



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Cristina da Conceição Simões Serdoura

Acção eTwinning: potencialidades e constrangimentos na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Cristina da Conceição Simões Serdoura

**Acção eTwinning: potencialidades e
constrangimentos na promoção de
competências na aprendizagem de
línguas estrangeiras**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Doutora Maria Alfredo Ferreira de
Freitas Lopes Moreira**

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Helena Cristina da Conceição Simões Serdoura

Endereço electrónico: hserdoura@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 08537527

Acção eTwinning: potencialidades e constrangimentos na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras

Orientadora: Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

Ano de conclusão: 2011

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 de Outubro de 2011

Assinatura: _____

À Memória dos Meus Pais...

AGRADECIMENTOS

"Two roads diverged in a yellow wood,/ And sorry I could not travel both/ And be one traveler, long I stood/ [...] Two roads diverged in a wood, and I.../ I took the one less traveled by,/ And that has made all the difference."

R. Frost (1874-1963)

E porque os trilhos da vida não se percorrem sozinhos, quero aqui deixar os meus sinceros agradecimentos a todos os que me ajudaram a fazer a diferença nesta caminhada:

À Universidade do Minho, nas pessoas da Professora Doutora Flávia Vieira e Doutora Maria Alfredo Moreira, por encontrar nos seus trabalhos de investigação e nas práticas pedagógicas que professam ecos da minha SuperVisão de Educação;

O meu profundo apreço à Doutora Maria Alfredo Moreira, pela prontidão e disponibilidade que sempre demonstrou, as orientações que sugeriu e os incentivos que mobilizou;

Aos professores que amavelmente acederam responder ao inquérito por questionário;

Às minhas colegas de estrada, Ana Cristina Teixeira e Ana Isabel Neves, pela amizade, pelas palavras de incentivo, pela troca de experiências e a presença ao longo deste percurso...;

À minha amiga Romena Daniela Arghir, e parceira em projectos eTwinning, com quem aprendo diariamente numa perspectiva colaborativa e de transformação profissional;

À Ana Paiva, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pelo seu apoio incondicional e entusiasmo recíproco pela acção eTwinning;

À tia Leninha, cuja amizade, generosidade, apoio e disponibilidade foram cruciais para fazer face aos quilómetros que me distanciavam da Universidade do Minho;

À Natividade e ao José Rocha pela profunda amizade, apoio logístico e compreensão, sem os quais este projecto não teria sido possível;

Ao meu filho Miguel por ter aguentado a ausência da mãe;

E aos meus pais por, à sua maneira, me terem proporcionado escolher e percorrer o meu caminho...

Acção eTwinning: potencialidades e constrangimentos na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras

Helena Cristina da Conceição Simões Serdoura

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras

Universidade do Minho

2011

RESUMO

Presentemente, o ensino das línguas estrangeiras prevê o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, que se constrói no encontro entre experiências linguísticas e culturais. Uma vez que a acção eTwinning (acção integrada no Programa Comenius, secção educativa do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida) tem como principais objectivos promover a aprendizagem colaborativa entre escolas europeias, com o propósito de materializar o sonho Europeu de construir uma identidade comum, procurou-se, neste estudo, analisar a mesma em torno de três grandes objectivos: (1) Caracterizar a acção eTwinning quanto à promoção da competência de comunicação intercultural na aprendizagem das línguas estrangeiras; (2) Caracterizar processos de aprendizagem colaborativa na aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito da acção eTwinning; e (3) Identificar potencialidades, factores de constrangimento e limitações da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural e aprendizagem colaborativa.

O estudo avaliativo da acção eTwinning é de natureza descritiva, assente numa abordagem interpretativa, recorrendo à pesquisa documental, à análise do dispositivo que serve de base ao trabalho colaborativo e a um inquérito por questionário a professores que desenvolvem projectos eTwinning, no domínio das línguas estrangeiras. Recorreu-se a análises quantitativas e qualitativas da informação recolhida.

A avaliação da experiência permitiu concluir que a acção eTwinning oferece condições para que a aprendizagem colaborativa e actividades de comunicação intercultural ocorram, na medida em que fomenta o uso e a aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto real de comunicação, sendo que, através dos seus projectos, os alunos podem comparar semelhanças e diferenças entre as várias culturas participantes e trabalhar de modo colaborativo. Reconhece-se, no entanto, que a implementação destas competências não é fácil, uma vez que as percepções dos professores não evidenciam práticas de gestão colaborativa da aprendizagem e revelam limitações na compreensão do que implica o desenvolvimento de competências interculturais.

eTwinning action: strengths and weaknesses in the promotion of competences in learning foreign languages

Helena Cristina da Conceição Simões Serdoura
Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching
University of Minho
2011

ABSTRACT

Presently, foreign language education is concerned with plurilingual and pluricultural competences' development which is built in linguistic and cultural experience encounters. Since eTwinning action (action integrated in the Comenius programme, the school education section of the Lifelong Learning Programme) has as its main objectives fostering collaborative work among European schools with the ambition of fulfilling Europe's dream in constructing a common European identity, this study was organised around three main objectives: (1) To characterise the eTwinning action in the promotion of the intercultural communicative competence; (2) To characterise the eTwinning action in collaborative learning processes in foreign language education; and (3) To identify strengths and weaknesses in the promotion of intercultural communicative competence and collaborative learning.

The present study on the eTwinning action is both descriptive and evaluative, based on an interpretative approach, involving the analysis of official documents, its online working environment and a survey to foreign language teachers that develop eTwinning projects. It pursued quantitative and qualitative data analyses.

The results lead to the conclusion that eTwinning action provides the conditions for collaborative learning and intercultural communicative competence to take place, in the sense that promotes the use and the learning of foreign languages in an authentic communicative context where, through the projects, students may compare cultural similarities and differences among the participant cultures. It also promotes collaborative learning modes among the students in the different countries.

The development of the intercultural communicative competence isn't an easy task, for the teachers' perceptions reveal problems in the development of a collaborative learning environment. They also reveal problems in their understanding of the extent on how intercultural communicative competence can be promoted.

ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO	1
<i>CAPÍTULO 1 – Educação em línguas: Que perspectivas...? Que desafios...?</i>	7
1.1 Compreender o mundo, compreender o Outro... para o (re)encontro com o Eu	8
1.1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	13
1.1.2 Que Europa plurilingue e pluricultural?	15
1.1.3 A interculturalidade nos programas nacionais de línguas estrangeiras	18
<i>CAPÍTULO 2 – Educação em línguas e a dimensão intercultural</i>	21
2.1 A competência comunicativa em língua	22
2.2 A competência de comunicação intercultural	24
2.2.1 Perfil do falante intercultural	29
2.2.2 Papel do professor de línguas estrangeiras	35
<i>CAPÍTULO 3 – Educação em línguas e a aprendizagem colaborativa</i>	41
3.1 A aprendizagem colaborativa – uma aprendizagem experiencial sócio- -constutivista	42
3.1.1 A aprendizagem experiencial	44

3.1.2 A aprendizagem colaborativa em línguas estrangeiras	46
<i>CAPÍTULO 4 – Metodologia de investigação do estudo</i>	53
4.1 Paradigma de investigação	54
4.2 Objectivos do estudo e contexto de intervenção	55
4.3 O <i>design</i> da investigação	58
4.3.1 Estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados	58
4.3.1.1 A análise documental	59
4.3.1.2 O inquérito por questionário	61
1) <i>Parte A – Identificação</i>	62
2) <i>Parte B – Competência de comunicação intercultural</i>	63
3) <i>Parte C – O eTwinning e a competência de comunicação intercultural</i>	64
4) <i>Parte D – O eTwinning e a aprendizagem colaborativa</i>	65
4.3.2 Critérios de qualidade e limitações do estudo	67
<i>CAPÍTULO 5 – Educação em línguas e a acção eTwinning</i>	69
5.1 Acção eTwinning – porquê e para quê?	70
5.2 Roteiro virtual da Acção eTwinning	77
5.2.1 O Portal eTwinning... à procura de inspiração!	77
5.2.2 Desktop ou quadro de bordo	87
5.2.3 Twinspace... a sala de aula (virtual) eTwinning	89
5.3 A aprendizagem colaborativa no eTwinning	90

5.4 O eTwinning e o desenvolvimento profissional	93
<i>CAPÍTULO 6 – Acção eTwinning: percepções dos professores de línguas estrangeiras na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras</i>	95
6.1 Participantes na investigação	96
6.1.1 Idade e género	97
6.1.2 Nacionalidade	99
6.1.3 Qualificações profissionais	99
6.1.4 Contexto escolar	101
6.1.5 Experiência profissional	104
6.1.6 Experiência na acção eTwinning	108
6.1.7 Experiências interculturais dos participantes	111
6.2 A acção eTwinning e a competência de comunicação intercultural	115
6.3 A acção eTwinning e a aprendizagem colaborativa	138
6.3.1 Modalidades empreendidas na gestão da aprendizagem colaborativa	138
6.3.2 A aprendizagem colaborativa	143
<i>CAPÍTULO 7 – Acção eTwinning: potencialidades e constrangimentos – possibilidades e desafios...</i>	149
7.1 Cumprimento dos objectivos	150
7.2 Possibilidades e desafios	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

ANEXOS	169
Anexo 1 – Modelos (síntese de projectos) eTwinning	171
Anexo 2 – Módulos (actividades de curta duração) eTwinning	175
Anexo 3 – Entrevistas/testemunhos a professores com experiência na acção eTwinning	179
Anexo 4 – Matriz do questionário <i>Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning</i>	187
Anexo 5 – Questionário <i>Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning</i>	191
Anexo 6 – Matriz do questionário <i>eTwinning's Strengths and Weaknesses</i>	201
Anexo 7 – Questionário <i>eTwinning's Strengths and Weaknesses</i>	205
Anexo 8 – Pedidos de colaboração para disseminação dos questionários	213

ÍNDICE de QUADROS

Quadro 1 – Número de professores estrangeiros que já residiu em outros países estrangeiros	111
Quadro 2 – Número de professores portugueses que já residiu em outros países estrangeiros	112
Quadro 3 – Importância que os professores estrangeiros atribuem ao ensino da cultura na educação em línguas estrangeiras	115
Quadro 4 – Importância que os professores portugueses atribuem ao ensino da cultura na educação em línguas estrangeiras	116
Quadro 5 – Tempo disponível para o ensino da cultura em línguas estrangeiras	117
Quadro 6 – Importância consagrada pelos currículos nacionais ao ensino da cultura na educação em línguas – professores estrangeiros	118
Quadro 7 – Importância consagrada pelos currículos nacionais ao ensino da cultura na educação em línguas - professores portugueses	118

Quadro 8 – Objectivos pedagógicos definidos pelos professores estrangeiros de acordo com o seu grau de importância	131
Quadro 9 – Objectivos pedagógicos definidos pelos professores portugueses de acordo com o seu grau de importância	133

ÍNDICE de FIGURAS

Figura 1 – Logotipo da Acção eTwinning	2
Figura 2 – Razões para uma aprendizagem intercultural	10
Figura 3 – Os quatro pilares da educação	11
Figura 4 – Competências gerais e comunicativas em língua (QECR)	14
Figura 5 – Definições de cultura	27
Figura 6 – Competências e características do falante intercultural	30
Figura 7 – Quadro conceptual dos factores que interagem no processo de aquisição da competência de comunicação intercultural	33
Figura 8 – Quadro comparativo entre o modelo tradicional (behaviorista) e o modelo experiencial (construtivista) de educação	36
Figura 9 – Actividades para promoção da competência de comunicação intercultural	38
Figura 10 – A aprendizagem colaborativa versus a aprendizagem tradicional	51
Figura 11 – Referencial de análise da acção eTwinning	57
Figura 12 – Fontes, instrumentos e tipo de informação recolhida	59
Figura 13 – Publicações oficiais eTwinning	60
Figura 14 – Registo de membros e projectos activos a 22 de Janeiro de 2011, no portal eTwinning	74
Figura 15 – Registo de membros e projectos referentes a Portugal, a 22 de Janeiro de	

2011, no portal eTwinning	75
Figura 16 – Representação gráfica da plataforma eTwinning	77
Figura 17 – O portal público eTwinning – <i>www.etwinning.net</i>	78
Figura 18 – Exemplos de Modelos disponíveis no portal eTwinning	79
Figura 19 – Exemplo de um modelo eTwinning	81
Figura 20 – Exemplo da apresentação do modelo <i>Como digo “Obrigado”?</i>	83
Figura 21 – Exemplo de um projecto na galeria	87
Figura 22 – eTwinning desktop ou quadro de bordo	88
Figura 23 – TwinSpace... a sala de aula (virtual) eTwinning	89

ÍNDICE de GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação das disciplinas com maior expressividade no eTwinning	75
Gráfico 2 – Idade dos professores participantes na investigação	98
Gráfico 3 – Nacionalidades dos professores participantes na investigação	99
Gráfico 4 – Qualificações profissionais dos professores estrangeiros	100
Gráfico 5 – Qualificações profissionais dos professores portugueses	100
Gráfico 6 – Contexto escolar dos professores estrangeiros	101
Gráfico 7 – Contexto escolar dos professores portugueses	102
Gráfico 8 – Contexto geográfico das escolas dos professores estrangeiros	103
Gráfico 9 – Contexto geográfico das escolas dos professores portugueses	103
Gráfico 10 – Experiência profissional dos professores estrangeiros	104
Gráfico 11 – Experiência profissional dos professores portugueses	104
Gráfico 12 – Faixas etárias dos alunos com os quais os professores estrangeiros	

trabalham	105
Gráfico 13 – Faixas etárias dos alunos com os quais os professores portugueses trabalham	106
Gráfico 14 – Línguas estrangeiras ensinadas pelos professores estrangeiros	107
Gráfico 15 – Línguas estrangeiras ensinadas pelos professores portugueses	107
Gráfico 16 – Número de anos que os professores estrangeiros desenvolvem projectos eTwinning	108
Gráfico 17 – Número de anos que os professores portugueses desenvolvem projectos eTwinning	109
Gráfico 18 – Número de horas que professores e alunos estrangeiros dedicam ao desenvolvimento de projectos eTwinning	110
Gráfico 19 – Número de horas que professores e alunos portugueses dedicam ao desenvolvimento de projectos eTwinning	110
Gráfico 20 – Frequência com que os professores estrangeiros visitam países estrangeiros	113
Gráfico 21 – Frequência com que os professores portugueses visitam países estrangeiros	113
Gráfico 22 – Frequência com que os professores estrangeiros contactam com pessoas estrangeiras	114
Gráfico 23 – Frequência com que os professores portugueses contactam com pessoas estrangeiras	114
Gráfico 24 – Operacionalização da dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras – professores estrangeiros	119
Gráfico 25 – Operacionalização da dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras – professores portugueses	120
Gráfico 26 – Valores médios das percepções dos professores estrangeiros em relação à dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras	129

Gráfico 27 – Valores médios das percepções dos professores portugueses em relação à dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras	130
Gráfico 28 – Percepções dos professores estrangeiros em relação às actividades interculturais promovidas pela acção eTwinning	135
Gráfico 29 – Percepções dos professores portugueses em relação às actividades interculturais promovidas pela acção eTwinning	137
Gráfico 30 – Gestão colaborativa da aprendizagem – professores estrangeiros	139
Gráfico 31 – Gestão colaborativa da aprendizagem – professores portugueses	141
Gráfico 32 – Ocorrência de aprendizagem colaborativa no âmbito da acção eTwinning – professores estrangeiros	143
Gráfico 33 – Ocorrência de aprendizagem colaborativa no âmbito da acção eTwinning – professores portugueses	146

LISTA de ABREVIATURAS

AC – Aprendizagem Colaborativa

CCI – Competência de Comunicação Intercultural

CSS – Serviço de Apoio Central (Central Service Support)

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

IC – Intercompreensão

NSS – Serviço de Apoio Nacional (National Service Support)

PEL – Portefólio Europeu de Línguas

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Vivas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O presente projecto tem como finalidade central compreender as potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning no desenvolvimento da competência de comunicação intercultural e da promoção da aprendizagem colaborativa, na educação em línguas estrangeiras, com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (Figura 1).



Figura 1 – Logotipo da Acção eTwinning

A identificação da acção eTwinning como objecto de estudo e de investigação teve origem em dois pressupostos nucleares: (1) razões de ordem pessoal e profissional, que emergem de experiências resultantes de interacções com outros povos e culturas, indiciam que estas práticas são potenciadoras de uma melhor compreensão do “Eu” enquanto indivíduo e cidadão do mundo, num contexto plural, complexo e adverso, bem como de uma maior tolerância e respeito pela diversidade do “Outro”; (2) a relevância e actualidade do tema, cujo estudo poderá apresentar respostas ao “que é que não sabemos e queremos saber?” (Afonso, 2005: 53), contribuindo desta forma para a construção de conhecimento educacional, em particular no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

O eTwinning é uma acção integrada no Programa Comenius¹, secção educativa do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (Lifelong Learning Programme), e surgiu em 2005, como iniciativa da Comissão Europeia, tendo como principal objectivo a gemação de escolas europeias com o propósito de aproximar professores e alunos a trabalhar colaborativamente para a construção de uma identidade comum e para o aprofundamento do significado de ser europeu (Crawley et al., 2007: 4-5).

¹ O Programa Comenius é um subprograma do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida e visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário, bem como dos estabelecimentos e organizações que oferecem esses mesmos níveis de ensino, de modo a atingir todos os intervenientes e agentes da actividade educativa (<http://www.proalv.pt/np4/146.html>).

Para compreender o surgimento de uma acção como o eTwinning e as metas que se propõe alcançar, será necessário remontar a 1996 e consultar as recomendações assinaladas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jaques Delors. Estas surgem expressas no relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), alertando para o papel vital da educação como veículo de acesso de todos ao conhecimento para o cumprimento de uma tarefa universal: “ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (1996: 44). Outro caminho para a compreensão do surgimento de acções como o eTwinning, integrado no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, são as orientações deixadas pelo referido relatório e que defendem que o “conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI” (op. cit.: 101).

Aludindo à metáfora de Bogdan & Biklen (1994: 89), na perspectiva de se ir *afunilando* a periferia em direcção ao centro do estudo, importa agora recuperar as propostas de actuação recomendadas pelo Conselho da Europa para o ensino e aprendizagem das línguas vivas, através do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Vivas (QEQR), no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” (Conselho da Europa, 2001: 7), que, a par do Portfolio Europeu de Línguas (PEL), fornecem uma base comum de trabalho para a elaboração de programas de línguas e linhas de orientação curriculares (op. cit.: 19). Torna-se evidente nestes documentos que a diversidade linguística e cultural na Europa justifica a promoção e o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, dotando o indivíduo, na sua qualidade de actor social, da capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas (Conselho da Europa, 2001: 231).

A nível nacional, estas preocupações surgem consagradas em documentos oficiais, como os Programas de Línguas e de Organização Curricular para o Ensino Básico e Secundário, onde se afirma, por exemplo, que “uma língua é um espaço potencial de expressão do eu que serve as relações interpessoais (...), permite ao indivíduo desenvolver consciência de si próprio e dos outros (...) no pressuposto de que ela é o repositório de identidades individuais e colectivas” (Ministério de Educação, 1996: 5-6).

Articulando os objectivos da acção, as competências essenciais definidas para uma Aprendizagem ao Longo da Vida, as recomendações nacionais e europeias e as orientações actuais para o desenvolvimento da dimensão intercultural na educação em línguas estrangeiras, reforçando a ideia de Byram & Zarate (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 14) de que os alunos devem ser ensinados a tornar-se *falantes interculturais*, o estudo descritivo e avaliativo que se prospectiva pretende caracterizar a acção eTwinning quanto à promoção da competência de comunicação intercultural, em ambientes de trabalho colaborativo, avaliando a consecução dos seus objectivos.

Actualmente, o ensino das línguas estrangeiras remete para o paradigma comunicativo, sendo que este se corporiza num quadro teórico-conceitual de orientações metodológicas que prevêem que os professores reorganizem as suas práticas promovendo um ensino centrado no aluno (Ministério da Educação, 1996: 40). Esta aceção é reforçada através de orientações expressas nos Programas de Línguas quando se afirma que a mesma “tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real” (op. cit.: 41), operacionalizando esta interactividade comunicativa através de uma panóplia de estratégias e recursos, onde as tecnologias de informação e comunicação (TIC) ganham algum destaque. Por outro lado, o documento considera a “promoção da autonomia do aluno na utilização da língua inglesa para fins comunicativos o objectivo fundamental da aprendizagem desta disciplina” (idem, ibidem). Neste sentido, tudo o que até agora foi dito assenta numa “conceptualização construtiva do processo de aprender a língua através da incidência no aluno como construtor de aprendizagens significativas” (idem, ibidem).

O estudo parte da convicção de que o eTwinning, e toda a estrutura que o sustenta, podem promover o diálogo plurilingue e pluricultural em ambiente natural de aprendizagem, e que o trabalho colaborativo que o norteia poderá fomentar estratégias de aprendizagem centradas no aluno, consoante o tipo de gestão empreendida. Deste modo, procurar-se-á averiguar, através da caracterização dos processos de gestão da aprendizagem accionados para operacionalizar o trabalho de projecto no âmbito da acção eTwinning, que sinergias, potencialidades e limitações o mesmo encerra com o propósito de encontrar respostas para os objectivos do presente projecto de investigação. Neste sentido, o estudo assume uma dimensão avaliativa, constituindo um contributo para a compreensão do valor educativo da acção em estudo, organizando-se em torno de três grandes objectivos:

1. Caracterizar a acção eTwinning quanto à promoção da competência de comunicação intercultural na aprendizagem das línguas estrangeiras;
2. Caracterizar processos de aprendizagem colaborativa na aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito da acção eTwinning;
3. Identificar potencialidades, factores de constrangimento e limitações da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural e aprendizagem colaborativa.

O trabalho desenvolvido organiza-se em 7 capítulos: Capítulo 1 - Educação em línguas: Que perspectivas...? Que desafios...?; Capítulo 2 - Educação em línguas e a dimensão intercultural; Capítulo 3 - Educação em línguas e a aprendizagem colaborativa; Capítulo 4 - Metodologia de investigação do estudo; Capítulo 5 - Educação em línguas e a acção eTwinning; Capítulo 6 - Acção eTwinning: percepções dos professores de línguas estrangeiras na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras; e Capítulo 7 - Acção eTwinning: potencialidades e constrangimentos – possibilidades e desafios...

No Capítulo 1 procede-se ao enquadramento do estudo à luz das actuais políticas linguísticas, em relação à dimensão intercultural em línguas estrangeiras, expressas nas orientações e recomendações europeias e nacionais, para clarificar e justificar os objectivos do projecto de investigação.

O Capítulo 2 explora o conceito de competência comunicativa em língua e, em particular, a competência de comunicação intercultural, apresentando um quadro conceptual para o efeito. Define ainda o perfil do falante intercultural e o papel do professor de línguas estrangeiras. No Capítulo 3 revelam-se os pressupostos teóricos relacionados com a aprendizagem colaborativa numa perspectiva de aprendizagem experiencial sócio-construtivista e, em particular, a sua operacionalização na educação em línguas.

O Capítulo 4 apresenta as opções metodológicas da investigação, enquadrando-as num paradigma de investigação naturalista. Identificam-se os objectivos centrais do estudo e procede-se à descrição do contexto de intervenção, à caracterização dos participantes na investigação e às estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados. Por fim, referem-se os critérios de qualidade e limitações do estudo.

O capítulo 5 apresenta e discute os dados recolhidos sobre a acção eTwinning, percorrendo todos os recursos colocados à disposição de professores e alunos, a fim de providenciar uma caracterização e avaliação exaustiva do dispositivo *www.etwinning.net*, e da acção propriamente dita, tendo por referência as dimensões em estudo: a competência de comunicação intercultural e a aprendizagem colaborativa.

O capítulo 6 incide nas percepções, crenças e opiniões dos professores europeus de línguas estrangeiras, com experiência em projectos eTwinning. Sistematiza os dados recolhidos pela aplicação de um inquérito por questionário *online*, cruzando-os com os dados obtidos pela análise do dispositivo da acção e testemunhos de professores expressos em publicações oficiais da acção eTwinning, em função dos objectivos previamente definidos.

Por fim, o capítulo 7 compreende as principais conclusões do projecto de investigação, tendo como pano de fundo os objectivos do estudo, nomeadamente a caracterização da acção eTwinning quanto à promoção da competência de comunicação intercultural e dos processos de aprendizagem colaborativa na aprendizagem de línguas estrangeiras. Identificam-se ainda as potencialidades, factores de constrangimento e limitações da acção no âmbito das dimensões em estudo e procede-se à apresentação de sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO 1

Educação em línguas: Que perspectivas...? Que desafios...?

Neste capítulo procede-se ao enquadramento do estudo à luz das actuais políticas linguísticas, em relação à dimensão intercultural em línguas estrangeiras, expressas nas orientações e recomendações europeias e nacionais, para clarificar e justificar os objectivos do projecto de investigação.

“O diálogo intercultural é uma ‘obra em progresso’ – um novo passo no caminho de um novo modelo social e cultural adaptado a uma Europa em acelerada transformação e a um mundo em rápida mudança.” (Comissão Europeia, 2007: 5)

1.1 Compreender o mundo, compreender o Outro... para o (re)encontro com o Eu

A diversidade linguística e cultural europeia não pode ser entendida como um obstáculo à comunicação e convite à sedimentação de preconceitos perniciosos, os quais têm tido consequências desastrosas na história passada e recente. Para contrariar o que a história não pode desmentir, a Europa tem encetado um árduo trabalho no sentido de combater e esbater assimetrias que poderão culminar em convulsões sociais, políticas e económicas. É neste quadro que os objectivos da política linguística do Conselho da Europa no domínio das línguas vivas assentam no desafio imperioso de “preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional, (...) promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural, (...) responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si (...) e evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva” (Conselho da Europa, 2001: 22).

As orientações são claras e expressas em vários documentos, relatórios, recomendações... professores de línguas estrangeiras devem ensinar língua pela cultura e cultura pela língua, pedindo-se-lhes que não só reconheçam a dimensão cultural como a integrem no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas parte da assunção de que os indivíduos enquanto:

“agentes sociais, (...) estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” (Conselho da Europa, 2001: 19)

Assim, “(...) preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo” (Delors, 1996: 41), deverá ser uma das missões essenciais, e das mais nobres, da educação no mundo global de hoje, pois conferirá ao Homem a clarividência necessária para contrariar os sentimentos de incerteza e medo, muitas das vezes fabricados com propósitos políticos e económicos cujos fins a maioria da população desconhece.

A responsabilidade dos educadores nesta matéria é transdisciplinar, na medida em que todos devem construir dispositivos que ajudem os futuros cidadãos do mundo a tomarem consciência das suas raízes, a fim de dispor de referenciais que lhe permitam situar-se no mundo, ensinando-lhe o respeito e a solidariedade pela diversidade das outras culturas. De facto, o “conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade” (op. cit.: 42). Peres (2006: 129; 122) vai mais longe ao afirmar que “é necessário ir ao encontro do outro e viver a sua cultura, descobrindo que as diferenças também existem em nós, (...) permitindo constatar e tomar consciência da alteridade – o outro não é tão outro como isso”. Para que esta premissa se transforme em realidade, o autor advoga que só “com uma ‘pedagogia de abertura’, que permita viver os conhecimentos e conhecer as vivências, é que poderemos mergulhar na magia e na aventura do agir comunicacional, apostando na negociação de sentidos e significados” (op. cit.: 125). Infelizmente, a actual crise financeira, a par de uma crise de valores, perpetuação de um imperialismo cultural e de uma participação acrítica na sociedade, têm dificultado a transformação de princípios que tardam em sair do papel. De facto, e perante a afirmação recente de Angela Merkel² de que a Europa falhou na integração sociocultural dos seus cidadãos, e de uma Europa que se vê a braços com sérios problemas de desemprego, precariedade laboral, injustiça social, total desregulação dos mercados financeiros, os desafios inerentes a uma educação intercultural sustentável continuam a estar no cerne da construção do sonho Europeu. Kaikkonen (2001: 70) sistematiza, na Figura 2, os factores que convergem para a necessidade de uma verdadeira educação intercultural nos sistemas de ensino, na medida em que agora, como nunca, a escola deve procurar promover uma escolarização transformadora por oposição a uma educação assimiladora.

² Declarações proferidas em 2010 e transmitidas pela comunicação social, nomeadamente no canal público de televisão portuguesa e antena 1.



Figura 2 – Razões para uma aprendizagem intercultural (adaptado de Kaikkonen, 2001: 70)

Com estas afirmações e reflexões, pretende-se reforçar outro vector central da educação e que remete para a *reflexão crítica* que a escola deve promover como garante de formação de cidadãos autónomos que adquirem a mestria intelectual que lhes permitirá discernir a qualidade e a validade de diferentes tipos de raciocínio e de juízos de valor (Delors, 1996: 54). Os princípios aqui enunciados remetem para a valorização e desenvolvimento da autonomia do aluno, preconizada por Jiménez Raya et al. (2007: 27), os quais identificam três pilares essenciais para a promoção de indivíduos autónomos: (1) a capacidade de se desenvolverem como participantes autodeterminados, (2) socialmente responsáveis e (3) criticamente conscientes. A par deste trinómio, evidencia-se a necessidade de o professor repensar o seu “estatuto de funcionário” tal como refere Peres (2006: 128), para se

transformar num “intelectual crítico com vista à construção da cidadania plena e à reconstrução da sociedade, numa perspectiva solidária”.

Surge assim um eixo que pretende ser o pilar de sustentação e orientação para enfrentar e encontrar soluções face ao desafio de uma Educação sustentável para Todos. Ou seja, esta Educação dever-se-á organizar à volta de quatro aprendizagens fundamentais (Delors, 1996: 77-88) que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos e (4) aprender a ser, e que se encontram sistematizados na Figura 3.

Os Quatro Pilares da Educação	
aprender a conhecer	adquirir os instrumentos da compreensão, o que também implica desenvolver competências de aprender a aprender
aprender a fazer	para poder agir sobre o meio envolvente
aprender a viver juntos	a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas, desenvolvendo o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz
aprender a ser	a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – desenvolver a capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade social

Figura 3 – Os quatro pilares da educação (inspirado no relatório de Delors, 1996)

Para uma apropriação integral das quatro dimensões supracitadas é importante reportar à conceptualização que lhe subjaz, nomeadamente o facto de as mesmas não constituírem um fim em si próprio na aprendizagem formal inicial, mas estenderem-se por período indeterminado. Assim, as mutações aceleradas da civilização moderna impuseram um novo paradigma educacional; não basta os conhecimentos adquiridos no período consagrado à educação escolar, impõem-se um actualizar constante de saberes. É neste contexto histórico e social que a Comissão que assegurou a elaboração do relatório para a UNESCO entendeu designar este novo paradigma de “educação ao longo de toda a vida”.

Nesta perspectiva, e para enquadrar e justificar os objectivos do projecto de investigação à luz das actuais políticas educativas europeias, torna-se crucial considerar as oito competências essenciais identificadas no Quadro de Referência Europeu e que são recomendadas como

objectivos do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida: (1) Comunicação na língua materna; (2) Comunicação em línguas estrangeiras; (3) Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; (4) Competência digital; (5) Aprender a aprender; (6) Competências sociais e cívicas; (7) Sentido de iniciativa e empreendedorismo e (8) Consciência cultural e de expressão (Comissão Europeia, 2007: 5).

O relatório Delors (1996) diz-nos também que as aprendizagens electrónicas criam “formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e colectiva” (op. cit.: 56). Vai mesmo mais longe, recomendando que “todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e comunicação sejam postas ao serviço da educação e da formação” (op. cit.: 58), a par da promoção de capacidades de compreensão analítica, crítica e de discernimento. Reportando-nos ao contexto específico do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, e recordando que a acção eTwinning só ganha expressão através do uso colaborativo das ferramentas que disponibiliza na sua plataforma virtual de trabalho, importa agora trazer para análise as potencialidades destes recursos ao serviço da educação.

Oliveira e Cardoso (2009: 97-98) sustentam, através de um estudo de investigação-acção em aulas de inglês no ensino básico, que o recurso às TIC e a criação de ambientes virtuais permitem fomentar um ensino centrado nos alunos, de cariz interactivo, conduzindo-os para processos de aprendizagem mais participativa, promovendo competências de trabalho colaborativo e providenciando a possibilidade de utilizarem a língua estrangeira de forma autêntica. A apresentação destes resultados está em consonância com os princípios reguladores da acção eTwinning. Desta forma, as TIC podem adicionar valor acrescentado à promoção da educação intercultural em línguas, na medida em que é um dispositivo facilitador da comunicação, da colaboração e da participação activa, em contexto real. De facto, e de acordo com a investigação desenvolvida por Lazakidou-Kafetzi et al. (2006: 194), estes corroboram que este contexto “magnifies their capacities with reference to dynamically established relationships among the participants and following development of ICT”.

1.1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

“Foreign language education is, by definition, intercultural. Bringing a foreign language to the classroom means connecting learners to a world that is culturally different from their own.”
(Sercu et al., 2005: 1)

No âmbito do projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, o Conselho de Europa elaborou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Vivas (QECR, 2001), transformando-o num referencial linguístico e de trabalho, juntamente com o Portfolio Europeu de Línguas (Ministério da Educação, 2001), no sentido de promover uma harmonização europeia ao nível da aprendizagem, ensino e avaliação das línguas vivas na Europa. Procura-se com este instrumento de trabalho que os princípios que norteiam a educação em línguas na Europa possam caminhar de mãos dadas na e para a consecução de objectivos políticos comuns, definidos pelo Conselho de Ministros do Conselho de Europa, como preparar os cidadãos para os enormes desafios decorrentes da mobilidade internacional, e resultante da globalização, promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural, responder às necessidades de uma Europa multilíngue e multicultural, assegurar a capacidade de comunicar de forma eficaz e numa perspectiva ao longo da vida e combater a marginalização daqueles que não são capazes de interagir numa Europa interactiva (op. cit.: 22).

Tomando como referência as metas definidas, a abordagem do QECR (2001: 29) é explicitamente assumida e orientada para acção, colocando o aluno no centro da aprendizagem, na medida em que o interpreta como actor social que tem de cumprir tarefas comunicacionais em circunstâncias e contextos determinados a fim de satisfazer as suas necessidades e finalidades numa determinada situação. Contudo, como veremos mais à frente, esta etapa não cumprirá os seus plenos objectivos se não for tido em conta que a aprendizagem e uso de uma língua pressupõe a participação em tarefas comunicativas que exigem o recurso a estratégias de comunicação e se faz pelo desenvolvimento e utilização de competências, gerais ou comunicativas em língua, adquiridas ao longo da experiência pessoal de cada um, conforme Figura 4 que a seguir se apresenta (op. cit.: 37, 147 - 184):

COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA
<p>Conhecimento declarativo: (Saber)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento do mundo <p>- conhecimento empírico (resulta da experiência)</p> <p>- conhecimento acadêmico (aprendizagem mais formal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento sociocultural <p>Competência de realização (ou capacidades): (saber-fazer)</p> <p>- capacidade de pôr em prática procedimentos</p> <p>- capacidades interculturais</p> <p>Competência existencial³: (saber-ser e saber-estar)</p> <p>- características individuais</p> <p>- traços de personalidade</p> <p>- atitudes</p> <p>Competência de aprendizagem (saber-aprender)</p> <p>- saber como ou estar disposto a descobrir o outro</p>	<p>Competência linguística – dimensões da língua enquanto sistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • competência lexical • competência gramatical • competência semântica • competência fonológica • competência ortográfica • competência ortoépica <p>Competência sociolinguística – condições socioculturais do uso da língua.</p> <p>Competência pragmática – uso funcional dos recursos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • competência discursiva • competência funcional

Figura 4 - Competências gerais e comunicativas em língua (QECR)

Para além de o QECR evidenciar a importância de o aprendente ser formalmente exposto ao conhecimento concreto do(s) país(es) onde a língua alvo é falada, recorda que o conhecimento sociocultural traduzido nas especificidades de cada sociedade e cultura poderá por vezes ficar fora da experiência pessoal de cada aprendente, ficando reféns dos estereótipos⁴ e de juízos previamente concebidos, capazes de distorcer a realidade e/ou de não a apresentar na sua totalidade. Nesta dinâmica de favorecer uma consciência pluricultural, distante dos ícones padronizados, urge que se atente a aspectos sociais como a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais em áreas sensíveis como prática religiosa e ritos, entre outras (2011: 148-150). Uma abrangência desta natureza, onde a diversidade cultural, por vezes oculta, ganha protagonismo, favorece o conhecimento e a interiorização da

³ O QECR refere que a “competência existencial tem uma raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as percepções e relações interculturais: o modo como um membro de uma cultura específica exprime cordialidade e interesse pelo outro pode ser entendido por alguém de outra cultura como agressivo ou ofensivo” (2001: 33).

⁴ Lusting & Koester (1993, cit. por Kaikkonen, 2001: 72) definem estereótipo como um processo “used to organise and simplify perceptions of others. Stereotypes are therefore a form of generalization about some groups of people. Stereotypes of a nation in most cases develop outside the nation, but seem to be maintained very effectively by the nation itself”.

co-relação de semelhanças e diferenças entre ela, contribuindo para uma crescente tomada de *consciência intercultural*. Segundo o QECR, a noção de diversidade e de existência de uma variedade múltipla de culturas, para além das formalmente preconizadas, e a realização do modo como cada sistema cultural surge na perspectiva do outro, contribui para uma crescente tomada de consciência da pluralidade necessária ao desenvolvimento das *capacidades interculturais*, que são apresentadas da seguinte forma:

“- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; - a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar estratégias variadas para estabelecer 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.” (2001: 151)

1.1.2 Que Europa plurilingue e pluricultural?

O Conselho da Europa (2001: 23) define “multilinguismo” como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade, ou seja, as línguas coabitam mas não interagem entre si. Capucho (2006: 2008) infere que a própria língua é, em si, multicultural considerando que a noção de multiculturalismo pressupõe primeiramente a tomada de “consciência de que uma língua é uma realidade multicultural, um espelho multifacetado de identidades e culturas”.

Por seu lado, o plurilinguismo constrói-se através das experiências pessoais, linguísticas e culturais do indivíduo, que enformam a sua biografia linguística e pessoal, e que se inter-relacionam e interagem, num percurso evolutivo, caracterizado por desequilíbrios, uma vez que a proficiência linguística e a consciência cultural de uma ou mais línguas não ocorre de igual modo e em simultâneo. Em suma, a competência plurilingue apresenta-se como a capacidade para:

“utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.” (QECR, 2001: 231)

Neste enquadramento, surge a noção de *competência parcial* numa dada língua, que em vez de imperfeita se assume como parte de uma *competência múltipla* e plurilingue que evolui de acordo com as necessidades, experiências comunicativas e encontros culturais de cada um (op. cit.: 187-190). Deixa de ser meta de aprendizagem a proficiência e mestria linguística do indivíduo em determinada língua, tendo como modelo referencial o *falante nativo*, para passar a dar lugar à construção de um reportório linguístico e cultural onde se espelham todas as capacidades linguísticas e experiências interculturais, podendo ser o PEL o instrumento por excelência, que regista e acompanha o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural do indivíduo. De acordo com Capucho (2006: 213) um quadro referencial desta natureza e abrangência dá lugar ao surgimento de conceitos como a *intercompreensão* (IC) entendido como “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta”. A operacionalização da *intercompreensão* ao nível da didáctica das línguas estrangeiras, em Portugal, data do início da década de 90, alicerçando-se à volta de projectos financiados pela União Europeia⁵. Para além de fazerem eco das suas orientações e políticas linguísticas, procuram disseminar uma visão holística da competência plurilingue, tratando a diversidade das línguas de forma igualitária (Araújo e Sá, 2010: 49-51).

Por outras palavras, e segundo Margueritte et al., passou-se de um estádio orientado para a compreensão para um processo imerso em interacção em que a *intercompreensão* é o resultado “de la actividad conjunta de dos o más sujetos que movilizan sus conocimientos lingüísticos y cooperan a fin de lograr resolver con éxito un intercambio comunicativo” (2011: 21). Entendido por estas autoras como um fenómeno espontâneo decorrente de contextos favoráveis a contactos entre línguas e culturas, apontam como vantagens da *intercompreensão* a diluição do risco de desaparecimento das línguas minoritárias, bem como a manutenção e valorização da pluralidade linguística, uma vez que não obriga o falante a declinar o uso da sua língua materna (op. cit.: 22-23).

Assiste-se, de facto, à recuperação da importância da língua materna no enquadramento do ensino das línguas estrangeiras. Após décadas de compartimentação, na convicção que a proficiência de uma língua se alcançaria por imitação da língua alvo padronizada tipo *native*

⁵ Araújo e Sá (op. cit.) refere como projectos europeus directamente ligados à *intercompreensão* Chain Stories (www.chainstories.eu); EU & I (European Awareness & Intercomprehension) (<http://eu-intercomprehension.eu>); Euro-mania (www.euro-mania.eu); EUROCOMCENTER (<http://www.eurocomcenter.com>); Galanet (www.galanet.eu); Galapro (www.galapro.eu).

speaker, assiste-se ao reconhecimento que o aprendente de línguas estrangeiras se torna plurilingue e desenvolve a interculturalidade quando 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” (Capucho, 2006: 73). Dão-se os primeiros passos na iniciação de comportamentos necessários ao desenvolvimento de uma postura e atitude de maior abertura a novas aprendizagens culturais, como se vão desenvolvendo esquemas mentais e linguísticos cada vez mais complexos e facilitadores de aprendizagens plurilinguísticas.

Apesar das preocupações europeias em reforçar uma cultura de diferença e de diversidade, com vista a uma integração e cidadania europeia plena e intercultural, as orientações curriculares na Europa continuam a apostar na hegemonização da aprendizagem de uma língua estrangeira, em que a língua inglesa ganha destaque, trazendo a reboque outras quatro línguas (Francês, Alemão, Espanhol e Russo) que procuram entre si garantir uma posição de destaque, num continente onde existem cerca de 150 línguas (Moreira, 2006: 192). Retomando a supremacia assumida pela língua inglesa, poder-se-á dizer que a conquista de cota de mercado linguístico foi alcançada de forma célere e silenciosa, ou seja, sem grande contestação. O sonho americano trasladou as fronteiras terrestres e o Inglês passou a ser compreendido como a língua de oportunidades, a língua da investigação científica, a língua da diplomacia e das relações internacionais, a língua dos negócios e do mundo moderno, a língua da revolução tecnológica, associada à ideia de ser uma língua fácil de aprender (op. cit.: 191). Apresentada desta forma, a língua inglesa surge como um activo cujo valor de mercado se encontra cotado em bolsa sob a forma de interesses económicos e financeiros, garantidos, sem grande criticidade, pelos sistemas educativos europeus.

Sendo a língua e a cultura o ADN de um povo, num mundo globalmente transfronteiriço e caracterizado por uma permanente mobilidade humana, os encontros interculturais (e os desencontros) vão sendo indicadores que não chega ser linguisticamente fluente na língua dominante. Aliás, a predominância de uma língua franca como ponte intercultural entre os povos poderá, como sugere Capucho (2006: 209), obstruir a construção de redes interculturais, na medida em que se reforça um referencial hegemónico, padronizado e incolor. Moreira vai mais longe ao afirmar que o domínio do Inglês “at the expense of other languages and/or at the expense of a broad language education will be prejudicial to the health and prosperity of the planet itself” (2006: 191).

Numa perspectiva construtiva e no sentido de trilhar percursos que se aproximem o mais possível das metas definidas pelo Conselho de Europa, em termos de objectivos para a educação em línguas estrangeiras e para uma cidadania europeia responsável e democrática, Kachru, citado por Moreira (2006: 196-197) sugere que se distinga entre o código linguístico, por um lado e a língua em si, como reportório cultural pluralista, por outro. Apresentado desta forma, dissecar-se a língua de forma a recuperar o que de melhor esta poderá oferecer para contribuir para a compreensão intercultural veiculada pela própria língua, não pela forma mas pelas suas múltiplas funções e conteúdos. Pretende-se explorar a realidade multicultural de uma língua, reconhecendo que esta não é uniforme, estanque, mas se encontra imbuída de inúmeras identidades culturais que perpassam o ícone da verdade absoluta e que vai mais longe ao potenciar não só a comunicação mas acedermos ao Outro. Tal como refere Moreira, a título de conclusão, “the global language need not be globalizing. It can and should be an opportunity for exploring diversity and realizing interculturality, thus reflecting the complexities of English in the world” (op. cit.: 198).

1.1.3 A interculturalidade nos programas nacionais de línguas estrangeiras

Para este estudo, e com o propósito de compreender de que modo as políticas educativas nacionais são coincidentes com as preocupações e orientações europeias, procedeu-se à análise sucinta dos programas curriculares das línguas estrangeiras previstas para os ensinos básico e secundário. Tomando como ponto de partida o currículo nacional do ensino básico, é perceptível nas notas introdutórias que a crescente mobilidade das pessoas no espaço europeu, e os desafios constantes de um mundo multicolor, impuseram que as orientações educativas internas acompanhassem as mutações constantes de um mundo em acelerada transformação. Assim, e associando-se às orientações políticas europeias para o ensino e aprendizagem das línguas vivas, perspectiva-se “a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural”, nos termos em que é formulada no QECR (Ministério de Educação, s/d: 39).

Em documento mais recente, o projecto Metas de Aprendizagem⁶ (Avelino et al., 2010: 1), inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, proposto pelo

⁶ O documento previsto para o Ensino Secundário ainda se encontra em construção.

Programa do XVIII Governo Constitucional na área da Educação, reforça os princípios enunciados. Deste modo, e no que às línguas estrangeiras diz respeito, é transversal na introdução a articulação do QECR com as finalidades e objectivos definidos para o ensino das línguas estrangeiras no ensino básico⁷. Focalizada na promoção e enriquecimento da competência comunicativa através da construção de um repertório plurilingue, a aprendizagem de línguas estrangeiras pressupõe a descoberta da diversidade cultural e a construção de valores universais, num contexto europeu e mundial, onde competências plurilingues e pluriculturais tornaram-se fundamentais para uma integração harmoniosa na medida em que são facilitadoras da mobilidade, da empregabilidade e do acesso a fontes diversificadas. Contribui ainda para reforçar o conhecimento da língua materna, proporcionando o desenvolvimento saudável de uma “identidade própria alicerçada no conhecimento e no respeito de outras identidades” (idem, *ibidem*).

Enquanto os programas de Inglês para o ensino básico (1996: 2, 32; 1997: 9, 47) remetem o estudo da cultura para o ensino de conhecimentos declarativos sobre as culturas alvo - Grã-Bretanha e Estados Unidos -, os programas de Francês e Alemão, para os mesmos ciclos de ensino (2000: 11; 1991: 9), promovem o conhecimento da sua própria realidade sócio-cultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos países de expressão francesa e alemã. O programa de Espanhol para o ensino básico, mais actual e em articulação com as orientações do QECR e as políticas educativas europeias, não reduz o estudo e o conhecimento da cultura hispana a aspectos directamente relacionados com a Espanha mas promove o conhecimento e práticas culturais partilhadas por grupos sociais de outros países e regiões hispanas, assim como a identificação de aspectos relevantes da cultura hispana, estabelecendo ligações entre esta e a cultura de origem (Fialho & Izco, 2009: 3). Para além destas finalidades, o programa de 3º ciclo define também, como objectivo, desenvolver competências e aptidões interculturais, como a capacidade de se relacionar, a capacidade de superar as relações estereotipadas, entre outras, competências que fomentam capacidades de interpretar, relacionar, comparar e relativizar, necessárias à prática de experiências

⁷ O leque de oferta educativa em termos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino básico ocorre da seguinte forma e ao abrigo do artigo 7.º do Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro: no 1º ciclo, e por decisão política, verifica-se a generalização do ensino do Inglês; no 2º ciclo os alunos podem proceder à escolha de uma língua (LI) num leque de 4 línguas (Alemão, Espanhol, Francês e Inglês) e no 3º ciclo procede-se à continuação do estudo da LI e introdução de uma segunda língua (LII) de entre as já referidas. (Avelino et al., 2010: 1-2)

interculturais. Outro aspecto que ressalva na análise dos programas e que justifica o facto de os mesmos terem sido concebidos em momentos temporais não coincidentes, diz respeito ao programa de Espanhol para o ensino básico apresentar um sub-item dedicado aos aspectos culturais e pragmáticos do uso da língua. Enfatiza que o ensino da cultura deve ocorrer de forma contextualizada e de igual importância em relação às funções comunicativa e linguística da mesma e sob a forma de áreas socioculturais e temáticas (op. cit.: 38-39). Estas especificidades não estão tão presentes no programa de Espanhol para o ensino secundário, talvez pelo mesmo ter sido elaborado 6 anos antes.

A projecção da língua como veículo privilegiado para transmitir atitudes e valores socioculturais é transversal aos programas de línguas estrangeiras para o ensino secundário, propondo-se percursos de aprendizagem que conduzam o aprendente ao desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. De realçar o programa de Inglês para o ensino secundário (Moreira et al., 2001 e 2003: 21-23), que apresenta uma perspectiva sociocultural mais abrangente e universal, e uma notória preocupação em integrar fenómenos como a globalização e o multiculturalismo nas suas orientações programáticas, relegando a supremacia da cultura anglo-americana para segundo plano. Surgem assim domínios de referência como “Um Mundo de Muitas Línguas” em que explicitamente a língua inglesa assume uma posição de destaque como meio de acesso à informação e intercâmbio com outros povos, por um lado, e “Um Mundo de Muitas Culturas” que se focaliza em questões respeitantes ao multiculturalismo através do conhecimento de várias culturas de expressão inglesa, incluindo culturas indígenas, e a abordagem de princípios éticos universais perante a diversidade cultural, por outro.

De referir ainda que ao longo dos diversos programas curriculares para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as orientações metodológicas apontam para metodologias centradas no aluno com vista à promoção da autonomia, conceptualização sócio-construtivista do processo aprender uma língua e o aluno como construtor de aprendizagens significativas, através de formas de interacção que se aproximem do real. Evidenciam a necessidade de privilegiar modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializem em trabalho de pares, trabalho de grupo e de projecto, propondo o recurso a uma gama diversificada de materiais, incluindo as novas tecnologias.

CAPÍTULO 2

Educação em línguas e a dimensão intercultural

Este capítulo explora o conceito de competência comunicativa em língua e, em particular, a competência de comunicação intercultural, apresentando, para o efeito, o quadro conceptual de referência do estudo. Define ainda o perfil do falante intercultural e o papel do professor de línguas estrangeiras.

Por forma a compreender a relevância e o recurso à acção eTwinning, no contexto de educação em línguas, e tendo presente as orientações nacionais e europeias expressas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, procura-se, neste capítulo, decompor a competência de comunicação intercultural (CCI) para uma melhor apropriação dos conceitos que a enformam. Adoptando as proposições defendidas pelo investigador Michael Byram, a professora investigadora fez delas o seu quadro referencial para este estudo, almejando clarificar os objectivos da investigação.

2.1 A competência comunicativa em língua

O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Dell Hymes nos anos 70, salienta as capacidades de discernir quando e como usar a língua, de forma adequada e de acordo com os contextos. Conforme refere Aguilar (2002: 86), Hymes reforçou a importância da competência sociolinguística para o desenvolvimento da abordagem comunicativa que presidiu ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras nas últimas décadas. Explorando o contributo de Hymes, o próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas define a competência comunicativa em língua, abrangendo a sua aprendizagem, como “as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua (...) que lhes permite agir” (Conselho da Europa, 2001: 29), a fim de concretizarem intenções comunicativas, socorrendo-se para o efeito, de subcompetências como a linguística, a sociolinguística e a pragmática. Neste contexto, a competência linguística engloba as dimensões da língua enquanto sistema (competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica); a competência sociolinguística diz respeito às condições socioculturais do uso da língua e a competência pragmática remete para o uso funcional dos recursos linguísticos (op. cit.: 156-184).

A aprendizagem de línguas estrangeiras por referência a normas e convenções sociais e linguísticas próprias do contexto e cultura da língua de origem é contestada por Byram (1997: 8) que refere que a transferência da abordagem proposta por Hymes para o ensino das línguas estrangeiras deu origem a um ensino focalizado na reprodução de modelos tipo *native-speaker*, ignorando “the significance of the social identities and cultural competence of the learner in any intercultural interaction”. Reduziu-se o comportamento humano a modelos

estandardizados, na medida em que se perspectivou o ensino de línguas estrangeiras tendo por referência imagens e conceitos estereotipados do comportamento sociocultural do povo da língua-alvo (Kaikkonen, 2001: 61).

Enquanto o contributo do trabalho desenvolvido por Hymes incidiu sobre a importância da competência comunicativa na aquisição e uso da língua materna, independentemente de ter servido de base para o surgimento da abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras, van Ek, em 1986, apresenta um “framework for comprehensive foreign language learning objectives” (cit. por Byram, 1997: 9) procurando conceptualizar a definição dos objectivos e competências que deverão reger a aprendizagem de uma língua estrangeira, recomendando que esta não se deveria reduzir ao “training in communication skills but also with the personal and social development of the learner as an individual”. Acrescenta ainda outras dimensões ao dispositivo que apresenta tais como “social competence”, “the promotion of autonomy” and the “development of social responsibility” (idem, ibidem). Contudo, o seu trabalho reforça, segundo Byram, uma pressão para a aprendizagem de línguas estrangeiras tendo por referencial normas e convenções sociais e linguísticas próprias do contexto e cultura da língua de origem que só através de um conhecimento familiarizado e sistemático permitiria ao aprendente, eventualmente, atingir os objectivos propostos por van Ek (op. cit.: 10-11).

Byram et al. (2002: 17) consideram ainda que o conceito de *falante nativo* diz respeito à competência linguística, recusando a aplicação deste conceito à competência intercultural por considerarem que um falante nativo não conhece intuitivamente todas as crenças, valores e comportamentos da sua cultura dada a existência de várias ‘subculturas’ dentro de um mesmo país. Afirmam ainda que, enquanto a aquisição de uma língua ocorre num período óptimo até aos cinco anos de idade, a aprendizagem cultural já se efectua durante toda a vida, decorrente das experiências culturais e transformações sociais de cada um. Por estes motivos, os autores consideram que o falante nativo não pode ser uma referência cultural do seu país. Por outro lado, os autores apresentam ainda como argumentos o facto de a competência de comunicação intercultural integrar várias dimensões como o *savoir*, o *savoir être*, o *savoir apprendre/faire*, o *savoir comprendre* e o *savoir s’engager*, que não se adquirem intuitivamente, uma vez que representam as capacidades que o indivíduo tem de descobrir, de comparar, de relacionar, de interpretar e de equacionar valores e representações de como as pessoas interagem entre si e

com outras culturas. Se um falante nativo nunca experienciou encontros interculturais, dificilmente terá oportunidade de desenvolver estas competências.

Pelo acima exposto, Byram (1997: 11) considera que o facto de se definir como meta de ensino e aprendizagem um patamar que, à partida, se reconhece como impossível de alcançar em situação de aprendizagem formal, e descarta o facto dos contextos de aprendizagem dos aprendentes nativos serem claramente distintos dos aprendentes de línguas estrangeiras, cria condições assimétricas para objectivos que se definem comuns. O autor refere-se à *esquizofrenia* do aprendente quando menciona o exercício que este teria de fazer ao transferir-se de um ambiente linguístico natural para outro, renunciando, de alguma forma, à sua cultura de origem para abraçar uma nova identidade sociolinguística (op. cit.: 11-12).

Para ultrapassar esta identidade bipolar, caminhou-se nos últimos anos para um conceito de competência e perfil plurilingue e pluricultural (ver 2.2.1), por oposição a uma abordagem comunicativa centrada na reprodução da língua-alvo, revelando que esta nova perspectiva:

“allows learners to see their role not as imitators of native speakers but as social actors engaging with other social actors in a particular kind of communication and interaction which is different from that between native speakers. In this inter-national interaction, both interlocutors have a significant but different role, and the foreign speaker who knows something both of the foreign culture and of their own, is in a position of power at least equal to that of the native speaker.” (Byram, 1997: 21)

2.2 A competência de comunicação intercultural

“(…) the most important goal of foreign language education is to help learners grow out of the shell of their mother tongue and their own culture.” (Kaikkonen, 1991, cit. por Kaikkonen, 2001: 64)

A *consciência intercultural*, tal como vem enunciada no QEER, infere 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” (Conselho da Europa, 2001: 150) ou, por outras palavras,

desenvolve uma competência de comunicação intercultural ao serviço de um perfil plurilingue e pluricultural dos falantes de línguas estrangeiras.

Para uma melhor apropriação do conceito que subjaz à abordagem comunicativa intercultural, recorreu-se ao esquema mental utilizado por Elsen & St. John (2007: 23), pelo formato inovador e inteligente ao procederem à decomposição do conceito *competência + inter + cultural*, conferindo-lhe um maior *insight* e profundidade.

A noção de *competência*, apresentada por Jiménez Raya et al. (2007: 27) implica “capacidades, conhecimentos, atitudes positivas e disposição face à agência e ao autocontrolo de comportamentos que normalmente constituem parte da aprendizagem de uma língua estrangeira na escola”. Concordando com estes autores, e reportando à definição apresentada, a abrangência do conceito tem em conta diferentes variáveis que interagem entre si e perspectivam uma visão holística do indivíduo, enquanto ser social em crescimento. Jiménez Raya et al. (op. cit.: 8) advogam a necessidade de tratar a língua holisticamente por oposição a uma abordagem mais simplista que reduz o ensino da língua ao tratamento extemporâneo das partes que compõem o todo. Nesta linha de pensamento, reforçam a necessidade de os alunos experienciar a língua na sua complexidade, imersos em ambientes que “promovem experiências de aprendizagem ricas que geram uma comunicação realisticamente motivada, permitindo aos alunos falar por si mesmos, criar textos autênticos e encontrar soluções para problemas relevantes” (idem, ibidem).

Kaikkonen (2001: 64) refere que uma abordagem com estas características representa uma mudança de paradigma educacional em direcção a uma aprendizagem experiencial, com a qual a aprendizagem intercultural estabelece estreitos laços, já que as experiências vivenciadas coabitam com os contextos socioculturais de cada indivíduo.

O elemento *inter* alude a processos de interacção e, neste contexto de investigação que reporta a ambientes educativos, diz respeito ao *interface* que se pode promover entre duas ou mais culturas, incluindo a do próprio aprendiz. Segundo Elsen & St. John (2007: 23), a compreensão de culturas distintas da nossa, bem como o reconhecimento da nossa identidade cultural e de quem nós somos, ocorre no cruzamento e comparação dos contextos culturais de cada um. Alcançado um patamar ‘entre culturas’ (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 3), o prefixo *inter* “conveys the fundamental idea of connecting people with different characters

and cultures through a process of facilitating communication and achieving understanding between them” (idem, ibidem).

Todavia, encontrar uma definição de *cultura* apraz-se uma tarefa hercúlea, de tal forma que Spencer-Oatey & Franklin (2009: 14) remetem para a *Encyclopedia of Language and Linguistics* que infere que apesar de “a century of efforts to define culture adequately, there was in the early 1990s no agreement among anthropologists regarding its nature”. Não obstante, e apesar das inúmeras propostas de definição, os autores evidenciam quatro características a ter em conta na apreciação do conceito *cultura*:

“Culture is manifested through different types of regularities, some of which are more explicit than others; culture is associated with social groups, but no two individuals within a group share exactly the same cultural characteristics; culture affects people’s behaviour and interpretation of behaviour; culture is acquired and/or constructed through interaction with others.” (op. cit.: 15)

Transpondo estas preocupações para o terreno do ensino da cultura na educação em línguas estrangeiras, Elsen & St. John (2007: 23-26) referenciam várias noções de *cultura*, expressas por diversos autores, inspiradas e influenciadas pelo construtivismo, na medida em que se revestem de um indicador comum que se traduz no facto de o conceito *cultura* surgir como um processo dinâmico de construção de sentidos em que se acrescenta “one another’s understandings and come out of the encounter with fresh experiences, new understanding, a richer background and even an extended sense of identity” (St. John, cit. por Elsen & St. John, 2007: 26), conforme Figura 5.

VIEWS OF CULTURE	
Burr, 1995	... something one creates and constantly reshapes through renewing social activity and the interactive dynamics of communication.
Baumann, 1999	... all cultures are constantly changing by comprehending culture as a process people shape rather than something they have.
Tornberg, 2001	... it is constantly under construction and has an unknown future. ... personal identity is seen as being created in the crucible encounters rather than expressing a set of crystallized cultural orientations. ... culture is dependent on the meaning making possibilities of communication between people– this view stresses the interdependence of language and culture.
Kramsch, 1993	... a social construct, the product of self and other perceptions.
Kaikkonen, 2001	... as a concept derives its force from the fact that there is communication and interaction between individuals on the one hand, and communities

	resulting from this activity on the other hand. Culture can in this way be defined both from the individual's and the community's point of view.
Nicklas, 1991; Kaikkonen, 1991	... a common agreement between the members of a community on the values, norms, rules, role expectations and meanings which guide the behavior and communication of the members. Furthermore, it includes the deeds and products which result from the interaction between the members.
Corbett, 2003: 36	...is a dynamic concept, forever being negotiated and renegotiated by its members.

Figura 5 – Definições de cultura (Elsen & St. John, 2007: 23-26; Kaikkonen, 2001: 80; Corbett, 2003)

Ao entender o conceito de *cultura* como um processo dinâmico, os professores, segundo Elsen & St. John (op. cit.: 30-31), estão em condições de perspectivar a aprendizagem intercultural como um processo em aberto, valorizando os resultados e as construções de significados que não foram previstos ou imaginados. Inevitavelmente, os autores consideram que uma efectiva aprendizagem intercultural se encontra intimamente ligada com a apropriação dos conceitos de *cultura* que cada professor de línguas faz, nomeadamente a consciencialização, ou não, da interdependência entre língua e cultura, por um lado, e que o (auto)conhecimento e formação do “Eu” dá-se, não pela interiorização de modelos culturais cristalizados, mas pela interacção proporcionada por encontros sociais e culturais com o “Outro”, por outro. Esta perspectiva reforça a interdependência entre língua e cultura que se apoia na perspectiva sociocultural de Vygotski que defende que a linguagem se desenvolve por meio da interacção social e a cultura resulta da compreensão e interpretação que ocorre dos actos comunicativos entre as pessoas (Tornberg, cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 25). Esta visão faz do professor de línguas estrangeiras um mediador sociocultural ao aproximar os aprendentes de modos sociais de uso da língua que são culturalmente determinados e determinantes.

Autores como Kaikkonen (2001: 70) e Sercu et al. (2005: 26) referem que o ponto de partida para uma educação intercultural em línguas assenta na premissa de reforçar a identidade cultural de cada indivíduo (conforme identificado na Figura 2), considerando que a sua consciencialização e valorização da sua pertença são as fundações para a implementação de uma educação intercultural sustentada. Byram (1997: 24) corrobora este facto, aludindo que o encontro “with otherness itself creates a clear sense of one’s own identity”.

Negligenciar a dimensão cultural, na visão acima proclamada, no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é incapacitar os alunos para uma formação completa e saudável que promova uma progressiva compreensão e conhecimento da diversidade cultural. Esta deve procurar garantir e contribuir para uma diminuição de preconceitos entre os alunos, para o discernimento para aferir diferenças e semelhanças entre países, reforçar a tolerância, a compreensão mútua e empatia⁸ por outras formas de estar e ser, desenvolver a competência comunicativa, fomentar nos alunos o interesse e a motivação pela aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolver competências sociais e de colaboração (St. John, cit. por Elsen & St. John, 2007: 27).

O mesmo autor sublinha, com base em evidências expressas por professores de línguas estrangeiras, que “integrating culture into language teaching serves to motivate learners and makes language learning more meaningful” (op. cit.: 29). Acrescentar-lhe-ia que desperta curiosidade sobre o mundo que rodeia o aluno, confere maior realismo à aprendizagem e pode potenciar um crescente interesse em vir a desenvolver futuros contactos, actualmente facilitados pelas inúmeras redes de comunicação e plataformas de aprendizagem, colocadas à disposição do aprendente, desencadeando, por esta via, mecanismos de motivação intrínseca para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda a este respeito, Byram sistematiza de forma brilhante a ideia de *encontro cultural*, ao afirmar que se a cultura “is conceived in a diversified way then the arena of intercultural competence will be encounters between *individuals* – not as representatives of collective culture systems, but as bearers of their own unique identities” (cit. por Elsen & St. John, 2007: 25). Quando tal acontece, assiste-se ao fenómeno que Kaikkonen caracteriza como “widening of one’s picture of culture” (2001: 66).

Byram et al. (2002: 13) afirmam que a fundação da competência intercultural assenta nas atitudes que o falante intercultural corporiza e, por isso, consideram que, apesar de não constituir objectivo de ensino e aprendizagem dos professores de línguas estrangeiras procurar mudar os valores, crenças e comportamentos dos alunos, deverão torná-los “explicit and conscious in any evaluative response to others”. Em última instância, entendem que os

⁸ Empathy, in our view, is based not only on accepting and appreciating differences: perhaps even more importantly, it arises from the recognition of our common universal identity and the powerful discovery that there is more that unites us than divides us as individuals. (Elsen & St. John, 2007: 34)

professores de línguas devem promover um ambiente de aprendizagem que “acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction” (idem, ibidem).

Por último, Kaikkonen⁹ (2001: 63-64) relembra que uma visão de educação em línguas que ambiciona contribuir para uma formação holística do indivíduo, não poderá deixar de lado a comunicação não verbal. Desta forma, o autor considera que aspectos como os gestos, expressões faciais, linguagem corporal, indumentária ou símbolos culturais específicos de determinada cultura devem fazer parte do conhecimento que o aprendente deve ser capaz de interpretar e relacionar com aspectos da sua cultura e com a cultura do Outro. Não menos importante, e a ter presente numa comunicação intercultural, são os factores de natureza psicológica e interpessoal que, segundo Gudykunst (cit. por Byram, 1997: 16), obviam mal-entendidos e contribuem para uma gestão eficaz do conflito “inevitable in any relationship”. Para lidar com as situações ambíguas próprias das interacções interculturais, Scollon & Scollon propõem a adopção de duas estratégias:

“(1) Increasing shared knowledge – knowing as much as possible about the people with whom we communicate, and about their culture; (2) being prepared to deal with miscommunication – making the assumption that misunderstandings are certain to occur in intercultural communication. (...) the latter approach deals with the capacity and ability to deal with ambiguity, uncertainty.” (cit. por Kaikkonen, 2001: 83)

Comportamentos de tolerância face à ambiguidade e adversidade constroem-se perante situações concretas e reais que ofereçam a possibilidade de os intervenientes se auto-analisarem e questionarem após experienciar ocorrências com as características acima enunciadas: “tolerance of ambiguity can only be developed in real encounter situations” (op. cit.: 101).

2.2.1 Perfil do falante intercultural

O conceito de falante intercultural pressupõe alguém que consiga atravessar “borders and who can mediate between two or more cultural identities (...); who can develop skills as cultural

⁹ Byram (1997: 12-14) enumera também várias dimensões da comunicação não verbal a ter em consideração na comunicação intercultural.

intermediaries between different ways of perceiving and interpreting the world” (Byram, cit. por Elsen & St. John, 2007: 23). Byram (1007: 32-33) considera que o sucesso de interações com estas características devem ter como referência não só a efectiva troca de informação, mas também o estabelecimento e a manutenção de relações humanas que dependem, muitas das vezes, de predisposições individuais para aceitar falhas comunicacionais decorrentes de formas diferentes de ver e estar no mundo, críticas acerca de aspectos particulares da sua cultura e ser posicionado como representante de um determinado país, com os seus valores e posições políticas, mesmo que as suas sejam totalmente diferentes. Todavia, pôr em prática processos de promoção da interculturalidade não é um processo simples e sem ambiguidades. Pelo contrário, “the intercultural experience tends to be described as an uncomfortable one” (Sercu et al., 2005: 2).

Deste modo, e segundo as assunções de Berry et al. (cit. por Sercu et al., 2005: 2), a experiência intercultural requer, antes de mais, predisposição para reequacionar atitudes, crenças, identidade e valores, sempre numa perspectiva de mudança, se necessário.

Os desafios são maiores quando não passamos os olhos pelas palavras mas as absorvemos com o intuito de fazer a diferença. De acordo com Sercu et al. (idem, ibidem), o falante intercultural deve desenvolver uma série de predisposições, competências e características interculturais para encetar e promover experiências interculturais, análogas às consignadas na Figura 6:

COMPETÊNCIAS DO FALANTE INTERCULTURAL

1. Willingness to engage with the foreign culture
2. Self-awareness and the ability to look upon oneself from the outside
3. The ability to see the world through the other’s eyes
4. The ability to cope with uncertainty
5. The ability to act as a cultural mediator
6. The ability to evaluate other’s points of view
7. The ability to consciously use culture learning skills
8. To read the cultural context
9. The understanding that individuals cannot be reduced to their collective identities

Figura 6 – Competências e características do falante intercultural (adaptado de Sercu et al., 2005: 2)

Dada a abrangência das competências do falante intercultural, não é difícil concordar com Kaikkonen, quando afirma que tornarmo-nos mediadores interculturais é “a life-long process; (...) a whole lifetime of foreign language and intercultural learning” (2001: 89).

Na definição do perfil do falante intercultural, Byram (1997: 33) propõe um quadro conceptual constituído por cinco factores que interagem entre si no processo de aquisição da competência de comunicação intercultural (CCI), facilitadores da interacção e mediação intercultural, e que se encontram organizados na Figura 7. Segundo o autor, são pré-condições os factores conhecimentos e atitudes, que não sendo estanques, vão-se alterando em resultado de experiências interculturais. Os outros factores dizem respeito às capacidades de interpretar e estabelecer relações entre duas ou mais culturas e às capacidades de descobrir e interagir. Há agora que os dissecar para uma melhor apropriação da sua complexidade e interdependência, e da forma como interagem entre si, para que depois se tornem uma realidade no contexto de educação em línguas estrangeiras.

As atitudes (*savoir être e savoir s’engager*) do indivíduo face a experiências interculturais são condição *sine qua non* para uma mediação e interacção positivas e bem sucedidas. As atitudes (*savoir être*) necessitam de se ancorar em propensões para a curiosidade, a abertura, prontidão em suspender preconceitos enraizados sobre o Outro e a capacidade de relativizar as suas percepções, transvestindo o papel do seu interlocutor, a que Byram chamou a capacidade de “decentre” (1997: 34). Sem dúvida tarefas que não se figuram simples, nem de efeitos a curto prazo, mas que se vão disseminando pela experiência intercultural e por práticas reflexivas sobre o papel do próprio e do(s) Outro(s) numa relação sistémica à qual não podemos fugir, nem ignorar. Para tal, torna-se fundamental que o sujeito desenvolva uma consciência crítica (*savoir s’engager*) acerca dos seus valores, crenças e práticas culturais assim como de outros países e culturas, tarefa que se figura da responsabilidade da educação formal e do professor de línguas estrangeiras, segundo a opinião de Byram (2002: 13; 1997: 46). A este propósito, o autor (1997: 113) defende que a adopção do modelo de CCI encoraja uma abordagem crítica e de abertura ao Outro, mas também de reflexão e questionamento quanto às suas próprias raízes culturais. Por conseguinte, recusa-se uma postura de aceitação, em que o indivíduo se assume pelas suas próprias convicções e ideias, devidamente sustentadas em argumentações, não enviesadas, mas decorrentes de análises comparativas da sua cultura com a de outras.

A natureza dos conhecimentos (*savoirs*), no quadro conceptual que aqui se apresenta, é de duas espécies; uma de natureza mais declarativa sobre a sua cultura e a do Outro, e outra de natureza mais abstracta e processual sobre os mecanismos de interacção individual e em sociedade. Byram, na definição de objectivos de aprendizagem para esta dimensão, considera que estes se devem focalizar nas relações entre culturas, já que apresenta como vantagem o facto de as comparações permitirem uma ligação mais estreita a situações de comunicação e de aquisição da língua (1997: 66). Afirma que este conhecimento processual não é, em si, suficiente, carecendo de complementaridade através de conhecimentos sobre como interpretar e relacionar aspectos da sua cultura com a do Outro (op. cit.: 36). Sercu et al. (2005: 4) consideram ainda que para além de conhecimento cultural específico, um falante intercultural competente deve ser detentor de cultura geral suficiente que lhe permita interagir culturalmente com um número diversificado de culturas.

COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL						
CONHECIMENTOS (Socialcultural knowledge)	CAPACIDADES (Culture Learning Skills)			ATITUDES (Intercultural disposition)		
<i>Savoirs</i>	<i>Savoir apprendre</i>	<i>/</i>	<i>Savoir faire</i>	<i>Savoir comprendre</i>	<i>Savoir être</i>	<i>Savoir s'engager</i>
<p>- conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro (palavras e gestos que as pessoas utilizam, comportamentos que apresentam, valores em que acreditam, símbolos que apreciam)</p> <p>- conhecimento dos processos de interação individual e societal</p> <p>- cultura geral suficiente que permita lidar com um conjunto diversificado de culturas estrangeiras</p>	<p>- capacidade de aprender e descobrir sobre a sua cultura, práticas socioculturais e a cultura do Outro de forma independente (sozinho ou por interação social)</p>		<p>- fazer convergir os conhecimentos, capacidades e atitudes e interagir em contexto real de comunicação tendo em conta os constrangimentos próprios de situações reais de comunicação</p> <p>- ter em atenção os aspectos específicos da cultura do Outro e agir de forma cooperativa e respeitosa</p>	<p>- capacidade de interpretar, relacionar e comparar aspectos da sua cultura com a do Outro</p>	<p>- curiosidade e abertura face ao Outro</p> <p>- capacidade de relativizar os seus valores, crenças e comportamentos e perspectivar os do Outro</p> <p>- capacidade de descentralização, colocando-se no papel do Outro</p>	<p>- desenvolver uma consciência cultural crítica de si mesmo e dos seus valores e do Outro</p>

Figura 7 – Quadro conceptual dos factores que interagem no processo de aquisição da competência de comunicação intercultural (Byram, 1997; Byram et al., 2002; Sercu et al., 2005)

As capacidades traduzem-se, por um lado, na aptidão do sujeito em interpretar um documento e/ou um acontecimento de uma outra cultura, explicando-os e relacionando-os com acontecimentos e/ou documentos da sua própria cultura (*savoir comprendre*), dependente e em estreita ligação, como já se referiu atrás, dos conhecimentos detidos pelo falante acerca da sua cultura e da do Outro (Byram, 1997: 37). As capacidades de descoberta e interacção (*savoir apprendre e savoir faire*) traduzem a habilidade de adquirir novos conhecimentos e práticas culturais sobre determinada cultura, activando-as em contexto de comunicação intercultural, cuja interacção tem em conta a gestão dos constrangimentos próprios de situações comunicativas e interculturais em tempo real (Byram, 2002: 13).

O modelo de CCI proposto por Byram pressupõe uma reconfiguração dos objectivos gerais há muito definidos para o ensino das línguas assente numa abordagem comunicativa:

- “- an integration of linguistic and cultural learning to facilitate communication and interaction;
- a comparison of others and self to stimulate reflection on and (critical) questioning of the mainstream culture into which learners are socialized;
- a shift in perspective involving psychological processes of socialization;
- the potential of language teaching to prepare learners to meet and communicate in other cultures and societies than the specific one usually associated with the language they are learning.” (Byram & Fleming cit. por Corbett, 2006: 35)

Neste sentido, o aluno adopta o papel de observador e analista das relações entre os vários cenários culturais com os quais tem o privilégio de privar – as a kind of ‘ethnographer’ (op. cit.: 36). Num papel etnográfico, o aluno passa a assumir-se como alguém que se constitui como observador e intérprete reflexivo e crítico da sua e das outras culturas (idem, ibidem). Mas, para além das interpretações que infere por observação, acede também à construção de significados negociados através de experiências interactivas e comunicativas, num dado contexto, entre membros da mesma comunidade ou comunidades distintas. (op. cit.: 97). Nesta linha de pensamento, Corbett (2003: 34) considera que, ao encorajarmos os alunos a serem intérpretes e analistas activos de outras culturas, incluindo a sua própria, estaremos a impulsionar o surgimento de comportamentos autónomos e independentes de análise e reflexão crítica em contextos múltiplos de inter e intraculturalidade.

Procedimentos com estas características vão ao encontro do posicionamento dos construtivistas críticos, para quem o ensino deve pressupor um comprometimento dos alunos

com o processo de produção de conhecimento, envolvendo-os na análise, interpretação e construção de saberes, que emergem de contextos diversos (Kincheloe, 2006: 11). Promover a competência de comunicação intercultural é assumir um posicionamento construtivista crítico na educação em línguas estrangeiras na medida em que se confere ao acto interpretativo e de construção de significados, previsto no modelo acima descrito, um papel central, reconhecendo que “todo o conhecimento é socialmente construído num diálogo entre o mundo e a consciência humana” (op. cit.: 26).

2.2.2 Papel do professor de línguas estrangeiras

Clarificados os conceitos subjacentes à competência de comunicação intercultural, importa agora apresentar em que moldes poderão os professores de línguas estrangeiras implementar práticas pedagógicas promotoras dos objectivos educativos acima propostos.

Byram (1997: 33) considera que os factores que intervêm na aquisição e desenvolvimento da competência de comunicação intercultural podem ser adquiridos através da experiência e reflexão, sem a intervenção do professor e dos sistemas de ensino. A serem promovidos pela escola, o autor considera necessário que se adoptem modelos de ensino e aprendizagem que potenciem uma pedagogia para a autonomia, designando autores como David Nunan e Henri Holec, a par de uma crescente consciencialização cultural crítica sobre a sua cultura e a do Outro. Byram et al. (2002: 14) sugerem que, por oposição a um ensino transmissivo de informação cultural acerca de um país estrangeiro, os professores deverão (1) ajudar os alunos a compreender como ocorre a interacção intercultural; (2) de que modo as interacções sociais são parte integrante da competência comunicativa; (3) em que medida as suas percepções sobre o Outro e as percepções do Outro sobre si influenciam o sucesso da comunicação, e (4) como poderão descobrir por si próprios mais informação acerca das pessoas com quem estabelecem comunicação intercultural. Um quadro comparativo como o apresentado por Kohonen (1992: 30-31), e incluído neste estudo (Figura 8), entre um ensino tradicional behaviorista e um ensino experiencial construtivista, poderá ajudar a clarificar as dimensões ao contrapor ambos os paradigmas. O autor adverte para a importância de os professores dialogarem criticamente consigo próprios no sentido de questionarem as suas práticas pedagógicas e aferirem perspectivas e posicionamentos a adoptar na educação em línguas.

DIMENSION	TRADITIONAL MODEL: BEHAVIORISM	EXPERIENTIAL MODEL: CONSTRUCTIVISM
1. View of learning	Transmission of knowledge	Transformation of knowledge
2. Power relation	Emphasis on teacher's authority	Teacher as a 'learner among learners'
3. Teacher's role	Providing mainly frontal instruction	Facilitating learning (largely in small groups)
4. Learner's role	Relatively passive recipient of information	Active participation, largely in cooperative small groups
5. View of knowledge	Presented as 'certain'	Construction of personal knowledge
6. View of curriculum	Static; hierarchical grading of subject matter	Dynamic; looser organization of subject matter
7. Learning experiences	Knowledge of facts, concepts and skills; focus on content and product	Emphasis on process: learning skills, self-inquire, social and communication skills
8. Control of process	Mainly teacher-structured learning	Emphasis on learner: self-directed learning
9. Motivation	Mainly extrinsic	Mainly intrinsic
10. Evaluation	Product-oriented: achievement testing	Process-oriented: reflection on process, self-assessment

Figura 8 – Quadro comparativo entre o modelo tradicional (behaviorista) e o modelo experiencial (construtivista) de educação (adaptado de Kohonen, 1992: 31)

Segundo a opinião de Steele, citado por Aguilar (2002), uma das vantagens na adopção da perspectiva de falante intercultural, por oposição a falante nativo, reside no facto de colocar o aprendente no centro do processo de ensino e aprendizagem:

“learner-centred methodology that has been widely adopted as an effective way of teaching a foreign language, as the interaction, implicit in the idea of the intercultural speaker as a mediator between two cultures, places the learner at the centre of the teaching and learning process.” (op. cit.: 92)

A par, investigadores como Bandura e Sercu vêm desenvolvendo estudos para aferir em que moldes o ensino da competência comunicativa intercultural se processa nas escolas europeias, identificando que os professores definem os objectivos de aprendizagem de uma língua estrangeira focalizada na competência linguística e que o ensino e aprendizagem da cultura (dos Outros) ocorre em moldes de “passing on of information that they consider themselves

sufficiently familiar with the foreign culture to be able to teach about it in the foreign language classroom” (Sercu et al., 2005: 76). Estes estudos vêm confirmar que o ensino da cultura continua ainda distanciado da visão progressista, mas desejável, da competência de comunicação intercultural. Os mesmos autores concluem que o ensino da cultura não é mais do que “promoting pupils’ familiarity with those aspects of the foreign culture that are dealt with in foreign language textbooks, leaving aside less visible aspects, such as norms, values or attitudes” (op. cit.: 120). Referem ainda que quando “teachers compare cultures, they do so to familiarize their pupils with the foreign culture, not to help their pupils reflect on their own cultural identity and deeper insights in their own culture” (idem, ibidem).

Sercu et al. propõem um conjunto de actividades para a promoção das subcompetências mobilizadas na competência de comunicação intercultural, aqui analisadas à luz do conceito de competência de comunicação intercultural abordado na secção 2.2.1 (ver Figura 9). Nestas aparecem actividades centradas no aluno como por exemplo os itens 3 “I ask my pupils to compare an aspect of their own culture with that aspect in the foreign culture”, 14 “I ask my pupils to independently explore an aspect of the foreign culture”, 15 “I ask my pupils to participate in role-play situations in which people from different cultures meet”, entre outros, encontram-se mais direccionadas para a aquisição da competência cultural (op. cit.: 78).

Activities for the acquisition of culture learning skills	Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997)	Teacher-centred	Pupil-centred¹⁰
1. I tell my pupils what I heard (or read) about the foreign country or culture	Conhecimentos	✓	
2. I tell my pupils why I find something fascinating or strange about the foreign culture(s)	Conhecimentos e capacidades	✓	
3. I ask my pupils to compare an aspect of their own culture with that aspect in the foreign culture	Capacidades e atitudes		✓
4. I talk with my pupils about stereotypes regarding particular cultures and countries or regarding the inhabitants of particular countries	Conhecimentos, capacidades e atitudes	✓	
5. I talk to my pupils about my own experiences in the foreign country	Conhecimentos e atitudes	✓	

¹⁰ “Pupil-centred in the sense that they promote learner autonomy and, to a large extent, allow the pupils to determine the cultural topics addressed” (Sercu et al., 2005: 82).

6. I comment on the way in which the foreign culture is represented in the foreign language materials I am using in a particular class	Conhecimentos e capacidades	✓	
7. I ask my pupils about their experiences in the foreign country	Conhecimentos, capacidades e atitudes		✓
8. I ask my pupils to describe an aspect of their own culture in the foreign language	Conhecimentos e capacidades		✓
9. I use videos, CD-ROMs or the Internet to illustrate an aspect of the foreign culture	Conhecimentos	✓	
10. I ask my pupils to think about the image which the media promote of the foreign country	Conhecimentos e capacidades		✓
11. I ask my pupils to think about what it would be like to live in the foreign culture	Conhecimentos, capacidades e atitudes		✓
12. I decorate my classroom with posters illustrating particular aspects of the foreign culture	Conhecimentos	✓	
13. I bring objects originating from the foreign culture to my classroom	Conhecimentos	✓	
14. I ask my pupils to independently explore an aspect of the foreign culture	Capacidades		✓
15. I ask my pupils to participate in role-play situations in which people from different cultures meet	Capacidades e atitudes		✓
16. I touch upon an aspect of the foreign culture regarding which I feel negatively disposed	Atitudes	✓	
17. I invite a person originating from the foreign country to my classroom	Conhecimentos, capacidades e atitudes	✓	✓

Figura 9 – Atividades para promoção da competência de comunicação intercultural (inspirado no estudo de Sercu et al., 2005: 77-78).

Por outras palavras, os autores afirmam que as actividades dirigidas à promoção da dimensão intercultural da competência de comunicação intercultural se posicionam num quadro de referência de uma pedagogia para a autonomia, por oposição a um ensino centrado no professor (op. cit.: 83). Referem ainda que a introdução das teorias sócio-construtivistas para a educação e a noção de uma pedagogia para a autonomia, só recentemente começaram a ser implementadas em larga escala em muitas escolas europeias e, por esse motivo, o ensino se encontra ainda tão centrado no professor. Talvez este seja um dos fundamentos para se verificar tanta dificuldade em aplicar e promover a competência de comunicação intercultural na medida em que pressupõe, antes de mais, uma revisão conjuntural ao nível da metodologia

e percepções do professor de línguas estrangeiras. Cobbert (2003: 102), por exemplo, e em consonância com o que foi anteriormente afirmado, considera que a adoção da competência de comunicação intercultural no ensino das línguas, pressupõe, *a priori*, reformulações no currículo e na formação de professores.

CAPÍTULO 3

Educação em línguas e a aprendizagem colaborativa

Este capítulo revela os pressupostos teóricos relacionados com a aprendizagem colaborativa numa perspectiva de aprendizagem experiencial sócio-construtivista e, em particular, a sua operacionalização na educação em línguas estrangeiras.

3.1 A aprendizagem colaborativa – uma aprendizagem experiencial sócio-construtivista

Jean Piaget e Lev Vygotski são nomes incontornáveis da teoria construtivista, em que ambos reconhecem o papel activo do sujeito na construção de conhecimentos novos, embora com nuances distintas: enquanto Piaget valoriza a interacção do indivíduo com o objecto, Vygotski enfatiza a interacção social (Jófil, 2002: 193). O que distingue ambos é a descrença do último em relação a uma hierarquia de estádios do desenvolvimento cognitivo tão estanque e determinista como a que Piaget desenvolveu, em que o desenvolvimento precede a aprendizagem. O trabalho desenvolvido por Vygotski considera que esta pode anteceder o desenvolvimento, revolucionando a noção de que os processos de aprendizagem são limitados pelos estádios de desenvolvimento (Marques, 2007; Arias & Yera, 1996).

De facto, a abordagem sociointeracionista de Vygotski, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre na relação de trocas entre parceiros sociais, através de processos de interacção e mediação (Rabello & Passos, s/d), confere maior relevo aos contextos sociais e culturais e ao papel da linguagem – usada como mediação entre o sujeito e o ambiente social - no processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo. O espaço que medeia entre as tarefas que o indivíduo já é capaz de realizar de forma independente (zona de desenvolvimento real) e as que necessitam de apoio e supervisão de outros (zona de desenvolvimento potencial) foi denominado por Vygotski de zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Segundo Bruner (1996), é a zona de desenvolvimento próximo que deve preocupar os educadores com vista a reflectirem sobre as condições necessárias à construção de situações óptimas de aprendizagem, proporcionando aos alunos, desta forma, oportunidades para desenvolverem conhecimentos e competências, partindo do que sabem e orientando-os em tarefas desafiantes e significativas, valorizando a aprendizagem social e traduzidas em experiências de aprendizagem cooperativa (Marques, 2007: 3).

Através da interacção com o meio, onde a linguagem desempenha um papel crucial, Vygotski considera que as experiências sociais e culturais do indivíduo contribuem para o desenvolvimento de complexas funções mentais como a memória voluntária, a atenção selectiva e o pensamento lógico (Jófil, 2002: 193). Segundo esta autora, a teoria sociocultural de aprendizagem de Vygotski sugere também que a escola estimule a zona de desenvolvimento próximo, nomeadamente, conferindo especial atenção ao papel das

interacções sociais entre os alunos no processo de aprendizagem. A este propósito, Jófili (op. cit.: 194) cita um estudo de Inagaki e Hatano (1983) sustentado pelas contribuições de Piaget e Vygotski, em que consideram que a integração do conhecimento é mais eficaz quando as interacções sociais ocorrem a um nível horizontal, interpares, na medida em que são mais críticos, interventivos e persuasivos na defesa das suas ideias e posições, enquanto que numa interacção assimétrica tendem a aceitar mais passivamente a opinião dos adultos.

Nos estudos levados a cabo por Johnson & Johnson (1994: 4), os autores apresentam a aprendizagem colaborativa assente no trabalho de grupo com o fim último de alcançar metas comuns, desenvolvendo-se desta forma uma interdependência positiva, traduzida na consciencialização por parte dos intervenientes que o sucesso das suas metas de aprendizagem só é alcançável se todos as atingirem. Esta interiorização solidária por parte de todos os membros do grupo é apelidada pelos autores de “destino comum” que acaba por reforçar atitudes de empenho e esforço entre si na perspectiva de todos chegarem ao objectivo comum.

Contudo, e antes de avançarmos para uma exploração detalhada dos factores fundamentais para a ocorrência de processos colaborativos de ensino e aprendizagem, proceder-se-á a um levantamento teórico sobre os fundamentos que sustentam a adopção de uma metodologia desta natureza revestida de uma visão social do processo de aprendizagem. De acordo com Slavin (cit. por Lopes & Silva, 2009: 5), existem quatro perspectivas teóricas que podem ajudar a compreender e explicar os efeitos resultantes da aplicação do trabalho colaborativo em situação de ensino e aprendizagem: (1) perspectivas de motivação, (2) perspectivas de coesão social, (3) perspectiva de desenvolvimento cognitivo, e (4) perspectiva de elaboração cognitiva.

A *motivação* decorrente do trabalho colaborativo floresce no seio do grupo através da consciencialização de que o grupo só é bem sucedido se todos colaborarem para a concretização dos objectivos pré-definidos, resultando em benefício mútuo (Johnson & Johnson, 1994: 53). Desenvolve-se um sentimento de pertença e de responsabilidade social, alicerçados em estratégias interpessoais de interajuda, de incentivo e de compromisso, transformando as relações pessoais intergrupo em realizações e ganhos mais importantes do que o próprio resultado do trabalho desenvolvido em comum (idem, ibidem).

A motivação intrínseca surge assim associada à aprendizagem colaborativa e, nas palavras de Ushioda (cit. por Jiménez Raya et al., 1997: 38), “a aprendizagem que promove processos

motivacionais intrínsecos será, sobretudo, uma aprendizagem repleta de sentido e relevância pessoais”. A satisfação de conquista comum pela tarefa cumprida não é externa aos sujeitos, uma vez que se desenvolve internamente no propósito de trabalharem para um objectivo comum, o que é francamente mais desejável, uma vez que os seus benefícios são de longo prazo, por oposição à motivação externa que se extingue a curto prazo, já que depende de factores externos como a recompensa ou a ameaça.

Na perspectiva de Bandura (cit. por Jiménez Raya et al., 1997: 36), a confiança dos indivíduos na sua capacidade de organizar e executar uma dada tarefa traduz-se no grau de auto-eficácia que estes consideram ter e, por conseguinte, com implicações directas no nível de motivação para a concretização de uma determinada empreitada. Sendo o trabalho colaborativo organizado, preferencialmente, por grupos heterogéneos, prevê-se que alunos com níveis de auto-eficácia mais baixos possam beneficiar do empenho, persistência e incentivo de alunos cujos níveis são mais elevados e que aspiram a que todos os elementos do grupo atinjam o propósito a que se propuseram.

A perspectiva de *coesão social* interpreta os efeitos da aprendizagem colaborativa em função dos laços de união decorrentes de um grupo que se movimenta e mobiliza para atingir um fim comum. Por sua vez, a *perspectiva de desenvolvimento cognitivo* considera que as interações entre os alunos, *per si*, irão melhorar a aprendizagem do indivíduo. Fundamentada na teoria de desenvolvimento próximo de Vygotski, e no trabalho desenvolvido por Piaget, já referidos anteriormente, esta perspectiva reforça a ideia que a interacção entre os aprendentes, em tarefas apropriadas, desenvolve o seu domínio ou mestria em relação a conceitos fundamentais (Lopes & Silva, 2009: 5). A *perspectiva de elaboração cognitiva* defende que a aprendizagem pressupõe que o indivíduo seja sujeito a algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração. Com este pressuposto, entende-se que a explicação de conceitos ou de ideias que se encontram em fase de elaboração são melhor apreendidas quando explicadas para alguém. Deste modo, o aluno que apresenta a explicação a outro aprende muito mais do que num estudo individualista (op. cit.: 5-6).

3.1.1 A aprendizagem experiencial

De acordo com Kaikkonen (2001: 101) o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação facilitam a ocorrência de encontros interculturais, considerando que o rápido

desenvolvimento e potencialidades de que se revestem, produzirá a curto espaço um aumento significativo de novas oportunidades para a concretização de tais encontros no futuro. Neste sentido, programas de intercâmbio (virtuais e presenciais) e visitas de estudo proporcionam momentos que favorecem a possibilidade de o aprendente intercultural poder relativizar os seus valores, crenças e comportamentos e perspectivar os do Outro; por outras palavras “*to make the strange familiar and the familiar strange*” (Byram et al., 2002: 19). A este propósito, os autores reconhecem que a aprendizagem experiencial proporcionada por visitas de estudo e programas de intercâmbio são, por excelência, oportunidades para a promoção da dimensão do saber ser; os aprendentes confrontam-se com as suas próprias emoções e sentimentos perante as situações de encontros e experiências interculturais, proporcionando-lhes, em momento real, o confronto e a comparação entre as suas aceções e as experiências vividas, perspectivando-as de um outro e novo ângulo. Possibilita e encoraja ainda o uso da língua em contexto real, recorrendo a materiais autênticos, conferindo sentido e significado à leitura de uma carta ou à audição de alguém com quem partilham um projecto comum. Os papéis e os significados decorrentes das interacções são constantemente negociados, próprio de situações reais de conversação. Por outro lado, estas experiências proporcionam cenários reais colocando os alunos em situações em que rapidamente os papéis de emissor/receptor se alteram, contrastando com os diálogos ‘perfeitos’ dos manuais escolares: “*people hesitate and misunderstand each other, ask for clarification and check their interpretations, interrupt and get distracted by other people and events*” (Kohonen, 1992: 27). Este tipo de contextos comunicativos, decorrentes de interacções em situações reais, favorecem a consciencialização, por parte dos aprendentes, que a aprendizagem e uso de línguas estrangeiras se encontram associadas a algum factor de risco e de incerteza (‘risk-taking’). O desconforto causado por uma consciencialização de não apropriação de uma proficiência necessária para uma interacção livre de mal-entendidos ou incapacidade de compreender ou fazer compreender as suas intenções comunicativas, podem ser obviados e ultrapassados, na medida em que o aluno, enquanto actor participante, se sente compelido a assumir riscos e a aceitar os desafios perante as novas situações comunicativas e, desta forma, a encontrar estratégias de comunicação que possam acautelar tensões e a alcançar os objectivos pretendidos.

Este tipo de experiências conferem também aos alunos a possibilidade de reflectirem sobre as situações vividas, conferindo-lhes significado e, desta forma, fazer convergir as dimensões

do foro afectivo e cognitivo. Kaikkonen (2001: 101) considera que quanto mais as emoções e os sentimentos estiverem envolvidos no processo, também as aprendizagens vivenciadas serão elas mais profundas. Não menos importante é a promoção da competência do saber aprender, impulsionado pelo sentido da descoberta de algo que não é conhecido e a necessidade de lhe atribuir significado na perspectiva de quem visita e também de quem é visitado (Byram et al., 2002: 19).

Segundo Kohonen (1992: 14-17), a aprendizagem experiencial segue um ciclo de aprendizagens que deve prever que as experiências pessoais sejam processadas de forma consciente através de processos reflexivos, seguidos de conceptualizações abstractas e de novas interacções. Ainda de acordo com o autor, o método reflexivo desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem por considerar que este é a ponte que liga a experiência e a conceptualização teórica, potenciando a reciclagem de experiências a níveis mais profundos de compreensão e interpretação (op. cit.: 17).

A título de conclusão, sobre a operacionalização e os benefícios da aprendizagem experiencial, podemos afirmar, segundo Byram et al. (2002: 20) que esta “is a holistic learning experience which provides the means of using intercultural skills and acquiring new attitudes and values”. Kohonen (1992: 18) também argumenta a favor de uma aprendizagem experiencial enumerando razões como o facto de (1) facilitar o desenvolvimento pessoal; (2) ajudar os alunos a adaptarem-se a mudanças sociais; (3) ter em atenção diferentes ritmos de aprendizagem e (4) ir ao encontro das necessidades dos alunos.

3.1.2 A aprendizagem colaborativa em línguas estrangeiras

Neste paradigma de aprendizagem – experiencial socioconstrutivista –, conceitos como a motivação intrínseca e a aprendizagem auto-dirigida dos alunos encontram-se intimamente associados (Kohonen, 1992: 17), com o propósito de caminhar para uma aprendizagem que encoraja o aluno a desenvolver atitudes de autodeterminação, de escolha e decisão, assumindo e responsabilizando-se pelas suas opções, bem como pela implementação, revisão e avaliação dos processos e resultados, progredindo, desta forma, para uma crescente autonomia enquanto ser social, aprendente e produtor de conhecimento. Compreender os processos e as etapas inerentes ao processo de aprendizagem próprio a cada indivíduo requer “conscious reflection

on learning experiences and the sharing of such reflections with other learners in cooperative groups making it possible to increase one's awareness of learning" (Kohonen, 1992: 24). Ou seja, se estes processos de reflexão e partilha de experiências, de estratégias de comunicação e aprendizagem, decorrerem em ambientes favoráveis de trabalho cooperativo, as discussões e comparações das formas distintas de aprendizagem empreendidas pelos alunos, poderão confluir numa maior consciencialização dos processos que desenvolvem, bem como compreensão das formas e estratégias que melhor funcionam para cada um individualmente (op. cit.: 25), ajudando-os em etapas futuras, como decidir por si próprios que rumo seguir na estrada da aprendizagem.

O processo de tomada de decisões sobre a aprendizagem, pelo aluno e não apenas pelo professor, adquire especial sentido num enquadramento de uma pedagogia na educação em línguas orientada para a autonomia do aluno. Holec (1979: 3) apresenta uma definição de autonomia em línguas estrangeiras como a "ability to take charge of one's own learning". O autor aprofunda o conceito e apresenta as várias dimensões em que esta pode ocorrer, considerando que o aluno deve ser responsável e parte interveniente de todas as decisões que digam respeito à sua aprendizagem:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking;
- evaluating what has been acquired." (idem, ibidem)

A gestão da sala de aula e da aprendizagem transforma-se num ambiente de gestão e de responsabilidade partilhada, em que o professor assegura o papel de orientador, facilitador e de perito em consultoria de aprendizagem (Kohonen, 1992: 32). Ou seja, o papel do professor é o de ajudar os alunos a percorrerem o seu caminho por meio de orientações que devem acontecer antes, durante e após as vivências experienciadas num contexto que lhes é novo, com o intuito de desenvolver as capacidades de análise, comparação, argumentação e reflexão crítica necessárias à promoção das competências de saber aprender e saber compreender. O nível de envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão e de negociação nas diversas etapas associadas ao seu processo de aprendizagem poderão ser indicador, quer do tipo de aprendizagem empreendida pelo professor (centrada no professor ou centrada no aluno), quer

do nível de aprendizagem autoregulada pelo aluno. A aprendizagem colaborativa poderá, no seio dos grupos e das escolas envolvidas em parcerias transfronteiriças, como a acção eTwinning, fomentar espaço e condições para a concretização das dimensões enunciadas por Holec.

A distinção entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa é muito ténue, confundindo-se por vezes a utilização de ambos os termos. Considerou-se pertinente neste estudo distinguir os dois conceitos, optando pela definição apresentada num sítio de formação *online* denominado *Cooperative and Collaborative Learning*¹¹. Uma vez que a presente investigação tem por objecto de estudo um dispositivo virtual que promove projectos colaborativos entre escolas europeias, adoptou-se ao longo do trabalho o conceito de aprendizagem colaborativa:

“(…) is a method of teaching and learning in which students team together to explore a significant question or create a meaningful project. A group of students discussing a lecture or students from different schools working together over the Internet on a shared assignment are both examples of collaborative learning. Cooperative learning is a specific kind of collaborative learning. In cooperative learning, students work together in small groups on a structured activity. They are individually accountable for their work, and the work of the group as a whole is also assessed. Cooperative groups work face-to-face and learn to work as a team.”

Para que esta ocorra efectivamente e não se afunde em meros trabalhos de grupo marcados pela extensão da competição ou trabalho individual, é necessário, na perspectiva de Johnson & Johnson (1994: 22-23), que o professor, na planificação do processo de ensino e aprendizagem, garanta a coexistência de 5 elementos essenciais, sendo a *interdependência positiva* o coração da aprendizagem colaborativa. Através do desenvolvimento de uma interdependência positiva, os alunos deixam de se preocupar com as suas realizações individuais, uma vez que conceptualizaram o facto de estarem intimamente ligados na e para a consecução de determinados objectivos. A realização pessoal transforma-se em realização grupal na medida em que as conquistas de um são as conquistas de um todo, materializando-se a máxima de Alexandre Dumas “Todos por um e um por todos!” Assim, desencadeiam

¹¹ Disponível em: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>.

mecanismos de interacção que favorecem e encorajam os esforços de todos e de cada um, maximizando as suas aprendizagens, partilhando recursos e dando apoio mútuo, por forma a completar as tarefas e atingir os propósitos pré-definidos pelo grupo.

Numa óptica em que o todo sobressai em relação ao individual, está-se de facto a procurar maximizar e potenciar as características do indivíduo em prol de um objectivo comum. Neste sentido, o indivíduo assume responsabilidades perante o grupo (e perante si próprio), – *responsabilidade individual* –, na medida em que o sucesso da tarefa depende das relações de interdependência asseguradas entre si e sobre as quais terá(ão) de apresentar contas, estando encontrado o segundo elemento essencial à aprendizagem colaborativa. Através da verificação e reflexão das prestações, o indivíduo e o grupo poderão proceder a acertos no sentido de melhorar as suas aprendizagens.

O terceiro elemento essencial para a consecução de trabalho colaborativo é a promoção de *interacções face a face*. Neste frente-a-frente, pretende-se que os alunos desenvolvam competências interpessoais e de aprendizagem, resultantes de dinâmicas interpares de interajuda, encorajamento, resolução de problemas, explicação de conceitos e relacionamento e aplicação de aprendizagens anteriores com novas. Aqui entram as perspectivas cognitivas que sustentam que as interacções entre os alunos provocarão melhorias na aprendizagem do indivíduo. A perspectiva de desenvolvimento cognitivo, fundamentada na teoria de zona de desenvolvimento próximo de Vygotski (cit. por Lopes & Silva, 2009: 5), considera que a interacção entre os alunos, em tarefas apropriadas, potencia o desenvolvimento de competências.

O quarto elemento diz respeito à promoção de *competências interpessoais e sociais* que garantam que os alunos sejam capazes de desenvolver colaborativamente, não só tarefas académicas, mas também trabalhar em equipa. Vários autores (Johnson & Johnson, 1994; Lopes & Silva, 2009) afirmam categoricamente que um trabalho colaborativo efectivo urge que os alunos aprendam e desenvolvam, de forma explícita, capacidades de relacionamento interpessoal, tal como o fazem para os conhecimentos de natureza formal:

“saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros, comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar activamente, resolver conflitos, partilhar ideias, celebrar o sucesso, ser paciente a esperar, ajudar os outros, etc. (...) saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de

confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer.” (Lopes & Silva, 2009: 19)

Lopes & Silva (idem, ibidem) acrescentam ainda que as competências sociais acima descritas são necessárias para interagir de forma eficaz com os colegas de outras culturas e grupos étnicos. As competências interpessoais e sociais revestem-se de tal importância, que Johnson & Johnson (1994: 68) consideram ser cruciais e determinantes em situações de empregabilidade, produtividade e carreira.

Finalmente, surge o quinto elemento que remete para a necessidade de a aprendizagem colaborativa ser submetida a constantes reflexões e *feedback* por parte dos vários membros do grupo, sobre a forma como decorrem e se processam os trabalhos, a fim de providenciarem as alterações necessárias à consecução dos objectivos previamente delineados e garantirem relações de trabalho eficazes – *avaliação do grupo*. Para que estas premissas se verifiquem torna-se necessário que o professor garanta tempo suficiente e as condições necessárias para que processos de auto e heteroregulação possam acontecer.

Os benefícios da aplicação de uma aprendizagem cooperativa com as características enunciadas são, de acordo com Nunan (1992: 3):

- “- to learn about learning, to learn better and
- to increase their awareness about language, and about self, and hence about learning;
- to develop, as a result, metacommunicative as well as communicative skills;
- to confront, and come to terms with, the conflicts between individual needs and groups needs, both in social, procedural terms as well as linguistic, content terms;
- to realize that content and method are inextricably linked, and
- to recognize the decision-making tasks themselves as genuine communicative activities.”

Para além dos cinco elementos acima enunciados, e para um melhor entendimento sobre o que efectivamente distingue a aprendizagem colaborativa da aprendizagem tradicional, e respectiva avaliação da acção eTwinning sobre a promoção, ou não, da aprendizagem colaborativa, procedeu-se à elaboração da Figura 10.

TRADITIONAL GROUP LEARNING		COLABORATIVE LEARNING	
- students work on their assignments regardless of all group members performance.	NO INTERDEPENDENCE	- group members perceive that they are linked with each other in a way that one cannot succeed unless everyone succeeds – ‘they sink or swim together’.	POSITIVE INTERDEPENDENCE
- individual students are not held responsible for their share of work and sometimes “hitchhike” on the work of others.	NO INDIVIDUAL ACCOUNTABILITY	- every student’s mastery of the assigned material is assessed; - each student is given feedback on his/her progress.	INDIVIDUAL ACCOUNTABILITY
- homogenous membership.	HOMOGENEOUS	- membership is typically heterogeneous.	HETEROGENEOUS
- a leader is appointed and put in charge of the group.	ONE APPOINTED LEADER	- all members share responsibility for performing leadership actions in the group.	SHARED LEADERSHIP
- members are seldom held responsible for each other’s learning.	RESPONSIBILITY ONLY FOR SELF	- responsibility for each other’s learning is shared.	SHARED RESPONSIBILITY
- students often focus only on completing the assignment.	ONLY TASK EMPHASIZED	- goals focus on bringing each member’s learning to the maximum.	TASK AND MAINTENANCE EMPHASIZED
- interpersonal and small-group skills are assumed.	SOCIAL SKILLS ASSUMED AND IGNORED	- the social skills students need in order to work collaboratively are directly taught.	SOCIAL SKILLS DIRECTLY TAUGHT
- teacher observation and intervention seldom takes place.	TEACHER IGNORES GROUP FUNCTIONING	- teacher observes and analyses group work and gives feedback.	TEACHER OBSERVES AND INTERVENES
- no attention is given to the way the group is working.	NO GROUP PROCESSING	- time is given for groups to reflect how effectively they are working.	GROUPS PROCESS THEIR EFFECTIVENESS

Figura 10 – A aprendizagem colaborativa versus a aprendizagem tradicional (adaptado de Johnson et al., 1984; Johnson & Johnson, 1994)

Encerra-se este capítulo com as palavras de Kincheloe (2006: 10), que recorda que o mundo é socialmente construído, e as pessoas e o conhecimento que produzem reinventam-se a si próprias com as ferramentas culturais que têm ao alcance da mão. O construtivismo concebe a aprendizagem como um processo contínuo, espiralado, de construção de conhecimento decorrente da interação do indivíduo com o mundo e das interpretações que faz deste. O epicentro do processo é o aluno e o professor o garante e facilitador das condições necessárias para que este possa interagir com o meio que o rodeia através do acesso a múltiplas realidades, contextos e recursos, procurando ir ao encontro das suas motivações e necessidades intrínsecas. Após a apresentação, neste capítulo, dos conceitos que regem a aprendizagem colaborativa, integrada num paradigma experiencial sócio-construtivista, procurar-se-á compreender, ao longo dos próximos capítulos, em que medida estes princípios são uma realidade na acção eTwinning.

CAPÍTULO 4

Metodologia de investigação do estudo

Este capítulo apresenta as opções metodológicas da investigação, enquadrando-as num paradigma de investigação naturalista. Identificam-se os objectivos centrais do estudo e procede-se à descrição do contexto de intervenção, à caracterização dos participantes na investigação e às estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados. Por fim, referem-se os critérios de qualidade e limitações do estudo.

4.1 Paradigma de investigação

Este capítulo assume-se como o guião da professora investigadora no decurso do trajecto investigativo a que se propôs. Pretendeu-se, acima de tudo, que a construção deste referencial tivesse a capacidade de ser o *design* de investigação capaz de “expressar uma visão prospectiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação seleccionada possa ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto” (Afonso, 2005: 58).

Partindo das três grandes modalidades de investigação propostas por Afonso (op. cit.: 42), no sentido de permitir ao investigador delinear uma estratégia de acção, o projecto de investigação, que aqui se desenha, teve como eixo orientador o paradigma de investigação naturalista, que se caracteriza “pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (op. cit.: 43). Segundo Bogdan & Biklen (1994: 47-51), uma investigação desta natureza tem na sua essência cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados recolhidos são de natureza descritiva; (3) há um interesse manifesto pelo processo mais do que pelos resultados propriamente ditos; (4) os dados são analisados de forma indutiva; e (5) o investigador procura interpretar e compreender o significado que os indivíduos atribuem às suas experiências.

Deste modo, o estudo da acção eTwinning é de natureza descritiva, interpretativa e avaliativa. Prosseguindo na linha de explicação conceptual proposta por Burrell & Morgan (cit. por Afonso, 2005: 34), sobre o paradigma interpretativo, a análise e a avaliação da acção partiu “do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais, e não na do observador da acção”, conforme se verá mais adiante no estudo.

Por outro lado, e considerando a natureza do objecto de estudo, seleccionou-se como estratégia de investigação o estudo de caso, uma vez que se pretendeu aprofundar conhecimentos sobre algo “que é particular, específico e único” (op. cit.: 70). Segundo Bassey (1999: 58-60), um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica, desenvolvida num

espaço e tempo circunscrito à sua singularidade¹² e respeitante a aspectos interessantes de uma actividade, de um programa, instituição ou sistema, em contextos naturais, a fim de explicar e fundamentar juízos e decisões, garantindo que dados suficientes e significativos são recolhidos e analisados com o propósito de o investigador construir interpretações e validar as informações obtidas. O autor considera ainda que podem ser concebidos três tipos de estudos de caso, enumerando “*theory-seeking and theory-testing case studies; story-telling and picture-drawing case studies e evaluative case studies*”. Pela análise das definições apresentadas por Bassey, poder-se-á afirmar que o presente estudo se enquadra num estudo de caso avaliativo que prospectiva investigar programas educacionais, sistemas de ensino, projectos ou eventos no sentido de determinar a sua pertinência e dar a conhecer ao público que detenha um interesse directo e particular no objecto em pesquisa e análise (idem, ibidem).

Na definição dos objectivos de estudo considerou-se que a sua abrangência poderia conferir ao estudo uma dimensão algo ambiciosa, por um lado, e que a supressão de alguns aspectos poderia subtrair relevância e rigor ao estudo, por outro. Esta preocupação e dualidade acaba por ter resposta nas palavras de Afonso, que considera que a “especificidade das situações e das problemáticas envolvidas implica a adopção de uma perspectiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas, não se cingindo ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear” (op.cit.: 72). Ainda a este propósito, Yin:

“(...) the case study’s unique strength is its ability to deal with a full variety of evidence: documentation, archival records, interviews, direct observations, participant-observation, and physical artifacts.” (1989: 20, 85)

4.2 Objectivos do estudo e contexto de intervenção

A experiência pessoal e profissional da professora investigadora tem-lhe proporcionado contacto directo com outros povos e culturas, e as mais-valias obtidas levaram-na a concluir que este tipo de experiências afigura-se como uma prática aliciante, enriquecedora e significativa, potenciadora de aprendizagens a vários níveis, de transformação do “Eu” e da sua relação com o “Outro”, essencial para a compreensão do mundo plural em que se vive.

¹² Bassey (1999: 59) descreve singularidade como um termo que refere que “a particular set of events, or programme, institution, classroom, etc., is the focus”.

Neste enquadramento, e no seguimento da sua experiência pedagógica no âmbito da acção eTwinning, e respectiva participação na *Conferência Internacional eTwinning 2009*, em Praga, onde foram analisadas questões sobre a operacionalidade do programa em termos da participação directa dos alunos no dispositivo virtual da acção (www.eTwinning.net), a professora investigadora constatou que a prática europeia se encontra aquém do desejado. Por outras palavras, o trabalho colaborativo entre os alunos das escolas envolvidas em projectos eTwinning é ainda muito centralizado e mediado nos e pelos professores, no que respeita à utilização dos recursos disponibilizados na referida ferramenta de comunicação. Paralelamente, o quadro geral das preocupações e orientações europeias e nacionais, para o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural ao nível do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, reforça a ideia de Byram & Zarate (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 14) que os alunos devem ser ensinados a tornar-se *falantes interculturais*, indo ao encontro dos princípios orientadores da acção eTwinning. É neste contexto que este estudo emerge, orientado por três objectivos centrais:

1. Caracterizar a acção eTwinning quanto à promoção da competência de comunicação intercultural na aprendizagem das línguas estrangeiras.
2. Caracterizar processos de aprendizagem colaborativa na aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito da acção eTwinning.
3. Identificar potencialidades, factores de constrangimento e limitações da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural e aprendizagem colaborativa.

Assim, numa primeira fase, construiu-se um referencial expresso sob a forma de grelha, conforme Figura 11, que identifica as dimensões de análise de conteúdo, bem como as fontes e instrumentos de recolha de informação, em resposta aos objectivos de investigação. Pela análise deste documento, rapidamente se compreenderá que para além da pesquisa documental, que inclui testemunhos e entrevistas produzidos por professores envolvidos em projectos eTwinning, previu-se a análise do instrumento de trabalho que serve de base para o trabalho colaborativo entre as escolas europeias, ou seja, o portal europeu www.etwinning.net e a respectiva plataforma colaborativa (espaço virtual - TwinSpace). Simultaneamente,

procedeu-se à elaboração de um inquérito por questionário a professores portugueses e estrangeiros que desenvolvem projectos eTwinning, no domínio das línguas estrangeiras.

REFERENCIAL DE ANÁLISE DA ACÇÃO ETWINNING	
DIMENSÕES DE ANÁLISE	FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
<p>A. Competência de comunicação intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les savoirs</i>¹³ - <i>Savoir apprendre/faire</i> - <i>Savoir comprendre</i> - <i>Savoir être</i> - <i>Savoir s’engager</i> - potencialidades - constrangimentos - limitações 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publicações oficiais eTwinning 2. Portal público Europeu - Projectos de intervenção (Kits¹⁴) 3. Quadro de bordo (Desktop) / plataforma colaborativa (TwinSpace) 4. Testemunhos de professores¹⁵
<p>B. Processos de aprendizagem colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalidades empreendidas na gestão da aprendizagem colaborativa; - Aprendizagem colaborativa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Interdependência positiva; 2. Responsabilidade individual; 3. Interação face a face; 4. Competências sociais; 5. Avaliação do grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Inquérito por questionário a professores de línguas estrangeiras

Figura 11 – Referencial de análise da acção eTwinning

¹³ - *Les savoirs* – conhecimento declarativo da sua cultura e da do Outro e dos processos de interação

- *Savoir apprendre/faire* - descobrir como interagir na mediação comunicativa e intercultural

- *Savoir comprendre* - interpretar e relacionar aspectos da sua cultura com a do Outro

- *Savoir être* - curiosidade e abertura face ao Outro; capacidade de relativizar os seus valores, crenças e comportamentos e perspetivar os do Outro

- *Savoir s’engager* - desenvolver uma consciência crítica de si mesmo e dos seus valores e do Outro (Byram, 1997)

¹⁴ *Projects kits* – a readymade plan for a Project based on a specific topic (Crawley et al., 2009: 15).

¹⁵ Testemunhos de professores de línguas estrangeiras, dos vários níveis de ensino, presentes nos documentos oficiais do eTwinning e resultantes de entrevistas por questionário.

4.3 O *design* da investigação

4.3.1 Estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados

Por dados, Bogdan & Biklen (1994: 149) entendem os materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar e que constituem os elementos que formam a base da análise empírica. Para garantir a maximização do recurso a várias fontes de dados, Yin (1989: 95-103) sugere que se observe três princípios na sua recolha: (1) recurso a fontes múltiplas de dados; (2) criar uma base de dados bem organizada e documentada; e (3) estabelecer e manter uma correlação entre as evidências obtidas.

Para cada um dos instrumentos de recolha de informação seleccionados para implementar o estudo em curso, tipificou-se o tipo de informação a recolher, a fim de auxiliar a professora investigadora a estabelecer pontos de contacto ou de divergência entre os dados obtidos (cf. Figura 12).

FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	TIPO DE INFORMAÇÃO RECOLHIDA
1. Publicações oficiais eTwinning	<ul style="list-style-type: none">- Descrição da acção eTwinning- Objectivos da acção eTwinning- Enquadramento da acção eTwinning nos referenciais teóricos- Considerações/opiniões/factos sobre as potencialidades e limitações do programa em relação à promoção e desenvolvimento da Competência de Comunicação Intercultural (CCI)- Considerações/opiniões/factos sobre as potencialidades e limitações do programa em relação à promoção e desenvolvimento da Aprendizagem Colaborativa (AC)
2. Portal público Europeu - Projectos de intervenção (Kits)	<ul style="list-style-type: none">- Tipologia de projectos- Objectivos e valor pedagógico das actividades- Estratégias e actividades de promoção da CCI- Estratégias e actividades de promoção da AC
3. Quadro de bordo (Desktop) / plataforma colaborativa (TwinSpace)	<ul style="list-style-type: none">- Ferramentas disponíveis para promoção da CCI e AC- Modalidades de gestão colaborativa dos projectos
4. Testemunhos de professores	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as percepções, factos, opiniões, atitudes,

5. Inquérito por questionário a professores de línguas estrangeiras	juízos e representações dos professores de línguas estrangeiras com experiência na acção eTwinning, em relação ao objecto de estudo e as interpretações que fazem das potencialidades e obstáculos do programa nas dimensões em estudo
--	--

Figura 12 – Fontes, instrumentos e tipo de informação recolhida

Uma vez que o objecto de estudo é um programa europeu recente, de trabalho colaborativo entre escolas, seleccionou-se como ponto de partida para a recolha de dados, a análise de documentos já existentes sobre o mesmo para que, a partir de conhecimentos, considerações, factos e opiniões sobre as suas potencialidades e limitações na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras, se pudesse começar a compreender e a identificar as suas particularidades, sem perder de vista que o processo de recolha e análise de dados deverá ser flexível e de carácter indutivo, atento a pormenores e a novos dados, que poderão, a determinada altura, alterar o decurso da investigação.

4.3.1.1 A análise documental

A metodologia de análise documental é referenciada por Martella et al. (1999: 276) e Yin (1989: 86) como uma estratégia habitual no âmbito de uma investigação qualitativa. Por esse motivo, referem algumas vantagens comparativamente a outras técnicas de recolha de informação, tais como complementar ou validar a informação obtida através da observação e da entrevista. Outra vantagem desta técnica de recolha de dados, e apontada por Lee (cit. por Afonso, 2005: 88-89), reside no facto de ser uma abordagem não reactiva, na medida em que não envolve os sujeitos investigados, evitando fenómenos de interferência como alteração de comportamentos e atitudes dos sujeitos intervenientes. Referem, contudo, que esta opção apresenta pontos menos positivos, tais como a informação relatada nos documentos poder estar incompleta, talvez até com algumas incorrecções e o conhecimento por si veiculada evidenciar apenas os aspectos positivos, deixando de lado os aspectos mais negativos. Por este motivo, se procurou recorrer a vários métodos de recolha e análise de informação, como se demonstrará mais à frente, com o propósito de garantir que a fragilidade de um método pudesse ser complementada com o recurso a outro.

No tocante ainda à pesquisa e análise documental, e no que respeita à natureza dos documentos a analisar, Afonso (2005: 89) remete para a distinção entre documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. Integrado nos documentos de natureza oficial, com características tipo boletins e brochuras, ou registos estatísticos que reúnem informação quantitativa em função de critérios previamente definidos, optou-se por recolher todas as publicações oficiais produzidas até à data pelo Serviço de Apoio Central do eTwinning (Central Support Service for eTwinning – CSS), tal como vêm referidas na Figura 13, prevendo-se que a constituição do corpus documental para este quadro de investigação respeitasse os critérios de selecção apresentados por Esteves (2006: 112), como o princípio da representatividade ou ainda o princípio da homogeneidade e o princípio da pertinência, no sentido da adequação dos documentos seleccionados para o esclarecimento e obtenção de dados relevantes para responder às questões de investigação (op. cit.: 113).

PUBLICAÇÕES OFICIAIS ETWINNING¹⁶
1. Collaboration and eTwinning – enrichment and added value of eTwinning projects (2006);
2. Aprender com o eTwinning – um guia para professores (2007);
3. eTwinning – aventuras com línguas e culturas (2008);
4. Beyond school projects – a report on eTwinning 2008-2009 (2009);
5. eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa (2009).

Figura 13 – Publicações oficiais eTwinning

Na categoria dos documentos públicos (Afonso, 2005: 90), considerou-se o portal eTwinning e a respectiva plataforma colaborativa TwinSpace, uma vez que ambas as ferramentas incluem documentos e/ou testemunhos de vivências relevantes sobre o objecto em estudo.

Respeitante à pesquisa e recolha de dados referentes ao Portal Europeu eTwinning (área pública), considerou-se fazer um levantamento exaustivo de todas as sub-seções que o constituem. Desta forma, procedeu-se ao levantamento dos recursos educativos

¹⁶ Ver referências bibliográficas: Galvin et al., 2006 e Crawley et al. 2007, 2008 e 2009.

disponibilizados como os (1) *Modelos*, que são sínteses de projectos que podem ser desenvolvidos no âmbito da acção eTwinning e (2) *Módulos*, que se apresentam como actividades de curta duração, com o intuito de descrever e caracterizar a acção, bem como compreender a filosofia e a visão de educação que a sustenta.

Com respeito à recolha de dados referente às várias entrevistas produzidas e publicadas por inúmeros professores de línguas estrangeiras, nos documentos oficiais acima referidos, e para uma melhor análise de conteúdo e interacção entre os eixos de análise e as regularidades que emergem da leitura analítica, procedeu-se à identificação de unidades semânticas, para se classificar os dados recolhidos e organizá-los em categorias de codificação (Anexo 3), conforme sugerido por Esteves (2006:110), facilitando o processo de triangulação de informação.

Os resultados do processo de análise documental encontram-se no capítulo 5.

4.3.1.2 O inquérito por questionário

Na medida em que o estudo assume uma dimensão avaliativa, decidiu-se auscultar as vozes dos professores de línguas estrangeiras, nacionais e estrangeiros, directamente envolvidos em projectos eTwinning, através da aplicação de um inquérito por questionário, em vez da técnica de entrevista, por aquela facilitar o acesso a um número elevado de sujeitos no seio de uma organização e/ou a contextos diferenciados (Afonso, 2005: 101-102). Tuckman, cit. por Afonso (op. cit.: 103), refere que a opção de recorrer ao inquérito por questionário faculta ao investigador a possibilidade de aceder a três áreas de informação dos sujeitos participantes: (1) o que o respondente sabe – conhecimento ou informação; (2) o que o respondente quer ou prefere – valores ou preferências; (3) o que o respondente pensa ou crê – atitudes e convicções. Acresce, ainda, a distância da investigadora e o acesso aos sujeitos.

Com o propósito de obter dados que clarificassem e pudessem consolidar os objectivos do estudo e a análise documental efectuada, a matriz do questionário *Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning*¹⁷ (Anexo 4) ancorou-se nos referenciais teóricos apresentados nos Capítulos 1, 2 e 3. Estes pressupostos, articulados com os objectivos da

¹⁷ A versão inglesa da matriz do questionário *eTwinning Strengths and Weaknesses* pode ser consultada no Anexo 6.

investigação e as dimensões em análise, deram origem à concepção e operacionalização de um questionário (Anexo 5 – versão portuguesa; Anexo 7 – versão inglesa) que ambicionou auscultar as percepções subjectivas dos professores em relação à acção eTwinning e as suas potencialidades e constrangimentos na promoção da CCI e da AC. O questionário estruturou-se em quatro partes, composto por questões e afirmações directas de resposta fechada, mas de formatos diferenciados, e cujas dimensões de análise e categorias de codificação (cf. Bogdan & Biklen, 1994: 221), passamos a descrever em detalhe:

Parte A – Identificação

Parte B – Competência de comunicação intercultural

Parte C – O eTwinning e a competência de comunicação intercultural

Parte D – O eTwinning e a aprendizagem colaborativa

1) Parte A - Identificação

Na Parte A do questionário, recorreu-se à modalidade de resposta curta (fill-in) e de resposta em listagem (Afonso, 2005: 105), cujo objectivo, num primeiro momento, é o de identificar os professores intervenientes no estudo através de uma caracterização pessoal e profissional e, num segundo momento, através dos itens 12, 13 e 14, identificar as experiências interculturais dos professores participantes.

Utilizando uma escala nominal, os 3 primeiros itens dizem respeito à idade, género e nacionalidade, facultando, desta forma, acesso a uma radiografia da amostra em termos de predominância das faixas etárias dos professores, bem como o género e a frequência de nacionalidades participantes. No que diz respeito às qualificações profissionais (item 4), pretendeu-se aferir a natureza das mesmas, podendo os respondentes escolher entre bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento. Em relação ao contexto escolar (itens 5 e 6), há a preocupação em compreender em que níveis de ensino o professor participante se encontra a operar, para além de se pretender situar geograficamente o local de trabalho do mesmo (zona rural, zona suburbana ou zona urbana). Os itens 7, 8 e 9 estão directamente relacionados com a experiência profissional do docente e remetem para o número de anos de experiência profissional, as idades dos alunos com quem trabalham e as línguas estrangeiras

que leccionam. Como se optou por incluir as quatro línguas estrangeiras com maior expressão nos currículos escolares europeus (Inglês, Francês, Espanhol e Alemão), incluiu-se um campo designado por Outra (especificar), por forma a não marginalizar o ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira no cenário europeu e no âmbito desta investigação.

Ainda na Parte A do questionário, pretendeu-se ter como variável a experiência dos professores na acção eTwinning, pelo que o item 10 procurou saber há quanto tempo os participantes desenvolvem projectos eTwinning e o item 11 o tempo dedicado à consecução dos mesmos. Os itens 12, 13 e 14 procuraram interpelar os intervenientes no sentido de identificar as suas experiências interculturais, quer em termos de residência num país estrangeiro e a respectiva duração (não sendo importante para o estudo em questão o motivo da permanência), quer em termos de frequência com que visita países estrangeiros ou mantém contactos com pessoas de países além-fronteiras.

2) Parte B – *Competência de comunicação intercultural*

Após a caracterização dos participantes, a Parte B do questionário procura conhecer a importância atribuída pelos professores à competência de comunicação intercultural no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo por referência o esquema conceptual de Byram (1997), já analisado no Capítulo 2 e utilizado como o quadro referencial para o enquadramento teórico da investigação em curso. Antes de avançar para o levantamento de opiniões dos professores sobre a acção eTwinning propriamente dita, e em articulação com as dimensões em análise, pareceu-nos importante fazer um diagnóstico sobre as percepções que os professores têm sobre a presença da dimensão intercultural no ensino de línguas estrangeiras. Utilizando a escala de Likert, no sentido de se poder conhecer o grau de concordância ou de discordância dos participantes em relação a catorze proposições directamente relacionadas com a CCI, o item 1 pretendia saber qual a importância que os professores de línguas estrangeiras atribuem ao ensino da cultura em relação ao ensino da língua. Os itens 2 e 3 remetem para a relevância dada pelos currículos nacionais ao ensino e aprendizagem da cultura, bem como à gestão do tempo efectuada pelo professor para a concretização da mesma. Os itens 4 a 14 incidem sobre aspectos específicos da CCI, nas suas diversas subcompetências: *savoirs*, *savoir apprendre*, *savoir faire*, *savoir comprendre*, *savoir*

être e savoir s'engager, procurando-se, desta forma, aceder às eventuais percepções e atitudes dos professores sobre esta matéria.

3) *Parte C – O eTwinning e a competência de comunicação intercultural*

Procurando agora articular a experiência dos professores na acção eTwinning com os juízos e valores que desenvolvem à volta da dimensão intercultural, a parte C subdivide-se em dois momentos. Na primeira parte (item 1.1), tem-se por objectivo compreender os objectivos pedagógicos que mobilizam os professores de línguas estrangeiras a encetar projectos colaborativos europeus como o eTwinning. Para o efeito, e optando por respostas por ordenação (Afonso, 2005: 104), ou escala de ranking forçado, em que se confronta o respondente com uma lista de proposições, sugerindo que as ordene em função de um critério específico, pretendeu-se inferir qual a importância que a competência linguística e a competência intercultural têm para os professores de línguas na definição dos seus objectivos pedagógicos. Deste modo, apresentou-se de forma aleatória sete objectivos pedagógicos que pudessem sustentar a opção do professor na escolha da acção eTwinning como estratégia de trabalho, esperando que a sua seriação pudesse fornecer dados sobre as prioridades que os professores definem para a aprendizagem de línguas estrangeiras, através da obtenção de uma sequência de preferências para esta variável, em que 1 é o menos importante e 7 é o mais importante. A inclusão de uma lista de objectivos de aprendizagem que sustentaria a escolha por parte dos professores em utilizarem o eTwinning como instrumento de trabalho é aconselhada por Byram (1997: 87), ao sugerir que a selecção de objectivos deverá ser o primeiro passo na definição de estratégias de aprendizagem para uma situação específica.

No segundo momento da Parte C do presente questionário (item 2), procurou-se identificar, através da experiência dos professores, as potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural, apresentando um leque diversificado de actividades para a promoção das subcompetências mobilizadas na CCI (sub-itens 1 a 13). Para o efeito, seleccionou-se a escala de frequência verbal – Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente e Sempre – não só porque se apresentam afirmações sobre acções muito específicas, mas também porque se procura conhecer a frequência com que as variáveis ocorrem. Apesar de ambos os itens (1.1 e 2) estarem directamente relacionados com a dimensão em análise, a CCI, sentiu-se a necessidade de os subdividir por

os considerar com objectivos distintos; a primeira parte está mais centrada no professor e nas suas opções pedagógicas e visão de educação em línguas estrangeiras, porquanto a segunda está mais centrada na acção, no aluno e no trabalho desenvolvido em sala de aula.

4) *Parte D – O eTwinning e a aprendizagem colaborativa*

O item 1 da Parte D do questionário procurou conhecer os processos de aprendizagem colaborativa, na aprendizagem de línguas estrangeiras, utilizados pelos intervenientes na acção eTwinning. Para tal, o questionário foi organizado para que os participantes pudessem escolher quem, na sua perspectiva, participa na gestão da AC fomentada pela acção. Nesta secção, o envolvimento dos intervenientes, alunos e professores, é analisado sob o ponto de vista dos vários estádios da gestão da aprendizagem sugerida por Riley (cit. por Kohonen, 1992: 32) e organizados da seguinte forma: (1) Quem identifica as necessidades educativas?, (2) Quem define os objectivos?, (3) Quem decide onde e com que frequência a aprendizagem ocorre?, (4) Quem escolhe os materiais?, (5) Quem escolhe as estratégias?, (6) Quem decide os indicadores e critérios de avaliação?, (7) Quem monitoriza o processo de aprendizagem?, e (8) Quem participa na avaliação da aprendizagem? Segundo o autor, o grau de envolvimento dos alunos na regulação e participação na construção do seu conhecimento pode ser compreendido através da análise da participação dos mesmos nas diversas fases.

No item 2, e tendo por base os 5 elementos essenciais à verificação de aprendizagem colaborativa propostos por Johnson & Johnson (1994: 22-23) - interdependência positiva, responsabilidade individual, interacção face a face, competências interpessoais e sociais e a avaliação do trabalho de grupo -, procurou-se identificar os pontos fortes e os pontos fracos da acção eTwinning no que diz respeito à promoção da AC. Nesse sentido, optou-se por seleccionar uma escala linear numérica, de dimensão avaliativa, assente numa escala bipolar de 5 pontos, cujos extremos são definidos pelas frases adjectivadas: Não promove e Promove bastante.

O questionário *Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning* começou a ser elaborado em Novembro de 2010, primeiramente em Inglês e, posteriormente, traduzido para Português, tendo ficado concluído e disponível para preenchimento, no início de Janeiro de 2011. O acesso ao mesmo decorreu em ambiente virtual e de preenchimento autónomo,

amigável e seguro, através da ferramenta www.surveymonkey.com. Para divulgar o estudo a nível nacional, foi solicitado ao Serviço de Apoio Nacional eTwinning (NSS), sob a tutela da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que divulgasse o endereço de acesso ao questionário junto dos contactos de professores de línguas estrangeiras de que dispusessem e estivessem directamente envolvidos em projectos eTwinning. Devido à morosidade que a resposta envolvia, o NSS sugeriu, em contrapartida, que se divulgasse o estudo e o acesso ao questionário, na plataforma Moodle que a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) da DGIDC criou para a acção eTwinning: <http://moodle.crie.min-edu.pt/course/view.php?id=212>.

Em simultâneo, e uma vez que as respostas foram nulas via esta modalidade, optou-se também por difundir o estudo e o acesso ao questionário na Comunidade de Partilha na Educação 2.0, denominada *Interactic 2.0 – escola com tic social* e disponível em <http://interactic.ning.com/>, nos respectivos grupos de discussão *eTwinning*, com 101 membros e *Projectos Teses e Dissertações*, com 140 membros. O questionário foi ainda divulgado junto de contactos pessoais de professores de línguas estrangeiras, envolvidos em parcerias europeias eTwinning. Em resultado destas diligências, 14 inquéritos foram iniciados, dos quais 9 (64,3%) foram totalmente respondidos pelos professores portugueses: a Parte A do questionário foi respondida por 13 professores, a Parte B por 12 professores e a Parte C e D por 9 professores.

A nível Europeu também não se definiu nenhum critério adicional de selecção para a submissão do questionário, para além de os professores terem experiência em projectos eTwinning e serem docentes de línguas estrangeiras. Nesta medida, a plataforma eTwinning foi utilizada para efeitos de divulgação do estudo, nomeadamente através de contactos de professores com quem a professora investigadora mantém relações profissionais de parceria em projectos eTwinning mas, fundamentalmente, através dos contactos dos membros dos grupos de discussão e de trabalho eTwinning, designadamente *The Community of European Language Teachers*, com 426 membros e *Visibility of eTwinning Projects*, com 96 membros. O questionário *eTwinning's Strengths and Weaknesses* (Anexo 7) foi iniciado por 42 professores e preenchido na íntegra por um total de 29 professores (69%) oriundos dos mais diversos países europeus, cujas opiniões e percepções sobre as dimensões em estudo serão analisadas no capítulo 6. A Parte A foi respondida por 39 professores, a Parte B por 34 professores, a Parte C por 32 professores e a Parte D pelos 29 professores que responderam ao

questionário na totalidade. Não obstante, a professora investigadora decidiu analisar os dados recolhidos em cada parte do questionário por considerar que cada singularidade poderá contribuir para a compreensão do objecto em estudo e dos objectivos a que se propôs, não excluindo os professores que não responderam ao questionário na íntegra.

Os resultados do inquérito por questionário encontram-se no capítulo 6.

4.3.2 Critérios de qualidade e limitações do estudo

“The most important advantage presented by using multiple sources of evidence is the development of converging lines of inquiry, a process of triangulation (...).” (Yin, 1989: 97)

Dada a abrangência do tema proposto, prevê-se, como forma de garantir a fiabilidade e validade do estudo, recorrer a processos de triangulação de dados, de forma a clarificar o significado da informação recolhida. Nesta medida, procurou-se cruzar os elementos recolhidos pela análise documental e da plataforma eTwinning, com os questionários aplicados aos professores envolvidos em projectos de trabalho colaborativo entre escolas europeias (cf. Afonso, 2005: 73). A diversidade da informação recolhida poderá dificultar a organização e a triangulação de dados, pelo que será essencial definir com clareza as dimensões de análise e garantir que algumas delas sejam comuns às diferentes estratégias de recolha de informação.

Reportando-nos a Maxwell, citado por Martella et al. (1999: 270), a compreensão na investigação qualitativa será mais importante do que a sua validade. De facto, os objectivos do estudo propõem-se desenvolver um quadro descritivo e avaliativo da acção eTwinning, para que a identificação das suas potencialidades e constrangimentos, enquanto recurso pedagógico no ensino das línguas estrangeiras, possa despertar os profissionais de educação para opções metodológicas mais actuais que dêem resposta aos desafios do actual milénio e às recomendações para o ensino das línguas estrangeiras.

Contribuindo para a promoção de uma investigação eticamente responsável, procurar-se-á ter presentes as orientações éticas propostas por Lima (2006), esperando que o estudo “abarque os compromissos não apenas com os participantes, mas também com ‘os que lêem,

reinterpretam e tomam a sério' as alegações que os investigadores fazem” (Doucet & Mauthner, citado por Lima, 2006: 155).

Por último, espera-se que o relatório do presente estudo inclua as vozes dos participantes, a reflexividade da professora investigadora e uma detalhada descrição e interpretação do objecto de estudo, fundamentando o enquadramento teórico (Creswell, 2007: 37). Neste contexto, “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados” (Bogdan & Biklen: 49), considerando-se este último ponto um aspecto de grande relevância neste estudo de caso, na medida em que o objecto em investigação é pouco conhecido e utilizado como recurso educativo e pedagógico, em Portugal.

As limitações decorrentes do projecto de investigação reportam à escassez de tempo para uma apropriação e amadurecimento dos conceitos veiculados pelo quadro teórico do estudo aqui apresentado e posterior articulação com os objectivos de investigação e a acção eTwinning propriamente dita. De referir ainda o número reduzido de professores que acederam responder ao inquérito por questionário, em particular os professores portugueses, podendo a análise de dados e respectiva interpretação carecer de uma maior sustentação.

Outro factor, identificado pela professora investigadora como podendo constituir uma limitação do estudo, remete para a sua inexperiência no campo da investigação, podendo obstruir a clarividência necessária para uma articulação fluida, coesa e coerente entre as várias dimensões do estudo que coexistem entre si, de forma a construir conhecimento que seja pertinente para a compreensão e melhoria do processo educativo na educação em línguas. Ressalva, em particular, dúvidas operacionais quando a procedimentos de análise e interpretação de dados.

Por último, podendo constituir uma vantagem o facto de ser experiente e conhecer os meandros da acção eTwinning, poderá esta constituir uma limitação, pelo facto de não conseguir manter um distanciamento desapassionado do seu objecto de estudo, com o propósito de garantir a isenção necessária à construção de conhecimento que não sirva uma visão – a sua visão – ideológica e política de estar e fazer educação. Ainda assim, e fazendo eco das palavras de Kincheloe:

“human passions (...) are more powerful than technical rules, as the heart understands that which reason cannot comprehend.” (2003: 114)

CAPÍTULO 5

Educação em línguas e a acção eTwinning

Este capítulo explora as razões que estiveram na base do surgimento da acção eTwinning e percorre todos os recursos colocados à disposição de professores e alunos a fim de providenciar uma caracterização e avaliação do dispositivo *www.etwinning.net*, e da acção propriamente dita, tendo por referência as dimensões em estudo: a competência de comunicação intercultural e a aprendizagem colaborativa.

“Participar no eTwinning é entrar numa larga comunidade europeia de professores profissionais comprometidos em proporcionar aos seus alunos a experiência de estar em contacto directo com outros jovens europeus, de aprender, de trocar ideias e opiniões sobre temas que interessam à generalidade dos jovens. Os professores desenvolvem as suas próprias experiências e competências pedagógicas, o que, neste âmbito, transforma o eTwinning numa comunidade dinâmica em constante crescimento e interacção.” (Crawley et al., 2007: 5)

5.1 Acção eTwinning – porquê e para quê?

O eTwinning surge em Janeiro de 2005, como uma acção integrada no programa europeu eLearning, e assume como propósitos materializar as recomendações e decisões definidas pelo Parlamento Europeu que sugere, ao nível das áreas de intervenção, a geminação de escolas europeias no sentido de desenvolver:

“networking in schools, to make it possible for all schools in Europe to build pedagogical partnerships with schools elsewhere in Europe, to promote innovative cooperation methods and transfer quality educational approaches and reinforce language learning and intercultural dialogue; (...) the updating of teachers’ and trainers’ professional skills in the pedagogical and collaborative use of ICT through an exchange and dissemination of good practices.” (European Parliament, Decision N. ° 2318/2003: 345/11)

Neste sentido, a acção eTwinning apresenta como principal objectivo a geminação de escolas europeias com o propósito de aproximar professores e alunos a trabalhar colaborativamente para a construção de uma identidade comum e para o aprofundamento do significado de ser europeu (Crawley et al., 2007: 4-5).

Posteriormente, e já em 2007, com a implementação do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (Lifelong Learning Programme)¹⁸, o eTwinning passa a ser uma acção integrada no

¹⁸ A Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, alterada pela Decisão 1357/2008/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de Dezembro de 2008, estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, designado "**Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida**". O Programa destina-se a promover essencialmente os intercâmbios e a cooperação, assim como a mobilidade entre sistemas de ensino e formação, a nível europeu, no sentido de estes se estabelecerem enquanto referência mundial de qualidade (<http://pt-europa.proalv.pt/public/PortalRender.aspx?PageID=dc70d9a9-9b4b-4db0-8a52-38a940502c78>).

Programa Comenius¹⁹. A essência da acção assenta na criação de redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias (envolvendo professores e alunos), através do desenvolvimento de projectos comuns, com recurso às TIC. Tem ainda o objectivo de promover a mudança e a partilha de práticas e metodologias de aprendizagem das línguas, desenvolver a capacidade de comunicar de modo autêntico, fomentar o intercâmbio de tradições culturais e de valores, reforçando a consciência intercultural, e ainda explorar formas de alargar a experiência linguística e cultural dos alunos (Crawley et al., 2008: 5). Miguela (2007: 87) acrescenta ainda que o eTwinning proporciona um despertar para e um contacto directo com a diversidade linguística existente no continente europeu, mediado pelas TIC, cujo ambiente virtual educativo se encontra disponível em 24 línguas diferentes. Nas palavras de Kerckhove (2009: 8), o eTwinning proporciona uma “nova gramática de relações para a comunidade de educadores da Europa”.

A ajudar na implementação desta acção existem várias equipas na rectaguarda a proporcionar o apoio e esclarecimentos necessários, tanto a nível nacional como europeu, para uma eficaz execução dos mesmos. O Serviço de Apoio Nacional (NSS) disponibiliza em cada país europeu assistência e aconselhamento aos professores que a requeiram e organiza conferências e workshops de formação, quer para principiantes, quer para professores já com projectos em desenvolvimento. Publica ainda boletins informativos, material promocional e dinamiza o sítio Web nacional eTwinning (Crawley et al., 2007: 4). O Serviço de Apoio Central (CSS), integrado na European Schoolnet²⁰, é o órgão responsável pela manutenção e gestão de conteúdos do Portal Europeu eTwinning, publica um boletim informativo mensal, sob a forma de *newsletter*, dispõe de uma equipa pedagógica a nível europeu preparada para a resolução de problemas relativos à utilização do portal e organiza ciclos de Oficinas Europeias de Desenvolvimento Profissional, em colaboração com os NSS, com o objectivo de desenvolver as competências profissionais dos professores em trabalho colaborativo com a utilização das TIC. Crawley et al. (2007: 5) reconhecem ainda, como particularidade da acção, o reconhecimento nacional e europeu que os alunos e professores envolvidos em projectos eTwinning podem receber, nomeadamente o Selo de Qualidade que valoriza a qualidade e o

¹⁹ O Programa Comenius, secção educativa do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário, bem como dos estabelecimentos e organizações que oferecem esses mesmos níveis de ensino, de modo a atingir todos os intervenientes e agentes da actividade educativa (<http://www.proalv.pt/np4/146.html>).

²⁰ European Schoolnet é uma rede europeia de 31 Ministérios da Educação que apoia as escolas na utilização das TIC, promove a dimensão europeia nas escolas e contribui para a melhoria e elevação da qualidade da educação na Europa (Gras-Velazquez, s/d: 41).

impacto pedagógico do trabalho desenvolvido em parceria, podendo, caso o selo seja atribuído a ambas as escolas, serem contempladas pelo CSS com o Selo Europeu de Qualidade, podendo depois participar no concurso anual dos Prémios Europeus eTwinning. Pretende-se com estas acções agraciar alunos e professores pelo seu esforço e empenho e proporcionar uma “afirmação pública do seu compromisso com a qualidade e abertura ao trabalho colaborativo a nível europeu” (http://www.etwinning.net/pt/pub/awards/quality_labels.htm, acessado a 04/02/2011). Os critérios definidos para a atribuição destes reconhecimentos pressupõem a obtenção de grau de excelente nas seguintes áreas: (1) Inovação Pedagógica e Criatividade, (2) Integração Curricular, (3) Colaboração entre escolas parceiras, (4) Uso criativo das TIC, (5) Sustentabilidade e Transferibilidade e (6) Resultados e Benefícios (idem, ibidem).

Para compreender o surgimento de uma acção como o eTwinning e as metas que se propõe alcançar, será necessário remontar a 1996 e consultar as recomendações assinaladas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jaques Delors. Estas surgem expressas no relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, alertando para o papel vital da educação como veículo de acesso de todos ao conhecimento para o cumprimento de uma tarefa universal: “ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (UNESCO, 1996: 44). Outro caminho para a compreensão do surgimento de acções como o eTwinning, integrado no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, são as orientações deixadas pelo referido relatório e que defendem que o “conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI” (op. cit.: 101).

De modo a pôr em prática os princípios emanados pelo Conselho de Ministros do Conselho de Europa, este organismo solicitou junto dos estados membros que, entre outros, pusessem em “prática um sistema europeu eficaz de troca de informação, englobando todos os aspectos da aprendizagem e ensino das línguas vivas e de pesquisa neste domínio e fazendo uso pleno das novas tecnologias de informação” (Conselho da Europa, 2001: 21). Chamou ainda a atenção para a “importância do desenvolvimento de mais laços educativos e de intercâmbio e da exploração do enorme potencial das novas tecnologias da informação e comunicação” (op. cit.: 23). Miguela (2007:88) reforça que o eTwinning alicerça-se em ambientes virtuais de colaboração em que as novas tecnologias de informação e comunicação proporcionam uma janela aberta para aprendizagens colaborativas e partilha de ideias e valores entre os alunos,

fomentando a inovação e a criatividade. Para além de proporcionar um acesso generalizado ao conhecimento, transforma os alunos em construtores de conhecimento e significados, na medida em que estes interagem e participam de forma activa nas experiências reais proporcionadas pela acção. Ao combinar aprendizagem colaborativa com as novas tecnologias, proporciona-se aos alunos experiências interactivas e interculturais, na medida em que convergem factores socioculturais, quer ao nível das temáticas abordadas nos projectos, a abordar mais à frente neste relatório, quer ao nível das competências sociais a desenvolver para um trabalho colaborativo efectivo. Vejamos como a opinião de professores que usam as TIC em ambiente educativo e no contexto da acção eTwinning, corroboram as proposições acima enunciadas:

“Dado que as TIC favorecem os métodos de aprendizagem activos e colaborativos, sentimo-nos pressionadas a encontrar, propor e usar estratégias inovadoras de ensino (trabalho em equipa e trabalho de projecto) e novas ferramentas de comunicação interpessoal. Como resultado, o aluno tornou-se o protagonista do processo de aprendizagem e o professor, um tutor, com a tarefa de coordenar e monitorar o trabalho. Para conseguir que este objectivo fosse atingido, houve necessidade de adaptar o espaço e a gestão do tempo.” (Testemunho de uma professora italiana em Crawley et al., 2007: 85)

“Definitivamente, a integração das TIC no meu ensino foi um meio de inovação. Com as TIC e o eTwinning, os meus alunos têm tido oportunidade de aprender mais sobre as culturas europeias, modos de pensar e estilos de vida. A vida real tem entrado na sala de aula através dos projectos eTwinning.” (Testemunho de uma professora grega em Crawley et al., 2007: 64)

“Como professora de línguas, aprendi que a utilização das TIC no ensino cria oportunidades para os alunos interagirem e usarem a língua em estudo em contextos significativos. Pode trazer a cultura e a língua do país para a sala de aula.” (Testemunho de uma professora polaca em Crawley et al., 2007: 75)

Parece-nos claro que os princípios que regem a acção eTwinning estão em consonância com as recomendações europeias; falta-nos agora explorar neste estudo em que moldes estes objectivos se concretizam e se tornam uma realidade nos contextos educativos actuais.

Em finais de 2005, e após o primeiro ano de vida, a acção eTwinning contava já com 10.000 professores registados a nível europeu. Em 2009, esse número tinha crescido para cerca de 65.000 professores registados – um aumento anual de 15% ano – verificando-se que deste

universo 61.000 professores continuavam com a sua conta activa, permitindo ao CSS aferir que o número de retenção de professores participantes e activos é bastante elevado, “demonstrating the establishment of a very committed (and loyal) community of users” (Crawley et al., 2009: 11). Em Janeiro de 2011, e olhando para o portal eTwinning, os indicadores na primeira página, ilustrados pela Figura 14, dão-nos conta que existem cerca de 120.000 membros activos e 4.452 projectos em curso, o que poderá levantar a questão em que medida todos os professores dados como activos no portal estão efectivamente envolvidos em projectos eTwinning.



Figura 14 – Registo de membros e projectos activos a 22 de Janeiro de 2011, no portal eTwinning

Não obstante, a afirmação de pertença a uma comunidade onde se partilham os interesses comuns é uma realidade no seio dos eTwinners, traduzida em muitas das reflexões partilhadas por professores que já participaram, ou se encontram envolvidos em projectos colaborativos via eTwinning:

“I earnestly recommend that teachers don’t hesitate and get themselves, their pupils, and even other colleagues, involved in eTwinning projects which are a new, progressive way to promote constructivist learning. They ought to be ready to adopt educational innovations, launch collaborative projects and open new paths of learning for pupils. The feelings and ideas shared

with other fellow teachers create strong bonds between European nations.” (Testemunho de uma professora grega em Crawley et al., 2008: 32)

A nível nacional, o número de parcerias e de escolas portuguesas envolvidas na acção eTwinning à data de 2011, e de acordo com os dados disponibilizados pelo portal, era cerca de 1.600, envolvendo perto de 3.000 professores, em mais de 400 parcerias internacionais e transversais ao currículo (Figura 15), um crescimento significativo comparando-o com os registos de 2005, disponibilizados pelo NSS (2010) que dá conta de 266 escolas e 51 projectos a nível nacional.

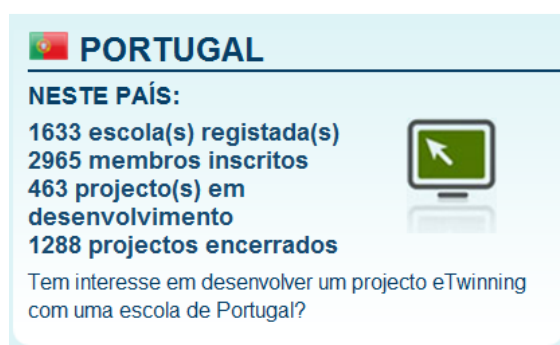


Figura 15 – Registo de membros e projectos referentes a Portugal, a 22 de Janeiro de 2011, no portal eTwinning

Professores europeus provenientes das mais variadas áreas curriculares (ver Gráfico 1) e de diferentes níveis de ensino – desde o pré-escolar ao ensino secundário – poderão registar-se e participar em um ou mais projectos, podendo optar por desenvolver um projecto que diga respeito a uma área curricular em particular, ou a um projecto interdisciplinar em que um tema é abordado por várias áreas curriculares, complementando-se entre si.

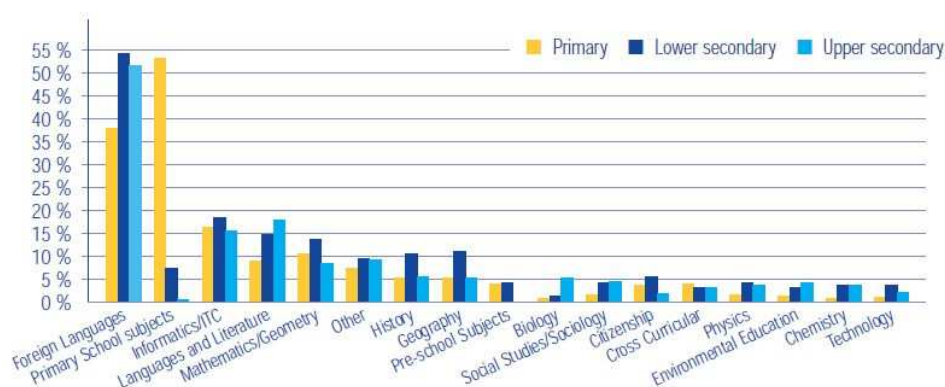


Gráfico 1 – Identificação das disciplinas com maior expressividade no eTwinning (Crawley et al., 2009: 20)

Contudo, e pela análise do gráfico anterior, percebe-se que as áreas curriculares com maior presença no desenvolvimento de projectos eTwinning são as línguas estrangeiras. Gilleran (2008: 7) destaca que, apesar de língua e cultura serem os temas fortes da acção, mesmo em áreas disciplinares como a matemática, a biologia, a música ou a educação física, será impossível realizar um projecto sem abordar a questão da língua e da cultura. Isto porque, “sempre que jovens da Europa se encontram, querem comunicar, conhecer a vida de cada uma das escolas e países e aprender palavras das respectivas línguas maternas” (idem, ibidem).

Pesando o facto de não haver grandes restrições para integrar a comunidade eTwinning e o lançamento de projectos colaborativos, no que respeita aos objectivos, conteúdos, formas de operacionalização e duração dos mesmos, talvez esta liberdade de movimentos e de escolhas possa explicar o *boom* que a acção teve desde o seu início, em 2005, até à presente data. Os professores envolvidos têm apenas que assegurar a relevância pedagógica do projecto para as escolas e alunos envolvidos e a utilização das TIC, em ambiente de aprendizagem cooperativa (Miguela, 2007: 85). Outro factor a ter em conta para a compreensão do rápido crescimento na adesão a esta ferramenta europeia de trabalho colaborativo, poderá residir no facto desta se constituir em si própria um ambiente virtual seguro para se trabalhar e bastante funcional.

As TIC, como atrás enunciado, têm um papel de destaque na acção eTwinning, na medida em que proporcionam ambientes comunicativos em contexto real e favorecem a criatividade e a interacção sob a forma de linguagens múltiplas e diferentes até então:

“O nosso projecto ajudou os alunos a desenvolver as suas competências para a vida real e para a comunicação intercultural. Exigiu um comprometimento de cada aluno em cada etapa. Aprenderam a comunicar social e pessoalmente, a decidir, a avaliar materiais, a responsabilizar-se, a aceitar outros modos de pensar, tradições e a apreciar outras culturas.”
(Testemunho de uma professora grega em Crawley et al., 2007: 31)

A diversidade de ferramentas colocadas à disposição dos alunos, via plataforma virtual eTwinning, proporciona-lhes um ambiente seguro e diversificado em termos de possibilidades de interacção; estas podem ir desde o envio de e-mails, participação em fóruns de discussão, conversações em tempo real via chat ou vídeo-conferência, produção de vídeos, escrita colaborativa, entre tantos outros. Possibilita também uma articulação entre a educação formal e informal, na medida em que as aprendizagens podem ocorrer fora do contexto de sala de

aula, sempre que o aluno assim o entender. Para tal, basta apenas ter acesso a um computador com ligação à internet. A par disso, os alunos descobrem audiências verdadeiras para acolherem os seus contributos e dar-lhes o feedback necessário para um enriquecimento pessoal e colectivo... desvendam uma cara do outro lado do projecto!

5.2 Roteiro virtual da Acção eTwinning

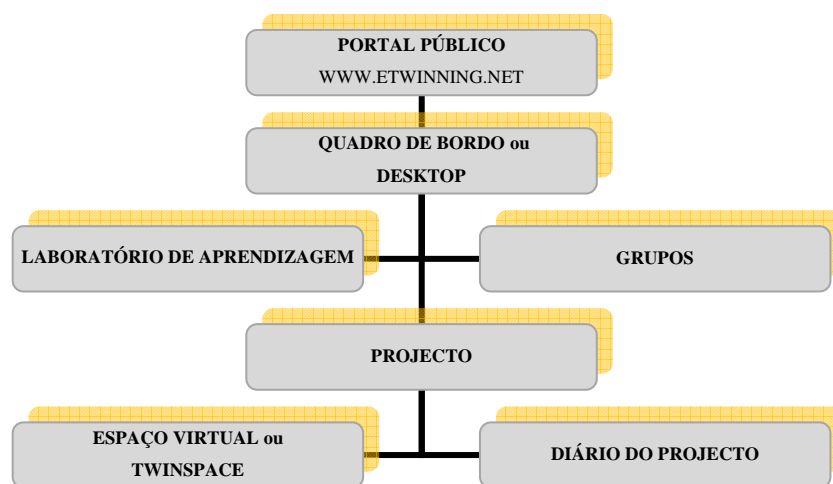


Figura 16 – Representação gráfica da plataforma eTwinning (adaptado de Crawley et al., 2009: 13)

5.2.1 O Portal eTwinning... à procura de inspiração!

O portal eTwinning (área pública), concebido como uma ferramenta de comunicação e de colaboração, dispõe de um leque diversificado de recursos educativos, produzidos e actualizados de forma contínua, com vista a orientar e apoiar as escolas, professores e alunos na preparação, consecução e concretização dos seus projectos transfronteiriços (ver Figura 17). Disponibiliza ainda um leque diversificado de guias e ferramentas que poderão coadjuvar os professores e alunos no desenvolvimento dos seus projectos ao nível da comunicação, edição e publicação dos trabalhos e uma secção destinada ao desenvolvimento profissional.

Olharemos em primeiro lugar, e com particular atenção, a secção que se assume como inspiração para todos aqueles que procuram ideias e temas que alavanquem o arranque de um projecto europeu e colaborativo entre várias escolas parceiras. Deste modo, a inspiração

eTwinning agrega várias secções organizadas em Modelos (síntese de projectos), Módulos (actividades de curta duração) e Galeria (exemplos práticos de projectos e Twinning).



Figura 17 – O portal público eTwinning – www.etwinning.net

Os *Modelos* eTwinning (disponível em <http://www.etwinning.net/pt/pub/inspiration/kits.htm>) são sínteses de projectos pré-preparados, ou ‘receitas’ de projectos, que têm por objectivo apoiar e orientar os professores ao longo de todo um projecto colaborativo europeu. Os modelos estão organizados, conforme Figura 18, de acordo com as seguintes categorias temáticas: Cultura, Economia e Empreendedorismo, Assuntos e Políticas Europeias, História e Geografia, Línguas, Matemática e Ciências, Educação Básica, Ciências Sociais, Necessidades Especiais, Desporto, Tecnologia e Artes.

Cada uma das categorias disponibiliza a informação necessária à planificação das actividades como a indicação do público-alvo, os objectivos e o valor pedagógico das mesmas. Estes modelos podem ser utilizados no formato em que se apresentam ou ser adequados ao contexto de ensino de cada professor (Crawley, 2009: 31-32).

The screenshot displays the eTwinning website interface. At the top, there is a search bar and a user greeting: "Bem-vindo, Helena Sardoira" with options for "PARA O QUADRO DE BORDO" and "SAIR". The main navigation menu includes "NOTÍCIAS", "INSPIRAÇÃO", "DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL", "FERRAMENTAS", "PRÉMIOS", and "AJUDA". The current page is "Modelos", as indicated by the breadcrumb "Está aqui: Entrada > Inspiração > Modelos".

The "Modelos" section explains that these models provide a base for teachers seeking practical ideas for collaborative European projects. It lists categories for searching: Artes, Ciências Sociais, Cultura, Desporto, Economia e Empreendedorismo, Educação Básica, História e Geografia, Línguas, Matemática e Ciências, Necessidades Especiais, Política e Assuntos Europeus, and Tecnologia.

The "Modelos melhor pontuados" section lists several top-rated projects:

- Modelo Cultura:** Nível: Fácil; Grupo etário: 4 - 16; Duração: 6 meses; 112 eTwinner(s) have rated this kit.
- eTwinning durante todo o ano:** Nível: Fácil; Grupo etário: 4 - 20; Duração: 1-2 anos lectivos; 85 eTwinner(s) have rated this kit.
- Conto maravilhoso digital - Digital Fairytales:** Nível: Fácil; Grupo etário: 4 - 12; Duração: 3 meses; 81 eTwinner(s) have rated this kit.
- Cozinha e Cultura:** Nível: Intermediário; Grupo etário: 8 - 16; Duração: 1 ano lectivo; 81 eTwinner(s) have rated this kit.
- E-jornal – Pontes para a Aprendizagem de Língua Estrangeira:** Nível: Intermediário, Difícil; Grupo etário: 10 - 19; Duração: 6 meses; 62 eTwinner(s) have rated this kit.

Figura 18 – Exemplos de Modelos disponíveis no portal eTwinning

Uma vez que o Portal Europeu eTwinning disponibiliza modelos de projectos que servem de alavanca e inspiração para os professores, que os poderão adaptar aos seus objectivos de trabalho colaborativo, pretende-se seleccionar para estudo e análise os modelos melhor pontuados pelos eTwinners, directamente relacionados com o ensino das línguas estrangeiras.

Numa fase inicial, equacionou-se entre analisar os modelos propostos pela acção eTwinning ou seleccionar outros projectos de intervenção que estivessem activos no portal e directamente ligados com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Acabou-se por optar pelos Modelos eTwinning por se considerar que estes poderão ilustrar a filosofia que se encontra subjacente à missão que a acção corporiza. Para se efectuar o levantamento dos dados relativos aos Modelos de projectos e propostas de actividades existentes no portal público da acção eTwinning, procedeu-se a uma descrição e caracterização dos mesmos, identificando os objectivos pedagógicos e as actividades no âmbito da CCI e da AC neles consagrados (Ver Anexo 1).

Seleccionadas as categorias Cultura, Educação Básica, Línguas e Política e Assuntos Europeus, por se considerar que estas estariam intimamente relacionadas com as preocupações da dimensão intercultural na educação em línguas, identificou-se para estudo os seguintes modelos de projectos eTwinning: Modelo Cultura, eTwinning durante todo o ano, Como digo “Obrigado”? e Histórias Criativas com Mapas de Ideias (cf. Anexo 1). Os modelos pressupõem graus de dificuldade de fácil a difícil (cf. classificado no portal, Figura 18), e destinam-se a grupos etários diversos e com uma duração variável, possibilitando aos professores seleccionar aquele(s) que mais se adequam aos propósitos pedagógicos e necessidades dos seus alunos.

O Modelo *Cultura*, exemplificado na Figura 19, surge como uma proposta transversal ao currículo, abrangendo em particular temas caros à dimensão intercultural como a reflexão e análise do conceito de cultura para os alunos, bem como relacionar e comparar as semelhanças e as diferenças entre a sua cultura e a cultura do Outro (*savoir apprendre e savoir comprendre*). Esta proposta de trabalho prevê que, numa primeira fase, o aluno desenvolva capacidades de descobrir e aprender (*savoir apprendre*), de forma independente, que elementos fazem parte da sua herança cultural (ajudando-o a perceber de que modo se posiciona dentro da sua cultura) e equacionar a forma como os Outros o poderão percepcionar enquanto elemento pertencente a uma comunidade cultural (*savoir comprendre*). Para o desenvolvimento destas actividades interculturais, o *kit* em análise sugere que o projecto inicie com um *brainstorming*, onde alunos e professores reflectem sobre as seguintes questões:

- O que é a herança cultural?

- Como é que a herança cultural define quem somos? Tem em conta a língua, religião, sistema de valores, vizinhança, etc.
- Como te apresentarias aos outros?
- Como achas que o povo europeu nos vê?
- Na tua opinião, achas que estas duas visões se encaixam? Porquê?
- Qual é o papel da herança cultural na forma como nos vemos a nós próprios e na forma como os outros nos vêem?
- Existe uma herança cultural europeia comum?
- Como achas que os actores culturais que identificaste poderão influenciar o futuro dos teus filhos, netos e bisnetos?

Modelo Cultura

Neste projecto, os alunos têm a possibilidade de procurar, classificar, discutir, partilhar, escrever, comparar e apresentar informação sobre a sua cultura e a dos seus parceiros. Podem envolver-se professores de línguas, materna e estrangeiras, e professores das TIC.

CLASSIFIQUE ESTE KIT

Avaliação ★★★★★
Ver projectos que utilizam este modelo (294)
Comments for this kit (3)

DETALHES | OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS | PROCESSO | AVALIAÇÃO | CONTINUAÇÃO | LIGAÇÕES | COMENTÁRIOS

Neste modelo eTwinning propomos que os alunos, em grupos, criem uma apresentação electrónica em PowerPoint ou "Cultura em Caixa" sobre o país dos seus parceiros. Para esse trabalho, os alunos recolhem informação sobre o seu próprio país e enviam-na à escola parceira, que ficará então responsável por organizar os dados culturais do país parceiro na apresentação electrónica em PowerPoint.

Disciplinas: Cultura , Línguas Estrangeiras , Literaturas/Língua Portuguesa , Transversal ao currículo
Grupo etário: 4-18
Nível: Fácil
Duração: 6 meses
Ferramentas TIC: Ambiente virtual de aprendizagem (comunidades, sala de aula virtual, ...). Chat, Correio Electrónico, Outro software (Powerpoint, video, imagens e desenhos), Publicação na web, Video Conferência

Figura 19 – Exemplo de um modelo eTwinning

Na fase seguinte de pesquisa independente de informação sobre a sua cultura, os alunos são convidados a ter como referencial a seguinte questão: “O que dará aos meus parceiros a imagem mais completa do meu país?”, cuja abrangência procura ir para além dos estereótipos a que facilmente se recorre para identificar a cultura de um país. Para ajudar os alunos na averiguação, são propostos vários temas desde lendas e provérbios, a descobertas e invenções, festivais e direitos e deveres. O que Byram (2002: 21-22) nos diz sobre o uso de temas para promoção da dimensão cultural na educação em línguas é que todos são passíveis de serem tratados de forma intercultural e numa perspectiva crítica. O importante não é tanto o tema em si, mas como o mesmo é abordado. O elemento chave para uma abordagem comunicativa intercultural é sustentar o tratamento dos temas por meio de sucessivas questões e

comparações de determinado tema, entre situações que são familiares e sobre as quais é possível ilustrar com exemplos, com contextos desconhecidos.

Numa segunda fase, e após a troca de informação entre os países envolvidos na parceria, os alunos são chamados a desenvolver atitudes de ‘descentralização’ (Byram, 1997), na medida em que têm de desenvolver a capacidade de relativizar os seus valores, crenças e comportamentos e perspectivar os do Outro (*savoir être*), colocando-se no seu papel (Byram, 2002: 12). Esta tarefa pressupõe que os alunos, na posse dos dados enviados pelos países parceiros, analisem e interpretem a informação, construindo significados e conhecimento sobre representações culturais de culturas diferentes da sua. Parece-nos que a mais-valia deste projecto assenta no trabalho preparatório de análise crítica pelos intervenientes – professor e alunos – do que se entende por cultura e a construção de referenciais que integram as perspectivas dos alunos sobre o que estes entendem ser os elementos que compõem a sua cultura, como acham que os Outros vêem a sua cultura e as inferências que conseguem subtrair da informação que recebem sobre a cultura dos Outros. Desta forma, instalam-se as condições necessárias para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica de si mesmos, dos seus valores e do Outro (*savoir s’engager*), tornando-a explícita através das apresentações construídas para divulgar no espaço virtual do projecto (TwinSpace). Este projecto ilustra a noção de que língua e cultura estão intimamente ligadas e, como referem Butler-Pascoe & Wiburg (cit. por Miguela, 2007: 88), “through the use of technology, students in diverse classrooms can come to know each other’s culture while also practicing the target language”.

O Modelo *eTwinning durante todo o ano*, constrói-se a partir de temas sobre os quais os alunos de cada país apresentam os dados relativos à sua realidade e a partilham em ambiente moodle, num fórum criado para o efeito. Verifica-se que a informação não é estanque mas subentende que os alunos a analisem e coloquem questões a fim de descobrirem particularidades para além das que são apresentadas pelos autores (*savoir apprendre*). As ferramentas sugeridas para utilização neste projecto são bastante diversificadas, recorrendo a documentos autênticos tais como fotografias, gravação de vídeos, confecção de pratos culinários, etc. Comparando este projecto com o *Modelo Cultura*, dir-se-ia que não existe uma preocupação tão explícita em potenciar aspectos da competência de comunicação intercultural, como a capacidade de interpretar e comparar, uma vez que só na fase final do processo é pedido aos alunos que inventariem tudo o que consideram relevante sobre os colegas parceiros sobre a forma de uma apresentação PowerPoint. As atitudes *savoir être* e

savoir s'engager, apesar de estarem presentes neste projecto, ocorrem de forma ténue, se comparadas com o modelo anterior.

O Modelo *Como digo “Obrigado”?* eleva o reconhecimento da linguagem não verbal na comunicação intercultural, conforme Figura 20, conferindo-lhe o lugar de destaque no desenvolvimento de conhecimentos ao nível dos processos de interacção individual e societal (*savoirs*), assim como a importância de ter presente aspectos particulares da cultura do Outro e agir em conformidade com as especificidades, tendo em atenção constrangimentos que podem advir de situações comunicacionais resultantes do desconhecimento das mesmas (*savoir faire*).

Poderá ser discutível a relevância de o projecto definir como meta levar os alunos a chegarem a um acordo sobre comportamentos universalmente aceites, na medida em que contradiz os princípios do diálogo intercultural ao pressupor-se a imposição de comportamentos socialmente preteríveis a outros.

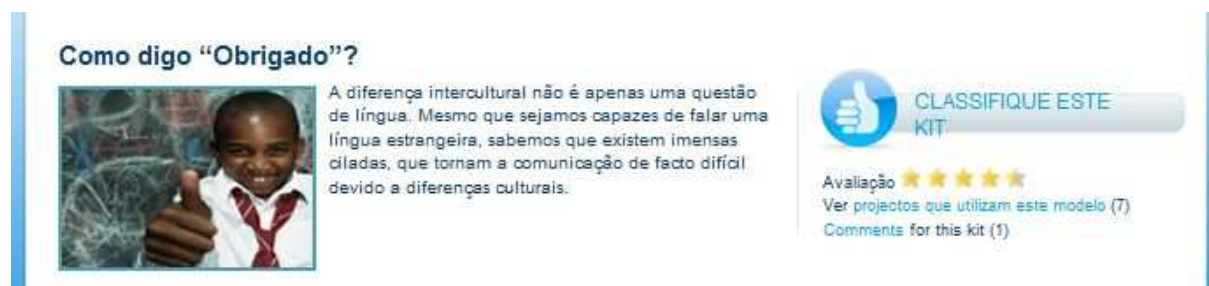


Figura 20 – Exemplo da apresentação do modelo *Como digo “Obrigado”?*

“A diferença intercultural não é apenas uma questão de língua. Mesmo que sejamos capazes de falar uma língua estrangeira, sabemos que existem imensas ciladas, que tornam a comunicação de facto difícil devido a diferenças culturais. Nem sempre utilizamos as palavras certas para comunicar algo. Podemos expressar prazer com um sorriso e irritação com um ar carrancudo. Expressamos surpresa levantando as sobrancelhas e indiferença com um encolher de ombros. De facto, há toda uma linguagem de movimentos do corpo e de gestos a que recorremos todos os dias, muitas vezes sem o pensarmos. É conhecida como linguagem corporal.

Mas algumas destas formas não verbais expressivas não significam universalmente o mesmo. Uma pessoa turca ergue os olhos e estala com a língua para querer dizer “não”, enquanto inclinando a cabeça de um lado para o outro significa “sim” em muitas outras culturas. Levantar o polegar, em muitas culturas significa “está tudo bem”, mas em outras culturas é um gesto obscuro. Até o riso, muito embora seja normalmente bem aceite na maioria das culturas, é considerado em outras como um sinal de embaraço.” (Disponível em: <http://www.etwinning>.

Mais do que procurar identificar quais as formas internacionalmente aceites de dizer “Obrigado” e “Desculpe”, ou outros comportamentos, o projecto deverá almejar proporcionar um leque diversificado de condutas com o fim último de providenciar aos alunos um mosaico multicolor e fidedigno de como somos, agimos e interagimos, ajudando-os deste modo a posicionar-se num universo tão diverso e rico, do qual devemos tirar partido no sentido de uma aprendizagem pela diversidade e de construção de laços de respeito mútuo (*savoir être* e *savoir s’engager*).

O projecto vem também demonstrar que as novas tecnologias vêm esbater a distância e ultrapassar barreiras físicas na interacção presencial ao possibilitar que a linguagem não verbal seja o cerne de um projecto europeu onde as diferenças sócio-comportamentais são dadas a conhecer, discutidas e analisadas, projectando no futuro indivíduos mais tolerantes e respeitosos pela diferença e aptos a interagir em contextos reais, mormente aceite que sujeitos a mal-entendidos decorrente dos constrangimentos próprios de situações reais de comunicação. O projecto apresenta ainda metodologias tipicamente etnográficas como a observação, a interpretação dos dados resultantes da mesma e a identificação de diferenças e similitudes entre linguagens não verbais.

Por último, o Modelo *Histórias Criativas com Mapas de Ideias* sugere que os alunos explorem as diversidades culturais dos países envolvidos através da recolha de informação e com ela construam uma história colaborativa. A selecção e organização da informação requerem exercícios de reflexão crítica com vista a fundamentar as opções dos intervenientes, ajudando-os a descobrir pontos de divergência e comuns às culturas participantes, e porquê, descobrindo aspectos da sua própria cultura sobre os quais nunca tinham pensado (*savoirs*, *savoir apprendre* e *savoir comprendre*). Há uma preocupação em que a informação recolhida e utilizada seja a mais fidedigna possível, recorrendo para isso ao testemunho dos próprios alunos envolvidos na parceria; o *modus operandi* do projecto explicita ainda que a discussão da informação recolhida deve pressupor uma análise pelos países envolvidos sobre estereótipos e a forma como os outros nos vêem.

Denota-se também uma preocupação em promover a dimensão intercultural ao propor que os alunos dispam momentaneamente a roupagem que os envolve e admitam colocar adereços

diferentes daqueles a que estão habituados – descentralização (Byram, 1997) – ao terem que desenvolver a trama narrativa no país do Outro e assim cruzarem as formas como se vêem uns aos outros (*savoir être*).

Todas as actividades propostas têm por objectivo a construção de conhecimento mediante o estabelecimento de relações interculturais, definindo como metodologia da acção eTwinning o trabalho colaborativo (*savoir faire*). Como refere Maurice (2008:10), todos os alunos envolvidos em projectos eTwinning transportam o seu “capital cultural”, pessoal e único, e os encontros interculturais são desdobrados num duplo processo que descreve como “descentração” e “centração”. Segundo a autora, o processo de descentração, que implica o encontro com outra pessoa e com os seus elementos culturais, não será eficaz em termos de construção de conhecimento, sem que antes ocorra o segundo processo, o de centração. Interessará, pois, compreender, que o processo de centração remete para um auto-conhecimento do nosso capital cultural, a um nível consciente, de modo a sermos capazes de identificar e reconhecer os elementos que o constituem. Para que tal aconteça, é necessário fomentar exercícios de distanciamento entre os nossos agentes culturais e nós próprios, procurando analisá-los sobre o olhar de outra pessoa. Por exemplo, as reacções de alunos parceiros a considerações, ideias, exposições, poderão ajudar os alunos a reposicionarem-se na sua cultura e perante a cultura do Outro, tomando em consideração elementos que até então não tinha tido em atenção. Pode ainda suscitar curiosidade e interesse em aprofundar questões abordadas em maior detalhe, assim como levá-los a questionarem-se sobre eles próprios e o seu país (*savoir s’engager*).

Os *Módulos* eTwinning (Anexo 2) caracterizam-se por serem pequenas actividades de curta duração que podem servir como actividades de introdução à exploração da acção, ou de actividades intercalares no decorrer de um projecto, com o objectivo de fomentar e estimular a dinâmica do mesmo. A sua estrutura de base permite uma utilização transdisciplinar, ideais para a promoção da construção dinâmica de grupos e da comunicação entre alunos de diversas escolas parceiras. Existem disponíveis no portal 4 núcleos de módulos eTwinning: *ice breakers* (quebra-gelos), consciência cultural, criatividade e ferramentas online. Optou-se por analisar os dois primeiros, uma vez que estão directamente relacionados com actividades de promoção da competência de comunicação intercultural. Também dentro destes, seleccionou-se as actividades impulsionadoras de práticas interculturais.

Pela análise das várias actividades propostas nos domínios do quebra-gelo e da consciência cultural, destaca-se como elemento central a ambos a ênfase dada às capacidades de descoberta e de interacção (*savoir apprendre/savoir faire*), necessárias para a promoção da construção dinâmica de grupos e da comunicação entre alunos de diversas escolas europeias. Recorrendo a técnicas diversificadas como o uso das novas tecnologias, a técnicas de desenho e pintura ou partilha de músicas entre si, aguça-se a curiosidade sobre o Outro utilizando os detalhes e a comparação com a realidade para construir significado (*savoir comprendre*). Ao ser-lhes pedido que se agrupem de acordo com os seus interesses comuns e organizem actividades conjuntas, são disponibilizadas condições aos alunos para aprenderem a relativizar e a questionar os seus referenciais, constatando que mesmo sendo de países com hábitos e costumes diversificados, possuem interesses convergentes (*savoir être e savoir s'engager*). Por exemplo, e em relação ao módulo *O Que Sentes?*, em que se propõe que os alunos se conheçam a partir da partilha dos seus interesses musicais e os sentimentos que os mesmos despertam, considera-se que se estabelecem as fundações para que os alunos estejam preparados para outras actividades e para perceber que há diferenças culturais entre eles, mas também aspectos semelhantes. De tudo isto espera-se um melhor conhecimento dos colegas para futuras actividades de projecto, diluindo algumas barreiras que possam existir inicialmente.

A *Galeria eTwinning* partilha com o professor exemplos de boas práticas através da demonstração de projectos já implementados no terreno (ver Figura 21), bem como testemunhos de professores que nos “contam como trabalharam em conjunto, quais as mais-valias que daí recolheram, quais os benefícios para os alunos, bem como quais os desafios encontrados” (Crawley, 2009: 34). A pesquisa de projectos pode ser efectuada mediante dois critérios: ou por tema ou por língua, existindo para selecção 29 temas e 23 línguas. Apesar de a informação não ser detalhada, os professores ficam com uma ideia global do tema desenvolvido, juntamente com os objectivos delineados, o impacto do projecto nos intervenientes e na comunidade educativa em que as escolas envolvidas se inserem, bem como conselhos práticos para aqueles que pensem iniciar um projecto idêntico.

E(u)motions - Mind the gap!


 IPES Léon Hurez
 Sint-Gabriëlcollege
 St. Willibrord-Gymnasium Bitburg

 Zespół Szkół nr 77 XXV Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. B. Prusa
 IES ALHAKEN II

DETALHES | **OBJECTIVOS** | **OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS** | **AValiação** | **EFEITOS** | **CONSELHO**

OBJECTIVOS GERAIS:

- Desenvolver competências de comunicação em Inglês através de diferentes recursos.
- Promover apetências sociais e pessoais.
- Desenvolver o interesse por outros contextos e ambientes sociais.
- Aprender a respeitar as opiniões e as diferenças culturais de outras pessoas.
- Aprender a respeitar factos e opiniões que ocorreram em outras épocas e contextos.
- Aprender a trabalhar eficientemente em grupo num contexto colaborativo.
- Valorizar a importância do trabalho cooperativo e colaborativo.
- Valorizar a importância da língua inglesa como meio de comunicar no contexto Europeu.
- Valorizar a utilização das TIC.
- Valorizar a importância da auto-avaliação.

Grupo etário: 16-20
Línguas: English

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Aprender sobre os factos históricos, culturais e sociais das gerações progenitoras.
- Descobrir o que os pais gostavam e não gostavam quando estes eram adolescentes.
- Aprender mais sobre as vidas e as crenças dos pais quando estes eram adolescentes.
- Estudar e analisar as diferenças e as semelhanças entre a geração dos alunos e a dos seus pais quando estes eram adolescentes.
- Comparar os resultados dos pareceres com os seus e tirar conclusões.
- Aprender a trabalhar num projecto colaborativo com e-friends de outros países.

Figura 21 – Exemplo de um projecto na galeria

5.2.2 Desktop ou quadro de bordo

O quadro de bordo (cf. Figura 22) é a área pessoal e privada dos professores inscritos na acção eTwinning, onde estes podem aceder a informações actualizadas sobre formação e eventos, quer a nível nacional, quer a nível europeu, inserir e actualizar o seu perfil profissional, gerir os seus projectos, comunicar e procurar novos parceiros, frequentar as salas de professores ou os grupos eTwinning, de acordo com as temáticas do seu interesse e procurar ainda recursos pedagógicos necessários à consecução de novos projectos ou dos que já se encontram em andamento.

No ‘Perfil’ ficam registadas as informações acerca dos professores, das escolas onde leccionam, os seus contactos profissionais e os projectos em que estão envolvidos, podendo esta informação ser actualizada a qualquer momento. Na secção ‘Projectos’, os professores dispõem de várias ferramentas que lhes permite adicionar-se a um projecto já existente ou criar um projecto de raiz, fazendo uma breve descrição do mesmo, as disciplinas e línguas envolvidas, a idade dos alunos, as ferramentas a utilizar, os objectivos pedagógicos, o processo do trabalho e os resultados esperados.

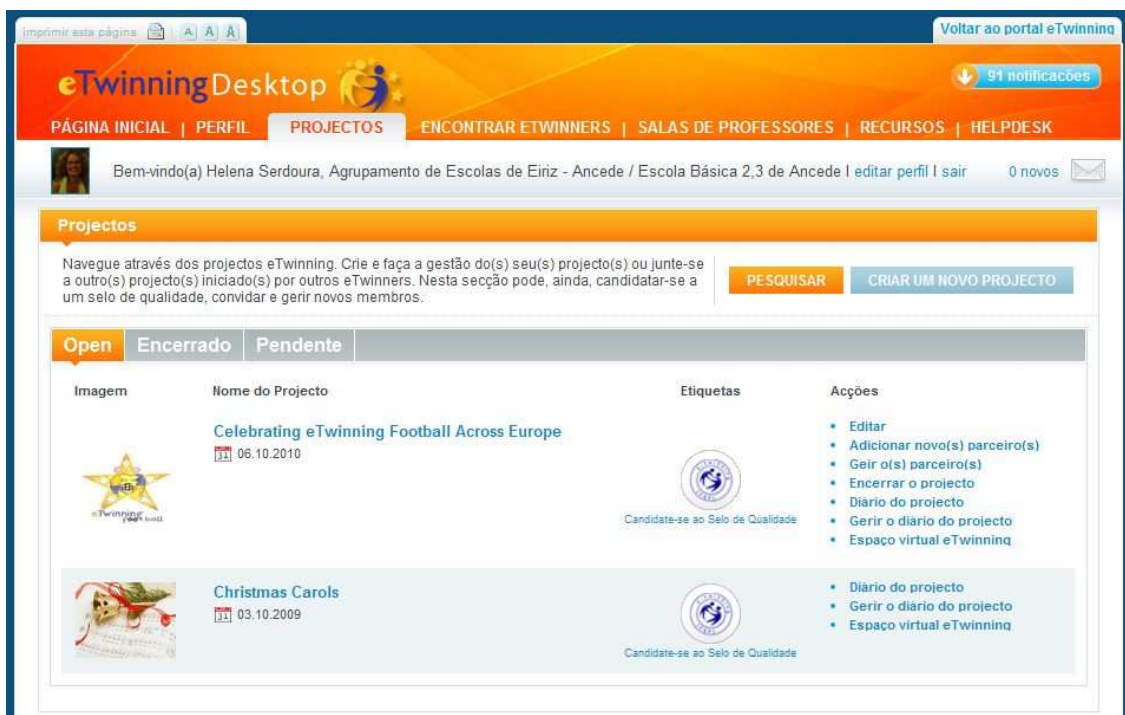


Figura 22 – eTwinning desktop ou quadro de bordo

Este espaço permite ainda a inclusão de novos parceiros e a atribuição dos direitos de membro ou administrador, dependendo se são parceiros dentro da União Europeia, ou fora, bem como a actualização do diário do projecto e da sala de aula virtual, comumente denominada de *TwinSpace*. Por último, as escolas podem ainda candidatar-se nesta secção ao selo de qualidade, através de submissão de candidatura a preencher *online*.

‘Encontrar eTwinners’ permite aos professores pesquisar projectos através das inúmeras mensagens deixadas no fórum e organizadas de acordo com as faixas etárias dos alunos ou, por sua vez, deixar mensagens indicando o tema e o tipo de projecto que pretendem desenvolver, esperando depois ser contactados por parceiros interessados na temática. Neste espaço, podem ainda proceder a uma pesquisa mais personalizada através da definição de critérios como país, língua, disciplina ou faixa etária. O primeiro encontro, daquilo que virá a ser um projecto à escala europeia, é claramente nesta secção que ocorre.

As ‘Salas de professores’ são locais virtuais onde se pode discutir tópicos específicos durante um período curto de tempo e criadas pelos próprios professores, e a área de ‘Recursos’

permite não só partilhar e contribuir com recursos do próprio, como pesquisar recursos digitais que foram introduzidos por outros professores.

5.2.3 TwinSpace... a sala de aula (virtual) eTwinning

O trabalho colaborativo entre as várias escolas envolvidas em projectos eTwinning ocorre no espaço virtual *TwinSpace* (ver Figura 23), sendo que cada projecto tem o seu próprio espaço ao qual para se aceder é necessária a introdução de uma palavra-chave. Nestas salas de aulas, professores e alunos, de forma colaborativa, vão desenvolvendo o seu projecto, previamente desenhado, através da criação de pastas de trabalho – ‘Project activities’ – onde o mesmo vai sendo edificado e ganhando forma.

The screenshot shows the TwinSpace interface for a project titled "Celebrating eTwinning Football Across Europe". The interface is divided into several sections:

- Navigation:** HOME | PROJECT ACTIVITIES | STAFF ROOM | PUPILS CORNER | CHAT | GUIDELINES
- Project Title:** Celebrating eTwinning Football Across Europe
- Public Link:** <http://new-twinspace.etwinning.net/web/p36658>
- Activities:** Project Description and Project Plan - Project Evaluation and Monitoring; Useful Guidelines Throughout the Project; Getting to Know Each Other Better - Teachers and Students; Making Proposals for and Choosing Our Logo; Deciding on the National Football Players; Football Players' Biographies; eTwinning Football Matches; eTwinning Ball's Blog and Guestbook.
- Latest actions:** Helena updated a wiki page, FrontPage. 09:50; Daniela Arghir updated a wiki page, FrontPage. 18:13; Gulhanim Dursun updated a wiki page, FrontPage. 18:09; Helena commented on Daniela Arghir's blog entry, Cristian Chivu. 18:05; Daniela Arghir wrote a new blog entry, Cristian Chivu. 12:14.
- Manage members:** Invite pupils; Invite teachers and visitors; Change pupil passwords.
- Members:** This Twinspace consists of 17 teachers, 85 pupils and 3 visitors. A table lists members with their portraits, names, and last login times.

Portrait	Name	Last login
	Zaneta Honisz Teacher administrator	10/03/11 13:52
	Helena Serdoura Teacher administrator	10/03/11 22:01
	PORTUGUESE Football Team Pupil member	11/03/11 19:16

Figura 23 – TwinSpace... a sala de aula (virtual) eTwinning

Uma das características desta zona é a sua vertente de *open-space* já que a qualquer momento se pode editar, alterar ou adicionar novas informações, transformando-a numa área dinâmica de permanente interacção e construção. Esta secção prevê que a escolha de ferramentas de

trabalho TIC possa ocorrer a nível de colaboração comunicação e publicação através do recurso ao blog, fórum e/ou wiki, e a nível de gestão de conteúdos, pelo uso de suportes informáticos como o arquivo de ficheiros, a galeria de imagens e a *Web content display*, possibilitando a inserção de documentos em variadíssimos formatos, fotografias, vídeos e ficheiros áudio em *podcast*.

Existe depois uma sala para os professores – ‘Staff room’ – onde estes se podem encontrar para planificar as actividades, partilhar estratégias e recursos, tirar dúvidas e analisar o progresso do projecto. Os alunos, por sua vez e para que possam ter um espaço próprio de comunicação entre os seus pares, para além da área de trabalho, dispõem dentro do *TwinSpace* de uma sala de convívio designada por ‘Pupils corner’, acedendo a todas as ferramentas TIC acima enumeradas. Para que a aprendizagem colaborativa possa ocorrer em tempo real, ambos alunos e professores dispõem ainda de uma sala de chat para o efeito.

A par das ferramentas disponíveis no *TwinSpace*, para uso de professores e alunos na concretização dos seus projectos, existe um extenso leque de instrumentos digitais e gratuitos (Web 2.0), facilitadores da aprendizagem colaborativa e sustentados numa visão sócio-construtivista do ensino e aprendizagem, na medida em que estes ambientes virtuais de aprendizagem visam fomentar a construção de conhecimento e significado através da intervenção, comunicação e colaboração dos intervenientes (Galvin et al., 2006: 10).

5.3 A aprendizagem colaborativa no eTwinning

Na opinião de Miguela (2007: 88), a aprendizagem colaborativa será o contributo pedagógico mais importante da acção eTwinning. Nesta medida, e a fim de alcançar as metas a que se designaram, os alunos necessitam de aprender a negociar e chegar a consensos através do trabalho colaborativo, o que implica uma partilha interactiva de autoridade e de responsabilidade entre os participantes envolvidos na construção de um projecto comum. Assim, as situações de aprendizagem colaborativa, fomentadas pelo envolvimento em parcerias eTwinning, oferecem aos alunos a hipótese de trabalharem em conjunto para alcançarem uma meta comum – *interdependência positiva*. Esta perspectiva é corroborada pela experiência de duas professoras da Eslováquia e da República Checa, em projectos eTwinning:

“Considero muito gratificante saber que alguém que está longe pensa em nós e que procura atingir os mesmos objectivos que nós. (...) O projecto ajudou as crianças a aprender a trabalhar em equipa e como pode ser importante esse trabalho para atingir objectivos comuns.” (Crawley et al., 2007: 26)

No seguimento desta perspectiva, Crawley et al. (2007: 8) consideram que o projecto colaborativo intensifica a percepção que os alunos têm das diferenças e semelhanças culturais e das competências pessoais e sociais para a concretização dos objectivos definidos para o projecto. O trabalho colaborativo faz emergir várias formas de pensar, hipóteses de trabalho, soluções e possibilidades, interesses, tensões, divergências, potenciando aprendizagens sociais de negociação, tolerância, cedência e criação de consensos – *interacção face a face e competências sociais*. Sobre este aspecto, são vários os testemunhos de professores encontrados ao longo das várias publicações oficiais consultadas no âmbito deste relatório que confirmam como estes axiomas se transformam numa realidade:

“O trabalho de grupo foi muito benéfico para os meus alunos, dado que era um grupo desorganizado sem competências de interacção. Aprenderam a falar, respeitando a vez uns dos outros, a organizar e a distribuir o trabalho e a não desperdiçar tempo quando trabalhavam em grupo. Hoje em dia, este tipo de competências pessoais é exigido pela maior parte das empresas no recrutamento de pessoal.” (Testemunho de uma professora espanhola em Crawley et al., 2007: 54)

“As competências e os conceitos, nos meus projectos, têm preenchido os requisitos obrigatórios do nosso currículo e há competências que não podem ser esquecidas: as competências para (1) aprender, (2) resolver problemas e (3) comunicar quer em grupo, quer individualmente. Os alunos aprendem a trabalhar em grupo. Têm que respeitar os outros e aceitar o facto de que somos diferentes. (...) A maior vantagem foi o trabalho em grupo: serem capazes de planear o trabalho e dividirem as tarefas.” (Testemunho de uma professora checa em Crawley et al., 2007: 63)

No que diz respeito à gestão da aprendizagem colaborativa empreendida no âmbito da acção eTwinning, as sugestões apresentadas por uma das publicações oficiais (Crawley et al., 2007: 9) evidenciam modalidades ainda muito centradas na acção dos professores envolvidos na parceria, apesar de uma preocupação latente em dar conhecimento aos alunos dos vários estádios do projecto. Por exemplo, é sugerido que logo que o cronograma do projecto tenha

ficado decidido pelos professores envolvidos no projecto, o mesmo venha a ser do conhecimento público dos alunos, juntamente com os objectivos, expondo-os na sala de aula, não só para os alunos mas para toda a comunidade educativa. Não obstante, uma professora Polaca, experiente em projectos eTwinning, partilha experiências contrárias ao que acima foi enunciado:

“Aprendi, como professora, a ser mais facilitadora do que instrutora do processo. O projecto exigiu que os alunos planificassem e desenvolvessem os conteúdos do projecto por si sós. O projecto foi inevitavelmente centrado no aluno. Em trabalho de pares e em grupo. (...) O projecto obrigou-os a planear, a executar e a tomar responsabilidades pelo trabalho.” (Crawley et al., 2007: 74)

De acordo com o grupo de apoio pedagógico do eTwinning (Galvin et al., 2006: 3-4), para que ocorra aprendizagem colaborativa é necessário que se verifique “a change in the teacher’s role towards becoming more moderators of the learning process rather than transporters of knowledge”. Para um aprofundamento de competências colaborativas, sugerem alterações nas práticas educativas a fim de que estas promovam o desenvolvimento de uma cultura de escola assente em práticas colaborativas, não só entre escolas, mas também entre os seus próprios professores materializada, a título de exemplo, na produção conjunta de recursos e materiais pedagógicos, análise reflexiva conjunta de actividades realizadas em sala de aula, assim como proporcionar formação contínua e sistemática que potencie a aprendizagem colaborativa. As parcerias são também uma forma de se promover uma cultura de colaboração, onde o eTwinning surge como um exemplo de trabalho partilhado transfronteiriço.

Por último, ambientes pedagógicos de colaboração como a acção eTwinning são agilizados e facilitados com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, potenciando a interacção, a comunicação, a construção de conhecimentos, a colaboração e actividades sociais de formas nunca antes equacionadas. Gilleran (cit. por Galvin et al., 2006: 16) recorda que o recurso às TIC, enquanto ferramentas pedagógicas, encoraja e projecta a aprendizagem independente – ainda que dentro de um contexto colaborativo – e a motivação, na medida em a aprendizagem se ancora em experiências reais e interactivas.

5.4 O eTwinning e o desenvolvimento profissional

Vuorikari (2009: 29) afirma que “dentro da comunidade eTwinning, os professores têm a oportunidade de se transformarem em aprendentes ao longo da vida”, uma vez que a comunidade virtual construída para o efeito permite trocas bilaterais com o propósito de estes obterem novas ideias e inspiração, discutirem em conjunto desafios com vista a alcançarem soluções colectivas, reciclarem ideias, abordagem metodológicas e recursos, partilharem como foi implementada uma dada ideia de projecto ou recurso, gerirem constrangimentos e dificuldades, fomentando a aprendizagem inter-pares. Segundo o autor:

“este tipo de filiação, flexível e negociada, numa comunidade, conduz a altos níveis de diálogo, interacção e colaboração. Através destas trocas, partilham-se objectivos comuns e são criados novos incentivos para se trabalhar em conjunto em futuros projectos. Este tipo de relação de longo prazo, baseada em mútuo apoio, é um aspecto crucial da comunidade eTwinning e do seu crescimento!” (op. cit.: 30)

À medida que os professores aprendem uns com os outros, vão contribuindo indirectamente para o seu desenvolvimento profissional. Constatando o potencial da acção eTwinning ao nível de crescimento e transformação profissional, os Serviços Centrais e Nacionais de Apoio ao eTwinning começaram a desenvolver infra-estruturas ou sub-comunidades que mobilizassem momentos específicos de aprendizagem profissional através dos Grupos eTwinning, dos Eventos de Aprendizagem *online* e as Oficinas presenciais, a nível nacional e Europeu.

Sobre estas temáticas, os professores podem encontrar no portal eTwinning, na secção Desenvolvimento Profissional, indicação actualizada das várias sub-comunidades dirigidas aos profissionais de educação que procurem aprender e renovar conhecimentos acerca do eTwinning e das competências que mobiliza. O leque é diversificado e não se circunscreve apenas à comunidade virtual e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o efeito. Assim, para além dos Eventos de Aprendizagem e dos Grupos eTwinning, estruturados em formato *online*, os professores de todos os níveis de ensino, incluindo directores de escola, educadores do pré-escolar e formadores de professores, poderão optar pelas Oficinas Europeias de Desenvolvimento Profissional, realizadas em diferentes países europeus e ao longo de todo o ano lectivo, e ainda por ligação directa à Base de Dados de Formação

Comenius-Grundtvig. Há uma panóplia de ofertas formativas que complementam e enriquecem as actividades eTwinning e a própria projecção individual de formação pessoal e profissional. As oficinas, estruturadas em sessões teóricas e oficinas práticas, debruçam-se sobre temas actuais como questões interculturais, a formação de professores, o aquecimento global, a democracia ou a utilização das tecnologias móveis no eTwinning (Gillera, 2009: 41).

Os Eventos de Aprendizagem *online*, intensivos e de curta duração, visam estimular o raciocínio, a interacção e a produção de novas actividades e recursos didácticos sobre um determinado tema. No fundo são mini-cursos que podem ajudar o professor a integrar-se na comunidade eTwinning, potenciar aprendizagens inter-pares, bem como competências inerentes e necessárias à sua área de saber e de aplicação profissional (Gillera, 2009: 38-39).

Finalmente, os Grupos eTwinning, criados mais recentemente e a partir de um projecto-piloto com inícios em Outubro de 2008, procuraram criar focos de interesse partilhado e perfilhado dentro do eTwinning, recorrendo a discussões em fóruns sobre temáticas como a “avaliação da utilização das TIC dentro da sala de aula, à análise de ideias comuns e aos métodos de ensino (...) em toda a Europa” (Gillera, 2009: 36). A autora considera ainda que os Grupos eTwinning “partilham um desejo comum: reforçar as competências e mestria dos participantes, garantindo o acesso a recursos e à procura de informação, não apenas no que respeita a questões técnicas, mas também sobre questões mais pedagógicas, como a motivação dos alunos ou a forma de integrar o eTwinning na sua prática diária de sala de aula” (op. cit.: 38). Em última instância, os Grupos eTwinning pretenderão afirmar-se como uma alternativa de desenvolvimento profissional, perfilhada nos princípios da aprendizagem ao longo da vida.

Para se compreender de que modo a acção eTwinning promove a reorganização do processo de ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras e a (re)construção de identidades profissionais, procurar-se-á no Capítulo 6 aferir percepções dos professores participantes neste estudo, as transformações ocorridas e os constrangimentos presentes.

CAPÍTULO 6

Acção eTwinning: percepções dos professores de línguas estrangeiras na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras

Este capítulo incide nas percepções, crenças e opiniões dos professores europeus de línguas estrangeiras, com experiência em projectos eTwinning. Sistematiza os dados recolhidos pela aplicação de um inquérito por questionário *online*, cruzando-os com os dados obtidos pela análise do dispositivo da acção e testemunhos de professores expressos em publicações oficiais da acção eTwinning, em função dos objectivos previamente definidos.

6.1 Participantes na investigação

Aceder às opiniões, crenças e percepções dos professores é aceder às formas como os professores estruturam e desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem (Sercu et al., 2005: 7). Com a aplicação do inquérito por questionário a professores europeus de línguas estrangeiras e com experiência na acção eTwinning (Anexos 5 e 7), pretendeu-se ter acesso às percepções, atitudes e representações subjectivas dos professores em relação ao programa em estudo, nomeadamente quanto às potencialidades e limitações da acção, na promoção da competência de comunicação intercultural e da aprendizagem colaborativa, no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma vez que o dispositivo utilizado para aplicação do(s) questionário(s) *online* e tratamento dos dados não permite o cruzamento de informação entre o questionário elaborado em português com o questionário elaborado em inglês, os dados são apresentados de forma separada, incidindo a análise nas diferenças e semelhanças das respostas dos professores portugueses e estrangeiros.

A caracterização pessoal e profissional dos participantes que acederam responder ao questionário (amostra aleatória simples) decorreu das variáveis idade, género, nacionalidade, qualificações profissionais, contexto escolar, experiência profissional e experiência na acção eTwinning. Dada a diversidade dos participantes na acção eTwinning, quer em termos de países participantes, quer ao nível dos níveis de ensino onde operam, pareceu-nos adequado proceder a uma caracterização tão detalhada quanto possível e permitida por este instrumento de investigação. Por outro lado, e dada a natureza mais subjectiva de uma das dimensões de análise no presente estudo, a competência de comunicação intercultural na educação em línguas, a professora investigadora considerou relevante integrar, na caracterização dos participantes no estudo, a sua experiência pessoal em termos de encontros e vivências com outras culturas além fronteiras. Esta intenção não é inocente, uma vez que a professora investigadora partilha da mesma convicção evocada por outra professora investigadora (Larzén, 2005: 81) de que a “teacher’s view of culture is bound to be influenced by whether or not he/she has had experience or real encounters with other cultures”. Vai mais longe ao afirmar que “persons with experience of studying or working overseas will most likely have been influenced by their stay in a way that will colour their attitudes towards intercultural education in a larger perspective” (idem, *ibidem*). Nesta óptica, incluíram-se questões no sentido de identificar as experiências interculturais dos professores participantes, para

posterior cruzamento com as suas concepções e práticas no âmbito da dimensão intercultural integrada no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

Os dados obtidos através do preenchimento dos inquéritos por questionário foram sujeitos a uma análise de frequência, cujos resultados serão apresentados sobre a forma de gráficos, com o propósito de fornecer informação descritiva (Bogdan & Biklen, 1994: 194) acerca das variáveis em análise, podendo servir para triangulação dos pressupostos desenvolvidos no decurso da investigação e das interpretações efectuadas pela análise da amostra documental já referida no Capítulo 5.

6.1.1 Idade e género

Para além dos 38 participantes que responderam na íntegra aos inquéritos aplicados (29 professores estrangeiros e 9 professores portugueses), decidiu-se considerar as respostas apresentadas por todos os professores que completaram a parte A de ambos os questionários (versão portuguesa e versão inglesa). Esta decisão só ocorreu quando a professora investigadora começou a proceder à organização dos dados recolhidos para posterior interpretação, e considerou relevante incluir a caracterização de todos os professores que se encontram envolvidos em projectos eTwinning, na tentativa de conhecer e tipificar que docentes procuram integrar a acção eTwinning como estratégia pedagógica nas suas aulas de línguas estrangeiras.

Optou-se, também, por se agrupar os dados por intervalos de idade, por oposição à resposta curta apresentada no questionário inicial, por esta elucidar melhor a frequência de idades dos professores que livremente decidiram responder ao questionário.

Pela análise do Gráfico 2, podemos concluir que os professores de línguas estrangeiras participantes neste estudo são predominantemente professores já com alguma experiência profissional, na medida em que se encontram entre os 36 e os 55 anos de idade.

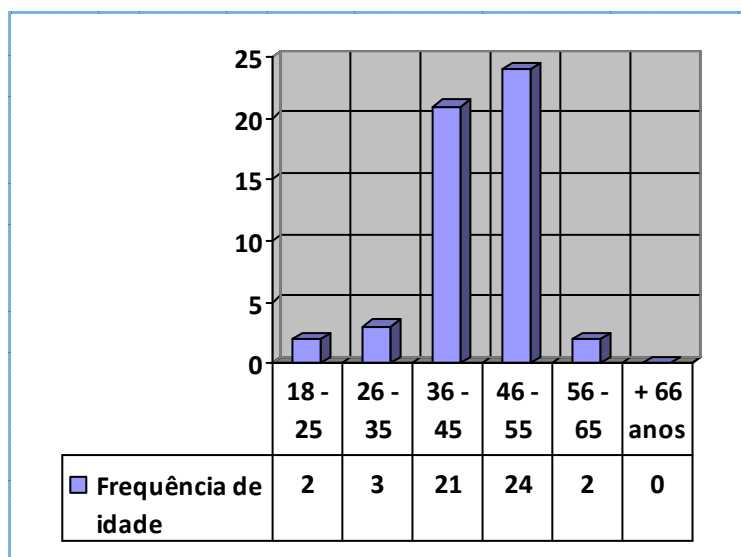


Gráfico 2 – Idade dos professores participantes na investigação

Este facto não nos deixa indiferentes, pelo que algumas especulações²¹ podem ser enunciadas, nomeadamente se a ausência de participantes mais novos é indicador de que a formação inicial de professores não concede à dimensão intercultural a atenção devida e, por esse motivo, não desperta nos novos professores o anseio de procurar caminhos alternativos que fomentem o diálogo intercultural; por um lado, e que o envolvimento de professores mais experientes na acção eTwinning seja fruto da sua própria experiência profissional lhes indicar que projectos desta natureza poderão constituir as pontes necessárias para unir culturas, esbater preconceitos e promover o diálogo e a competência intercultural em contexto real, que de outra forma não seria viável! Pode-se ainda inferir que a experiência profissional poderá facultar a segurança necessária a uma boa gestão do processo ensino e aprendizagem permitindo a estes professores serem mais arrojados nas estratégias de trabalho que convidam para a sua sala de aula, sem descurar o cumprimento do programa curricular, enquanto que os professores menos experientes poderão se sentir menos à vontade para “voos mais altos”.

Em relação ao género, a predominância é o sexo feminino, verificando-se a participação de apenas 3 professores do sexo masculino.

²¹ A opção por este termo é sustentado na leitura do trabalho desenvolvido por Bogdan & Biklen (1994: 218-219) ao sugerirem “Não tenha medo de especular. (...) a especulação é produtiva para esta abordagem de investigação. Ajuda-os a assumirem os riscos necessários para o desenvolvimento de novas ideias. Não têm de demonstrar as ideias para as poder afirmar; têm de ser plausíveis em função daquilo que observaram. Não abdique de ‘pensar’ só porque ainda não possuem todas as provas. Pense com os dados que têm”.

6.1.2 Nacionalidade

O portal eTwinning conta com o envolvimento de 32 países, incluindo os 27 Estados-Membros da União Europeia, juntamente com a Noruega, Islândia, Turquia e, mais recentemente, a Ex-República Jugoslava da Macedónia e a Croácia. Deste modo, e pela análise do Gráfico 3, responderam a esta questão 52 professores naturais de 14 países europeus. O país com maior número de participantes foi Portugal, com 13 professores, seguido de Itália, com 11 professores e depois a Espanha com 6, seguida da Roménia e Turquia com 5 professores cada. A Eslováquia surge a seguir com a participação de 3 professores, a Bulgária com 2 professores e depois, com um representante apenas, a Alemanha, a Estónia, a Grécia, a Suécia, a França, a Polónia e a Hungria.

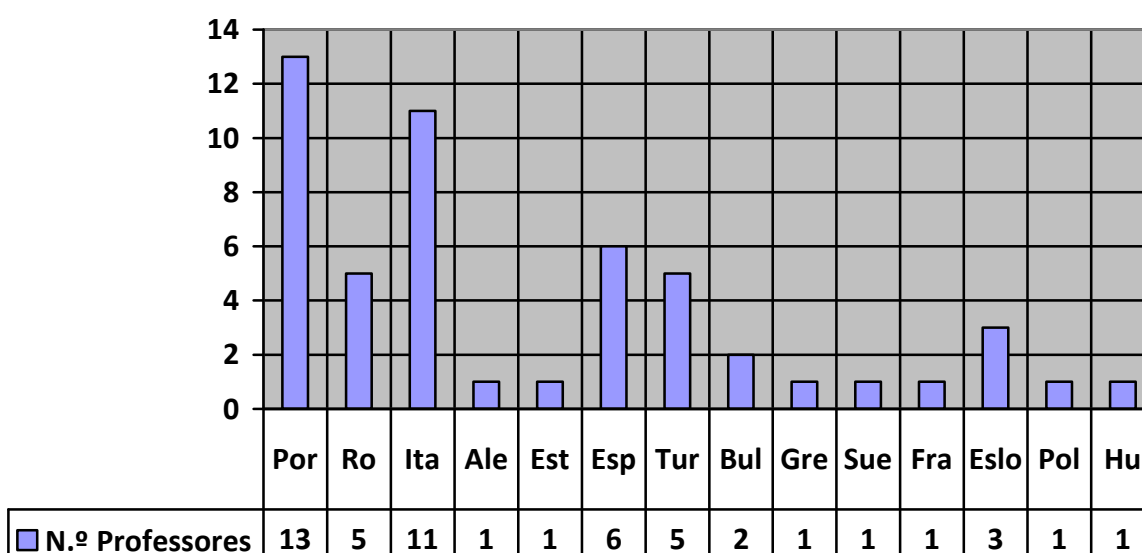


Gráfico 3 – Nacionalidades dos professores participantes na investigação

6.1.3 Qualificações profissionais

No que diz respeito às qualificações profissionais dos professores estrangeiros participantes (ver Gráfico 4), o grau académico com maior expressividade é o grau equivalente a uma formação tipo bacharelato ou licenciatura (Teacher Training Education) com a presença de 20 professores, correspondendo a 51,3% dos respondentes, seguido de 15 professores detentores de mestrado (38,5%), 7 professores com bacharelato (17,9%), e 2 professores com o doutoramento (5,1%). Em relação aos 13 professores portugueses que responderam a esta

questão (ver Gráfico 5), 8 deles (61,5%) são detentores de licenciatura e os restantes 5 (38,5%) possuem mestrado.

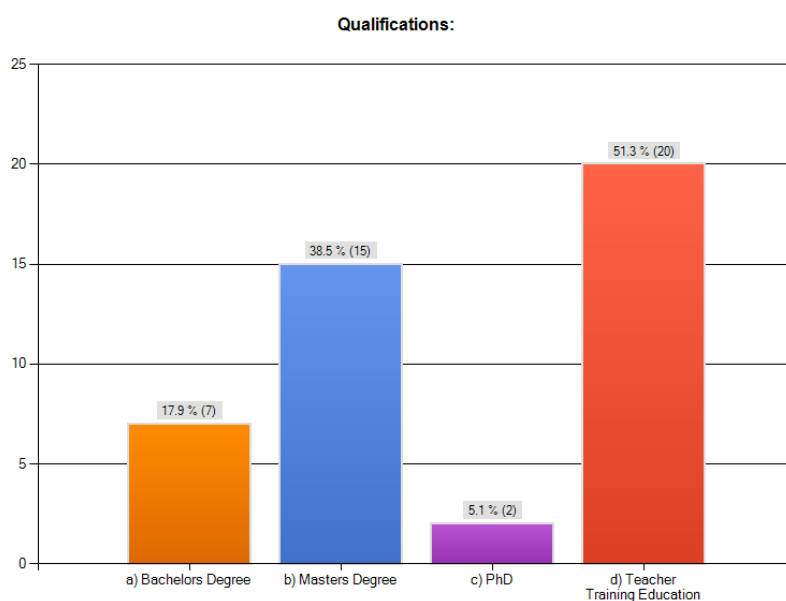


Gráfico 4 – Qualificações profissionais dos professores estrangeiros

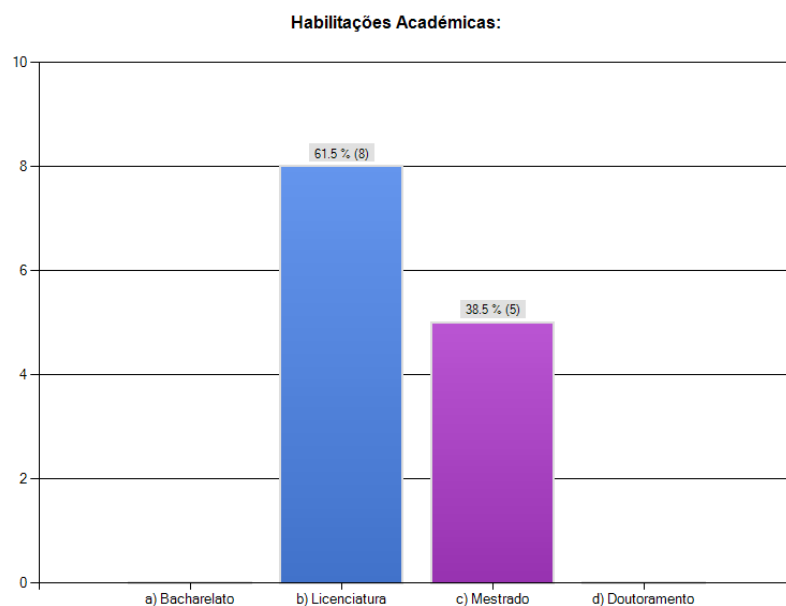


Gráfico 5 – Qualificações profissionais dos professores portugueses

6.1.4 Contexto escolar

Uma vez que a terminologia utilizada em ambos os questionários, em relação ao nível de ensino que os professores leccionam não é coincidente, considera-se importante proceder a um esclarecimento utilizando para o efeito a “International Standard Classification of Education” (Eurydice, 2010: 8). Por ‘Primary education’ entende-se os quatro ou seis anos de estudos com início entre os 5 e os 7 anos de idade. Na maior parte dos países europeus, este nível de ensino ocorre entre os 6 e os 11 anos o que equivale aos 1º e 2º ciclos do sistema de ensino português.

Deste modo, e por comparação dos gráficos obtidos por análise aos questionários aplicados aos professores estrangeiros e portugueses (ver Gráficos 6 e 7), verifica-se, no caso dos professores estrangeiros, uma predominância de participantes a trabalhar no ensino primário (o equivalente ao 1º e 2º ciclos), com 20 professores (51,3%) e os restantes professores distribuídos pelo 3º ciclo (lower secondary school), com 12 professores (30,8%) e o ensino secundário (upper secondary school), com 11 professores (28,2%). Existem ainda 2 professores que leccionam em escolas profissionais (5,1%).

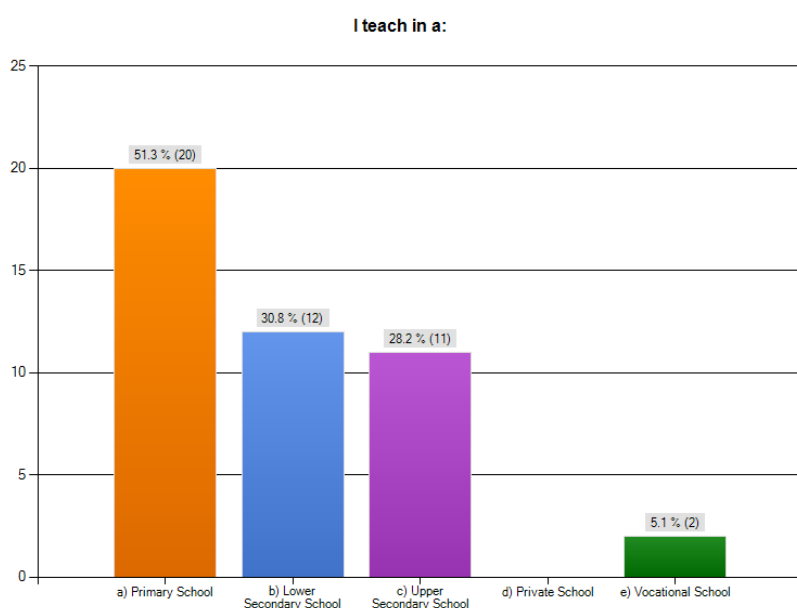


Gráfico 6 – Contexto escolar dos professores estrangeiros

Já em Portugal, e no que concerne à caracterização do contexto escolar dos professores intervenientes na acção eTwinning e participantes no estudo em curso, verifica-se um maior envolvimento dos professores do ensino secundário, com 8 participantes (61,5%), seguido de

6 participantes de escolas de 2º e 3º ciclos (46,2%), apresentando-se assim uma tendência oposta, pela análise dos dados obtidos, à verificada no resto da Europa. Em relação à presença de professores a exercer actividade em escolas profissionais, o cenário é idêntico com a participação de apenas 1 professor (7,7%).

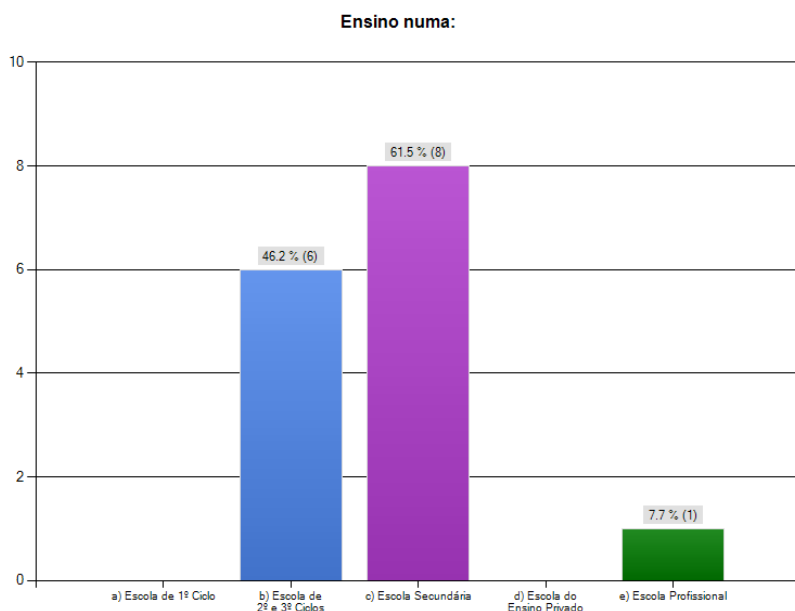


Gráfico 7 – Contexto escolar dos professores portugueses

Tendo Portugal, nos últimos 4 anos, utilizado como bandeira política a campanha de renovação tecnológica ao nível dos 1º e 2º ciclos, juntamente com a introdução da aprendizagem de uma língua estrangeira nos quatro primeiros anos de aprendizagem formal, seria expectável uma maior adesão destes níveis de ensino a projectos promotores de situações reais de comunicação em línguas estrangeiras, com recurso às TIC, como proposto pela acção eTwinning. Pode-se questionar os motivos que estarão subjacentes a uma participação quase inexistente dos dois primeiros ciclos de estudo em trabalhos de projecto no âmbito da acção eTwinning: uma vez que a amostra não é muito jovem, é provável a inexistência de professores de actividades de enriquecimento curricular a Inglês neste estudo, assim como o facto de os professores de 1º ciclo, na sua maioria, não dominarem línguas estrangeiras. Simultaneamente, a ausência atempada de formação em TIC, para uma melhor integração dos recursos informáticos disponibilizados nos últimos anos, na educação em línguas e não só, poderá explicar a pouca representatividade destes níveis de ensino. De referir ainda que, apesar da integração do programa Magalhães, muitas das vezes não existem

nas escolas de 1º ciclo as condições técnicas necessárias para a utilização dos equipamentos disponibilizados, o que já não acontece nas escolas de ensino secundário. Adicionalmente, as orientações programáticas do 1º ciclo também apelam ao desenvolvimento da CCI na perspectiva em que ela é trabalhada neste estudo e nos projectos europeus.

Relativamente à localização geográfica dos estabelecimentos de ensino onde os professores participantes se encontram a exercer funções, verifica-se uma predominância de escolas localizadas em centros urbanos e suburbanos (ver Gráficos 8 e 9).

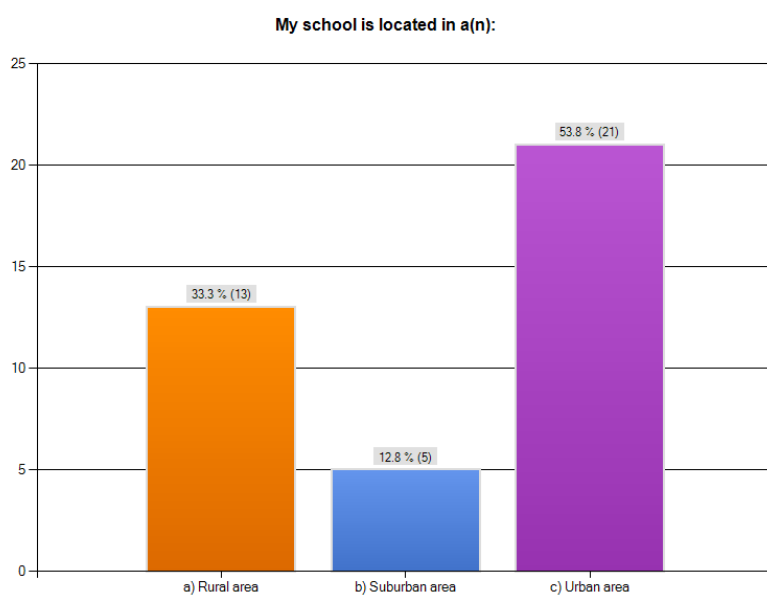


Gráfico 8 – Contexto geográfico das escolas dos professores estrangeiros

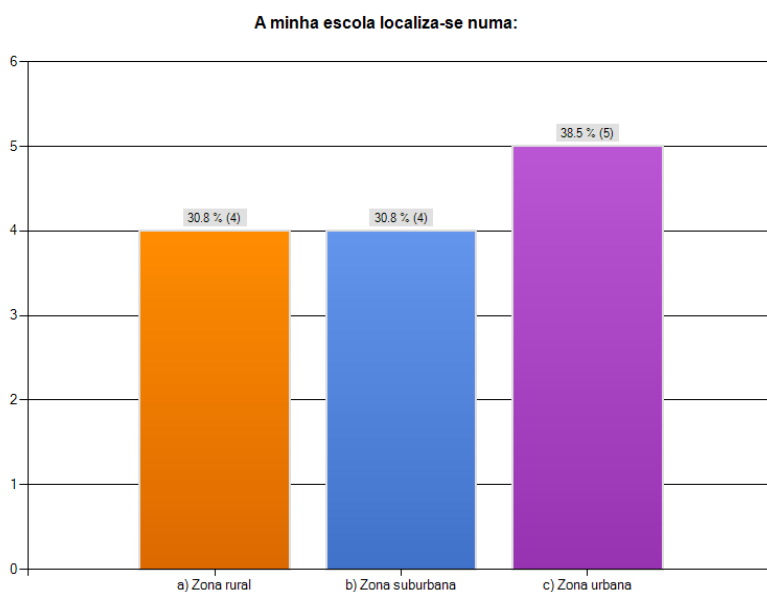


Gráfico 9 – Contexto geográfico das escolas dos professores portugueses

6.1.5 Experiência profissional

Recordando o que foi dito no ponto 6.1.1 *Idade e género*, sobre a idade dos participantes neste estudo e a possível ligação entre a experiência profissional e a opção pelo recurso da acção eTwinning para promoção da competência de comunicação intercultural, verifica-se, pela análise do Gráfico 10, que os professores estrangeiros envolvidos em projectos eTwinning, e que responderam ao questionário, são detentores de mais de 15 anos de experiência (58,9%), liderando os professores com mais de 20 anos de prática educativa (33,3%), em ambos os grupos.

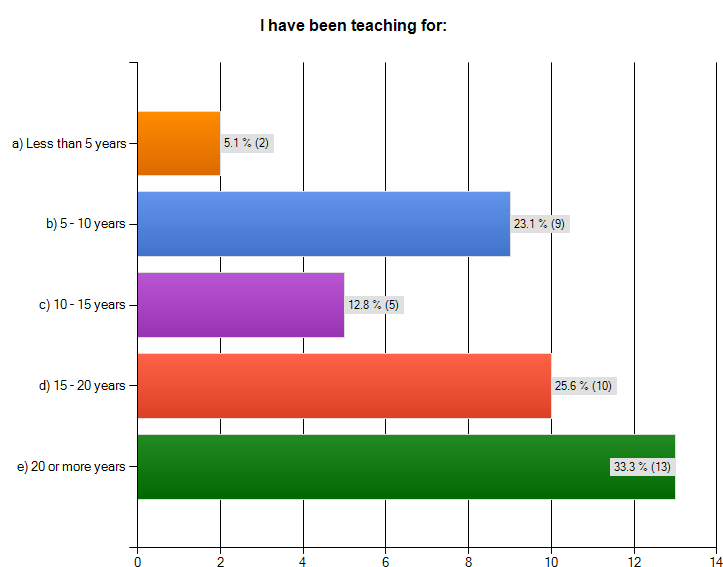


Gráfico 10 – Experiência profissional dos professores estrangeiros

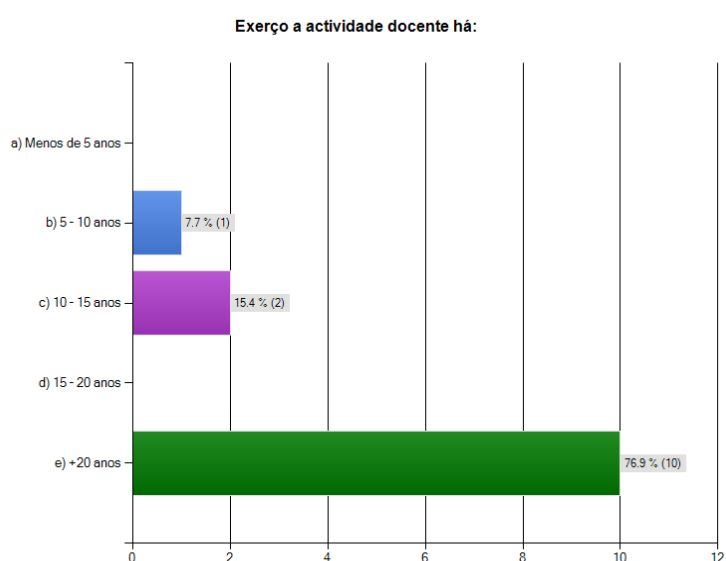


Gráfico 11 – Experiência profissional dos professores portugueses

Em Portugal, esta tendência é ainda mais notória com 76,9% dos respondentes, directamente envolvidos em parcerias eTwinning, a afirmarem que detêm mais de 20 anos de experiência no ensino, tal como se comprova no Gráfico 11.

No que diz respeito às idades dos alunos com os quais os professores encetam relações de ensino e aprendizagem, verifica-se uma distribuição homogénea pelas faixas etárias dos alunos, à excepção da categoria + 18 anos, cuja representatividade não vai além dos 7,7%. De referir que esta pergunta permitia mais de uma resposta pelo que é natural que dado o facto de o ensino primário, em muitos países europeus, ir dos 6 aos 11 anos, os professores tenham seleccionado as categorias dos 6 – 9 anos e 10 – 11 anos respectivamente (Gráfico 12).

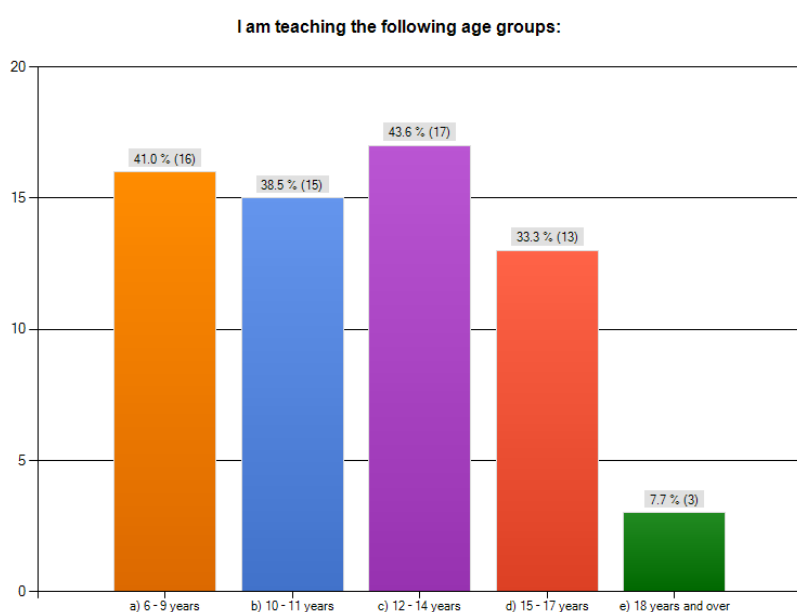


Gráfico 12 – Faixas etárias dos alunos com os quais os professores estrangeiros trabalham

Os indicadores obtidos pelas respostas dos professores portugueses (Gráfico 13), reflectem uma tendência diferente, na medida em que a expressividade de alunos a participar em projectos eTwinning ocorre essencialmente no 3º ciclo (53,8%) e no ensino secundário (69,2%). Do 1º ciclo não existe nenhum respondente e do 2º ciclo apenas um professor participou no preenchimento do inquérito (7,7%), inferindo-se que a percentagem de professores que integram as escolas de 2º e 3º ciclos em Portugal, apresentada no Gráfico 9, encontra-se a leccionar em particular o 3º ciclo. Uma vez que a amostra de participantes portugueses é inferior aos participantes estrangeiros, poderá ser abusivo proceder a

comparações; contudo não deixa de ser interessante proceder a esta referenciação no âmbito da caracterização dos professores participantes neste estudo.

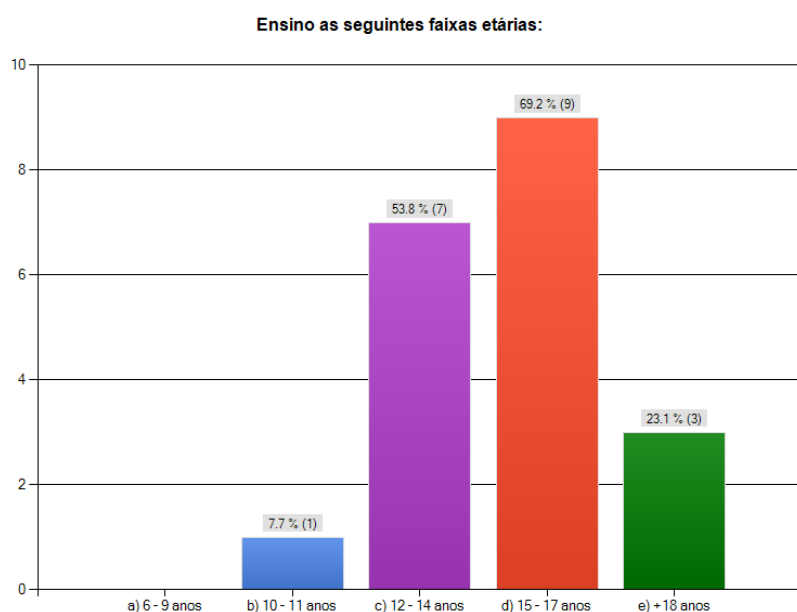


Gráfico 13 – Faixas etárias dos alunos com os quais os professores portugueses trabalham

Sendo pouco representativa a presença de professores do 2º ciclo, em Portugal, a desenvolver projectos eTwinning, comparativamente aos restantes países homólogos, os resultados obtidos no questionário aplicado aos professores portugueses vai ao encontro de um trabalho estatístico desenvolvido pelo CSS que em 2009 publica um estudo desenvolvido entre 23 de Novembro e 23 de Dezembro de 2008 (Crawley et al., 2009: 19), e cujos resultados evidenciam que as idades dos alunos envolvidos na acção eTwinning, acima dos 12 anos de idade, representam 55% dos participantes, justificando que a “majority of projects involve secondary schools, where foreign languages play an important role” (op. cit.: 13).

Curiosamente, esta orientação não encontra eco nos dados obtidos por análise ao questionário aplicado aos professores estrangeiros. Neste caso, o envolvimento de alunos das diversas faixas etárias em projectos eTwinning encontra-se transversalmente distribuído pelo ensino primário (1º e 2º ciclos), pelo 3º ciclo e o ensino secundário. Esta tendência vai ao encontro das orientações expressas por Byram que sugere que a CCI deve ser promovida o mais cedo possível, bem como a implementação do trabalho colaborativo, no sentido de desenvolver competências sociais desde cedo.

No que concerne à tipologia de línguas estrangeiras ministradas pelos professores participantes, a língua inglesa destaca-se, seguida pela língua alemã e francesa e, por fim, a espanhola, tal como demonstram os Gráficos 14 e 15.

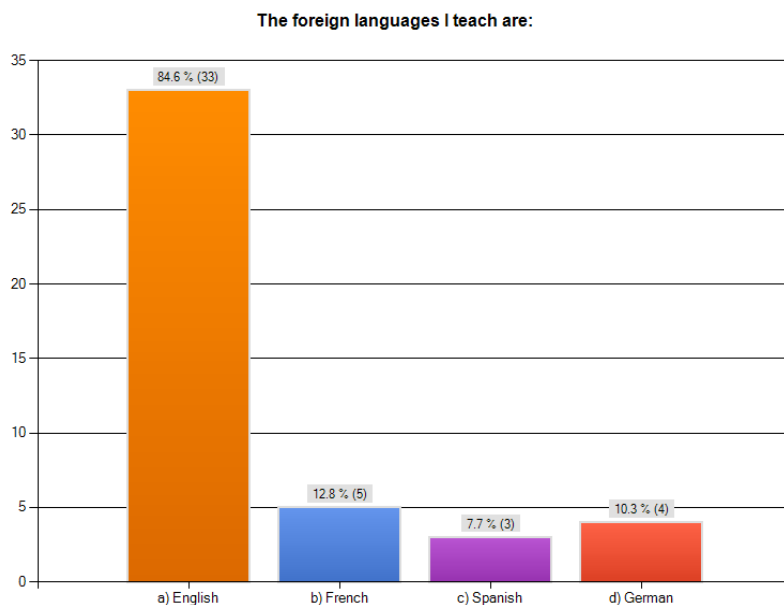


Gráfico 14 – Línguas estrangeiras ensinadas pelos professores estrangeiros

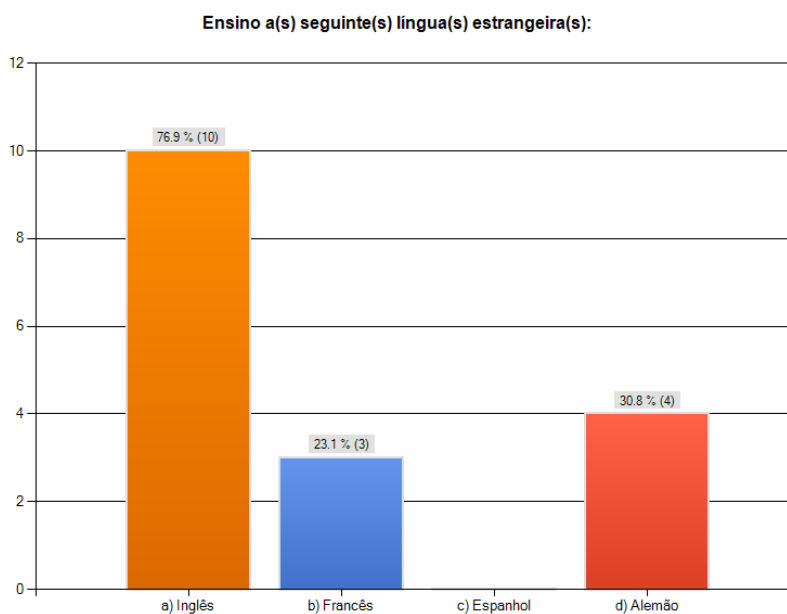


Gráfico 15 – Línguas estrangeiras ensinadas pelos professores portugueses

6.1.6 Experiência na acção eTwinning

O número de professores estrangeiros envolvidos em projectos eTwinning há mais de 3 anos representa 35,9% dos participantes, o mesmo número de professores que se encontra agora a iniciar-se na acção eTwinning, conforme Gráfico 16. Estes dados evidenciam que a acção tem conseguido reter não só os professores que projectaram acções com os seus alunos, desde o início do programa em 2005, como tem sido capaz de captar novos professores a iniciar e a desenvolver projectos com os seus alunos. Em Portugal, a tendência é idêntica (Gráfico 17), sendo que 61,5% dos participantes já desenvolve projectos eTwinning há mais de 3 anos, conferindo-lhes, talvez, a experiência necessária para uma maior consciencialização e reflexão das potencialidades e constrangimentos da acção em termos da promoção da CCI e da AC.

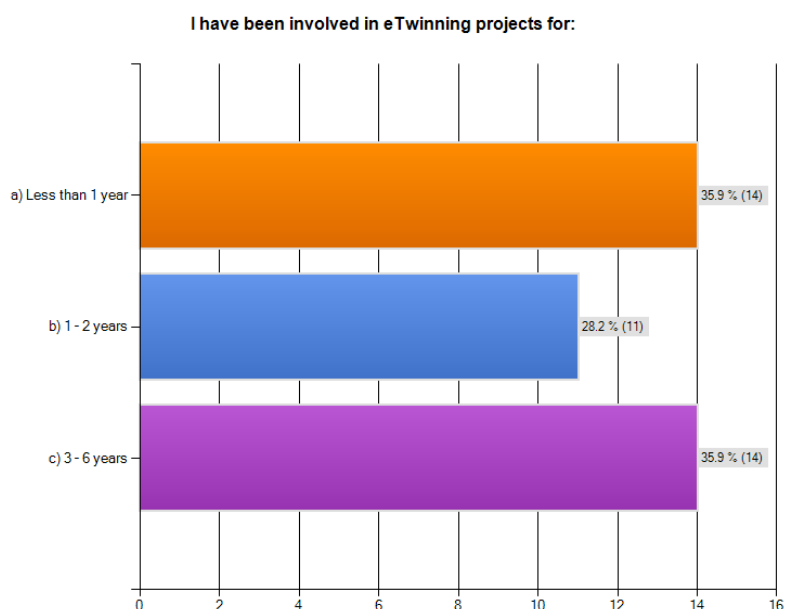


Gráfico 16 – Número de anos que os professores estrangeiros desenvolvem projectos eTwinning

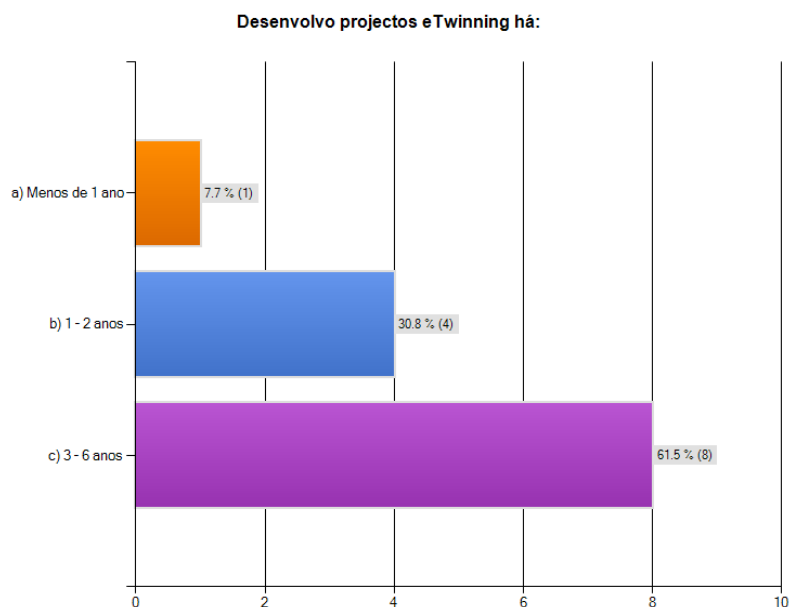


Gráfico 17 – Número de anos que os professores portugueses desenvolvem projectos eTwinning

Reportando ao estudo acima referido (Crawley et al., 2009: 19, 29), à pergunta “Main challenges and obstacles encountered during the Project”, mais de 25% dos respondentes, num universo de 1.308 inquéritos validados, responderam que a falta de tempo e as dificuldades em aceder e funcionar com os equipamentos TIC disponíveis nas escolas constituíam os maiores desafios. Dos 1.308 participantes, 284 professores (21,7%) não tinham ainda iniciado um projecto eTwinning apresentando como principal razão a falta de tempo (38%). Tal como se pode verificar no testemunho de uma professora sueca com experiência em projectos eTwinning, gerir o factor tempo no âmbito da acção pode de facto constituir um constrangimento:

“Foi um problema encontrar tempo suficiente para trabalhar o projecto, uma vez que o trabalho lectivo ‘regular’ e as rotinas da escola são exigentes e consomem muito tempo. Uma situação ideal seria se o trabalho de projecto, a comunicação internacional/intercultural e as TIC fossem totalmente considerados como conteúdos a serem avaliados em todas as escolas.” (Crawley et al., 2008: 47)

Deste modo, e pela análise dos Gráficos 18 e 19, pode-se aferir que o número de horas alocadas ao desenvolvimento e participação nos projectos eTwinning em curso não vai para

além de uma hora semanal, pelo que os desafios identificados pelos professores em 2008, relativamente à falta de tempo, continuam a estar bem presentes em 2011.

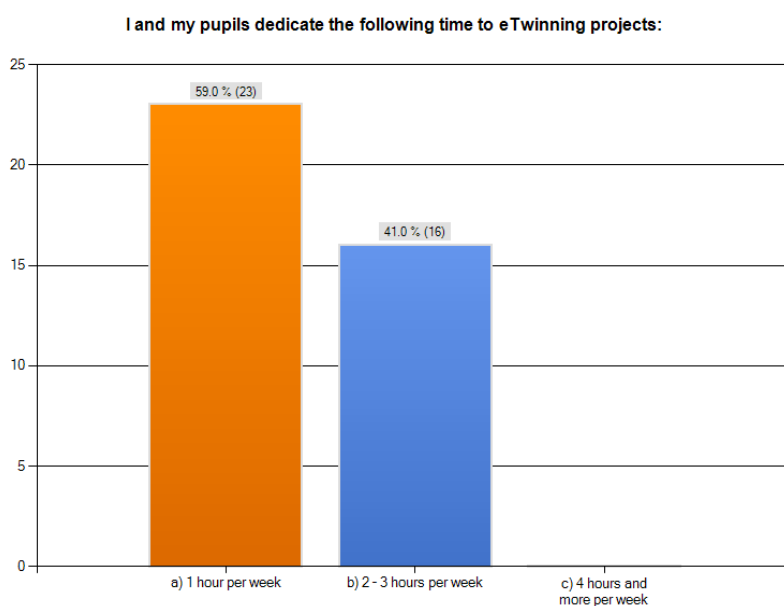


Gráfico 18 – Número de horas que professores e alunos estrangeiros dedicam ao desenvolvimento de projectos eTwinning

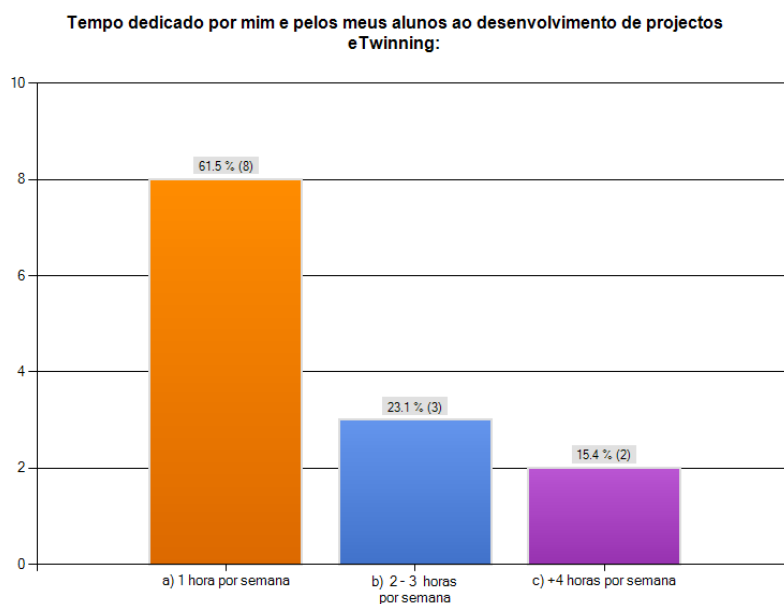


Gráfico 19 – Número de horas que professores e alunos portugueses dedicam ao desenvolvimento de projectos eTwinning

6.1.7 Experiências interculturais dos participantes

Analisando o Quadro 1, pode-se afirmar que 65,7% dos participantes nunca residiu no estrangeiro e que 34,9% dos professores envolvidos neste estudo já experienciou, em algum momento da sua vida e por espaços temporais distintos, o que significa residir num país estrangeiro. Nos casos em que tal ocorreu, a permanência mais frequente é de 3 meses com 41,7%, seguida de períodos de 2 ou mais anos com 25% de professores nesta situação.

Living abroad:				
	Yes		No	
Have you ever lived in a foreign country?	34,3% (12)		65,7% (23)	

For how long?				
	3 months	6 months	1 year	2 years and over
Have you ever lived in a foreign country?	41,7% (5)	16,7% (2)	16,7% (2)	25,0% (3)

Quadro 1 – Número de professores estrangeiros que já residiu em outros países estrangeiros

Verifica-se que alguns professores residiram em mais de um país, sendo o Reino Unido o que mais albergou os participantes nas situações acima descritas, com a permanência de 8 professores. Os outros países referidos foram a França, com 2 professores, seguida da Irlanda, Alemanha, Espanha e Suíça com 1 professor cada.

Em relação a Portugal, a situação é ligeiramente diferente, conforme se poderá verificar pela análise do Quadro 2, uma vez que 90% dos participantes neste estudo nunca residiu no estrangeiro, à exceção de um professor que esteve fora de Portugal por um período superior a dois anos, mais concretamente na Alemanha.

A imersão em contextos culturais diversos desperta, em princípio, atenção à diversidade e aos pormenores que passarão despercebidos a quem nunca experienciou vivências integradas em culturas diferentes para além da passagem como turista. Procurando cruzar e validar esta aceção, corroborada por Larzén (2005: 81), introduziu-se esta variável na tentativa de

compreender em que medida as experiências pessoais poderiam estar intimamente ligadas com as crenças e percepções dos professores de línguas estrangeiras sobre a CCI. Também Sercu et al. (2005: 11) rematam como interessante que a familiaridade dos professores com as culturas estrangeiras parece afectar a extensão com que os professores abordam diferentes aspectos das culturas estrangeiras nas aulas de línguas.

Não obstante a crença acima apresentada da investigadora, Byram et al. (2002: 16) referem que o professor não necessita ter tido experiências ou ser um entendido na cultura do país em estudo. No seu entender, a função do professor é a de coadjuvar o aluno a colocar questões e a interpretar as respostas, envolvendo-o na participação e discussão de ideias e conteúdos de forma crítica, participativa e interventiva.

Residência no estrangeiro:				
	Sim		Não	
Já residiu alguma vez num país estrangeiro?	10,0% (1)		90,0% (9)	

Durante quanto tempo?				
	3 meses	6 meses	1 ano	+2 anos
Já residiu alguma vez num país estrangeiro?	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100,0% (1)

Quadro 2 – Número de professores portugueses que já residiu em outros países estrangeiros

Para 41% dos professores estrangeiros, a visita a países estrangeiros ocorre de tempos a tempos, para 17,9% dos professores uma vez por ano, ou mais de três vezes por ano, respectivamente, a 12,8% dos participantes, duas vezes por ano, verificando-se que 4 professores (10,3%) nunca visitaram um país estrangeiro (Gráfico 20).

Em relação aos professores portugueses participantes neste estudo, mais de 50% visita um país estrangeiro pelo menos uma vez por ano (Gráfico 21).

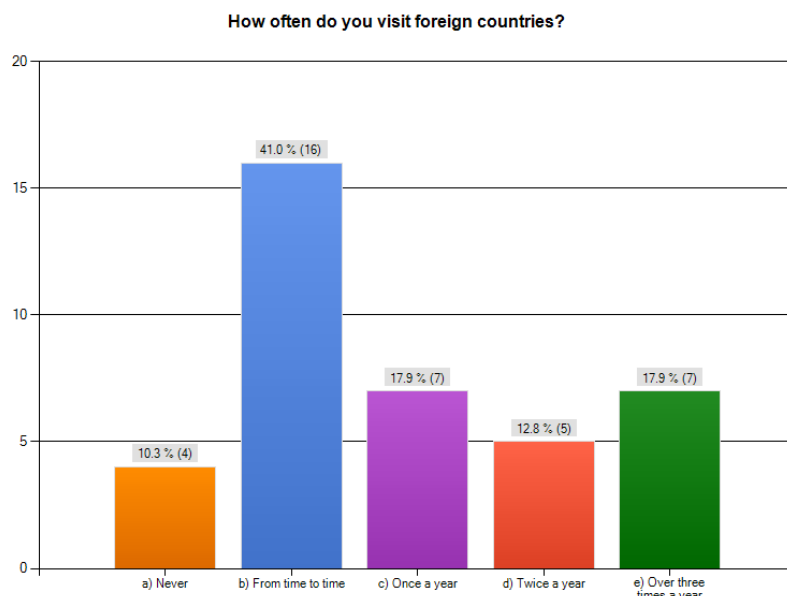


Gráfico 20 – Frequência com que os professores estrangeiros visitam países estrangeiros

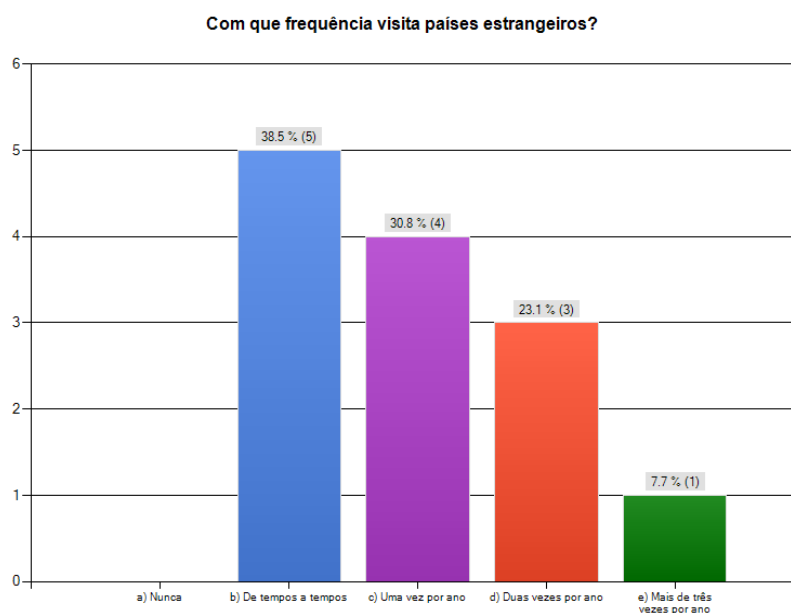


Gráfico 21 – Frequência com que os professores portugueses visitam países estrangeiros

Em relação aos contactos que os professores estrangeiros estabelecem com outras pessoas provenientes de países estrangeiros, constata-se que ocorrem com bastante frequência, havendo 35,9% de professores que afirmam *frequentemente* e 33,3% que afirmam *sempre*. No caso dos professores portugueses, apesar de viajarem com mais frequência para o estrangeiro,

mantêm menos contacto com pessoas estrangeiras ao longo do ano, sendo que 38,5% afirmam que às vezes, outros 38,5% frequentemente e 15,4% sempre (cf. Gráficos 22 e 23).

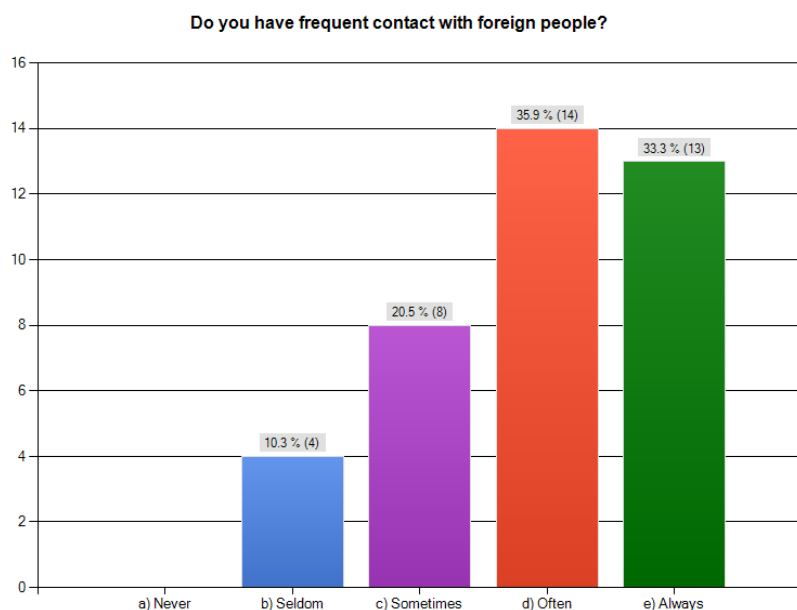


Gráfico 22 – Frequência com que os professores estrangeiros contactam com pessoas estrangeiras

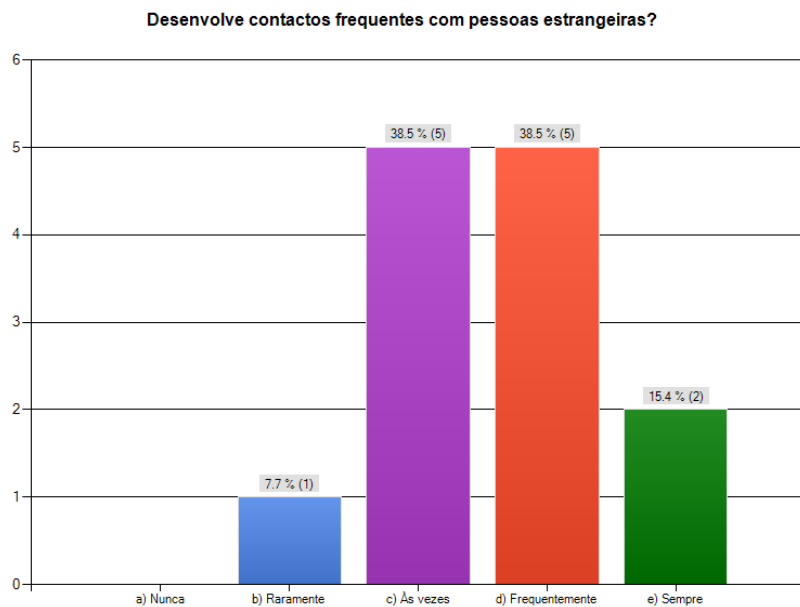


Gráfico 23 – Frequência com que os professores portugueses contactam com pessoas estrangeiras

6.2 A acção eTwinning e a competência de comunicação intercultural

“A principal questão reside na compreensão que cada professor tem do modo como pode ajudar os alunos a terem o seu papel no projecto e construir uma abordagem de relação interpessoal e intercultural.” (Maurice, 2008: 11)

No sentido de explorar percepções e atitudes dos professores face à CCI, a parte B do questionário aplicado aos professores portugueses e estrangeiros (Anexos 5 e 7), evoca como objectivos conhecer as representações dos participantes sobre a dimensão intercultural no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e a importância por si atribuída, tendo sido validadas para o presente estudo 34 respostas. Ao indagar os professores estrangeiros se consideravam o ensino da cultura tão importante como o ensino da língua propriamente dita (Quadro 3, item 1), 76,5% dos professores expressou concordar totalmente, enquanto que 20,6% concordou parcialmente e apenas um professor (2,9%) afirmou discordar totalmente.

	Totally disagree	Somewhat disagree	Have no opinion	Somewhat agree	Totally agree
1. In a foreign language classroom, teaching culture is as important as teaching the language itself.	2,9% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	20,6% (7)	76,5% (26)

Quadro 3 – Importância que os professores estrangeiros atribuem ao ensino da cultura na educação em línguas estrangeiras

A importância atribuída à integração da dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras é corroborada por outros professores com experiência em projectos eTwinning, como é o caso de uma professora holandesa, que após ter desenvolvido um projecto eTwinning com alunos cujas idades estavam compreendidas entre os 11 e os 14 anos expressou que:

“como professoras de línguas e como alunos, integramos conteúdo e língua. Aprendemos imenso sobre questões ambientais, sociais, culturais, políticas e geográficas, enquanto ao

mesmo tempo aprendemos inglês, francês, alemão e espanhol, e a utilizar melhor as capacidades das tecnologias de informação e comunicação.” (Crawley et al., 2007: 72)

Uma outra professora expressou numa das publicações oficiais do eTwinning a sua opinião sobre os benefícios de integrar a dimensão cultural no ensino das línguas estrangeiras e, em particular, no desenvolvimento da competência de comunicação intercultural:

“Na minha experiência, se um aluno estuda uma língua sem ser apenas em livros, mas através do contacto com outros aprendentes, consegue desenvolver uma melhor compreensão da sua própria cultura e da dos outros. Deste modo, o aluno adquire competências extremamente úteis para a vida real e para a comunicação intercultural.” (testemunho de uma professora húngara em Crawley et al., 2008: 40)

No caso dos professores portugueses (Quadro 4), com 12 respostas validades, 41,7% dos participantes refere que concorda totalmente, igualmente 41,7% concorda parcialmente e 2 professores (16,7%) emitem não terem opinião, não sendo tão evidente a assertividade com que encaram a importância a atribuir à dimensão intercultural a par da dimensão linguística, tal como acontece com os participantes estrangeiros.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. Numa aula de língua estrangeira, o ensino da cultura é tão importante como o ensino da língua em si.	0,0% (0)	0,0% (0)	16,7% (2)	41,7% (5)	41,7% (5)

Quadro 4 – Importância que os professores portugueses atribuem ao ensino da cultura na educação em línguas estrangeiras

No que diz respeito ao facto de os professores considerarem disporem de tempo lectivo reduzido para a gestão efectiva do currículo em línguas estrangeiras, deixando-lhes pouco tempo para o ensino da cultura (item 2), a maioria dos professores, quer estrangeiros, quer portugueses, concorda que o tempo de que dispõe não é suficiente para a abordagem equitativa das duas dimensões, conforme os dados no Quadro 5.

	Totally disagree	Somewhat disagree	Have no opinion	Somewhat agree	Totally agree
2. I have such a limited teaching time that language teaching leaves little time for culture teaching.	14,7% (5)	14,7% (5)	0,0% (0)	58,8% (20)	11,8% (4)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
2. Disponho de um tempo lectivo tão reduzido que o ensino da língua deixa pouco tempo para o ensino da cultura.	0,0% (0)	16,7% (2)	8,3% (1)	41,7% (5)	33,3% (4)

Quadro 5 – Tempo disponível para o ensino da cultura em línguas estrangeiras

Sobre o factor tempo, estes indicadores vêm corroborar o que já foi afirmando anteriormente, no ponto 6.1.6, em que os professores envolvidos em projectos eTwinning referiram que um dos maiores desafios para a consecução dos mesmos é a falta de tempo. Contudo, o tempo pode ser gerido de acordo com as prioridades educativas de cada professor, como o caso de uma professora maltesa, que refere que “o tempo dispendido no projecto serviu para outras competências fundamentais para a vida, tais como a tomada de decisões, que são muito importantes e que tendem a ser esquecidas” (Crawley et al., 2007: 29-31). Talvez a coragem e a liberdade para gerir o tempo da forma que melhor sirva os nossos alunos possa ser o grande desafio que se nos impõem enquanto educadores para o século XXI!

Sobre a relevância que o currículo nacional de cada país atribui à dimensão intercultural (Quadro 6), 58,8% dos sujeitos concordaram parcialmente com a importância outorgada por estes e 11,8% concordaram totalmente, significando que mais de 50% dos respondentes consideram que os currículos nacionais atribuem importância significativa à dimensão intercultural na educação em Línguas.

	Totally disagree	Somewhat disagree	Have no opinion	Somewhat agree	Totally agree
3. The national curriculum in my country gives enough relevance to cultural aspects.	5,9% (2)	17,6% (6)	5,9% (2)	58,8% (20)	11,8% (4)

Quadro 6 – Importância consagrada pelos currículos nacionais ao ensino da cultura na educação em línguas estrangeiras – professores estrangeiros

No caso dos professores portugueses (Quadro 7), as opiniões dispersam-se mais. Deste modo, 33,3% dos professores refere concordar parcialmente com o facto de o currículo nacional atribuir importância significativa à dimensão intercultural, e um professor (8,3%) refere concordar totalmente. Por outro lado, 25% dos participantes emite discordar parcialmente com esta proposição e um professor (8,3%) afirma discordar totalmente. Existem, ainda, três professores (25%) que referem não ter opinião.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
3. O currículo nacional no meu país atribui relevância significativa à dimensão cultural.	8,3% (1)	25,0% (3)	25,0% (3)	33,3% (4)	8,3% (1)

Quadro 7 – Importância consagrada pelos currículos nacionais ao ensino da cultura na educação em línguas estrangeiras – professores portugueses

Em relação às opiniões expressas pelos professores portugueses, e por análise dos currículos nacionais de línguas estrangeiras (Capítulo 1, ponto 1.1.3), pode-se inferir que há uma preocupação, maior nuns ciclos de estudo do que noutros, em promover o ensino da cultura, de forma contextualizada e de igual importância em relação às competências de comunicação (ver Programa de Espanhol para o Ensino Básico, por ex.). Nos casos em que os professores não expressam opinião, poderá ser interpretado como falta de conhecimento das orientações

expressas nos próprios currículos nacionais ou ausência de formação específica para compreensão da amplitude da dimensão intercultural na educação em línguas estrangeiras.

Após um breve enquadramento das opiniões dos professores em relação à dimensão intercultural, os próximos factores (itens 4 a 14) procuram explorar de forma mais detalhada as percepções que os mesmos detêm em relação às várias subcompetências que integram a CCI. Os resultados encontram-se nos Gráficos 24 e 25.

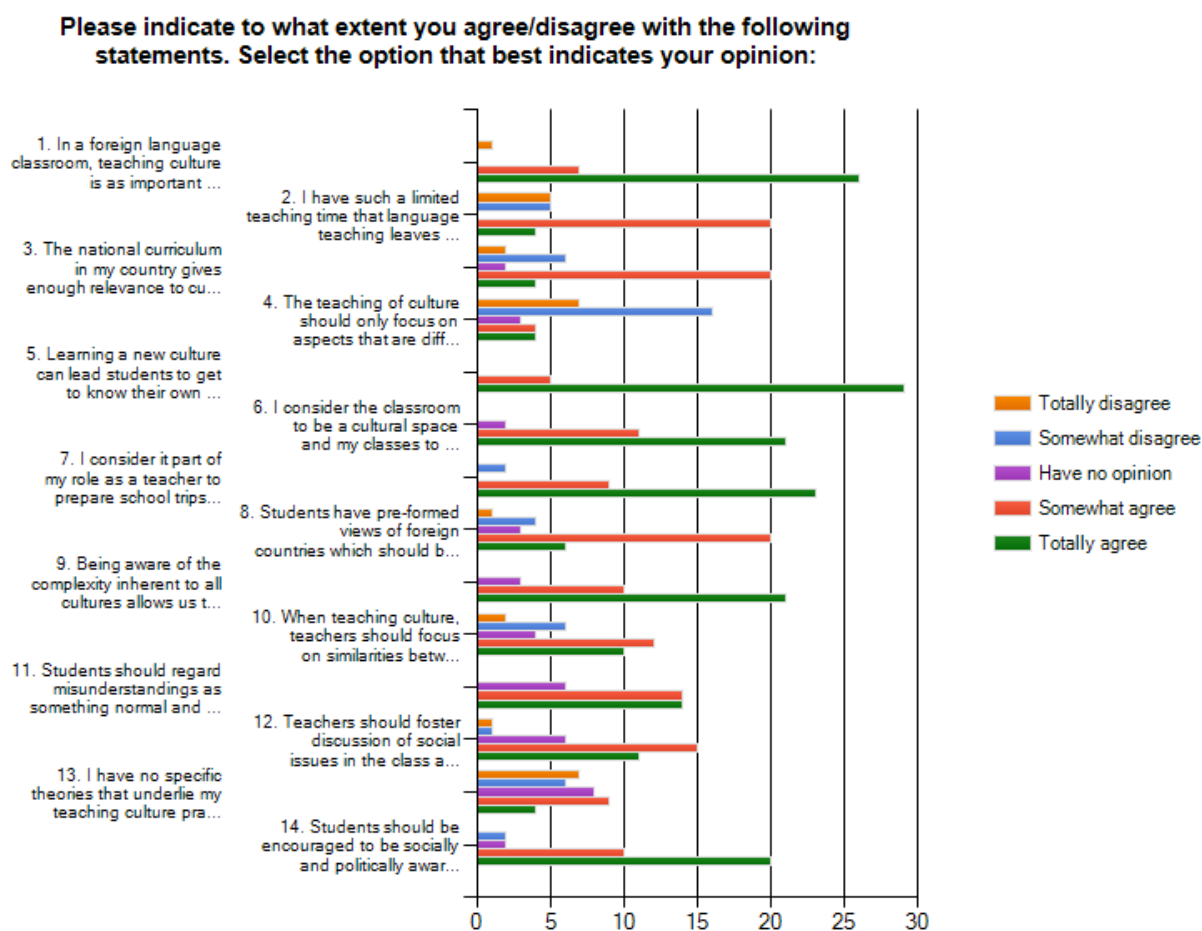


Gráfico 24 – Operacionalização da dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras – professores estrangeiros

Estes dados revelam, de alguma forma, que os professores têm presente que a competência de comunicação intercultural pressupõe a promoção de várias competências, nomeadamente a

capacidade de interpretar, relacionar e comparar, e tal não seria possível se a dimensão intercultural aspirasse apenas à identificação do que é diferente e não procurasse também desvelar as semelhanças entre culturas.

Por favor indique em que medida concorda/discorda com as seguintes afirmações. Selecione a opção que melhor expressa a sua opinião:

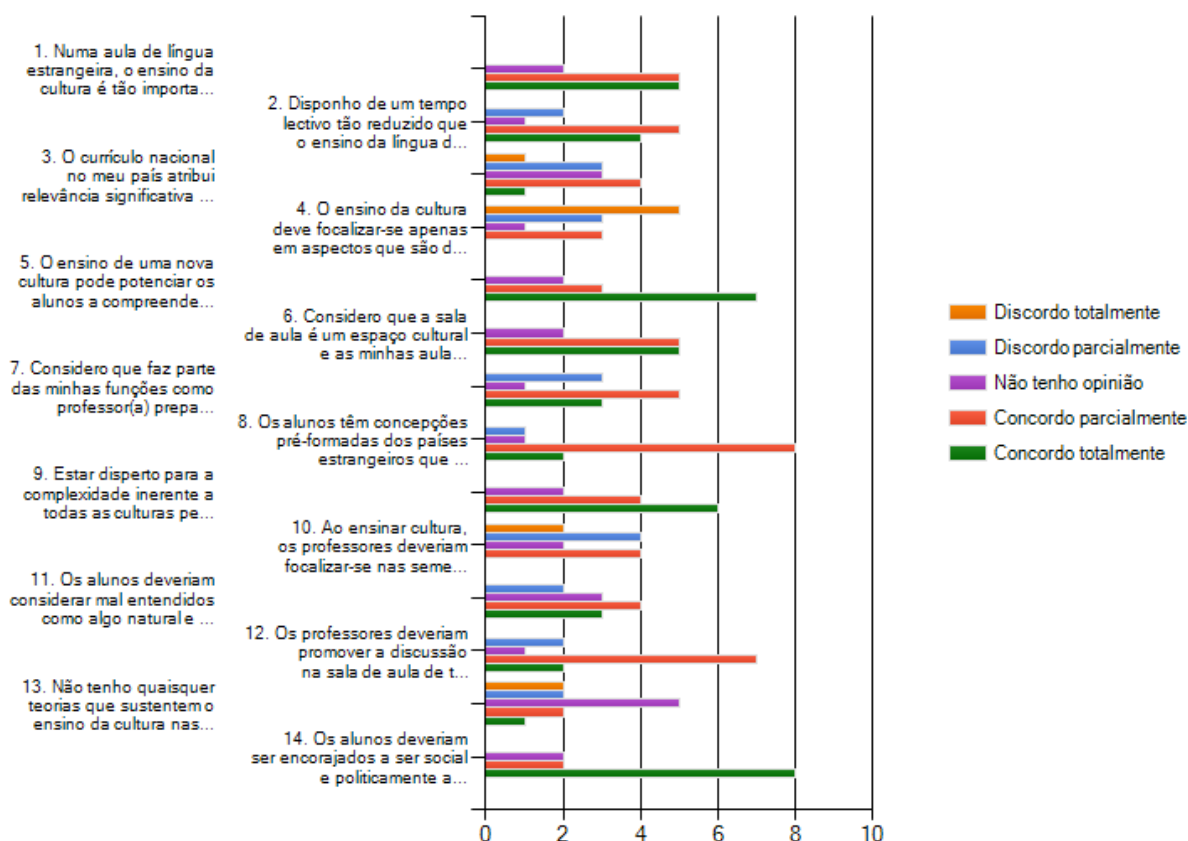


Gráfico 25 – Operacionalização da dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras – professores portugueses

Nesta linha de pensamento, testemunhos de vários professores em Crawley et al. (2007: 29-30; 57; 85) expressam bem as potencialidades da acção eTwinning no desenvolvimento das capacidades de interpretar, relacionar e comparar (*savoir comprendre*) necessárias à promoção da competência de comunicação intercultural:

“É esta combinação de trocas mútuas que lhes permite compreender as diferenças e semelhanças entre as percepções e as referências de cada país.” (professora francesa que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos de 15 e 16 anos)

“As meninas esperavam ansiosas pelas vídeo-conferências regulares, e tiveram a oportunidade de observar os aspectos semelhantes e diferentes nas duas escolas, por exemplo os uniformes; o facto de na turma irlandesa haver rapazes e raparigas enquanto que na nossa só temos raparigas; e o professor ser um homem e na nossa escola serem só professoras.” (professora maltesa que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 4 e 11 anos)

“Foi também importante chegar ao objectivo do auto-desenvolvimento, para compararem permanentemente a nossa realidade com a dos colegas parceiros tendo os nossos alunos sido capazes de reconhecer, aceitar e valorizar as diferenças, para melhor compreenderem o significado da dimensão intercultural.” (professora italiana que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 14 e 19 anos)

A maioria dos inquiridos discorda do facto de o ensino da cultura focalizar-se apenas em aspectos que são diferentes da cultura dos alunos (item 4).

Perante a asserção que o ensino de uma nova cultura pode potenciar os alunos a compreender melhor a sua própria cultura (item 5), a maioria dos sujeitos inquiridos não hesitou em afirmar que concorda totalmente com este objectivo.

Ecos de que o ensino da cultura em línguas estrangeiras potencia um reforço de identidade e de pertença do indivíduo, encontram-se reflectidos em testemunhos de professores que participaram na acção eTwinning e cujos resultados partilharam em entrevistas realizadas pelo CSS:

“Aumenta a auto-estima e fortalece o sentido de identidade dos alunos.” (professor irlandês, que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 4 e os 11 anos, em Crawley et al., 2007: 30)

“Tenho uma forte convicção que o nosso projecto ajudou os alunos a desenvolver competências práticas e a comunicação intercultural. À medida que os alunos apresentavam os seus países, elaboraram uma apresentação electrónica sobre a cultura e tradições. Isto permitiu-lhes sentir a sua identidade regional e cultural, tendo sido também educados no sentido da tolerância e no respeito pela cultura dos outros países.” (professora natural da Lituânia, que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos de 15 e 16 anos, em Crawley et al., 2007:54)

“Os participantes do projecto descobriram coisas sobre si próprios, aprenderam a emitir opiniões, reflectiram sobre os seus resultados, avaliaram aspectos fortes e fracos e estabeleceram objectivos para o futuro.” (professora polaca, que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 15 e 19 anos, em Crawley et al., 2007: 82)

O reconhecimento do contexto da aula de línguas estrangeiras como um espaço cultural onde se desencadeiam experiências interculturais (item 6) é assumido pela maioria dos professores inquiridos. Poder-se-á afirmar que a dimensão intercultural é um elemento presente no universo educativo dos professores que responderam ao questionário, ao assumirem-na como uma realidade nas suas práticas lectivas. Por outro lado, estes dados podem também revelar que estes professores equacionam e consideram que a bagagem cultural de cada indivíduo, particularmente em contextos educativos marcadamente multiculturais, representa *per si* singularidades que num universo educativo em línguas estrangeiras permite-lhes desenvolver e fomentar experiências interculturais. Tal como se lê em Crawley et al., onde uma professora espanhola, entrevistada pelo CSS, partilhou que a região onde lecciona é marcada por um forte movimento migratório, transformando o espaço escolar em realidades multiculturais:

“Em termos de competências interculturais, a região onde vivemos tem recebido, nos últimos anos, milhares de emigrantes. De facto, temos na turma alunos de cinco países diferentes. Este projecto proporcionou aos alunos a oportunidade de conhecer o país de onde vieram e a sua cultura.” (2007: 54)

Neste contexto, o eTwinning surge como uma ponte que medeia duas culturas distintas: a cultura de acolhimento e a cultura de origem, podendo contribuir para a diluição de sentimentos de ausência de pertença, *quási*²² ‘no man’s land’, por se encontrarem num espaço cultural distinto do seu.

Em função da afirmação de que a preparação de visitas de estudo, programas de intercâmbio e outros projectos interculturais (incluindo-se aqui a acção eTwinning) fazem parte integrante das funções de docentes de línguas estrangeiras (item 7), 67,6% (f=23) dos professores estrangeiros inquiridos afirmaram estar totalmente de acordo, e 26,5% (f=9) responderam concordar parcialmente. Em relação aos professores portugueses, a frequência não é tão expressiva na medida em que apenas 25% (f=3) respondeu concordar totalmente e 41,7% (f=5) dos inquiridos responderam concordar parcialmente, o que é indicador de percepções

²² Ortografia usada por Camões no lugar de quase. Disponível em: <http://pt.wiktionary.org/wiki/qu%C3%A1si>

distintas relativamente às tarefas inerentes à docência de línguas estrangeiras. Este facto pode ser explicado pela existência de escolas cujos projectos educativos valorizam este tipo de experiências e criam condições propícias para a sua ocorrência, facultando liberdade de acção aos professores de línguas estrangeiras.

Em sintonia com os professores que afirmaram categoricamente consideraram fazer parte das suas funções a preparação de visitas de estudo e programas de intercâmbio, Byram et al. (2002: 20) corroboram esta aceção, reforçando a ideia que:

“the visit or Exchange is much more than an opportunity to ‘practice’ the language learnt in the classroom. It is a holistic learning experience which provides the means of using intercultural skills and acquiring new attitudes and values. (...) If teachers create a pedagogical structure (...) learners can profit from a visit or exchange in ways which are scarcely possible in the classroom. Teachers need clear objectives, methods which take into account the power of experiential learning, and then learners will ‘make the strange familiar- and the familiar strange’.”

De acordo com a opinião dos professores, no que respeita às concepções prévias que os alunos possuem em relação aos países estrangeiros (item 8), a maioria dos inquiridos concorda que estas têm de ser tidas em consideração, discutidas e analisadas em contexto de sala de aula.

A este respeito, Byram et al. (2002: 25) reconhecem que os alunos transportam conhecimento considerável sobre aspectos da sua cultura que lhe são próximos, bem como das culturas que estão a estudar. Referem, no entanto, que o conhecimento, valores e opiniões poderão não ser partilhados por todos da mesma maneira. Nesta perspectiva, uma educação em línguas estrangeiras que promova a dimensão intercultural tem de encorajar a partilha e a discussão de valores e opiniões. Vejamos, nas palavras de uma professora holandesa que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 11 e os 14 anos, o contributo da acção na promoção e valorização da análise crítica de diferenças de valores socioculturais:

“Reflectem sobre o uso da língua: o seu trabalho será compreendido pelos outros? Descubrem também sobre as diferenças de opinião e cultura. Debatem em grupo que ser diferente faz com que cada ser humano tenha interesse e, mais importante ainda, tenha responsabilidade perante os outros. Aprendemos a usar o diálogo e a não defendermos o nosso ponto de vista a todo o custo.” (Crawley et al., 2007: 71-72)

Para a concretização e elevação destas premissas, e segundo Byram et al. (idem, ibidem), a promoção da competência de comunicação intercultural requer “a framework of accepted classroom procedures that allows for the **expression of and recognition of cultural difference**. These procedures should be **based on human rights** (...). They should be explicit and discussed with and **agreed by the group**²³”. Sob o ponto de vista dos professores que desenvolveram projectos no âmbito da acção eTwinning, os conceitos pré-formados sobre determinada(s) cultura(s) são desmistificados em contexto educativo, em resultado do envolvimento dos alunos em projectos de intercâmbio como o eTwinning:

“Graças a tudo isto, desmistificaram estereótipos, por exemplo, que os britânicos estão sempre a falar do tempo ou que os polacos são provenientes de um país comunista.” (Professora polaca que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 12 e os 19 anos, em Crawley et al., 2007: 74)

Quando questionados para o facto de uma consciencialização da complexidade inerente a todas as culturas permitir projectar múltiplas perspectivas e negociar diferenças (item 9), os inquiridos, na sua maioria, referiram concordar quase totalmente com esta proposição.

Perante estes dados, os professores reconhecem a importância de que se reveste a promoção da competência de comunicação intercultural, mais concretamente a atitude intercultural *savoir être*, no sentido de dotar os alunos com as ferramentas que lhes permitam equacionar várias perspectivas a fim de negociar e mediar diferenças e sentidos (Byram, 1997). Vejamos a experiência decorrente de um projecto desenvolvido no âmbito da acção eTwinning em que as ‘negociações’ e a capacidade de ‘decentre’, ou seja, a apetência para relativizar os seus valores, crenças e comportamentos e perspectivar os do Outro (Byram et al., 2002: 12), decorreu em ambiente educativo, autêntico e real:

“Ao escreverem as histórias de amor colaborativamente, alguns alunos belgas pretenderam alterar o texto escrito pelos colegas italianos, porque esperavam uma outra continuação à sua história! Por isso, foi difícil explicar-lhes que cada um tem a sua cultura e que se é influenciado por ela. Foi necessário convencê-los a aceitar o texto escrito pelos colegas, respeitando o trabalho deles e a ser tolerantes. Os jovens precisam também de aprender que o que é evidente para eles, nem sempre é tão evidente e tão claro para os seus parceiros.” (Professoras belga, italiana e francesa, em Crawley et al., 2008: 50)

²³ Ênfase dos autores.

Este testemunho evidencia as dificuldades que os alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, sentem em compreender e respeitar formas diferentes de expressar significados, reagindo com a imposição dos seus pontos de vista. Segundo Byram et al., este tipo de comportamentos não é imprevisível ou atípico, uma vez que consideram que “however open towards, curious about and tolerant of other people’s beliefs, values and behaviours learners are, their own beliefs, values and behaviours are deeply embedded and can create reaction and rejection” (op. cit.: 13). Proporcionar experiências como as acima relatadas pode efectivamente fomentar a diferença e contribuir para atitudes interculturais que incrementem nos alunos uma consciência cultural crítica de si mesmos e dos seus valores, bem como do Outro – *savoir s’engager* (idem, ibidem).

O item 10, cuja proposição pede ao professor que se posicione sobre estratégias e abordagens interculturais, nomeadamente se o ensino da cultura se deve focalizar nas semelhanças entre culturas e não nos aspectos de conflito, revela uma verdadeira dispersão nas respostas dos sujeitos inquiridos. Mais de metade dos inquiridos a considerar que o ensino da cultura, em contexto de aulas de línguas estrangeiras, se deve concentrar apenas em aspectos semelhantes e não nos pontos de divergência e de conflito, poderá indiciar algum desconhecimento específico das subcompetências que integram a CCI, bem como as estratégias e as actividades que poderão desenvolver e conduzir à promoção da competência de comunicação intercultural em línguas estrangeiras. Tal como foi abordado no Capítulo 2, um dos elementos essenciais ao desenvolvimento da CCI prende-se com a capacidade de professores e alunos analisarem e desafiarem preconceitos generalizados e apresentarem os seus pontos de vista, sendo uma prioridade máxima ultrapassar os primeiros (Byram et al., 2002: 25-26).

“Since stereotypes and prejudices are based on feelings rather than reason, (...). This implies careful classroom management to ensure conflicts of views are productive and not destructive. In particular it is important to challenge ideas, not the people who express the ideas. (...) Overcoming prejudice is a top **priority for language teachers**²⁴.” (op. cit.: 27)

Pela análise dos testemunhos de alguns professores com experiência em desenvolvimento de projectos eTwinning, pode-se identificar como mais-valias da acção o facto de contribuir de

²⁴ Ênfase do autor.

forma consciente e responsável para a diluição de estereótipos e preconceitos tal como afirma uma professora finlandesa:

“Estimula os alunos a procurar saber mais sobre outros países diferentes (...) a verdadeira revelação tem sido que, para além do clima e da língua, as pessoas na Europa são na essência muito semelhantes na partilha de valores e de interesses. Sem dúvida que isto nos tem ajudado a ultrapassar preconceitos e torna-nos mais abertos à cooperação intercultural.” (Crawley et al., 2007: 37)

Se cruzarmos esta resposta com o item 10 da Parte B do questionário aplicado, verificamos que a maior parte dos professores indica que os tópicos a abordar se devem centrar nas semelhanças e não tanto nas diferenças... os próprios professores têm medo de arriscar e de trazer para a sala de aula assuntos que podem eventualmente gerar tensão... Contudo, Byram et al. sugerem que:

“learners can acquire the skills of critical analysis of stereotypes and prejudice in texts and images they read or see. Their own prejudices and stereotypes are based on feelings rather than thoughts and need to be challenged, but teachers need to ensure that the ideas are challenged not the person, if the effect is to be positive.” (2002: 28)

Analisando o item 11, poder-se-á inferir que é de alguma maneira consensual entre os professores participantes que os alunos deveriam considerar mal entendidos como algo natural e provável de acontecer por causas das diferenças linguísticas e culturais.

Byram et al., (op. cit.: 12) consideram que “intercultural speakers/mediators need to be able to see how misunderstandings can arise, and how they might be able to resolve them, they need the attitudes of decentring but also the skills of comparing” – *savoir être, savoir faire e savoir comprendre*. Como já foi referido anteriormente, o ‘culture shock’ (op. cit.: 19) decorrente de programas de intercâmbio pode ser canalizado para explorar atitudes e valores que, muitas das vezes, não fazem parte das planificações e objectivos pedagógicos dos professores de línguas. Experiências desta natureza facultam aos professores possibilidades de, em contexto experiencial e autêntico, promover entre os alunos a relativização dos seus valores e crenças e perspectivar os do Outro, aceitando os mal entendidos como algo natural em encontros interculturais. São efectivamente experiências que exploram emoções e sentimentos e que

carecerão sempre de uma reflexão *a posteriori*, para que se transformem em competências que os indivíduos aperfeiçoam em futuras circunstâncias. Pela análise das entrevistas dadas pelos professores ao longo das publicações oficiais produzidas pelo CSS, constata-se que a participação de alunos em projectos de intercâmbio, como o eTwinning, contribui para o que Byram identificou como ‘making the strange familiar and the familiar strange’, ilustrado pelas palavras de professores após a participação e envolvimento em projectos eTwinning:

“Os alunos verificaram que a comunicação intercultural não é nada fácil e que as mensagens são muitas vezes interpretadas de maneira diferente, porque os parceiros vivem em culturas diferentes. Os alunos também descobriram que os cidadãos europeus têm interesses comuns, por exemplo, muitos alunos gostam dos mesmos desportos, do mesmo tipo de música e partilham actividades extra-curriculares semelhantes. (...) Os alunos também aprenderam mais sobre os seus vizinhos europeus, o que pode diminuir os preconceitos.” (Professoras naturais da Bélgica, França e Lituânia, em Crawley et al., 2007: 59)

A maioria dos professores exprime concordar, embora parcialmente, com a promoção e discussão na sala de temas sociais e expressar a sua opinião de acordo com factos explícitos (item 12). Mais uma vez poder-se-á depreender que os professores de línguas estrangeiras estão, de alguma forma, cientes que deverão expressar as suas opiniões no âmbito das discussões desenvolvidas em aula, mas sem o afirmarem de forma convicta, talvez por não possuírem um quadro referencial teórico que possa sustentar a sua opinião. Byram et al. (2002: 36) são muito claros quando afirmam que os professores não podem ser neutros em questões culturais, na medida em que eles próprios respondem e agem perante a sua cultura e a do Outro, não apenas como professores de línguas estrangeiras, mas também como indivíduos com as suas experiências pessoais, crenças e valores.

Quando questionados sobre a detenção de teorias que sustentem o ensino da cultura nas práticas lectivas (item 13), quer os professores estrangeiros, quer os professores portugueses, expressaram respostas bastantes dispersas sendo, talvez, o item onde se verifica maior difusão de opiniões. De realçar ainda um número significativo de professores a manifestar não ter opinião sobre o assunto. Analisando estes dados, poder-se-á afirmar que a maioria dos professores participantes reconhece não ter um quadro teórico-conceitual que sustente a integração da dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Tendo em atenção as interpretações que foram sendo feitas ao longo da análise sobre as percepções

dos professores, em particular sobre a operacionalização da CCI, estes dados poderão, de alguma forma, corroborar algumas das interpretações feitas acerca da forma intuitiva como os professores vão introduzindo a dimensão intercultural na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Estas preocupações estão presentes em estudos como o de Sercu et al. (2005: 5), que referem que os professores de línguas estrangeiras, a fim de introduzirem e desenvolverem a competência de comunicação intercultural, necessitam de conhecimentos, atitudes e competências adicionais às adquiridas para o ensino e aprendizagem da competência comunicativa. Lárzen (2005: 132), no estudo que desenvolveu com professores suecos e finlandeses de línguas estrangeiras, refere que o factor mais obstrutivo ao ensino da dimensão intercultural é a ausência de conhecimentos e de estratégias apropriadas ao ensino e aprendizagem da dimensão intercultural na educação em línguas.

Pela leitura dos dados obtidos no item 14, surge como algo consensual entre os respondentes que os alunos devem ser encorajados a ser social e politicamente atentos, críticos e interventivos. Depreende-se pela análise destes dados, que os professores declaram de forma inequívoca a importância de promover contextos que fomentem uma consciência crítica e participativa dos alunos acerca da sua cultura, crenças e valores numa relação dialógica com as particularidades e a cultura do Outro. Pode-se ainda inferir que os professores participantes no estudo estão sensíveis ao facto de a escola não se constituir como uma instituição formal de reprodução do *status quo* e de transmissão de informação sobre determinado contexto sociocultural, mas como um espaço de partilha e de reflexão, consubstanciada em práticas de análise comparativa e de questionamento, apetrechando alunos e futuros cidadãos para uma participação cívica interventiva.

A título conclusivo, o Gráfico 26 sistematiza, em valores médios, as opiniões dos professores estrangeiros que acederam responder ao questionário, destacando-se os itens 5 ‘O ensino de uma nova cultura pode potenciar os alunos a compreender melhor a sua própria cultura’, 1 ‘Numa aula de língua estrangeira, o ensino da cultura é tão importante como o ensino da língua em si’ e 7 ‘Considero que faz parte das minhas funções como professor(a) preparar visitas de estudo, programas de intercâmbio e outros projectos interculturais’ como os aspectos que os professores consideram mais relevantes na promoção da CCI. Estes dados vêm evidenciar uma preocupação com o desenvolvimento das *atitudes* na educação em

línguas e, por conseguinte, uma redefinição do papel do aprendente de línguas estrangeiras; uma mudança de paradigma no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras que equaciona de forma equalitária o ensino da língua e da cultura; e ainda uma reformulação do papel de professor de línguas estrangeiras, no que respeita às suas funções.

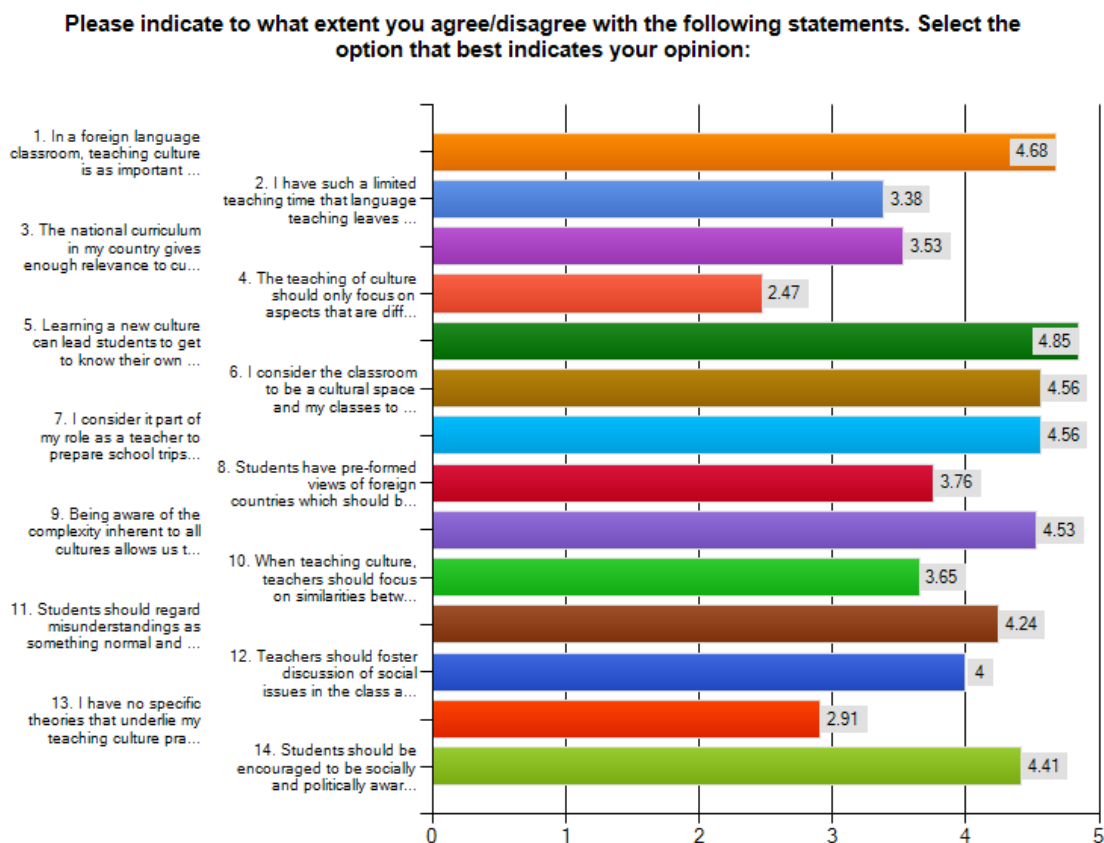


Gráfico 26 – Valores médios das percepções dos professores estrangeiros em relação à dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras

Em relação aos professores portugueses, o Gráfico 27, com os valores médios de resposta dos inquiridos, apresenta como itens de destaque os 14 ‘Os alunos deveriam ser encorajados a ser social e politicamente atentos, críticos e interventivos’, 5 ‘O ensino de uma nova cultura pode potenciar os alunos a compreender melhor a sua própria cultura’ e 9 ‘Estar desperto para a complexidade inerente a todas as culturas permite-nos projectar múltiplas perspectivas e negociar diferenças’, destacando-se, desta forma, a importância atribuída por estes professores à competência existencial (*savoir être* e *savoir s’engager*).

Por favor indique em que medida concorda/discorda com as seguintes afirmações. Seleccione a opção que melhor expressa a sua opinião:

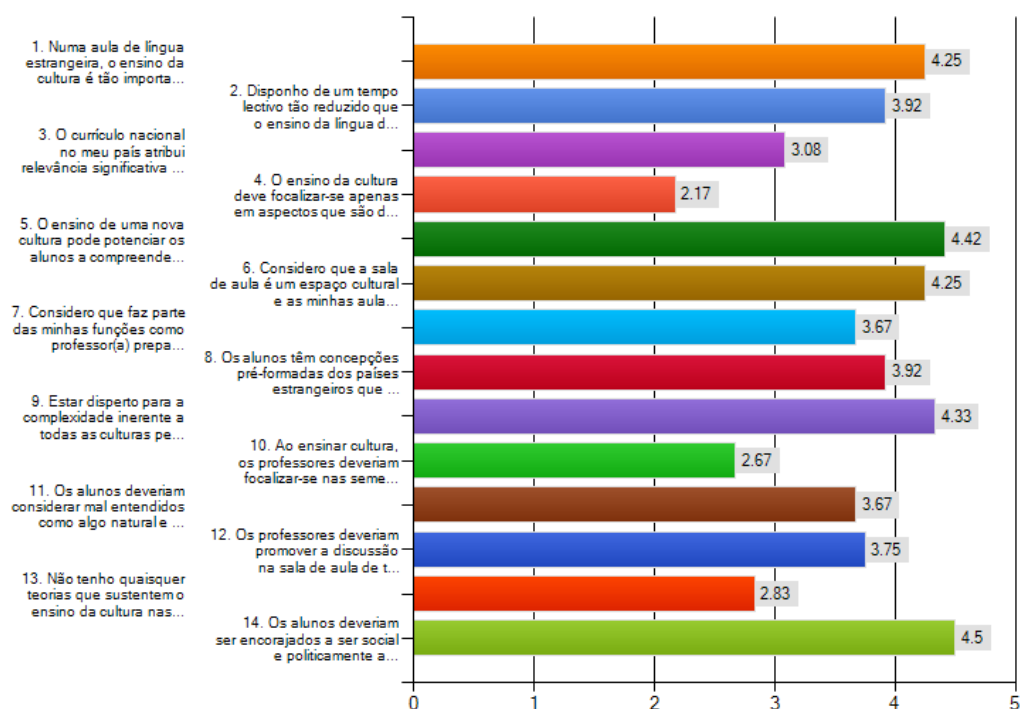


Gráfico 27 – Valores médios das percepções dos professores portugueses em relação à dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras

Após a caracterização do grupo de professores participantes no inquérito por questionário e um levantamento sobre as suas percepções e atitudes em relação à competência de comunicação intercultural na educação em línguas estrangeiras, a primeira questão, da Parte C do questionário, procura compreender quais os objectivos pedagógicos que mobilizam os professores de línguas estrangeiras a encetar projectos colaborativos europeus como a acção eTwinning.

Para a consecução deste objectivo de investigação e compreensão da variável, foram apresentados de forma aleatória 7 objectivos pedagógicos que cobriam áreas/competências de natureza linguística, cultural, intercultural e de natureza comunicativa e afectiva, como a motivação. Confrontados com uma lista de proposições, os inquiridos tiveram de ordenar os mesmos de acordo com a sua opinião e grau de importância, em que 1 é o menos importante e 7 o mais importante. As respostas dadas pelos professores estrangeiros encontram-se no Quadro 8.

Please read the following sentences and rank (without repeating) seven possible objectives for using eTwinning as a tool to promote the intercultural communicative competence, according to your opinion from 1 (least important) to 7 (most important). 1.1 The learning objectives I set to use eTwinning in my foreign language classrooms are:

Answer Options	1 (least important)	2	3	4	5	6	7 (most important)	Response Count	
1. Promote the acquisition of a higher level of proficiency in the foreign language.	10	5	4	3	4	1	5	32	
2. Assist pupils in developing a better understanding of their own identity and culture.	2	5	8	5	5	3	4	32	
3. Break down stereotypes and take away prejudices.	6	2	3	2	4	9	6	32	
4. Develop linguistic skills to help students to be prepared to use the language in everyday communication.	1	5	1	7	5	5	8	32	
5. Develop pupils enthusiasm to learn foreign languages.	0	1	4	3	3	6	15	32	
6. Pupils learn skills required to cope for when coming into contact with other cultures.	0	2	5	4	6	7	8	32	
7. Learn to think of them as European citizens.	4	3	1	3	4	5	12	32	
								Question Totals	32
								<i>answered question</i>	32
								<i>skipped question</i>	10

Quadro 8 – Objectivos pedagógicos definidos pelos professores estrangeiros de acordo com o seu grau de importância

Pela análise dos dados obtidos no Quadro 8, motivar os alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras é o objectivo mais importante para participar e desenvolver projectos no âmbito da acção eTwinning, com 46,9% (f=15) dos inquiridos a identificá-lo como o mais importante. A motivação é apresentada por professores que já participaram em projectos eTwinning como um dos valores pedagógicos relevantes da acção, na medida em que consideram que esta, para além de reter e manter a atenção e empenho dos alunos em tarefas, contribui para uma atitude positiva dos mesmos, a longo prazo, perante as aulas de línguas e a aprendizagem em geral, “levando-os a tomá-la nas suas próprias mãos” (Crawley et al., 2007: 80). Os testemunhos de professores envolvidos em projectos eTwinning, recolhidos juntos dos documentos oficiais produzidos pelo CSS, são eco do acima enunciado:

“O maior benefício foi a motivação: estando interessados no que fazem, os alunos produziram muito trabalho, que nunca seriam capazes de fazer apenas com os manuais. Naturalmente, como a minha disciplina é o inglês e tendo como parceiro um país diferente, este facto possibilitou uma comunicação real.” (Testemunho de professora espanhola, em Crawley et al., 2007: 55)

“Ao se envolverem no projecto, os alunos embarcaram numa difícil rota para a maturidade pessoal. Fizeram-no de uma forma que os prendeu, através da utilização de tecnologias de ponta. Ao mesmo tempo, o projecto levou-os a alargar as suas perspectivas da cultura, ajudou-

os a aprender a cooperar com pessoas de meios diferentes e mostrou-lhes a importância de trabalhar em equipa. Desta forma, ele contribuiu para o aumento da motivação dos alunos e consequentemente, para desenvolverem a sua competência linguística, ampliarem a sua literacia informática, tendo sido fortalecidas as competências sociais.” (Professora polaca que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 15 e os 19 anos, em Crawley et al., 2007: 81)

“O maior benefício foi a motivação: estando interessados no que fazem, os alunos produziram muito trabalho, que nunca seriam capazes de fazer apenas com os manuais.” (Professora espanhola que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos de 15 e 16 anos, em Crawley et al., 2007: 55)

“Os alunos utilizaram a língua estrangeira combinando tópicos de diferentes disciplinas, ultrapassando assim a própria aprendizagem linguística. Integraram língua e conteúdos, aumentando desta forma a sua motivação para o estudo. Trabalharam temas socioculturais e traduziam ou explicavam aspectos do ‘jargão’ falado pelos jovens através de ficheiros de áudio e de vídeo.” (Professora italiana que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos entre os 17 e 19 anos, em Crawley et al., 2008: 57)

Logo a seguir, 37,5% (f=12) dos sujeitos participantes referiram a importância de desenvolver nos alunos uma identidade de pertença europeia, seguido da preocupação de desenvolver capacidades e atitudes necessárias ao diálogo e experiências interculturais (25%) (f=8). Nas entrevistas efectuadas a professores pelo CSS, a importância de fomentar uma identidade de cidadania europeia emerge também, a par de outras, como uma mais-valia da acção eTwinning:

“Encontrados os parceiros e iniciada a cooperação, fica-se contente com o projecto eTwinning ao ver o sorriso, a crescente motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a melhoria da compreensão multicultural e o orgulho de se ser cidadão da União Europeia.” (Professora da Lituânia que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos de 15 e 16 anos, em Crawley et al., 2007: 55)

Em ordem de importância, o quarto objectivo seleccionado pelos professores prende-se com as competências linguísticas, considerando-as importantes para a realização de experiências comunicativas e só depois vêm os objectivos que operacionalizam a dimensão intercultural na educação em línguas estrangeiras, como ‘desmontar estereótipos e preconceitos’ e ‘ajudar os alunos a desenvolver uma melhor compreensão da sua própria identidade e cultura’. Poder-se-

á inferir que os professores ao colocarem, como segundo e terceiro objectivos, capacidades e atitudes directamente relacionadas com a dimensão intercultural, possuem uma preocupação latente em promover esta competência no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, ao posicionarem as subcompetências que interagem na promoção da competência de comunicação intercultural como menos importantes que o desenvolvimento de competências linguísticas, poderá sugerir algum desconhecimento por parte dos professores participantes de um quadro referencial para o desenvolvimento da CCI e de como se operacionaliza os objectivos acima enunciados como importantes. Não obstante, os professores ao colocarem o nível de proficiência linguística em línguas estrangeiras como o objectivo menos importante, poderá apontar para uma transição de referenciais de uma abordagem comunicativa assente num modelo *native speaker* para o paradigma de uma educação em línguas estrangeiras que reconhece a competência plurilingue e a comunicação intercultural com níveis de proficiência linguística a vários níveis.

Em relação aos sujeitos que acederam responder ao questionário em português, verificou-se que a ordenação dos objectivos pedagógicos por prioridades é claramente distinta da proposta pelos professores estrangeiros. Apesar de Byram et al. (2002: 27) recordarem a importância dada pela investigação de que desmontar preconceitos dever ser a “top priority for language teachers”, os professores portugueses colocam esse objectivo na base da pirâmide, identificando-o como o menos importante (Quadro 9).

Por favor leia as seguintes afirmações e ordene (sem repetir) sete possíveis objectivos para o uso do eTwinning, enquanto ferramenta para a promoção da competência de comunicação intercultural e de acordo com a sua opinião, sendo 1 (o menos importante) e 7 (o mais importante). 1.1 Os objectivos pedagógicos que sustentam o uso do eTwinning nas minhas aulas de língua estrangeira são:

Answer Options	1 (o menos importante)	2	3	4	5	6	7 (o mais importante)	Response Count
1. Promover a aquisição de um nível de proficiência mais elevado em línguas estrangeiras.	1	0	0	1	3	1	3	9
2. Ajudar os alunos a desenvolver uma melhor compreensão da sua própria identidade e cultura.	0	2	0	3	2	1	1	9
3. Desmontar estereótipos e preconceitos.	3	1	0	2	2	1	0	9
4. Desenvolver capacidades linguísticas por forma a preparar os alunos para experiências comunicativas.	0	1	1	0	0	4	3	9
5. Motivar os alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras.	0	1	2	1	0	0	5	9
6. Desenvolver as capacidades e atitudes necessárias para lidar com encontros culturais.	1	1	2	0	3	2	0	9
7. Aprender a reconhecerem-se como cidadãos Europeus.	1	0	2	2	1	2	1	9
								Question Totals
								answered question 9
								skipped question 5

Quadro 9 – Objectivos pedagógicos definidos pelos professores portugueses de acordo com o seu grau de importância

A motivação para a aprendizagem das línguas estrangeiras, tal como aconteceu com os dados obtidos por análise ao questionário aplicado aos professores estrangeiros, surge como o objectivo mais importante para o recurso à acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural. Em seguida, surgem os objectivos relacionados com a competência linguística e aquisição de níveis de proficiência superiores, em detrimento das capacidades e atitudes que intervêm no processo de desenvolvimento da CCI.

Poder-se-ia supor que, caso os professores portugueses fossem essencialmente de níveis de ensino de línguas estrangeiras mais elementares, considerassem importante desenvolver as capacidades linguísticas primeiro para depois abordarem questões que, em seu entender, pudessem necessitar de um nível linguístico mais avançado. Mas esse não é o caso, na medida em que a amostra de professores portugueses se situa, na sua maioria, no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, conforme Gráfico 7 (6.1.4). Neste sentido, e com respeito aos professores que responderam ao questionário, os factores que os mobiliza a participar em projectos eTwinning têm mais a ver com questões de mestria e destreza linguística do que propriamente desenvolver nos alunos competências que os prepare para o diálogo intercultural. Se coloco como uma das primeiras prioridades a proficiência linguística nos meus objectivos para uso do eTwinning em aulas de línguas estrangeiras, continuo a perseguir uma visão de educação em línguas que se aproxima mais de uma visão de *native speaker*, em detrimento da promoção da competência de comunicação intercultural. Descritas em capítulos anteriores as diferenças entre falante intercultural e *native speaker*, Byram (1997: 77) sustenta que a procura da proficiência linguística, ou o conceito de “adequacy” como um estágio provisório e imperfeito de aprendizagem, deveria ser substituída pela noção de habilidade em funcionar como falante e mediador intercultural. Pretende-se que as prioridades “of linguistic competence and of knowledge will continue to be significant but be tempered by consideration of the need to develop attitudes and skills simultaneously” (op. cit.: 81).

A segunda questão, da Parte C do questionário, procurou inferir até que ponto a acção eTwinning promove o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural nos seus vários subdomínios. Neste sentido, apresentaram-se 13 actividades directamente relacionadas com a competência em estudo, sugerindo-se aos professores que, com base na sua experiência, indicassem a opção que melhor expressasse a sua opinião.

Pela análise do Gráfico 28, dos 32 professores estrangeiros que responderam a esta questão mais de 50% assinalou que a acção eTwinning promove ‘Frequentemente’ ou ‘Sempre’ todas as actividades apresentadas no questionário.

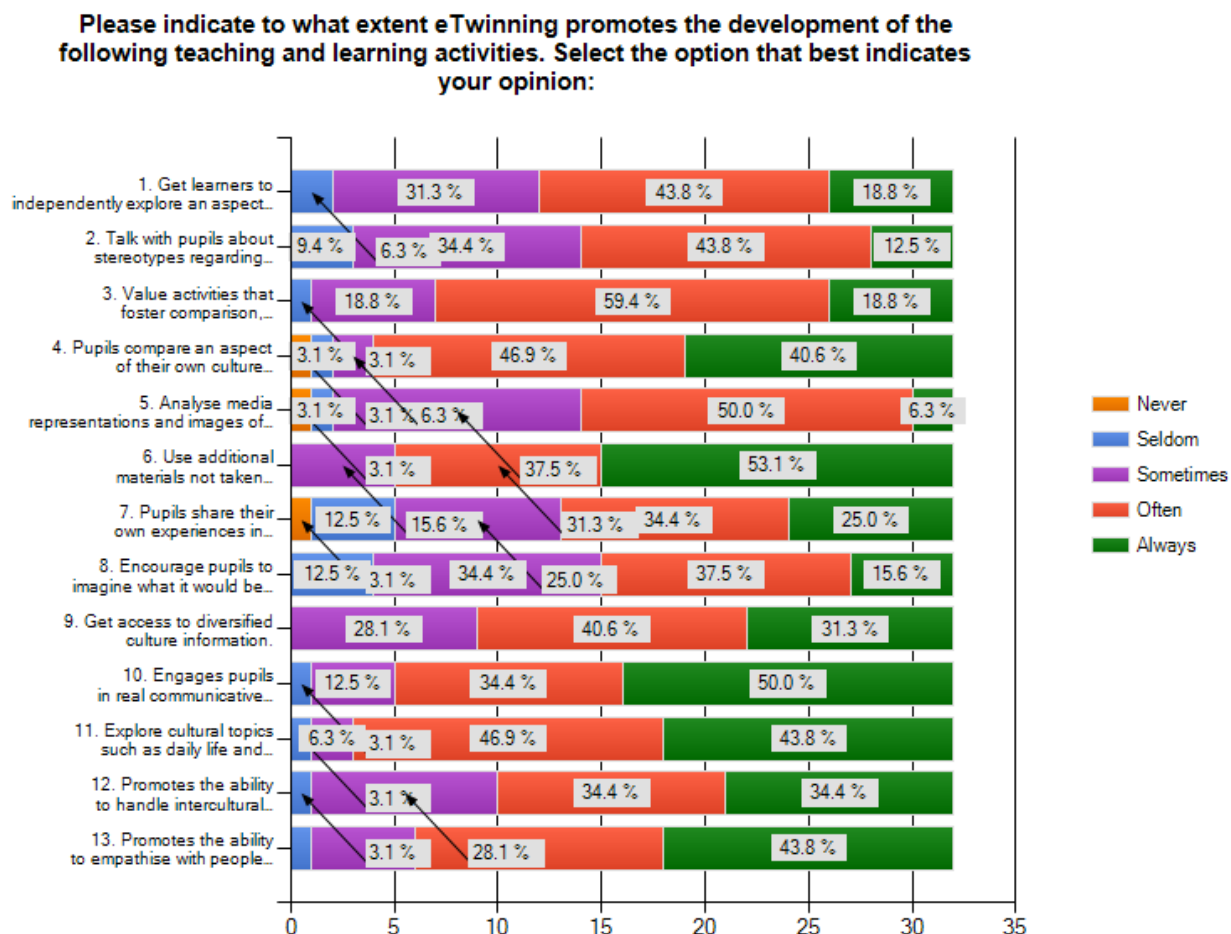


Gráfico 28 – Percepções dos professores estrangeiros em relação às actividades interculturais promovidas pela acção eTwinning

Para uma leitura mais detalhada, destacamos que 53,1% (f=17) indicou como uma mais-valia na integração da acção eTwinning em aulas de línguas estrangeiras, o facto de esta se constituir em si própria um recurso educativo que fomenta a utilização de materiais adicionais para além dos manuais escolares (item 6). A este respeito, Byram et al. (2002: 23) sugerem que os materiais apropriados para a promoção da CCI são os textos autênticos, onde incluem textos áudio e uma variedade de documentos escritos, como jornais e visuais, ou mapas, fotografias, esquemas, considerando a internet uma fonte exponencial a este respeito. Não menos importante é a integração de materiais autênticos produzidos pelos próprios alunos, fiéis às particularidades individuais de cada um, e que vão aquém da visão estereotipada das culturas da língua alvo produzidas, na maior parte das vezes, nos manuais escolares. Logo a

seguir, 50% (f=16) dos professores identificaram como um ponto forte da participação em projectos eTwinning, o facto de estes envolverem os alunos em situações reais de comunicação (item 10), ‘expondo-os’ aos constrangimentos e a situações de ‘problem-solving’ que a simulação em sala de aula nunca conseguirá reproduzir. Por outro lado, e tendo presente a preocupação de os professores que acederam participar no estudo terem identificado que motivar os alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras constituía a sua primeira prioridade para participarem na acção eTwinning, poder-se-á correlacionar o factor motivacional com a possibilidade de proporcionar aos alunos situações reais de comunicação. A título de exemplo, e para corroborar as opiniões acima expressas, um testemunho de uma professora finlandesa, recolhido pelo CSS, refere que:

“Como professora de Inglês, tenho procurado várias maneiras de abrir a sala de aula ao mundo real (...) o eTwinning traz autenticidade ao processo de aprendizagem (...)” e que “comunicar com pessoas reais de outros países parece motivar os alunos de uma maneira muito especial.” (Crawley et al., 2007: 36-37)

Surgem também como pontos fortes da acção o facto de esta explorar temas culturais tais como a vida diária e rotinas, normas, valores e crenças (item 11) (43,8% - f= 14), bem como promover a capacidade de empatia para com pessoas de culturas estrangeiras (item 13) (43,8% - f= 14), também confirmado em testemunhos de outros professores, em documentos oficiais publicados pelo CSS:

“Acredito que a abertura, a curiosidade e a disponibilidade para a Europa podem igualmente ser referidas entre as capacidades mais importantes que os alunos adquiriram durante o projecto. Eles vão ser capazes de utilizar estas competências na vida real e na comunicação intercultural.” (Testemunho de uma professora italiana, em Crawley et al., 2008: 31)

Segundo a opinião destes professores, as actividades menos fomentadas pela acção (apesar de a maioria considerar que a acção as potencia) seriam os itens 5 ‘Analisam representações audiovisuais e imagens acerca de si próprios, bem como de países estrangeiros’, 8 ‘Encoraja os alunos a imaginar como seria viverem em uma cultura estrangeira’, e 2 ‘Discussão com os alunos acerca de estereótipos relacionados com determinadas culturas e países’. Se atentarmos que os itens acima referenciados apontam para actividades e estratégias muito específicas e intrinsecamente ligadas ao quadro referencial adoptado neste estudo para uma competência de comunicação intercultural, deprender-se-á que a percentagem de professores que respondeu considerar que os projectos eTwinning promovem ‘Às vezes’ ou ‘Raramente’ esses itens

poderá estar associado a um desconhecimento teórico de como se operacionaliza a competência de comunicação intercultural, ou eventual desvalorização e definição de prioridades na educação em línguas estrangeiras.

Os professores portugueses, pela análise do Gráfico 29, também consideram que a acção eTwinning potencia a utilização de materiais adicionais para além dos manuais escolares (item 6), e acrescentam que promove sempre o acesso a informação cultural diversificada (item 9), opiniões expressas por 55,6% (f=5) dos respondentes.

Outro ponto forte, evidenciado por 44,4% (f=4) dos inquiridos, reporta ao item 4 em que estes expressam considerar que os alunos, via acção eTwinning, comparam um aspecto da sua cultura com o da cultura estrangeira. Se tivermos em atenção os kits disponíveis para professores principiantes, veremos que este aspecto é uma variável constante, tal como analisado no Capítulo 5 (5.2.1).

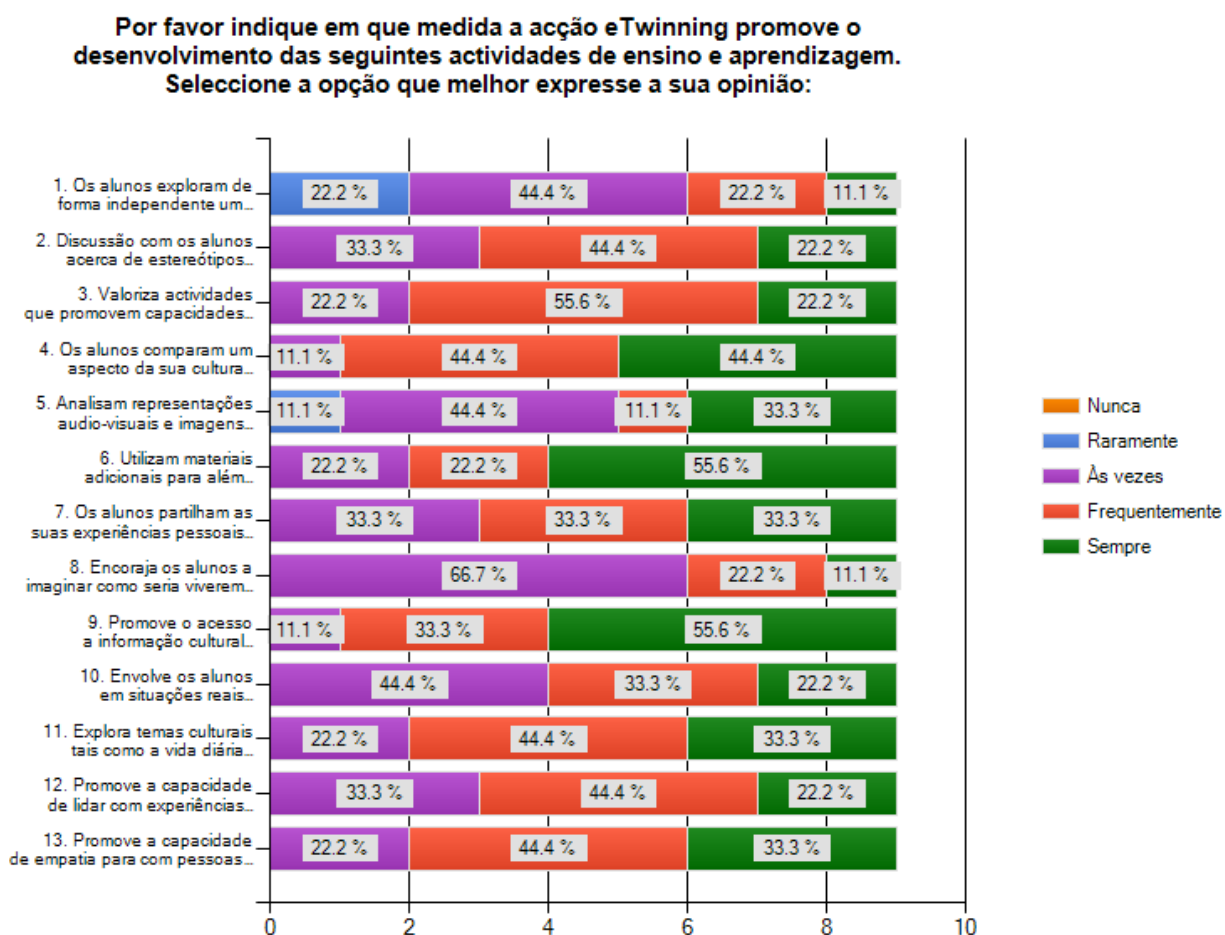


Gráfico 29 – Percepções dos professores portugueses em relação às actividades interculturais promovidas pela acção eTwinning

As actividades menos encorajadas pela acção, na opinião de mais de 50% dos professores, têm a ver com a exploração, de forma independente, de um aspecto da cultura estrangeira, o que pode sugerir que a aprendizagem está muito centrada no professor. Muito semelhante às opiniões expressas pelos professores estrangeiros, no âmbito dos pontos menos fortes da acção, surgem os itens 5 e 8 o que vem corroborar as interpretações acima sugeridas. Outro aspecto que se evidencia, já não pela semelhança mas pela diferença, comparativamente às respostas obtidas junto dos professores estrangeiros, é o facto de 44,4% (f=4) destes professores indicar que o eTwinning envolve os alunos em situações reais de comunicação (item 10) apenas ‘Às vezes’. Este valor contrasta com os 50% de professores estrangeiros que refere que os alunos participam ‘Sempre’ em situações reais de comunicação. Os factores poderão ser inúmeros para esta discrepância, como a ausência de condições técnicas para a concretização das mesmas ou falta de autonomia concedida pelos professores para uma maior interacção dos alunos com os seus parceiros em tempo real.

6.3 A acção eTwinning e a aprendizagem colaborativa

6.3.1 Modalidades empreendidas na gestão da aprendizagem colaborativa

Na opinião de Riley (cit. por Kohonen, 1992: 32), quanto mais os alunos participam na tomada de decisões previstas nos itens apresentados na questão um da Parte D do questionário “Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning” (Anexo 5), maior é o estágio de aprendizagem auto-dirigida encabeçada por estes. O envolvimento dos alunos na gestão da sua aprendizagem é indicador e reflecte uma organização do ensino e aprendizagem partilhado, em que o professor se assume como um guia e um consultor perito em aprendizagem.

A propósito dos vários agentes envolvidos na aprendizagem colaborativa via eTwinning, a questão um desta parte do questionário procurava conhecer o grau de envolvimento de professores e alunos nas várias etapas do processo de aprendizagem. Uma vez que os projectos são concebidos por duas escolas co-fundadoras que posteriormente convidam outros países a integrarem a parceria, considerou-se relevante compreender como a colaboração, a negociação e a tomada de decisões entre os vários intervenientes ocorre, considerando-se para o efeito o professor da Escola A como sendo a escola fundadora do projecto e o professor da

Escola B, o representante da escola parceira. Em relação aos alunos, seguiu-se a mesma matriz de representação.

Deste modo, e em relação à Parte D do questionário aplicado aos professores estrangeiros, a que acederam responder 29 sujeitos, 93,1% (f=27) referiu considerar que quem identifica as necessidades educativas subjacentes à construção de um projecto eTwinning (item 1), é o professor que cria e funda o projecto, seguido imediatamente da participação do professor parceiro (86,2% - f=25), conforme Gráfico 30.

According to your eTwinning experience, please indicate who is involved in the different stages of collaborative learning. More than one answer is possible for each row.

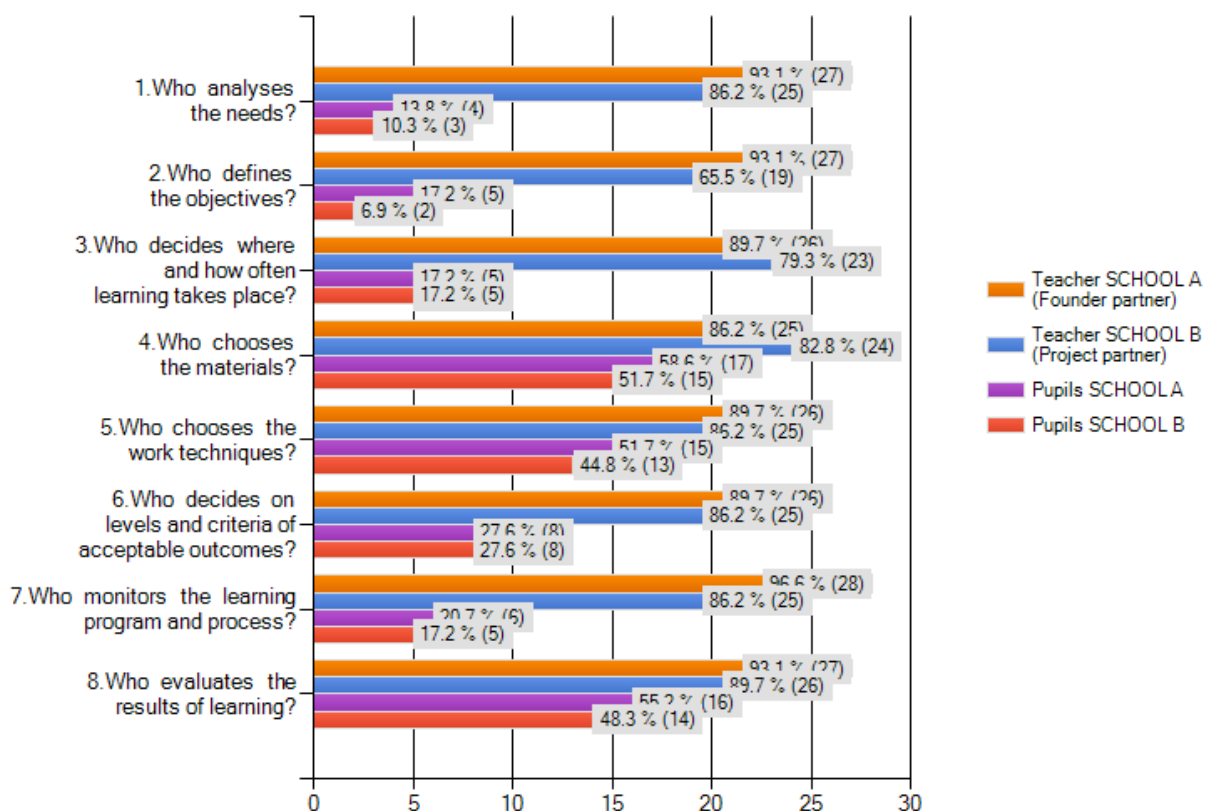


Gráfico 30 – Gestão colaborativa da aprendizagem – professores estrangeiros

O envolvimento dos alunos neste item, pela análise dos dados obtidos, revela-se escasso, com 13,8% (f=4) dos professores a referirem o envolvimento dos alunos da Escola fundadora e 10,3% (f=3) a indicar a participação dos alunos da Escola parceira. Esta tendência generaliza-se ao item sobre quem define os objectivos (item 2), com 93,1% (f=27) de inquiridos a indicar que esta é uma tarefa assegurada pelo professor da Escola fundadora e 65,5% (f=19) pelo

professor da Escola parceira. Segundo os professores participantes, apenas 17,2% (f=5) dos alunos da Escola fundadora e 6,9% (f=2) dos alunos da Escola parceira participam na definição dos objectivos do projecto. Na tomada de decisão sobre onde e com que frequência a aprendizagem ocorre (item 3), os dados obtidos indiciam uma clara incidência para que o decisor seja o professor, com 89,7% (f=26) dos inquiridos a referirem o professor fundador do projecto e 79,3% (f=23) o professor parceiro. A participação dos alunos neste item não vai além dos 17,2% (f=5) em ambas as escolas.

Em relação à escolha dos materiais (item 4) e das estratégias de trabalho a desenvolver ao longo do projecto (item 5), verifica-se um maior envolvimento dos alunos. Neste sentido, há a realçar que mais de metade dos professores que responderam ao inquérito assinalaram que os alunos da Escola fundadora (58,6% - f=17) e os alunos da Escola parceira (51,7% - f=15) participam na escolha de materiais. No entanto, a tomada de decisão sobre este aspecto recai principalmente nos professores, com 86,2% (f=25) dos sujeitos a referirem o envolvimento do professor da Escola A e 82,8% (f=24) o professor da Escola B. No que concerne à tipologia e estratégias de trabalho, verifica-se também uma maior participação dos alunos na gestão desta fase processual do trabalho de projecto, em que 51,7% (f=15) dos professores indica o envolvimento dos alunos da Escola fundadora e 44,8% (f=13) a participação dos alunos da Escola parceira. Continua, no entanto, a ser evidente que a gestão da aprendizagem continua muito assente na figura do professor, com 89,7% (f=26) a sugerir a tomada de decisão pelo professor da Escola fundadora e 86,2% (f=25) pelo professor da Escola parceira.

Os itens 6, 7 e 8 dizem respeito à avaliação do processo empreendido e das aprendizagens ocorridas. Em relação às duas primeiras variáveis, que dizem respeito aos indicadores e critérios de avaliação e à monitorização do processo de aprendizagem, é evidente pela análise do Gráfico 30 e dos dados obtidos, que todo o processo decisório sobre esta questão central no processo de aprendizagem se encontra centralizado na acção do professor, com estes a reconhecerem que quem decide os indicadores e critérios de avaliação são os professores da Escola A (89,7% - f=26) ou os professores da Escola B (86,2% - f=25) e que quem monitoriza o processo de aprendizagem é mais uma vez os professores da Escola A (96,6% - f=28) e os professores da Escola B (86,2% - f=25).

No item 8, e ainda sobre a avaliação das aprendizagens em que se procura identificar quem participa na avaliação das aprendizagens decorrentes do envolvimento em projectos

eTwinning, afere-se uma maior participação dos alunos. Neste sentido, os professores assinalam 55,2% (f=16) de alunos da Escola fundadora e 48,3% (f=14) da Escola parceira a intervirem nesta fase do processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, a incidência de envolvimento dos professores neste item continua a ser bastante significativa, com 93,1% (f=27) dos professores da Escola fundadora e 89,7% (f=26) dos professores da Escola parceira a assegurarem a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Em relação aos professores portugueses, os dados obtidos diferem ligeiramente, em particular no que diz respeito à participação dos alunos na tomada de decisões em relação a aspectos centrais do projecto colaborativo do qual vão ser parte interveniente. Por observação do Gráfico 31, destaca-se que o envolvimento significativo dos alunos apenas ocorre no item 4 que diz respeito a quem escolhe os materiais (55,6% - f=5), e no item 8, que refere quem participa na avaliação das aprendizagens.

De acordo com a sua experiência na acção eTwinning, por favor indique quem participa nas diferentes fases da aprendizagem colaborativa. É possível mais de uma resposta por item.

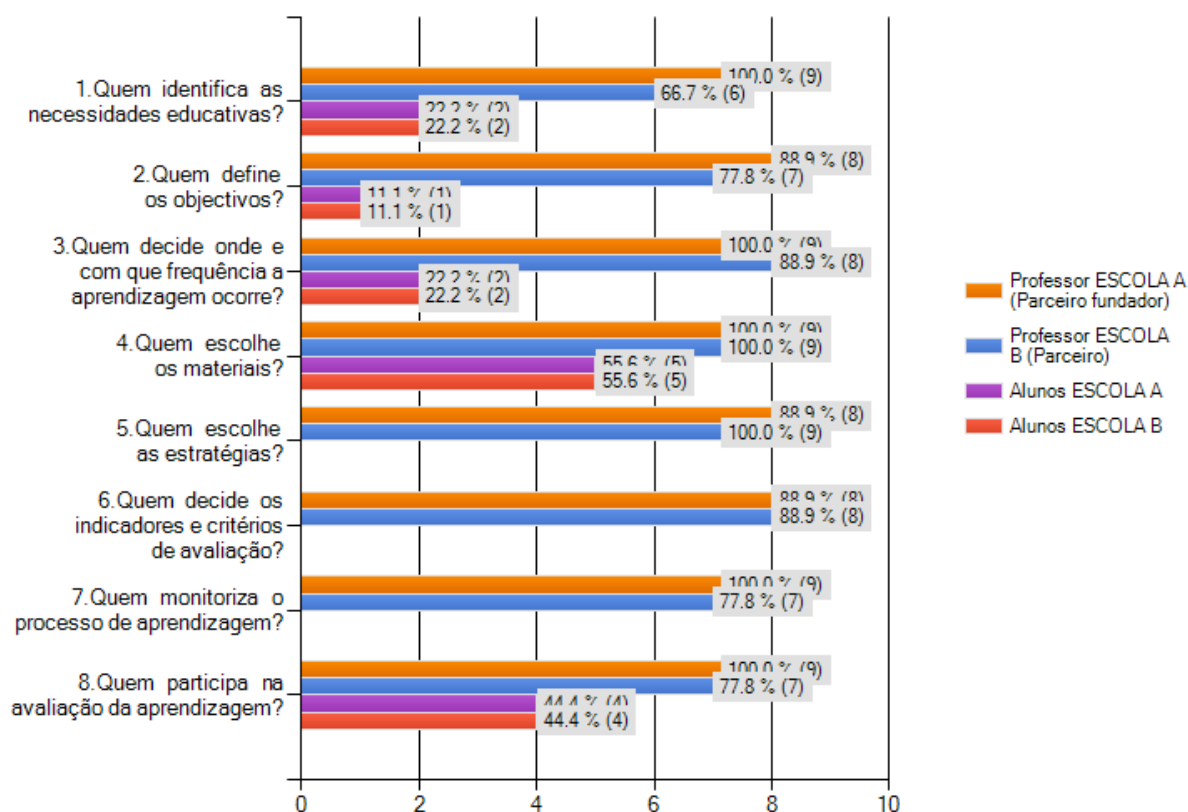


Gráfico 31 – Gestão colaborativa da aprendizagem – professores portugueses

Neste ponto, os professores referiram que 44,4% (f=4) dos alunos, em ambas as escolas, são parte integrante deste processo de regulação da aprendizagem colaborativa. Em relação aos restantes itens, é notório que o poder de decisão se centra essencialmente na acção do professor, existindo indicadores onde a participação do aluno é totalmente nula (0%) como é o caso dos itens 5 ‘Quem escolhe as estratégias?’, 6 ‘Quem decide os indicadores e critérios de avaliação?’, e 7 ‘Quem monitoriza o processo de aprendizagem?’.

Pela leitura dos dados obtidos, poder-se-á depreender que não se atenta à aprendizagem colaborativa ao nível da gestão e definição do trabalho a ser desenvolvido. Talvez por este motivo se compreenda por que razão na secção anterior (6.2), em que se pediu aos professores que assinalassem a frequência com que determinadas actividades eram promovidas pela acção eTwinning, se obtivesse mais de 50% dos professores portugueses a indicarem que apenas ‘Às vezes’ ou ‘Raramente’ os alunos exploram de forma independente um aspecto da cultura estrangeira. Por outras palavras, e considerando o processo de aprendizagem a um nível macro, considerar-se-á escassa a existência de práticas de gestão colaborativa partilhada no sentido de uma aprendizagem auto-regulada potenciadora de maior autonomia, quer para trabalho individual, quer para trabalho colaborativo. Contudo, poder-se-á questionar se é a essência da acção eTwinning e o dispositivo virtual em que esta se constrói que o inviabiliza, ou as práticas pedagógicas levadas a cabo pelos professores, ou ainda as pressões externas de cumprimentos programáticos, avaliações externas e falta de tempo, ou ainda a necessidade de actualizações ao nível do desenvolvimento profissional, ou reequacionamento da formação inicial.

A este respeito, Kohonen (1992: 37) atende para a necessidade de se proceder a uma reflexão sobre a implementação efectiva de uma aprendizagem colaborativa centrada no aluno, tendo por referência o conceito de aprendizagem autoregulada, enunciado no Capítulo 3. Diz o autor que se o professor “sets the task for the teams, defines the contents of the work to be done, determines how and when it is to be done and reported and how it is evaluated, it can be argued that much of such cooperative work is still, in fact, teacher-centered”. Confrontados com os dados obtidos no inquérito por questionário, e a ressalva aqui deixada por Kohonen, espera-se que com este estudo os professores *eTwinners*, e não só, possam analisar e equacionar as metodologias de trabalho levadas a cabo no âmbito da gestão colaborativa partilhada, a fim de providenciarem as alterações necessárias a uma aprendizagem colaborativa que tenha em atenção os interesses e necessidades dos alunos.

6.3.2 A aprendizagem colaborativa

Tomando como referência os cinco elementos para a verificação de trabalho colaborativo, os professores foram questionados, na questão dois da Parte D do questionário, até que ponto a acção eTwinning promove os aspectos centrais à ocorrência de aprendizagem colaborativa. Pela análise do Gráfico 32, deduz-se que os professores estrangeiros consideram que o aspecto mais positivo da acção eTwinning, com respeito à promoção do trabalho colaborativo, tem a ver com o desenvolvimento de atitudes de interdependência positiva (item 1), considerado o elemento central na aprendizagem colaborativa.

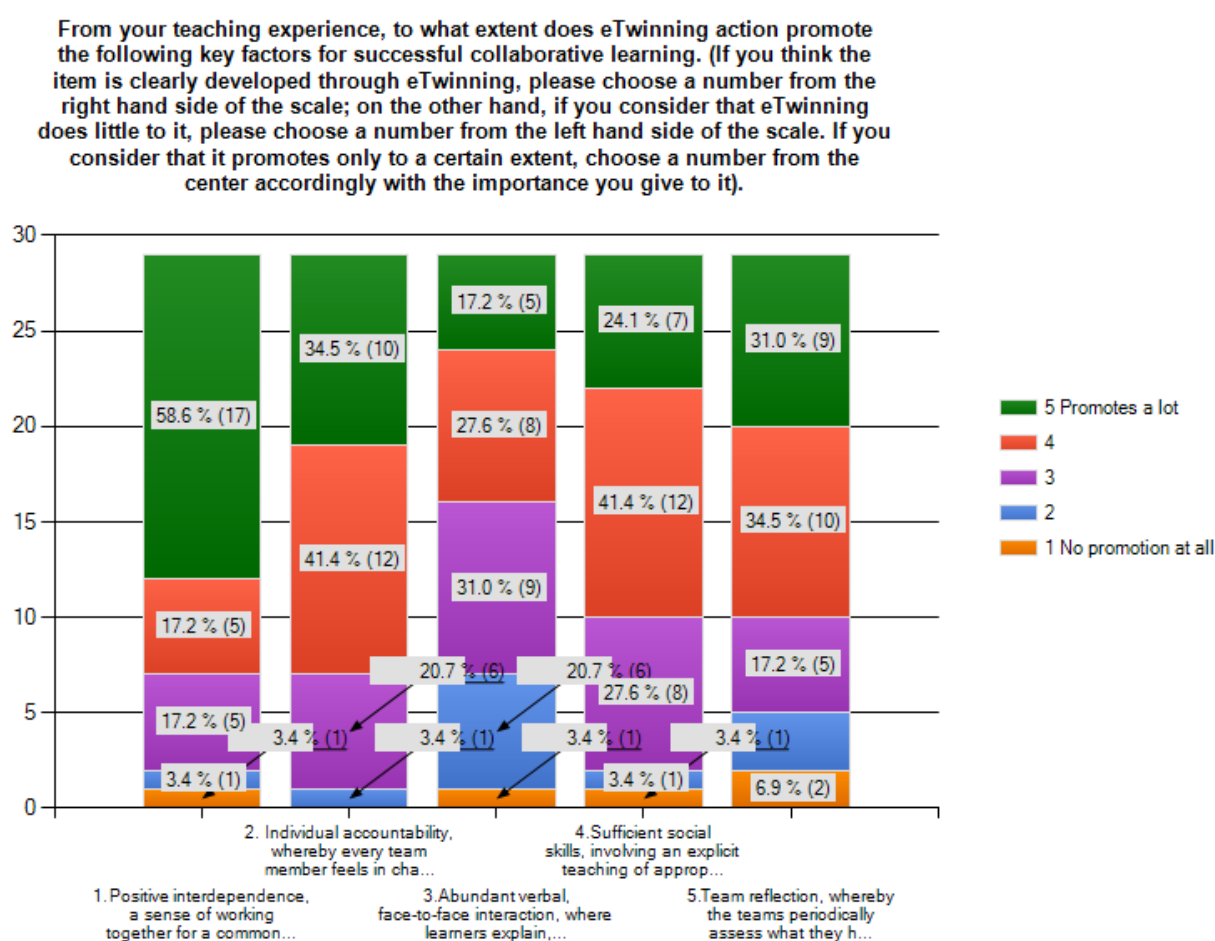


Gráfico 32 – Ocorrência de aprendizagem colaborativa no âmbito da acção eTwinning – professores estrangeiros

Desta forma, mais de metade dos 29 professores participantes nesta parte do questionário (58,6% - f=17) referiram que consideram que o eTwinning promove bastante a

interdependência positiva, nomeadamente o facto de garantir que os alunos trabalham para um objectivo comum, maximizando a aprendizagem de todos os alunos. Esta perspectiva, já analisada no ponto 5.3, é também transversal nas palavras de alguns professores que desenvolveram projectos no âmbito da acção eTwinning e cujos resultados decidiram partilhar nas publicações oficiais do CSS:

“Ao mesmo tempo que a cooperação avançava, geriam o trabalho em equipa, aprendiam a ultrapassar dificuldades e a partilhar os resultados. Uma vez que o projecto envolvia a cooperação de alunos de diferentes países, ele promoveu a abertura a outras culturas, a compreensão de diferentes modos de vida, de trabalho e respeito por todos.” (Testemunho de uma professora polaca, em Crawley et al., 2007: 83)

“A comunicação é real: os alunos não escrevem um texto para o professor e para os arquivos da escola, procuram melhorar a comunicação com os colegas europeus. A pedagogia da aprendizagem colaborativa e o trabalho baseado em tarefas estão a ajudar os alunos a aprenderem francês. Mais uma vez, estão a criar muita motivação nos jovens.” (Testemunho de três professoras naturais da Bélgica, Itália e França, em Crawley et al., 2008: 51)

Pressupostos como estes ilustram a perspectiva motivacional assente no desejo de serem bem sucedidos na tarefa empreendida, procurando envolver-se numa actividade que a todos diz respeito e dela possam desfrutar.

O facto de promover a responsabilidade individual no seio do grupo, no sentido em que o todo assume a responsabilidade das partes e a parte é responsável pela concretização do trabalho comum (item 2), é outro factor que os professores evidenciam como positivo no seio dos projectos eTwinning. Assim é também o entendimento de uma professora polaca que desenvolveu um projecto eTwinning com alunos de idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos:

“O projecto obrigou-os a planear, a executar e a tomar responsabilidades pelo trabalho.” (Crawley et al., 2007: 74)

As opiniões sobre em que medida a interacção estimuladora entre os alunos para a concretização de objectivos comuns ocorre via projectos eTwinning (item 3) dispersam-se, podendo o item ter causado alguma ambiguidade. Poderá ter havido professores que apenas

consideraram as interacções face a face entre as escolas parceiras e estas nem sempre são possíveis por questões de logística horária, disponibilidade de equipamento informático, entre outras; outros poderão ter inferido na sua resposta as interacções potenciadas pelo trabalho cooperativo a nível de escola, de sala de aula e em grupo. Contudo, e na opinião expressa por professores em testemunhos publicados em publicações oficiais da acção, estes confessam:

“a utilização das TIC no ensino cria oportunidades para os alunos interagirem e usarem a língua em estudo em contextos significativos. Pode trazer a cultura e a língua do país para a sala de aula.” (Professora polaca em Crawley et al., 2007: 75)

Afirmam ainda que a participação em projectos eTwinning pode desencadear processos de aceitação dos constrangimentos próprios de situações reais de comunicação intercultural:

“Quando os alunos conversam uns com os outros através do Skype, confrontam-se directamente com os seus parceiros. É uma situação difícil porque receiam mal entendidos entre eles. (...) Como vimos, um projecto eTwinning ajuda de facto os alunos a ultrapassarem o receio de comunicar com outros povos europeus.” (Professoras naturais da Bélgica, Itália e França, em Crawley et al., 2008: 50)

Por seu lado, as competências sociais (item 4) surgem também com mais de metade dos professores a considerar que são desenvolvidas no âmbito de projectos eTwinning. Evidência destes benefícios, decorrentes da participação na acção eTwinning, são as palavras de uma professora italiana, cujo testemunho em Crawley et al. (2007: 85) refere que:

“A aprendizagem colaborativa desenvolve capacidades sociais, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico (debate, troca de ideias, etc.) e o sentido de responsabilidade.”

A ocorrência de avaliação do trabalho de grupo (item 5) é também assinalada por estes professores como potenciada pelo trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito da acção.

Os professores portugueses que responderam à questão 2 da Parte D do questionário (ver Gráfico 33) consideraram, de acordo com a sua experiência no âmbito da acção eTwinning, que esta promove significativamente a interdependência positiva com nível 4 (55,6% - f=5) e nível 5 (22,2% - f=2). Competências como a responsabilidade individual no seio de um grupo

de trabalho surge também como um ponto forte para estes professores, com indicadores no nível 4 de 44,4% (f=4) e 22,2% (f=2) no nível 5, bem como competências sociais com 44,4% (f=4) de professores a indicar que promove bastante (nível 5) e 22,2% (f=2) a assinalar o nível 4.

Da sua experiência, em que medida a acção eTwinning promove aspectos fundamentais para uma aprendizagem colaborativa de sucesso. (Se considera que o item é claramente desenvolvido pela acção eTwinning, por favor seleccione um número do lado direito; se considera que a acção eTwinning não promove o item, por favor seleccione um número do lado esquerdo. Se considera que promove até certo ponto, por favor escolha um número do centro de acordo com a importância que lhe dá).

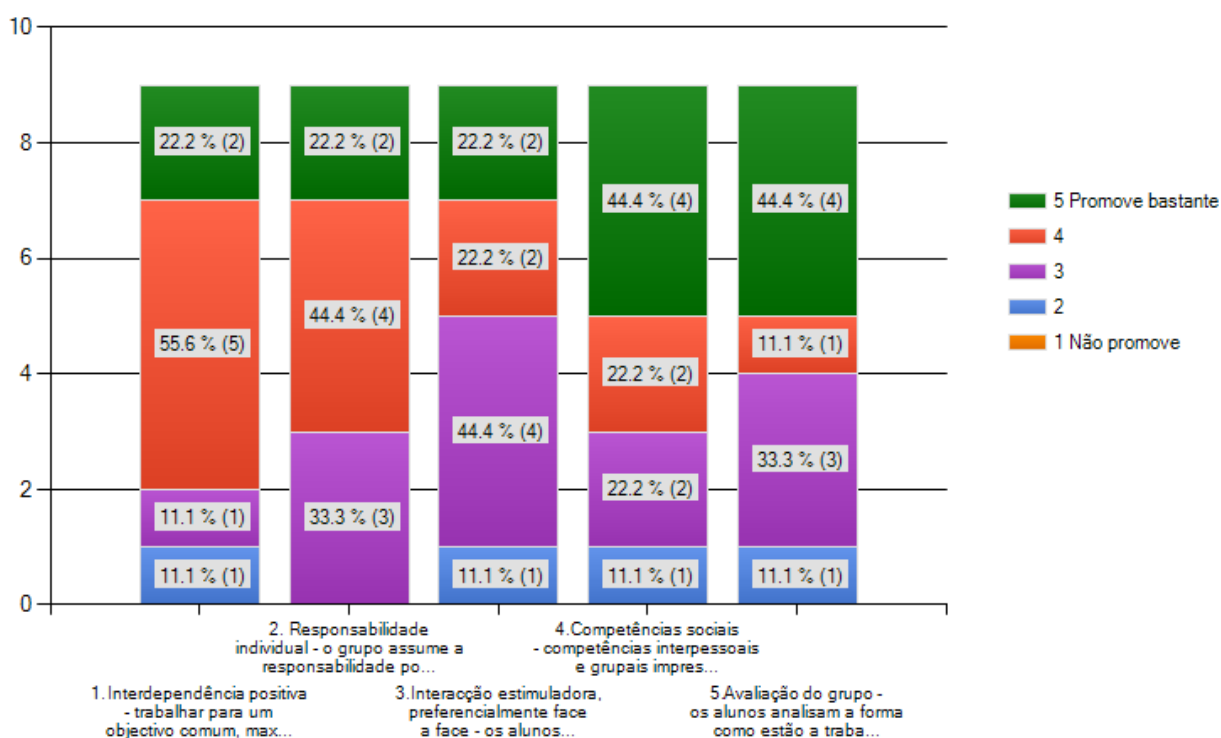


Gráfico 33 – Ocorrência de aprendizagem colaborativa no âmbito da acção eTwinning – professores portugueses

A avaliação processual do trabalho de grupo vem indicada também com mais de 50% (f=5) dos professores a assinalar os níveis 4 e 5, sendo que apenas a interacção estimuladora, face a face, reúna uma maior percentagem de professores a considerar como um dos pontos menos promovidos pela acção eTwinning. Esta facto pode ocorrer pelos motivos já acima referidos, na medida em que os dados apontam para resultados semelhantes no inquérito apresentado aos professores estrangeiros.

Parece-nos consensual que os dados obtidos no inquérito por questionário, relativamente à promoção dos elementos essenciais para uma aprendizagem colaborativa, encontram vários pontos de convergência com os testemunhos dos professores encontrados ao longo das várias publicações oficiais da acção e deixadas ao longo deste estudo (pontos 5.3 e 6.3). O mesmo já não acontece com respeito às percepções que os professores têm da gestão colaborativa partilhada decorrente do desenvolvimento de projectos eTwinning, denotando-se ainda um processo muito centrado no professor, apesar de os testemunhos encontrados indicarem o contrário:

“Os projectos eTwinning são uma forma inovadora de promover o ensino construtivista e sair da ‘educação repositória’. Os projectos eTwinning, apesar do tempo que consomem, colocam a tónica no processo, mais do que no conteúdo e no produto. Se um professor acreditar, de facto, no processo holístico da educação, então os projectos eTwinning são uma ferramenta que o professor pode dispor para inovar a sua sala de aula!” (Crawley et al., 2007: 31)

Em suma, as percepções dos professores vão ao encontro do reconhecimento das potencialidades da acção eTwinning na promoção de capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da competência de comunicação intercultural na educação em línguas estrangeiras, apesar de identificarem alguns constrangimentos como a falta de tempo e a ausência de um quadro referencial teórico sólido que sustente as suas práticas pedagógicas. Em relação à aprendizagem colaborativa, os dados confirmam as potencialidades da acção eTwinning na promoção da aprendizagem colaborativa, mas também nos indicam que a gestão colaborativa das aprendizagens não acontece do modo como é recomendada pela acção.

CAPÍTULO 7

Acção eTwinning: potencialidades e constrangimentos – possibilidades e desafios...

Este capítulo compreende as principais conclusões do projecto de investigação tendo como pano de fundo os objectivos do estudo, nomeadamente a caracterização da acção eTwinning quanto à promoção da competência de comunicação intercultural e dos processos de aprendizagem colaborativa na aprendizagem de línguas estrangeiras. Identificam-se ainda as potencialidades, factores de constrangimento e limitações da acção no âmbito das dimensões em estudo e procede-se à apresentação de sugestões para investigações futuras.

7.1 Cumprimento dos objectivos

O objectivo central deste estudo, de natureza avaliativa, era caracterizar a acção eTwinning, em particular no que respeita à promoção da competência de comunicação intercultural (CCI) e da aprendizagem colaborativa (AC) na aprendizagem de línguas estrangeiras, identificando, posteriormente, as suas potencialidades e constrangimentos.

Para justificar a pertinência do estudo, procedeu-se à elaboração de um quadro teórico-conceptual construído com base em revisão de literatura sobre estudos e orientações nacionais e estrangeiras para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e o desenvolvimento da CCI e da AC, bem como a uma análise sucinta dos programas nacionais para as línguas estrangeiras.

Em simultâneo, foram analisados vários documentos oficiais produzidos pelo Serviço de Apoio Central do eTwinning (CSS), incluindo a plataforma virtual da acção *www.etwinning.net*, e procedeu-se a um inquérito por questionário *online* dirigido a professores de línguas estrangeiras e com experiência em projectos eTwinning.

Perseguindo os objectivos acima enunciados, verifica-se que é um denominador comum ao longo deste estudo, quer nas apreciações feitas por professores e registadas em documentos oficiais, quer nos resultados obtidos no inquérito por questionário aplicado a professores de línguas estrangeiras, e que permitiram interpretar e caracterizar a acção eTwinning quanto à promoção da CCI, que esta é uma janela de oportunidades “sobre o mundo” (Crawley et al., 2007: 59), quer por possibilitar o acesso a materiais autênticos, quer por fomentar o uso e a aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto real de comunicação.

Confirmada esta potencialidade, constatou-se que os instrumentos que a acção eTwinning coloca à disposição de professores e alunos, nomeadamente através dos *kits* de projectos que sugere, criam condições para que actividades de comunicação intercultural ocorram, ao sugerir que os alunos, através dos seus projectos, comparem semelhanças e diferenças entre as várias culturas participantes. A análise dos resultados obtidos no inquérito por questionário também evidenciam que as percepções dos professores participantes, em relação à promoção da competência de comunicação intercultural, vai no sentido de estes reconhecerem, de forma inequívoca, a importância de encorajar os alunos a ser social e politicamente atentos, críticos e interventivos via uma educação em línguas estrangeiras que promove a discussão de temas

sociais, expressando a sua opinião de acordo com factos explícitos e exemplificativos. Esta aceção é corroborada pela investigação de Sousa (2006: 106) que admite que os professores reconhecem o seu papel de actores políticos e críticos, catalisadores de transformação educacional mas, contudo, revelam dificuldades em o materializar e transpor o campo meramente teórico e intuitivo. Apesar deste reconhecimento, a investigadora refere que os professores de línguas e culturas estrangeiras não estão predispostos, ou preparados, para lidar com os riscos que o questionamento e posicionamento sobre questões controversas podem gerar (idem, ibidem). Esta posição está também latente no posicionamento dos professores participantes neste estudo, que admitem posições dispersas sobre o ensino da cultura dever focalizar-se em aspectos de conflito, o que poderá ir ao encontro das conclusões apresentadas por Sousa (op. cit.). No seu estudo, tal como neste, os professores reconhecem a importância de estabelecer comparações entre culturas, mas se a abordagem adoptada consiste em atitudes de identificação e partilha entre o que é semelhante ou diferente, sem avançar para julgamentos de valores e expressão de opiniões pessoais (op. cit.: 107), a competência de comunicação intercultural poderá ficar refém de uma partilha de conhecimentos sem dotar os indivíduos de capacidades e atitudes de transformação pessoal, argumentativa e crítica.

Ao longo do estudo torna-se também perceptível que a aprendizagem de língua e cultura surge indissociada, na medida em que através das tecnologias de comunicação e informação os alunos apropriam-se das particularidades culturais de cada cultura, ao mesmo tempo que praticam e desenvolvem competências linguísticas (Miguela, 2007: 88). Neste contexto, os professores participantes declararam que o ensino da cultura é tão importante como o ensino da língua em si. Não obstante, quando solicitados no inquérito por questionário para seriar uma lista de objectivos pedagógicos, por ordem de importância, para a inclusão da acção eTwinning como abordagem metodológica, percebe-se que os professores estrangeiros valorizam as competências promotoras de atitudes e capacidades para lidar com experiências interculturais, enquanto os professores portugueses continuam a dar primazia ao desenvolvimento das capacidades linguísticas e aquisição de níveis de proficiência mais elevados, demonstrando que aquilo que reportam não parece corresponder às suas práticas. Ainda a este respeito, de referir que outros autores com estudos desenvolvidos no âmbito da competência de comunicação intercultural apontam como factores de constrangimento para a implementação e desenvolvimento da CCI “pressure to focus on linguistic competence, the

low level of cultural teaching expertise among FL teachers and lack of time (Byram & Risager, 1999; Sercu, 2004; St. John, 2004a – citados por Elsen & St. John, 2007: 31).

Como vimos neste estudo, estes factores não são excepção. Por exemplo, e através da análise dos dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário, pode-se inferir a existência de lacunas ao nível de conhecimentos, capacidades e atitudes por parte dos professores de línguas estrangeiras quanto à promoção efectiva da CCI. No entanto, e neste estudo em particular, não nos parece que a introdução da dimensão intercultural na educação em línguas ocorra de forma unidireccional, no sentido de transmissão de conhecimentos, tal como Sercu et al. (2005: 26) identificaram no seu estudo. O que estes dados nos sugerem é que a atitude defensiva e contraditória assumida por estes professores reflecte, na opinião de Lárzen (2005: 145) e de Sousa (2006: 106), entre outros, “a lack of theoretical support and insight into issues of intercultural communication”, também confirmado pelos professores intervenientes neste estudo, ao indicarem não disporem de quaisquer teorias que sustentem o ensino da cultura nas suas práticas lectivas diárias. No âmbito da acção eTwinning também o factor tempo vem referenciado como um constrangimento, visível nos estudos efectuados pelo CSS ou nas palavras de professores que já desenvolveram projectos eTwinning (ver 6.1.6).

A dimensão Europeia surge igualmente como um dos aspectos muito presentes na acção eTwinning, na medida em que os projectos eTwinning, *per si*, já abordam a dimensão europeia ao potenciar o contacto entre diversas culturas europeias. Por outro lado, e de forma mais explícita, ao seleccionar tópicos que abordem temas de promoção de valores como a tolerância, a compreensão mútua, a desmistificação de estereótipos e preconceitos, aceitando a diferença, estar-se-á a fomentar práticas socialmente responsáveis, preparando os cidadãos para uma Europa multilingue e multicultural. Simultaneamente, o estabelecimento de pontes culturais contribui para uma maior facilidade de adaptação a novas realidades, a novas formas de resolver problemas, alargando os horizontes dos alunos e preparando-os para o futuro.

Por análise e caracterização da acção eTwinning, pode-se ainda afirmar que esta valoriza a integração dos conteúdos curriculares, na medida em que explora e desenvolve conteúdos nucleares a diversas disciplinas, sendo que, no caso das línguas, potencia competências de natureza comunicativa, sociocultural e linguística. Deste modo, potencia uma visão holística da aprendizagem da língua e cultura, centrada no e para o aluno e oferece possibilidades de os aprendentes se apresentarem perante situações em que possam lidar com situações ambíguas

de *intercompreensão* resultantes de interações interculturais. Se o professor é depois capaz de desenvolver um ensino centrado no aluno, essa é já outra questão a que reportaremos mais adiante.

Outro ponto forte identificado pelos professores, quer no inquérito por questionário, quer nos testemunhos recolhidos pelo CSS e compilados em publicações oficiais, é o contributo que a acção eTwinning imprime ao factor motivacional na aprendizagem de línguas estrangeiras, seja pelo facto de os alunos vivenciarem aprendizagem reais e com sentido, seja pela diversidade de recursos ao seu dispor, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação,

Recordando o segundo objectivo do estudo, que consiste em caracterizar processos de aprendizagem colaborativa na aprendizagem das línguas estrangeiras no âmbito da acção eTwinning, a avaliação da acção permite-nos avançar que outra ideia-chave do eTwinning é constituir-se como um recurso disponível 24h por dia, a professores e alunos, repousando a sua dinâmica no trabalho colaborativo além fronteiras linguísticas e geográficas. Sobre a aprendizagem colaborativa facilitada pela acção eTwinning, e tendo presente os cinco elementos essenciais à verificação de trabalho colaborativo apresentados por Johnson & Johnson (1994: 22-23), parece-nos ser consensual que a participação em projectos eTwinning constitui um meio por excelência de verificação e desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

Recuperando as reflexões de Galvin et al., (2006: 1-2) sobre as virtualidades do eTwinning enquanto ferramenta promotora de AC, estes referem que “collaboration provides more space for independent and self-responsible learning”. Pela leitura dos vários depoimentos de professores que ao longo dos últimos anos têm trazido os projectos eTwinning para dentro da sua sala de aula, muitos referem a ocorrência de mudança de paradigma educacional e de práticas mais centradas nos alunos. A própria literatura produzida pelo serviço de apoio central do eTwinning (op. cit.: 25) considera que o eTwinning encoraja o desenvolvimento de competências metacognitivas, tais como a planificação, a cooperação, a responsabilidade, a auto-regulação, a tomada de decisões, etc. Se tivermos em atenção os resultados obtidos no inquérito por questionário, no que diz respeito às modalidades empreendidas na gestão da aprendizagem colaborativa, rapidamente se constata que apesar de todas as fontes consultadas serem unânimes em considerar as potencialidades da acção no âmbito da aprendizagem

colaborativa, os dados obtidos no inquérito por questionário não confirmam estes pressupostos. Os professores têm a percepção que de facto deixaram o ensino tradicional, mas quando questionados sobre questões específicas e técnicas de operacionalização da aprendizagem colaborativa, verifica-se que não é bem assim. Neste caso, estamos ainda a falar de uma aprendizagem tradicional por oposição a uma aprendizagem centrada no aluno, faltando descobrir o ponto de equilíbrio entre um ensino directivo e controlado pelo professor e a iniciativa do aluno para uma aprendizagem auto-direccionada. Todavia, não parece que o constrangimento recaia na acção propriamente dita, mas na forma como os professores colocam o eTwinning ao serviço da filosofia que a sustenta e das aprendizagens dos alunos. Poder-se-á ainda acrescentar factores como as pressões externas de cumprimentos programáticos, avaliações externas e falta de tempo, ou ainda a necessidade de actualizações ao nível do desenvolvimento profissional, ou reequacionamento da formação inicial, para justificar esta ambivalência entre as percepções dos professores e a sua actuação propriamente dita.

Por último, alguns estudos (Gilleran, 2001; Illomaki et al., 2003 cit. por Galvin et al., 2006: 13-14) têm revelado que as mudanças para práticas pedagógicas colaborativas e construtivistas têm-se deparado com algumas dificuldades. Mais do que o pouco *know-how* que o professor possa ter sobre o manuseamento das TIC, estes referem nos estudos referenciados a falta de cooperação dos colegas para a construção de uma cultura de escola colaborativa, as abordagens metodológicas rígidas presentes nos currículos nacionais e a falta de tempo para cumprimento dos mesmos. A dificuldade em mudanças de atitude é muitas vezes conjuntural, mas também pessoal, na medida em que a investigação refere estar-se muito mais receptivo à aprendizagem colaborativa quanto mais cedo se tiver acesso a práticas desta natureza, contrariando o cepticismo e desinteresse demonstrado em fases mais avançadas da carreira (op. cit.: 5).

Identificados as potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning na promoção da CCI e da AC, apresentamos algumas possibilidades e desafios que se nos oferecem com a realização deste trabalho e que poderão servir de alavanca a posteriores reflexões e futuras investigações.

7.2 Possibilidades e desafios...

Tal como se tem vindo a afirmar, a acção eTwinning constitui-se em si própria um recurso potenciador de experiências interculturais, não só ao nível das línguas estrangeiras, mas de carácter interdisciplinar. O grande desafio, em nosso entender, reside na reavaliação da formação inicial e contínua de professores no sentido de providenciar contextos teóricos e práticos que apoiem o desenvolvimento cabal dos conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias ao ensino e aprendizagem da competência de comunicação intercultural, bem como o reforço de um ensino cada vez mais centrado no aluno, promotor de aprendizagens colaborativas. Na opinião de Sercu et al. (2005: 5), o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural pressupõe que os professores de línguas sejam detentores de um conhecimento sociocultural adequado da(s) língua(s) alvo e respectivas comunidades e estabeleçam contactos frequentes e variados com elas. Neste sentido, o eTwinning oferece a possibilidade de participar numa comunidade de profissionais de educação europeia, multilingue e multicultural. Estas recomendações encontram-se também expressas no trabalho desenvolvido por Pinho et al. (2011) ao considerarem que:

“um dos grandes desafios que se colocam aos contextos educativos prende-se com a integração curricular da IC²⁵, no âmbito de uma gestão mais integrada do currículo e das aprendizagens em línguas, não só com vista ao desenvolvimento de competências transversais e globais relacionadas com o tratamento da linguagem, mas também ao nível da consciencialização e sensibilização à alteridade, e da capacitação para comunicar em situações pautadas pela diversidade.” (op. cit.: 200)

Pelo estudo realizado, apraz-nos constatar que a ausência de um suporte teórico e profissionalizante ao nível da CCI não é meramente um problema nacional, mas de índole internacional, talvez por serem competências pouco tangíveis e, por isso, difíceis de avaliar. Por outro lado, Sercu et al. (2005: 83) recordam que as competências interculturais assentam em aprendizagens centradas no aluno e que as abordagens socioconstrutivistas e a pedagogia para a autonomia só recentemente se introduziram em larga escala em inúmeras escolas europeias. Há, por isso, um longo caminho a percorrer, esperando que investigações como

²⁵ No presente caso, da CCI.

aquela que agora termina possam trazer para discussão em que moldes poderão os professores de línguas estrangeiras fazer a diferença com as ferramentas que têm ao seu alcance.

Pensando em recomendações para futuras investigações, e tendo presente as limitações do estudo, tais como a opção por respostas fechadas no inquérito por questionário aplicado aos professores, entre outras, considerar-se-iam pertinentes os seguintes estudos: (1) Seleccionar um conjunto de projectos eTwinning no âmbito da educação em línguas estrangeiras e compreender de que modo a competência de comunicação intercultural e a aprendizagem colaborativa foram desenvolvidos, auscultando as opiniões e percepções dos professores, bem como dos alunos, e (2) em vez de um estudo de caso descritivo e avaliativo, desenvolver um estudo de investigação-acção (estudo interventivo) que permitisse aferir as potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning na promoção da CCI e da AC, experimentando actividades e monitorizando os resultados, de modo a compreender, a partir de uma perspectiva émica, de que modo se trabalham competências de comunicação intercultural e de aprendizagem colaborativa.

Por fim, parece-nos pertinente realçar que sob o ponto de vista construtivista, mais especificamente na perspectiva fenomenológica, e de acordo com Marton (cit. por Larzén, 2005: 74), desejamos que o trabalho de investigação, que agora chegou ao fim, tenha contribuído para “mapping the qualitatively different ways in which people experience, conceptualise, perceive, and understand various aspects of, and phenomena in, the world around them”. No fundo a realidade puramente objectiva não existe; o que existe são as interpretações e concepções que os indivíduos criam acerca do mundo na relação dialéctica que com ele estabelecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

Agência Nacional PROALV – *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Disponível em: <http://www.proalv.pt/np4/146.html>. Acedido a 03/05/2010.

Aguilar, M. J. (2002). Intercultural communicative competence: a step beyond communicative competence. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, ELIA 3, pp. 85-102. Disponível em: [citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.118.2515\[1\].pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.118.2515[1].pdf). Acedido a 10/06/2010.

Araújo e Sá, M. H. (2010). Formando para a intercompreensão pela intercompreensão: princípios, propostas e desafios. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 47-70.

Arias, J. O. C. & Yera, A. P. (1996). O que é a pedagogia construtivista. *Rev. Educ. Pública.*, Cuiabá, v. 5, n. 8, pp. 11-22. Disponível em: http://ie.ufmt.br/revista/userfiles/file/n08/8_O_fazer_pedagogico.pdf. Acedido a: 26/02/2011.

Avelino, C., Costa, A. M., Acosta, J. L. & Simões, P. (2010). *Metas de aprendizagem: 2º Ciclo – Inglês, Francês, Espanhol e Alemão LEI – Introdução*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/2_ociclo_Inlgles_LEI.pdf. Acedido a: 10/06/2011.

B

Bassey, M. (1999). Educational case study as a prime strategy for developing educational theory which illuminates educational policy and enhances educational practice. In Sikes, P. (ed.). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press, pp. 57-64.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1996). Celebrating divergence: Piaget and Vygotski. In the joint meeting of the *Growing Mind Conference* and the *Vygotski-Piaget Conference* of the IIInd Congress of Social-Cultural Research. Geneva, pp. 122-145.

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

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching - a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Division. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf. Acedido a 08/05/2010.

C

Capunho, M. F. (2006). Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas. In Bizarro, R. (Org.). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp. 207-215.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf. Acedido a 03/06/2010.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

Corbett, J. (2003). Implementing an intercultural approach. In Corbett, J. *An intercultural approach to english language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 31-46.

Corbett, J. (2003). Ethnographic approaches to culture and language. In Corbett, J. *An intercultural approach to english language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 94-117.

Crawley, C., Dumitru, P. & Gilleran, A. (eds.) (2007). *Aprender com o eTwinning – um guia para professores*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.) (2008). *eTwinning - aventuras com línguas e culturas*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.

Crawley, C. (2009). O Portal eTwinning: em busca de inspiração. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.). *eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp. 31-35.

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.) (2009). *eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.

Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R. & Spinoso, S. (2009). *Beyond school projects – a report on eTwinning 2008-2009*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design – choosing among five approaches*. California: Sage Publications.

D

Delors, J. (coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições ASA.

E

Elsen, A. & St. John, O. (2007). Learner autonomy and intercultural competence. In Jiménez Raya, M. & Sercu, L. (eds.). *Challenges in teacher development - learner autonomy and intercultural competence*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 15-38.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-125.

European Parliament and the Council of the European Union. (2003). Decision N° 2318/2003/EC of the European Parliament and of the Council of 5 December 2003 adopting a multiannual programme (2004 to 2006) for the effective integration of information and communication technologies (ICT) in education and training systems in Europe (*eLearning*

Programme). Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231en00090016.pdf. Acedido a: 22/01/2011.

Eurydice. (2010). *The structure of the European education systems 2010/2011: schematic diagrams*. Brussels: EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf. Acedido a: 19/04/2011.

F

Fialho, M. S. & Izco, T. M. (2009). *Programa de espanhol – nível de continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério de Educação.

G

Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M. & Zeidler, B. (2006). *Collaboration and eTwinning – enrichment and added value of eTwinning projects*. Brussels: eTwinning Central Support Service.

Gilleran, A. (2008). Aventuras com línguas e culturas – introdução. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.) (2008). *eTwinning - aventuras com línguas e culturas*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp.7-8.

Gilleran, A. (2009). Construção de comunidades e desenvolvimento profissional: os grupos eTwinning. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.). *eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp. 36-38.

Gilleran, A. (2009). Construção de comunidades e desenvolvimento profissional: os eventos de aprendizagem eTwinning. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.). *eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp. 38-40.

Gilleran, A. (2009). Construção de comunidades e desenvolvimento profissional: outras oportunidades de desenvolvimento profissional. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. &

Joyce, A. (eds.). *eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp. 40-41.

Gras-Velazquez, Agueda. (s/d). *A european schoolnet e os projectos sobre recursos educativos digitais*. European Schoolnet, pp. 41-45. Disponível em: http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1262963269_CadernosSACAUSEF_V_AGV_pag41a45_PT.pdf. Acedido a: 02/02/2011.

H

Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.

J

Jiménez Raya, M., **Lamb**, T. & **Vieira**, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa - para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.

Jiménez Raya, M. & **Sercu**, L. (eds.) (2007). *Challenges in teacher development - learner autonomy and intercultural competence*. Frankfurt: Peter Lang.

Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotski, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, ano 2, nº 2 – Dezembro 2002, pp. 191-208. Disponível em: http://www.vidarelevante.com.br/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=73&id=451:piaget-vygotsky-freire. Acedido a: 26/02/2011.

Johnson, D. W., **Johnson**, R. T., **Holubec**, E. J. & **Roy**, P. (1984). *Circles of learning - cooperation in the classroom*. USA: Edwards Brothers, Inc.

Johnson, D. W. & **Johnson**, R. T. (1994). *Learning together and alone – cooperative, competitive, and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

K

Kaikkonen, P. (2001). Intercultural learning through foreign language education. In Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. *Experiential learning in foreign language education*. Essex: Pearson Education, pp. 61-102.

Kerckhove, D. (2009). Prefácio. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.). *eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp. 7-8.

Kincheloe, J. L. (2006). Do construtivismo ao construtivismo crítico. In Kincheloe, J. L. *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 9-44.

Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-39.

L

Larzén, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Finland: Abo Akademi University Press.

Lazakidou-Kafetzi, G., Siassiakos, K., Lazakidou, A. & Mavrommatis, G. (2006). Intercultural competence via collaborative tools. In *Proceedings of the 3rd WSEAS/IASME International Conference on Engineering Education*. Vouliagmeni, Greece, pp193-196. Disponível em: <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2006csc/papers/533-180.pdf>. Acedido a 10/06/2010.

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). Características dos grupos cooperativos. In Lopes, J. & Silva, H. S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda, pp. 15-20.

M

Margueritte, A., Meniconi, A., Vela Delfa, C., Vitrone, F., De Carlo, M., Azen, M., Anquetil, M., Otero de Juan, N., Raluca-Mihaela, G., Gomes, R. & Vecchi, S. (2011). Imagens e representações da intercompreensão no espaço social. In Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M. & Antoine, M. N. (Org.). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* Cadernos do LALE – série propostas n.º 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, pp. 21-77.

Marques, R. (2007). *A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf. Acedido a: 26/02/2011.

Martella, R. C., Nelson, R. & Marchand-Martella, N. E. (1999). Qualitative research methods. In *Research methods – learning to become a critical research consumer*. Needham Heights: Allyn & Bacon, pp. 255-280.

Maurice, M. (2008). Aspectos interculturais nos projectos eTwinning. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.). *eTwinning - aventuras com línguas e culturas*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp. 9-12.

Miguela, A. D. (2007). Models of telecollaboration (3): eTwinning. In O'Dowd, R. (ed.). *Online intercultural exchange – an introduction for foreign language teachers*. Cleveland: Multilingual Matters, pp. 85-104.

Ministério da Educação (s/d). Competências essenciais das línguas estrangeiras. In *currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica com o apoio da Comissão das Comunidades Europeias, Programa Sócrates, Acção 6.1.2, pp. 39-53.

Ministério da Educação (1991). *Programa de alemão - programa de organização do ensino-aprendizagem volume II – ensino básico - 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1996). *Programa de inglês - programa e organização curricular – ensino básico - 2º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1997). *Programa de inglês - programa e organização curricular – ensino básico - 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2000). *Programa de francês - programa de organização do ensino-aprendizagem – ensino básico - 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2001). *Portfolio europeu de línguas – educação básica, 10 – 15 anos, modelo acreditado nº 21/2001*. Lisboa: Lisma. Disponível em: http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/741/portfolio_europeu_EB23.pdf. Acedido a 11/07/2008.

Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In Bizarro, R. (Org.). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp. 190-199.

Moreira, A. A., Moreira, G. G., Roberto, M. T., Howcroft, S. J. & Pinto de Almeida, T. (2001 e 2003). *Programa de inglês 10º, 11º e 12º anos – nível de continuação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

N

Nunan, D. (ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O

Oliveira, S. A. & Cardoso, E. L. (2009). Novas perspectivas no ensino da língua inglesa: blogues e podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 2 (1); pp. 87-101, Maio. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acedido a 27/07/2009.

P

Peres, A. N. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In Bizarro, R. (Org.). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp. 120-132.

Pinho, A. S., González, L., Jesus, M. J., Lopez, J., Moreira, L., Nedelcu, A., Marty, M. & Micu, A. M. (2011). Povestile – drumuri inspre intercomprehensiune: itinerariile romanice in scoala. In Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M. & Antoine, M. N. (Org.). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* Cadernos do LALE – série propostas n.º 6. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, pp. 187-212.

R

Rabello, E. T & Passos, J. S. (s/d). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acedido a 26/02/2011.

S

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez García, M. C. & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence – an international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Serviço de Apoio Nacional eTwinning (NSS-PT). (2010). *eTwinning_Povoa_Lanhoso.pptx*. Lisboa: DGIDC.

Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave Macmillan.

Sousa, S. M. V. (2006). *Comunicação intercultural: representações de cultura e o papel do professor*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.

V

Vuorikari, R. (2009). Construção de comunidades e desenvolvimento profissional: introdução – comunidades de professores para professores. In Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (eds.). *eTwinning 2.0 – construindo a comunidade para as escolas da Europa*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet, pp. 29-30.

Y

Yin, R. K. (1989). Introduction. In Yin, R. K. *Case study research – design and methods*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 13-26.

Yin, R. K. (1989). Conducting case studies – collecting evidence. In Yin, R. K. *Case study research – design and methods*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 84-104.

ANEXOS

Anexo 1

Modelos (síntese de proyectos) eTwinning

Modelos (síntese de projectos) eTwinning

“MODELO CULTURA”		
DESCRIÇÃO DO PROJECTO	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES INTERCULTURAIS
Neste modelo eTwinning, os alunos, em grupos, criam uma apresentação electrónica em PowerPoint ou “Cultura numa Caixa” sobre o país dos seus parceiros. Para esse trabalho, os alunos recolhem informação sobre o seu próprio país e enviam-na à escola parceira, que ficará então responsável por organizar os dados culturais do país parceiro na apresentação electrónica em PowerPoint. Podem envolver-se professores de línguas, materna e estrangeiras, e professores das TIC.	Os alunos têm a possibilidade de pesquisar, reflectir, classificar, discutir, partilhar, escrever, comparar ²⁶ e apresentar informação, significados sobre a sua cultura e a dos seus parceiros.	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar uma definição de cultura e reflectir sobre o significado desse conceito; - partilhar informação relevante sobre a sua cultura com os seus parceiros europeus; - reflectir sobre o que aprenderam do outro país e encontrar diferenças e semelhanças entre as duas culturas; - escrever artigos críticos reflectindo o que aprenderam.

Exemplo de Modelo eTwinning, disponível em http://www.etwinning.net/pt/pub/inspiration/kits/kits_main.cfm?kid=4&klang=pt&lang=pt, acedido a 01/11/2010 e em Crawley et al., 2007: 18.

“ETWINNING DURANTE TODO O ANO”		
DESCRIÇÃO DO PROJECTO	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES INTERCULTURAIS
<p>Num ambiente de aprendizagem virtual, os alunos podem aprender a conhecer-se uns aos outros, a trocar experiências e informação, a comunicar em Inglês e em outras línguas, adquirindo, ao mesmo tempo, competências TIC.</p> <p>Os temas abordados por mês são os seguintes: identificação pessoal, família, dias festivos, escola, países e cidades de origem, tempos livres, gastronomia, férias e viagens e o teu país – o meu país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar os alunos a aprenderem a conhecer-se uns aos outros. - Desenvolver as aptidões para a comunicação numa língua estrangeira, para a partilha de informação e para se interligarem virtualmente. - Reforçar as competências e aptidões TIC dos nossos alunos. - Reforçar a compreensão e o conhecimento no que respeita aos diferentes países e culturas Europeias, ultrapassando assim os seus preconceitos e fomentando a tolerância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos lêem as cartas uns dos outros e respondem (pelo menos) a duas, solicitando mais informação; - os alunos elaboram o de questionários por se considerar uma boa forma de aprender vocabulário e de comparar países, descobrindo diferenças e semelhanças; - os alunos preparam uma apresentação PowerPoint acerca dos alunos parceiros, suas escolas, cidades de origem e país – tudo o que aprenderam sobre os respectivos parceiros, ao longo do processo.

Exemplo de Modelo eTwinning, disponível em http://www.etwinning.net/pt/pub/inspiration/kits/kits_main.cfm?kid=4&klang=pt&lang=pt, acedido a 01/11/2010.

²⁶ O uso de negrito remete para a identificação de unidades semânticas para classificação dos dados recolhidos, por forma a organizá-los em categorias de codificação, conforme referido em 4.3.1.1.

“COMO DIGO ‘OBRIGADO’?”

DESCRIÇÃO DO PROJECTO	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES INTERCULTURAIS
<p>A diferença intercultural não é apenas uma questão de língua. Mesmo que sejamos capazes de falar uma língua estrangeira, sabemos que existem imensas ciladas, que tornam a comunicação de facto difícil devido a diferenças culturais.</p> <p>O objectivo deste modelo é convidar os alunos das escolas básicas a recolherem o maior número de exemplos possível de comunicação não-verbal, quer sejam da observação na sala de aula, recreio ou em casa, ou encontrados em quaisquer outros recursos, como por exemplo a Internet. Estes exemplos serão então tema de diferentes exercícios em sala de aula, comparados com outras turmas do projecto. Um dos principais objectivos é chegar a acordo sobre as formas internacionalmente aceites de dizer “Obrigado” e “Desculpe”, de expressar outros sentimentos significativos, sem recurso a palavras e sem fazer entender realmente o oposto!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar os alunos da natureza da comunicação e da importância de encontrar o correcto significado das palavras quando falam com pessoas de outra cultura. - Desenvolver as capacidades de observação, a habilidade de interpretar dados, a atenção à diferença de cultura e uma apreciação das dificuldades das pessoas num ambiente estranho. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor apresenta a importância da comunicação não-verbal; - propõe uma pesquisa para encontrar formas de dizer “obrigado” e exprimir outros sentimentos; - na sala de aula, a realização de algumas actividades podem basear-se na comunicação não verbal e dramatizarem situações como charadas ou outros jogos que envolvam a mímica; - os alunos apresentam determinadas posições ou fazem gestos com as mãos para os colegas adivinharem o significado. Duas semanas depois, um documento com a recolha efectuada pelos alunos pode ser enviado às outras turmas envolvidas no projecto; - pode haver também fotos que mostrem os gestos e colocá-las no Espaço Virtual, para que a outra escola parceira adivinhe qual o sentimento que está a ser expresso. Ou realizar um ‘vídeo adivinha’ para a outra escola com quem trabalham; - a turma estuda os sketch ou fotos recebidas dos colegas parceiros e mima os gestos e movimentos que achou estranhos; - a etapa final do projecto decorre com a criação de gestos internacionalmente aceites para “obrigado”, 'Desculpe' e outros, incluindo o modo aceitável internacionalmente de dizer ‘Obrigado, etc.

Exemplo de Modelo eTwinning, disponível em http://www.etwinning.net/pt/pub/inspiration/kits/kits_main.cfm?kid=104&klang=pt&lang=pt#info, acedido a 27/01/2011.

“HISTÓRIAS CRIATIVAS COM MAPAS DE IDEIAS”

DESCRIÇÃO DO PROJECTO	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES INTERCULTURAIS
<p>Este kit apresenta um projecto em que se pede aos alunos que produzam uma história colaborativa, utilizando diferentes meios audiovisuais, para explorar as culturas e países de cada um. Desta forma, poderão também descobrir aspectos das suas próprias culturas em que nunca tinham anteriormente pensado.</p> <p>Tendo esta perspectiva em mente, os alunos chegam, em primeiro lugar, a acordo sobre um cenário comum e criam personagens que viajarão pelos seus países.</p> <p>Em paralelo, recolhem informação de carácter geral acerca das culturas, países e cidades de origem dos seus parceiros. Pedem aos parceiros informação mais específica acerca das suas culturas e usos, para que sejam o mais fidedigno possível.</p> <p>A técnica do mapa de ideias é utilizada ao longo de todo o projecto para os ajudar a articular toda a informação recolhida e a construir a história colaborativa.</p>	<p>Este tipo de projecto possibilita aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar no quadro de um verdadeiro projecto colaborativo, utilizando, de forma concreta, conhecimentos relacionados com as disciplinas. - Desenvolver competências colaborativas e familiarizarem-se com os mapas de ideias. - Desenvolver competências de raciocínio crítico, ao procurarem, seleccionarem e organizarem informação relevante para o projecto. - Desenvolver uma mente criativa, ao abordarem diferentes tópicos de forma bastante atípica. - Desenvolver competências de comunicação oral e escrita em língua(s) estrangeira(s). - Explorar formas diferentes de comunicação escrita, como a entrevista, o diário, a reportagem, scrapbook, etc. - Aprender a exprimirem-se recorrendo a diferentes tipos de media – design Web e gráfico, fotografia digital, histórias vídeo, etc. - Adquirir conhecimentos sobre questões como os direitos de autor, publicação, etc. - Reforçar as suas competências TIC, dentro de um projecto colaborativo. - Desenvolver verdadeiras competências interculturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresente a história aos alunos, caracterizando em detalhe as personagens, bem como a verdadeira substância e a moral da história; - ajude os alunos a identificar potenciais divergências e convergências culturais entre a sua análise e a dos seus parceiros; - em cada país os alunos criam um mapa de ideias que representa a arquitectura da história sobre a qual a sua própria história se baseará; - trocam, comparam e discutem os mapas de ideias de cada um, antes de os fundirem num mapa de ideias “comum”; - os alunos procuram na Internet informação relevante acerca da cultura e país dos seus parceiros: os alunos da Escola A escrevem partes da história que tem lugar no país da Escola B e vice-versa; - organizam toda a informação, discutem-na e utilizam-na para rascunhar as partes da história que irão escrever. Envia-nas aos seus parceiros para discussão (sobre estereótipos e a forma como os outros nos vêem); - a publicação final pode assumir formas diversas.

Exemplo de Modelo eTwinning, disponível em http://www.etwinning.net/pt/pub/inspiration/kits/kits_main.cfm?kid=221&klang=pt&lang=pt#info, aceso a 27/01/2011.

Anexo 2

Módulos (actividades de curta duração) eTwinning

Módulos eTwinning (actividades de curta duração)

MÓDULO	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES INTERCULTURAIS
<p>“Quebra-gelos”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é quem? 2. Encontramo-nos ali! 3. Desenha-me 4. Correspondência em linha! 5. Quem sou eu? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer-se e desenvolver as competências comunicativas; - Aprender a efectuar uma apresentação; - Aprender a partilhar interesses e a comentar os seus gostos; - Participar em situações novas, mesmo que com alguma hesitação inicial; - Começar a comunicar de um modo interactivo; - Desenvolver as competências em TIC e em língua estrangeira; - Perceber as personalidades dos colegas parceiros através das suas descrições; <p>Desenvolver competências de comunicação social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno/a envia uma foto e uma breve auto-descrição que seja reveladora dos seus interesses. Os colegas da escola parceira farão a ligação entre cada fotografia e a respectiva descrição. - Os alunos verificam as respostas e iniciam uma discussão com os parceiros sobre si próprios, usando um blogue ou o chat dentro do próprio Espaço Virtual. - Com a ajuda dos professores, os alunos agrupam-se segundo os seus interesses comuns e organizam actividades em comum – os alunos constatarem que mesmo sendo de países diferentes com hábitos e costumes diversos possuem interesses em comum. - Através das suas próprias descrições escritas e enviadas para o Espaço Virtual, os alunos criam desenhos ou pinturas dos seus parceiros fantasmas. Utilizando detalhes e comparando²⁷ com a realidade, os alunos ficam a conhecer-se de uma maneira engraçada e artística.

Exemplos de Módulos eTwinning, disponível em <http://www.etwinning.net/pt/pub/inspiration/modules.htm>, acedido a 05/11/2010.

²⁷ O uso de negrito remete para a identificação de unidades semânticas para classificação dos dados recolhidos, por forma a organizá-los em categorias de codificação, conforme referido em 4.3.1.1.

Módulos eTwinning

MÓDULO	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES INTERCULTURAIS
<p>“Conhecimento Cultural”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encontra os monumentos 2. A nossa cidade 3. O que sentes? 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a capacidade de investigar; - Conhecer os colegas parceiros através dos seus gostos musicais; - Conhecer outras culturas através da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada turma debate e selecciona uma série de monumentos, pontos de referência e/ou lugares de interesse na sua região. Os alunos procuram imagens dos locais escolhidos ou, se possível, fazem as suas próprias fotos digitais - Os parceiros comentam o conteúdo da galeria. - Esta actividade ajuda os alunos a conhecerem-se uns aos outros através da música. Trocam músicas entre si e escrevem sobre os seus sentimentos espontâneos: ao conhecer os interesses musicais dos seus colegas parceiros, assim como a sua cultura, os alunos estão preparados para outras actividades e para perceber que há diferenças culturais entre eles, mas há também aspectos semelhantes. De tudo isto resulta um melhor conhecimento dos colegas para futuras actividades de projecto.

Exemplos de Módulos eTwinning, disponível em <http://www.etwinning.net/pt/pub/inspiration/modules.htm>, acedido a 05/11/2010.

Anexo 3

Entrevistas/testemunhos a professores com experiência na acção eTwinning

Entrevistas/testemunhos a professores com experiência na acção eTwinning

DESCRICÃO DO PROJECTO	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS / ACTIVIDADES (COMPETÊNCIAS) INTERCULTURAIS	TRABALHO COLABORATIVO
<p>Eleni Kostopoulou - Grécia Projecto: “Music Helps Us Live” Idade dos alunos: 13-15 anos</p> <p>Laura Maffei – Itália Monika Kiss - Hungria Projecto: “Sharing our world – Condividere il mondo” Idade dos alunos: 7-13 anos</p> <p>Ria de Wilde – Bélgica Marina Marino - Itália Brigitte Vaudoric - França Projecto: “Planète @dos” Idade dos alunos: 15-16 anos</p>	<p>“O nosso projecto ajudou os alunos a desenvolver as suas competências para a vida real e para a comunicação intercultural. Exigiu um comprometimento de cada aluno em cada etapa. Aprenderam a comunicar social e pessoalmente²⁸, a decidir, a avaliar materiais, a responsabilizar-se, a aceitar outros modos de pensar, tradições e a apreciar outras culturas”.</p> <p>“Acredito que a abertura, a curiosidade e a disponibilidade para a Europa podem igualmente ser referidas entre as capacidades mais importantes que os alunos adquiriram durante o projecto. Eles vão ser capazes de utilizar estas competências na vida real e na comunicação intercultural”.</p> <p>“Na minha experiência, se um aluno estuda uma língua sem ser apenas em livros, mas através do contacto com outros aprendentes, consegue desenvolver uma melhor compreensão da sua própria cultura e da dos outros. Deste modo, o aluno adquire competências extremamente úteis para a vida real e para a comunicação intercultural”.</p> <p>“Ao escreverem as histórias de amor colaborativamente, alguns alunos belgas pretenderam alterar o texto escrito pelos colegas italianos, porque esperavam uma outra continuação à sua história! Por isso, foi difícil explicar-lhes que cada um tem a sua cultura e que se é influenciado por ela. Foi necessário convencê-los a aceitar o texto escrito pelos colegas, respeitando o trabalho deles e a ser tolerantes. Os jovens precisam também de aprender que o que é evidente para eles, nem sempre é tão evidente e tão claro para os seus parceiros”.</p> <p>“Quando os alunos conversam uns com os outros através do Skype, confrontam-se directamente com os seus parceiros. É uma situação difícil porque receiam mal entendidos entre eles. (...) Como vimos, um projecto eTwinning ajuda de facto os alunos a ultrapassarem o receio de comunicar com outros povos europeus”.</p>	<p>“I earnestly recommend that teachers don’t hesitate and get themselves, their pupils, and even other colleagues, involved in eTwinning projects which are a new, progressive way to promote constructivist learning. They ought to be ready to adopt educational innovations, launch collaborative projects and open new paths of learning for pupils. The feelings and ideas shared with other fellow teachers create strong bonds between European nations”.</p> <p>“A comunicação é real: os alunos não escrevem um texto para o professor e para os arquivos da escola, procuram melhorar a comunicação com os colegas europeus. A pedagogia da aprendizagem colaborativa e o trabalho baseado em tarefas estão a ajudar os alunos a aprenderem francês. Mais uma vez, estão a criar muita motivação nos jovens”.</p>

²⁸ O uso de negrito remete para a identificação de unidades semânticas para classificação dos dados recolhidos, por forma a organizá-los em categorias de codificação.

<p>Isabel Monteiro – Portugal Miguel Roa Guzmán - Espanha Projecto: “Comunicação à trois bandas” Idade dos alunos: 16-19 anos</p> <p>Paola Ferrera – Itália Projecto: “Facciamoci noi lezione! – Let’s teach each other!” Idade dos alunos: 17-19 anos</p>	<p>“Consideramos que os alunos se tornaram mais responsáveis e autónomos. Alguns até alteraram os estereótipos que tinham relativamente aos outros países e mantiveram contacto e criaram relações de amizade com alguns dos seus parceiros, mesmo depois de o projecto ter terminado”.</p> <p>“Os meus alunos desenvolveram as suas competências comunicativas, e também de espírito crítico na selecção e tratamento da informação”.</p> <p>“Os alunos utilizaram a língua estrangeira combinando tópicos de diferentes disciplinas, ultrapassando assim a própria aprendizagem linguística. Integraram língua e conteúdos, aumentando desta forma a sua motivação para o estudo. Trabalharam temas socioculturais e traduziam ou explicavam aspectos do ‘jargão’ falado pelos jovens através de ficheiros de áudio e de vídeo”.</p>	<p>“Para mim, o projecto marca a mudança do ensino transmissor para um modelo educativo em rede. No modelo de transmissão, que tem sido o instituído até agora, o professor está em frente da turma e assume uma posição de poder e de autoridade. O modelo em rede coloca o professor no meio e os alunos a trabalhar colaborativamente”.</p>
--	--	---

Excerto das entrevistas realizadas a professores que desenvolveram projectos eTwinning em 2007-2008 (Crawley et al., 2008: 31-32, 40, 50-51, 53, 56-57).

Entrevistas/testemunhos a professores com experiência na acção eTwinning

IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES E PROJECTOS	OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS / ACTIVIDADES (COMPETÊNCIAS) INTERCULTURAIS	TRABALHO COLABORATIVO
<p>Denysa Krizanová – Eslováquia Pavel Vrtel – República Checa Projecto: “Gingerbread House” Idade dos alunos: 6-8 anos</p> <p>Joseph Molloy – Irlanda Jacqueline Vanhear – Malta Projecto: “Once Upon a Blog” Idade dos alunos: 4-11 anos</p>	<p>“Agora as crianças e eu olhamos para o mundo de forma diferente, com uma perspectiva mais alargada”.</p> <p>“Aprenderam a pensar não apenas em si mesmos, o que devia ser um valor a pautar as suas vidas a partir de agora”.</p> <p>“Para além da leitura, da escrita e das contas, temos desenvolvido um melhor conhecimento mútuo”.</p> <p>“O meu parceiro eTwinning maltês e eu concordamos que o projecto alargou a experiência e horizontes culturais dos alunos e professores. O projecto fomentou a partilha de ideias e de valores culturais e integrou a dimensão europeia no currículo de ambas as escolas. Foi apresentada aos alunos a riqueza cultural de cada um dos países”.</p> <p>“As meninas esperavam ansiosas pelas vídeo-conferências regulares, e tiveram a oportunidade de observar os aspectos semelhantes e diferentes²⁹ nas duas</p>	<p>“Considero muito gratificante saber que alguém que está longe pensa em nós e que procura atingir os mesmos objectivos que nós”.</p> <p>“O projecto ajudou as crianças a aprender a trabalhar em equipa e como pode ser importante esse trabalho para atingir objectivos comuns”.</p> <p>“Os principais actores foram as crianças: eles escolheram a lenda, desenharam como quiseram e escolheram a música. O professor estava lá para lhes apresentar as ferramentas e facilitar o processo”.</p> <p>“O tempo dispendido no projecto serviu para outras competências fundamentais para a vida, tais como a tomada de decisões, que são muito importantes e que tendem a ser esquecidas”.</p>

²⁹ O uso de negrito remete para a identificação de unidades semânticas para classificação dos dados recolhidos, por forma a organizá-los em categorias de codificação.

<p>Tiina Sarisalmi – Finlândia Jacqueline Vanhear – Malta Projecto: “Learning Through Friendship” Idade dos alunos: 11-13 anos</p> <p>Libia Kowarik – Espanha Irma Sneideriene – Lituânia Projecto: “EuroFilm Factory” Idade dos alunos: 15-16 anos</p>	<p>escolas, por exemplo os uniformes; o facto de na turma irlandesa haver rapazes e raparigas enquanto que na nossa só temos raparigas; e o professor ser um homem e na nossa escola serem só professoras”.</p> <p>“Aumenta a auto-estima e fortalece o sentido de identidade dos alunos”.</p> <p>“O rico mosaico de pronúncias e expressões que se podem ouvir nos podcasts e nas vídeo-conferências ao vivo acrescentam o sentido de aventuras marítimas e de intercâmbio cultural”.</p> <p>“Os projectos eTwinning são uma forma inovadora de promover o ensino construtivista e sair da “educação repositória”. Os projectos eTwinning, apesar do tempo que consomem, colocam a tónica no processo, mais do que no conteúdo e no produto. Se um professor acreditar, de facto, no processo holístico da educação, então os projectos eTwinning são uma ferramenta que o professor pode dispor para inovar a sua sala de aula! “</p> <p>“Como professora de Inglês, tenho procurado várias maneiras de abrir a sala de aula ao mundo real (...) o eTwinning traz autenticidade ao processo de aprendizagem”.</p> <p>“Os alunos partilham informação e experiências e, consequentemente, aprendem com os outros e fortalecem as suas competências comunicativas (...) e aprendem a usar as ferramentas TIC”.</p> <p>“Estimula os alunos a procurar saber mais sobre outros países diferentes (...) a verdadeira revelação tem sido que, para além do clima e da língua, as pessoas na Europa são na essência muito semelhantes na partilha de valores e de interesses. Sem dúvida que isto nos tem ajudado a ultrapassar preconceitos e torna-nos mais abertos à cooperação intercultural”.</p> <p>“O eTwinning nos ajudou a alargar os horizontes, a rever as nossas perspectivas, a aumentar a nossa auto-estima e a compreensão por outras culturas diferentes, a fortificar a tolerância e a provar que a ‘comunicação está na base da compreensão’”.</p> <p>“Comunicar com pessoas reais de outros países parece motivar os alunos de uma maneira muito especial”.</p> <p>“Tenho uma forte convicção que o nosso projecto ajudou os alunos a desenvolver competências práticas e a comunicação intercultural. À medida que os alunos apresentavam os seus países, elaboraram uma apresentação electrónica sobre a cultura e tradições. Isto permitiu-lhes sentir a sua identidade regional e cultural, tendo sido também educados no sentido da tolerância e no respeito pela cultura dos outros países”.</p> <p>“Em termos de competências interculturais, a região onde vivemos tem recebido, nos últimos anos, milhares de emigrantes. (...) Este projecto proporcionou aos</p>	<p>“Independentemente do conteúdo temático ou das ferramentas que se utilize, o processo é sempre sobre aprendizagem, aprender com responsabilidade, activa e colaborativamente”.</p> <p>“Motiva a cooperação entre professores e unifica a aprendizagem”.</p> <p>“Fazer um filme deu aos alunos uma experiência que os aproxima da vida real, porque têm de resolver problemas, de encontrar soluções e trabalhar em equipa”.</p> <p>“O trabalho de grupo foi muito benéfico para os meus alunos, dado que era um grupo desorganizado sem competências de interacção. Aprenderam a falar, respeitando a vez uns dos outros, a organizar e a distribuir o trabalho e a não desperdiçar tempo quando trabalhavam em grupo. Hoje em dia, este tipo de competências pessoais é</p>
---	---	---

<p>Ewa Groszek - Polónia Projecto: “Young People’s Search for Personal Identity” Idade Alunos: 15-19 anos</p> <p>Véronique Drujon - França Projecto: “24 Pas” Idade Alunos: 15-16 anos</p> <p>Irène Indemans – Bélgica Marie-Christine Gerard and Hélène Williams – França Onute Kizaliene - Lituânia Projecto: “A Tale of Three Countries” Idade Alunos: 12-15 anos</p> <p>Nadezda Kadlecová - República Checa Projecto: “Two Heads Are Better Than One” Idade Alunos: 13-15 anos</p>	<p>alunos a oportunidade de conhecer o país de onde vieram e a sua cultura”.</p> <p>“Ao se envolverem no projecto, os alunos embarcaram numa difícil rota para a maturidade pessoal. Fizeram-no de uma forma que os prendeu, através da utilização de tecnologias de ponta. Ao mesmo tempo, o projecto levou-os a alargar as suas perspectivas da cultura, ajudou-os a aprender a cooperar com pessoas de meios diferentes e mostrou-lhes a importância de trabalhar em equipa. Desta forma, ele contribuiu para o aumento da motivação dos alunos e consequentemente, para desenvolverem a sua competência linguística, ampliarem a sua literacia informática, tendo sido fortalecidas as competências sociais”.</p> <p>“ Os participantes do projecto descobriram coisas sobre si próprios, aprenderam a emitir opiniões, reflectiram sobre os seus resultados, avaliaram aspectos fortes e fracos e estabeleceram objectivos para o futuro”.</p> <p>“É esta combinação de trocas mútuas que lhes permite compreender as diferenças e semelhanças entre as percepções e as referências de cada país”.</p> <p>“Os alunos verificaram que a comunicação intercultural não é nada fácil e que as mensagens são muitas vezes interpretadas de maneira diferente, porque os parceiros vivem em culturas diferentes. Os alunos também descobriram que os cidadãos europeus têm interesses comuns, por exemplo, muitos alunos gostam dos mesmos desportos, do mesmo tipo de música e partilham actividades extra-curriculares semelhantes. (...) Os alunos também aprenderam mais sobre os seus vizinhos europeus, o que pode diminuir os preconceitos”.</p> <p>“Os meus alunos podem comparar a vida escolar, tradições e costumes e orgulham-se de ter os seus próprios amigos num outro país. Para a maioria, é a primeira vez que põem em prática o seu conhecimento. O eTwinning trouxe a realidade para a sala de aula”.</p>	<p>exigido pela maior parte das empresas no recrutamento de pessoal”.</p> <p>“O maior benefício foi a motivação: estando interessados no que fazem, os alunos produziram muito trabalho, que nunca seriam capazes de fazer apenas com os manuais”.</p> <p>“Encontrados os parceiros e iniciada a cooperação, fica-se contente com o projecto eTwinning ao ver o sorriso, a crescente motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a melhoria da compreensão multicultural e o orgulho de se ser cidadão da União Europeia”.</p> <p>“Ao mesmo tempo que a cooperação avançava, geriam o trabalho em equipa, aprendiam a ultrapassar dificuldades e a partilhar os resultados. Uma vez que o projecto envolvia a cooperação de alunos de diferentes países, ele promoveu a abertura a outras culturas, a compreensão de diferentes modos de vida, de trabalho e respeito por todos”.</p> <p>“Deixei o método tradicional de ensino e mudei completamente a minha atitude. Actualmente, não consigo imaginar as minhas aulas de inglês sem a metodologia de projectos. Até já comecei no ano passado projectos colaborativos com os meus alunos mais novos”.</p>
--	--	--

<p>Eleni Kostopoulou - Grécia Projecto: “Where do we come from?” Idade Alunos: 13-14 anos</p> <p>Marleen Spierings - Países Baixos Projecto: “Made in Europe” Idade Alunos: 11-14 anos</p> <p>Justyna Kukulka - Polónia Projecto: “English as a factor integrating young Europeans” Idade dos alunos: 12-16 anos</p> <p>Loredana Vertuani - Itália Projecto: “Wir, die Jugendlichen von heute” Idade dos alunos: 14-19 anos</p>	<p>“Sabem pesquisar informação, avaliá-la e apresentá-la. Tomam iniciativas e são mais responsáveis enquanto trabalham na sala de aula. “Definitivamente, a integração das TIC no meu ensino foi um meio de inovação. Com as TIC e o eTwinning, os meus alunos têm tido oportunidade de aprender mais sobre as culturas europeias, modos de pensar e estilos de vida. A vida real tem entrado na sala de aula através dos projectos eTwinning”.</p> <p>“Reflectem sobre o uso da língua: o seu trabalho será compreendido pelos outros? Descubrem também sobre as diferenças de opinião e cultura. Debatem em grupo que ser diferente faz com que cada ser humano tenha interesse e, mais importante ainda, tenha responsabilidade perante os outros. Aprendemos a usar o diálogo e a não defendermos o nosso ponto de vista a todo o custo”.</p> <p>“Participar em projectos eTwinning conduz também à interdisciplinaridade”.</p> <p>“Assim, como professoras de línguas e como alunos, integramos conteúdo e língua. Aprendemos imenso sobre questões ambientais, sociais, culturais, políticas e geográficas, enquanto ao mesmo tempo aprendemos inglês, francês, alemão e espanhol, e a utilizar melhor as capacidades das tecnologias de informação e comunicação”.</p> <p>“Graças a tudo isto, desmistificaram estereótipos, por exemplo, que os britânicos estão sempre a falar do tempo ou que os polacos são provenientes de um país comunista”.</p> <p>“A utilização das TIC no ensino cria oportunidades para os alunos interagirem e usarem a língua em estudo em contextos significativos. Pode trazer a cultura e a língua do país para a sala de aula”.</p> <p>“Foi também importante chegar ao objectivo do auto-desenvolvimento, para compararem permanentemente a nossa realidade com a dos colegas parceiros tendo os nossos alunos sido capazes de reconhecer, aceitar e valorizar as diferenças, para melhor compreenderem o significado da dimensão intercultural”.</p>	<p>“As competências e os conceitos, nos meus projectos, têm preenchido os requisitos obrigatórios do nosso currículo e há competências que não podem ser esquecidas: as competências para (1) aprender, (2) resolver problemas e (3) comunicar quer em grupo, quer individualmente. Os alunos aprendem a trabalhar em grupo. Têm que respeitar os outros e aceitar o facto de que somos diferentes. (...) A maior vantagem foi o trabalho em grupo: serem capazes de planear o trabalho e dividirem as tarefas”.</p> <p>“Os projectos integram-se nos requisitos do currículo mas estão um passo à frente. Os meus alunos aprenderam a trabalhar em equipa, a aceitar e a respeitar o facto de todos sermos diferentes e a condenar atitudes racistas. Estão muito melhores no trabalho cooperativo, a partilhar ideias e a enfrentar problemas.”</p> <p>“Aprendi, como professora, a ser mais facilitadora do que instrutora do processo. O projecto exigiu que os alunos planificassem e desenvolvessem os conteúdos do projecto por si sós. O projecto foi inevitavelmente centrado no aluno. Em trabalho de pares e em grupo”.</p> <p>“O projecto obrigou-os a planear, a executar e a tomar responsabilidades pelo trabalho”.</p> <p>“Dado que as TIC favorecem os métodos de aprendizagem activos e colaborativos, sentimo-nos pressionadas a encontrar, propor e usar estratégias inovadoras de ensino (trabalho em equipa e trabalho de projecto) e novas ferramentas de comunicação interpessoal. Como resultado, o aluno tornou-se o protagonista do processo de</p>
---	--	--

		<p>aprendizagem e o professor, um tutor, com a tarefa de coordenar e monitorar o trabalho. Para conseguir que este objectivo fosse atingido, houve necessidade de adaptar o espaço e a gestão do tempo”.</p> <p>“A aprendizagem colaborativa desenvolve capacidades sociais, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico (debate, troca de ideias, etc.) e o sentido de responsabilidade.</p>
--	--	---

Excerto das entrevistas realizadas a professores que desenvolveram projectos eTwinning em 2006-2007 (Crawley et al., 2007: 26-27, 29-31, 36-37, 52-55, 81-83, 57, 59, 62-63, 64-65, 71-72, 74-75, 85).

Anexo 4

Matriz do questionário *Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning*

Matriz do questionário *Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning* a aplicar a professores portugueses directamente envolvidos na acção eTwinning

OBJECTIVOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	ITENS
<p>1. Identificar os professores intervenientes no estudo através de uma caracterização pessoal e profissional.</p> <p>2. Identificar experiências interculturais dos professores participantes.</p>	<p>Caracterização pessoal através das seguintes variáveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - idade - género - nacionalidade <p>Caracterização profissional através das seguintes variáveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualificações profissionais - contexto escolar - experiência profissional - acção eTwinning - experiências interculturais 	<p align="center">PARTE A</p> <p align="center">1. 2. 3.</p> <p align="center">4. 5. 6.</p> <p align="center">7. 8. 9.</p> <p align="center">10. 11.</p> <p align="center">12. 13. 14.</p>
<p>3. Conhecer a importância atribuída pelos professores à dimensão intercultural no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.</p> <p>4. Compreender as percepções dos professores em relação à dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras.</p>	<p>Competência de Comunicação Intercultural – percepções e crenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos – <i>Savoirs</i>. - Capacidades - <i>Savoir apprendre</i> (capacidade de aprender e descobrir), <i>Savoir faire</i> (capacidade de interagir) e <i>Savoir comprendre</i> (capacidade de interpretar, relacionar e comparar). - Atitudes – <i>Savoir être</i> (curiosidade e abertura; capacidade de 	<p align="center">PARTE B</p> <p align="center">1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.</p>

	‘descentralização’) e <i>Savoir s’engager</i> (consciência crítica).	8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.
5. Compreender os objectivos pedagógicos que mobilizam os professores de línguas estrangeiras a encetar projectos colaborativos europeus como o eTwinning.	Competência de Comunicação Intercultural – objectivos de ensino e aprendizagem: - Objectivos de natureza linguística - Objectivos de natureza cultural - Objectivos de natureza intercultural - Objectivos de natureza comunicativa	PARTE C 1.
6. Identificar potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural.	Competência de Comunicação Intercultural – potencialidades e constrangimentos.	2.
7. Conhecer os processos de aprendizagem colaborativa, na aprendizagem de línguas estrangeiras, utilizados pelos intervenientes na acção eTwinning.	Modalidades empreendidas na gestão da aprendizagem colaborativa: 1. Quem identifica as necessidades educativas? 2. Quem define os objectivos? 3. Quem decide onde e com que frequência a aprendizagem ocorre? 4. Quem escolhe os materiais? 5. Quem escolhe as estratégias? 6. Quem decide os indicadores e critérios de avaliação? 7. Quem monitoriza o processo de aprendizagem? 8. Quem participa na avaliação da aprendizagem?	PARTE D 1.
8. Identificar os pontos fortes e fracos da acção eTwinning na promoção da aprendizagem colaborativa.	A aprendizagem colaborativa pela acção eTwinning: 1. Interdependência positiva; 2. Responsabilidade individual; 3. Interação face a face; 4. Competências sociais; 5. Avaliação do grupo.	2.

Anexo 5

Questionário *Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning*

Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning

1. INTRODUÇÃO

O presente questionário faz parte de um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado que tem por objectivo compreender as percepções e crenças dos professores de línguas estrangeiras, dos diversos níveis de ensino e activamente envolvidos em projectos eTwinning, acerca das potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural e do trabalho colaborativo.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Obrigada pelo seu tempo e colaboração.

Helena Serdoura
Janeiro de 2011

Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning

2. PARTE A – IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:

2. Género:

3. Nacionalidade:

4. Habilitações Académicas:

a) Bacharelato

b) Licenciatura

c) Mestrado

d) Doutoramento

Outra (especificar)

5. Ensino numa:

a) Escola de 1º

Ciclo

b) Escola de 2º e 3º

Ciclos

c) Escola

Secundária

d) Escola do Ensino

Privado

e) Escola

Profissional

Outra (especificar)

6. A minha escola localiza-se numa:

a) Zona rural

b) Zona suburbana

c) Zona urbana

Outra (especificar)

7. Exerço a actividade docente há:

a) Menos de 5 anos

b) 5 – 10 anos

c) 10 – 15 anos

d) 15 – 20 anos

e) +20 anos

8. Ensino as seguintes faixas etárias:

a) 6 – 9 anos

b) 10 – 11 anos

c) 12 – 14 anos

d) 15 – 17 anos

e) +18 anos

9. Ensino a(s) seguinte(s) língua(s) estrangeira(s):

a) Inglês

b) Francês

c) Espanhol

d) Alemão

Outra (especificar)

Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning

10. Desenvolvo projectos eTwinning há:

- a) Menos de 1 ano b) 1 – 2 anos c) 3 – 6 anos

11. Tempo dedicado por mim e pelos meus alunos ao desenvolvimento de projectos eTwinning:

- a) 1 hora por semana b) 2 – 3 horas por semana c) +4 horas por semana

12. Residência no estrangeiro:

Já residiu alguma vez num país estrangeiro?

Durante quanto tempo?

Se sim, qual(ais)?

13. Com que frequência visita países estrangeiros?

- a) Nunca b) De tempos a tempos c) Uma vez por ano d) Duas vezes por ano e) Mais de três vezes por ano

14. Desenvolve contactos frequentes com pessoas estrangeiras?

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning

3. PARTE B – COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

1. Por favor indique em que medida concorda/discorda com as seguintes afirmações.

Seleccione a opção que melhor expressa a sua opinião:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não tenho opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. Numa aula de língua estrangeira, o ensino da cultura é tão importante como o ensino da língua em si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Disponho de um tempo lectivo tão reduzido que o ensino da língua deixa pouco tempo para o ensino da cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. O currículo nacional no meu país atribui relevância significativa à dimensão cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. O ensino da cultura deve focalizar-se apenas em aspectos que são diferentes da cultura do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. O ensino de uma nova cultura pode potenciar os alunos a compreender melhor a sua própria cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Considero que a sala de aula é um espaço cultural e as minhas aulas experiências interculturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Considero que faz parte das minhas funções como professor(a) preparar visitas de estudo, programas de intercâmbio e outros projectos interculturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Os alunos têm concepções pré-formadas dos países estrangeiros que devem ser tidas em consideração na aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Estar desperto para a complexidade inerente a todas as culturas permite-nos projectar múltiplas perspectivas e negociar diferenças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ao ensinar cultura, os professores deveriam focalizar-se nas semelhanças entre culturas e não nos aspectos de conflito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Os alunos deveriam considerar mal entendidos como algo natural e propável de acontecer por causa das diferenças linguísticas e culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Os professores deveriam promover a discussão na sala de aula de temas sociais e expressar a sua opinião de acordo com factos explícitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Não tenho quaisquer teorias que sustentem o ensino da cultura nas minhas práticas lectivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Os alunos deveriam ser encorajados a ser social e politicamente atentos, críticos e interventivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning

4. PARTE C - O ETWINNING E A COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO INTERCU...

1. Por favor leia as seguintes afirmações e ordene (sem repetir) sete possíveis objectivos para o uso do eTwinning, enquanto ferramenta para a promoção da competência de comunicação intercultural e de acordo com a sua opinião, sendo 1 (o menos importante) e 7 (o mais importante).

1.1 Os objectivos pedagógicos que sustentam o uso do eTwinning nas minhas aulas de língua estrangeira são:

Promover a aquisição de um nível de proficiência mais elevado em línguas estrangeiras.

Ajudar os alunos a desenvolver uma melhor compreensão da sua própria identidade e cultura.

Desmontar estereótipos e preconceitos.

Desenvolver capacidades linguísticas por forma a preparar os alunos para experiências comunicativas.

Motivar os alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Desenvolver as capacidades e atitudes necessárias para lidar com encontros culturais.

Aprender a reconhecerem-se como cidadãos Europeus.

Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning

2. Por favor indique em que medida a acção eTwinning promove o desenvolvimento das seguintes actividades de ensino e aprendizagem. Seleccione a opção que melhor expresse a sua opinião:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Os alunos exploram de forma independente um aspecto da cultura estrangeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Discussão com os alunos acerca de estereótipos relacionados com determinadas culturas e países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Valoriza actividades que promovem capacidades de comparação, interpretação e raciocínio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os alunos comparam um aspecto da sua cultura com o da cultura estrangeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Analisam representações audio-visuais e imagens acerca de si próprios, bem como de países estrangeiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Utilizam materiais adicionais para além dos manuais escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Os alunos partilham as suas experiências pessoais em países estrangeiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Encoraja os alunos a imaginar como seria viverem em uma cultura estrangeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Promove o acesso a informação cultural diversificada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Envolve os alunos em situações reais de comunicação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Explora temas culturais tais como a vida diária e rotinas, normas, valores e crenças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Promove a capacidade de lidar com experiências interculturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Promove a capacidade de empatia para com pessoas de culturas estrangeiras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Potencialidades e Constrangimentos da Acção eTwinning

5. PARTE D – O ETWINNING E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

1. De acordo com a sua experiência na acção eTwinning, por favor indique quem participa nas diferentes fases da aprendizagem colaborativa. É possível mais de uma resposta por item.

	Professor ESCOLA A (Parceiro fundador)	Professor ESCOLA B (Parceiro)	Alunos ESCOLA A	Alunos ESCOLA B
1. Quem identifica as necessidades educativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Quem define os objectivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quem decide onde e com que frequência a aprendizagem ocorre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quem escolhe os materiais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quem escolhe as estratégias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quem decide os indicadores e critérios de avaliação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Quem monitoriza o processo de aprendizagem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quem participa na avaliação da aprendizagem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Da sua experiência, em que medida a acção eTwinning promove aspectos fundamentais para uma aprendizagem colaborativa de sucesso. (Se considera que o item é claramente desenvolvido pela acção eTwinning, por favor seleccione um número do lado direito; se considera que a acção eTwinning não promove o item, por favor seleccione um número do lado esquerdo. Se considera que promove até certo ponto, por favor escolha um número do centro de acordo com a importância que lhe dá).

	1 Não promove	2	3	4	5 Promove bastante
1. Interdependência positiva - trabalhar para um objectivo comum, maximizando a aprendizagem de todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Responsabilidade individual - o grupo assume a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro é responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Interação estimuladora, preferencialmente face a face - os alunos promovem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando o sucesso uns dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Competências sociais - competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Avaliação do grupo - os alunos analisam a forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Bibliografia

Inspirado em Byram (1997); Byram et. al. (s/d); Lopes & Silva (2009); Serçu et. al. (2005); Vieira de Sousa (2006); Vieira (2008).

Anexo 6

Matriz do questionário *eTwinning's Strengths and Weaknesses*

Matriz do questionário eTwinning's Strengths and Weaknesses a aplicar a professores estrangeiros directamente envolvidos na acção eTwinning

OBJECTIVES	DIMENSIONS OF ANALYSIS	ITENS
<p>1. Identify teachers involved in the study by a personal and professional characterisation.</p> <p>2. Identify teachers' intercultural experiences.</p>	<p>Personal characterisation by the following variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - age - gender - nationality <p>Professional characterisation by the following variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professional qualifications - school context - professional experience - eTwinning action - intercultural experiences 	<p align="center">PART A</p> <p align="center">1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.</p>
<p>3. Get acquainted with the importance given by language teachers to the intercultural communicative competence in teaching and learning foreign languages.</p> <p>4. Understand teachers' perceptions in relation to the intercultural communicative competence in the teaching and learning of foreign languages.</p>	<p>Intercultural communicative competence – perceptions and beliefs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Knowledge – <i>Savoirs</i>. - Skills - <i>Savoir apprendre</i> (skills of learning and discovering), <i>Savoir faire</i> (skills of interaction) e <i>Savoir comprendre</i> (skills of interpreting, relating and comparing). - Attitudes – <i>Savoir être</i> (curiosity and openness; ability to 'decentre') e <i>Savoir s'engager</i> (critical awareness). 	<p align="center">PART B</p> <p align="center">1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.</p>

		10. 11. 12. 13. 14.
<p>5. Understand the pedagogical objectives that mobilize foreign language teachers to develop collaborative European projects like eTwinning.</p>	<p>Intercultural communicative competence – teaching and learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguistic objectives - Cultural objectives - Intercultural objectives - Communicative objectives 	<p>PART C</p> <p>1.</p>
<p>6. Identify eTwinning strengths and weaknesses in the promotion of the intercultural communicative competence.</p>	<p>Intercultural communicative competence – strengths and weaknesses.</p>	<p>2.</p>
<p>7. Characterise collaborative learning management stages used in the development of eTwinning projects.</p>	<p>Different stages of collaborative learning management:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Who analyses the needs? 2. Who defines the objectives? 3. Who decides where and how often learning takes place? 4. Who chooses the materials? 5. Who chooses the work techniques? 6. Who decides on levels and criteria of acceptable outcomes? 7. Who monitors the learning program and process? 8. Who evaluates the results of learning? 	<p>PART D</p> <p>1.</p>
<p>8. Identify eTwinning strengths and weaknesses in the promotion of collaborative learning.</p>	<p>eTwinning and collaborative learning features:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Positive interdependence; 2. Individual accountability; 3. Abundant verbal, face-to-face interaction; 4. Social skills; 5. Group processing. 	<p>2.</p>

Anexo 7

Questionário *eTwinning's Strengths and Weaknesses*

1. INTRODUCTION

This questionnaire is part of a study which intends to gather foreign language teachers' perceptions and beliefs, actively involved in eTwinning projects, about the strengths and weaknesses of the action regarding the promotion of the intercultural communicative competence and collaborative work.

The answers are anonymous and confidential.

Thank you for your time and cooperation!

Helena Serdoura
December 2010

2. PART A – BACKGROUND INFORMATION

1. Age:

2. Gender:

3. Nationality:

4. Qualifications:

- a) Bachelors Degree b) Masters Degree c) PhD d) Teacher Training Education

Other (specify)

5. I teach in a:

- a) Primary School b) Lower Secondary School c) Upper Secondary School d) Private School e) Vocational School

Other (specify)

6. My school is located in a(n):

- a) Rural area b) Suburban area c) Urban area

Other (specify)

7. I have been teaching for:

- a) Less than 5 years b) 5 – 10 years c) 10 – 15 years d) 15 – 20 years e) 20 or more years

8. I am teaching the following age groups:

- a) 6 – 9 years b) 10 – 11 years c) 12 – 14 years d) 15 – 17 years e) 18 years and over

9. The foreign languages I teach are:

- a) English b) French c) Spanish d) German

Other (specify)

10. I have been involved in eTwinning projects for:

- a) Less than 1 year b) 1 – 2 years c) 3 – 6 years

11. I and my pupils dedicate the following time to eTwinning projects:

- a) 1 hour per week b) 2 – 3 hours per week c) 4 hours and more per week

12. Living abroad:

Have you ever lived in a foreign country?

For how long?

If yes, which one(s)?

13. How often do you visit foreign countries?

- a) Never b) From time to time c) Once a year d) Twice a year e) Over three times a year

14. Do you have frequent contact with foreign people?

- a) Never b) Seldom c) Sometimes d) Often e) Always

3. PART B – INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

**1. Please indicate to what extent you agree/disagree with the following statements.
Select the option that best indicates your opinion:**

	Totally disagree	Somewhat disagree	Have no opinion	Somewhat agree	Totally agree
1. In a foreign language classroom, teaching culture is as important as teaching the language itself.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. I have such a limited teaching time that language teaching leaves little time for culture teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. The national curriculum in my country gives enough relevance to cultural aspects.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. The teaching of culture should only focus on aspects that are different from student's own culture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Learning a new culture can lead students to get to know their own culture better.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. I consider the classroom to be a cultural space and my classes to be an intercultural experience.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. I consider it part of my role as a teacher to prepare school trips, exchange projects and other intercultural projects.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Students have pre-formed views of foreign countries which should be taken into account in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Being aware of the complexity inherent to all cultures allows us to have multiple perspectives and negotiate differences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. When teaching culture, teachers should focus on similarities between cultures and not on points of conflict.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Students should regard misunderstandings as something normal and likely to happen, because of linguistic as well as cultural differences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Teachers should foster discussion of social issues in the class and should express their opinion according to explicit facts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. I have no specific theories that underlie my teaching culture practices.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Students should be encouraged to be socially and politically aware, to make decisions and intervene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. PART C - ETWINNING AND THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

1. Please read the following sentences and rank (without repeating) seven possible objectives for using eTwinning as a tool to promote the intercultural communicative competence, according to your opinion from 1 (least important) to 7 (most important).

1.1 The learning objectives I set to use eTwinning in my foreign language classrooms are:

Promote the acquisition of a higher level of proficiency in the foreign language.

Assist pupils in developing a better understanding of their own identity and culture.

Break down stereotypes and take away prejudices.

Develop linguistic skills to help students to be prepared to use the language in everyday communication.

Develop pupils enthusiasm to learn foreign languages.

Pupils learn skills required to cope for when coming into contact with other cultures.

Learn to think of them as European citizens.

2. Please indicate to what extent eTwinning promotes the development of the following teaching and learning activities. Select the option that best indicates your opinion:

	Never	Seldom	Sometimes	Often	Always
1. Get learners to independently explore an aspect of the foreign culture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Talk with pupils about stereotypes regarding particular cultures and countries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Value activities that foster comparison, interpreting and reasoning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pupils compare an aspect of their own culture with that aspect in the foreign culture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Analyse media representations and images of ourselves as well as the foreign countries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Use additional materials not taken from textbooks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Pupils share their own experiences in foreign countries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Encourage pupils to imagine what it would be like to live in the foreign culture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Get access to diversified culture information.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Engages pupils in real communicative situations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Explore cultural topics such as daily life and routines, norms, values and beliefs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Promotes the ability to handle intercultural contact situations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Promotes the ability to empathise with people living in a foreign culture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. PART D – ETWINNING AND COLLABORATIVE LEARNING

1. According to your eTwinning experience, please indicate who is involved in the different stages of collaborative learning. More than one answer is possible for each row.

	Teacher SCHOOL A (Founder partner)	Teacher SCHOOL B (Project partner)	Pupils SCHOOL A	Pupils SCHOOL B
1. Who analyses the needs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Who defines the objectives?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Who decides where and how often learning takes place?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Who chooses the materials?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Who chooses the work techniques?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Who decides on levels and criteria of acceptable outcomes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Who monitors the learning program and process?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Who evaluates the results of learning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. From your teaching experience, to what extent does eTwinning action promote the following key factors for successful collaborative learning. (If you think the item is clearly developed through eTwinning, please choose a number from the right hand side of the scale; on the other hand, if you consider that eTwinning does little to it, please choose a number from the left hand side of the scale. If you consider that it promotes only to a certain extent, choose a number from the center accordingly with the importance you give to it).

	1 No promotion at all	2	3	4	5 Promotes a lot
1. Positive interdependence, a sense of working together for a common goal and caring about each other's learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Individual accountability, whereby every team member feels in charge of their own and their team-mates' learning and makes an active contribution to the group.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Abundant verbal, face-to-face interaction, where learners explain, argue, elaborate and link current material with that they have learned previously.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sufficient social skills, involving an explicit teaching of appropriate leadership, communication, trust and conflict resolution skills so that the team can function effectively.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Team reflection, whereby the teams periodically assess what they have learned, how well they are working together and how they might do better as learning team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. BIBLIOGRAPHY

Inspired in Byram (1997); Byram et. al. (s/d); Lopes & Silva (2009); Sercu et. al. (2005); Vieira de Sousa (2006); Vieira (2008).

Anexo 8

Pedidos de colaboração para disseminação dos questionários

E-mail dirigido ao **Serviço de Apoio Nacional (NSS), integrado na Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)**, solicitando a divulgação do inquérito por questionário aos professores portugueses de línguas estrangeiras envolvidos em projectos eTwinning.

Exmos. Senhores,

Integrado num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho, venho pelo presente solicitar a vossa colaboração em divulgar através dos contactos de correio electrónico de professores de línguas estrangeiras de que dispõem, dos diversos níveis de ensino e activamente envolvidos em projectos eTwinning, um inquérito por questionário.

O instrumento de recolha de informação acima referido tem por objectivo compreender as percepções e crenças dos professores de línguas estrangeiras, acerca das potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural e do trabalho colaborativo.

O questionário garante o anonimato e a confidencialidade dos dados, cujo propósito é o de aceder a um conhecimento fundamentado sobre as questões em análise. Os professores para participarem no estudo, terão que aceder a ele via electrónica através do endereço: <http://www.surveymonkey.com/s/BZ2KK27>.

Antecipadamente grata pela vossa atenção e colaboração, subscrevo-me atentamente na expectativa de um parecer favorável.

Helena Serdoura

Dezembro de 2010

E-mail solicitando a colaboração dos professores de línguas estrangeiras e **membros dos eTwinning Groups** para preenchimento do inquérito por questionário.

Dear colleagues,

If you are a foreign language teacher, could you kindly fill in a questionnaire that is part of a study which intends to gather foreign language teachers' perceptions and beliefs, actively involved in etwinning projects, about the strengths and weaknesses of the action regarding the promotion of the intercultural communicative competence and collaborative work.

To participate, please access the following link: <http://www.surveymonkey.com/s/BZ5NVJS>

The answers are anonymous and confidential. The questionnaire will be open till the end of January.

Thank you for your time and cooperation!

Helena Serdoura

January 2011

E-mail solicitando a **colaboração dos professores de línguas estrangeiras** para preenchimento do inquérito por questionário (**versão portuguesa**).

Caros colegas,

O presente questionário faz parte de um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado e tem por objectivo compreender as percepções e crenças dos professores de línguas estrangeiras acerca das potencialidades e constrangimentos da acção eTwinning na promoção da competência de comunicação intercultural e do trabalho colaborativo.

Para participarem no estudo, agradeço que acedam a: <http://www.surveymonkey.com/s/BZ2KK27>. As respostas são anónimas e confidenciais.

Obrigada pelo vosso tempo e colaboração.

Helena Serdoura

Dezembro de 2010

E-mail solicitando a **colaboração dos professores de línguas estrangeiras** para preenchimento do inquérito por questionário (**versão inglesa**).

Dear colleagues,

This questionnaire is part of a study which intends to gather foreign language teachers' perceptions and beliefs, actively involved in eTwinning projects, about the strengths and weaknesses of the action regarding the promotion of the intercultural communicative competence and collaborative work.

To participate in this study, please access to:

<http://www.surveymonkey.com/s/BZ5NVJS>. The answers are anonymous and confidential.

Thank you for your time and cooperation!

Helena Serdoura

December 2010