plurilingues que d’autres” (p. 321). Atento a esta necessidade, o Observatório Europeu do Plurilinguismo (2009) considera que “o sistema educativo deve proporcionar a escolha de uma educação plurilingue desde a idade mais precoce” (idem, p. 9), não só com o intuito de promover atitudes positivas em relação

às línguas mas também às respetivas culturas, dado que “a competência plurilingue constitui a base da intercompreensão” (idem, p. 2). Esta ideia está de resto espelhada na afirmação de Cruz e Medeiros (2006) que referem que esta abertura às línguas numa fase mais precoce promove um contacto com outros universos culturais fomentando desde cedo a intercompreensão, a tolerância e o respeito pelo Outro.

“(…) early language learning also allows the expansion of pupils’ horizons by contacting with different languages and cultures, developing a conscience of the Other, towards an exposure towards the linguistic and cultural diversity of Europe. Moreover, this will promote a learning based on European diversity, preparing the ground for a more advanced plurilingual teaching as well as promoting confidence in the success of foreign language learning throughout the children’s lives. Using other words, the early introduction of a foreign language helps children to develop the understanding towards different people and allows the intercomprehension among people” (ibidem).

Também segundo Stretch-Ribeiro (1998) parece existir uma consciência cada vez maior do importante papel desempenhado pelas experiências de contacto precoce com as outras línguas e culturas para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que diz respeito “ao favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como de autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sócio-comunicativa” (idem, 1998, p. 46).

Ainda segundo o mesmo autor,

“Ensinar uma LE implica ensinar modos de vida, sensibilidades e crenças do povo que a fala, o que significa enriquecer a criança através de uma abertura de espírito à tolerância, na medida em que vai confrontando esses outros conteúdos culturais com os seus próprios” (idem, 2005, p.179).

Concordamos, portanto, com Beacco e Byram (2007) quando afirmam que plurilinguismo

“(…) should be understood in this dual sense: it constitutes a conception of the speaker as fundamentally plural and a value in that it is the basis of linguistic tolerance, an essential element of intercultural education” (idem, 2007, p.18).

Para o cidadão, associar a aprendizagem das línguas à descoberta e à vivência das culturas potencia e fomenta novas aprendizagens culturais no contacto direto com o Outro e permite formar um espírito mais aberto e tolerante face à diferença, quer cultural quer linguística.

Tal como se percebe pelas referências à cultura como algo intrínseco à aprendizagem de uma LE, a par do plurilinguismo, surge um dos conceitos fundamentais do presente trabalho: a interculturalidade.

Atendendo à heterogeneidade linguística e cultural das nossas sociedades, fruto das recentes mudanças a nível social e político e do crescente fenómeno da globalização, facilmente nos apercebemos que a interculturalidade é um tema de abordagem incontornável ainda que este conceito não reúna consenso entre os teóricos, uma vez que lhe correspondem diferentes experiências, ou seja, distintas realidades de diferentes países. Mais ainda, se somarmos também a pluralidade de sentidos atribuídos a um dos conceitos que compõe a palavra interculturalidade - “cultura”. Não desejando aprofundar este aspeto em particular, até porque se trata de um conceito demasiado complexo, no presente trabalho, “cultura” será entendida como “(...) intergenerational attitudes, values, beliefs, rituals/ customs, and behavioral patterns into which people are born but that is structurally created and maintained by people’s ongoing actions” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 6), constituindo, portanto “tudo o que se aprende de uma forma consciente e inconsciente e que se pode transmitir e comunicar” (Ramos, 2001, p. 63).

Para além deste facto, a expressão em causa é por vezes confrontada e até mesmo erroneamente confundida com a de multiculturalidade (Portera, 2008). Na verdade, o prefixo “inter”, no termo intercultural refere-se à existência de intercâmbio e interação entre grupos ou indivíduos e a necessidade de uma reflexão sobre essas relações, favorecendo o enriquecimento pessoal de ambos os intervenientes (Abdallah-Preteille, 2003 em Portera, 2008). Interação e intercâmbio distanciam-se assim de uma simples coexistência e partilha de um mero espaço físico, já que a primeira toma por base o carácter dialógico entre culturas, ou seja, pressupõe uma dinâmica de culturas em contacto que vai muito mais além da mera diversidade por si só. A interculturalidade está assim relacionada, tal como indicado por Coste, Moore e Zarate (2009), não apenas com uma justaposição de diferentes culturas, mas também com a relação que possa existir entre elas.

Assim, ser-se um sujeito intercultural significa ter-se adquirido competências de interação e reflexão, assim como de análise relativamente a essa interação. Desta análise, nasce a capacidade de se relativizarem dados estereotipados que possam impedir a comunicação. Também inclui a necessidade de mediação entre os dois falantes intervenientes para que as identidades culturais, sociais e políticas de ambos não se imiscuam como obstáculos na comunicação (Barrocas, 2008, p.12).

Desta forma, percebe-se que a interculturalidade pressupõe que haja interação entre culturas, o que decorre naturalmente da convivência de diferentes culturas sobretudo tendo em conta que vivemos numa sociedade multicultural.

Seguindo esta linha de pensamento, quando se pretende definir o conceito de interculturalidade, é importante referir que este surge em França, nos anos 70, fruto do contexto específico da emigração e da necessidade de integração dos emigrantes na sociedade e dos seus filhos no sistema educacional. Observa-se, portanto, que a mesma se encontra ligada ao ramo educacional, área onde teve as suas primeiras formulações, uma vez que dessa situação surgiu a necessidade de adaptar os métodos e as práticas pedagógicas a uma sociedade onde a coexistência de várias culturas se tornou uma realidade, uma sociedade multicultural.

Ainda no âmbito desta diversidade de perspetivas no que diz respeito à noção de interculturalidade, é de referir, por exemplo, Clanet, citado por Miranda, que a define como “o conjunto de processos – psíquicos, grupais, institucionais – gerados pela interação de culturas numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes” (Miranda, 2004, p. 20). Segundo Padilha (2004, p. 14), a interculturalidade pode contribuir para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural.”

Também a noção de educação intercultural não se revela simples quando discutida entre os investigadores: “Alguns enfatizam o lado internacional, outros, o património cultural, a diversidade cultural ou linguística, os problemas do racismo e da xenofobia, os problemas dos imigrantes e de outros grupos minoritários, ou, ainda, questões da equidade” (Miranda, 2004, p. 21). Citamos, no entanto, Ouellet, que considera a educação intercultural como

“Toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários: uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores sociopolíticos capazes de produzir racismo; e uma maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (idem, 1991).

Santos (2004) define-a como

“(…) ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de

ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados” (idem, p.154).

Trata-se assim de um pressuposto que, tendo em conta o contexto social atual, idealiza uma interação e relação dialógica entre sujeitos de realidades culturais distintas de forma harmoniosa, conducente a uma compreensão e entendimento mútuos e a uma convivência plena.

Abordar questões inter (culturais) em sala de aula não significa, deste ponto de vista, a simples transmissão de informações culturais estanques e de forma isolada. Significa adotar esta perspetiva do intercultural como processo de diálogo e comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes ou com experiências culturais diversificadas. Desta forma promove-se a integração e o respeito pela diversidade, permitindo ao aprendente encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria, ou seja, incentivando o apreço por outras culturas e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo.

Para Padilha (2004, p. 14), o trabalho intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito pela diferença, uma perspetiva de educação para a alteridade, para a compreensão do “diferente” que caracteriza a autenticidade e a singularidade de cada indivíduo.

Considerando as perspetivas sobre interculturalidade apresentadas, este trabalho assume que possuir conhecimento intercultural ao dominar um outro idioma significa, portanto: considerar positivamente a existência da diversidade cultural; saber comparar diferenças e semelhanças entre culturas e valorizar as expressões culturais próprias; permitir o diálogo entre grupos culturais; entender que cada identidade cultural é única e irrepetível; compreender que há um enriquecimento mútuo cada vez que se promove a interação entre essas identidades culturais. Esta interação implica a compreensão e tomada de consciência crítica das diferenças e semelhanças das atitudes e dos comportamentos humanos nas diversas culturas, e pressupõe atitudes de tolerância, respeito, e de exercício responsável da cidadania na resolução e mediação de possíveis conflitos que possam surgir. Como tal, é possível concluir uma vez mais que a interculturalidade está intimamente ligada ao campo educacional uma vez que para a atingir é necessário desenvolver competências: competências interculturais, a promover em contexto escolar, e, no âmbito deste trabalho, em particular no ensino de LE.

No mundo de hoje não se trata apenas de formar um cidadão linguisticamente competente em várias línguas, a atualidade exige que se invista cada vez mais na interculturalidade para poder formar adultos interculturalmente competentes em dois tipos de tomada de consciência: linguística e cultural. Segundo Byram (2008), o comunicador intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e identidades culturais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e que consegue ultrapassar os obstáculos inerentes à diferença num encontro intercultural. É sob essa perspectiva que o autor considera necessário orientar os estudantes de línguas estrangeiras para uma formação como comunicadores interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo, estando assim mais aptos para enfrentar os desafios de um espaço europeu e internacional cada vez mais multicultural.

De acordo com esta perspectiva, Elys Regina Kraviski e Juliana Bergmann citam Byram & Fleming (2001), que por sua vez citam Le Page & Tabouret-Keller (1985) na definição do conceito de competência intercultural ao nível das línguas como:

“(…) la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. (...) esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural, que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o a variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales” (Le Page & Tabouret-Keller, apud Byram & Fleming, apud Kraviski & Bergmann, s/d, p. 5).

Segundo Béacco et al., (2009), proporcionar aos alunos a aquisição de competências linguísticas e interculturais que lhes permitam adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes de abertura à alteridade e agir como cidadãos eficazes em qualquer parte do mundo representa uma visão do ensino das línguas e das culturas denominada de educação plurilingue e intercultural.

Segundo os mesmos autores, a educação plurilingue e intercultural baseia-se nos seguintes princípios:

- o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, tal como é assegurada pelas convenções do Conselho da Europa;
- o direito de cada um utilizar a sua língua em todas as suas variedades como meio de comunicação, como veículo para a aprendizagem e como meio de expressão das suas pertenças;
- o direito de cada aprendente experimentar e adquirir o domínio das línguas nas suas diferentes funções e estatutos e as dimensões culturais nelas ancoradas, em função das suas expectativas e necessidades pessoais, cognitivas, sociais, estéticas e

afetivas, de modo a adquirir a capacidade para se apropriar, de outras línguas, ao longo da vida;

- a centralidade do diálogo humano, que depende essencialmente das línguas. A experiência da alteridade através das línguas e das culturas que elas carregam é a pré-condição (necessária mas não suficiente) para a compreensão intercultural e aceitação mútua.

Depreendemos, portanto, que este reconhecimento da importância da educação plurilingue e pluricultural implica o respeito por todas as línguas e todas as culturas.

Ainda de acordo com os mesmos, os objetivos da educação plurilingue e intercultural são os seguintes (Béacco et al., 2009):

- desenvolver e implementar uma visão holística dos conteúdos, isto é, caracterizar e organizar as convergências e as transversalidades entre eles. A competência em línguas é única, ainda que disseminada por várias áreas disciplinares;
- definir os objetivos de ensino e os tipos de competência a atingir de forma explícita e coerente de modo a que a avaliação das aquisições seja transparente e equilibrada.

Atendendo a que a UE é atualmente composta por 28 EM, englobando mais de 500 milhões de cidadãos com repertórios linguísticos e culturais diversos, é indiscutível a sua riqueza linguística e cultural. Deste modo, torna-se compreensível a prática de políticas educativas que atendam às diversas exigências sociais, culturais e económicas, defendendo o plurilinguismo e a educação intercultural, bem como a sua implementação e operacionalização no processo de ensino/aprendizagem.

Se bem que a promoção do plurilinguismo e do diálogo intercultural tenha feito parte quer da política e legislação internacional, quer das práticas comunitárias da UE desde a época do Tratado de Roma em 1958, centrar-nos-emos apenas em algumas ações e medidas, ao nível da política linguística educativa, levadas a cabo pela UE a partir do ano 2000 e as respetivas evidências no panorama nacional.

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

Também neste ano foi divulgado o QECR, documento orientador do ensino de línguas no espaço europeu, visando, entre outros aspetos, a promoção da diversidade linguística e cultural na Europa, com base numa abordagem acional, de forma a

orientar o ensino das línguas para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. O desenvolvimento das capacidades para o uso dessas mesmas línguas, permitirá aos cidadãos europeus satisfazer algumas necessidades comunicativas, entre as quais “adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” (QEER, 2001, p.21).

Ainda conforme o QEER:

“O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. 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. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar diretamente” (Conselho da Europa, 2001, p.73).

Ou seja, a aprendizagem de uma nova língua e de uma nova cultura vai enriquecer os conhecimentos do aprendente permitindo-lhe adquirir uma nova visão do mundo e construir a sua personalidade. Desta forma o aprendente adquire uma competência intercultural.

O QEER considera que o aprendente de línguas é também um aprendente de culturas e que deve desenvolver estas duas competências (linguística e cultural) de forma indissociável. Salaria ainda a consciência intercultural e a competência intercultural como dois dos objetivos gerais que o aluno deve atingir. Este último objetivo inclui:

“(…) a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas” (ibidem, p.151).

A competência intercultural permitirá assim ao aluno estabelecer relações entre a sua própria cultura e a cultura da língua meta, interagir com pessoas de outras culturas, superar relações estereotipadas e ser um intermediário cultural, adquirindo uma consciencialização e competência interculturais.

Assim, o QEER entende por competência plurilingue e pluricultural “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua

qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em vários níveis, bem como experiência de várias culturas” (ibidem, p. 231).

Este reconhecimento do valor intrínseco do plurilinguismo levou à criação, ainda no mesmo ano, do PEL. Neste documento cada cidadão europeu descreve as suas competências nas várias línguas e os seus contactos estabelecidos com as mesmas. Apresenta ainda as suas experiências interculturais e o registo de certificados e diplomas das suas aprendizagens em contexto escolar e extraescolar. O PEL reveste-se assim de um carácter reflexivo em que o indivíduo se mostra consciente do seu repertório plurilingue e pluricultural e das suas dinâmicas.

Em 2003, os ministros europeus da educação reuniram-se em Atenas para debater aspetos no âmbito da gestão da diversidade linguística e cultural e da educação intercultural, do qual resultou a Declaração dos Ministros Europeus da Educação sobre a Educação Intercultural no novo contexto europeu. Neste documento (Conselho da Europa, 2003a, p. 2-4), manifesta-se a consciência inquietante de que continuam a persistir na sociedade europeia atual práticas xenófobas e racistas, de violência e intolerância, e reconhece-se o papel da educação intercultural no desenvolvimento da unidade dentro da diversidade. Recomenda-se assim aos EM a introdução da dimensão intercultural nas suas políticas educativas, propiciadora e potenciadora duma reflexão sobre o diálogo entre culturas.

Parece-nos que se volta a insistir na adoção de uma abordagem plurilingue e intercultural nos nossos sistemas de ensino (Beacco, 2005; Byram, 2008a; Maalouf et al., 2008), criando as condições para que a educação intercultural seja uma realidade nas escolas como forma de contribuir para a tolerância e paz tão desejadas.

O plano de ação *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006*, divulgado em 2003 e sob alçada da UE, fortalece a riqueza cultural representada pelo multilinguismo e plurilinguismo europeus. Este plano defende a necessidade de tomar medidas que assegurem a concretização de três objetivos gerais. De modo a atingir o primeiro objetivo - incentivar a aprendizagem das línguas ao longo da vida, entre as várias ações propostas, destacamos o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras, com níveis adequados das várias competências/destrezas, competências interculturais e da capacidade de aprender línguas, não se almejando a fluência do falante nativo (Comissão Europeia, 2003, p. 8).

Em 2004, o Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) publica o relatório *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues: un Kit Pédagogique*, dividido em três partes (A, B e C). Com especial relevância para os conceitos chave deste subcapítulo mencionamos a parte B que se encontra

organizada em quatro blocos: 1- a responsabilidade, os papéis e as tarefas do professor de línguas; 2- as competências; 3- os recursos e 4- o esboço do perfil dos alunos que aprendem línguas.

No que diz respeito à responsabilidade do docente de línguas, esta será de facultar aos seus alunos um instrumento de comunicação que favoreça a compreensão mútua e a tolerância; de saber identificar necessidades e expectativas e de motivar para a aprendizagem e conhecimento de outras línguas e culturas.

Relativamente às competências necessárias à comunicação através das línguas, o documento distingue o conjunto das competências gerais do conjunto das comunicativas linguísticas propriamente ditas. As competências gerais integram i) o conhecimento de cultura geral, ii) a dimensão sociocultural e iii) o saber intercultural:

(i) tem a ver com o conhecimento do mundo, com a representação que dele temos e com a nossa capacidade de usarmos todos os códigos disponíveis para comunicarmos aos outros essa mesma visão.

(ii) tem a ver com a nossa aptidão em fazer funcionar a língua na sua dimensão social, porque a forma como nos exprimimos deve sempre ter em conta o objetivo comunicativo em causa, os interlocutores que temos e a situação ou o contexto comunicativo em que nos encontramos. Por isso, os falantes de uma língua devem ser sensíveis aos marcadores de relações sociais, a regras de boa educação, a expressões idiomáticas e provérbios – que exprimem a sabedoria popular –, a diferentes registos e a dialetos e sotaques.

(iii) tem a ver com a sensibilidade que cada um tem em relação às diferenças existentes entre as culturas e em relação à necessidade de mudarmos o nosso comportamento para respeitarmos o seu modo de ser, de estar e de viver.

Em 2005, a Comissão Europeia declara o ano de 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural, proposta aclamada pelo Conselho da Europa na Declaração de Faro sobre a Estratégia do Conselho da Europa para o Desenvolvimento do Diálogo Intercultural. Na segunda parte desta declaração, relativa à ação do Conselho da Europa, é manifestado o empenho em contribuir para “le renforcement de toutes les possibilités de formation des éducateurs dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l'Homme, de l'histoire, de l'éducation interculturelle” (Conseil de l'Europe, 2005, p. 4).

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

“Aprender outras línguas tem um valor intercultural. Além de promover a abertura à cultura e às atitudes de outras pessoas, o ensino das línguas pode sensibilizar os alunos para a sua própria cultura e valores, e reforçar a vontade e capacidade para comunicar e cooperar com outras pessoas, superando as fronteiras culturais” (Comissão Europeia, 2006, p. 4).

Também no mesmo ano surge o documento *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe*. Este encontra-se organizado em três partes, relevando a terceira para este estudo já que se prende com as formas de operacionalização das diretivas, que levem ao plurilinguismo na sociedade e nos sistemas educativos europeus. Defende-se, entre outros, a criação de uma cultura de plurilinguismo, através da reorganização das finalidades do ensino das línguas, da elaboração de materiais adequados às novas orientações e da sensibilização de todos os envolvidos para a relevância e riqueza dos repertórios linguísticos.

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

É também neste ano que surge o guia *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe*. Da leitura do guia concluímos que se elencam questões relativas às funções do ensino de línguas na sociedade de forma a mais corretamente agir para implementar uma educação plurilingue e sensibilizar para a importância e a riqueza que representam os repertórios linguísticos, desconstruindo estereótipos e preconceitos.

No *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, livro publicado em 2008 sob o lema ‘Viver juntos em igual dignidade’, procede-se a uma análise do caminho europeu percorrido na promoção do diálogo intercultural e apresentam-se algumas recomendações e orientações para a futura ação política europeia, das quais destacamos a seguinte:

“As competências interculturais devem fazer parte da educação para a cidadania e para os direitos humanos. As autoridades públicas competentes e os estabelecimentos de ensino devem servir-se, tanto quanto possível, de definições das competências essenciais para a comunicação intercultural, com vista a conceberem e aplicarem os programas e os currículos a todos os níveis do sistema de ensino, (...) Todos os alunos devem ter a possibilidade de melhorar as suas competências plurilingues” (Conselho da Europa, 2008, p. 55).

Salienta-se também a referência aos programas e currículos que têm uma repercussão direta nas práticas pedagógicas e ferramentas de apoio, nomeadamente, o manual escolar.

O Jornal Oficial da União Europeia, numa divulgação das conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre as competências interculturais, e referindo-se especificamente à educação, reconhece a necessidade de promover o

“(…) desenvolvimento de uma perspectiva da aprendizagem ao longo da vida que inclua a aquisição por todos os cidadãos das competências chave mais relevantes para as competências interculturais e passível de estimular a apreciação da diversidade cultural como um valor fundamental, como as competências linguísticas, sociais e cívicas bem como a sensibilização e a expressão culturais” (Jornal Oficial da União Europeia 2008/ C 141/15).

A Comissão Europeia declara o ano de 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural, reconhecendo que “la diversité culturelle de l’Europe représente un avantage unique qu’il importe de valoriser et de faire fructifier” (Orban, 2009, p. 111). Ao longo deste ano, várias iniciativas foram chamando a atenção para a importância do diálogo intercultural no espaço europeu. Amin Maalouf presidiu a um grupo de intelectuais que redigiu um relatório sobre o multilinguismo no espaço europeu, onde se pode ler que o ideal europeu foi construído “com base em duas exigências inseparáveis: a universalidade dos valores comuns e a diversidade das expressões culturais” (Maalouf et al., 2008, p. 8), valores que devem continuar a nortear as políticas e as práticas europeias, pois, apenas “uma gestão sábia e imaginativa da diversidade linguística pode efectivamente favorecer a integração europeia e promover o espírito de cidadania e o sentimento de pertença à União” (ibidem, p. 29).

Como resultado das discussões e reflexões deste ano europeu, no ano seguinte, a Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa publica vários documentos orientadores para a educação em línguas relacionados com a educação plurilingue e intercultural. Um destes documentos, a *Autobiografia dos Encontros Interculturais*, atende às recomendações do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, constituindo-

se como uma ferramenta a rentabilizar no âmbito de iniciativas educativas “pour aider les participants à analyser leur participation à des échanges interculturels et à y réfléchir” (Byram et al., 2009, p. 5). O documento foi elaborado no sentido de facilitar o seu uso em diferentes contextos e níveis e, contribuindo assim para o incentivo e desenvolvimento das competências interculturais, necessárias a um diálogo intercultural ativo.

Em 2010 surgiu o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Conselho da Europa, 2010), que visa facilitar a implementação dos valores e princípios da Educação Plurilingue e Intercultural no ensino de todas as línguas.

As ideias e propostas neste documento são parte do projeto da Divisão das Políticas Linguísticas intitulado *Langues dans l'Éducation / Langues pour l'Éducation*, e na sequência do mesmo, foi criada, em 2009, a *Plateforme de Ressources et de Références pour l'Éducation Plurilingue et Interculturelle*, como forma de divulgação de todos os instrumentos políticos e educativos elaborados pelo Conselho da Europa no âmbito da promoção da diversidade linguística e cultural e da educação plurilingue e intercultural. Este projeto assenta num novo paradigma do ensino (das línguas) na Europa, reconhecendo “le plurilinguisme et l'interculturalisme en tant qu'objectifs prioritaires” (Fleming, 2010, p. 9). Apresenta ainda possíveis abordagens para a implementação e inclusão de uma educação plurilingue e intercultural no currículo, sugerindo um plano de trabalho que inclui as diversas fases e respetivos conteúdos para alcançá-lo.

Ainda no âmbito deste projeto, foram revistos e redigidos vários documentos orientadores das políticas linguísticas e educativas, dos quais destacamos, no contexto deste estudo: *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Droit* e *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Projet*. Estes documentos concorrem também para uma nova visão na conceção do ensino de línguas na Europa, já que assumem a educação plurilingue e intercultural como um direito de todos os cidadãos que vivem no espaço europeu: “le droit à une éducation langagière peut recevoir la forme d'une éducation plurilingue et interculturelle, partie intégrante et dimension majeure d'une éducation de qualité” (Coste, Cavalli, Crişan, & Ven, 2009, p. 4). Para além disso, é enfatizada a necessidade de fazer do espaço curricular das línguas “un lieu d'expérience de la diversité, un espace de communication humaine”, contribuindo, assim, “à la formation de la personne et du citoyen européen” (Cavalli et al., 2009, p. 3).

Em 2011 *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects* (Beacco, 2011) reforça a necessidade de reintegrar a cultura

no ensino de língua estrangeira numa perspetiva de educação intercultural e plurilingue.

A recomendação do Conselho, de 28 de Junho de 2011, intitulada *Juventude em Movimento – Promover a mobilidade dos jovens para fins de aprendizagem*, volta a reconhecer “a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras e da aquisição de competências interculturais logo nas primeiras fases do processo educativo, incentivando uma boa preparação linguística e cultural para a mobilidade (...)” (Comissão Europeia, 2011, p. 1).

Mais recentemente, numa Resolução de 22 de outubro de 2013, sobre o tema «Repensar a Educação», o Parlamento Europeu refere que

“(...) melhores competências linguísticas contribuem para a promoção da mobilidade e a melhoria da empregabilidade, da compreensão das outras culturas e das relações interculturais” (ponto 4).

Destacamos ainda a publicação do *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, em 2016, pelo Conselho Europa com o objetivo de “facilitate improved implementation of the values and principles of plurilingual and intercultural education in the teaching of all languages (...)” (ibidem).

Como se pode depreender desta breve incursão pelas políticas linguísticas e educativas europeias, constatamos que estas ações sublinham a importância de uma Europa que se compreende, coopera e incentiva práticas de convivência pacífica, fomentando a tolerância e respeito pela diversidade linguística e cultural. A análise das mesmas permite concluir que a aprendizagem de línguas é encarada como uma prioridade, assente numa abordagem intercultural, que visa a formação de cidadãos capazes de comunicar noutra língua, sensíveis e conscientes da importância dos valores do Outro, mas também dos seus, em prol do estabelecimento de um diálogo intercultural eficaz.

Em Portugal também foram surgindo algumas medidas de política linguística educativa, incentivadas pelas europeias, que, de alguma forma, pretendem também fazer face à crescente diversidade linguística e cultural da sociedade portuguesa e às quais está subjacente uma abordagem intercultural. Vejamos algumas das medidas de política linguística educativa para o 1.º CEB, ciclo de maior relevância para este estudo atendendo à sua recente reestruturação, nomeadamente no que concerne à introdução do ensino de Inglês.

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

nomeadamente: o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (Art.º 2º, n.º 5); a “solidariedade entre os povos do Mundo” (Art.º 3º, alínea a) e o “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

No sentido de regular algumas medidas a nível nacional de acordo com o preconizado pela UE foi publicado, em 2001, o documento orientador do Ensino Básico, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Neste definem-se as competências gerais que os alunos deverão desenvolver e adquirir ao longo dos três ciclos do Ensino Básico tendo por base: “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”; “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”; e, ainda “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (Ministério da Educação, 2001, p. 15). Embora não se registe uma referência específica ao desenvolvimento da competência intercultural, esta pode subentender-se em alguns aspetos relevantes mencionados, tais como a cidadania, o respeito pela diversidade e a sua valorização em diferentes áreas, pelo que podemos, de certa forma, inferir uma preocupação em desenvolver no aluno competências que remetem para a competência intercultural.

No âmbito deste mesmo documento e no concernente às Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais, estabelecem-se orientações gerais para as diversas línguas, nos vários níveis de ensino, surgindo como competência geral “Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (idem, p. 43). Refere ainda que a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º CEB deverá ser orientada no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, sendo que a abertura da escola a essa pluralidade “traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (idem, p. 45).

Com a publicação do PGEI em 2005, documento orientador de carácter flexível, o professor de Inglês no 1.º CEB possui “um suporte da prática docente que estimule a reflexão em torno das propostas que enuncia, assim como o debate a partir da execução das mesmas na sala de aula” (ME, 2005, p. 10).

Os autores do programa enquadram-no no contexto de língua franca que o Inglês tem assumido na União Europeia com a crescente mobilidade de pessoas, remetendo para

o QECR no que diz respeito ao contributo da aprendizagem de tal língua estrangeira como “essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” (idem, p. 9), não deixando, contudo, de salientar as vantagens que advêm da aprendizagem precoce do Inglês nomeadamente quanto à construção da cidadania da criança e ao seu desenvolvimento global.

Neste enquadramento, facilmente se percebe que a dimensão sociocultural se assume fulcral no ensino do Inglês em idades consideradas precoces. Assim, são estabelecidas como finalidades do ensino do Inglês neste ciclo “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural” (idem, p. 11), tal como “promover 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)” (idem, p. 11). Outras finalidades são elencadas, entre as quais relacionamos igualmente à dimensão sociocultural de uma língua, a valorização da mesma enquanto meio de comunicação e de interpretação do mundo que nos rodeia, a fomentação de aprendizagens distintas e o desenvolvimento de atitudes e valores inseridos numa educação para a cidadania mais global, tais como: respeito, cooperação, solidariedade, autoconfiança e empenho.

Nas propostas de operacionalização curricular os autores deste programa voltam a ressaltar que, apesar das temáticas definidas terem origem no eu (no mundo da criança), “incluem, também, informação cultural sobre os países de expressão inglesa” (idem, p. 13) que sugerem que seja apelativo.

Mais recentemente, também no que concerne à língua inglesa, as MC para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos, homologadas em dezembro de 2014, estão organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho. Nos domínios de referência é abordado o Domínio Intercultural, o qual se reporta às áreas temáticas a abordar. Destacamos que, apenas a partir do 6.º ano se introduzem descritores como “comparar” ou “entender”, sendo até aí utilizados o “identificar” ou “reconhecer”, o que nos transporta para uma visão bastante redutora e estática da abordagem dos aspetos culturais.

De facto, num parecer sobre as MC, elaborado pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), em novembro do ano da homologação das mesmas, deixa transparecer alguma preocupação na deficitária abordagem feita ao Domínio em causa considerando a sua reestruturação. Nos aspetos questionáveis, este documento apresenta, por exemplo,

“(…) a necessidade não sentida de propor uma abordagem comparativa, mesmo que incipiente, no Domínio Intercultural. Por exemplo: porquê turkey e Christmas pudding apenas? ‘Bacalhau’ e ‘arroz doce’ (ou similares) deviam ser incluídos; como não apenas Painting Easter eggs mas também ‘folar/folares’. É

já um lugar comum afirmar-se que é através dos outros que compreendemos a nossa cultura” (ibidem, p.2).

Reforça-se assim a ideia de que, num mundo cada vez mais diversificado e complexo, onde o Inglês é considerado língua global, os conteúdos visam, através de descrições e comparações de meios sociais e culturais, desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e da identidade do outro.

Neste subcapítulo referimos algumas das políticas linguísticas educativas desenvolvidas pelo Conselho da Europa, no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural e da promoção do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural, primeiro no contexto europeu e, posteriormente, no contexto nacional.

De um modo geral, podemos concluir que a diversidade linguística e cultural faz parte das preocupações das políticas linguísticas educativas da Europa e, mais recentemente, de Portugal. A sensibilização a esta diversidade contribui para o entendimento mútuo, a tolerância, bem como o respeito pelas identidades culturais que, apesar de diferentes, podem conviver orgulhosamente numa perspetiva de enriquecimento mútuo.

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

Concordamos com a visão de Strecht-Ribeiro quando afirma que

“A aprendizagem das línguas nos sistemas educativos deve pretender mais do que equipar os alunos com um instrumento profissional ou turístico; ... deve ter sobretudo a pretensão de promover o desenvolvimento pessoal e social que a estima das culturas alheias proporciona. Só assim será, de facto, factor de progresso espiritual e material, condição de construção de um mundo melhor” (Strecht-Ribeiro, 1998, p. 21).

Caminha-se no sentido de uma educação mais plurilingue porque menos assenta na valorização de uma língua padrão rígida, pronta a consumir e a imitar. Mas também se progride de uma educação mais plurilingue para uma educação intercultural pois cada vez mais se valoriza a língua como veículo de uma ou várias culturas com as quais importa interagir.

Presenciamos o renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais. Repensa-se a articulação entre língua e cultura e aproxima-se a Didática das Línguas do que Galisson (1997) chama de Didática da língua-cultura

(Alarcão, 2008, p. 11). Este é definitivamente o caminho apontado pelas investigações mais recentes na área da Didática, em que o ensino de línguas se revela indissociável do estudo das culturas (Adballah-Pretceille, 1996; Byram, 1997, 2008, 2009; Kramsch, 1998, entre outros). Estas apontam portanto para uma Didática do Interculturalismo em que a Competência Intercultural se associa à comunicativa, dando origem ao conceito de CCI. A competência intercultural na educação em geral e a CCI no ensino das línguas, em particular, permitem não só a aquisição de conhecimentos mas o desenvolvimento de várias atitudes que contribuem para o fomento de relações mais positivas entre os cidadãos do mundo e para a formação do aluno como cidadão intercultural capaz de viver num mundo globalizado. Esta nova competência, a CCI, será objeto da abordagem no capítulo que se segue, sendo encarada como uma nova perspectiva de se entender a Didática das Línguas e de se perspetivar a abordagem do domínio intercultural no processo de ensino-aprendizagem.

1.2 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL NA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Seguindo as tendências das políticas e diretivas descritas no subcapítulo anterior, a abordagem didática, nomeadamente das LE, tem sido alvo de profundas alterações adequando-se nos últimos anos a um novo paradigma. Contrariando anteriores metodologias que pouco ou nada privilegiavam a abordagem da cultura como um aspeto essencial para a comunicação efetiva, surge, quase a par e interligado com o conceito de competência comunicativa: o conceito de CCI. É a este conceito que dedicaremos este subcapítulo esperando descobrir mais tarde neste estudo, de que forma os aspetos culturais se encontram incluídos nas abordagens didáticas das novas propostas de manuais de Inglês para o 1.º CEB, nomeadamente no que se refere ao domínio intercultural.

Faremos referência essencialmente ao conceito de CCI proposto por Michael Byram (1997) pelo seu reconhecido trabalho nesta área, em particular no contexto educativo, ao evidenciar que “the classroom is also the place where learners can gain knowledge of the process of intercultural communication” (Byram, 1997, p. 66) e por ser também um autor que em muito tem contribuído para os estudos e publicações da UE, escritos esses que foram sendo citados ao longo do subcapítulo anterior.

Atendendo à realidade da globalização, de uma sociedade visivelmente multicultural, da circulação e interação entre indivíduos de diferentes etnias, raças, religiões e culturas, nunca fez tanto sentido uma abordagem educativa capaz de dar resposta a

esta conjuntura e necessidades atuais. Assim, neste contexto de sensibilização para a diversidade cultural e procura do entendimento do Outro na sua plenitude, com objetivos que se prendem com a tolerância para com o diferente e com um desejável alargamento de horizontes em relação à própria realidade, o conceito de comunicação intercultural no âmbito do ensino de LE tem conhecido um grande desenvolvimento.

Com efeito, segundo Neuner, citado por Sequeira (2011), o enfoque na competência intercultural tem vindo a constituir-se recentemente como princípio organizador dos conteúdos gerais das LE, falando-se, neste contexto, da mudança da abordagem comunicativa para a comunicativa intercultural. Tal paradigma pressupõe que ser capaz de comunicar numa língua é ser competente em todos os aspetos da comunicação e que para ensinar e aprender línguas comunicativamente, é necessário perceber comunicação como um processo complexo que envolve interação entre realidades distintas por meio do contacto entre falantes entendidos como sujeitos culturais específicos.

Verifica-se, assim, que a comunicação ultrapassa uma simples troca de informações e mensagens entre falantes, e entende-se que comunicar “c’est aussi entretenir une relation dont les rapports de force sont symboliques ou réels” (Abdallah-Preteuille, 2008, p. 16) e que, por isso, o conhecimento das estruturas linguísticas por parte de um falante não se revela suficiente para estabelecer relações com outros falantes.

De facto, Byram realça que na educação formal “intercultural language teaching would be the basis for social interactions where prejudice, representations of national stereotypes and the potential conflict these create, would be overcome” (Byram, 2003, p. 6). Assim, é preciso conhecer também os traços, regras e códigos culturais do Outro, tanto os explícitos como os implícitos, verbais e não-verbais, compreendê-los, respeitá-los e responder afetivamente a esses elementos culturais diferentes dos nossos.

Fazê-lo desde uma fase mais precoce através do ensino de uma LE a crianças, poderá revelar-se ainda mais profícuo, já que, segundo Stretch-Ribeiro

“A exposição a aspetos culturais diversos, ora em consonância, ora em contraste com os da sua própria língua e cultura, a necessidade de interpretação e todo o processo reflexivo desenvolvido obrigam a criança a sair de si própria, do seu centrismo, e a rasgar horizontes, descobrindo outros olhares sobre a realidade” (idem, 1998, p. 171).

Acrescentando ainda que a finalidade

“(...) é ensiná-la a compreender os outros, a ser tolerante para com o que é diferente e a garantir e preservar as qualidades que definem o melhor da vida humana” (ibidem).

Aprender uma LE nesta fase poderá ser então o momento privilegiado que permitirá à criança abandonar o egocentrismo para se pôr no lugar do Outro para partir para a descoberta de novas percepções sobre outros povos, outras culturas, que contribuirá para atenuar "(...) algumas doenças culturais como o racismo, o fanatismo, a xenofobia ou a intolerância" (ibidem, p. 73).

Entendemos assim que o percurso para a descoberta e entendimento do Outro, a alteridade, e o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica sobre o Outro e sobre o próprio ultrapassa o simples conhecimento, o *Saber*, abarcando também as atitudes, o *Saber Ser*, com vista a uma plenitude do *Saber Viver Juntos*. Sendo as crianças seres empáticos por natureza, este trabalho com vista à tolerância e compreensão mútua reveste-se de maior importância ao iniciar-se a aprendizagem de uma LE no 1.º CEB, corroborando a ideia de que a abordagem intercultural deve estar efetivamente associada ao ensino da mesma (ibidem, p. 78).

Como tal, assiste-se a uma maior valorização da abordagem sistemática e devidamente integrada da cultura no ensino das línguas, estabelecendo-se a aula de LE como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência intercultural e da CCI dos alunos, com vista à formação de futuros cidadãos interculturais, capazes de viver a sua cidadania plenamente, uma vez que “the promotion of positive attitudes or tolerance is usually assumed to be one of the aims of foreign language teaching, and is often included in policy documents” (Byram, 1995, p. 60).

O modelo de CCI de Byram (1997) assume-se como o mais influente no contexto europeu (Dervin, 2010), facto evidenciado pelo seu trabalho e colaboração nos documentos orientadores do Conselho da Europa para o desenvolvimento desta competência e de uma educação intercultural, sobretudo num contexto educativo (Byram, 2009b; (Byram et al., 2009). Com efeito, “Byram’s definition has been influential in language education especially in the way it has allowed researchers and practitioners alike to move away from a mere emphasis on culture to a more critical and reflexive approach (Dervin, 2010, p. 3).

Apresentamos assim duas figuras (ver Figuras 1 e 2) que representam modelos de Byram (1997). A primeira figura especifica os vários domínios que compõem a competência intercultural, ou seja, os fatores que concorrem para a efetivação desta competência e que se assumem como ponto de partida para o modelo seguinte. A segunda figura modeliza o conceito de CCI, acrescentando os possíveis locais ou

formas de aprendizagem, aspeto que poderá afigurar-se pertinente aquando da análise do foco deste estudo. As duas expõem de forma objetiva e esquemática o essencial do que é proposto para o ensino das línguas no âmbito do desenvolvimento da CCI e, dentro deste conceito, o de competência intercultural, que inclui cinco saberes, “que se vão desenvolvendo e reconstruindo no encontro e interação com o outro e o seu mundo” (Páscoa, 2004, p. 34).

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 1: Modelo de Competência Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

Dentro da CCI, e atentando em particular à competência intercultural, o modelo de Byram (1997) compreende cinco saberes integrados em quatro dimensões (“Knowledge” – Conhecimento; “Attitudes” – Atitudes; “Skills” – Competências; “Critical Cultural Awareness” – Consciência Cultural Crítica”):

O *Conhecimento* corresponderá assim ao *Saber* numa abordagem mais informativa sobre os outros grupos sociais e respetiva cultura bem como os processos de interação social e individual;

As *Atitudes* corresponderão ao *Saber Ser*, englobando curiosidade, disponibilidade abertura e respeito, bem como a capacidade de se relativizar a si mesmo valorizando o Outro num processo de alteridade;

As *Competências de interpretação e relação* assumem-se como o *Saber Compreender*, ou seja, numa situação de interação, este revela-se na capacidade de interpretar factos e acontecimentos de outra cultura, explicando-os e relacionando-os com saberes previamente adquiridos ou experienciados;

As *Competências de descoberta e interação* revelam-se no *Saber Aprender e Fazer*, que consiste na habilidade de identificar acontecimentos relevantes num ambiente estranho, sendo capaz de alcançar o seu significado e as suas conotações, relacionando-os com outros e permitindo gerir possíveis constrangimentos na comunicação e interação em tempo real;

A *Consciência cultural crítica* corresponde ao *Saber Comprometer-se*, onde se evidencia a capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e da cultura de outros países. É no fundo ser criticamente consciente dos comportamentos culturais aproximando a CCI da educação para a cidadania intercultural.

Estes saberes estão interligados e são fundamentais na ação intercultural em que o falante se mostra consciente das diferenças e semelhanças entre a sua cultura e a do Outro, conseguindo descentrar-se para ajudar o Outro a agir em conjunto na ultrapassagem de obstáculos resultantes da diferença (Byram, 2008).

É esta nova forma de olhar intercultural que conduz a uma relativização de si próprio e do Outro, da sua própria cultura e da cultura do Outro, para a compreensão de ambos “on their own terms and from their own perspective, as well as from the outsider’s perspective” (Kramsch, 1995).

A introdução da abordagem intercultural no ensino de uma LE pressupõe assim que se assuma uma perspectiva menos informativa em detrimento de uma abordagem mais analítica e reflexiva que conduza os alunos à auto e hétéro-descoberta, penetrando nos conceitos de identidade e alteridade num processo de reflexão crítica. No entanto, além do objetivo primordial de promover reflexões interculturais, o ensino intercultural mantém também como objetivo alcançar o desenvolvimento das tradicionais “quatro habilidades linguísticas”.

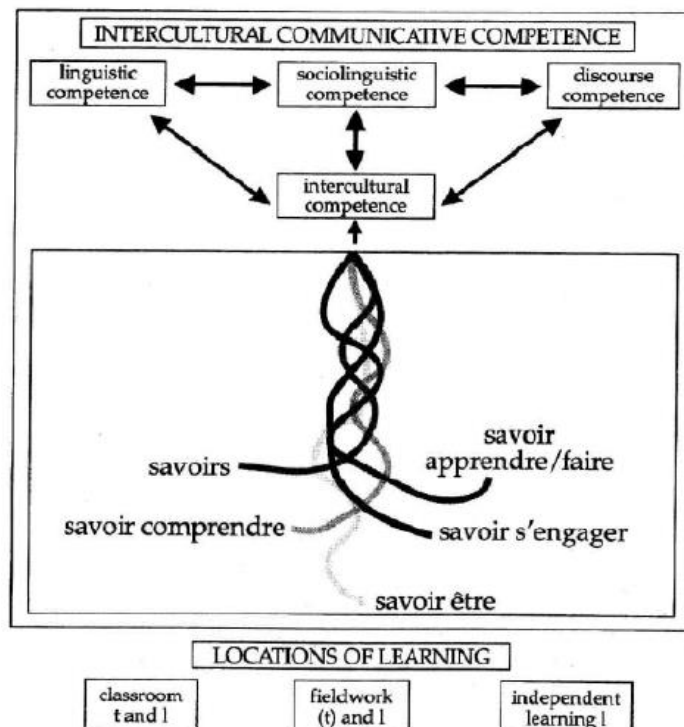


Figura 2: Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997, p. 73)

Como se pode observar na segunda figura, a CCI, esta correlaciona as competências linguística, sociolinguística e discursiva, de natureza mais linguístico-comunicativa com a competência intercultural, assumindo a interação entre elas como um aspeto essencial no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Facilmente se percebe que a cultura já não é “an expendable fifth skill tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing”, estando sempre “in the background, (...) challenging their ability (language learners’) to make sense of the world around them” (Kramsch, 1993, p.1). Este autor vai ainda mais longe ao referir que se a língua é encarada como uma prática social, então a cultura é o núcleo do ensino de línguas (1998).

Este modelo de CCI de Byram, especificamente concebido para o ensino das LE, é um dos mais influentes na Didática das Línguas e teve um papel fundamental na elaboração do QECR, segundo o qual (2001) o ensino das LE deve desenvolver um conjunto de competências nos aprendentes – as designadas competências gerais e competência comunicativa. Esta última comporta três dimensões distintas: a linguística, a sociolinguística e a pragmática sendo a competência sociolinguística aquela que abrange as condições socioculturais do uso da língua, isto é, determinados tipos de comportamento e de convenções sociais pertencentes a uma comunidade. Estas três dimensões da competência comunicativa supramencionadas são indissociáveis, simultaneamente integradas e indispensáveis à comunicação real e com significado.

Ainda neste documento, a designada “consciência intercultural” (QECR, 2001, p. 150) considera não apenas o conhecimento objetivo, mas também “uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspetiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (QECR, 2001, p. 150), chamando a atenção para as “capacidades interculturais e a competência de realização” (QECR, 2001, p. 151) que os aprendentes de uma LE deverão desenvolver. Estas englobam desde competências para estabelecer relações entre a cultura nativa e a cultura-alvo com habilidade e sensibilidade culturais em tais contactos, capacidades de desempenhar o papel de intermediário entre as culturas referidas por forma a ser capaz de gerir conflitos e/ou mal entendidos culturais até às capacidades para ultrapassar as “relações estereotipadas” (QECR, 2001, p. 151). Verificamos assim que este documento insiste nos já referidos conceitos de alteridade e identidade como aspetos indispensáveis a uma educação intercultural.

A segunda figura indica-nos que a abordagem da CCI pode ser feita segundo três situações de aprendizagem. São elas: a sala de aula, o trabalho do campo/ pesquisa (experiências) e a aprendizagem independente ou autónoma.

A sala de aula favorece o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos necessários a um posterior trabalho de campo. A aprendizagem autónoma pode surgir simultaneamente ou após o trabalho de sala de aula ou de campo, dando-se assim uma continuidade ao processo iniciado de forma orientada e controlada, isto é, em sala de aula e com a supervisão do professor (Páscoa, 2004, p. 37).

Para o presente estudo, focar-nos-emos em particular na sala de aula por ser este o espaço privilegiado de trabalho com o professor e com o uso do manual de LE, ferramenta que constitui o objeto de análise deste trabalho.

O contexto de sala de aula em LE assume-se como um local potenciador, por excelência, do desenvolvimento de capacidades no âmbito da CCI. O trabalho de desconstrução e reconstrução de imagens do Outro, basilar no desenvolvimento da identidade e alteridade, traduz-se na adoção, por parte do professor, de práticas pedagógicas interculturais que levem o aluno a conhecer, analisar e questionar criticamente diferentes práticas interculturais, e interagir ou simular interação com o Outro. Este processo conduzirá ao progressivo reconhecimento de si próprio e do Outro como diferente ou igual.

Reconhecer o Outro como diferente “é admitir que existem outras referências, outros costumes, outras maneiras de interpretar os comportamentos do estrangeiro relativizando o próprio sistema de valores” (De Almeida, 2008, p. 136). Por outro lado, reconhecer o Outro como igual “é considerá-lo pertencente à mesma humanidade que eu, à mesma «aldeia global»” (Ibidem).

Estas experiências que vão sendo levadas a cabo com o Outro, de forma sistemática, devidamente programada e integrada na Didática de LE, conduzem à descoberta e ao conhecimento do enorme tesouro da diversidade cultural contribuindo para um diálogo intercultural assente na tolerância e intercompreensão. Assim, o professor de LE desempenha um papel importante na promoção de capacidades para comunicar com o Outro e de atitudes positivas face a outras sociedades e culturas.

Segundo Andrade e Gonçalves (2006), a integração da abordagem cultural nas práticas pedagógicas não pode ser feita através de uma simplificação ou limitação do seu valor e riqueza, ou seja, reduzir-se a festas ocasionais ou celebrando e divulgando línguas e culturas diferentes da portuguesa. Implica a promoção de uma prática educativa baseada numa integração curricular coerente e articulada entre si, envolvendo objetivos e conteúdos concretos e estratégias de aprendizagem bem definidas. De outra forma fará parecer “que o currículo se resume a pouco mais do que um conjunto de peças de um puzzle, superficiais, abstractas, irrelevantes e rapidamente esquecidas” (Beane, 2000 apud Andrade & Gonçalves, 2006, p. 75). Assim, Byram refere que “the model shall help foreign language teachers to plan more

deliberately than they often do, to include intercultural competence in their pedagogical aims” (2009, p. 324).

Parece-nos então que a análise dessa abordagem devidamente integrada e contextualizada na prática letiva, se constitui como um importante objeto de estudo, sobretudo na análise do manual escolar, tendo em conta que este é o recurso mais utilizado e acedido pelos alunos. Trata-se também de perceber se são ou não propostas estratégias de cariz intercultural que incentivem a abertura e receptividade face ao Outro, que levem os alunos a ver e conhecer para além do que é culturalmente visível.

E porque a nossa posterior análise se prende com o manual de inglês, concluímos, afirmando que, quando uma se língua torna global, como é o caso do inglês, ela tende a perder a sua nacionalidade, tornando-se veículo de várias culturas. O mundo caminha para um número de falantes não-nativos de inglês muito superior ao número de falantes nativos pelo que a comunicação em inglês se dará, cada vez mais, entre falantes exclusivamente não-nativos com trocas interculturais inevitáveis. Tal conclusão aponta para a urgência de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em inglês, direcionadas para o desenvolvimento de uma competência linguística que vise a comunicação mas que considere, sobretudo, o diálogo intercultural, ou seja, a concretização da CCI. Assim, nunca fez tanto sentido a afirmação “A study of language solely as an abstract system would not equip learners to use it in real world” (Cunningsworth, 1995, apud Skopinskaja, 2003, p. 39).

Estando definido o conceito de CCI, no capítulo que se segue interessará fazer uma breve abordagem a esta relação entre língua e cultura num contexto educativo, particularmente à presença desta última no manual escolar de LE. Faremos referência ao modelo de cultura e conceção de abordagem da mesma que nortearão os aspetos a serem assinalados, identificados e categorizados aquando da observação dos manuais de inglês para o 1.º CEB.

2. A CULTURA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tendo este estudo como principal objetivo um olhar sobre as propostas de abordagem dos aspetos culturais presentes em manuais didáticos de Inglês do 1.º CEB e sobre que aspetos são privilegiados, impõe-se uma reflexão quanto à relação entre a cultura e a língua num contexto de ensino. Assim, como ponto de partida para a nossa análise, é necessário esclarecer o que entendemos por cultura e de que forma a cultura se expressa pela língua. Posteriormente, apresentaremos os modelos ou conceções de cultura que orientarão parte da nossa investigação. Terminamos este

capítulo fazendo uma breve exploração da presença da cultura nos manuais ao longo dos tempos, contribuindo para o desenvolvimento da CCI. Explicitada que foi a importância da CCI na Didática das Línguas como contributo para o desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro, parece-nos ser o conceito de cultura, assente em bases antropológicas e sociológicas, aquele que melhor reflete a análise inerente a este estudo.

No âmbito da Antropologia desenvolveu-se um conceito de cultura que aponta para o conjunto de características de um grupo social, que inclui os significados, valores e ideias desse grupo. A Edward Burnett Tylor, antropólogo britânico, é atribuída a definição clássica de cultura, como “este todo complexo de conhecimentos, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (idem, 1871, p. 1). Ora esta aquisição da cultura referida por Tylor, que engloba todas as coisas e acontecimentos relativos ao homem, aparece-nos não como uma capacidade inata ou biológica do indivíduo mas como algo que é socialmente adquirido pela interação com os outros.

Transporta-nos assim para uma definição segundo a Sociologia que a define como o conjunto de costumes, práticas e comportamentos que são adquiridos e transmitidos socialmente de geração em geração, ou seja, uma espécie de herança social. De acordo com o sociólogo Guy Rocher, cultura define-se como “(...) um conjunto ligado de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, de uma maneira simultaneamente objectiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa colectividade particular e distinta” (idem, 1977, pp. 198-199). Ora depreendemos assim que a cultura é apreendida através da interação e da comunicação resultando na integração do indivíduo na sociedade. A cultura servirá ainda como um meio de organização de determinado grupo, facilitando a sobrevivência e a convivência dos indivíduos, pelo que se torna imprescindível que a mesma seja transmissível de geração em geração. Estas formas de pensar, atuar e sentir são transmitidas às gerações seguintes de determinado grupo através da socialização, mas quase sempre com um aporte de novos traços culturais que fazem da cultura um produto dinâmico e que lhe conferem um carácter cumulativo.

Rocher (1977) acrescenta ainda que a cultura está formalizada através de regras, leis, ritos, convenções, protocolos, cerimónias, códigos de conduta, etc, e que a partilha destas mesmas formas de pensar, agir e sentir reforçam a identidade cultural, tornando as comunidades distintas entre si. E, porque a formalização de certas ações em determinados sectores “regulam as relações interpessoais implicando pessoas que se conhecem e se dão há muito tempo” (idem, p. 200), é importante considerar o

contexto plural atual que aponta para uma urgência em prover os indivíduos de competências que os façam aceder ao conhecimento destes traços culturais de outros grupos, evitando atitudes de incompreensão e/ou intolerância e promovendo a descentração e alteridade.

Ora importa assim perceber que o conhecimento da cultura a este nível do que não é tão exteriorizável ou visível, no fundo, o lado imaterial ou intangível da cultura se reveste de extrema importância como forma de evitar o etnocentrismo, mal entendidos ou imagens estereotipadas aquando dum encontro intercultural.

É pela língua, expressa na linguagem, que tal pode ser alcançado uma vez que esta é talvez a forma de expressão mais visível de uma cultura. Neste estudo postulamos o conceito de língua como discurso, resultado de fatores histórico-sociais, variável no tempo, no espaço e nos diferentes grupos sociais. Língua é aqui entendida como um meio de inserção dos sujeitos no mundo, constituindo-os e sendo por eles constituída, que é indissociável de cultura, e que, desta forma, surge aqui designada como uma língua-cultura (Kramsch, 1993, 1996). Este conceito pressupõe uma “visão de mundo em constante reflexividade” (Jordão, 2006, p. 28), na qual a linguagem é sempre ideológica e fundada em relações estabelecidas culturalmente. Ou seja, a língua excede a categoria de um simples instrumento, revestindo-se de atributos que lhe conferem um estatuto de símbolo, um modo de identificação e pertença, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma ferramenta que nos possibilita entender o mundo à nossa volta. É neste processo de estruturação dos pensamentos e das ações, que a língua se torna mediadora entre as nossas experiências e as do Outro com o qual interagimos socialmente, permitindo-nos organizar e compreender a realidade que nos rodeia.

Dessa forma, a cultura não surge antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas sim no mesmo lugar, pois, tal como afirma Almeida Filho (2002) “ (...) o lugar da cultura é o mesmo da língua” (idem, p. 210). Tal relação é também reforçada por (Brown, 2000, p. 177) ao afirmar que a língua faz parte da cultura e que a cultura faz parte da língua, estando ambas tão intrinsecamente ligadas que não se consegue separar uma da outra sem se perder o significado ou da língua ou da cultura.

Assim, na impossibilidade de separar os limites de onde começa a língua e termina a cultura ou o processo inverso, entendemos designar essa língua, objeto de ensino e aprendizagem, e que funciona como instrumento de diálogo entre realidades culturais diferentes, uma língua-cultura. Trata-se pois de um sistema complexo que, ao ser mobilizado, envolve diferentes níveis de estruturas linguísticas formais, um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas bem como um

conjunto de códigos sociais e culturais que não podem ser ignorados e cujo uso e interpretação dependem claramente daqueles que através dele interagem.

Observamos, portanto, que a noção de cultura como língua associa o termo cultural ao termo social, remetendo-nos para a importância dos aspectos socioculturais implicados no processo de aprendizagem de LE, pois, tal como evidencia o QECR (2001), “deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afectivas, o aprender a aprender, etc.)” (idem, p. 27).

A aula de LE apresenta-se, portanto, como um espaço de oportunidades de construção e aquisição de mecanismos de entendimento da realidade à nossa volta, já que ensinar uma LE é “ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido” (Jordão, 2006, p. 31).

Percebemos assim que o ensino e aprendizagem deste sistema complexo, que é a língua, vai mais além do domínio efetivo das estruturas formais apontando para a necessidade do desenvolvimento da CCI. Só assim, ao tomar conhecimento de outras culturas, o sujeito colocará em questão padrões culturais próprios, o que favorecerá a aprendizagem pessoal e a transformação sociocultural, tornando-o num sujeito cultural criativo e até num construtor da própria cultura.

Vamos assim de encontro ao que refere Lima (1997, pp. 16-17), citado por Padilha (2004), quando associa conhecimento cultural,

“(...) ao conjunto (dinâmico) de conhecimentos que o ser humano acumula a partir do grupo a que pertence e a partir de suas experiências pessoais, principalmente no que diz respeito ao uso dos sistemas simbólicos em sua vida cotidiana. O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está na base dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelos indivíduos em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para construção de significados” (idem, pp. 193-4).

Vemos assim plasmada a ideia da cultura própria de cada indivíduo, que se constitui, transforma e renova num processo constante, à medida que ele interage com a cultura do Outro. Retomamos assim a ideia de cultura assente em bases antropológicas e sociológicas como um legado social transmissível, cumulativo, passível de ser reinventado, fruto das interações sociais e que, atrevemo-nos a dizer, nos permite a integração no contexto plural atual da nossa sociedade, uma integração que se deseje

plena se alcançadas as capacidades interculturais elencadas no QECR (2001, p. 151) e já referidas anteriormente.

Aproxima-se assim à ideia de 'trabalho intercultural' segundo Padilha (2004), que contribuirá para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito pela diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do "diferente" que caracteriza a singularidade de cada indivíduo.

Ainda segundo Padilha (2004), na esfera da educação, o trabalho com cultura passará pela "troca, transmissão e comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiência, prática - entre educadores e educandos" (idem, p. 187). A educação, e o ensino de uma LE em particular, promoverão, desta forma, a reflexão que advém do encontro com outras pessoas e culturas, o conhecimento sobre a natureza humana e a construção de uma consciência intercultural.

Neste ponto, parece-nos importante referir que, no artigo *The Cultural Component of Language Teaching*, Kramsch (1996) apresenta três possíveis relações entre língua e cultura, dentro do ensino de uma LE, que nos parecem bastante interessantes para o nosso estudo: *cultura na língua*, que pressupõe o ensino de aspetos culturais em simultâneo com o processo de aprendizagem da língua, não supondo qualquer tipo de reflexão intercultural durante o mesmo; *cultura e língua*, ou seja, quando os aspetos culturais, a denominada *fifth skill*, são ensinados de forma compartimentada, paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na LE, sem haver reflexão intercultural; e *língua como cultura*, que prevê a reflexão /comparação /contraste, durante o trabalho com o sistema formal de aprendizagem da língua, sobre aspetos culturais de outros países e a sua relação com a cultura nacional. É uma abordagem que promove assim a identidade, a alteridade e a interculturalidade. Vai assim de encontro ao preconizado no QECR (2001) quando afirma que " o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre 'o mundo de onde se vem' e 'o mundo da comunidade-alvo' produzem uma tomada de consciência intercultural" (idem, p. 150).

Entendemos assim que não é possível ensinar uma LE se não a compreendermos como um fenómeno cultural, marcado pela especificidade da própria língua, enquanto língua-cultura, que a faz ser diferente e depender do contexto em que é utilizada.

No artigo de Kramsch citado anteriormente (1996), percebemos que, apesar dos avanços da investigação na esfera do intercultural, no processo de aprendizagem de LE a conceção de *língua como cultura* ainda é pouco visível:

“Language acquisition continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that reinforces and enriches, not that it puts in question, traditional boundaries of self and other. In practice, teachers teach language and culture or culture in language, not culture as language” (idem, p. 6).

Apesar de ter decorrido mais de uma década desde a publicação deste artigo, somos forçados a concordar que ainda há um longo caminho a percorrer na integração da cultura no contexto de ensino e aprendizagem da LE, devido talvez à impreparação dos professores mas também à deficitária abordagem dos aspetos interculturais pelos manuais didáticos, já que este se assume como principal ferramenta de trabalho em contexto de sala de aula, sendo, para muitas, detentora de um *status* de exclusividade. Os manuais didáticos acabam, muitas vezes, ou por abordá-los segundo uma perspetiva mais folclórica e tangível, por relegá-los para um plano secundário e desintegrado ou ainda por desconsiderá-los quase por completo. Esta perspetiva será abordada mais à frente, no subcapítulo dedicado à presença da cultura nos manuais de LE.

Esta linha de pensamento que considera os aspetos culturais menos tangíveis como essenciais à formação de uma consciência intercultural conduz-nos assim ao modelo de cultura que apresentaremos no subcapítulo que se segue.

2.1 UM MODELO DE CULTURA

Definida que foi uma das possíveis relações entre língua e cultura, parece-nos interessante apresentar agora alguns modelos de cultura que intentam em contemplar tudo aquilo que o termo consegue abarcar.

Kramsch (1996) refere-se à cultura como forma de definir uma comunidade social, apresentando duas aceções – a primeira, proveniente das ciências humanas, que salienta a forma como um grupo social se representa a si e aos outros através de produções materiais (arte, literatura, artefactos, etc) e os mecanismos para a sua transmissão e preservação ao longo da história. Trata-se, portanto, do conjunto de todas as criações do ser humano, a componente mais visível da cultura. A segunda aceção parte das ciências sociais, segundo as quais cultura se refere ao conjunto de crenças, ideias, valores e comportamentos que se aceitam como corretos ou errados, de forma inconsciente, pelas pessoas que se identificam como membros de um determinado grupo social. Refere-se assim aos aspetos do indivíduo como ser social

que corresponderão ao lado intangível da cultura, mais difícil de ser percebido num primeiro olhar.

Numa investigação pela literatura, tal distinção dos denominados “aspectos culturais” é algo que frequentemente se encontra nas tentativas de definir cultura. Vejamos, a título de exemplo, Gail Robinson (1988, pp. 7-13) que divide este conceito em dois níveis: o externo e o interno. O primeiro engloba comportamentos expressos pela língua, gestos, costumes, hábitos e produtos tais como a literatura, o folclore, a arte, a música e os artefactos. Já o nível interno abarca as ideias reveladas pelas crenças, valores e instituições.

Temos ainda a divisão segundo Tomalin e Stempleski, (1993, pp. 6-7 apud Corbett, 2003, p. 25), que categoriza esses mesmos aspectos em produtos (literatura, artes e artefactos), ideias (crenças, valores e instituições) e comportamentos (costumes, hábitos, vestimentas, alimentação e lazer).

De igual modo, surgem analogias que visam ilustrar concepções de cultura baseadas na divisão dos aspectos culturais tais como o modelo de Hofstede, o *Hofstede's Onion* (ver figura 1), ou de Trompenaars, o *Trompenaars' Layer* (ver figura 2).

Hofstede (1991, p. 7) apresenta o conceito de cultura visto como uma cebola composta por várias camadas, desde as mais superficiais à mais profunda. As primeiras representarão os símbolos, fenómenos observáveis tais como a língua, a arte, os produtos, a forma de vestir, os rituais, que conformam as práticas culturais. Já a camada mais profunda contem os valores que simbolizam o âmago e a originalidade da cultura, aquilo que a torna única e irrepetível e que não está diretamente exposto aos olhos dos indivíduos alheios a essa cultura. Refere ainda que, apesar das práticas estarem visíveis a qualquer sujeito, a sua interpretação e significado dependem do ser ou não detentor dos valores que conformam o mais íntimo de cada cultura. Assim, um sujeito pode ser capaz de observar e apreciar os aspectos tangíveis de uma cultura, mas, para interpretar o seu significado, terá de penetrar na camada mais profunda onde reside a chave para a compreensão dessas mesmas práticas.

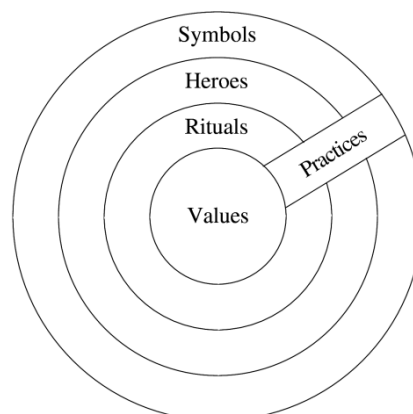


Figura 1: *Hofstede's Onion*

O modelo sugerido por Trompenaars (1993, pp. 22-23), o *Trompenaars' Layer*, representa a cultura como uma sobreposição de três camadas, nomeadamente: a camada exterior (artefactos e produtos); a camada intermédia (normas e valores), que moldam os comportamentos; e ainda, o núcleo (crenças e assunções básicas). A camada mais exterior representa portanto o explícito e visível que se vai atenuando à medida que nos aproximamos do “coração da cultura”, cuja essência será completamente invisível aos sujeitos que não fazem parte dela.

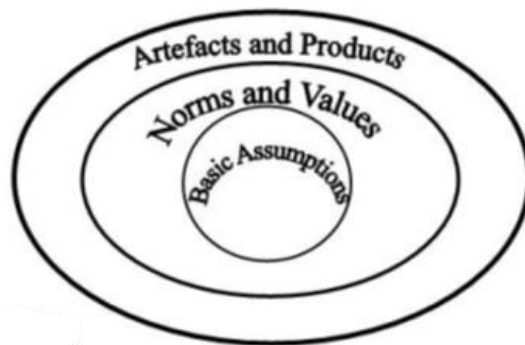


Figura 2: *Trompenaars' Layer*

No entanto, neste estudo, esta visão e divisão de cultura transporta-nos para um modelo postulado por vários autores tais como Goodenough (1971), Hall (1976), Weaver (1986) ou Brake (1995, apud Katan, 1999) e utilizado até como referência em trabalhos de investigação de âmbito nacional pelo Laboratório Aberto de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – LALE - (2014), ou de âmbito europeu pelo Conselho da Europa nas suas publicações *Intercultural Learning T-kit* (2000) e *Intercultural competence for all - Preparation for living in a heterogeneous world* (2012). Será este o modelo que tomaremos como referência para a posterior análise na parte prática desta investigação.

Trata-se da metáfora da cultura como um iceberg, segundo a qual, apenas uma pequena parte da mesma aparece visível, encontrando-se aí os aspetos culturais mais facilmente percebidos num primeiro olhar, denominada vulgarmente pela ponta do iceberg (*tip of the iceberg*), estando a maioria coberta por água, ou seja invisível ou de difícil perceção imediata (ver figura 3).

Para este estudo, e dada a existência de várias imagens representativas desta metáfora, escolhemos aquela que se encontra no *Intercultural Learning T-kit* (2000), por ser esta uma ferramenta criada por um grupo de estudiosos ao serviço do Conselho da Europa, no sentido de auxiliar os professores no entendimento e na implementação da competência intercultural.

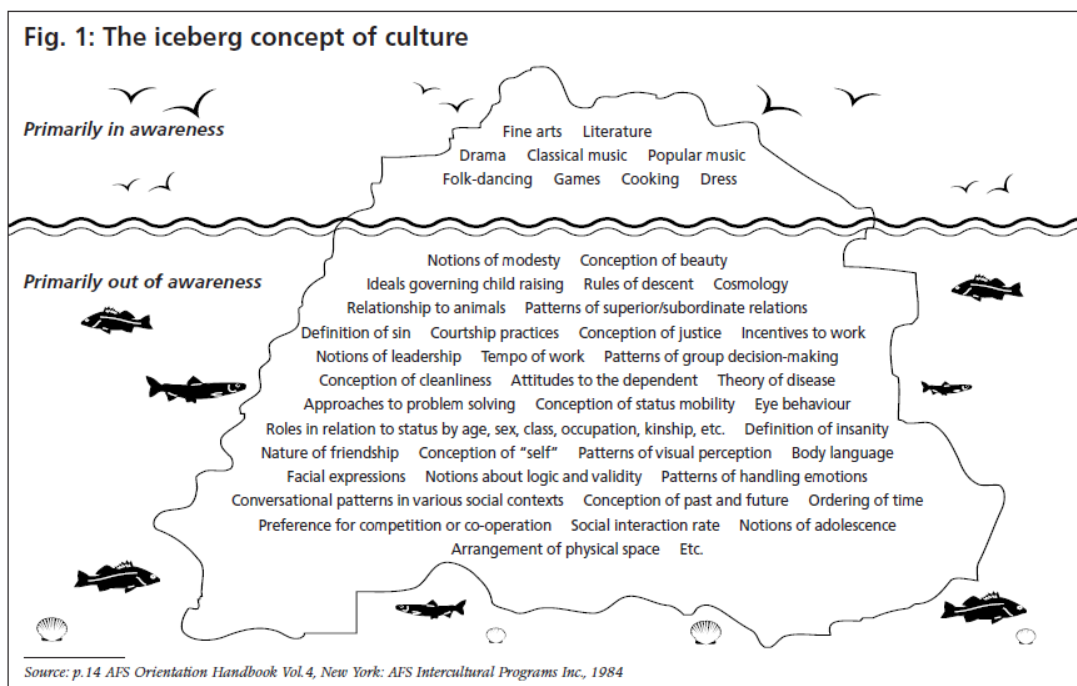


Figura 3: Metáfora do iceberg

Como se pode ver pela imagem, a parte mais pequena, cerca de 10%, corresponderá então à cultura explícita (*external or surface culture*, Hall, 1976) que inclui aspetos como a música, arte, comida, bebida, roupa, costumes, rituais ou festas e a própria língua. Já os restantes 90% incluem tudo aquilo que não é visível (*internal or deep culture*, ibidem) e que representa o mais profundo, importante e poderoso para a compreensão de uma cultura. Mais ainda, a parte “submersa” da cultura é também a sua base, a sua essência e os alicerces para a existência de todo o resto.

Os elementos que estão no topo da figura são aqueles que podemos identificar sem dificuldades numa dada cultura, pelo seu carácter palpável, observável e explícito. Os que estão submersos são aqueles que não conseguimos identificar de imediato, sendo necessária uma convivência ou relação com essa cultura para se poder perceber esses elementos.

Podemos assim afirmar que os aspetos visíveis de uma cultura são por isso formas de expressão que emanam dos aspetos invisíveis. Nesta relação de interdependência, concluímos, portanto, que tudo aquilo que está exposto numa determinada cultura acaba por permanecer, de certa forma, invisível aos olhos de um indivíduo se este não entender o porquê dessas mesmas manifestações. Observar ou aprender apenas o que está exposto poderá levar ao desenvolvimento de ideias ou suposições sobre outras culturas sem realmente se entender o que está na sua base, os valores, crenças ou formas de compreender o mundo, ou seja, aquilo que constitui a maior parte de uma cultura.

Nessa mesma linha de pensamento está a ideia de Banks e McGee (1989), que discorrem o seguinte sobre cultura:

“Most social scientists today view culture as consisting primarily of the symbolic, ideational, and intangible aspects of human societies. The essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use, and perceive them. It is the values, symbols, interpretations, and perspectives that distinguish one people from another in modernized societies; it is not material objects and other tangible aspects of human societies” (...) (idem).

Os referidos autores reconhecem a essência da cultura como o uso, a percepção e a interpretação dos elementos culturais e não simplesmente a existência e materialidade de artefactos e ferramentas. São as práticas invisíveis realizadas com esses elementos que constituem o núcleo cultural e é através dessas ações comuns que os membros de cada comunidade se identificam e se reconhecem.

Desta forma, salientamos que o mundo se apresenta de diferentes formas para as diversas culturas existentes, ou seja, a maneira como cada grupo vê o mundo representa a percepção que seus membros têm da realidade na qual vivem, motivados pelo conjunto de fatores culturais que partilham. Portanto, a visão de mundo de cada indivíduo é determinada a partir do ponto de vista convencionalmente coletivamente pelo seu grupo, sendo sempre esse o ponto de partida.

Na sociedade pós-moderna, esse processo é enriquecido quando reconhecemos no Outro um ser cultural, dotado de saberes peculiares ao seu grupo de origem e/ou convívio. Esta percepção e consciência interculturais são atitudes construídas e desenvolvidas em sociedade e que implicam o reconhecimento de que existem outras representações da realidade, e que tudo o que nos parece certo e melhor pode não o ser para o Outro. Tal consciência evita a universalização dos conceitos culturais, reconhecendo e respeitando as identidades distintas das suas, convivendo em harmonia, evitando assim, o etnocentrismo e a (in)tolerância cultural e favorecendo o processo de relativização de si mesmo. Esta será assim a meta a atingir.

Quando o indivíduo passa a (re)conhecer a cultura de outros povos de uma forma mais ampla, ele passa a entender como o Outro vive e a olhar e perceber o mundo de forma relativa. Então, ele transcende o mundo visível e tem acesso ao mundo invisível, podendo ver as coisas com forma e sentido reais e entendendo o seu porquê.

Desta forma, é como se a parte submersa do iceberg emergisse, tornando possível perceber e contemplar outros elementos que até então estavam ocultos e que existem para esclarecer e tornar possível o entendimento global de uma comunidade cultural.

Esse emergir corresponderá às situações de convivência e conflito entre indivíduos de diferentes universos culturais, nas quais o conhecimento intercultural funciona como mediador das relações. Por conseguinte, as interações humanas criam o ambiente ideal para a troca de saberes, construção de conhecimento e identidade coletiva que levam ao desenvolvimento de uma consciência e de atitudes crítico-reflexivas.

Sendo a escola um espaço sociocultural democrático, assume-se como o locus ideal para a aquisição deste conhecimento intercultural com vista a diminuir ou eliminar o preconceito e evitar práticas universalistas e etnocêntricas, estimulando o entendimento e o respeito por constructos distintos dos seus. Deve assim abordar formalmente estas questões e desenvolver nos alunos consciência e relativismo culturais, respeito pelas práticas alheias e valorização dos seus próprios referenciais históricos e sociais.

A aula de LE, em particular, deve garantir que a interculturalidade esteja presente em todo processo comunicativo, contribuído assim para o desenvolvimento da CCI nos alunos.

Neste ponto afigura-se-nos interessante a analogia deste mesmo modelo com o conceito de CCI, apresentado pelo LALE e representado na seguinte figura:

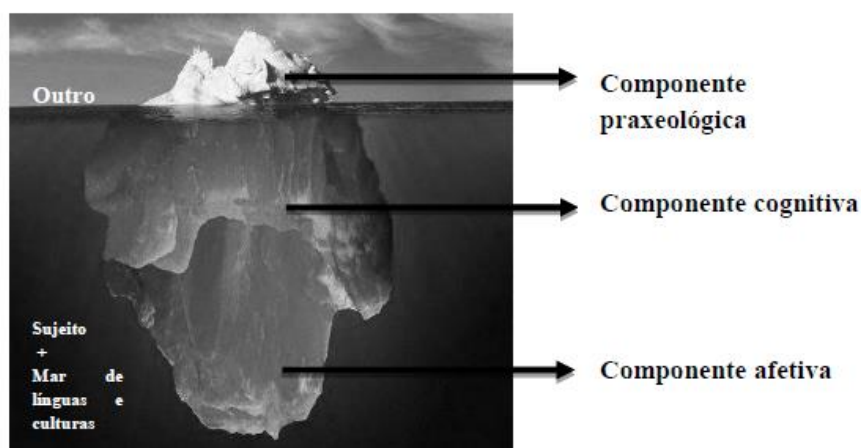


Figura 4: Metáfora do iceberg e CCI

Sobre esta investigação levada a cabo por um grupo de estudiosos da Universidade de Aveiro, salientamos a divisão do iceberg em três componentes: a *componente afetiva* traduzida no *saber ser e saber viver juntos*, a *componente cognitiva* referente ao *saber* e a *componente praxeológica* que diz respeito ao *saber fazer*. Segundo este mesmo estudo, a materialização da CCI corresponderá à componente praxeológica, ou seja, os saberes em ação, mas o desenvolvimento da CCI depende sobretudo das componentes afetiva e cognitiva. São estas últimas aquelas que irão dotar um

indivíduo dos conhecimentos e de uma predisposição do seu Eu para a aceitação da diferença cultural e linguística. Verifica-se assim uma dinâmica de interdependência e recursividade entre as três.

Transpondo a proporcionalidade destas componentes para a metáfora da cultura segundo um iceberg, facilmente nos apercebemos que a parte mais profunda, e que é a base de todo o resto, é a mais intangível, importante e essencial em ambas as analogias. Só o conhecimento dos alicerces culturais de um grupo permitirá desenvolver nos indivíduos o lado afetivo necessário à empatia, compreensão e tolerância perante uma cultura diferente, essencial às relações humanas no mundo atual. O meu conhecimento (*saber*) e as minhas aptidões (*saber fazer*) deverão ter por base esse lado afetivo revestido das atitudes que favorecem a abertura ao diferente e a relação com outro ser cultural (*saber ser e saber viver juntos*). Também num indivíduo, esta componente centrada no eu psicológico corresponderá à parte basilar e invisível do iceberg, pois é de certa forma a mais individual e particular, já que cada ser humano é único e irrepetível.

Terminamos esta abordagem citando, de forma provocatória, um dos nossos autores de referência e fazendo assim a ponte para o último subcapítulo deste enquadramento teórico que dará conta de como a cultura tem sido abordada no processo de ensino-aprendizagem, e, em particular, nos manuais didáticos.

“(…) it has become the custom to teach foreign languages in secondary schools as if pupils were to become tourists and holidaymakers in the foreign country. They have the language needed for survival in such situations and are given some 'useful' but rather superficial information about the country in question. This however has no effect on their view of their own identity and that of others; they are implicitly invited to remain firmly anchored in their own values and culture” (Byram, 1992, p. 11).

Parece-nos, assim, que a convicção expressa por Byram espelha uma visão redutora do ensino dos aspetos culturais na aula de LE, circunscrevendo-os apenas a “*the tip of the iceberg*”.

2.2 CULTURA E MANUAL NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aproximando-nos da parte final do enquadramento teórico deste estudo, impõe-se uma breve reflexão sobre a evolução da presença de uma dimensão (inter)cultural no ensino de LE, já que, existiu, desde sempre, uma relação direta entre o paradigma de

ensino-aprendizagem de uma LE e a concepção do manual didático ao serviço do mesmo. Mais ainda, visto que a observância desta componente cultural nos manuais de LE, nomeadamente de Inglês, constitui o objeto deste estudo.

A cultura esteve sempre associada à didática das LE, com mais ou menos enfoque, numa visão mais compartimentada ou mais holística, dependente de ideologias, correntes de pensamento e políticas educativas de âmbito mais ou menos nacional(ista).

Desde o método gramática-tradução do século XVIII ao novo paradigma da CCI, muitas foram as nuances e materializações da cultura no processo de ensino-aprendizagem, algumas ainda visíveis, de forma mais ou menos ténue, nas práticas pedagógicas atuais. No então, esta função mais social, com um maior enfoque na comunicação entre dois sujeitos, desponta na década de 70 a par do surgimento do conceito de interculturalidade, cuja génese foi já abordada neste estudo. É nesta altura introduzido o modelo de Competência Comunicativa por Dell Hymes (1972), um dos primeiros a considerar a tal função social da língua, que se traduziu num método didático mais orientado para o treino da comunicação em situações previamente pensadas e de uso quotidiano. Trata-se, assim, da concepção da LE como um instrumento funcional, cuja valorização responde a necessidades decorrentes da intensificação dos fluxos migratórios e da formação de sociedades cada vez mais multilingues e multiculturais. É um método que compreende o conhecimento linguístico e uma competência sociolinguística (a capacidade de usar as regras linguísticas adequadas a um dado contexto social). Segundo Gaonac'h (1991), entende-se, portanto, que o ensino de uma LE deve satisfazer as necessidades dos falantes em situações de comunicação específicas, atendendo-se ao contexto sociocultural em que um enunciado é produzido. A dimensão cultural, ligada a funções e noções comunicativas da linguagem utilizada em situações do quotidiano, é, no entanto, vista de uma forma algo redutora e monolítica, ensinando-se o que é típico ou estereotípico: "(...) behaviors, foods, celebrations, and customs of the dominant group or of that group of native speakers that is the most salient or exotic to foreign eyes" (Kramsch, 2010, p. 277).

De igual forma, se observavam apêndices culturais em manuais de LE nomeados de "*culture spots*" ou "*corners*" claramente desintegrados de todo o resto. Note-se então que, apesar da inclusão de uma componente cultural, esta surge de forma prescritiva e deficitária, como um suplemento e não como parte integrante, havendo antes uma excessiva preocupação com a proficiência linguística, almejando-se a semelhança a um falante nativo.

A revisão crítica deste modelo funcional ganha força a partir da década de 90, dando origem ao paradigma de CCI que o tem substituído desde então. Este modelo, já abordado anteriormente, é aquele que vai de encontro a um dos nossos autores de referência quando afirma que “if language is seen as a social practice, culture becomes the very core of language teaching” (Kramersch, 1993, p. 8). É, igualmente, aquele que está contemplado nos documentos orientadores que regem o sistema de ensino e currículo nacionais na atualidade, também eles já mencionados na primeira parte deste estudo.

Dos mais relevantes, como o QEER e consequentes MC, emergem as orientações a serem tomadas em conta pelo professor na sua atuação pedagógica, bem como na hora de escolher um manual escolar.

O QEER refere uma “consciência intercultural”, que o professor deve saber despertar nos alunos, e de “capacidades e competências interculturais” que todo o falante de uma LE deve dominar a fim de comunicar eficazmente na língua meta. Destaca também a importância de conhecer os aspetos distintivos característicos da cultura e da sociedade da comunidade onde a língua meta é falada, aspetos esses relacionados com “a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, valores crenças e atitudes, linguagem corporal, convenções sociais e comportamentos rituais...” (Conselho da Europa, 2001, pp. 148-150).

Percebemos, assim, que deve haver lugar para a abordagem dos aspetos culturais menos visíveis, no intuito de capacitar os cidadãos para o diálogo intercultural, através da promoção de atitudes positivas face ao Outro e respetivo enriquecimento pessoal, indo ao encontro ao modelo de cultura assumido neste estudo.

Não temos dúvidas de que o professor assume um papel relevante nessa formação do aluno pela abordagem que tomará neste novo espaço de aprendizagem de LE, o que traz, de certa forma, repercussões à sua própria formação enquanto docente. Tal como refere Byram (2008b), “language teaching with an intercultural competence dimension presupposes that teachers themselves will have acquired intercultural communicative competence to a reasonable level (...). The second dimension of teacher training involves the acquisition of methods and techniques for the classroom and fieldwork” (ibidem, pp. 83, 85). Esta conceção de educação em línguas, tendo em vista a educação integral do aluno, nomeadamente a sua transformação num cidadão intercultural, pressupõe, portanto, que o professor não seja um mero transmissor de conhecimento (Alarcão, 2000). No contexto nacional, concordamos com as autoras Bastos & Araújo e Sá (2008a, 2008b) quando enfatizam esta necessidade de adequação de todo o contexto educativo e formativo a esta realidade, ideia constantemente reforçada nas orientações a nível europeu: “(...) a prática e a

aprendizagem interculturais devem ser integradas na formação inicial e contínua dos professores” (Conselho da Europa, 2009, p. 55; cf. Berg, 2013; Castellotti, 2006; Conseil de l'Europe, 2003a).

Da ação do professor, tal como referido anteriormente, depende também a escolha do instrumento de trabalho mais privilegiado em contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Segundo Coelho (2015, p. 32), representa um “dos símbolos da escolaridade, a face mais visível do currículo e a ligação entre a escola e o mundo exterior”, detendo um “estatuto de instrumento único e essencial no ensino-aprendizagem”, por vezes, com um “excessivo protagonismo”. Segue, assim, a mesma linha de pensamento de Vasconcelos (2012) em Cruz (2015) quando refere que são muitos os professores e alunos que “atribuem ao manual o papel principal no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que se instale na aula uma manualocracia” (ibidem, p. 91). Aqui atrever-nos-íamos a incluir os próprios pais/ encarregados de educação, para os quais, na opinião de Santos (2001) em Oliveira (2014), o manual representa um elemento de ligação entre a escola e a família. Acabará por se assumir como uma ferramenta de monitorização do trabalho do professor e dos próprios alunos.

Dada esta posição inegável no nosso sistema educativo, um manual que tenha como objetivo o desenvolvimento da CCI deverá constituir-se como uma base que disponibiliza os meios e as estratégias necessários, mas terá de contar sempre com o desempenho adequado do professor. Muitas vezes, além dos conteúdos explícitos de âmbito (inter)cultural, o manual poderá contemplar mensagens ocultas nas ilustrações, nas personagens que nele habitam, nos textos fabricados, nos documentos autênticos, entre outros. Caberá, portanto, ao professor descobri-lo e conforma-lo em função do contexto particular do seu grupo de alunos. Nesse sentido, e como sugere Penny Ur (1997), “we should be aware of its good and bad points in order to make the most of the first and compensate for or neutralize the second” (ibidem, p. 187).

Desta forma, no professor recai a responsabilidade de seleção, utilização, adequação, redescoberta, potenciação ou até de reinvenção deste material de apoio, quando atento às suas potencialidades ou vulnerabilidades. Só assim, estaremos perante um professor reflexivo (Vieira, 2017), aquele que assume um papel ativo, assente numa reflexão e questionamento constantes sobre a sua prática de planeamento diária, rompendo a perspetiva de ensino tradicional, já que, “(...) good books are not enough. We know that teaching materials can be used in a variety of ways and that its value depends more on the attitude of the teacher than on the content” (Séferian, 1995, apud Tavares, 2008, p. 46).

Esta mesma relação do professor com o manual está expressa nas palavras de Gérard Roegiers (1998), para quem o manual escolar cumpre, essencialmente,

“funções de formação”, devendo constituir-se como um instrumento que contribua para a melhoria do seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem; a “função de informação científica e geral”, ao fornecer “conhecimentos indispensáveis” à prática letiva; e a “função de formação pedagógica ligada à disciplina”, ao proporcionar ao professor “uma série de pistas de trabalho aptas a melhorar ou mesmo a renovar a sua prática pedagógica” (idem, p. 86).

Sendo o manual didático detentor de um estatuto conferido por normativos legais, veiculador de valores, políticas linguísticas e ideologias educativas vigentes, é normal que este tenha sofrido alterações ao longo dos tempos, enquadrado, principalmente, por essas mesmas concepções da Didática. Isto mesmo afirma Vidigal (1994) ao referir que nele “(...) estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades de aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover” (ibidem, p. 69).

Um aspeto curioso sobre a concepção de manuais de LE é apontado por investigadores como Corbett (2003) ou Skopinskaja (2003), que usam os termos de bidimensional ou unidimensional para caracterizar, respetivamente, os manuais produzidos em contexto nacional ou estrangeiro. Sobre os primeiros, apontam para claras referências a aspetos da cultura materna, ou seja, contextos e tópicos familiares ao aprendente, que encorajam o desenvolvimento da consciência da sua própria identidade cultural. Já os manuais produzidos por editoras estrangeiras, mais vocacionados para um mercado global e assentes numa visão universalista, acabam por descurar a inclusão de aspetos da cultura do aprendente, por razões óbvias. Esta abordagem não favorece um verdadeiro desenvolvimento da consciência cultural crítica do aluno, já que o contraste e a comparação de culturas, propícias à abertura e reflexão sobre a relatividade de valores aparece insipiente ou nulo. Desta forma, vários investigadores e críticos deste instrumento de trabalho, Corbett (2003), Troncoso (2010), entre outros, defendem a preferência por um modelo bidimensional.

Se bem que esta ferramenta tenha sido objeto de análise por estudiosos do mundo inteiro ao longo de várias décadas, é importante ressaltar, uma vez mais, que o manual está apenas a políticas e ideologias pelo que nos parece pertinente confinar a nossa investigação às conclusões de estudos de âmbito nacional excluindo ainda aqueles referentes a outras LE que não o Inglês.

Começam agora a surgir estudos de análise de manuais didáticos de Inglês no 1.º CEB, talvez devido ao carácter recente de introdução desta área no currículo escolar nacional, que, nos três últimos, fez proliferar as publicações de grupos editoriais nacionais e estrangeiros. Existem também estudos disponíveis ao nível dos outros ciclos de ensino que atentam na observação de como a cultura se encontra

enquadrada nas abordagens didáticas em manuais de Inglês. Sabendo também que nenhum estudo é atemporal, apresentamos aqui conclusões de investigações realizadas mais recentemente.

Em 2008, nas conclusões no âmbito da sua tese de mestrado, centrada na pedagogia intercultural nos manuais de LE, entre as quais o Inglês, para níveis iniciais, correspondentes, neste caso, ao 2.º CEB, Dias (2008) apresenta uma observância bastante positiva desta dimensão nos livros analisados. Trata-se de duas publicações de duas editoras inglesas, que, segundo Dias (pp. 117-118), apresentam bastantes estímulos à reflexão sobre a cultura-alvo, à comparação com essa mesma cultura ou outras, através de um leque de atividades bastante diversificado: abordagem e reflexão sobre estereótipos; análise contrastiva de comportamentos e convenções sociais a partir de imagens; debate de tópicos culturais e socioculturais; e simulação de interações.

Numa outra investigação levada a cabo por Oliveira (2014), também no âmbito da sua tese de mestrado, o manual de LE analisado destinava-se ao ensino secundário e era de uma editora nacional. A autora deste estudo aponta como conclusões a existência de objetivos, propostas de atividades e recursos promotores da Comunicação Intercultural, ainda que organizados de forma pouco coerente e equilibrada, ou até mesmo inexistente em algumas unidades didáticas. No entanto, aquando da sua ocorrência, as tarefas propostas privilegiavam expressivamente as componentes do *Saber Ser e Saber Comprometer-se* referidas por Byram (1997).

Estas duas investigações parecem assim apresentar resultados, de certa forma, positivos atendendo a que há, efetivamente, algum trabalho em torno do desenvolvimento da interculturalidade nos alunos, colocando culturas em diálogo e envolvendo o próprio aluno nessa relação. Parece-nos ainda que nessas abordagens está prevista mobilização ou aprofundamento do conhecimento de aspetos culturais menos visíveis ou facilmente identificados que remetem para a dimensão da cultura mais profunda de acordo com o modelo de cultura como iceberg.

No concernente ao 1.º CEB, faremos referência a dois estudos recentes com manuais de Inglês. De acordo com a investigação levada a cabo por Marinho (2016) os manuais de 4.º ano apresentam uma evolução muito favorável quando comparados com os do 3.º das mesmas editoras. Os aspetos culturais aparecem mais destacados e com uma maior diversidade de temas, não se restringindo tanto apenas aos dois países de língua inglesa mais reconhecidos. Os aspetos culturais nos manuais de 4.º ano aparecem mais envolvidos e integrados nas restantes atividades de trabalho das outras competências, e ao longo de todo o livro, enquanto no 3.º ano se remetem para a parte final do livro ou são quase inexistentes. Curiosamente, percebemos que a

proposta de uma editora estrangeira é aquela que menos tónica coloca na abordagem de aspetos culturais, restringindo-se à cultura do país da língua-meta e corroborando, desta forma, a questão da unidimensionalidade já referida.

Lilian (2017), na sua análise a vários manuais de 4.º ano, focou o seu campo de observação nas referências culturais de países que não o Reino Unido e Estados Unidos, países que tendem a dominar o universo cultural dos manuais de Inglês. Concluiu assim que há pouca diversidade nas referências a outros territórios, sobretudo àqueles onde não se fala inglês e que, mesmo os de expressão inglesa, são claramente ultrapassados pela cultura dos dois países dominantes. Deduzimos, portanto, que, mais uma vez escasseiam propostas de promoção de um diálogo e reflexão entre diferentes culturas.

Como se pode verificar, os estudos apontam para visões mais ou menos eficientes ao nível da implementação do paradigma da CCI neste instrumento de trabalho, pelo que nos caberá agora descortinar, de que forma o mesmo acontece nos manuais que nos proporemos analisar na segunda parte desta investigação, de acordo com os objetivos da nossa pesquisa.

Voltando à questão dos professores, e perante a volatilidade que caracteriza esta problemática de como abordar as questões culturais em contexto comunicativo, é natural que o professor de LE reflita e questione aspetos relacionados com a mesma. Desde a questão do tempo de que dispõe para cumprir uma planificação e programa, se os tópicos expostos nas MC e manual de LE são suficientes, adequados, representativos e atuais da cultura da língua que ensina ou se as atividades propostas correspondem de facto a essa intenção do diálogo intercultural e da relação com o Outro. Porém, como observado anteriormente, trata-se de questões pertinentes que deverão servir de alavanca à reflexão didática, e consequente melhoria da prática pedagógica.

Face ao exposto nesta parte teórica, que conjuga a introdução de uma LE no 1.º CEB em Portugal, as vantagens de um ensino precoce de LE, nomeadamente no plano afetivo das crianças, as diretivas e recomendações da UE face à sociedade atual, as políticas para a promoção da interculturalidade, a implementação da CCI, a importância da abrangência da cultura como um todo e a sua presença nos manuais didáticos, instrumentos essenciais ao auxílio do professor na sua prática pedagógica, a análise prática deste estudo afigura-se-nos de extrema importância para perceber a operacionalização de todas essas questões.

II. PARTE PRÁTICA

1. DESENHO DO ESTUDO

Neste capítulo apresentaremos as nossas questões de investigação conformes com a nossa investigação teórica, os objetivos do nosso estudo, a delimitação do *corpus* e o método e instrumentos de análise com base no nosso referencial teórico.

1.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Decorrente do nosso interesse no tema da abordagem intercultural como um universo de potencialidades para o desenvolvimento das competências do século XXI, surge a curiosidade de descobrir como é que o documento orientador, oficial e prescritivo do currículo nacional, as MC, projeta esta visão e de que forma esta é apropriada pelos manuais escolares. Assim, esta investigação desenvolve-se em torno das seguintes questões:

- De que forma o Domínio Intercultural das MC de Inglês do 1.º CEB está espelhado nos manuais didáticos?
- As atividades propostas permitem explorar a *língua como cultura*?
- Que aspetos culturais são abordados e em que categoria se enquadram segundo a metáfora da cultura como um iceberg?
- São explorados aspetos da cultura mais profunda a partir do que visível?

1.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Como objetivos para a nossa investigação, elencamos os seguintes:

- Identificar nos manuais didáticos de Inglês do 1.º CEB a operacionalização das MC no que se refere ao Domínio Intercultural;
- Identificar os aspetos culturais presentes nos manuais categorizando-os segundo a metáfora do iceberg cultural;
- Perceber se os recursos utilizados favorecem uma abordagem adequada da *língua como cultura* e promovem a CCI;
- Propor estratégias de melhoria, ampliação ou reutilização dos recursos existentes para uma abordagem intercultural mais eficaz.

1.3. CORPUS DE ANÁLISE

O corpus de análise deste estudo é composto por três coleções de manuais didáticos de Inglês do 1.º CEB, escolhidas tendo em conta a área de residência e de atividade profissional da investigadora. Trata-se dos manuais adotados pelos três agrupamentos da área urbana¹ do concelho de Viana do Castelo (ver tabela 1), que apresentam um número variável de escolas e turmas do 3.º e 4.º anos, o que se traduz num número de alunos também consideravelmente diferente.

Tabela 1: Representação do *corpus* de análise

Agrupamento	Manual	Ano	Nº de Escolas 1.º CEB	Nº Turmas
Agrup. de Escolas de Monserrate	New Treetops 3	3º	5	6
Agrup. de Escolas de Monserrate	New Treetops 4	4º	5	6
Agrup. de Escolas da Abelheira	Smileys	3º	3	5
Agrup. de Escolas da Abelheira	Smiles	4º	3	5
Agrup. de Escolas de Santa Maria Maior	Let's Rock! 3	3º	1	2
Agrup. de Escolas de Santa Maria Maior	Let's Rock! 4	4º	1	3

Tal como se pode observar, os três agrupamentos adotaram manuais diferentes, tendo dado continuidade ao projeto no 4.º ano.

Analisemos agora as informações sobre os projetos e os componentes de cada um, através da Tabela 2.

Tabela 2: Componentes dos projetos do *corpus* de análise

Título	Editora	Autores	Componentes Aluno	Componentes Professor
Let's Rock! 3	Porto Editora	Cláudia Regina Abreu Vanessa Reis Esteves	Student's Book Workbook Picture Dictionary	Teacher's Book Teacher's File (extra materials) Audio CD Flashcards Posters Game Cards Classroom Language Cards Character Finger Puppets Calendar and Weather Chart Hand Puppet USB Pen Drive/ e-manual

¹ Esta escolha dos manuais utilizados pelas escolas da área urbana do concelho, também teve em conta o facto de ser nestes estabelecimentos de ensino que se concentra o maior número de alunos e mais situações de convívio com alunos provenientes de outros países e culturas, com maior incidência de proveniência de países como França, Espanha, Brasil, Ucrânia, Roménia e China. (Relatório SEFSTAT 2016)

Let's Rock! 4	Porto Editora	Cláudia Regina Abreu Vanessa Reis Esteves	Student's Book Workbook Picture Dictionary	Teacher's Book Teacher's File (extra materials) Audio CD Flashcards Posters Game Cards USB Pen Drive/ e-manual 3 Story Books
New Treetops 3	Oxford	Sarah M Howell Lisa Kester-Dodgson	Student's Book Workbook	Teacher's Book Audio CD Posters Flashcards USB Pen Drive/ e-manual Teacher's website
New Treetops 4	Oxford	Sarah M Howell Lisa Kester-Dodgson	Student's Book Workbook	Teacher's Book Audio CD Posters Flashcards USB Pen Drive/ e-manual Teacher's website
Smileys 3º	Express Publishing	Jenny Dooley Virginia Evans	Pupil's Book Activity Book/ Picture Dictionary Story Book e-manual	Teacher's Book Class CD Flashcards Posters Story Books USB Pen Drive/ e-manual
Smiles 4º	Express Publishing	Jenny Dooley Virginia Evans	Pupil's Book Activity Book/ Picture Dictionary Notebook Story Book e-manual	Class CD Flashcards Posters Story Book USB Pen Drive/ e-manual

Percebemos, pelos autores e editoras, que as escolhas recaíram em manuais de produção nacional e estrangeira. Nos sítios dos grupos editoriais estrangeiros conseguimos observar que os manuais da *Express Publishing* foram concebidos para o público-alvo de Portugal e que os da *Oxford* foram adaptados a partir de uma coleção que já existia (*Treetops*).

Apesar de não ser uma novidade a variedade de recursos que cada vez mais se colocam ao dispor dos professores para utilização na sua prática pedagógica, centrar-nos-emos apenas na análise dos componentes partilhados por professores e alunos, e que surgem nos três projetos, ou seja, o livro e o livro de atividades. Esta opção visa, não apenas restringir o nosso campo de análise que se tornaria demasiado vasto e complexo, saindo, talvez, do âmbito do papel, mas também observar os elementos que acompanham fisicamente e refletem o trabalho do aluno na escola e em casa.

1.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Pretendemos utilizar uma metodologia de análise essencialmente qualitativa, apoiada em listas de verificação e grelhas de análise, com critérios objetivos e concisos mas que permitam alguma flexibilidade inerente a este método. Esta necessidade de

clareza e concisão está, de resto, refletida nas palavras de Cunningsworth (1995, em Mukundan e Ahour, 2010, em Coelho, 2015, p. 40), ao referir que “(...) it is important to limit the number of criteria used, and the number of questions asked to manageable proportions; otherwise we risk being swamped in a sea of details”. No entanto, pressupomos a existência de alguma flexibilidade, na medida em que a leitura da informação obtida pressupõe sempre a perspectiva do investigador e das suas referências, que por vezes trazem alguma subjetividade às leituras e conclusões. Além disso, um estudo qualitativo pressupõe sempre um campo de análise mais vasto e complexo, ainda que se atente na sua simplificação através, por exemplo, da categorização. Partiremos, assim, segundo Vilela (2009), de uma observação, descrição e compreensão a partir da construção de significados e hipóteses baseadas na opinião e indução do investigador.

Haverá também uma pequena análise quantitativa no concernente ao número de ocorrências registadas através da lista de verificação e que nos permitirão analisar alguns resultados de forma mais objetiva e segura. No entanto, essa mesma interpretação poderá traduzir-se numa leitura e discurso qualitativos, já que pressupõe um raciocínio lógico e dedutivo, mas também dialético e indutivo.

A análise em bases documentais reveste-se de grande importância se pensarmos que, neste caso, são documentos escritos que não se irão modificar no tempo e que poderão dar origem a futuras análises de outros investigadores, aportando outras visões e conceções.

1.5. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Para a nossa investigação decidimos construir uma lista de verificação, a qual denominaremos de instrumento A, e que se subdivide, e duas grelhas de análise que referiremos como instrumentos B e C. Tomamos como referência a perspectiva metodológica adotada por Vasconcelos (2012, pp. 31-33) para a construção destas duas últimas de forma adaptada ao nosso estudo. Para a lista de verificação fizemos uma adequação estrutural do documento das MC, acrescentando-lhe dois espaços para aferir, sim ou não, a presença dos descritores previstos neste documento.

1.5.1. INSTRUMENTO A

A primeira lista atentarà na observância da ocorrência dos descritores de aprendizagem do Domínio Intercultural previstos nas MC e estará subdividida entre o 3.º e 4.º anos para permitir análises mais individuais. Será uma grelha de grande

objetividade que pretende apenas escrutinar o cumprimento ou não das mesmas pelos manuais, analisando propostas concretas de abordagem dos conteúdos previstos.

1.5.2. INSTRUMENTO B

A nossa segunda lista de verificação pressupõe a criação de categorias de análise para as quais tivemos em conta o modelo de cultura como um iceberg (Brake, 1995; Hall, 1976), subdividindo-se, também ela, em duas partes. De acordo com o nosso enquadramento teórico que refere que a parte cultural visível abrange tudo o que permite uma fácil e rápida observação, os aspetos materiais, os produtos, as manifestações, tudo o que no fundo apela ao nosso lado sensorial (visão, olfato, tato, paladar, audição), designamos algumas categorias para esta dimensão tangível. Essas categorias incluem, sem qualquer ordem preferencial: *raça; comida; roupa; festas/ celebrações; arte (escultura/ pintura); símbolos; mapas/ bandeiras; jogos/ desportos; personagens/ literatura; estereótipos; música/ dança; arquitetura; e lugares*. Explicamos agora algumas questões quanto a esta divisão e a algumas categorias que poderão suscitar mais dúvidas quanto ao que abarcam. Na categoria *raça* incluímos todos os sinais físicos visíveis que apontam para distintas raças ou etnias, o que poderá pressupor, no entanto, diferentes culturas ou não. Nas categorias *comida* e *roupa*, contemplamos tudo o que se refere à gastronomia e indumentária particular de uma cultura e não apenas a alimentos ou peças de vestuário no geral. *Símbolos* abrange aspetos que consideramos serem representativos de um país ou cultura num primeiro olhar do Outro, e que podem aparecer sobre a forma de animal, flor, unidade monetária, objeto, ícones (ex. autocarro inglês) ou figuras icónicas (ex. toureiro espanhol). No entanto, sabemos que tudo o que aqui se apresenta pode ser encarado como simbólico. Não incluímos aqui *bandeira* por acharmos que seria mais lógico estar associada ao país do ponto de vista geográfico, já que aparecem quase sempre associados *mapa* e *bandeira*, quando o que se pretende é a identificação do país por si só. Em *jogos/ desportos*, consideramos apenas a observância dos mesmos enquadrados numa perspetiva da sua origem e enfoque histórico-social e cultural, ou seja, uma simples referência a *football*, por exemplo, seja por ilustração ou por texto, não permite, à partida, pressupor nada do mesmo a nível cultural. Em *personagens/ literatura*, compreendemos obras literárias, autores, histórias, personagens, alargando o leque destas últimas também ao audiovisual. Por *lugares* entendemos tudo o que não se enquadra em *arquitectura*, ambientes naturais ou urbanos.

Dado que os elementos visíveis só podem, muitas vezes, ser compreendidos com uma imersão na base, um conhecimento dos alicerces de uma cultura, alguns deles

estão, de certa forma, inscritos nas categorias da segunda parte desta lista de verificação. Nesta, estão contidos os aspetos invisíveis ou de difícil perceção e que ajudam a entender e a aceitar o observável. Dada a extensão dos possíveis conceitos a analisar, decidimos categoriza-los em função dos anteriores e incluir outros que não se prendem tanto com esse lado tangível da cultura, mas que se apresentam muito relevantes, tendo em conta o contexto educativo e de ensino de uma LE. Desta forma, a segunda lista contempla as seguintes categorias, também numa ordem aleatória: *educação; noção de tempo; rituais; regras/ normas; valores; superstições/ crenças/ religião; noções de cortesia/ convenções sociais; e língua.*

Incluir a categoria *educação* tornou-se, desde logo óbvio, dada a natureza deste estudo, e nela incluímos tudo o que se possa observar relativamente a práticas, contextos, particularidades, entre outros. Quando se fala na cultura britânica, a *noção de tempo* é quase uma imagem imediata pelo seu caráter estereotípico representativo deste território. Veremos se de facto esta aparece incluída nos aspetos culturais e se é percebida de igual forma por outras culturas. Quando nos referimos a *rituais* estamos aqui a incluir comportamentos ou práticas mais ou menos rotineiras, associados, a título de exemplo, a festas e celebrações, comida, jogos e desportos ou música e dança. Por *valores* compreendemos condutas mais a nível individual que social, isto é, qualidades de um indivíduo mais assentes no seu lado mais afetivo e humano. Será no fundo o saber ser, o possuir bondade, tolerância, respeito, entre outros. Tudo que está legalmente convencionado num grupo ou sociedade será incluído na categoria *regras/ normas*. As *superstições/ crenças/ religião* inscrevem-se aqui num campo mais espiritual podendo até concorrer para uma explicação de certos *rituais* que derivem destes conceitos. *Noções de cortesia/ convenções sociais* incluem aspetos relacionados com o relacionamento interpessoal de âmbito protocolar e que podem incluir linguagem verbal e não-verbal com funções muito específicas na interação entre sujeitos (o cumprimentar, agradecer, etc). Por fim, decidimos incluir *língua* nesta segunda parte da nossa lista de verificação por considerarmos que, apesar de representar um dos elementos culturais mais visíveis de cada grupo social, há especificidades próprias que poderão escapar ao entendimento do Outro. Referimo-nos a particularidades quer do âmbito da produção (ex. expressões idiomáticas, calão, gíria) quer do âmbito mais discursivo como tom, ritmo ou entoação.

1.5.3. INSTRUMENTO C

O nosso último instrumento, uma grelha de análise, terá em conta os pressupostos de Kramsch (1996) no seu artigo *The Cultural Component of Language Teaching*, já

abordado no nosso enquadramento teórico e que voltamos a referir como forma de orientar o leitor para esta nossa opção de categorização.

Recordamos, assim, as três relações estabelecidas entre língua e cultura no contexto de aula de LE: *Cultura na Língua*; *Cultura e Língua*; e *Língua como Cultura*. A primeira concepção, *Cultura na Língua*, pressupõe que aspetos culturais sejam tomados como mote e mobilizados, de forma inconsciente, aquando da utilização da língua, numa aprendizagem meramente linguística. Desta forma, as quatro macrocompetências (*listening/ speaking/ writing/ reading*) são executadas tendo por base uma situação ou tópico cultural explícito, mas não há, em nenhum momento, uma orientação dos alunos para uma reflexão ou tomada de conhecimento consciente sobre essa dimensão cultural. Exemplificamos aqui uma situação: o professor que propõe aos seus alunos uma atividade de interação oral em que um pergunta a outro, e vice-versa, a sua origem ou nacionalidade exibindo uma bandeira. Os alunos estão a mobilizar saberes culturais de forma inconsciente com a finalidade de treinar a oralidade, o léxico e a gramática. É no fundo uma abordagem puramente comunicativa.

Por *Cultura e Língua* entende-se, até pela forma cumulativa e copulativa do próprio conceito, que estas não partilham o mesmo espaço quando são abordadas na aula de LE. Ou seja, corresponderá a situações em que o professor destina determinado momento da sua aula a transmitir ou proporcionar conhecimento sobre aspetos de outras culturas, numa perspetiva quase sempre monocultural, mas não com o intuito de refletir sobre esse tema. Não quer dizer, contudo, que não se contemple aprendizagem da língua em simultâneo, sobretudo quando estas atividades têm quase por objetivo único ensinar vocabulário, mas a finalidade não é normalmente essa. A cultura aparece assim desintegrada e numa perspetiva estática sem haver um diálogo intercultural. Este estatuto de isolamento e estatismo é comparável e igualável ao das últimas páginas de muitos manuais, muitas vezes ignoradas ou intocadas, nas quais os conteúdos culturais estão comumente contidos. Contudo, há que ressaltar que uma atividade deste género proposta por um manual didático poderá ser facilmente transformada numa abordagem diferente dependendo da apropriação e atuação do professor.

A terceira e última abordagem é a de *Língua como Cultura*. É talvez a mais complexa de pôr em prática e supomos que talvez seja aquela que mais dificuldade teremos em identificar, não pela possível falta de ocorrências mas porque envolve objetivos mais ambíguos como refletir, analisar, comparar ou contrastar e menos orientadores para ações concretas como identificar ou nomear. Além disso, são abordagens que requerem algum tempo, por vezes uma preparação prévia, pelo que poderão aparecer

como sugestões de trabalho do aluno extra aula, estando sempre dependente dos resultados que ele apresente, ou como atividades opcionais, colocando essa responsabilidade em cada professor, imiscuindo-se assim a editora dessa lacuna ou falha. Passamos agora a explicar esta abordagem que prevê a análise, reflexão, comparação ou contraste dos aspectos culturais apresentados no processo formal de aprendizagem da língua. Aqui, as dinâmicas poderão assumir contornos diferentes mas o importante será refletir sobre cultura, seja numa perspectiva monocultural, bicultural, normalmente entre a LE e a língua materna, ou multicultural, sempre com a finalidade última de promover a CCI. Poderíamos aqui assumir que refletir sobre cultura numa perspectiva monocultural não constitui diálogo intercultural nem reflexão sobre outras culturas mas lembramos que a perspectiva de conhecimento do Outro favorece a nossa descentração e relativismo afastando-nos do etnocentrismo cultural em que muitas vezes vivemos.

Nesta observação documental, apenas faremos a recolha de situações que efetivamente se enquadram nestas aceções, ainda que as possamos encarar como potenciais recursos para outras abordagens. Se no manual não aparece mobilizado para esse fim, não será, então, contemplado nos resultados da nossa investigação, podendo haver, no entanto, referências aquando das considerações finais ou das possíveis estratégias de ampliação e melhoria dos recursos existentes.

Apresentaremos a grelha subdividida pelas três abordagens para evitar uma figura extensa e possibilitar uma análise mais faseada

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

2.1. ANÁLISE MONOLÓGICA

Começaremos a nossa análise apresentando os resultados de cada um dos instrumentos de recolha em separado, fazendo, numa segunda fase, os mesmos dialogar, no sentido de haver alguma triangulação de dados e de se tirarem outras conclusões.

2.1.1. INSTRUMENTO A

A primeira apresentação (ver tabelas 3 e 4) tem a ver com a inclusão dos descritores das MC na conceção dos manuais escolhidos para nosso corpus de análise, reportando-se ao 3.º e 4.º anos respetivamente.

Tabela 3: Lista de verificação: Metas Curriculares de Inglês 3.º ano

MANUAIS ANALISADOS		New TreeTops		Smileys		Let's Rock	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
OCORRÊNCIA							
DOMÍNIOS/ DESCRITORES	1. Conhecer-se a si e ao outro						
	1. Identificar-se a si e aos outros.	X		X		X	
	2. Identificar elementos da família restrita e alargada.		X	X		X	
	3. Identificar animais de estimação.		X	X		X	
	4. Identificar vestuário e calçado.	X		X		X	
	2. Conhecer o dia a dia na escola						
	1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula.	X		X		X	
	2. Identificar jogos e brincadeiras.	X		X		X	
	3. Identificar alguns meios de transporte.		X	X		X	
	3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países						
	1. Localizar diferentes países no mapa.	X		X		X	
	2. Identificar climas distintos.	X		X		X	
	3. Identificar elementos da natureza.	X		X		X	
	4. Identificar festividades do ano.	X		X		X	
	5. Identificar diferentes tipos de atividades associadas às estações do ano.		X	X		X	

Numa análise meramente visual, percebemos, de imediato, que um dos manuais não cumpre todas as exigências contempladas nas MC, no qual nos deteremos para mais algumas considerações. Por não ser imediatamente perceptível a operacionalização do descritor, ou a consistência de conteúdos que nos permitisse considerá-lo válido, obrigou-nos a uma análise mais exaustiva que expomos em seguida.

No manual *Treetops 3*, quatro dos descritores propostos não foram contemplados na conceção do mesmo: 1.2, *Identificar elementos da família restrita e alargada*; 1.3, *Identificar animais de estimação*; 2.3, *Identificar alguns meios de transporte*; 3.5, *Identificar diferentes tipos de atividades associadas às estações do ano*. Curiosamente, o primeiro aparece contemplado no mesmo manual para o 4.º ano.

Sobre o descritor 2.3, *Identificar alguns meios de transporte*, não há nenhuma unidade ou atividade dedicada a este tópico, mas, numa outra proposta (ver Anexo 1), numa secção denominada “*Culture*”, aparece a bicicleta como ponto central da mesma, aliada à segurança rodoviária. No entanto, não consideramos válida a ocorrência desse conteúdo pela insuficiente abordagem de vocabulário.

Relativamente a outros três descritores, não foi clara para nós a sua adequação por diferentes razões que expomos a seguir, embora os tenhamos validado com mais ou menos reservas.

Relativamente ao descritor 1.1, *Identificar-se a si e aos outros*, ao longo do manual não surgem atividades formais de pergunta/ resposta que permitam conhecer o outro

através da interação oral em Inglês (ex.: perguntar o nome/ origem/ nacionalidade/ aniversário/ preferências). Aparece contemplada, logo na primeira unidade, a pergunta/ resposta sobre a idade, e, no final do livro, com a denominação de *Extra English*, há uma única situação de interação com a pergunta/ resposta quanto ao nome e origem.

No descritor 2.2, *Identificar jogos e brincadeiras*, aparecem referências a brinquedos e não tanto a jogos ou brincadeiras (ver Anexo 2), o que não corresponde exatamente ao descritor e tampouco ao domínio, que enquadra o tema no universo do dia-a-dia da escola. No entanto, parece-nos minimamente aceitável, devido à quantidade de vocabulário apresentado e pelo facto de podermos encaixar alguns dos itens, de forma um pouco forçada, é certo, nas rotinas de jogos no contexto escolar.

Quanto ao descritor 3.4, *Identificar festividades do ano*, lembramos que o objetivo refere "(... do seu país e de outros países)", sendo que, neste manual, só surgem duas festividades, e ambas representativas das tradições do Reino Unido. Apesar da pouca representatividade, validamos a sua ocorrência com algumas reservas.

Nos manuais *Smileys* e *Let's Rock! 3*, todos os descritores estão contemplados, pelo que somos levados a crer que foram especialmente elaborados para o contexto português, algo atestado também pelas referências à cultura portuguesa. Destacamos também as abordagens sólidas e, por vezes, ampliadas que disponibilizam, de forma a aprofundar mais os temas ou o vocabulário se um grupo de alunos evidencia capacidades para isso.

Tabela 4: Lista de verificação: Metas Curriculares de Inglês 4.º ano

MANUAIS ANALISADOS		New TreeTops		Smiles		Let's Rock	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
OCORRÊNCIA							
DOMÍNIOS/ DESCRITORES	4. Conhecer-se a si e ao outro						
	1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo.	X		X		X	
	2. Identificar atividades relacionadas com as festividades.	X		X		X	
	3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.	X		X		X	
	5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro						
	1. Identificar o espaço escolar.		X	X		X	
	2. Identificar partes do corpo humano.		X	X		X	
	3. Identificar comidas e bebidas.	X		X		X	
	4. Identificar os espaços à nossa volta.	X		X		X	
	5. Identificar animais.	X		X		X	
6. Identificar os cinco sentidos.		X	X		X		
7. Identificar atividades ao ar livre.	X		X		X		

Também nesta lista de observação, percebemos que um dos manuais não cumpre todos os requisitos. Trata-se novamente do manual *New Treetops 4* que não contempla os descritores 5.1, 5.2 e 5.6, *Identificar o espaço escolar*, *Identificar partes do corpo humano* e *Identificar os cinco sentidos*, respetivamente. Na análise a este manual do 3.º ano, apercebemo-nos que o descritor 5.2 fazia parte dos conteúdos previstos, pelo que os alunos já terão realizado uma aprendizagem a esse nível.

Também neste manual validamos alguns dos descritores sem grande convicção pela fraca ocorrência dos conteúdos ou por alguma inconsistência.

Nos descritores 4.1 e 4.2, *Identificar festividades em diferentes partes do mundo* e *Identificar atividades relacionadas com as festividades*, respetivamente, só surgem duas festividades e ambas com base nas tradições do Reino Unido apenas.

Sobre o descritor 5.3, *Identificar comidas e bebidas*, não há qualquer referência ao “mundo do outro” se pensarmos, por exemplo, que este tópico permite abordar a variedade gastronómica numa perspetiva multicultural. Apenas se apresentam itens de alimentos comuns avulsos e o uso de estruturas para perguntar e responder sobre preferências e gostos (ver Anexo 3).

Quanto ao descritor 5.5, *Identificar animais*, os exemplos que aparecem são apenas seis e dentro da categoria dos selvagens (ver Anexo 4), o que nos parece insuficiente, quer ao nível das categorias dos animais quer dos exemplos.

Nos restantes manuais são contemplados todos os descritores, mas destacamos o segundo, *Smiles*, por ser, do nosso ponto de vista, portador de abordagens mais ricas e mais abrangentes em termos da perspetiva do mundo do outro na aceção mais global do termo. Refira-se, a este propósito, que no manual *Let's Rock! 4*, no descritor 1.1, a identificação de festividades de diferentes partes mundo é muito escassa, limitando-se à Irlanda e ao Reino Unido e contendo uma breve referência aos Dias do Pai e Mãe em Portugal e no Reino Unido, apenas no respeitante à diferença nas datas de celebração.

2.1.2. INSTRUMENTO B

Apresentamos agora a recolha de dados da nossa grelha de análise, também ela subdividida em duas partes, aspetos culturais visíveis e invisíveis (ver tabelas 5 e 6), para possibilitar observações e reflexões mais específicas. Recordamos que apenas foram analisados o livro e livro de atividades, representados por L e LA, respetivamente.

Tabela 5: Grelha de análise: Aspetos culturais visíveis

MANUAIS	NEW TREETOPS 3	NEW TREETOPS 4	SMILEYS 3º	SMILES 4º	LET'S ROCK! 3	LET'S ROCK! 4
ASPETOS VÍSÍVEIS						
Raça	L: p. 19, 35, 48, 59, 65, 69, 73, 75	L: p. 7, 10, 32, 36, 44, 50, 57, 66, 70, 71, 78, 79, 80	L: p. 7, 8, 14, 15, 18, 26, 32, 55, 59, 69, 72, 76, 79 LA: p. 10, 44, 53, 66, 67	L: p. 12, 42, 62, 85 LA: p. 63	L: p. 89 LA: p. 17, 21	L: p. 15, 58 LA: p. 3, 21, 30,
Comida	L: p. 80	L: p. 78, 79	L: p. 6, 23, 61, 75, 92, 94 LA: p. 52	L: p. 13, 50, 92, 94 LA: p. 33, 68	L: p. 15, 122, 126,	L: p. 15, 58, 72, 124
Roupa	L: p. 36, 73	L: p. 7, 80	L: p. 17, 87, 93 LA: p. 24	L: p. 96 LA: p. 29	L: p. 126	L: p. 15, 58
Festas/ Celebrações	L: p. 73, 78, 79, 80, 81	L: p. 78, 79, 80	L: p. 23, 35, 48, 49, 61, 75, 86, 92, 93, 94, 95 LA: p. 11, 12, 22, 31, 42, 52	L: p. 12, 13, 92, 93, 94, 95, 96	L: p. 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141	L: p. 16, 17, 106, 107, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128
Arte	L: p.52	L: p. 18	LA: p. 53			
Símbolos	L: p. 74, 76, 81	L: p. 6, 7, 13, 18, 20, 31	L: p. 6, 7, 15, 21, 73, 75	L: p. 29, 35, 69, 93 LA: p. 23, 68	L: p. 86, 122, 126	L: p. 15, 30, 44, 58, 76, 78, 81, 118, 125 LA: p. 41
Mapas/ Bandeiras	L: p. 74	L: p. 13, 52	L: p. 6, 7, 36, 75, 76, 96	L: p. 5, 50, 76, 93, 94 LA: p. 2, 63, 68	L: p. 15, 16, 18, 96, 121, 122, 125, 129, 130 LA: p. 56, 57	L: p. 15, 30, 44, 58, 72, 77, 86, 100, 127, 128
Jogos/ Desportos	L: p. 42, 43	L: p. 78	L: p. 62	L: p. 96 LA: p. 63, 68	L: p. 78	
Personagens / Literatura			L: p. 36, 38, 39, 64, 65, 90, 91 LA: p. 8, 12, 23, 31	L: p. 24, 27, 38, 39, 64, 65, 90, 91 LA: p. 63, 68		L: p. 41, 58, 69, 100 LA: p. 51
Estereótipos			L: p. 24		L: p. 126	L: p. 58
Música/ Dança	L: p. 78	L: p. 79, 80	L: p. 94	L: p. 96		L: p. 15, 30, 58, 86
Arquitetura	L: p. 74	L: p. 18, 36, 37	L: p. 73 LA: p. 53	LA: p. 68	L: p. 109	L: p. 30, 77, 86 LA: p. 52
Lugares	L: p. 74, 75		L: p. 6, 7 LA: p. 53	L: p. 76 LA: p. 53	L: p. 16, 17, 72, 109, 114	L: p. 30, 44, 58, 72, 77, 86 LA: p. 52

De uma forma geral, os seis manuais perpassam quase todas as categorias de análise diferindo apenas no maior ou menor número de ocorrências. Percebemos também, no global, que estas não variam com grandes oscilações entre o 3.º e 4.º anos dentro do mesmo projeto editorial. No entanto, os exemplares *New Treetops* apresentam menos observâncias em todas as categorias.

No levantamento dos aspetos mencionados, tivemos em conta a ocorrência de elementos quer visuais, quer textuais, podendo as imagens ser autênticas ou animadas, mas sendo as autênticas aquelas que mais abundam.

É importante salientar que os quatro últimos manuais, *Smile(y)s* e *Let's Rock* de 3.º e 4.º anos, apresentam um conjunto de pequenas histórias episódicas que se desenrolam ao longo das unidades com imagens animadas e personagens de raças que não a caucasiana. Dessa forma, não fizemos o levantamento desses elementos na categoria *raça* para não originar uma leitura errada. Salientamos também que o facto de haver, nestes mesmos quatro manuais, menos ocorrências na categoria *raça* deriva da existência destas mesmas histórias representativas das diferenças a esse nível.

Da nossa análise observamos que as imagens aparecem com três finalidades no manual escolar. Em algumas categorias são meramente decorativas não havendo qualquer articulação das mesmas com as atividades propostas (ver Anexo 5). É o caso de muitos elementos das categorias *raça*, *roupa*, *arte* e alguns elementos contidos em *símbolos*. Noutra conceção incluem-se imagens com uma função ilustrativa, simbólica ou representativa para referenciar contextos (ver Anexo 6). Inserem-se aqui sobretudo elementos das categorias *arquitetura*, *lugares* e alguns elementos da categoria *símbolos*. Por último temos as imagens com um propósito claro de contributo à aprendizagem da língua através da mobilização das informações nelas contidas (ver Anexo 7). Neste estudo em concreto, são as categorias da *comida*, *festas/ celebrações* e *mapas/ bandeiras* as que mais concorrem para este objetivo.

Sobre algumas categorias, atentaremos ainda na variedade da amostra, já que um número elevado de ocorrências pode não ser concordante com a diversidade dos elementos. Nas categorias *símbolos* e *festas/ celebrações* há, de facto, uma predominância dos referentes do Reino Unido, principalmente nos dois primeiros manuais da coleção, *New Treetops*, notando-se um considerável alargamento a outros países por parte dos manuais da coleção *Smile(y)s*.

Esta discrepância volta a verificar-se na categoria *raça*, onde, apesar de haver mais ocorrências, as imagens são quase sempre decorativas e repetitivas, limitadas a traços do continente africano e Índia, eventualmente a lembrar o colonialismo britânico ou a maior franja multicultural no Reino Unido (ver Anexo 8). As referências aos traços asiáticos não surgem a não ser numa ou outra imagem desenhada e com menor destaque.

Nos restantes manuais, apesar de poucas ocorrências, para além das contidas nas histórias, no seu conjunto, verifica-se um melhor aproveitamento das mesmas em termos de efetivação das atividades pedagógicas e um relevante aporte cultural.

A *arte* e os *estereótipos* figuram entre as categorias com menos evidências, o que poderá traduzir-se numa conceção de que implicam outro tipo de estruturação do pensamento e de atitude crítica reflexiva que ainda não estará ao nível destas idades. Não é, contudo, objetivo deste trabalho indagar sobre as respostas para estas questões.

Salientamos, por último, que os projetos *New Treetops* não apresentam qualquer aspeto cultural visível no livro de atividades.

Analisemos agora a grelha de análise sobre os aspetos culturais invisíveis, presentes na tabela 6.

Tabela 6: Grelha de análise: Aspetos culturais invisíveis

MANUAIS ASPETOS INVÍSIVEIS	NEW TREETOPS 3	NEW TREETOPS 4	SMILEYS 3º	SMILES 4º	LET'S ROCK! 3	LET'S ROCK! 4
Educação						L: p. 15
Noção de tempo						L: p. 30
Rituais		L: p. 78, 79	L: p. 75, 92, 94 LA: p. 52	L: p. 12, 13, 92, 93, 94, 96		L: p. 15
Regras/ Normas	L: p. 70					L: p. 15, 76, 77
Valores			L: p. 38, 39, 64, 65, 90, 91	L: p. 38, 39, 64, 65, 90, 91		
Superstições/ Crenças/ Religião		L: p. 78, 79	L: p. 61, 75, 92	L: p. 92, 93		
Noções de cortesia/ Convenções sociais			L: p. 24 LA: p. 13			
Língua						L: p. 44, 72

Numa primeira análise ressaltam os espaços vazios da grelha que traduzem a escassez de abordagens concretas da parte intangível da cultura. Há uma maior preocupação a este nível por parte das propostas *Smile(y)s* e, com alguma curiosidade, observamos a evolução positiva do projeto *Let's Rock!* do 3.º para o 4.º ano. Já a coleção *New Treetops* não apresenta senão uma ocorrência por cada ano curricular.

É no âmbito das categorias *rituais*, *valores* e *superstições/ crenças/ religião* que se verificam mais evidências, pela ligação que estas têm com *festas/ celebrações*, que também registavam um elevado grau de ocorrência na lista de verificação anterior. No entanto, essa imersão na compreensão dos aspetos visíveis, numa lógica de diálogo intercultural só ocorre nas atividades do projeto *Smile(y)s*.

Apesar da imagem do uniforme escolar aparecer em todos os manuais, sem exceção, quase sempre como elemento decorativo, só um manual, *Let's Rock! 4*, refere o seu

uso no contexto educativo britânico assim como outras particularidades desse âmbito (ver Anexo 9), estando por isso isolado na categoria *educação*.

Por sabermos que existe uma plausível e considerável relação de proporcionalidade direta entre elementos invisíveis da cultura e atividades de *língua como cultura*, não nos deteremos mais na discriminação dos elementos que encontramos nestas categorias, já que estas serão mais detalhadas nas análises seguintes.

2.1.3. INSTRUMENTO C

Nas figuras que se seguem (tabelas 7, 8 e 9) está representada a grelha de análise subdividida segundo as abordagens da relação entre cultura e língua em aula de LE propostas por Kramsch (1996). Aqui fizemos apenas um levantamento das atividades, a sua localização no livro ou livro de atividades (LA), as competências linguísticas mobilizadas (aqui representadas por L- *listening*; S- *speaking*; R- *Reading*; W- *writing*) e uma breve descrição dos conteúdos. Vamos aqui presumir que o léxico e a gramática (L&G) estão sempre implícitos nas tarefas comunicativas e só os indicaremos quando a função da atividade for essencialmente para a aprendizagem de vocabulário avulso.

Começamos então pela análise da grelha relativa à abordagem *Cultura e Língua*.

Tabela 7: Grelha de análise: abordagem *Cultura e Língua*

MANUAIS	NEW TREETOPS 3	NEW TREETOPS 4	SMILEYS 3º	SMILES 4º	LET'S ROCK! 3	LET'S ROCK! 4
RELAÇÃO LÍNGUA/CULTURA						
CULTURA E LÍNGUA	pp. 70 e 71 – L/R/S: Bike safety pp. 78 e 79 – L/L&G: Christmas pp. 80 e 81 – L/L&G: Easter traditions	pp. 78 e 79 – L/R/L&G: Christmas traditions in the UK p. 80 – L/R: Notting Hill Carnival	p. 23 - L/R/L&G: Halloween traditions p. 35 – L/R/L&G: Christmas story pp. 92 e 93 – L/R/L&G: Thanksgiving Day pp. 94 e 95 – R: Mother's Day around the world LA: p. 22 – L&G: Christmas	p. 96 – R/W: May Day traditions	pp. 132 e 133 – L&G: Halloween traditions pp. 134 e 135 – L&G: Thanksgiving pp. 136 e 137 – L&G: Christmas p. 138 – L&G: Valentine's Day p. 139 - L&G: Father's Day pp. 140 – L&G: Easter p. 141 – L&G: Mother's Day	p. 122 – L&G/W: Halloween p. 123 – L&G: Halloween p. 124 – S/L&G: Pancake Day traditions p. 125 – L&G: St. Patrick's Day p. 126 – L&G/W: Easter p. 127 – L/W: Father's Day p. 128 – L/W: Mother's Day

Constatamos que nesta abordagem se verificam ocorrências em todos os manuais e, excetuando uma das atividades, todas elas se centram em celebrações ou

festividades. Quase todas se resumem à transmissão de léxico, uma canção, um trabalho manual e uma ou outra tradição associada a essa festividade.

Pela indicação do número da página onde se encontra, verificamos que, à exceção da coleção *Smile(y)s*, todas as atividades se encontram no final do manual como um apêndice ou extra. É ainda o manual *Smile(y)s* de 3.º ano o único a apresentar atividades no âmbito desta abordagem no livro de atividades.

Segue-se agora a grelha que recolhe as propostas de abordagem de *Cultura na Língua*:

Tabela 8: Grelha de análise: abordagem *Cultura na Língua*

MANUAIS RELAÇÃO LÍNGUA/ CULTURA	NEW TREETOPS 3	NEW TREETOPS 4	SMILEYS 3º	SMILES 4º	LET'S ROCK! 3	LET'S ROCK! 4
CULTURA NA LÍNGUA	<p>p. 36 – L/W/L&G: Clothes: school uniform</p> <p>p. 75 – L/S: Countries</p>	<p>pp. 30 e 31 – L/R/S: Money: cents (asking and answering about the price)</p>	<p>pp. 6 e 7 - L/R/S/L&G: Countries and nationalities; English speaking countries</p> <p>p. 24 - L/R: Greeting/ Thanking/ Accepting/ Apologising/ Interrupting</p> <p>p. 36 – L/R: Famous cartoon families</p> <p>p. 61 – R/L&G: Easter traditions</p> <p>p. 62 – L/S/L&G: School Games</p> <p>p. 73 – L/R/L&G: Weather</p> <p>p. 75 – R: Summer celebrations in Portugal</p> <p>LA: p. 8 –W/L&G: Verb to be</p> <p>p. - R/L&G: Halloween</p> <p>p. 13 – R/W: Greeting/ Thanking/ Accepting/ Apologising/ Interrupting</p> <p>p. 23 – R: Famous cartoon families</p> <p>p. 31 – L&G/R: Carnival</p> <p>p. 42 – L&G/R: Easter</p> <p>p. 43 – L&G/W: School games</p> <p>p. 52 – R: Summer celebrations in Portugal</p>	<p>p. 5 – L/S: Countries and origin</p> <p>p. 12 e 13 – R/W: Expressing preferences (seasons, clothes and celebrations)</p> <p>p. 24 – R: Famous characters (origin and physical description)</p> <p>p. 50 – R: Food (expressing preferences/ describing typical food)</p> <p>pp. 66 e 69 – L/R/S: Wild animals and their origin</p> <p>p. 76 – R/W: Famous Zoos around the world</p> <p>LA: p. 2 – R/W: School objects, numbers and English speaking countries</p> <p>p. 33 – R: Food, countries</p> <p>p. 53 – R: Zoos around the world</p> <p>p. 63 – R/W: Sports, countries, famous people (expressing abilities)</p> <p>p. 68 – R/S: General culture quiz (countries, origin, nationalities, places, food, animals, symbols, architecture, ...)</p>	<p>pp. 16 e 17 – R/S: Countries and origin (presenting)</p> <p>p. 72 – R/W: Exotic animals (origin and description)</p> <p>p. 114 – R/W: Seasons around the world</p> <p>p. 121 – R/W/S: countries and origin (asking and answering)</p> <p>p. 124 – W/S: Nationalities (asking and answering)</p> <p>pp. 126 e 127: R/W: Nationalities and stereotypes</p> <p>p. 129 – R/W/S: Countries, nationalities and flags</p> <p>LA: p. 58 – S: Countries</p>	<p>pp. 16, 17, 106 e 107: R/W/L&G: Dates and celebrations</p> <p>p. 41: R: Story (animals and abilities)</p> <p>p. 69 – L/S: Story (food items)</p>

Os seis manuais voltam a apresentar propostas de atividades que se inscrevem neste tipo de abordagem, com uma clara discrepância entre a coleção *New Treetops* e o manual *Let's Rock! 4* e os três restantes. Se atentarmos na tipologia dos conteúdos, facilmente nos apercebemos que são os mais facilmente mobilizáveis na abordagem comunicativa com as quatro macrocompetências, não sendo de estranhar esta opção. No entanto, esta não será a abordagem mais adequada à aquisição de uma CCI, ficando-se apenas pelo enfoque comunicativo. Também nos apercebemos que algumas propostas de referentes culturais são mais ricas e diversificadas mesmo que explicitamente não se dê uma reflexão cultural, pelo menos na conceção inicial da atividade. Do nosso ponto de vista, é o projeto *Smile(y)s* aquele que oferece melhores possibilidades. Chamamos mais uma vez a atenção para a inclusão de atividades do mesmo género e de forma sistemática no livro de atividades.

Passamos agora à última grelha que abarca as propostas de *Língua como Cultura*:

Tabela 9: Grelha de análise: abordagem *Língua como Cultura*

MANUAIS RELAÇÃO LÍNGUA/ CULTURA	NEW TREETOPS 3	NEW TREETOPS 4	SMILEYS 3º	SMILES 4º	LET'S ROCK! 3	LET'S ROCK! 4
LÍNGUA COMO CULTURA		pp. 36 e 37 – L/R: Homes in the UK	pp. 38, 39, 64, 65, 90, 91 – L/R: Storytime: values (traditional stories) p. 76 – L/R/L&G: Weather around the world (associated clothes)	pp. 38, 39, 64, 65, 90, 91 – L/R: Storytime: values (traditional stories) pp. 92, 93, 94 – R/S: Celebrations around the world: New Year's Day and Easter (comparing and contrasting)		p. 15 – R/S: British and Portuguese schools (comparing and contrasting) p. 30 – R/S: Concept of time and famous clocks around the world p. 44 – R/W/S: English and Portuguese idioms with animals p. 58 - R/S: National stereotypes based on physical traits and behaviours (analysing and reflecting) p. 72 – R/S: Traditional breakfasts around the world (contrasting and comparing) p. 86 – R/S: Houses around the world (contrasting and comparing) p. 100 – L/S: Literature for children (presenting)

Face ao exposto, deparamo-nos com abordagens deste teor apenas em quatro dos seis manuais analisados, sendo os resultados dos restantes bastante díspares.

O manual *Let's Rock! 4* evidencia um súbito interesse e preocupação com esta perspetiva se atentarmos que não há nenhuma ocorrência no 3.º ano face a sete propostas contidas no manual de 4.º ano.

Percebemos também a relação mais ou menos direta desta abordagem com os aspetos culturais intangíveis se focarmos alguns dos conteúdos temáticos mobilizados, nomeadamente: as celebrações e festividades que aqui aparecem como forma de expressão de crenças, superstições e rituais; os contextos educativos português e britânico; a noção de tempo da sociedade britânica que deriva depois para um conteúdo cultural relacionado com a arquitetura (relógios famosos); as expressões idiomáticas a partir do vocabulário sobre animais; os estereótipos das nacionalidades que abordam a descrição física; etc. Em todas elas a particularidade de se gerar reflexão, contraste e/ ou comparação, gerando assim situações de interculturalidade em sala de aula (ver anexos 10 e 11).

No projeto *Smile(y)s* destacamos, de forma positiva, as histórias integradas ao longo dos dois manuais, oriundas de seis países diferentes e de vários continentes. São textos que permitem uma abordagem de *língua como cultura*, não só pelo conhecimento da literatura de outras culturas mas também da sua forma de representar e promover valores no seio de um público leitor infantil (ver Anexo 12). As sugestões de pré e pós leitura parecem-nos bastante interessantes concorrendo bastante para uma eficácia desta abordagem.

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DE ESTILO DIALOGANTE E SUGESTÕES DE AMPLIAÇÃO E/ OU MELHORIA

Neste capítulo de apresentação e discussão de resultados pretendemos fazer dialogar os vários instrumentos de análise, propondo algumas sugestões de melhoria e/ ou ampliação a partir dos recursos existentes no sentido de levar mais atividades a integrar a categoria de *Língua como Cultura*.

Relativamente ao projeto *New Treetops* para 3.º e 4.º anos, fazendo a triangulação de dados das várias ferramentas de análise, concluímos que alguns descritores das MC não se encontram contemplados ou aparecem de forma muito deficitária e, por isso, questionável, o que pode, de certa forma, explicar a razão para as fracas ocorrências nas restantes listas de verificação e grelhas de análise.

Ainda que com uma incidência bastante reduzida, há claramente uma maior ocorrência de elementos da cultura visível em detrimento dos aspetos invisíveis que, voltamos a recordar, estão também na base do lado cultural observável.

No 3.º ano, apenas num momento do manual se encontram referências à cultura portuguesa, nomeadamente a bandeira e a Torre de Belém, mas a título meramente ilustrativo e de identificação, bem como a culturas de Espanha, França ou Itália

representadas ao mesmo nível (ver Anexo 13). As restantes referências reportam-se apenas ao Reino Unido.

A pouca relevância do Domínio Intercultural reflete-se também nas estratégias de abordagem da cultura que, nestes manuais, se inscrevem na perspetiva de *Língua e Cultura*. Apesar de considerarmos haver uma espécie de relação de proporcionalidade e até causalidade na ocorrência de elementos culturais invisíveis e atividades de *língua como cultura*, nem sempre se encontram nos manuais sugestões de atividades que aproveitem esses constituintes, para ir ao encontro dessa abordagem.

A título de exemplo, no 3.º ano surge a possibilidade de abordar normas/ regras de uma cultura, aqui representadas pela prevenção e circulação rodoviária (ver Anexo 1). Contudo, esse aspeto não foi tido em conta e acabou por ser apenas uma informação avulsa e desintegrada do resto do manual. Estava, no entanto, destacada como uma atividade de cultura mas não apresentava nenhuma atividade de reflexão. Aliás, o projeto associado era uma proposta de fazer sinais de trânsito. Poderiam explorar-se tópicos relacionados com a própria imagem, que levassem os alunos a mencionar as ciclovias e o sentido da circulação do trânsito no Reino Unido e, através de fotografias ou imagens, abordar a questão do uso massivo deste meio de transporte em muitos países do mundo, entre outros. Por estar assim descontextualizado apresenta-se bastante desprovido de sentido cultural.

No 4.º ano, a proposta que é feita para ensinar as tradições e a rotina do dia de Natal em Inglaterra facilmente se poderia converter numa tarefa extensiva a outros países (ver Anexo 14). Poderia ser realizada a partir de mais dados disponibilizados pela professora, inclusive os da cultura materna que poderiam ser mencionados pelos alunos numa atividade de *Show and Tell* ou *Storytelling*. Assim, passaríamos a ter uma atividade de *Língua como Cultura*.

Na abordagem de *Cultura na Língua* existe uma referência, do nosso ponto de vista, casual, ao uso do uniforme escolar numa atividade de identificação de alguns itens de vestuário (ver Anexo 15). Contudo, não há mais nada além disso, não se tendo aproveitado a imagem para sugerir estratégias de contraste com outros sistemas educativos.

Há, no 4.º ano, uma atividade que poderá ser considerada uma abordagem de *Língua como Cultura* se os alunos realizarem efetivamente a pesquisa para o *Show and Tell* sobre a sua cidade e a apresentarem à turma (ver Anexo 16). Para enriquecimento desta proposta, poder-se-ão destinar pesquisas de outras realidades e fazer uma reflexão sobre a habitação em diferentes culturas. No entanto, não é uma abordagem que transpareça como fim ou objetivo maior, já que o enfoque está na cultura da língua alvo.

Há também uma proposta de uso dos “cents” para abordar a tarefa comunicativa de perguntar e dizer o preço de alguma coisa. Porém, não há qualquer referência aos “pence” ou “pound”, o que nos parece não rentabilizar a atividade para introduzir alguma reflexão em torno da unidade monetária inglesa ou até ao facto de os “cents” constituírem a unidade menor da moeda em muitos países de todo o mundo, inclusive o dólar ou euro, aproveitando até o facto de já terem abordado por esta altura, o dinheiro na Matemática.

Na realidade, algumas lacunas poderiam derivar até das debilidades que já apontamos às metas e da sua interpretação rígida, por implicarem pouco mais do que tarefas de identificação, mas parece-nos ser algo mais do que isso. Parece tratar-se claramente dum manual concebido numa perspectiva unidimensional e muito focado nos aspetos culturais da língua meta, o que não (cor)responde às nossas questões de investigação.

A coleção *Smile(y)s* é, na nossa opinião, a mais consistente e proporcional no global das ocorrências. A abordagem dos descritores das MC é adequada e suficiente, existem referências claras aos aspetos visíveis da cultura, repartidos por várias categorias, e bastantes observâncias, também, de aspetos menos visíveis. Há de resto um equilíbrio entre os dois manuais da coleção, o que denota algum foco e coerência na conceção dos mesmos. Também as abordagens da cultura surgem nas três categorias e com ocorrência bastante semelhante nos dois manuais. É na abordagem de *Cultura na Língua*, que se evidenciam mais situações mas, salientamos que, no manual do professor, há uma série de sugestões de atividades extra ou de implementação de outras estratégias opcionais que poderão facilmente transformar estas propostas em abordagens de *Língua como Cultura*. Damos o exemplo da atividade de 4.º ano relativa a *food* na qual o professor poderá propor aos alunos que tragam um texto semelhante sobre um prato típico para apresentar à turma (ver Anexo 17). No entanto, já aqui o dissemos, esta concretização está sempre pendente de certas variáveis: se o aluno realiza ou não a pesquisa ou se apresenta informação relevante para a reflexão intercultural.

É também nesta publicação que o livro de atividades acompanha não só a consolidação das competências formais mas proporciona recursos extra relativamente aos aspetos culturais. É curioso, até, que no manual de 3.º ano, algumas celebrações como o Carnaval ou o Dia do Pai apareçam sem qualquer informação sobre a festividade em si e sem tarefas concretas de aprendizagem quer de língua, quer de cultura mas sejam proporcionados recursos no sentido de desenvolver outras competências a partir do livro de atividades. As abordagens às celebrações e festividades, no geral, proporcionam conhecimento e reflexão em torno das mesmas,

em diferentes culturas, abrangendo uma considerável variedade de países dos vários continentes (ver Anexo 18), algo que consideramos muito rico e com um grande potencial de desenvolvimento da CCI nos alunos.

É um manual que consideramos ir de encontro às exigências e condições favoráveis para auxiliar o professor no desenvolvimento da CCI nos alunos e que responde positivamente a todas as nossas questões de investigação.

Por último, o projeto *Let's Rock!*, oferece também bastantes aspetos positivos, contendo todos os descritores das MC e apresentando referências em quase todas as categorias de análise. A questão que nos parece descurar é a aposta numa abordagem mais coerente e equilibrada ao longo dos dois anos curriculares, já que, nas categorias talvez mais relevantes para este estudo, aspetos invisíveis da língua e abordagens de *Língua como Cultura*, o manual de 3.º ano não inclui qualquer evidência dos mesmos havendo depois no 4.º ano uma ocorrência bastante expressiva nesse âmbito. Da observação realizada aos dois manuais percebemos que no final de cada unidade, no 3.º ano, há uma sugestão de abordagem CLIL, enquanto no 4.º ano se abandona essa dinâmica, substituindo-a por abordagens de *Língua como Cultura*. Apesar de não termos focado aqui outros componentes do projeto, também no 4.º ano há um súbito interesse no *Storytelling* como veículo cultural, atestado pela inclusão de três livros de histórias ambientadas em países de expressão em inglês, o que não acontecia no 3.º ano. Parece-nos que revela assim alguma incoerência no posicionamento metodológico tido em conta na conceção de todo o projeto editorial em si.

No entanto, estas ausências de abordagens culturais significativas no 3.º ano poderão ser compensadas fazendo um melhor uso ou aproveitamento, por exemplo, das personagens animadas da história central do livro, já que são provenientes de outros países e continentes e fazem, por vezes, referências a aspetos culturais próprios que não são muito explorados. Há, num dos episódios, uma clara referência a estereótipos europeus (ver Anexo 19), que poderia tornar-se numa abordagem de *Língua como Cultura* se houvesse mais reflexão em torno dos mesmos.

Também no 3.º ano, algumas referências a aspetos da cultura materna dos alunos aparecem apenas como uma mera exposição factual sem qualquer objetivo de fazer dialogar, ampliar ou refletir as aprendizagens. Alguns contos infantis que surgem ao longo do manual poderiam ser utilizados também com vista a uma reflexão sobre a moral, os valores implícitos, a origem do conto, entre outros, aproximando-se assim da exploração que é feita dos contos no projeto *Smile(y)s*, que consideramos muito rica.

Let's Rock! é um projeto que responde às nossas questões de investigação com maior ou menor consistência e que, no global, reúne condições para auxiliar o professor a desempenhar o seu papel de mediador intercultural em sala de aula.

Referimos por fim que as duas últimas coleções aqui analisadas correspondem claramente a manuais concebidos numa perspetiva bidimensional, com claras referências a outras culturas diferentes das da língua meta, direcionados para o contexto e currículo nacionais, e, não deixa de ser curioso perceber, que se trata de um projeto editorial estrangeiro e outro nacional.

4. PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES DE *LÍNGUA COMO CULTURA*

À parte de um melhor ou pior manual em termos de abordagens potenciadoras de um diálogo intercultural na aula de LE, confinarmos as nossas práticas exclusivamente ao uso desse recurso, poderá parecer uma visão redutora da nossa ação formativa, já que, temos também o dever de ir acompanhando algumas evoluções no mundo à nossa volta e tentar incorpora-las nas nossas práticas. O uso das novas tecnologias, de contacto em tempo-real, aliado à abordagem intercultural e à CCI assume-se como uma combinação perfeita ao serviço do desenvolvimento das competências do século XXI. É certo que não há manuais que não tenham incorporadas ferramentas tecnológicas e digitais de grande interesse e utilidade, mas não oferecem, à partida, este mar de possibilidades direcionadas para o nosso objetivo em particular.

A Comissão Europeia criou, já em 2005, o projeto *eTwinning* que disponibiliza uma “plataforma para que os profissionais da educação que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos, possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar; em suma, sentir-se, e efetivamente ser, parte da mais estimulante comunidade de aprendizagem na Europa” (internet). Trata-se de um projeto ao alcance de qualquer professor e com possibilidades de realização de formação gratuita para dotar os docentes dos conhecimentos necessários para a sua operacionalização.

Sendo a Europa um continente por excelência multicultural, e assumindo que há, talvez, um bocadinho do mundo neste espaço tão pequeno, este contacto com culturas diferentes e com o convívio intercultural noutros países pode ser uma realidade se aproveitarmos este recurso tecnológico. Pode-se sempre enveredar pelo facilitismo de um discurso que atribui culpas ao mau apetrechamento das escolas a este nível ou à falta de tempo ou condições para a sua implementação por extensão do programa ou excesso de atribuições burocráticas, mas acreditamos que é uma

retórica que não se impõe neste contexto atual, se o nosso objetivo é contribuir para o desenvolvimento dos nossos alunos a vários níveis.

Abordaremos aqui uma possibilidade que testamos já na nossa atividade docente e que se revelou muito valiosa na hora de abordar a *Língua como Cultura*, constituindo-se como um ótimo complemento ao trabalho com o manual didático. Trata-se de um projeto que foi desenvolvido no ano passado, centrado na partilha de questões relacionadas com o dia-a-dia dos alunos na escola e que este ano se centra na celebração da cultura na escola, indo assim de encontro aos domínios e descritores previstos nas Metas Curriculares. No primeiro ano contou com a colaboração de escolas de Portugal, Turquia, Eslováquia, Bulgária e Roménia. Este ano participam alguns professores do projeto anterior, nomeadamente Portugal, Turquia, Bulgária e Eslováquia, tendo integrado outros países como Espanha, Itália, Lituânia e Eslovénia. O trabalho colaborativo dos professores envolvidos, tem permitido a partilha de materiais autênticos, em forma de vídeos, desenhos, textos ou fotografias, que expõem as realidades culturais e até multiculturais de cada país no dia-a-dia dos alunos. São recursos autênticos, com um propósito específico de promover o contacto e a perceção de outras realidades que podem proporcionar um mundo de possibilidades a desenvolver depois a outro nível com os alunos em sala de aula.

Aproveitá-los para implementação de outras estratégias como *role-plays*; jogos; *quizzes*; troca de correspondência, seja por via escrita ou audiovisual; debates e apresentações; ou experiências sensoriais, permitirá aos alunos muito mais do que o armazenamento declarativo desse conhecimento. É possibilitar experiências comunicativas interculturais carregadas de uma forte componente afetiva que desencadeiam, sem dúvida, empatia quer pelas línguas quer pela cultura do Outro, na mediada em que aproximam sujeitos de realidades culturais distintas mas também preservam a sua identidade. Segue assim a perspetiva de Cruz, (2011), quando afirma que "(...) approaches, methodologies and resources to be taken into account should be based on the social realities that we have in a *glocal* society".

De um vastíssimo leque de possibilidades, vamos aqui abordar alguns exemplos de materiais partilhados em ambos os projetos, limitando-nos, no entanto a fotografias e texto pela impossibilidade de mostrar vídeos ou *slideshows*. Do projeto desenvolvido no ano passado, trazemos um primeiro sobre o tema "Jogos e brincadeiras no dia-a-dia na escola" (ver Anexo 20) duma escola da Bulgária e o segundo sobre "o tempo e as roupas de Inverno" (ver Anexo 21) partilhado por uma escola da Turquia. Em relação ao projeto deste ano, partilhamos duas atividades recentes: o "magusto" em Portugal (ver Anexo 22) e a celebração do "Dia da Comida Tradicional Eslovena" pela escola da Eslovénia (ver Anexo 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, e de acordo com a nossa primeira questão de investigação, pretendemos averiguar de que forma o Domínio Intercultural das MC de Inglês do 1.º CEB está espelhado nos manuais didáticos, tendo concluído que nem todos cumprem o preconizado no documento, embora, no nosso *corpus* de análise, representassem apenas um terço dessa amostra.

Quanto à segunda questão, nem todos os manuais exibem propostas de atividades que permitem explorar a *Língua como Cultura* embora haja também alguns que apresentam uma razoável incidência desta abordagem. No entanto, como forma de colmatar esta falha, alguns livros apresentam atividades de carácter opcional associados às abordagens de *Cultura na Língua* que poderão conduzir a uma reflexão intercultural efetiva. Remeter, contudo, essa operacionalização para o campo das possibilidades transforma, do nosso ponto de vista, a abordagem e reflexão em torno da cultura numa prática pedagógica de menor importância retirando-lhe valor e representatividade.

Verificam-se ainda bastantes propostas no espectro da abordagem de *Língua e Cultura*, o que nos parece fazer recuar a concepções didáticas do século XX onde a cultura aparecia relegada para segundo plano e era abordada de forma desarticulada. Destaca-se, contudo, uma das coleções, onde observamos, de facto, com agrado, esta visão integrada e integradora da cultura que nos manuais de 3.º e 4.º anos se traduz na sua abordagem inclusiva ao longo das unidades temáticas

Sobre a nossa terceira questão de investigação, quanto aos aspetos culturais abordados ou contemplados nos manuais, existem muitas mais evidências de aspetos visíveis que invisíveis, embora os primeiros, e mesmo os segundos, não tenham, muitas vezes, esse fim de promover a interculturalidade em aula de LE. Denota-se uma preocupação, em três manuais, em explorar aspetos da cultura mais profunda a partir do que visível, nomeadamente no que se refere à abordagem de algumas tradições associadas a celebrações ou à referência a outros universos culturais aquando da abordagem de alguns conteúdos temáticos como “*food*” ou “*house*”.

Apesar das potencialidades e/ ou falhas destes materiais pedagógicos, percebemos que a capacidade de operacionalizar os bons recursos ou contornar e superar as limitações depende exclusivamente do papel do professor e do seu comprometimento com o objetivo de desenvolver a CCI nos seus alunos. O manual será melhor ou pior, dependendo da forma como o utilizemos. Os aspetos culturais visíveis ou invisíveis só ganharão relevância de acordo com o uso que fizermos deles. A abordagem de

Língua como Cultura, mesmo se está contemplada no manual, só ocorrerá se criarmos espaço em aula para que isso aconteça.

O aporte significativo ao desenvolvimento da CCI nos alunos decorrerá do bom uso do manual ou da sua complementaridade com outros recursos atuais e disponíveis ao serviço da era digital, e de grande importância na implementação de um diálogo intercultural mais autêntico e adequado às realidades dos alunos.

Algumas das limitações deste estudo prendem-se com a limitação de tempo, decorrente da investigação ocorrer em simultâneo com a atividade profissional docente da investigadora dificultando um trabalho diário contínuo e sistemático. Este tempo tão necessário seria igualmente profícuo para a ampliação da amostra do corpus de análise, já que analisamos apenas cerca de metade da amostra disponível. Outro constrangimento prende-se com alguma subjetividade possível na hora de construir o sistema categorial bem como no momento da leitura dos dados recolhidos, algo que está sempre inerente ao uso de uma metodologia qualitativa dado que não se pretendem generalizações mas particularidades. No entanto, esta poderá constituir também uma das projeções futuras desta investigação se atentarmos que pode ser desencadeadora de outros estudos e leituras por parte de outros estudiosos que se interessem em aprofundar mais o tema ou observá-lo sobre outras óticas e de acordo com outros referenciais.

Assim, terminamos, esperando que este estudo possa, sobretudo, trazer duas implicações futuras. Por um lado que sensibilize o professor para uma análise e reflexão em torno do manual, abrindo espaço para a sua redescoberta e reinvenção e rentabilização dos seus recursos menos explícitos ou destacados. Por outro, que possa contribuir para um olhar mais atento dos professores na escolha dos manuais ou que possa pelo menos alertar responsáveis pelas publicações para as lacunas existentes. Não deixa de ser curioso que um manual que não cumpre as metas curriculares possa ser adotado nas escolas, já que há aspetos, que tal como a ponta do iceberg, são visíveis sem ser necessário um exercício de grande escrutínio.

Como se percebe o professor tem um papel central revestido de uma importância inimaginável, na qual cabem imensas responsabilidades, atribuições, decisões, escolhas, sempre com repercussões evidentes no maior e mais importante objeto da sua ação - da educação dos seus alunos.

Parece que mergulhamos afinal num mar de detalhes e de possibilidades!

BIBLIOGRAFIA

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

Abdallah-Pretceille, M. (2008a). *Communication Interculturelle, Apprentissage du Divers et de l'Altérité. Actes du Congrès International "Année Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues-cultures"*. Salónica: Universidade de Salónica.

Abdallah-Pretceille, M. (2008b). *Communication Interculturelle en Contexte Multilingue*. In R. Bizarro (Org.) , *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: que perspectivas?* (pp. 15 - 24). Porto: Areal Editores.

Abdallah-Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Abreu C. R. & Esteves V. R. L. (2015). *Let's rock! Inglês 3º ano*. Portugal: Porto Editora.

Abreu C. R. & Esteves V. R. L. (2016). *Let's rock! Inglês 4º ano*. Portugal: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). *Interacções em Didáctica de Línguas*. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Associação Portuguesa de Professores de Inglês. APPI. (2008). *Relatório final de acompanhamento 2007/2008*. Disponível em:
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/relatorio_acompanhamento/AEC%20Relatorio%20Ingle.

Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (2009). *Relatório final de acompanhamento 2008/2009*. Disponível em:
[http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/Relatorio%20AEC-APPI_%20\(2\).pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/Relatorio%20AEC-APPI_%20(2).pdf).

Banks & McGee (1989). *Culture*. University of Minnesota. National Language Resource Center/CARLA/Institute of International Studies and Programs/ University of Minnesota. Disponível em: <<http://carla.acad.umn.edu/culture.html>>.

Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, *Presidency Conclusions, part I*, 43.1. Disponível em: ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com356_en.pdf.

Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008a). *Former des professeurs de langues par et pour l'intercompréhension - une étude en situation de formation continue*. Disponível em: de Les Langues Modernes, 1: www.aplv-languesmodernes.org

Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008b). *Diálogos, Discursos e Práticas Curriculares em torno do Conceito de Interculturalidade*. Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras (pp. 257 - 273). Braga: Universidade do Minho.

Beacco, J.-C. (2003). *Plurilinguisme et Citoyenneté Démocratique*. Obtido a 16 de janeiro de 2007 de <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/beacco.pdf>

Beacco, J.-C. (2005). *Languages and Language Repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.-C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Seminar on "Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education" Strasbourg.

Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: CoE. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bastos, M. (2014). *Cadernos do LALE – série reflexões 6 - A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Berg, C. (2013). *Desafios para a Formação de Professores do Ponto de Vista da Diversidade Linguística*. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, Português Língua Não Materna: investigação e ensino (pp. 173 - 182). Lisboa: Lidel.

Bizarro, R., & Braga, F. (2004). *Educação Intercultural, Competência Plurilingue e Competência Pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. In FLUP, Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito (pp. 57 - 69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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

- Brewster, J., & Ellis, G. (1991). *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Penguin English Guides.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nova Iorque: Longman.
- Byram, M. 1992, *Foreign language learning for European citizenship*. In *Language Learning Journal*, 6, September, 10-12.
- Byram, M. (1995). *Acquiring Intercultural Competence - a review of learning theories*. In L. Sercu, *Intercultural - a new challenge for language teachers and trainers in Europe* (pp. 53 - 69). Aalborg: University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). *Identité Sociale et enseignement des langues étrangères*. In M. Byram, & M. Tost Planet, *Identité Sociale et Dimension Européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes* (pp. 19 - 27). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2006). *Developing a Concept of Intercultural Citizenship*. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming, *Education for Intercultural Citizenship* (pp. 109 - 129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008b). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural Education*. Strasbourg: Conselho da Europa. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Multicult-InterculturalEduc_en.doc
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters – Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. & Zarate, G. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008c). *Intercultural Citizenship and Foreign Language Education. Actes du Congrès International "Année Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues-cultures"* (pp. 122 - 132). Salónica: Universidade de Salónica.
- Byram, M. (2009a). *Intercultural Competence in Foreign Languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321 - 332). Thousand Oaks: Sage Publications.

Byram, M. (2009b). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Language Policy Division. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Multicult-InterculturalEduc_en.doc

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge.

Candelier, M. (Coord.) (2000). *L'Introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. European Centre for Modern Languages. Disponível em: archive.ecml.at/documents/reports/WS20001.pdf

Castellotti, V. (2006). *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives*. Les Cahiers de l'Acedle, 2, pp. 319 - 331.

Coelho, S. (2015). *O desenvolvimento da competência intercultural em manuais de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

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

Commission of the European Communities. (2005). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: The European Indicator of Language Competence*. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc36_en.htm)com.

Concelho Nacional de Educação (2013). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf.

Conseil de l'Europe (2003a). *Déclaration des ministres européens de l'Éducation sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen*. Conseil de l'Europe. Disponível em: http://www.coe.int/t/f/coop%20ration_culturelle/education/conf%20rences_permanente/s/e.21sessionathenes2003.asp

Conseil de l'Europe (2003b). *Textes Adoptés sur l'Éducation à la Citoyenneté Démocratique et aux Droits de l'Homme*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2005). *Déclaration de Faro sur la Stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel*. Conseil de l'Europe. Disponível em: <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=927087>

Conselho da Europa (1995). *Livro Branco sobre Educação e Formação*. Estrasburgo

Conselho da Europa (CoE) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas — Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho da União Europeia (2006). *Competências Essenciais Para A Aprendizagem Ao Longo Da Vida – Quadro De Referência Europeu*. In Jornal Oficial da União Europeia, pp. 10-18.

Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Comité de Ministros do Conselho da Europa.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coste, D., Moore, D. e Zarate, G. (2009). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Estrasburgo: CoE. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf.

Council of Europe (1989). *Language Learning for European Citizenship*. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/historique_en.asp.

Council of Europe. (2000). *Intercultural Learning – T-Kit, nº4*. Council of Europe publishing.

Council of Europe (2005). *Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation*. Council of Europe. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_En.pdf.

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

Cruz, M. (2015). *O lugar da Hispanoamérica no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Cruz, M. & Orange, E. (2016). *21st century skills in the teaching of foreign languages at primary and secondary schools*. The Turkish Online Journal of Educational Technology. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9400>.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan-Heinemann.

Delors, Jacques et alii (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa. Disponível em <http://www.microeducacao.com.br/Concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>.

- Delors, J. et al. (2005). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, Nanshao, Z. (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. Disponível em: <http://users.utu.fi/freder/Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching.pdf>
- Dias, A. (2008). *Da pedagogia intercultural em manuais de LE para os níveis A1 / A2*. Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Dooley, J. & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano*. Express Publishing – Leirilivro
- Dooley, J. & Evans, V. (2016). *Smiles 4.º ano*. Express Publishing - Leirilivro
- Enever, J. (2011). *ELLiE - Early Language Learning in Europe*. s.l.: British Council.
- Enever, J. (2011) *Plurilingualism?: Have language-in-education policies in Europe delivered the promise?* In P. Powell-Davies (ed.), *Word for Word: The social, economic and political impact of Spanish and English* (pp. 195-213). Madrid: British Council
- Europa – Education and training – (s.d.). “*Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes: A Summary*”. Disponível em: http://europa.eu/education/languages/archieve/key/foreign_en.html
- European Commission (s.d.). *Key Competences In The Knowledge Based Society*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Eurydice (2008). *Key data on Teaching languages at school in Europe: 2008 Edition*: Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf.
- Eurydice (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Galisson, R. (1997). *Du concept en didactique des langues étrangères*. Paris: Didier Érudition.
- Gaonac’h, D. (1991). *Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*. Paris: Haitier-Didier.
- Goodenough, W. (1971). *Culture, Language and Society*. Reading, Mass: Addison Wesley Modular Publications, N° 7.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden. City: Anchor/Doubleday.

- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill. Disponível em: <http://www.studylecturennotes.com/social-sciences/sociology/113-elements-of-culture>. (Consultado em janeiro de 2014)
- Howell S. & Kester-Dodgson L. (2015). *New Treetops 3*. Oxford
- Howell S. & Kester-Dodgson L. (2016). *New Treetops 4*. Oxford
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). *The textbook as an agent of change*. *ELT Journal*, vol.48/4, pp. 315-328.
- Hymes, D. 1972. *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin.
- Johnstone, R. (2002). *Adressing 'The Age Factor': some implications for Language Policy - Guide for the development of Language Education Policies in Europe - From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/johnstoneen.pdf>
- Jordão, C. (2006) *O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso*. Tendências contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória
- Katan, D. (1999). *Translating Cultures — An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1996). *The Cultural Component of Language Teaching*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 1(2), 13 pp. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kramsch2.htm>
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *Cultural perspectives on language learning and teaching*. In Knapp, K. e Antos, G. (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlim: Walter de Gruyter GmbH & Co, 219-245.
- Kramsch, C. (2010). *Culture in Language Teaching*. In Berns, M. e Brown, K. (coord.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier, 276-282.
- Kramsch, C. (2011). *The symbolic dimensions of the intercultural*. In *Language Teaching*, 44, 354-367.
- Lange, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence: A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. Universidade de Berlim. Disponível em <http://edocs.fu->

berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDDOCS_derivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf?hosts=.

Lilian, A. (2017). *The Intercultural Skill into Practice: A Key Competence of the English Teacher in the Primary School*. Porto: Escola Superior de Educação.

Marinho, S. (2016). *O Inglês e a interculturalidade na Semântica do europeu*. Porto: Escola Superior de Educação.

Ministério da Educação. (18 de janeiro de 2001). *Decreto-Lei 6/2001*.

Ministério da Educação. (29 de agosto de 1989). *Decreto-Lei n.º 286/89*.

Ministério da Educação. (26 de maio de 2008). *Despacho n.º 14460/2008*.

Ministério da Educação. (26 de maio de 2006). *Despacho n.º 12 591/2006*.

Ministério da Educação. (5 de julho de 2005). *Despacho n.º 14753/2005*.

Ministério da Educação e da Ciência. (12 de dezembro de 2012). *Decreto-Lei n.º 176/2014*.

Ministério da Educação. (2006). *Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto*.

Mukundan, J. e Hour, T. (2010). *A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008)*. In Tomlinson, B., e Masuhara, H. (eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Londres: Continuum, 336-352.

Neuner (2012). *The dimensions of intercultural education*. In HUBER, Josef (ed.), *Intercultural competence for all — Preparation for living in a heterogeneous world*. Estrasburgo: CoE. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.

Observatório Europeu do Plurilinguismo (2009). *Carta Europeia do Plurilinguismo*. Observatoire Européen du Plurilinguisme. Disponível em: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=332&Itemid=88888896

Oliveira, S. (2014). *A competência intercultural no manual de LE de inglês e de espanhol*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

O'Neill, R. (1982). *Why use textbooks?*. In Rossner, R. e Bolitho, R. (eds.), *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 148-156.

Padilha, P. R. (2004) *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

- Roegiers, G. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, R. (2011). *A comunicação intercultural é uma utopia?*. Comunicação oral apresentada no X congresso da Associação internacional de Lusitanistas em Faro.
- Skopinskaja, L. (2003). *The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective*. Lázár, I. (ed.), Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. Estrasburgo: CoE.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo – razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Trifonovitch, J. (1964). Culture Learning, culture teaching.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the Waves of Culture*, London: The Economist Books.
- Troncoso, C. R. (2010). *The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Londres: Continuum.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*. Londres: John Murray, vol. 1.
- UNESCO. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: Relatório Mundial da UNESCO*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>.
- Ur P. (1997). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Vasconcelos, M. H. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vidigal, L. (1994). *Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Vieira F. (2017). *Action research in TEYL: building paths for learners and teacher autonomy*. Em: *PEEP'17*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Vilela, G. (2009). *Metodologia da pesquisa científica*. Disponível em https://issuu.com/guanis/docs/livro__mec_2008-1.
- Zarate G. et al. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe, Language Policy Division: Strasbourg. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1: Prevenção rodoviária – andar de bicicleta em segurança (New Treetops 3)

Bike safety in our community

1 Listen and read.



Hi, I'm Simon. This is my project about bike safety.



This is my bike.



Remember!
Put on your helmet.



At school, there's a bike safety test. Look at our reflective clothes.



Stop!
Look at the sign.



Ride your bike on a cycle path.
It's safe and it's fun.

2 Read and match.

1 Put on	a cycle path.
2 Ride on	is red.
3 Stop at	your helmet.
4 Simon's bike	the stop sign.

3 Listen and say the tongue twister.





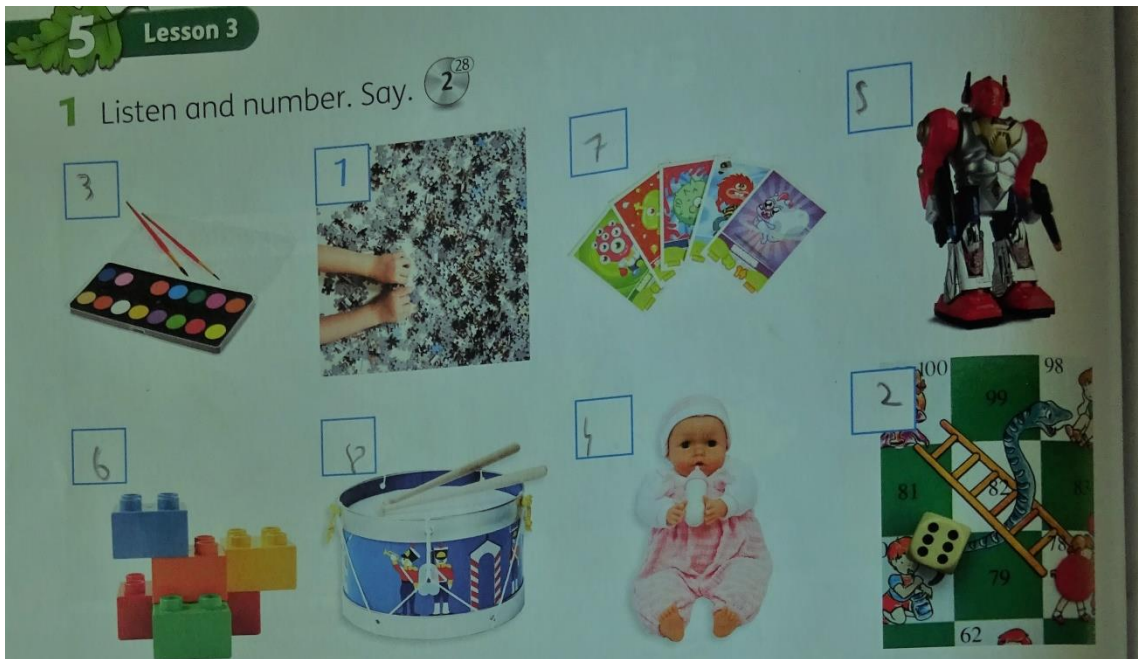
4 Project: Make road signs. See TB notes.

Culture

ANEXO 2: Brinquedos – Identificar jogos e brincadeiras (New Treetops 3)

5 Lesson 3

1 Listen and number. Say. ²⁸ 2



2 Look and write.

drum robot puzzle paint box

1 I've got a drum.

2 I've got a puzzle.

3 I've got a robot.

4 I've got a paint box.

ANEXO 3: Identificar comidas e bebidas (New Treetops 4)

Round up

LESSON 42

1 Find food in Treetops Town. **2** Listen and number. Then write. 1⁴²

The illustration shows a dining table with the following items: a plate of fish, a bowl of soup, a whole roasted chicken, a bowl of salad, a glass of milk, and a carton of milk. There are empty boxes next to each item for labeling.


3 Look and write.

1 Do you like				
2 Do you like				
3 Do you like				
4 Do you like				

4 Make a food mini-book. See TB notes.

The mini-book is open on a desk. The left page is green and features a drawing of a roasted chicken with the handwritten text "I like chicken." The right page is blue and features a drawing of three carrots with the handwritten text "I don't like carrots." Surrounding the book are drawing supplies: a yellow highlighter, a purple pen, a pair of red scissors, and two pencils.

Wild animals

1 Listen and read.  Repeat.



1 This is a penguin. It can swim.
It can't fly.



2 This is a parrot. It can fly.



3 This is a tiger. It can run and
it can swim.



4 This is a lion. It can run.

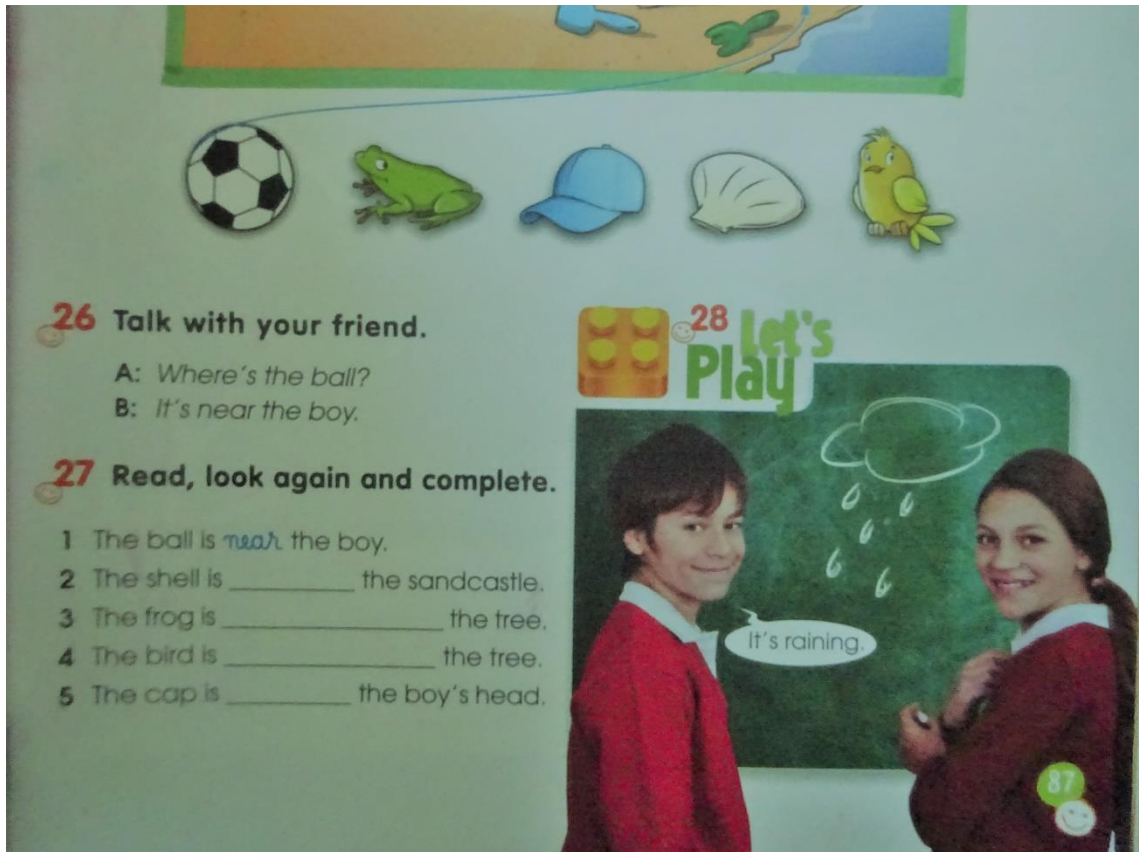


5 This is a monkey. It can climb.



6 This is a bear. It can swim.

ANEXO 5: Exemplo de imagem decorativa (school uniform) (*Smileys 3*)



The image shows a classroom scene. At the top, there is a board with a drawing of a beach and a tree. Below the board, five objects are arranged in a row: a soccer ball, a green frog, a blue cap, a white shell, and a yellow bird. To the left of the board, there are two exercises. Exercise 26 asks students to talk with a friend about the location of a ball. Exercise 27 asks students to read and complete sentences about the objects. To the right, there is a section titled '28 Let's Play' featuring a photograph of a boy and a girl in school uniforms. The boy is pointing at a chalkboard that has a drawing of a cloud raining. A speech bubble from the girl says 'It's raining.' The girl has a name tag that says '87'.

26 Talk with your friend.
A: *Where's the ball?*
B: *It's near the boy.*

27 Read, look again and complete.

- 1 The ball is near the boy.
- 2 The shell is _____ the sandcastle.
- 3 The frog is _____ the tree.
- 4 The bird is _____ the tree.
- 5 The cap is _____ the boy's head.

28 Let's Play

It's raining.

87

ANEXO 6: Exemplo de imagem representativa (New Treetops 3)

Months of the year

1 Listen and point. ³₃₂ Repeat. ³₃₃



January



February



March



April



May



June



July



August



September



October



November



December

2 Chant. ³₃₄

How many months? How many months?
There are twelve months in a year.

August and September,
October and November

ANEXO 7: Exemplo de imagem com um propósito comunicativo (Smileys 3)

Happy Easter

23 Let's Play

START

An egg for every correct score! Draw them in your basket!

Go forward **1**.

This is an Easter bunny/bear.

This is a chocolate egg/apple.

Go forward **2**.

Collect an egg!

Easter is in spring/winter.

Collect an egg!

This is a hot cross bun/pizza.

These are little fish/chicks.

Go forward **2**.

This is a lamp/lamb.

Easter day is on Thursday/Sunday.

Go back to **start!**

We can pick lots of fruit/flowers.

Go back **1**.

Collect an egg!

The eggs are in a vase/basket.

Hot cross buns,
Hot cross buns,
One a penny,
Two a penny,
Hot cross buns.

Give them to your daughters,
Give them to your sons,
One a penny,
Two a penny,
Hot cross buns.

This is a pretty Easter bag/bonnet.

Count your eggs!
The winner is the one with the most!

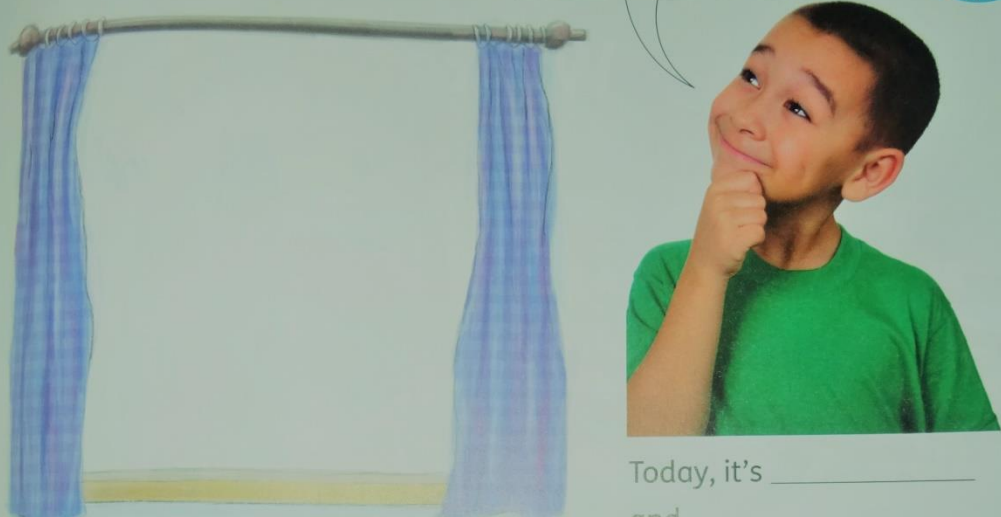
FINISH

24 Let's Sing!


ANEXO 8: Imagem com raças representativas da sociedade multicultural do Reino Unido (*New Treetops 3*)


3 Draw and write.

What's the weather like?




Today, it's _____
and _____.

4 Sing.  **Weather dance**



5 Make a weather diary. See TB notes.




The page features a 'Cross-curricular Skills' logo in the top right corner. The 'Draw and write' section shows a window with blue curtains and a boy in a green shirt thinking. The 'Sing' section includes a CD icon and the title 'Weather dance'. The illustration shows two children playing in the rain. The 'Make a weather diary' section consists of three photos: a child looking at a weather diary, hands drawing a sun on a weather diary page, and a child smiling with a completed weather diary.

ANEXO 9: Escolas britânicas (Let's Rock! 4)

Video

1. Listen and read. Find out more about British schools.



Time Table

Schools in Britain usually start in the first week of September and end in the third week of June. School starts at 9 o'clock and ends at 4 o'clock from Monday to Friday.

Stop and think...


Are British schools good or bad? Do you prefer Portuguese schools?

Holidays

School stops for a week midterm holiday in October, February and May.


Christmas and Easter holidays are two weeks long.


The Summer holidays are six weeks long.



Reals

Children have got an hour break for lunch. Some children eat sandwiches and some have lunch in the school canteen.



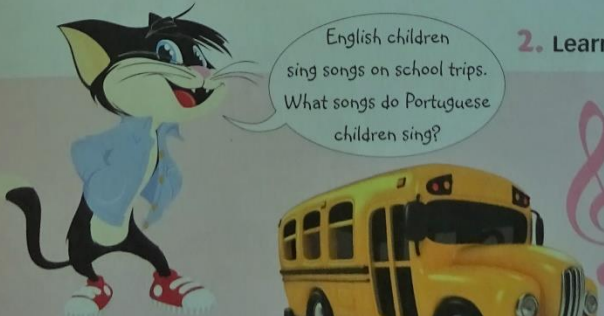


English children usually wear uniforms. Boys wear trousers, a shirt, a tie and a blazer. Girls wear a skirt, a blouse, a tie and a blazer.

2. Learn a song that English children sing.

English children sing songs on school trips. What songs do Portuguese children sing?

Ten green bottles hanging on the wall
 Ten green bottles hanging on the wall
 And if one green bottle
 Should accidentally fall
 There'll be nine green bottles
 Hanging on the wall...




ANEXO 10: Expressões idiomáticas com animais (Let's Rock! 4)

TIME FOR CULTURE

1. Look  at the map of some typical animals in English speaking countries.



2. Link  the English idioms to the correct images. 

Canada 

1) Rocky wants to win the game. Be careful children! **He's as sly as a fox.**

The United Kingdom

3) This rose is **as prickly as a hedgehog.** 

America 

2) Rocky has got some new pencils. **He's an eager beaver** to go to school today.

Australia 

4) Rocky isn't really sad. **He's shedding crocodile tears.**

3. Make  a "My favourite English and Portuguese idiom poster".

My favourite English idiom






My favourite Portuguese idiom



é um macaquinho de imitação

? There are lots of idioms about animals in English. Do you know any idioms about animals in Portuguese?

ANEXO 11: O conceito de tempo para os britânicos (Let's Rock! 4)

1. Listen  and read . Find out  more about famous clocks.



People in England and in the United States of America always try to be on time. They hate being late! Look at these monuments. They help people to be on time.

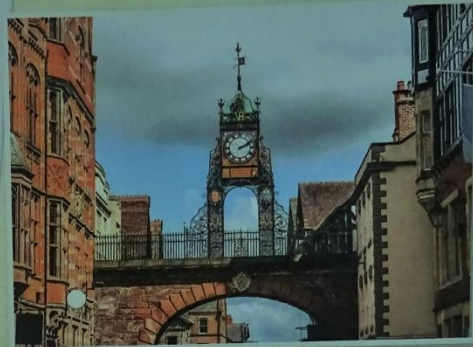


Stop and think...

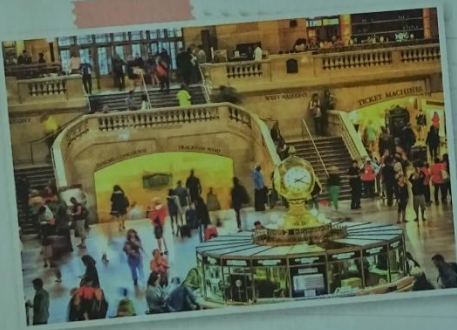
Are there any famous clocks in Portugal?




This is the **Big Ben**. It is the most famous clock in England!

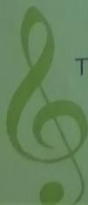


This is the **Eastgate Clock** in Chester. It is very famous.



Look at this famous clock in the United States of America. It is the **Grand Central Terminal clock** in New York. It's in the train station.

2. Learn a song  that English children sing.



Hickory, dickory, dock.
The mouse ran up the clock.
The clock struck one,
The mouse ran down.
Hickory, dickory, dock.







English children say a famous rhyme about a clock. What about Portuguese children?





ANEXO 12: Uma história do Sri Lanka (Smileys 3)


Storytime! **Twinklinka**
A story from Sri Lanka


1 Listen, point and repeat.
 a beautiful doll
  princess
  money
  dirty
  ugly


2 Listen and read.


1  This doll is perfect for a little princess!
 "A princess? Oh, yes!"


2  Hello, I'm Eddie. You are very beautiful!
 Hello, I'm Twinklinka. I'm the perfect doll for a little princess.


3  Mummy, look at that beautiful doll!
 Oh no! She's not a princess!
 I haven't got enough money for that one, dear. Take this one.


4  Bye, Twinklinka! Wait for your princess!


A month later  "Bye, Twinklinka!"
 Goodbye, Eddie! Oh, I'm all alone, now.

6  Look at these beautiful new dolls!
 What about me? Oh, where's my princess?


7 The next day  I want all these dolls!
 Yippee! My princess!



8 A week later  Ugh! You're dirty and ugly. I don't want you now!



9  Help! I'm all alone, again!
 Look at you! Come home with me.



10  You aren't ugly now. You are so beautiful!
 You are my princess! You've got a heart of gold!

3 Who says these sentences? Read the story and choose.

1 This doll is perfect for a little princess! A  B 

2 I'm all alone, now. A  B 

3 I want all these dolls! A  B 

4 You've got a heart of gold! A  B 

Smiley Values
Be kind to everyone!

ANEXO 13: Países da Europa (New Treetops 3)

 **Countries of Europe** 

1 Listen and point. ³⁵ Repeat. ³⁶ Number.



Portugal	<input type="text" value="7"/>	Wales	<input type="text" value="3"/>	France	<input type="text" value="5"/>	Scotland	<input type="text" value="1"/>
Italy	<input type="text" value="6"/>	England	<input type="text" value="4"/>	Spain	<input type="text" value="8"/>	Ireland	<input type="text" value="2"/>

ANEXO 14: Um dia de Natal no Reino Unido (New Treetops 4)

Happy Christmas

1 Listen and read. ⁴⁰3



Hello!
My name's Becky.
Today is Christmas Day.



1
Look! Presents from Santa Claus!
I've got a book and a paint box!



2
Dad Mum
This is a present for my dad.



3
Our Christmas tree
Wow! I've got a new bike. Thanks!



4
mince pies
At Christmas lunch there is roast turkey, roast potatoes and vegetables.
And mince pies – yum!



5
In the afternoon, we play games.
I love Christmas!

ANEXO 15: Uniforme escolar – Identificar vestuário e calçado (New Treetops 3)



ANEXO 16: Casas no Reino Unido (New Treetops 4)

Homes in the UK

1 Listen and read.



This is an English house. It's got a garden.



A dog's home is called a kennel!



In towns, there are flats. This is my block of flats. I like it!

Culture



This is a thatched cottage. The roof is made of straw!



This is a very special house. It is Buckingham Palace. The Queen lives here!

2 Read and write Yes or No.

- 1 Jamal lives in a house with a garden. _____
- 2 The block of flats hasn't got a garden. _____
- 3 A thatched cottage has got a straw roof. _____
- 4 A dog's home is a palace! _____
- 5 The Queen's home is called Buckingham Palace. _____

3 Sing.

Some houses are big.
Some houses are small.
Some houses are wide.
Some houses are tall.

So many houses
Wherever I go.
But the very best one
Is my own special home.



Home sweet home!

4 Do a project about homes in your town. See TB notes.

ANEXO 17: Comida de vários países (Smiles 4)

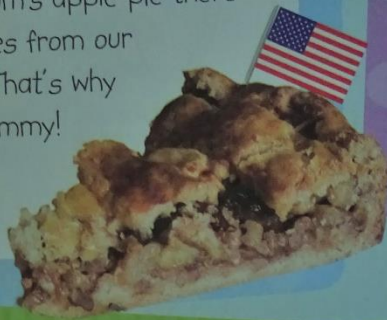
OUR WORLD

26 Listen and read.

Apple Pie, from the USA

My favourite food is apple pie!
In my mum's apple pie there
are apples from our
garden. That's why
it's so yummy!

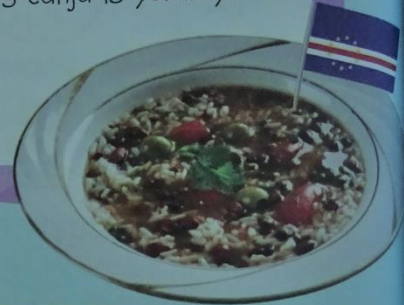
Shelley



Canja, from Cape Verde

My favourite food is canja.
There is chicken in it and
there are onions and rice, too.
My mum's canja is yummy!

Flora



Peri Peri Chicken, from Mozambique

I love peri peri chicken. It's my favourite! There is
chicken, lemon juice, garlic and lots of peri peri, chilli
pepper. You can eat peri peri chicken with chips.

Thomas




27 Read and put a tick (✓) or a cross (X).

apple pie							
canja							
peri peri chicken							

ANEXO 18: Dia de Ano Novo em vários países (Smiles 4)


HAPPY NEW YEAR

1 New Year's News! Listen and read. Then match.



PORTUGUESE NEW YEAR
People in Portugal eat **twelve** raisins as the clock strikes twelve on New Year's Eve. This is for twelve happy months in the coming year.
Feliz Ano Novo!

SCOTTISH NEW YEAR
The Scottish New Year is called Hogmanay. Special foods at this time of year are cheese, bread and shortbread (a kind of biscuit). The person most welcome on New Year's morning is a tall, dark man - this brings good luck to the house!
Happy New Year!




2 Follow your teacher's instructions and make a New Year's rattle!


- 1 Take a plastic bottle.
- 2 Cover it with paper.
- 3 Put dried beans, peas, etc inside.
- 4 Decorate with glitter, ribbons, etc.

At midnight

FILIPINO NEW YEAR
In the Philippines everything at New Year is round like coins. This is to wish that the New Year brings people lots of money! They eat round food like apples, oranges and nuts and they wear clothes with dots or circles on them!
Manigong Bagong Taon!



COLOMBIAN NEW YEAR
In Colombia people carry their suitcases around with them on New Year's Day. They believe that this gives them the chance to travel a lot in the coming year!
Feliz Año Nuevo!



1 On New Year's Eve people in Portugal

2 The twelve raisins are

3 On New Year's Eve people in Scotland

4 The person most welcome on New Year's morning is

5 In the Philippines everything at New Year

6 They wear

7 On New Year's Day in Colombia people

8 They hope

a eat shortbread.

b a tall, dark man.

c for twelve happy months.

d eat twelve raisins.

e to travel a lot in the coming year.

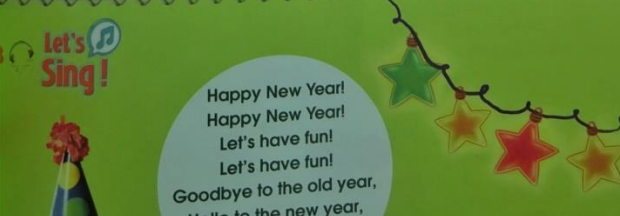
f should be round.

g carry their suitcases with them.

h clothes with dots or circles.

Let's Sing!

Happy New Year!
Happy New Year!
Let's have fun!
Let's have fun!
Goodbye to the old year,
Hello to the new year,



ANEXO 19: Estereótipos europeos (Let's Rock! 3)

Listen and read

Competition

1 Judges, meet the contestants!

2 Hello judges! Mama mia... Italian cats are wonderful. They make delicious pasta and pizza!

3 Hello judges! Olá... Portuguese cats are fantastic. They sing fado!

4 Good morning! Ooh la, la. French cats are so romantic and beautiful. They wear chic clothes!

5 Jack! What nonsense! No, No, English cats drink lots of milk with their tea.

6 Judges, time to vote!

7 It's a tie!

8 No Rocky! Everyone wins!!

Aha! I see! Yippee!

Armani!

Paulo!

Christine!

A tie?

Did you like the story?

COMPETITION THE COOLEST NATIONALITY IN THE WORLD!

ANEXO 20: Jogos tradicionais do dia-a-dia numa escola da Bulgária (projeto eTwinning)

Bulgaria and Portugal very nice photos
- Posted by Eda Dibek OCKOZHAR, 04.05.2017, 08:54 | [Delete](#)

Thank you, Milota! We are glad!
- Posted by Mariana Dafecheva, 27.04.2017, 18:01 | [Delete](#)

**Hi twinnners,
all students created beautiful logos, but we voted for number 3 from Bulgaria /we can see - three children are running and holding kites, two white birds in the sky./**
- Posted by Milota Polowicki, 25.04.2017, 20:29 | [Delete](#)

Hi! My students voted for number 4 (hands holding the planet) from Slovakia.
- Posted by Caterina Paiva, 03.04.2017, 13:29 | [Delete](#)

My dear colleagues. I must apologise you all

Playing traditional games
Bulgarian students are very fond of folk games.

Игра "Гърците"
Uploaded by Mariana Dafecheva on 2017...
youtube

1 comment

Мариана Дафчева 100
It is played by girls and boys aged 7-12 years. The number of players is unlimited. Children are ranked in two rounds, in pairs. The inner circle is the "potty", the children are squatting at the feet of their "hosts", the outside circle of participants. One child is without a potty, it circles around the circle, chooses a couple, stops in front of the owner, squeezes his hands and starts

Watchmen and Apache

1 comment

Мариана Дафчева 100
They play an even number of children, divided into guards and apaches. The guards count to ten, while the apaches are hiding. When they find them, a hunt begins. When the apache is caught, the song is singing, "Guardian stamp boom stamp, from today you become my brother". With her, the apache becomes a watchman and so until all children become guardians.

Students play "putting, putting cloth"

1 comment

Мариана Дафчева 100
The children are in a circle and squat. Choose one of them to walk around with a handkerchief outside the circle. The child is running and singing "I play, I drop a towel, the dog pulls it, Sharoo chases her for kilo candy". He chooses one of the squatting children and throws the towel behind him. Then he runs to run, and the chosen one chases him. If he first comes to his place, he sinks back into place. If the one who put the handkerchief, however, first comes to the enemy

Blind grandmother

1 comment

Мариана Дафчева 100
Children play it all over the world, Spanish and German are "blind hen", Italian "blind fly" and Hebrew "blind cow". It is determined by the number who will be the first "blind grandmother". Then the eyes are tied to the chosen one, and the others in a circle around her are annoyed by shouting "blind grandmother" when he can't catch someone, he has to know who he is in the clothes and the physics. If he falls, he remains a "blind grandmother". If he gives a faithful answer, the captured person stands in his place.

People's game "Kralu-portali"

1 comment

Мариана Дафчева 100
Two children are chosen with a bookmark and secretly the other partners agree what will be "apple" or "pear", "princes" or "magicians", "knight" or "fairy" ... They grab their hands, lift them up together, forming the gate. The other children sit in a column and pass through the gate singing the song "King, give Opened gates to pass the king, the king, the lord Sproon - pan Pot, bid Lid". At the last word, the door closes and a falls into it. It has to choose one of two children at the gate by telling the

Bulgaria and Portugal very nice photos
- Posted by Eda Dibek OCKOZHAR, 04.05.2017, 08:54 | [Delete](#)

Thank you, Milota! We are glad!
- Posted by Mariana Dafecheva, 27.04.2017, 18:01 | [Delete](#)

**Hi twinnners,
all students created beautiful logos, but we voted for number 3 from Bulgaria /we can see - three children are running and holding kites, two white birds in the sky./**
- Posted by Milota Polowicki, 25.04.2017, 20:29 | [Delete](#)

Hi! My students voted for number 4 (hands holding the planet) from Slovakia.
- Posted by Caterina Paiva, 03.04.2017, 13:29 | [Delete](#)

My dear colleagues. I must apologise you all

Playing traditional games
Bulgarian students are very fond of folk games.

Игра "Гърците"
Uploaded by Mariana Dafecheva on 2017...
youtube

1 comment

Мариана Дафчева 100
It is played by girls and boys aged 7-12 years. The number of players is unlimited. Children are ranked in two rounds, in pairs. The inner circle is the "potty", the children are squatting at the feet of their "hosts" - the outside circle of participants. One child is without a potty, it circles around the circle, chooses a couple, stops in front of the owner, squeezes his hands and starts "beginning". The child asks: - Grandpa (or Grandma, if the owner is a girl), are you selling the pot? The owner is responsible: - I sell it, I bet it, I give it to another, I do not give it to you! In the last words, the two players roll their hands and run in the opposite direction of the circle. Everyone strives to get first to the out.

Watchmen and Apache

1 comment

Мариана Дафчева 100
They play an even number of children, divided into guards and apaches. The guards count to ten, while the apaches are hiding. When they find them, a hunt begins. When the apache is caught, the song is singing, "Guardian stamp boom stamp, from today you become my brother". With her, the apache becomes a watchman and so until all children become guardians. Play, drop a handkerchief. The children are in a circle and sit down. One of them goes around with the handkerchief outside and sings "I play, I drop a towel, the dog pulls it, Sharoo chases her for kilo candy". He chooses one of the squatting children and throws the towel behind him. Then he runs to run, and the chosen one chases him. If he first comes to his place, he sinks back into place. If the one who put the handkerchief, however, first comes to the enemy

Students play "putting, putting cloth"

1 comment

Мариана Дафчева 100
The children are in a circle and squat. Choose one of them to walk around with a handkerchief outside the circle. The child is running and singing "I play, I drop a towel, the dog pulls it, Sharoo chases her for kilo candy". He chooses one of the squatting children and throws the towel behind him. Then he runs to run, and the chosen one chases him. If he first comes to his place, he sinks back into place. If the one who put the handkerchief, however, first comes to the enemy

Blind grandmother

1 comment

Мариана Дафчева 100
Children play it all over the world, Spanish and German are "blind hen", Italian "blind fly" and Hebrew "blind cow". It is determined by the number who will be the first "blind grandmother". Then the eyes are tied to the chosen one, and the others in a circle around her are annoyed by shouting "blind grandmother" when he can't catch someone, he has to know who he is in the clothes and the physics. If he falls, he remains a "blind grandmother". If he gives a faithful answer, the captured person stands in his place.

People's game "Kralu-portali"

1 comment

Мариана Дафчева 100
Two children are chosen with a bookmark and secretly the other partners agree what will be "apple" or "pear", "princes" or "magicians", "knight" or "fairy" ... They grab their hands, lift them up together, forming the gate. The other children sit in a column and pass through the gate singing the song "King, give Opened gates to pass the king, the king, the lord Sproon - pan Pot, bid Lid". At the last word, the door closes and a falls into it. It has to choose one of two children at the gate by telling the

ANEXO 21: A roupa e o tempo numa escola da Turquia (projeto eTwinning)

twinspace.etwinning.net/31042/materials/images

IMAGES - ELF - WINTER PHOTOGRAPHS



Hi, I'm Sultan. I wear a pullover, skirt and boots..jpg

Author: [Elif Dires OGUZMAN](#)
[View original](#)

https://twinspace.etwinning.net/31042/materials/images

IMAGES - ELF - WINTER PHOTOGRAPHS




It is foggy today. We are in the school garden..jpg

Author: [Elif Dires OGUZMAN](#)
[View original](#)

https://twinspace.etwinning.net/31042/materials/images

IMAGES - ELF - WINTER PHOTOGRAPHS





I'm Yeşim. I wear school uniform, red jeans and a pink coat..jpg


Author: [Elif Dires OGUZMAN](#)
[View original](#)

Anexo 22: Dia do Magusto em Portugal (projeto eTwinning)

https://twinspace.etwinning.net/49934/home


 El día 1 de noviembre en España celebramos el "Día de todos los Santos" y existen varias costumbres: se visita el cementerio llevando flores naturales a nuestros familiares difuntos, también es costumbre pasar el día en el campo con amigos y/o familiares y se toman frutos secos como castañas, nueces, higos... En nuestro colegio lo celebramos el 31 de octubre, llevando a nuestros alumnos a un parque a comer los frutos típicos. Los alumnos pueden ir disfrazados de Halloween (no es tradición española) animados por los maestros de inglés.
- Posted by FRANCISCA MONTERO FERNÁNDEZ, 14.11.2017 [Add a comment](#) | [Delete](#)

 On 11th November we celebrate a Portuguese tradition called "Magusto". In a bonfire we roast chestnuts, children jump over the remains of the fire and they colour their faces with the ashes! And they eat the chestnuts as well! This celebration happens on Saint Martin's day and there is a beautiful legend about him.




1 member on


https://twinspace.etwinning.net/49934/home



Magusto3.jpg

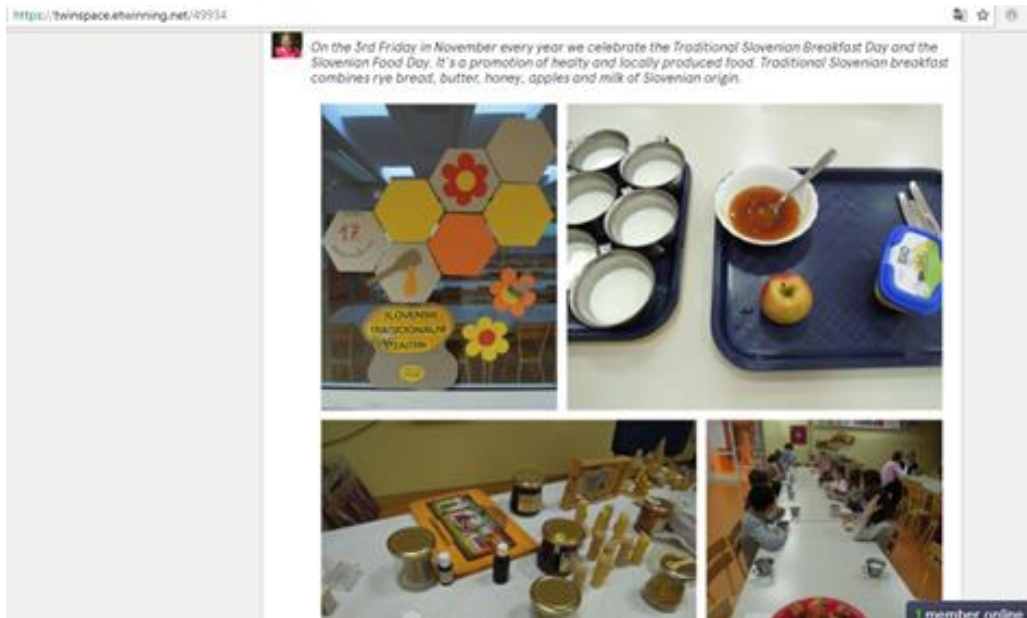
- Posted by Catarina Paço, 10.11.2017 [Add a comment](#) | [Delete](#)

 It's a very interesting tradition. In my town, in the south of Italy, we enjoy a similar tradition on December 8. I will tell you about it next month!
- Posted by Antonella d'Angeli, 10.11.2017 [Delete](#)

 Catarina, tell us the legends. This holiday is very much like the Bulgarian custom of skipping fire, but we do it in March.
- Posted by Mariana Delibova, 10.11.2017 [Delete](#)

[Show more](#) 1 member on

Anexo 23: Dia da Comida Tradicional Eslovena (projeto eTwinning)



NM