

Estereótipos nacionais nos manuais escolares de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Relatório de Estágio

Mariana Melo Moniz

Mestrado em

**Ensino de Português e Inglês no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**



Estereótipos nacionais nos manuais escolares de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Relatório de Estágio

Mariana Melo Moniz

Orientadores

Professor Doutor José Carlos Pereira

Professora Doutora Ana Cristina Correia Gil

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



Agradecimentos

Os dois anos do Mestrado foram, sem dúvida alguma, os mais exigentes do meu percurso acadêmico, exigindo de mim o máximo para que cada etapa fosse concluída com sucesso. Em retrospectiva, acredito que estas etapas foram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar das dificuldades encontradas ao longo deste percurso, reconheço que todas foram superadas graças ao apoio e à orientação das pessoas que estiveram ao meu lado.

Aos meus pais pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida, especialmente nos momentos mais desafiantes.

Aos meus avós por todos os sacrifícios que fizeram, permitindo-me, a mim e aos meus pais, ter acesso a um mundo de oportunidades.

A toda a minha família pela força e incentivo durante esta jornada.

Aos meus amigos e colegas de curso que compartilharam comigo esta experiência.

Às cooperantes pela partilha de saberes, vivências e experiências que levarei comigo para a vida profissional e pessoal.

Aos meus orientadores de Relatórios de Estágio, deixo o meu sincero agradecimento pela orientação, paciência e motivação ao longo deste percurso.

Resumo

O presente estudo foca-se na importância da educação em contextos culturais e nacionais, destacando a necessidade de combater estereótipos, especialmente num cenário caracterizado por uma crescente globalização, fluxos migratórios reforçados e uma interligação constante proporcionada pela internet. Estes fatores colocam a educação num plano crucial para a formação de cidadãos que compreendem a diversidade cultural, e são essenciais para a criação de comunidades inclusivas e tolerantes. O relatório aborda de que forma a educação pode ser uma ferramenta eficaz para promover a aceitação das diferenças e prevenir preconceitos culturais e nacionais, ao salientar algumas problemáticas que podem estar a dificultar esse tipo de ensino, como as representações presentes nos manuais escolares de inglês.

O principal objetivo deste trabalho é investigar a presença de estereótipos nos manuais escolares de inglês, analisando de que forma estes materiais didáticos podem reforçar visões preconceituosas. Além disso, procura-se compreender como os professores percebem e lidam com estes estereótipos no seu processo de ensino, analisando até que ponto estão conscientes da sua presença nos manuais e de como isso pode afetar o desenvolvimento dos alunos.

A investigação adota uma abordagem mista, recorrendo ao método quantitativo para analisar a perceção dos docentes sobre os estereótipos presentes nos manuais escolares e ao método qualitativo para examinar o conteúdo dos próprios manuais. O relatório é dividido em três capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico, o segundo ao desenvolvimento e aplicação das técnicas de investigação e o terceiro dedicado a apresentar as intervenções pedagógicas realizadas na escola durante os Estágios I e II, destacando os resultados alcançados e o impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: estereótipos, manuais escolares, representações nacionais, representações culturais, interculturalidade.

Abstract

The present study focuses on the importance of education in cultural and national contexts, highlighting the need to battle stereotypes, especially in a context characterized by increasing globalization, intensified migratory flows and constant interconnection facilitated by the internet. These factors place education in a crucial position for the development of citizens who understand and respect cultural diversity and are essential for creating inclusive and tolerant communities. The report examines how education can be an effective tool for promoting the acceptance of differences and preventing cultural and national prejudices, while also addressing certain issues that may hinder this type of teaching, such as the representations found in English school textbooks.

The main objective of this work is to investigate the presence of stereotypes in English textbooks, analyzing how these educational materials may reinforce prejudiced views. Furthermore, it seeks to understand how teachers perceive and deal with these stereotypes in their teaching, assessing the extent to which they are aware of their presence in the textbooks and how this may affect students' development.

The research adopts a mixed-methods approach, using quantitative methods to analyze teachers' perceptions of the stereotypes present in school textbooks and qualitative methods to examine the content of the textbooks themselves. The report is divided into three chapters: the first is dedicated to theoretical framework; the second to the development and application of research techniques; and the third to presenting the pedagogical interventions carried out in the school during the internships I and II, highlighting the results achieved and their impact on the teaching-learning process.

Keywords: stereotypes, school textbooks, national representations, cultural representations, interculturality.

Índice geral

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Índice de Anexos	8
Índice de Figuras	9
Introdução	10
<i>Capítulo I: Conceitos relacionados com o estudo dos estereótipos culturais e nacionais nos manuais escolares</i>	13
1. O conceito de Cultura	13
2. O estereótipo e a representação de grupos sociais	18
3. Interculturalidade, pluralismo e educação intercultural	20
4. A presença de estereótipos nos manuais escolares	26
<i>Capítulo II: Enquadramento metodológico</i>	30
1. Contextualização do estudo	30
2. Estratégia de recolha de dados: o questionário	32
2.1. Procedimentos do questionário: um estudo sobre estereótipos nacionais nos manuais escolares de Inglês	34
2.2. Apresentação e tratamento de dados do questionário	35
3. Método de análise de texto: a análise de conteúdo	40
3.1. Procedimentos da análise de conteúdo: um estudo sobre as abordagens aos estereótipos nacionais nos manuais escolares	42
3.2. <i>Corpus</i> documental: manuais escolares	43
3.3. Explicitação do sistema de categorias	45
3.2. Análise e tratamento do conteúdo categorizado	47
<i>Capítulo III: Projeto de Intervenção Pedagógica</i>	59
1. Contextualização dos Estágios I e II	59
1.1. Caracterização do meio envolvente	59
1.2. Caracterização da escola	60
1.3. Caracterização da turma	63
2. Práticas Pedagógicas desenvolvidas em contextos de Estágios	64
2.1. Atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do estudo	64
2.2. Importância atribuída à realização das atividades	70
2.3. Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades	71
Considerações Finais	78
Referências bibliográficas	80

Legislação	83
Anexos.....	84

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado aos professores de inglês.....	85
Anexo 2 – Termo de consentimento para participação no questionário.....	87
Anexo 3 – Sistema de categorias em tabela para a análise dos manuais escolares.....	88

Índice de Figuras

Figura 1- Ilustração de Hofstede et al. (2010) sobre os níveis da formação da mente de um indivíduo.....	15
Figura 2- Representação de Creswell sobre as abordagens quantitativas e qualitativas	30
Figura 3- Frequência das estratégias/projetos desenvolvidos por temática.....	36
Figura 4- Consciência da presença de estereótipos nacionais nos manuais escolares ..	36
Figura 5- Número de professores que se depararam com estereótipos no manual escolar	37
Figura 6- Consciencialização da diferença entre manuais antigos e recentes	37
Figura 7- Níveis de preocupação dos professores relativamente à presença de estereótipos nos manuais escolares.....	38
Figura 8- Níveis de preocupação dos professores relativamente à presença de estereótipos nos manuais escolares.....	38
Figura 9- Percentagem do número de respostas da escala de concordância sobre afirmações relacionadas com o estudo da presença de estereótipos nos manuais escolares.....	40
Figura 10- Lista de manuais escolares analisados	44
Figura 11- Esquema da categoria 1	46
Figura 12- Esquema da categoria 2	47
Figura 13- Tabela quantitativa das referências culturais/nacionais em cada manual ...	58
Figura 14- Composição da escola.....	61
Figura 15- Níveis de ensino.....	62
Figura 16- N.º de alunos por idade	63
Figura 17- N.º de alunos por género.....	63
Figura 18- Exemplo de uma das pistas sobre o Saint Patrick's Day.....	65
Figura 19 - Exemplo de uma das pistas sobre o Saint Patrick's Day.....	65
Figura 20- Guião da atividade de Saint Patrick's Day	66
Figura 21- Apresentação do objetivo da atividade aos alunos	68
Figura 22- Resultado da atividade.....	68
Figura 23- Vídeo "What is an English stereotype? Easy English 42"	69
Figura 24- Resultado da atividade de visualização	70

Introdução

O presente Relatório de Estágio expõe, de forma fundamentada, o trabalho de investigação e implementação desenvolvido nos Estágios I e II, realizados no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade dos Açores.

Perante uma sociedade multicultural, seletiva e em constante expansão, onde a ação educativa se desenvolve de forma dinâmica, cabe ao sistema educativo, nos seus níveis micro, meso e macro, promover estratégias que possibilitem aos alunos desenvolver as aprendizagens essenciais, visando tanto a promoção pessoal como a sua integração e contribuição enquanto membros de uma comunidade.

Fenómenos como a globalização, o aumento da migração e o papel crescente da internet exigem uma abordagem mais focada em ambientes interculturais, impondo a necessidade de combater a propagação de estereótipos que possam prejudicar e marginalizar determinadas comunidades. Embora possamos ter uma comunidade geograficamente isolada dos fenómenos migratórios, a internet, através das redes sociais e da partilha de conteúdo, facilita a aproximação virtual entre diferentes culturas, oferecendo um espaço para o diálogo intercultural. No entanto, se mal utilizada, a internet pode também intensificar preconceitos e estereótipos, uma vez que a interação virtual tende a criar uma sensação de impunidade, incentivando comportamentos agressivos nas redes sociais. Contudo, com uma educação orientada para a sensibilização face a estas questões, a sociedade – tanto a nível presencial como virtual – pode desenvolver uma maior capacidade de empatia. Assim, sendo um dos pilares da sociedade, o sistema educativo deve estar atento às mudanças contemporâneas, prevenindo a criação e disseminação de estereótipos, sobretudo os de carácter nacional e cultural, que podem afetar negativamente os alunos provenientes de diferentes contextos culturais.

Adicionalmente, é crucial que a educação responda de forma eficaz à diversidade cultural, preparando os estudantes para uma sociedade multicultural, promovendo o respeito pela diferença e contribuindo para a prevenção de conflitos futuros.

Assim, com este trabalho, pretendemos contribuir, de forma modesta, para o entendimento das questões educativas relacionadas com a cidadania, com particular enfoque nas questões culturais e nacionais, bem como investigar de que forma os professores estão cientes de determinados estereótipos presentes nos manuais escolares.

Considerando o objeto de estudo do Projeto de Relatório de Estágio, estabelecemos que os objetivos da prática pedagógica deveriam ser alinhados e relacionados com a investigação, sempre que possível, de modo a garantir uma abordagem integrada e sinérgica entre a aplicação de estratégias educacionais no terreno e a análise da presença de estereótipos nacionais nos manuais escolares de inglês. Desta forma, contribuindo para uma investigação mais abrangente e uma prática mais informada e eficaz, os objetivos do Relatório de Estágio a serem considerados são os seguintes:

A. Ao nível da implementação da prática educativa:

- 1) Observar os contextos educativos no Ensino de Inglês do 3.º Ciclo e Secundário com o objetivo de compreender a dinâmica de ensino da cultura;
- 2) Desenvolver, em conjunto com outros professores, um projeto lúdico-cultural escolar sobre a cultura associada ao Saint Patrick's Day, assegurando a utilização de fontes fidedignas e evitando estereótipos generalizados;
- 3) Promover estratégias de combate aos estereótipos nos manuais escolares, tais como inclusão de diversidade e consciencialização (atividades de conhecimento sobre outras culturas e nacionalidades);
- 4) Descrever e analisar as intervenções culturais implementadas durante o estágio, tanto nas aulas que observamos como nas que ministramos;

B. Ao nível da investigação:

- 5) Fazer um levantamento de bibliografia teórica sobre o tema do Relatório de Estágio e realizar a análise desta bibliografia;
- 6) Compreender os conceitos de cultura nacional, interculturalidade e estereótipos;
- 7) Fazer levantamento de manuais escolares de inglês, recentes e antigos;
- 8) Analisar os manuais escolares de inglês em relação à presença de estereótipos nacionais;
- 9) Comparar de que forma a abordagem cultural é feita nos manuais mais recentes e nos manuais mais antigos;
- 10) Compreender como os docentes encaram a presença dos estereótipos nos manuais de inglês.

De modo a responder aos objetivos propostos, procurou-se identificar opções metodológicas adequadas à problemática em estudo. Assim, no que diz respeito à investigação (ponto B), decidimos que uma abordagem quantitativa seria a mais apropriada para a recolha de dados sobre a perceção dos docentes quanto à presença dos estereótipos nos manuais escolares. Para a análise de manuais, considerámos pertinente realizar um estudo qualitativo, baseado na construção de um sistema de categorias, que permitisse uma análise mais aprofundada e estruturada do conteúdo.

Portanto, considerou-se crucial apresentar, no capítulo I, o enquadramento teórico de alguns conceitos fundamentais para o entendimento da temática abordada neste Relatório de Estágio.

O segundo capítulo é dedicado ao desenvolvimento da investigação quantitativa e qualitativa, abordando de forma mais detalhada as metodologias utilizadas em cada abordagem. Nele, descrevemos as decisões tomadas ao longo do processo investigativo, justificando algumas escolhas feitas com base nos objetivos do estudo. Além disso, apresentamos os resultados obtidos, analisando-os à luz das questões previamente definidas, evidenciando a sua relevância para a temática em questão.

No terceiro e último capítulo apresentaremos algumas das implementações pedagógicas desenvolvidas na escola no âmbito dos Estágios I e II. Neste capítulo, descrevemos o propósito de cada uma das intervenções realizadas, bem como os resultados obtidos, analisando a sua eficácia e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo I: Conceitos relacionados com o estudo dos estereótipos culturais e nacionais nos manuais escolares

O presente capítulo tem como objetivo esclarecer conceitos fundamentais relacionados com a temática em análise. A exploração desses conceitos permite uma melhor compreensão do contexto teórico. Contudo, importa esclarecer que a maioria dos conceitos apresentados abrange uma vasta gama de estudos. Dada a complexidade destes conceitos, será feita apenas uma breve recapitulação dos aspetos mais relevantes.

Desta forma, este capítulo procura estabelecer um alicerce teórico, essencial para o desenvolvimento das próximas fases do relatório.

1. O conceito de Cultura

A cultura é um conceito multifacetado que, ao longo da história, passou por inúmeras transformações e reconsiderações. Williams (1963, p. 18) afirma o seguinte: “Where culture meant a state or habit of the mind, or the body intellectual and moral activities, it means now, also, a whole way of life”. Isto demonstra, de forma geral, como o conceito pode variar conforme o contexto e a época.

Para Eagleton (2003, p. 52), “de uma forma aproximada, cultura pode ser resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico”. De forma semelhante, Marconi & Presotto (2005) referem que os componentes da cultura são o conhecimento, as crenças, os valores, as normas e os símbolos¹. Eagleton (2003, p.49) destaca ainda que, no sentido antropológico, cultura “abrange tudo, de cortes de cabelo e hábitos de bebida à forma como devemos dirigir-nos ao primo em segundo grau do nosso cônjuge, enquanto a acepção estética da palavra inclui Igor Stravinsky mas já não a ficção científica”.

Atualmente, o conceito de cultura abrange diversas ramificações e, embora hoje se considere a natureza como uma dessas derivações, a verdade é que, como Eagleton (2003) refere, um dos seus significados primordiais é «lavoura», ou ocupação com o crescimento natural. Esta comparação fundamenta-se na ideia greco-latina da Antiguidade de que o desenvolvimento intelectual pode ser comparado ao cultivo agrícola, ou seja, assim como o agricultor prepara a terra, planta as sementes e cuida das

¹ Marconi & Presotto (2005) definem símbolos como realidades físicas ou sensoriais, às quais os indivíduos que os utilizam atribuem-lhes valores ou significados específicos.

plantas para que cresçam e deem frutos, o ser humano também precisa de cultivar a mente para que o conhecimento e a sabedoria floresçam.

De acordo com Thompson (1990, p. 165), a cultura “é um conceito que possui uma longa história própria, e o sentido que ele tem hoje é, em certa medida, um produto dessa história”. Inicialmente, o termo cultura foi definido entre os filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX como uma concepção clássica, associando-se ao processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual. Com o surgimento da disciplina de Antropologia no fim do século XIX, o termo divergiu em várias concepções de cultura (Thompson, 1990). Duas dessas concepções, denominadas de concepção descritiva e simbólica, são descritas por Thompson (1990, p.166) da seguinte forma:

A concepção descritiva de cultura refere-se a um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico. A concepção simbólica muda o foco para um interesse com simbolismo: os fenômenos culturais, de acordo com esta concepção, são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica.

Independentemente das concepções referidas anteriormente por Thompson, o que podemos observar é que estas são vistas muitas vezes como algo intocável e impreterivelmente imutável. Aliás, Eagleton (2003) aponta que as verdades culturais, seja na arte mais elitista ou nas tradições de um povo, são muitas vezes veneradas como algo sagrado, de modo que, ao serem herdadas, se transformam numa autoridade imponente.

Ademais, Hofstede et al. (2010) caracterizam a cultura como um fenômeno coletivo adquirido, partilhado por pessoas que vivem no mesmo ambiente social, onde aprendem determinada cultura. Para estes escritores, a cultura consiste em “unwritten rules” de um jogo social, acrescentando o seguinte: “it is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others. Culture is learned, not innate. It derives from one’s social environment rather than from one’s genes” (Hofstede et al., 2010, p.5-6).

Ainda sobre o conceito de cultura, Hofstede et al. (2010) referem que existem três níveis de unicidade na formação da mente de um indivíduo (ver figura 1), sendo um desses níveis a cultura. Os autores destacam a “natureza humana” como a base, representando o nível universal, instintivo a todos e herdado geneticamente. No nível superior a todos, os autores identificam a personalidade como algo parcialmente herdado geneticamente e parcialmente adquirido ao longo da vida, mas especificamente

individual. Por outro lado, no nível intermédio, eles afirmam que a cultura é algo totalmente aprendido, específico a um determinado grupo.

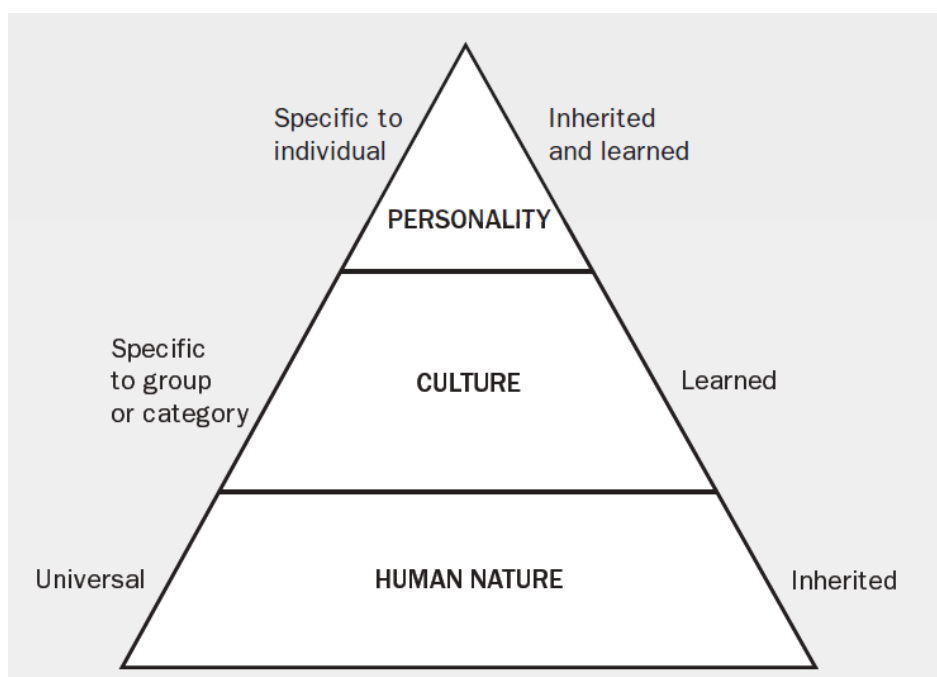


Figura 1- Ilustração de Hofstede et al. (2010) sobre os níveis da formação da mente de um indivíduo

Apesar de os aspetos culturais nacionais estarem profundamente ligados à identidade de um indivíduo, eles não fazem parte da genética humana. Isso significa que, embora um membro da sociedade se possa identificar predominantemente com a sua cultura nacional, essa identidade é adquirida de forma social e não biológica.

Nesta linha de pensamento, Kroeber (1952) acrescenta que a cultura é essencialmente uma tentativa de compreender melhor a personalidade, categorizando as qualidades da cultura como os seguintes pontos:

- 1) é transmitida e continuada, não pela genética hereditária;
- 2) é considerada suprapessoal, independentemente das suas origens;
- 3) é obediente a padrões de forma, estilo e significação;
- 4) é a personificação de valores, os quais podem ser formulados/sentidos pela sociedade portadora da cultura.

No entanto, este relatório centrar-se-á no conceito de cultura nacional, entendido fundamentalmente como uma tendência de homogeneização (Hall, 2006). Isto é, Hall (2006) refere que a cultura nacional é vista como uma intenção de unificar uma base de um sistema de representações, com o objetivo de diferenciar uma determinada nação de

outra. Essa identidade nacional permite que um indivíduo faça parte de um determinado Estado-nação, ao mesmo tempo que proporciona uma sensação de unidade cultural (incluindo língua, sistema educacional, instituições, etc.).

É crucial destacar que uma pessoa pode passar por uma fase de profundo sentimento de perda se perder a sua identidade nacional, como declara Gellner (1983, p. 6):

A ideia de um homem sem uma nação parece impor uma (grande) tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Tudo isso parece óbvio, embora, sinto, não seja verdade. Mas que isso viesse a parecer tão obviamente verdadeiro é, de facto, um aspeto, talvez o mais central, do problema do nacionalismo. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal.

No que concerne a identidade nacional, Anderson (1983) considera-a como uma “comunidade imaginada”, na qual as representações de experiências baseadas em histórias, cenários e eventos históricos que ocorrem antes de nós, mas que ainda persistem, definem um indivíduo de uma determinada nação. Um dos aspetos notáveis das “comunidades imaginadas” parte do princípio da continuidade das tradições, da origem e da intemporalidade. Essa noção de sucessão inalterável pode levar à formação de estereótipos, pois perpetua a expectativa de que os membros de uma cultura nacional correspondam sempre aos mesmos padrões socioculturais.

Adicionalmente, a definição de cultura implica a distinção entre o “nós” e os “outros”, ou seja, o processo de *othering*, em que uma pessoa (“outro”) é excluída por ser diferente da norma estabelecida (“nós”). Bauman (2011, p.164) caracteriza os indivíduos pertencentes a uma determinada cultura da seguinte forma:

O “nós” do credo patriótico/nacionalista significa pessoas *como nós*; “eles” significa pessoas que são *diferentes de nós*. Não que “nós” sejamos idênticos em tudo; há diferenças entre “nós”, ao lado das características comuns, mas as semelhanças diminuem, tornam difuso e neutralizam seu impacto. O aspecto em que somos semelhantes é decididamente mais significativo que o que nos separa; significativo bastante para superar o impacto das diferenças quando se trata de tomar posição. E não que “eles” sejam diferentes de nós em tudo; mas eles diferem em um aspecto que é mais importante que todos os outros, importante o bastante para impedir uma posição comum e tornar improvável a solidariedade genuína, independente das semelhanças que existam.

Bauman (2013) acrescenta ainda que os alicerces da tolerância mútua foram estabelecidos de acordo com a nova interpretação da ideia dos direitos humanos. Esta nova interpretação, por sua vez, quebra a hierarquia das culturas e coloca de lado o

processo de assimilação como uma evolução cultural “progressiva”. Desta forma, Bauman (2013, p.28) reforça que:

para falar do ponto de vista axiológico, as relações culturais não são mais verticais, mas horizontais; nenhuma cultura pode exigir ou ter direito à subserviência, à humilhação ou à submissão a qualquer outra simplesmente em decorrência de uma presumida superioridade ou de um «caráter progressivo».

A assimilação é um conceito recorrente ao discutir-se o conceito de cultura, às vezes de forma problemática, uma vez que muitos sociólogos encaram o processo como uma forma forçada de apagar traços culturais em prol de uma cultura dominante. Burke (2003) refere que “assimilação” é a ideia de uma cultura subordinada adotar as características da cultura dominante. Ainda acrescenta que existem três estratégias de encontro entre, pelo menos, duas culturas, a saber:

- a) processo de aceitação e acolhimento;
- b) rejeição extrema através da purificação, conhecido como “Limpeza étnica”;
- c) reação consciente de segregação com o intuito de “defender o território”, evitando a “contaminação por influências estrangeiras”.

O processo de aceitação e acolhimento referido anteriormente compõe uma visão ideal e utópica do que se espera dos encontros interculturais. No entanto, como ilustrado na alínea b), muitas vezes deparamo-nos com o oposto, em situações em que as reações aos encontros entre duas culturas resultam em grandes conflitos e podem levar ao extermínio de povos e culturas, como foi o caso da Segunda Guerra Mundial e do genocídio de Ruanda², em 1994. O cenário mais comum na atualidade é a insistência na segregação, com o intuito de “defender o território”, embora de forma mais sutil do que no passado. Os métodos contemporâneos de conservação de poder e estatuto de determinadas culturas são aplicados de maneira dissimulada, como descreve Ramonet (2000). O autor refere que a dissimulação de informação prejudicial às minorias é propagada silenciosamente através dos meios de comunicação de massa, como a televisão, o cinema e, atualmente, a *Internet*. Para além desses métodos, essa dissimulação pode também ocorrer por meio da literatura e até mesmo através do sistema educativo, contribuindo para reforçar padrões considerados restritivos. Estabelecer

² Ambos os casos fazem referência a genocídios motivados pela rejeição através da purificação. A Segunda Guerra Mundial foi palco de um dos maiores extermínios de diferentes grupos, nomeadamente judeus, polacos, ciganos, homossexuais, entre outros, considerados fora da norma segundo as regras do regime alemão. O genocídio de Ruanda, em 1994, foi um conflito entre grupos étnicos que resultou no extermínio de uma grande parte da população Tútsi às mãos da população Hútus.

preconceitos com base na identidade da cultura nacional é uma tentativa de generalizar e unificar, sem ter em consideração outros aspetos, como classe social, grupos étnicos, género e faixa etária.

Além da excessiva homogeneização, a ameaça da perda de identidade nacional, provocada pela entrada de indivíduos de diferentes origens e contextos culturais, gera uma atitude tanto defensiva como ofensiva que afasta cada vez mais pessoas de diferentes nacionalidades, visando preservar a herança cultural nacional “pura” (Hall, 2006).

Embora o termo “cultura” possa variar consideravelmente dependendo do contexto e da época, o foco principal deste estudo está mais direcionado para a cultura nacional e a identidade. A compreensão da cultura nacional é essencial para a análise dos conteúdos interculturais e das interações entre diferentes grupos sociais, como será mencionado num dos capítulos seguintes.

2. O estereótipo e a representação de grupos sociais

Segundo Goffman (1988), a sociedade estabelece meios de classificar as pessoas e os seus atributos, os quais são considerados comuns e naturais. O autor argumenta que os ambientes sociais determinam categorias de indivíduos que têm uma probabilidade de serem estereotipados, dando origem a um estigma social. O mesmo acrescenta que os estigmatizados e os que ele designa por «normais» não têm, necessariamente, de se conhecer «pessoalmente» antes de ocorrer a interação estereotipada. Deste modo, concluímos que o “normal” e o “estigmatizado” não são considerados pessoas, mas sim perspetivas geradas em situações sociais durante contactos mistos.

De forma semelhante, Sherman (1996) define o estereótipo como tipos de representação mental que moldam o conhecimento de um indivíduo sobre determinados grupos sociais. Moscovici (1978) afirma que estas representações sociais constituem uma classe muito abrangente de fenómenos psíquicos e sociais, incluindo aquilo que designamos por ciência, ideologia e até mitos.

Etimologicamente a palavra “estereótipo” tem origem na junção das palavras gregas *stereos* (que significa “rígido”) e *típus* (que significa “traços”). Desta forma, a palavra “estereótipo” foi associada a uma representação padronizada, instigada de forma consciente ou subconsciente, por grupos sociais cujo objetivo é manter a sua posição social, assim como afirma Lippmann (1922/1961), citado por Cabecinhas (2004, p. 539):

As ‘representações’ – *the pictures inside the heads* – funcionam como ‘mapas’ guiando o indivíduo e ajudando-o a lidar com informação complexa, mas também

são ‘defesas’ que permitem ao indivíduo proteger os seus valores, os seus interesses, as suas ideologias, em suma, a sua posição numa rede de relações sociais.

Lippmann (1991) defende que os estereótipos são preexistentes na sociedade, ou seja, um determinado indivíduo “absorve-os” de acordo com a cultura e sociedade em que está inserido. Isso significa que grande parte dos estereótipos não se baseiam na experiência pessoal, sendo causados pela posição socioeconómica e cultural preexistente, ou por boatos e representações deturpadas pelos meios de comunicação, redes sociais e educação. Goffman (1988) acrescenta que, quando os estereótipos são particularmente visíveis e intrusivos, sendo transmitidos ao longo de gerações, podem ter grande impacto nas interações, exercendo um efeito profundo sobre quem é estereotipado.

Assim como Goffman, Lippmann (1991) refere que os estereótipos são transmitidos de geração em geração, dos pais para os filhos, resultando na crença de que estereótipos são factos biológicos. O autor sublinha: “we are told about the world before we see it. We imagine most things before we experience them. And those preconceptions, unless education has made us acutely aware, govern deeply the whole process of perception” (Lippman, 1991, p.90). O facto de os estereótipos serem encarados como factos biológicos leva a crer que qualquer perturbação do estereótipo pode ser encarada como um ataque às fundações do universo individual, sem distinção entre o “nosso” universo e o Universo em geral (Lippmann, 1991).

Dessa forma, Lippmann (1991, p.96) descreve os estereótipos deste modo, “highly charged with the feelings that are attached to them. They are fortress of our tradition, and behind its defenses we can continue to feel ourselves safe in the position we occupy.” Consequentemente, a estigmatização de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado como um meio de afastar as minorias de diversas “vias de competição” (Goffman, 1988).

Na mesma linha de pensamento, Cardoso (1996, p. 18) refere que os estereótipos “são imagens-rótulos, em geral, negativamente conotados, que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados”.

Com base no que foi exposto anteriormente, surge a questão: “Poderá um estereótipo estar correto?”, à qual Gahagan (1976, p. 70) responde que, sendo o estereótipo uma “supergeneralização”, “não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo étnico. Mas pode-se basear em algum núcleo de verdade.” O autor acrescenta

ainda que um indivíduo estereotipado pode, de facto, partilhar do mesmo estereótipo e agir em conformidade com ele (Gahagan, 1976).

Considera-se, portanto, que o sistema educacional pode ser uma forma de perpetuação do sistema de valores associado a estereótipos, sendo responsabilidade das escolas e dos professores não apenas evitá-los, mas também alertar para a sua existência. Para além do sistema educativo, Lippmann (1991) destaca que os estereótipos moldam a forma como interpretamos o mundo, influenciando não só a arte e a literatura, mas também os nossos códigos morais, as filosofias sociais e as políticas exercidas.

O termo estereótipo, que teremos presente ao longo do desenvolvimento da investigação, é definido como:

«a ideia que temos de...», a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. (Bardin, 1995, p. 51)

Esta definição é fundamental para compreender de que forma a interculturalidade, abordada no capítulo seguinte, pode ser uma ferramenta eficaz no combate a esses estereótipos.

3. Interculturalidade, pluralismo e educação intercultural

A interculturalidade é um conceito que se refere à interação e convivência entre pessoas de diferentes culturas, etnias e origens, envolvendo o reconhecimento e a valorização das diferenças, assim como a busca por um entendimento mútuo e respeito pelas diversas perspetivas culturais presentes numa sociedade.

Por oposição, o etnocentrismo, como refere Cardoso (1996, p.15), consiste na “tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos, tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador”. Os diferentes pontos de vista de cada observador, assim como a sua cultura, etnia e origem, moldam o cenário de interação num contexto multicultural.

Segundo Cardoso (1996), existem três modelos fundamentais de política multicultural, que correspondem, por sua vez, às principais etapas do *continuum* da evolução histórica do multiculturalismo. Estes modelos representam três abordagens ideológicas distintas para entender a educação intercultural e, como o autor refere, pressupõem diferentes interpretações do conceito de igualdade de oportunidades, a saber:

- A «Assimilação» como um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à maioria,

através do qual os indivíduos pertencentes a minorias étnicas adquirem traços culturais do grupo dominante. Este processo exige das minorias étnicas a supressão de valores culturais próprios (Cardoso, 1996, p.12);

- A «Integração Cultural» como um processo social em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural da comunidade indígena branca. Trata-se de um pluralismo mitigado expresso apenas na dimensão cultural e desde que não entre em conflito com a predominância da cultura da maioria (Cardoso, 1996, p.13);
- O «Pluralismo» que significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade. Assim, a sociedade pluralista seria aquela em que os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas (Cardoso, 1996, p.14).

Na mesma linha de pensamento do «Pluralismo», o Ministério da Educação (1995) estabelece a necessidade de criar uma filosofia para a implementação de currículos multiculturais na Europa para promover a educação intercultural. Para garantir o sucesso desta abordagem, o Ministério afirma que é fundamental uma política de desenvolvimento que vise o fortalecimento, a flexibilidade e a autonomia das escolas, dos professores, dos pais e dos alunos. Ademais, o Ministério da Educação (1995, p.116) assegura que:

a educação intercultural reflecte-se nas atitudes transversais fomentadas no currículo. Estas atitudes não são específicas de uma área de conhecimentos, mas podem estar presentes em muitas delas, sendo de grande importância para a formação integral dos alunos e devendo, por isso, ter uma presença clara no projeto curricular, desde o seu início e ao longo dos vários ciclos de ensino.

Perante a necessidade de acolher uma visão multicultural, Cardoso (1996) refere que existem oito etapas para atingir mudanças multiculturais na comunidade escolar:

- 1- Conhecer os mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade étnico-cultural dos alunos;
- 2- Desenvolver atitudes positivas nas relações com todos os alunos;
- 3- Conhecer as características do currículo multicultural;
- 4- Desenvolver atitudes e competências para a realização de mudanças curriculares em sentidos multiculturais;
- 5- Considerar a vertente antirracista do currículo multicultural;
- 6- Selecionar e conceber materiais pedagógicos para a educação multicultural;
- 7- Participar na promoção das relações da escola com as famílias dos alunos pertencentes a minorias;

8- Participar na organização global da escola para a multiculturalidade;

Esta abordagem multicultural combate estereótipos ao desafiar as ideias preconcebidas e generalizadas sobre grupos culturais específicos e, como Hoffstede et al. (2010, p.384) referem, podem contribuir para a resolução de problemas globais: “Intercultural communication skills can contribute to the success of negotiations, on the results of which depend the solutions to crucial global problems”.

Segundo Byram et al. (2002, p. 9), a interculturalidade deve desempenhar um papel central no ensino de línguas, não apenas como um complemento à aprendizagem linguística, mas como um dos seus principais objetivos:

The 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.

Isto significa que, ao promover a interação e diálogo intercultural, a interculturalidade ajuda a desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminação, permitindo que as pessoas vejam as outras como indivíduos únicos e complexos, em vez de se basearem em generalizações simplistas. Dunnet et al. (1981) também apoiam a implementação de uma abordagem intercultural e consideram que, para ter sucesso, é necessário rever o currículo na maioria dos programas de EFL³ (Inglês como Língua Estrangeira), que atualmente dedica uma grande parte da sua prática ao desenvolvimento das quatro competências linguísticas (Listening, Speaking, Reading e Writing). Em resposta às alterações curriculares necessárias, Dunnet et al. (1981) afirmam ser relevante alterar e melhorar o conteúdo das didáticas do inglês para formar professores competentes para um ensino baseado na interculturalidade. Os autores revelam a importância da educação intercultural num mundo cada vez mais globalizado:

Most practitioners in international educational interchange believe that intercultural experiences have beneficial results for individual participants and, over time, for their respective societies. [...] These attributes are seen as increasingly necessary in a world where international interactions and mutual dependencies are growing in scope and importance. (Dunnet et al., 1981, p.69)

É de extrema importância que os jovens compreendam e valorizem o facto de viverem numa sociedade multicultural. O mundo em que vivemos está cada vez mais globalizado e diversificado, e esta diversidade é uma riqueza que não pode ser subestimada, uma vez que ter uma noção estável da identidade individual, explorando o

³ Sigla para English as Foreign Language

contexto social intercultural, prepara os estudantes para o papel de cidadãos globais envolvidos na comunidade (Pegrum, 2008).

À luz das Aprendizagens Essenciais (2018), verifica-se uma tentativa de consolidar as competências-chave definidas no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), especialmente no que diz respeito aos “outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, [pelo que] importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”. Por este motivo, para reforçar os valores e visões pretendidos com os objetivos do projeto, nomeadamente na promoção de estratégias de combate aos estereótipos, usaremos como base os valores e visões estabelecidos nas Aprendizagens Essenciais (2018) e, por sua vez, no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017).

Os valores delineados no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) são fundamentais para o desenvolvimento holístico dos alunos e incluem competências como a responsabilidade cívica, a capacidade crítica, a criatividade, entre outras. Adicionalmente, o enriquecimento intercultural proporciona uma dimensão adicional a esses valores, permitindo que os alunos adquiram uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e desenvolvam a tolerância, a empatia e o respeito mútuo.

Numa reflexão que se aproxima das áreas de competência estabelecidas pelo “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), conhecimentos, atitudes e capacidades, Hofstede et al. (2010) refere que para a aquisição da capacidade de comunicação intercultural é necessário passar por três fases – *awareness*, *knowledge* e *skills* – definidas pelo autor nos seguintes termos:

- 1- *Awareness* (consciência): reconhecer que possuímos um “software mental” predeterminado pela nossa educação e que outros, educados em ambientes diferentes, têm um “software mental” distinto;
- 2- *Knowledge* (conhecimento): Aprender sobre novas culturas, incluindo os seus símbolos, heróis e rituais, é essencial para a interação mesmo que não partilhemos os mesmos valores. O objetivo é compreender intelectualmente as diferenças entre os “nossos” valores e os “deles”;
- 3- *Skills* (competências): As competências baseiam-se na consciência e no conhecimento. É necessário ter a capacidade de reconhecer e aplicar os valores da outra cultura, bem como de experienciar o novo ambiente para solucionar possíveis problemas.

Liddicoat and Scariono (citados por Byram & Wagner, 2018, p.7), aproximando-se das competências abordadas por Hofstede et al., (2010), concluem que aprender uma língua a partir de uma perspectiva intercultural exige o seguinte: “An understanding of culture as facts, artifacts, information and social practices, as well as an understanding of culture as the lens through which people mutually interpret and communicate meaning”. Byram (2018) acrescenta que a cultura desempenha um papel fundamental na pedagogia e que, para conhecer e entender as outras pessoas e sociedades, é essencial conhecer e compreender a nossa própria cultura e sociedade.

De acordo com Moeller & Nugent (2014), quando as competências linguísticas e as competências interculturais se unem numa sala de aula, os alunos são preparados para participar num mundo global. Sinecrope et al. citados por Moeller & Nugent (2014) referem que, no centro da competência intercultural, está a preparação de indivíduos capazes de interagir de forma adequada e eficaz com pessoas cujos contextos culturais sejam diferentes dos seus. Byram & Wagner (2018, p.10), em sintonia com os autores anteriores, afirmam o papel relevante da comunicação intercultural: Language teaching for intercultural communication is front and center in the educational mission of facilitating our students’ participation in intercultural citizenship, which is a *sine qua non* in today’s world.”

Byram et al. (2002) afirmam que a comunicação intercultural é baseada no respeito mútuo e na igualdade dos direitos humanos com base democrática para a interação social. Assim, os autores acrescentam que a dimensão intercultural no ensino das línguas visa desenvolver alunos mediadores interculturais, capazes de lidar com múltiplas identidades e de evitar a estereotipagem. Byram (2008) também refere que, para alcançar uma boa comunicação intercultural, os indivíduos devem adquirir um conjunto de cinco saberes, denominados por ele como *savoir être*, *savoirs*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* e *savoir s’engager*, os quais podem ser explicitados da seguinte forma:

- Saber Ser (*savoir être*): curiosidade e abertura, disposição para abdicar da descrença em relação a outras culturas e em relação às próprias crenças culturais;
- Conhecimento (*savoirs*): sobre os grupos sociais e as suas práticas, tanto no próprio país como no país do interlocutor, bem como sobre os processos gerais de interação social e individual;

- Competências de interpretação e relação (*savoir comprendre*): Capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos da própria cultura;
- Competências de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*): capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais, e a capacidade de aplicar conhecimentos, atitudes e competências em condições de comunicação e interação em tempo real;
- Consciência cultural crítica/educação política (*savoir s'engager*): capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos nas próprias culturas e países, bem como em outras culturas e países.

Sendo assim, Byram et al. (2002) concluem que o papel do professor nas aulas de línguas é ajudar tanto no desenvolvimento de competências, atitudes e tomada de consciência de valores como também no desenvolvimento do conhecimento cultural e nacional do aluno. Os autores alertam ainda para o facto de os professores não conseguirem ser completamente neutros relativamente a temáticas culturais, uma vez que são seres humanos. No entanto, afirmam ser necessário considerar como os estereótipos dos professores podem influenciar a sua prática, mesmo que subconscientemente, e como podem afetar os alunos. É, portanto, necessário, que os professores tomem consciência desta realidade e procurem agir de modo a mitigá-la.

Segundo Goffman (1988), a sociedade estabelece meios de classificar as pessoas e os seus atributos, os quais são considerados comuns e naturais. O autor argumenta que os ambientes sociais determinam categorias de indivíduos que têm uma probabilidade de serem estereotipados, dando origem a um estigma social. Goffman (1988) acrescenta ainda que os estigmatizados e os que ele designa por «normais» não têm, necessariamente, de se conhecer «pessoalmente» antes de ocorrer a interação estereotipada. Deste modo, Goffman (1988, p.149) conclui que, “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contactos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro.”

4. A presença de estereótipos nos manuais escolares

Antes de mais é necessário clarificar que o regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares foi estabelecido pela Lei n.º 47/2006, a qual define o conceito «Manual Escolar» como:

o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor; (Lei n.º 47/2006, artigo 3.º)

Não raro, toma-se conhecimento que as escolas portuguesas enfrentam cada vez mais o desafio de combater a falta de motivação dos alunos, o desinteresse pela escola e, conseqüentemente, o insucesso escolar. É também importante destacar que parte destes problemas é causada pela falta de equipamentos escolares, comprometendo a diversidade dos materiais e recursos didáticos. Como resultado, os professores acabam por fundamentar as suas aulas nos manuais escolares, faltando-lhes a iniciativa e tempo para criarem os seus próprios materiais.

A situação anterior leva-nos a questionar em que consiste e qual é a função do manual escolar. Sobre esse assunto, é relevante referir a perspetiva de Brito (1999, p. 139), que chama a atenção para os aspetos ideológicos:

Os manuais escolares constituem um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem e que favorecem o processo educativo. Eles desempenham um papel determinante no contexto escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas. Por outro lado, ultrapassando as delimitações do território escolar, no concerto ideológico do aparelho do Estado, o manual escolar tende a veicular a ideologia dominante e, embora nem sempre se preste muita atenção à sua “música”, porque é demasiado silenciosa, a verdade é que ela é “ouvida” e “divulgada”, sensitivamente, na Escola, instituição que, neste processo, desempenha um papel predominante.

Morgado (2004) defende que, independentemente do país, os manuais escolares e os livros de texto estabelecem uma relação entre as práticas pedagógicas e os objetivos das aprendizagens. Além disso, Tormenta (1996, p. 10) refere que “a própria concepção do manual nem sempre obedece a princípios pedagógicos e científicos inovantes, pois é enviesada pela conjugação dos interesses das editoras com as referidas práticas

pedagógicas mais usadas”. Acrescenta ainda que a utilização dos manuais está condicionada pelas escolhas pedagógicas dos professores e que, muitas vezes, constitui a única bibliografia que os mesmos conhecem, tanto em termos pedagógicos como científicos (Tormenta, 1996, p.9). Ainda sobre a utilização dos manuais escolares pelos professores, Brito (1999) menciona que um dos motivos para esta centralização se deve ao facto de as escolas enfrentarem problemas relacionados com a ausência de materiais e equipamentos. No entanto, continua a verificar-se “uma falta de iniciativa em construir o próprio material, assim como uma ausência de tradição em utilizar, com frequência outros recursos que conduzam os alunos a ultrapassar a vivência da rotina escolar.” (Brito, 1999, p.139)

A perspectiva de que o manual escolar é o centro não se limita apenas aos professores, uma vez que, segundo Silva (1999, p. 476), "o manual escolar é, muitas vezes o único tipo de livro a que os alunos têm acesso, que leem e consultam”. A centralidade do manual escolar pode tornar-se natureza ética que podem prejudicar a ação educativa, como menciona Morgado (2004, p.27):

ao perfilhar uma determinada visão da realidade e um modelo de homem e de sociedade a construir, qualquer seleção cultural não pode desligar-se das dimensões de natureza ideológica e política que lhe são subjacentes, o que reforça a natureza ética e política da própria ação educativa.

Devido ao poder dos manuais e à sua presença constante nas salas de aula, é necessário ser responsável na sua utilização e encontrar um equilíbrio entre o uso dos manuais e de outros recursos. Assim, como indica Silva (1999, p.477): “Os manuais deverão ser sérios, bem fundamentados e estruturados, deverão conter-se nos seus limites e permitir que os professores e alunos, apesar da sua existência, possam dispor de autonomia e criatividade”.

Convém ainda lembrar que a seleção cultural, segundo Apple (1996, p. 66), é “feita por alguém, a visão de alguém a respeito do que se deve considerar legítimo em matéria de conhecimento e de cultura”. Segundo o artigo 5.º da lei n. º47/2006, “a iniciativa da elaboração, da produção e da distribuição de manuais escolares e de outros recursos didático-pedagógicos pertence aos autores, aos editores ou a outras instituições legalmente habilitadas para o efeito”. Dado o exposto, cabe às editoras decidirem, em certa parte, que conteúdos devem ser inseridos no manual e de que forma deverão ser trabalhados, mas muitos manuais escolares são construídos para evidenciar uma só visão etnocêntrica, conferindo pouca atenção ou mesmo omitindo culturas minoritárias,

permitindo o desenvolvimento e construção de estereótipos sobre determinadas realidades (Morgado, 2004).

Segundo o artigo 11.º da Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, relativo aos critérios de avaliação e decisão das comissões, estabelece-se que se deve considerar obrigatoriamente um conjunto de critérios, tais como o rigor científico, linguístico e conceptual. Além disso, destaca-se que as comissões de avaliação devem atender ainda aos princípios e valores constitucionais – não discriminação e igualdade de género – e garantir a diversidade social e cultural dos universos de alunos a que se destinam os manuais escolares. A mesma lei, no artigo 8.º, refere que nos procedimentos de adoção, avaliação e certificação dos manuais intervêm os docentes e as comissões de avaliação. No entanto, apesar das delimitações estabelecidas pelo regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais, ainda pode existir espaço para a manifestação do currículo oculto, moldando a perspetiva dos alunos:

é um facto que os manuais se dirigem a jovens, à partida ainda pouco críticos, maleáveis a uma possível ortodoxia ideológica, científica e pedagógica, alienáveis pelo atractivo das imagens e de outros artifícios e para quem a permanência impressa do conteúdo pode significar uma espécie de «verdade absoluta», ao longo de muitos anos da sua vida. (Tormenta, 1996, p.11)

À luz destas considerações, os manuais escolares não só podem incentivar e perpetuar estereótipos, como também, de acordo com Brito (1999), funcionam como transmissores de valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais, que podem tanto promover o desenvolvimento da criança, como fomentar o seu desinteresse pela escola.

Brito (1999) salienta que, ao adotar manuais escolares, os professores devem analisar, discutir e avaliar o conteúdo, a metodologia e todas as características dos livros didáticos, de forma a selecionar aqueles que mais se aproximam de uma prática pedagógica eficaz. Acrescenta ainda que este processo de seleção é uma tarefa complexa e, por vezes, polémica, sobretudo no que concerne à obtenção de consenso entre os docentes. Assim, Brito (1999, p.141-142) reforça que:

os manuais escolares desempenham um papel fundamental no contexto escolar, por isso, torna-se cada vez mais pertinente a problematização da sua concepção, avaliação e seleção, em função de pré-requisitos pedagógicos e didaticamente bem alicerçados e fundamentados.

Segundo Carvalho et al. (1999), os manuais escolares de inglês são um instrumento ideológico que legitima uma ordem social, uma visão do mundo e uma

maneira de viver pouco consentânea com os valores de uma educação intercultural, acrescentando que:

entendemos que o manual de inglês forma um universo de «brancos, machos e mortos». «Branco», porque, de um modo sistemático, ignora que o Reino Unido é hoje multicultural, multirracial e multicolorido [...]. «Machos», porque apresenta o mundo no masculino, mesmo quando as imagens são de mulheres, num processo tão lucidamente caracterizado por John Berger em *Modos de Ver*: «os homens agem e as mulheres aparecem» [...]. «Mortos», porque não só estão alguns literalmente mortos, numa notável galeria de defuntos retirados do conforto dos cânones, mas também porque os mortos que continuam vivos raramente têm lugar no manual. (1999, p.163)

Num estudo sobre manuais escolares de inglês e as representações neles presentes, Carvalho et al. (1999, p.167) demonstram de diversas formas como assuntos importantes são tratados incorretamente e de forma superficial, exemplificando da seguinte maneira:

Estes manuais, seguindo as orientações dos programas, evidenciam ainda pseudopreocupações, seguras e consensuais, tipo ‘save the trees, save the whales, save the earth’, entremeadas com digressões turísticas estafadas, num itinerário circular Londres-Nova Iorque-Londres, Nova Iorque-Londres- Nova Iorque. Tudo isto imposto às alunas num formato que, nos últimos anos, é cada vez mais o da fotonovela ou o de um amontoado de fotografias à paparazzi, acompanhadas, quase que envergonhada e apologeticamente, de um texto minúsculo, habitualmente retirado de revistas ou femininas ou de mexericos.

Em última instância, considerando o poder dos manuais escolares, Morgado (2004) defende que é preciso refletir sobre a organização desses recursos didáticos, bem como sobre as suas mensagens e os seus valores, uma vez que desempenham um papel significativo na configuração do processo educativo.

Portanto, é necessário não só refletir sobre a elaboração dos manuais escolares, como também sobre o processo de seleção destes, que deve prevenir e sensibilizar para a importância de tratar adequadamente conteúdos essenciais ao desenvolvimento do aluno. O papel do professor nos processos relacionados com manuais escolares é crucial, dado que esta profissão implica grandes responsabilidades na formação dos alunos enquanto membros de uma sociedade cada vez mais multicultural.

Capítulo II: Enquadramento metodológico

O presente capítulo explica as opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento do projeto de investigação. Assim, organizámos o capítulo começando com a contextualização do estudo, seguida das metodologias aplicadas, acompanhadas dos procedimentos utilizados na investigação em questão.

Consideramos fundamental dedicar parte deste capítulo à descrição das estratégias de recolha de dados – questionários e análise de conteúdo – assim como a todo o procedimento envolvido na investigação presente neste relatório. Todo este processo é crucial para compreender os resultados obtidos e as conclusões a que chegamos.

1. Contextualização do estudo

A metodologia escolhida para a elaboração do Relatório de Estágio baseia-se na necessidade de atender aos princípios das duas vertentes do Estágio, tanto científica quanto pedagógica. Desta forma, temos por objetivo a investigação de forma combinada, abrangendo abordagens quantitativas e qualitativas de acordo com a figura (ver figura 2) ilustrativa de Creswell (citado por Coutinho, 2019, p.29).

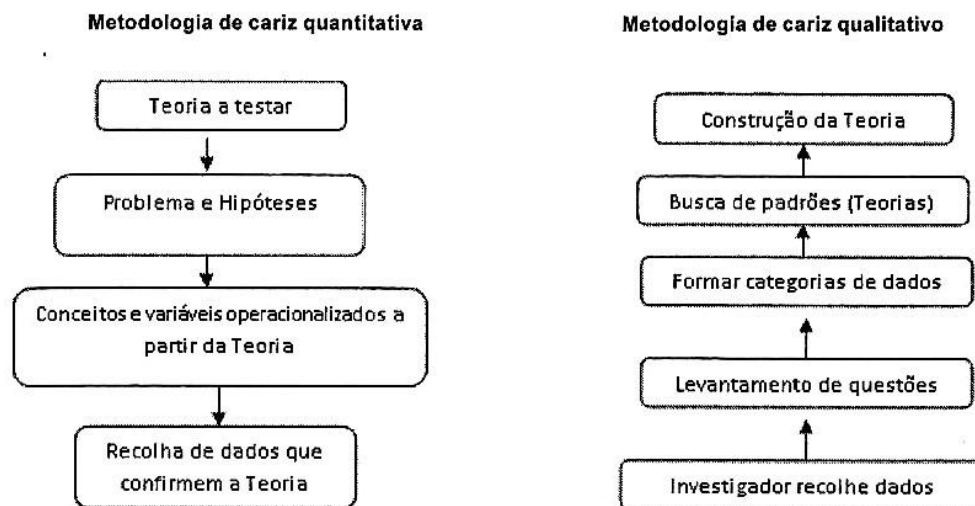


Figura 2- Representação de Creswell sobre as abordagens quantitativas e qualitativas

A natureza da investigação empírica “é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill & Hill, 2009). Deste modo, sempre que iniciamos um estudo ou investigação, necessitamos de considerar uma série de etapas e procedimentos a serem desenvolvidos para atingir os objetivos delineados.

Sem a delimitação clara da finalidade da investigação, não é possível desenvolver um estudo fiável e objetivo, pelo que, após a seleção de um tema, Hill & Hill (2009) indicam-nos que é necessário realizar a revisão de literatura. Portanto, é fundamental esclarecer a finalidade da investigação ao determinar os objetivos.

Como Pardal & Correia (1995, p. 13) referem, “a investigação parte de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade – do objeto de estudo.” Foi neste sentido que a escolha dos métodos aplicados, bem como o processo de aplicação do mesmo, se tornou fundamental para a obtenção de resultados válidos. A seleção dos métodos deve estar alinhada com os objetivos delineados, garantindo que as técnicas aplicadas permitam uma análise fidedigna e pertinente.

Foi crucial definirmos os objetivos do estudo, pois “um estudo é altamente condicionado pela sua finalidade. É necessário perguntar-se o que se pretende com o estudo. Da resposta resultarão a melhor informação para o tratamento do objeto de estudo e a determinação do nível de precisão pretendido.” (Pardal & Correia, 1995, pp.26-27)

Deste modo, a definição dos objetivos principais do Relatório de Estágio intitulado “Estereótipos nacionais nos manuais escolares de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário” foi dividida em duas vertentes e da seguinte forma:

A. Ao nível da implementação da prática educativa:

- 1) Observar os contextos educativos no Ensino de Inglês do 3.º Ciclo e Secundário com o objetivo de compreender a dinâmica de ensino da cultura;
- 2) Desenvolver, em conjunto com outros professores, um projeto lúdico-cultural escolar sobre a cultura associada ao Saint Patrick’s Day, assegurando a utilização de fontes fidedignas e evitando estereótipos generalizados;
- 3) Promover estratégias de combate aos estereótipos nos manuais escolares, tais como inclusão de diversidade e consciencialização (atividades de conhecimento sobre outras culturas e nacionalidades);
- 4) Descrever e analisar as intervenções culturais implementadas durante o estágio, tanto nas aulas que observamos como nas que ministramos;

B. Ao nível da investigação:

- 5) Fazer um levantamento de bibliografia teórica sobre o tema do Relatório de Estágio e realizar a análise desta bibliografia;

- 6) Compreender os conceitos de cultura nacional, interculturalidade e estereótipos;
- 7) Fazer levantamento de manuais escolares de inglês, recentes e antigos;
- 8) Analisar os manuais escolares de inglês em relação à presença de estereótipos nacionais;
- 9) Comparar de que forma a abordagem cultural é feita nos manuais mais recentes e nos manuais mais antigos;
- 10) Compreender como os docentes encaram a presença dos estereótipos nos manuais de inglês.

Posteriormente, em relação a cada metodologia, serão descritos com maior detalhe os objetivos de cada método de investigação selecionado para aprofundar a temática, nomeadamente o questionário e a análise de conteúdo.

2. Estratégia de recolha de dados: o questionário

A recolha de dados, na qual a informação é obtida através da inquirição dos participantes, pode ser classificada sob a designação de técnicas de inquérito (Ghiglione & Matalon, 1997). De acordo com Coutinho (2018, p.139), o questionário “pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas e indivíduos”. Assim, o presente questionário foi elaborado com o intuito de obtermos informações sobre a consciencialização dos professores acerca da presença de estereótipos nacionais nos manuais escolares, além de recolhermos dados sobre as atividades implementadas para combater os estereótipos culturais, mesmo que estas sejam operacionalizadas de forma inconsciente.

A estrutura do questionário, por meio de várias questões e cruzamento de diversas variáveis, permite-nos identificar o nível de interesse dos professores em relação a uma sociedade cada vez mais multicultural.

Deste modo, seguindo as instruções de Foddy (1993, p. 27), definimos claramente a informação que pretendíamos obter, começando por clarificar os tópicos que se pretendia analisar e delinear as ideias sobre que tipo de informação seria capaz de “satisfazer as razões de ordem teórica ou de ordem prática que originaram a pesquisa e as sucessivas perguntas relativas a cada um dos tópicos propostos”.

Após a definição clara dos tópicos, Sudman e Bradburn (1982, p.13), citados por Foddy (1993, p.34), indicam que se deve considerar as seguintes regras: “Não formular perguntas concretas sem ter reflectido cuidadosamente sobre a questão que preside à investigação”, “escrever a questão que preside à investigação e tê-la presente quando se formulam as perguntas concretas” e “perguntar sistematicamente: Porque é importante saber isto?”. No nosso caso, seguimos também as orientações de Smith (1981) que nos indicam que perguntas fáceis de entender, concretas e tecnicamente adequadas tendem gerar menos incoerência nas respostas, menos pessoas com “nonattitudes⁴”, e, conseqüentemente, a ser mais consistentes. Ainda nesta parte, pressupõe-se que os inquiridos possuem a informação solicitada, sendo que “as perguntas que normalmente se incluem no questionário incorporam pressupostos não apenas sobre a natureza do que se quer medir, mas também sobre a sua própria existência” (Converse & Presser, 1986, p. 35).

Para facilitar o preenchimento e tratamento dos dados, optámos por elaborar um questionário com perguntas semifechadas, proporcionando ocasionalmente a oportunidade de desenvolver respostas quando considerado relevante. Guba e Lincoln (1985) afirmam que escolher entre questões de resposta aberta e fechada depende das opções teóricas ou filosóficas assumidas pelo investigador.

Esta abordagem, que combina perguntas fechadas e abertas, parte do princípio de que ambas as abordagens têm as suas vantagens e inconvenientes. Foddy (1993, p.142) argumenta que os opositores das perguntas fechadas consideram estas descontextualizadas e com opções de resposta arbitrárias. Por outro lado, os defensores referem que as perguntas abertas “tendem a produzir material informativo extremamente diversificado, de baixa fiabilidade e difícil codificação”.

Ainda sobre as questões abertas e fechadas, Moreira (2004, p. 124) afirma que uma das vantagens das questões fechadas é, evidentemente, a facilidade de tratamento dos resultados, sendo que as questões de resposta aberta permitem o inquirido exprimir-se pelas suas próprias palavras.

Relativamente às questões de resposta fechada, seleccionámos itens com escalas numéricas, de modo a incluir mais do que duas respostas possíveis. Moreira (2004, p.183) refere que “[se] se trata de propor aos respondentes uma escala (no sentido contínuo

⁴ Termo inicialmente criado por Philip Converse para descrever o ato de responder a questionários sem possuir uma opinião concreta. Esta atitude é caracterizada por uma baixa persistência ao longo do tempo e por uma fraca resistência à persuasão.

dividido em sucessivos níveis, e não de um conjunto de itens) representando uma dada dimensão, sendo os diversos graus dessa escala definidos através de valores numéricos, sem outra descrição” (e.g., grau de acordo).

Segundo Pardal e Correia (1995), o questionário foi construído com uma variedade de perguntas, incluindo perguntas fechadas e perguntas de escolha múltipla com leque aberto.

2.1. Procedimentos do questionário: um estudo sobre estereótipos nacionais nos manuais escolares de Inglês

A elaboração do questionário (ver anexo 1) baseou-se nos métodos do estudo preliminar de Hill & Hill (2009), os quais são recomendados quando a revisão de literatura é escassa. Por este motivo, uma vez que a maioria dos estudos sobre estereótipos se concentra nos de género e não se aplica integralmente aos culturais, foi procurado um equilíbrio entre fundamentar o questionário na revisão de literatura e, simultaneamente, utilizar os métodos preliminares de Hill & Hill (2009). Estes métodos afirmam que realizar dois estudos preliminares, uma discussão em grupo e a aplicação do questionário a uma amostra pequena, mas representativa do universo, é uma forma de assegurar a objetividade, conforme os objetivos do questionário.

Deste modo, foram delineados os seguintes objetivos para a elaboração do questionário sobre a presença dos estereótipos nos manuais escolares de inglês:

- 1) recolher dados para esclarecer uma série de questões relacionadas com a perceção dos professores sobre a presença de estereótipos nos manuais escolares, bem como para verificar se há consciência da presença e identificar possíveis estratégias de combate;
- 2) contribuir para o processo de reflexão dos inquiridos sobre o modo como a importância da intervenção dos professores na abordagem desta problemática e como podem eles próprios contribuir para a sua resolução.

Após a elaboração do esboço do questionário, solicitámos a revisão de especialistas na área, de modo a verificar se o questionário necessitava de melhorias. O passo seguinte consistiu na aplicação preliminar do mesmo a quatro pessoas com características semelhantes às da amostra, para verificar se havia lacunas no preenchimento e se a informação recolhida era suficiente para alcançar os objetivos da aplicação do questionário.

Simultaneamente ao desenvolvimento do questionário, elaborámos um termo de consentimento (ver anexo 2) visando garantir que os participantes estivessem informados sobre o estudo. Este termo declarava que qualquer participação era voluntária, permitindo que os participantes pudessem recusar-se a participar ou interromper o preenchimento e entrega do questionário a qualquer momento. Além disso, os participantes foram informados de que os dados recolhidos seriam tratados de forma anónima e confidencial.

Uma vez que os questionários eram direcionados a professores do grupo disciplinar de inglês, foram selecionadas duas escolas para a distribuição dos mesmos. Entrámos em contacto com o conselho executivo de cada escola, solicitando autorização para distribuir os questionários aos professores mencionados. Após a obtenção da permissão do conselho executivo, procedemos à distribuição dos questionários, estabelecendo um ponto de recolha anónimo caso algum professor não desejasse participar no estudo. Este processo foi conduzido com rigor ético em todas as etapas.

Durante a fase de recolha dos questionários, estes foram contabilizados para determinar a taxa de resposta. Foram calculados os questionários distribuídos consoante o número de professores em cada escola, assim como o número de questionários efetivamente recolhidos.

Após termos recolhido os questionários, procedemos ao tratamento de dados, incluindo a criação de quadros síntese de cada questão presente no questionário.

2.2. Apresentação e tratamento de dados do questionário

O presente questionário foi distribuído a professores dos grupos disciplinares 330⁵, 220⁶ e 120⁷ de duas escolas da ilha de São Miguel, tendo sido distribuídos 24 questionários e recebidas 19 respostas (80%). Entre os inquiridos, constatámos que dois tinham entre 20 e 25 anos (10.52%), um tinha entre os 26 e 30 anos (5.26%), sete tinham entre 41 e 45 anos (36.84%), seis tinham entre os 46 e 50 anos (31.57%) e três tinham entre os 51 e 55 anos (15.78%). Constatámos ainda que, dos 19 inquiridos dos grupos disciplinares mencionados anteriormente, 18 são do sexo feminino e 1 é do sexo masculino. No que concerne o tempo de serviço, quatro entrevistados tinham entre 1 e 5 anos (21.05%), um tinha entre 11 e 15 anos (5.26%), cinco tinham entre 16 e 20 anos (26.31%), dois tinham entre 21 e 25 anos de serviço (10.52%) e sete tinham entre 26 e 30

⁵ Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

⁶ Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico

⁷ Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Primário

anos (36.84%). Assim sendo, verificamos que a esmagadora maioria são do sexo feminino e só um quinto dos inquiridos se encontram na faixa etária inferior a 40 anos, sendo que cerca de 47% dos professores possuem mais de 21 anos de carreira.

Passando diretamente para o tratamento de dados do questionário, em resposta às questões relativas à conceção e desenvolvimento projetos/ estratégias lúdico-culturais escolares de combate aos estereótipos, podemos desde logo constatar que 14 professores (73.68%) assumem que organizaram projetos relacionados com as tradições, referências linguísticas e cinematográficas (ver figura 3). Concluimos que a maioria dos docentes realiza projetos considerados estratégias de combate aos estereótipos, quer de forma consciente, quer inconsciente, no que diz respeito à função de prevenção ou combate.

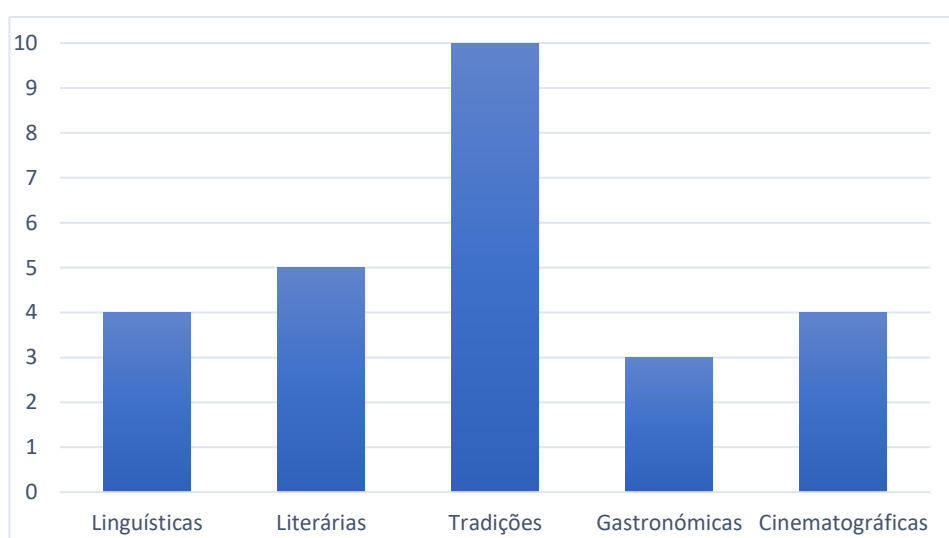


Figura 3- Frequência das estratégias/projetos desenvolvidos por temática

Dos dados recolhidos, 57.89% dos inquiridos referem pouca ou nenhuma consciência relativamente à presença de estereótipos nacionais nos manuais escolares, sendo que apenas 36.84% está sensibilizado para o assunto (ver figura 4).

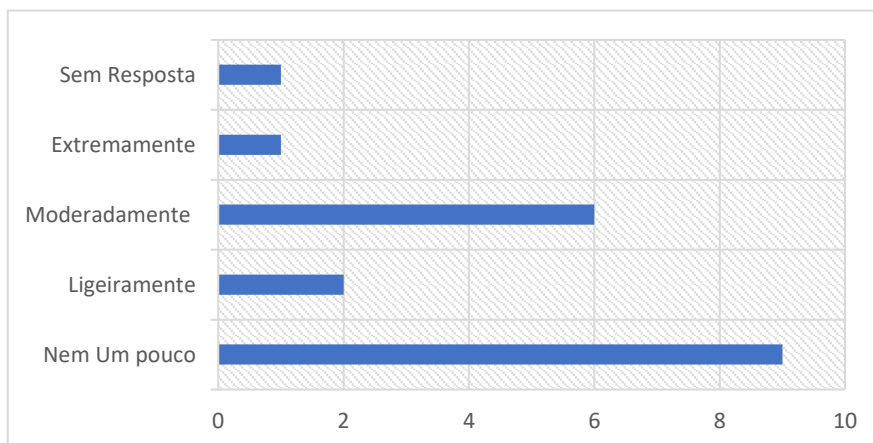


Figura 4- Consciência da presença de estereótipos nacionais nos manuais escolares

Nesta sequência podemos constatar que 68.42%, 13 professores, nunca se deparou com nenhum estereótipo cultural em manuais escolares, embora três respostas afirmativas remetam para os estereótipos de beleza, “nacionalidade e as características de cada povo” e género (“[...]no futebol os protagonistas são sempre rapazes”) (ver figura 5). Verificamos que uma grande parte dos inquiridos afirma nunca se ter deparado com nenhum estereótipo. No entanto, ao sobrepor com os cerca de 60% dos inquiridos que afirmam não estar conscientes da presença de estereótipos nos manuais escolares, levanta-se a questão se estarão eles a deparar-se com estereótipos e não se apercebem desse facto.

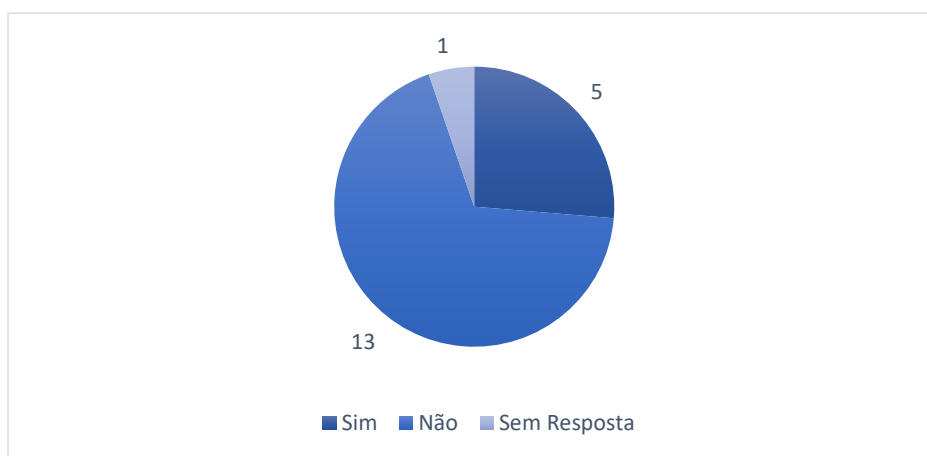


Figura 5- Número de professores que se depararam com estereótipos no manual escolar

Relativamente à comparação dos manuais escolares mais antigos com os atuais, no que concerne ao cuidado na seleção de conteúdo cultural e nacional, 4 professores (21.05%) assumem não ter conhecimento ou não verificar nenhuma diferença, sendo que 15 professores (78.94%) verificam alguma ou considerável diferença (ver figura 6). Constatamos que cerca de 2/4 dos inquiridos estão sensibilizados para as alterações realizadas nos manuais escolares no âmbito do conteúdo cultural e nacional.

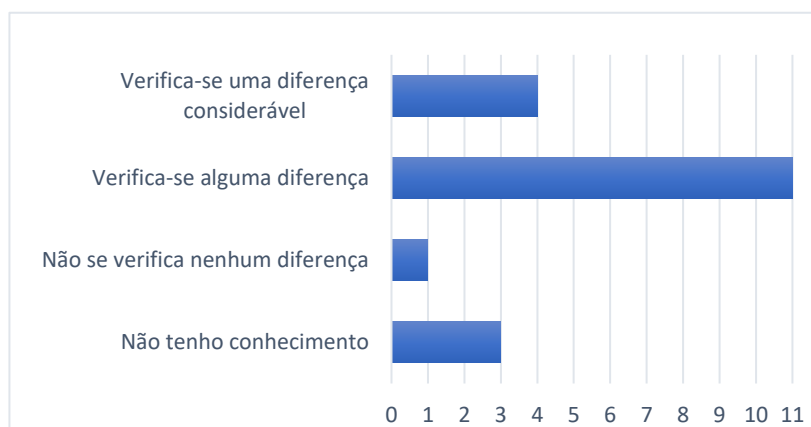


Figura 6- Consciencialização da diferença entre manuais antigos e recentes

Em resposta à preocupação com a presença de estereótipos nos manuais escolares, 15.78% (3 professores) não consideram relevante, 36.84% (7 professores) consideram relevante, mas não alarmante, sendo que 47.36% (9 professores) consideram relevante e necessária a intervenção por parte das entidades responsáveis (ver figura 7). Observamos uma preocupação de um grupo maioritário, o que confirma os estudos anteriores sobre a relevância do combate aos estereótipos e o impacto que estes podem ter na sociedade.

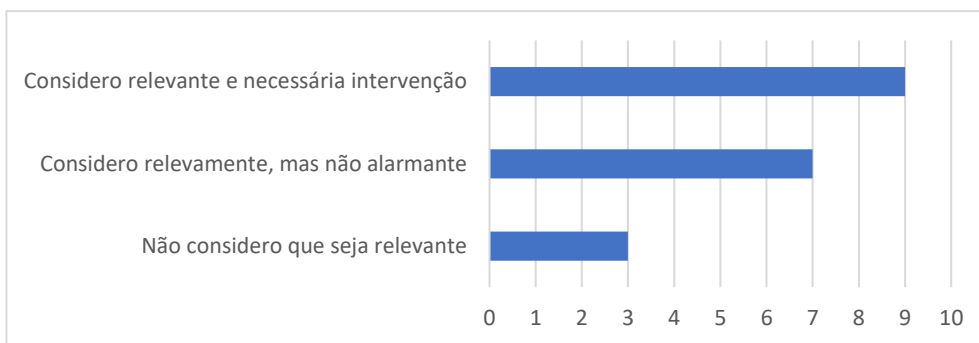


Figura 7- Níveis de preocupação dos professores relativamente à presença de estereótipos nos manuais escolares

Em relação à possibilidade de os manuais escolares incutirem estereótipos nos alunos, através do currículo oculto, 15 professores (78.94%) não consideram que aconteça, sendo que apenas 4 professores (21.05%) consideram uma possibilidade, afirmando que “os hábitos culturais são perfeitamente de cultura europeia normatizada”, “tal como a imprensa escrita, a televisão e as redes sociais, os manuais escolares incutem estereótipos”, “a inclusão de estereótipos, mesmo que de uma forma menos óbvia, conduz à formação de determinadas conceções por parte dos alunos” e “as ideias pré-concebidas saem reforçadas se os manuais continuam a mostrar situações e modelos estereotipados” (ver figura 8). Podemos notar que, apesar de a maioria dos docentes estar consciente da presença dos estereótipos nos manuais escolares, 2/3 dos inquiridos não consideram que através do currículo oculto se incuta estereótipos nos alunos.

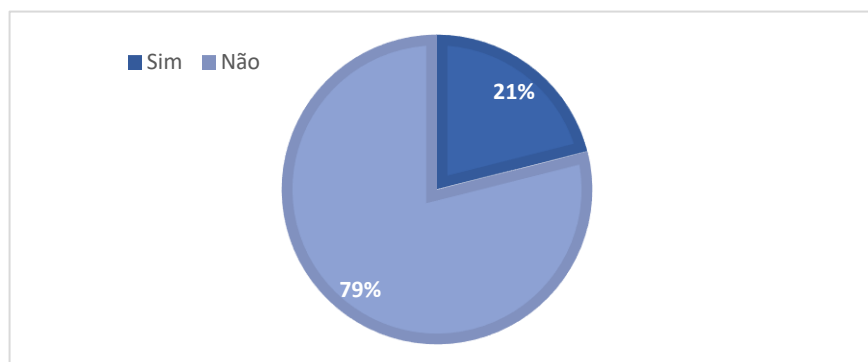


Figura 8- Níveis de preocupação dos professores relativamente à presença de estereótipos nos manuais escolares

A figura seguinte (ver figura 9) apresenta questões relevantes para o estudo da presença de estereótipos nos manuais escolares, bem como a opinião dos professores inquiridos, considerando uma escala de concordância. O número de professores que selecionaram cada hipótese está indicado, assim como a mesma amostra expressa em percentagem.

No que concerne a representação de diferentes culturas nos manuais escolares cerca de 60% dos inquiridos (11 professores) concorda que é feita de forma justa e equitativa, sendo que só 9 professores (47%) consideram que as representações culturais refletem com precisão a diversidade da sociedade. Relativamente à presença de estereótipos culturais nos manuais escolares, 2/4 dos inquiridos concordam que estes podem influenciar a perceção dos alunos sobre diferentes grupos étnicos ou culturais, sendo que os mesmos inquiridos consideram que os manuais deveriam ser revistos de modo a eliminar os estereótipos. No que se refere à representação mais precisa e inclusiva das diferentes culturas, 78% (15 inquiridos) estão de acordo que os manuais deveriam promovê-la. Ademais, cerca de 42% (8 professores) dos professores concordam que os mesmos devem receber formação específica para identificar e abordar os estereótipos culturais nos manuais escolares, sendo que 15 inquiridos (79%) concordam que a consciencialização dos professores sobre estereótipos culturais é crucial para criar um ambiente educacional mais inclusivo. A respeito de incorporar discussões sobre estereótipos culturais nas suas aulas, os mesmos 79% concorda que seja um dever e 68.42% dos professores (13 inquiridos) afirma que é da responsabilidade dos professores abordar ativamente estereótipos culturais quando identificados nos materiais de ensino. Para além disso, 16 docentes (84%), consideram um dever dos professores incentivar os alunos a questionar e analisar criticamente as representações culturais nos manuais escolares.

	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo
Os manuais escolares representam de forma justa e equitativa diferentes culturas.	5 26.31%	3 15.78%	11 57.89%
As representações culturais nos manuais escolares refletem com precisão a diversidade da sociedade.	7 36.84%	3 15.78%	9 47.36%
Os estereótipos culturais nos manuais escolares podem influenciar a perceção dos alunos sobre diferentes grupos étnicos ou culturais.	4 21.05%	4 21.05%	11 57.89%
Os manuais escolares deveriam ser revistos para eliminar estereótipos culturais.	3 15.78%	5 26.31%	11 57.89%
Os manuais escolares deveriam promover uma representação mais precisa e inclusiva das diferentes culturas.	1 5.26%	3 15,78%	15 78.94%
Os professores devem receber formação específica para identificar e abordar estereótipos culturais nos manuais escolares.	5 26.31%	6 31.57%	8 42.10%
A consciencialização dos professores sobre estereótipos culturais é crucial para criar um ambiente educacional mais inclusivo.	1 5.26%	3 15.78%	15 78.94%
Os professores devem incorporar discussões sobre estereótipos culturais nas suas aulas.	2 10.52%	2 10.52%	15 78.94%
É responsabilidade dos professores abordar ativamente estereótipos culturais quando identificados nos materiais de ensino.	0 0%	6 31.57%	13 68.42%
Os professores devem incentivar os alunos a questionar e analisar criticamente as representações culturais nos manuais escolares.	1 5.26%	2 10.52%	16 84.21%

3. Método de análise de texto: a análise de conteúdo

Segundo Bardin (citado por Coutinho, 2019, p.217), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, ou seja, um “conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/ temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2019, p.217).

Por sua vez, Amado (2000, p. 53) sugere que a análise de conteúdo é “uma técnica que procura «arrumar» num conjunto de categorias de significação o «conteúdo

manifesto»”. Coutinho (2019, p.217) acrescenta ainda que a ideia base da análise de conteúdo reside no conceito de que as «unidade[s] de análise⁸» podem ser organizadas em categorias conceptuais, as quais, por sua vez, podem representar elementos de uma teoria a ser testada.

Bardin (1995) afirma que a análise de conteúdo se organiza em torno do que designa como «polos cronológicos», sendo estes a pré-análise, a exploração material e o tratamento dos resultados e a interpretação.

O autor refere que o objetivo da pré-análise é sistematizar as ideias iniciais, de modo a tornar operacional o seu desenvolvimento, isto é, elaborar um plano de análise. Acrescenta ainda que “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1995, p.95).

Ainda sobre a pré-análise, mas mais centrado na tarefa de escolha dos documentos a serem analisados, Bardin (1995) define um conjunto de regras principais a ter em conta durante a seleção, que Coutinho (2019, p.218) resume da seguinte forma:

- **Exaustividade**- deve esgotar-se a totalidade da comunicação, não omitir nada;
- **Representatividade**- a amostra representa o universo;
- **Homogeneidade**- os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e recolhidos por indivíduos semelhantes;
- **Exclusividade**- um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria;
- **Pertinência**- os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo de pesquisa.

Seguindo as mesmas regras apresentadas anteriormente, Amado (2000) organiza a técnica de análise de conteúdos da seguinte forma:

1. Definição de objetivos de trabalho;
2. Explicitação de um quadro de referência teórico;
3. Constituição de um *corpus* documental;
4. Leituras atentas e ativas;
5. Formulação de hipóteses;
6. Codificação.

⁸ Descrito por Coutinho (2019) como “signos/símbolos/palavras”.

No capítulo seguinte, tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente relativamente à análise de conteúdo, iremos prosseguir com a descrição do procedimento adotado na investigação dos manuais escolares.

3.1 Procedimentos da análise de conteúdo: um estudo sobre as abordagens aos estereótipos nacionais nos manuais escolares

A análise de manuais escolares, tal como indica o título do relatório, revela que uma parte significativa da investigação se concentra no estudo destes, tendo em conta aquilo que se considera estereótipos ou representações culturais e nacionais. Estes conceitos, conforme apresentados no início deste relatório, referem-se a tipos de representação mental que moldam o conhecimento de um indivíduo sobre determinados grupos sociais (Sherman, 1996) e que são transmitidos ao longo de gerações, podendo exercer um impacto considerável nas interações (Goffman, 1988). Os estereótipos que procuramos identificar na análise de conteúdo baseiam-se na perspetiva de Eagleton (2003, p.52) sobre cultura, que “pode ser resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico”.

Deste modo, e seguindo as orientações de Amado (2000), foi primordial estabelecermos os objetivos da análise de conteúdo, a saber:

- 1) Analisar os manuais escolares de inglês em relação à presença de estereótipos nacionais, com o objetivo de identificar e compreender a forma como diferentes culturas e nacionalidades são representadas;
- 2) Comparar a abordagem cultural nos manuais mais recentes e nos manuais mais antigos, de modo a verificar se houve evolução na forma como os conteúdos são apresentados;
- 3) Sinalizar eventuais alterações na abordagem da cultura nos manuais escolares de inglês, avaliando tanto a frequência como a qualidade com que a temática é tratada.

Após estabelecermos os objetivos da análise de conteúdo, avançamos para a fase de construção do quadro de referência teórico, que incluía os conceitos e palavras-chave que mais tarde foram utilizados na categorização dos dados recolhidos.

Com os objetivos definidos e o quadro de categorias delineado, iniciámos a constituição do *corpus* documental, um processo que se revelou desafiante, dado que um dos objetivos exigia a análise de manuais escolares significativamente mais antigos. Assim, e por ser mais acessível, procedemos à recolha de manuais escolares entre 2021 e

2023, que representariam o universo mais recente. Para além destes, considerámos fundamental incluir manuais que completam uma década nos próximos anos, por facultarem uma perspetiva sobre as alterações ocorridas no ensino nos últimos dez anos. Por último, para contrastar com os manuais mais recentes, procurámos ainda recolher manuais escolares das décadas de 1980 e 1990.

Posto isto, procedemos à seleção dos conteúdos que se revelavam mais pertinentes para o estudo da temática, assegurando que se enquadravam no sistema de categorias previamente estabelecido. Por fim, ainda seguindo as orientações de Amado (2000), realizamos a codificação dos conteúdos recolhidos, com o objetivo de extrair conclusões relevantes e fundamentadas a partir dos dados analisados.

3.2. *Corpus* documental: manuais escolares

A escolha dos manuais escolares, como brevemente esclarecido no capítulo anterior, baseou-se numa comparação diacrónica com o intuito de representar uma amostra de três diferentes universos: as décadas de 1980 e 1990, a década de 2010 e os manuais mais recentes, correspondentes à década de 2020.

Foi recolhida no total uma amostra de 24 manuais escolares, mas por motivos de relevância e pertinência, como esclarecemos a seguir, foram reduzidos para doze manuais a serem analisados (ver figura 10).

A redução da lista de manuais escolares deveu-se a um fator relevante para o estudo. A maioria dos manuais correspondiam às décadas dos anos 1980 e 1990, nos quais se verificava uma ausência significativa de referências culturais e nacionais, dado que o ensino se centrava, predominantemente, no estudo na gramática.

Nos últimos anos, observamos a concentração de várias editoras sob o controlo de poucas grandes editoras “mãe⁹”. Em comparação com as décadas de 1980 e 1990, essa consolidação resultou numa redução da diversidade de autores e editoras. Após a análise dos manuais, constatamos que essa unificação pode diminuir a variedade de conteúdos e as abordagens pedagógicas. Consequentemente, a redução do número de manuais pode levar à redundância na apresentação dos temas, o que compromete a amplitude das referências a diferentes culturas e nacionalidades nos livros escolares.

⁹ Editoras principais que incorporam ou adquirem outras editoras menores, centralizando a gestão e a produção editorial, funcionando como o núcleo decisório.

Desta forma, pela falta de referências culturais nos manuais mais antigos e devido à concentração editorial nas décadas mais recentes, que resultou na redução da diversidade de conteúdo temático, decidimos que a lista dos doze manuais apresentados no quadro seguinte (ver figura 10) era a mais pertinente para o estudo em questão. Estes manuais foram selecionados de forma a representar cada ano de cada ciclo e de cada década, dentro do que foi possível.

Título do Manual	Ano de Escolaridade	Autores	Ano de Edição	Editora	Código do Manual
Xplore	12.º Ano	Teresa Andrade Paula Araújo Telma Coelho	2017	Porto Editora	M1
Watch the people... seize the world...	12.º Ano	Manuela da Silva Fátima Fonseca	1990	Empresa Literária Fluminense	M2
Work It Out 2	11.º Ano	Margarida Viela Virgínia Barros	1986	Porto Editora	M3
Xplore	11.º Ano	Teresa Andrade Paula Araújo Telma de Sousa	2016	Porto Editora	M4
Xplore	10.º Ano	Teresa Andrade Paula Araújo Telma de Sousa	2015	Porto Editora	M5
Be Connected	10.º Ano	Cidália Duarte Marília Silva Marisa dos Santos Paula Miranda	2013	Santillana	M6
Work It Out 1	10.º Ano	Margarida Viela Virgínia Barros	1986	Porto Editora	M7
Swoosh	9.º Ano	Cláudia Abreu Cidália Sousa Vanessa Esteves	2015	Porto Editora	M8
Fly High	9.º Ano	Ana Santos Catarina Pedrosa	2023	ASA	M9
What's up?	8.º Ano	Cristina Costa Isabel Teixeira Paula Menezes	2022	Texto	M10
Happy Times 2	8.º Ano	Maria Alves Mariana Costa	1996	Ediprof	M11
What's up?	7.º Ano	Cristina Costa Isabel Teixeira Paula Menezes	2021	Texto	M12

Figura 10- Lista de manuais escolares analisados

3.3. Explicitação do sistema de categorias

De acordo com Amado (2000), um dos aspetos essenciais para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa baseada na análise de conteúdo é a elaboração de um quadro referencial teórico, que, no nosso caso, serve de guia para a análise dos manuais escolares de Inglês.

Assim, o sistema de categorias utilizado neste relatório foi organizado em torno de duas categorias gerais: uma delas inclui sete subcategorias, cada uma com os seus respetivos indicadores, e a outra está subdividida em duas subcategorias.

A primeira categoria, intitulada “referências a culturas/nacionalidades” (ver figura 11), tem como objetivo classificar, como o próprio título indica, as menções a culturas ou nacionalidades presentes nos manuais escolares que constituem o *corpus* documental mencionado no subcapítulo anterior. Uma das subcategorias desta categoria é denominada “Religião”, na qual serão tratadas todas as referências relativas a religiões. A segunda subcategoria – “Arte” – agrupará todas as referências artísticas, enquanto a terceira – “Gastronomia” – reunirá todas as referências gastronómicas de determinadas culturas ou nacionalidades. Todas as referências a legislação e constituições serão reunidas na subcategoria “Lei”. Para além destas, a subcategoria “Língua” incluirá todas as referências a línguas faladas em determinados países. A sexta subcategoria – “Educação” – focar-se-á nas referências a sistemas educativos de diversos países possivelmente mencionados. Por fim, na última subcategoria – “Acontecimentos/Circunstâncias” – serão recolhidas todas as menções a factos ou perspectivas sobre culturas ou nacionalidades que não se enquadrem em nenhuma das restantes subcategorias, mas que se demonstrem informação pertinente. Consequentemente, todas estas subcategorias terão como indicadores as respetivas regiões ou nacionalidades ¹⁰mencionadas, assim como os seus aspetos culturais.

¹⁰ Esclarecemos que o uso das siglas na Figura 11 – EUA (Estados Unidos da América) e UE (União Europeia) – tem como objetivo simplificar o esquema. Adicionalmente, clarificamos a inclusão da Europa devido à referência a aspetos culturais da região continental. A diferenciação da Grã-Bretanha e do Reino Unido nos indicadores deve-se ao facto de, quando se utiliza a designação Reino Unido, as referências incluem a Irlanda do Norte.

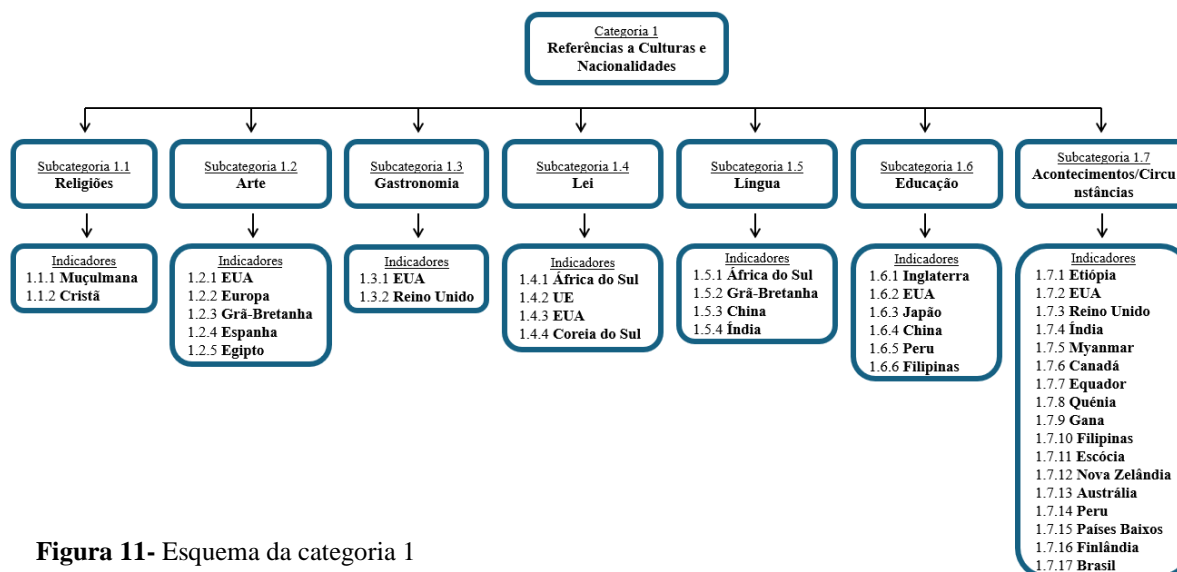


Figura 11- Esquema da categoria 1

A segunda categoria (ver figura 12), denominada “Ações estratégicas”, terá como objetivo recolher informação sobre de que forma as referências culturais e nacionais poderão estar a ser incutidas ou abordadas nos manuais escolares. Por esse motivo, decidimos subdividir a análise em duas categorias, denominadas “Skills” e “Tarefas”. A primeira subcategoria – “Skills” – terá como objetivo identificar se, e de que forma, as principais *skills* no ensino de inglês estão a ser aplicadas. Assim, os indicadores desta respetiva subcategoria são “Listening”, “Reading” e “Writing”.¹¹ Relativamente à subcategoria “Tarefas”, tal como o título sugere, serão recolhidas informações sobre o tipo de tarefas utilizadas na exploração das culturas e nacionalidades. Um dos indicadores desta subcategoria é “Research”, que abrange todo o tipo de pesquisa (guiada ou autónoma) sobre os temas. Além disso, consideramos pertinente incluir atividades de “Opinion”, uma vez que são cruciais para apurar o entendimento dos alunos sobre culturas e nacionalidades. Por fim, também consideramos importante reunir todo o material de visualização no indicador “Watching”, dado que, tal como o “Listening”¹², são estratégias que possibilitam a introdução de conteúdo nacional e cultural.

¹¹ As quatro principais competências do ensino de inglês são listening, speaking, reading e writing. No entanto, como será verificado no capítulo seguinte, não foram encontradas atividades centradas na competência de speaking, pelo que esta foi omitida do sistema de categorização.

¹² Fundamentado na perspetiva de Ramonet: “As imagens dos *media* audiovisuais de massas são máquinas repetitivas onde desabrocham e triunfam, soberbos e bestiais, estereótipos” (Ramonet, 2000, p.10).

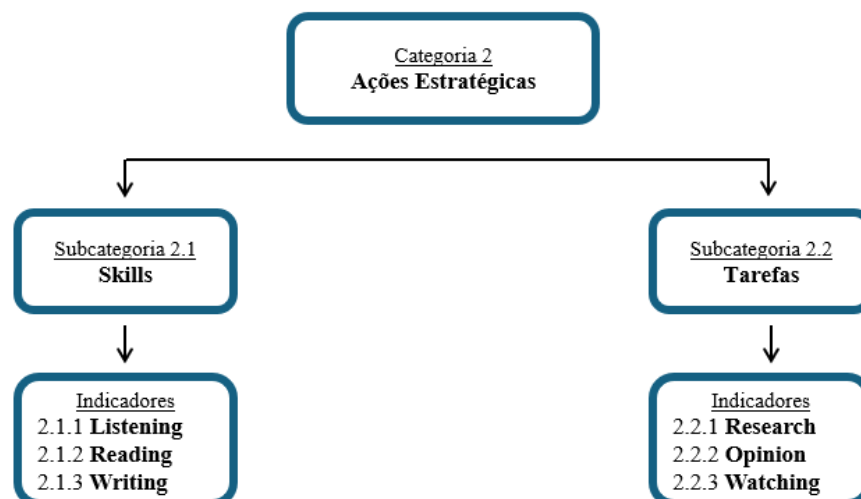


Figura 12- Esquema da categoria 2

3.2. Análise e tratamento do conteúdo categorizado

O presente subcapítulo apresentará os dados mais relevantes de cada categoria e subcategoria do sistema de categorias (ver anexo 3). Dado que a recolha de conteúdo foi extensa, optámos por seleccionar, dentro das categorias e subcategorias, excertos de determinados indicadores que se revelam mais significativos para o estudo desta investigação. Este estudo não pretende negar o uso de qualquer uma das referências recolhidas, nem criticar a sua utilização. O objetivo é destacar como certas afirmações, quando repetidas, podem contribuir para a criação de estereótipos, dependendo da forma como são abordadas em contexto de sala de aula.

Por uma questão de lógica, iniciamos a nossa análise pela categoria 1 – “Referências a culturas e nacionalidades”, nomeadamente pela subcategoria 1.1 “Religiões”:

(M1, pág.71) Reporter: Would you support the proposed ban on burqas? Laura: I don’t support it at all. I think that people should be able to follow [a]. If someone’s from a certain culture, then no one should be telling them, «No, you can’t do that» - imposing our own [b] on them. [...] Kristy: I can see that it’s an important part of their culture, but I can’t [h]. There’s also the problem of terrorism; not being able to identify them.

(M2. pág.66) “As prefect of the Vatican’s Sacred Congregation for the Doctrine of the Faith, Ratzinger has brought some respect and fear back into the ancient office he holds. He is also known as the «the pope’s policeman».”

(M2. Pág.82) Yes – because the Holy Land Cristian Mission International believes that many Americans would like to help a needy child. And so we searched for

ways to reduce the cost – without reducing the help that goes to the child you sponsor.

A referência M1, pág.71 sugere que, embora seja involuntária, a associação de símbolos religiosos muçulmanos ao terrorismo pode iniciar ou reforçar a ideia de que o terrorismo está ligado a toda a comunidade religiosa muçulmana que, neste caso, utiliza burcas como uma forma de vestuário. Na referência M2. Pág.82, observam-se duas referências distintas ao cristianismo: a primeira a associação de um símbolo católico – o Papa – à imposição de uma figura severa e autoritária; enquanto a segunda associa o cristianismo a missões de ajuda humanitária. Qualquer uma destas referências anteriores pode, a longo prazo, e considerando os estereótipos pré-existentes na comunidade em que o aluno se insere, incutir representações equivocadas, sejam elas positivas ou negativas.

Passamos então para a análise da subcategoria 1.2 – “Arte” – onde selecionamos referências artísticas de determinadas regiões:

(M1, pág.142) “When I think of Europe, I think of shared culture, from Dublin to Lesbos and St. Petersburg to Lisbon: literature and art that transcend borders.”

(M9, pág.115) Some of the most famous authors in the world are English. William Shakespeare is the greatest writer in the English language and the world’s greatest playwright. *Romeo and Juliet* is one of his plays. George Orwell created the term “Big Brother”. The idea for the reality show with the same name came from his book *1984*. J. K. Rowling taught English as a foreign language in Porto. While she lived there, she developed her ideas for the *Harry Potter* series.

(M1, pág.165) This piece of Pop Art sculptured by Roy Lichtenstein can be seen in Port Vell in Barcelona. The color and size of the sculpture «Barcelona Face» make it impossible to miss. Everyone has their own opinion about this piece of public art.

(M.1, pág.168) There was very little street art in Egypt before the revolution», says Mia Grondahl, a writer and photographer who has lived in Cairo since 2001, «So few pieces, in fact, that people weren’t aware of it. But Egypt had the artists waiting to come out of the closet and express themselves honestly and politically. » Emboldened by ferocity of the protesters, several artists started painting slogans and murals commenting upon the tumultuous events that were convulsing their country.

No que se refere à arte, os manuais escolares de inglês analisados tendem a fazer poucas referências. No entanto, como observamos pelas referências supracitadas, algumas sugerem que o centro artístico é, geralmente, a Europa¹³. Se considerarmos as

¹³ A utilização do continente europeu como indicador nesta subcategoria deve-se ao facto de o manual ter feito uma referência cultural e artística a uma comunidade europeia e não nacionalidade específica. No

menções posteriores a países europeus, verificamos que estes continuam a ser indicados com mais frequência como detentores de grandes artistas ou obras de arte associadas à alta cultura. A única referência a países não europeus foi ao Egito, sugerindo que a arte de rua está interligada com a revolta e ferocidade dos protestantes.

Na categoria 1.3, onde foram agrupadas as referências à “Gastronomia”, procedeu-se à análise referências gastronómicas ou hábitos de alimentação de uma determinada cultura:

(M9, pág.10) There’s no better way to escape the summer heat than with air conditioning and an ice cream cone. Where is this possible? In the Museum of Ice Cream in New York City. It combines the two in a space devoted to sweet treats. Inside I saw a giant pool of sprinkles, a chocolate fountain and tried different ice cream flavours.

(M12, pág.118) In the UK, working class people had high tea in the past. It was a meal with meat, pies, vegetables and bread served at the end of a working day. It was like a light supper. Afternoon tea can be composed of tea, small sandwiches, cakes and scones and it is served around 5 p.m.

No primeiro indicador é mencionado um museu gastronómico situado nos Estados Unidos da América, sugerindo uma alimentação atrativa para estudantes associada a um país frequentemente mencionado nos manuais de inglês. No segundo indicador, é feita a referência a hábitos alimentares no Reino Unido, nomeadamente ao consumo de chá. Esta referência ao chá é, possivelmente, um dos estereótipos mais conhecidos sobre o Reino Unido.

Na subcategoria “Lei” (1.4), foram reunidas as referências a legislações e constituições de diversos países e União Europeia, o que se considerou crucial para termos uma noção das leis que estão a ser apresentadas de cada país e o impacto que esta informação pode ter nos alunos:

(M1, pág.89) «We cannot accept that thousands of people die on Europe’s borders», declared José Barroso, President of the European Commission, who visited Lampedusa to show solidarity. At such moments the confusion of Europe’s migration and asylum policies became evident. The Italian government called a day of mourning, gave honorary citizenship to the dead and promised a state funeral. At the same time prosecutors opened a criminal investigation into the survivors under laws that subject clandestine immigrants to fines of €5,000. European Interior Minister meeting in Luxembourg were hardly more coherent.

(M3, pág.141) Helping refugees and citizens of other countries has always been a policy of the American Government. The current immigration law, which dates

entanto, apesar de não se tratar de uma nacionalidade, consideramos que esta é uma referência cultural crucial para a investigação.

from the 1960s, has two broad compassionate goals: to allow citizens and legal residents of the United States to bring their relatives into the country, and to provide safe haven for refugees from oppression. The law has another, less altruistic goal: to admit a certain number of skilled and unskilled workers as immigrants, presumably because they have something to offer to the nation.

A primeira referência citada anteriormente sugere que, embora a União Europeia (UE) teoricamente demonstre solidariedade com os imigrantes, na prática tende a criminalizar a ação, como é o caso de Itália. Como o próprio excerto insinua – “At such moments the confusion of Europe’s migration and asylum policies became evident” – as políticas de imigração na UE não parecem estar completamente esclarecidas, o que poderá levar os alunos a questionar a utilidade da UE no que concerne às suas diretrizes legais imigratórias e gerais. Ainda sobre a imigração, mas nos Estados Unidos da América (EUA), o manual sugere que o país é um abrigo seguro para imigrantes. No entanto, também esclarece que o interesse do governo em facilitar a entrada destes pode estar relacionado com questões altruístas. A questão que se coloca a partir dessas duas referências é se refletem ou não a realidade, ou se o objetivo é perpetuar uma perspectiva incorreta dos países mencionados (Países da UE e EUA). Serão a UE e os USA realmente abrigos seguros para imigrantes, ou estaremos perante um estereótipo?

Na quinta subcategoria – “Língua” – destacamos as referências às línguas faladas nos diversos países:

(M1, pág.11) In practice English, the mother tongue of just 8% of the people, increasingly dominates all the others. Its hegemony may even threaten the long-term survival of the country’s African languages, spoken as the mother tongue of 80% of South Africans, despite the government’s repeated promises to promote and protect indigenous languages and culture. [...] Black South Africans increasingly rejected Afrikaans as the language of the main oppressor; English was a symbol of advancement and prestige. [...] Today English Reigns supreme. Not only is it the medium of business, finance, science and the internet, but also of government, education, broadcasting, the press, advertising, street signs, consumer products and the music industry.

(M8, pág.28) I suppose my most life-changing experience was when I signed up for a Chinese language course. This course gave me the opportunity, not only to learn a new and complicated language, but also to meet other people from around the world on the Internet. It propelled my career as a foreigner correspondent and helped me set up a business as a content marketing strategist.

(M6, pág.23) “India is the nation where English is spoken or understood by more than any other country in the world.”

Nestas referências a três países diferentes, duas promovem o inglês e uma o mandarim. Na primeira referência M1, pág.11, o manual indica que só 8% da população

da África do Sul tem como língua materna o inglês. No entanto, apesar de 80% da população de África do Sul falar línguas indígenas, a língua que demonstra prestígio é o inglês. Por sua vez, a referência M6, pág.23, reforça que a língua mais falada atualmente na Índia é o inglês. Embora o manual apresente factos, a interpretação pode sugerir que, mesmo que um país tenha a sua própria língua (ou até várias), a língua predominante e digna de destaque deveria ser o inglês, já que simboliza avanço social e tecnológico – “Not only is it the medium of business, finance, science and the internet, but also of government, education, broadcasting, the press, advertising, street signs, consumer products and the music industry” (M1, pág.11). De forma semelhante, a referência M8, pág.28, ao associar o mandarim ao sucesso nos negócios e no comércio, pode insinuar que, para ter sucesso nessas áreas, é necessário ser fluente em mandarim. Esta subcategoria pode levantar a questão de saber se são as próprias línguas, que de forma natural e gradual, se associam ao desenvolvimento económico, social e tecnológico, ou se são os manuais e outros meios de possível propaganda¹⁴ que influenciam o rumo do desenvolvimento das línguas.

Na categoria “Educação” (1.6), foram selecionadas todas as referências a sistemas educativos e ocorrências diretamente relacionadas com a escola. Esta categoria abrange diversos contextos associados à educação e aos ambientes escolares:

(M2, pág.38-39) Welcome to the modern-day version of England’s dark, satanic mills. A hundred years after it was founded, the country’s state funded school system has never seemed in worse shape. The schools are facing a host of crises. Older buildings are simply crumbling away. There are acute shortages of books, equipment and furniture. Add to that poorly paid and demoralized teachers and the result is a system heading for total breakdown.

(M7, pág.43) In New York 350 students between 15 and 18 attended the City-as-school. Instead of going to school, they learned things from museums, art galleries, theatres, libraries and parks. The teachers prepared a special programme of study for each pupil.

(M12, pág.72) My village is at the top of a very high mountain in China. Every Monday I go down a ladder made of steel to get to school. It’s a bit dangerous. Some adults help the younger students. It takes about three hours to get to school. Then we sleep at school during the week. We stay in dormitories. On Friday we go home. We climb up the mountain again...

¹⁴ Assim como Ramonet (2000) afirma, as propagandas silenciosas são realizadas de forma consciente – por parte das entidades que pretendem tirar proveito – através de vários meios, como a rádio, o cinema, a música e a literatura, com o intuito de serem introduzidas inconscientemente na população.

(M12, pág.72) My house is on a small island in Peru. To get to school I have to cross the highest lake in the world: Lake Titicaca. I have a small boat and I cross the lake all by myself. I get up at half past six in the morning because school is two hours away.

(M12, pág.72) I first learned to ride a horse when I was 6 years old. Now I ride my horse to school! I live in Barangay, Philippines. The roads here aren't very good and there are sometimes no roads at all, so it's easier to go to school on my horse. It takes me about an hour to get to school, but I don't mind.

Podemos agrupar as referências M2, pág.38-39, e todas as referências M12, pág.72, para evidenciar as dificuldades nas condições de acesso ao ensino, nomeadamente em países como Inglaterra, China, Peru e Filipinas. Estas menções parecem indicar que outros países enfrentam condições de ensino mais desfavoráveis, até mesmo com impacto na vida pessoal dos alunos. Estas referências podem sugerir que o sistema de ensino em Portugal poderá ser melhor do que aparenta. Em contrapartida, a referência M7, pág.43, ilustra o sucesso de uma alternativa ao sistema educativo tradicional nos EUA, onde o ensino é personalizado e mais interativo. Esta abordagem pode reforçar uma ideia preexistente na opinião dos alunos de que os Estados Unidos da América são mais avançados em relação aos restantes países.

Na última subcategoria da categoria 1 – “Acontecimentos/ Circunstâncias” –, como mencionado no subcapítulo 3.3, agrupámos todas as referências que se mostraram pertinentes para a temática, mas que não se enquadrariam numa única categoria específica. Deste modo, na criação do sistema de categorias, e tendo em consideração a regra da exclusividade, considerámos importante manter uma categoria mais abrangente.

(M2. 143) Today Ethiopia is in the midst of another drought. Ethiopia which has earned the unhappy honor of being rate the globe's poorest country by the World Bank [...]. At least 6 million of its 46 million people face starvation [...]. The situation in Ethiopia is not yet as bad as two years ago, when hundreds died daily of hunger and disease in mass feeding camps.

(M3, pág.159) “The Indian economy has been doing well in the last few decades but 25% of the 1.1 billion people going hungry, India is still the hunger capital of the world.”

(M12, pág.130) “Anti-social conduct, drug use, teen pregnancy, gangs, and violence are growing problems in Ecuador's urban areas.”

(M5, pág.82) “Molly is a young girl from the Mathare slum in Nairobi, Kenya, which is a slum just outside Nairobi. The Mathare slum is a city unto itself and it's home to over 500,000 people living on the edge of survival.”

(M8, pág.72) “People from Ghana suffer of poverty due to the economic situation.”

Seguramente, a subcategoria 1.7 demonstra uma maior diversidade nos países mencionados, uma vez que é mais abrangente. No entanto, como demonstrado nas referências supracitadas, por vezes não parece refletir diversidade na informação transmitida. Os cinco países referidos anteriormente, maioritariamente pertencentes ao terceiro mundo¹⁵, parecem ser retratados nos manuais escolares quase exclusivamente pela pobreza, fome e condições de vida no limiar da sobrevivência. Embora esta informação seja factual, e provavelmente tenciona sensibilizar os alunos para esta realidade, pode também perpetuar uma visão exclusivamente negativa que os alunos têm sobre estes países.

(M.10, pág.25) Basketball is one of the most famous sports in the USA. In 1946, the USA and Canada founded the National Basketball Association (NBA). As the sport became popular at college level, professional leagues were formed and, in 1936, basketball became an Olympic sport. Some of the most popular American basketball teams are the Los Angeles Lakers, the Chicago Bulls, the Boston Celtics and the New York Knicks.

(M12, pág.9) The capital city of Wales is Cardiff. Snowdon is the highest mountain in Wales. It’s 1,085 metres high. Curiosity: A town North Wales has got the longest name in the world: [...]”

(M1, pág.95) “Globally recognised for its commitment to pluralism, Canada’s reputation as a place of rich multicultural diversity was established decades ago.”

(M12, pág.40) I live in Amsterdam, in the Netherlands. One thing you can see here is a lot of canals! Yes, lots of water around! My house is very typical. It’s a canal house, so it’s tall, but not very large. There is a tiny garden behind it. My bedroom is on the second floor, so I can see the boats on the canal. We go everywhere by bike!

(M12, pág.127) I live in Rovaniemi, Finland. It’s the official hometown of Santa Claus! My house is a wooden house. One cool thing about it is that you can watch the Midnight Sun in summer! There’s something different about the houses in Finland: they’ve got a sauna. In fact, there are more saunas than cars in Finland!

Em contrapartida, a informação presente nos diversos manuais sobre os países do Reino Unido, EUA, Canadá, Países Baixos e Finlândia destaca principalmente pontos turísticos e aspetos culturais relevantes. Este tipo de representação pode oferecer uma

¹⁵ Informação retirada do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

visão mais diversificada e positiva, promovendo uma imagem de progresso e atratividade de alguns países da Europa, dos EUA e do Canadá, contrastando com o enfoque limitado e negativo dado aos países do terceiro mundo, como a Etiópia, o Quênia e o Equador, mencionados anteriormente. Relativamente a esta visão prejudicial de determinados países, Carvalho et al (1999, p.165) afirmam o seguinte:

Quando o tema são “Problemas”, estes são remetidos para bem longe, para África, Ásia e América Latina, numa perspetiva eurocêntrica em que os seus habitantes, uma massa desumanizada e anónima, sem país e sem identidade, aparecem como vítimas de si próprios e nunca do capitalismo internacional.

No que concerne a subcategoria 2.1 – “Skills” – da categoria “Ações Estratégicas”, o indicador “Listening” refere-se a todas as atividades de compreensão oral, que são, na sua maioria, baseadas em músicas, como se verifica a seguir:

(M4, pág.166) “Listen to this song by Mick Jagger (*Let’s Work*) and put the verses in the correct order.”

(M9, pág.133) “Listen to the song (*Grateful*) by Rita Ora. Correct the highlighted words.”

(M6, pág.55) “Listen to the song *Good Life* by OneRepublic and fill in the gaps”

(M8, pág.147) “Listen to the song (*Who Says* by Selena Gomez) and complete the missing gap with a reporting verb.”

(M10, pág.103) “Listen to the song (*Locked Away* by R. City and Adam Levine) and complete it with the missing words/expressions.”

As referências anteriores sugerem atividades diretamente relacionadas com a compreensão oral, sendo algumas também utilizadas para praticar conteúdo gramatical. No entanto, as duas primeiras referências – M4, pág.166 e M9, pág.133 – destacam músicas de artistas britânicos, enquanto as restantes provêm de artistas norte-americanos. A análise das referências no indicador “Listening” revela que a maioria das músicas utilizadas é de origem norte-americana, com ocasionais menções a artistas britânicos. Esta predominância de músicas norte-americanas reflete as tendências musicais globais, o que pode contribuir para a conservação de um mercado musical homogêneo, sem introduzir ou dar a conhecer artistas de países onde o inglês é uma das línguas mais faladas, ou até mesmo a língua materna. Esta situação pode sugerir uma hierarquização linguística implícita, em que o inglês de outros países é percebido como inferior ao inglês norte-americano ou britânico. Outra perspetiva sugere que a presença de músicas norte-

americanas está intimamente ligada à hegemonia da cultura anglo-americana, ou seja, corresponde às preferências dos alunos.

Além do indicador “Listening” na subcategoria 2.1, também encontramos diversas atividades de “Reading” que contribuem para o ensino de diversidade cultural e nacional, como se verifica a seguir:

(M1, pág.12) “Read the following article (English has colonized our languages), written by Kahya Dlang, a South African columnist.”

(M4, pág.174) “Before reading the text (*Does globalization mean we will become one culture?*), try to answer the question presented in the title. Share your ideas with your partner.”

(M4, pág.180) “Dealing with cultural differences in the business world can be challenging. Read the text (*Cultural Dealings from Around the World*) and gather information on how to overcome culture-related barriers.”

(M4, pág.192-193) “Two young people tell their own unique multicultural story, linking it to the global context. Read their stories and do the tasks on the following page.”

Ao proporcionar atividades de leitura aos alunos, torna-se evidente a possibilidade de introduzir diversos testemunhos positivos sobre experiências culturais de vários contextos. Além disso, o uso de atividades de leitura pode estar interligado com atividades posteriores que aprofundam ainda mais a temática, como é o caso de partilha de ideias – M4, pág,174.

Relativamente ao indicador “Writing” – subcategoria 2.1 – identificamos uma atividade que consistia no seguinte:

(M9, pág.73) “Imagine you went to Barcelona on an eTwinning project. Write about your experience based on the pictures below and the example from exercise A. Don’t forget to report what the Spanish teacher said.”

As atividades de exploração, como será analisado na subcategoria 2.2, estão predominantemente centradas em cidades ou país desenvolvidos, como os da Europa ou de língua inglesa. Essa ênfase pode sugerir que todas as atividades que se baseiam no processamento de ideias indicam, subconscientemente, uma elevada consideração por parte dos alunos em relação a esses países desenvolvidos.

Semelhante à atividade de escrita anterior, a subcategoria 2.2 oferece diversas tarefas que proporcionam maior liberdade na exploração dos temas. O indicador 2.2.1 –

"Research" – abrange todas as atividades que exigem pesquisa sobre temas culturais e nacionais, a saber:

(M5, pág.47) Ella, the Australian exchange student, came from Sydney to Barcelona. What do you know about these two cities? Carry out some research work to build a fact file about them. Report your findings to the class.

(M5, pág.65) You don't know much about that city (London), so you decide to do some research and build a collage highlighting the major features of the city, its inhabitants and atmosphere. Include information on: location, climate, important sites, building, landmarks, inhabitants, food and entertainment.

(M5, pág.163) This unit makes reference to some cultural aspects of an English-speaking country: New Zealand. Prepare a Fact File on this country. Carry out research work on two or three of the following items: Geography, area and climate; Brief history; Population, ethnic groups; Languages; Political system; Religions; Economy; Culture and lifestyles.

(M4. pág.173) "Now consider this teen's opinion on global culture. To what extent do you agree with his views? Give reasons for your answer."

As atividades que permitem aos alunos explorar, de forma mais livre, as características de determinadas cidades ou países tendem a centrar-se em países desenvolvidos, principalmente na Europa, América do Norte, bem como em países como a Austrália e a Nova Zelândia. Esta ênfase em explorar apenas países desenvolvidos sugere que é mais relevante para os alunos adquirirem conhecimento sobre realidades consideradas positivas. No entanto, tal abordagem levanta questões sobre o motivo de se evitar que os alunos entrem em contacto com as realidades mais desfavorecidas, como os países do Terceiro Mundo, para além das informações limitadas à pobreza e fome.

No que concerne a tarefas de "Opinion" – indicador 2.2.2 – referem-se a características nacionais e/ou culturais da seguinte forma:

(M4. pág.173) Now consider this teen's opinion on global culture. To what extent do you agree with his views? Give reasons for your answer. *Nowadays teens from all over the world wear the same brand of jeans, drink Coca-Cola and sometimes even use the same toothpaste. We are all the same. We are losing our identity, the uniqueness in us, that which makes us special and allows us to stand out from the crowd.*

(M4. Pág.187) "Explain in your own words what a multicultural society is."

As referências anteriores, embora destaquem a cultura, abordam o tema, descrito por Eagleton (2003, p.52) como um conceito "complexo de valores, costumes, crenças e práticas", de forma bastante superficial. A referência M4. pág.173, por exemplo, sugere uma reflexão sobre as modas atuais por parte de alunos que, possivelmente, não

compreendem a complexidade da questão. Apesar de evidenciar o perigo da homogeneização cultural, faz isso utilizando exemplos menos significativos, como a massificação da Coca-Cola. Além disso, recorre a símbolos originalmente americanos para alertar sobre esta homogeneização, o que contrasta com o facto de os manuais escolares dependerem, em grande parte, de referências culturais americanas.

Por fim, o indicador “Watching” – 2.2.3 – acaba por ser semelhante ao indicador “Listening” da subcategoria 2.1, em que vídeos ou filmes são utilizados como atividades de sala de aula:

(M.4, pág.30) “Watching *The Amazing Spider-Man* trailer – American movie.”

(M6, pág.153) The film *Wag the Dog* shows us how the media can be manipulated by the political or economic elite, and therefore how the population can be manipulated by the media. Watch the official trailer of the film and match the words on the left with the correct definition on the right.” (American movie)

(M9, pág.132) “Watch the video about Macy’s Thanksgiving Day Parade in New York City. Tick the biggest attraction of this popular tradition.”

Tal como as atividades de “Listening”, este indicador sugere maioritariamente filmes ou vídeos associados à cultura americana, o que, de forma subconsciente, pode inculcar novamente a perceção de superioridade da cultura anglo-americana. Esta repetição de conteúdos predominantemente anglo-saxónicos não só limita a exposição dos alunos a uma diversidade cultural mais ampla, como também pode criar um desequilíbrio na valorização de outras culturas.

Vamos agora refletir sobre a análise de conteúdo, num dos objetivos do estudo que incide na comparação entre manuais escolares recentes e antigos, sendo necessário elaborar uma tabela (ver figura 13) que resume os dados recolhidos. Apesar de a análise de conteúdo ser uma metodologia qualitativa, considerámos essencial realizar um levantamento quantitativo das referências culturais e nacionais (categoria 1). Este levantamento tem o propósito de comparar o número de referências culturais entre os diversos manuais, de modo a verificar se existem ou não diferenças no número de menções ao longo das várias décadas¹⁶.

¹⁶ Esta análise quantitativa tem como objetivo recolher o número de referências em cada subcategoria, sem fazer juízos de valor sobre a veracidade ou qualidade da informação apresentada.

A tabela seguinte (ver figura 13) está organizada por ordem cronológica, começando pelos manuais mais antigos e progredindo para o mais recente, apresentando as referências por subcategoria (da categoria 1) e o total de referências em cada manual.

	Código	M3	M7	M2	M11	M6	M5	M8	M4	M1	M12	M10	M9
	Ano de Edição	1986	1986	1990	1996	2013	2015	2015	2016	2017	2021	2022	2023
Subcategorias	1.1	-	-	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-
	1.2	-	-	-	1	-	-	-	-	5	-	-	1
	1.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	1.4	1	-	-	-	-	-	1	-	3	-	-	-
	1.5	-	-	1	-	1	1	1	-	1	-	-	1
	1.6	-	4	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-
	1.7	2	-	5	3	1	1	4	3	1	12	1	2
	Total	3	4	13	4	2	2	6	3	12	16	1	5

Figura 13- Tabela quantitativa das referências culturais/nacionais em cada manual

O que podemos concluir da figura anterior é que, em termos de quantidade, não se observa uma alteração significativa entre décadas. Contudo, podemos notar que os manuais que mais fazem referência a aspetos culturais e nacionais são os do 12.º ano (M1 e M2) e do 7.º ano (M12). Importa salientar que esta comparação incide exclusivamente na frequência das menções e não na qualidade da informação apresentada. Sendo este um pequeno estudo quantitativo (paralelo ao estudo qualitativo da análise de conteúdo), não serão feitos julgamentos ou juízos de valor relativamente ao conteúdo das referências nas diferentes décadas.

Capítulo III: Projeto de Intervenção Pedagógica

Neste capítulo serão apresentados os contextos em que foram desenvolvidos os Estágios Pedagógicos I e II, nomeadamente aqueles diretamente envolvidos na seleção e adaptação das metodologias e práticas implementadas. Consideramos cada um destes contextos como relevantes para o sistema educativo, dado que a sociedade em que o aluno está inserido tem vindo a assumir um papel importante para o sucesso do sistema educativo.

Ainda neste capítulo, serão descritas as atividades desenvolvidas com potencial para abordar as temáticas culturais e nacionais, bem como a importância destas e as dificuldades com que nos deparámos durante o seu desenvolvimento.

1. Contextualização dos Estágios I e II

Para compreender as decisões tomadas durante o estágio é necessário ter em consideração três aspetos cruciais que devem estar na base dessas decisões, uma vez que só assim um professor pode adaptar o ensino às necessidades da turma em questão. Assim, neste subcapítulo serão abordadas a caracterização do meio envolvente da escola e dos alunos, a caracterização da própria escola e, por último, mas não menos importante, a caracterização da turma onde foi aplicado o projeto de intervenção pedagógica.

1.1. Caracterização do meio envolvente

É fundamental ter em conta o meio envolvente em que a escola está inserida para tomar decisões no âmbito escolar e educativo. Para compreender esse contexto, é necessário analisar diversas características geográficas e sociais, de modo a adaptar as práticas pedagógicas na sala de aula.

Desta forma, os Estágios Pedagógicos I e II foram realizados na ilha de São Miguel, numa cidade conhecida pelas suas práticas piscatórias e pela oferta de lazer ligada à orla marítima, graças às diversas zonas balneares e porto. O município conta ainda com vários museus, um teatro, uma biblioteca municipal e outros equipamentos culturais.

Para além de instituições culturais, a localidade possui ainda uma grande variedade de comércio, incluindo lojas de artesanato, lojas de retalho, lojas agrícolas e fábricas.

1.2. Caracterização da escola

Desde a sua inauguração, este estabelecimento de ensino passou por diversas reorganizações curriculares e regimes de escolaridade. Atualmente, é dedicado ao ensino secundário regular, mas também oferece o 3.º ciclo do ensino básico, cursos de formação profissional (PROFIJ), cursos de formação vocacional, assim como outras opções no âmbito do regime educativo especial.

As suas instalações foram ampliadas em 1999 para dar espaço a cerca de 700 alunos, o que incluiu a construção de um parque desportivo apropriado.

Apesar de estar situada numa zona urbana, a escola serve maioritariamente alunos de origem rural, refletindo o perfil socioeconómico e cultural do concelho. Esta situação resulta frequentemente em desafios académicos, como a taxa de abandono e insucesso escolar. Como exemplo, nos últimos três anos letivos, aproximadamente, setenta por cento dos estudantes desta escola foram beneficiários dos escalões de Ação Social Escolar.

Conforme o documento "Projeto Educativo da Escola" (2020-2023), que foi aprovado na reunião da Assembleia de Escola em 17 de dezembro de 2020, e durante os Estágios Pedagógicos I e II, a escola apresenta as seguintes características:

A) Orgânica da Escola Secundária:

- Órgãos de Administração e Gestão da Escola: Assembleia da Escola; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo;
- Estruturas de Orientação Educativa: Departamentos Curriculares; Conselho de Diretores de Turma; Conselhos de Turma;
- Serviços Especializados de Apoio Educativo: Serviço de Psicologia e Orientação; Núcleo de Educação Especial; Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva; Apoio Educativo;
- Outros Serviços: Serviços Auxiliares; Serviços Administrativos;

B) Com base na descrição das características socioeducativas e na estrutura resumida da Escola, podemos fazer uma análise prévia das áreas que devem ser fortalecidas, bem como os desafios que precisam de ser superados:

- Análise Interna: A colaboração de todas as estruturas da escola, em conjunto com pais, encarregados de educação e parceiros, desempenha um papel importante na redução do insucesso e do abandono escolar. Para além disso, a escola oferece uma variedade de opções educativas, e conta

com um corpo docente estável, dedicado e dinâmico. No entanto, a falta de salas de aula em relação ao número de alunos é um desafio, assim como as condições do equipamento informático nas respetivas salas.

- Análise Externa: A escola envolve-se em concursos e projetos, regionais e nacionais, que contribuem para a diminuição do insucesso e do abandono escolares, uma vez que a comunidade educativa demonstra um forte empenho em enfrentar essas questões.
- A instabilidade resultante da falta de clareza nas políticas educativas, tanto a nível local como nacional, aliada à desilusão do corpo docente perante essas políticas e ao enquadramento socioeconómico atual, constitui uma ameaça. Além disso, a crise económica e social em conjunto com a carência de docentes especializados em algumas disciplinas igualmente representam um risco.

No ano de estágio, havia na escola 161 professores, catorze assistentes técnicos, trinta e dois assistentes operacionais, dois psicólogos escolares, um técnico de informática e três estagiários (ver figura 14).

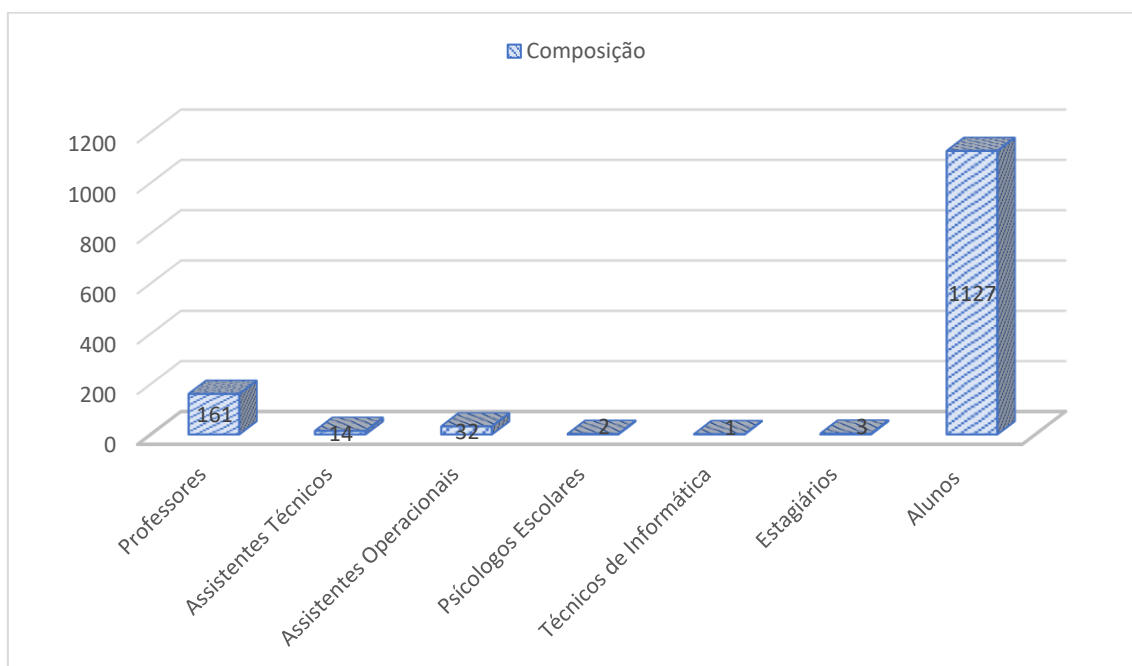


Figura 14- Composição da escola

Dado que a escola conta com a presença de 1127 alunos e tendo em conta o disposto na Portaria n.º 272-A/2017, na qual “o Governo reconhece, nesse contexto, que o pessoal não docente desempenha um papel fundamental, não só do ponto de vista técnico, como também do ponto de vista pedagógico, na formação das crianças e jovens”,

observamos que o rácio médio de alunos por assistentes operacionais está situado em 35 alunos para cada funcionário. A escola apresentava, no ano letivo 2023/2024, uma diversidade de turmas e níveis de ensino, incluindo uma turma de OP3A¹⁷, quatro turmas de PEEF¹⁸(cinco turmas de CFV¹⁹, uma turma de PROFIJ²⁰ T2 NII, oito turmas do 9.º ano, oito turmas do 8.º ano, nove turmas do 7.º ano, uma turma de REATIVAR²¹, uma turma de PROFIJ T4 IV no 3.º ano, três turmas de PROFIJ T4 IV no 1.º ano, quatro turmas do Profissional no 3.º ano, cinco turmas do Profissional no 2.º ano, duas turmas do Profissional no 1º ano, seis turmas do 12.º ano, cinco turmas do 11.º ano e cinco turmas do 10.º ano (ver figura 15).

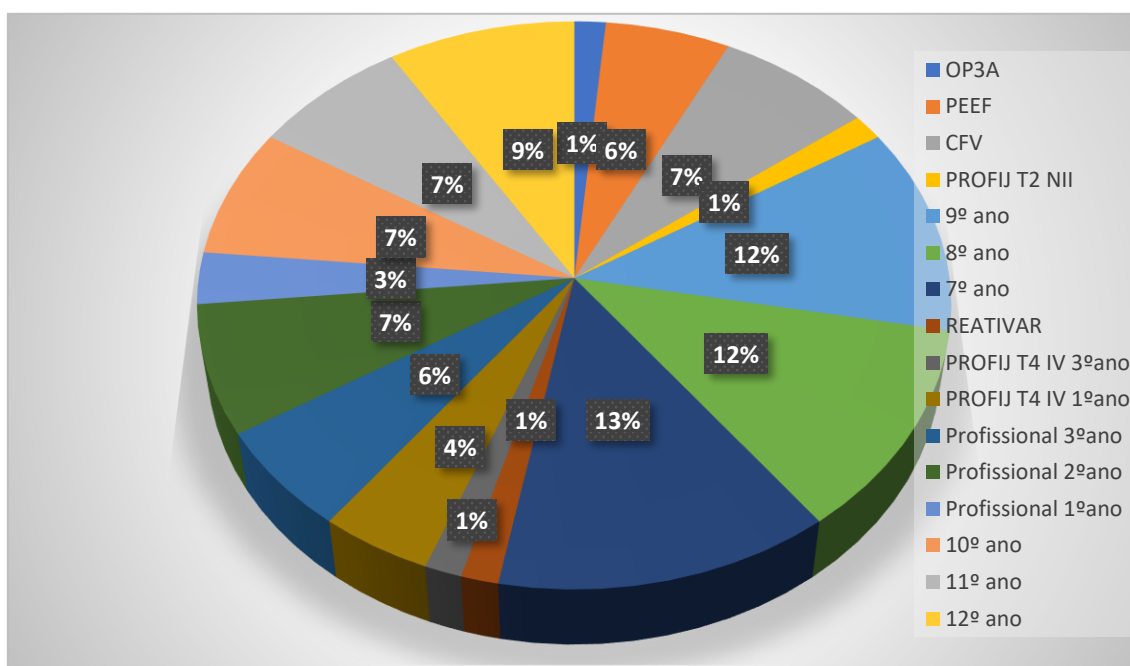


Figura 15- Níveis de ensino

A missão desta escola, tal como em todas as outras, está intrinsecamente ligada à promoção do sucesso dos alunos, bem como ao bem-estar da comunidade educativa no seu todo. Ao estabelecer metas sólidas que visam o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional dos docentes e o fortalecimento das relações com as famílias e parceiros, demonstra um compromisso firme com a

¹⁷ Programa Oportunidade 3

¹⁸ Projeto Específico de Escolarização e Formação

¹⁹ Cursos de Formação Vocacional

²⁰ Programa Formativo de Inserção de Jovens

²¹ “O Programa Reativar introduz, ainda, na RAA, percursos formativos de Nível Secundário de Educação e Nível 3 de Formação [...] destinados à promoção de uma escolarização de segunda oportunidade, em contextos não formais de educação de adultos, e estruturados em conformidade com os correspondentes cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), a nível nacional, regulamentados pela Portaria n.º 230/2008, de 7 de março.” (Direção Regional da Educação e Administração Educativa)

excelência educacional. Assim, apesar dos desafios, é evidente que a escola está direcionada para um futuro mais promissor, no qual o sucesso individual e coletivo de todos os envolvidos é a principal prioridade.

1.3. Caracterização da turma

A turma de inglês do 9.º ano é composta por alunos de diferentes géneros e com grande diversidade de idades. O grupo é constituído por treze alunos, dos quais quatro são do sexo feminino e os restantes nove são do sexo masculino (ver figura 16). No que diz respeito às idades, a turma revela uma notável diversidade, com apenas três alunos que se encontram na faixa etária típica para frequentar o 9.º ano (ver figura 17).

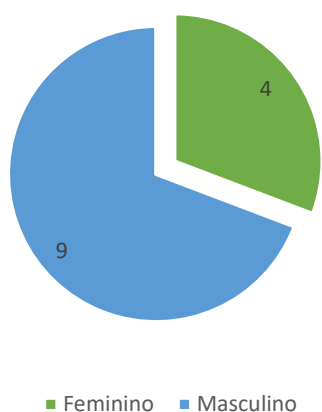


Figura 17- N.º de alunos por género

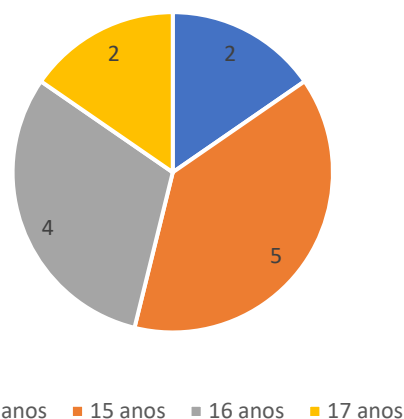


Figura 16- N.º de alunos por idade

Este grupo é considerado, segundo uma terminologia não oficial, como uma turma de “currículo diferenciado”, devido ao facto de, em termos de características, não ter um grande número de alunos e beneficiar de várias medidas universais, como a adaptação de testes, fichas de trabalho e metodologias de ensino. Estas adaptações são feitas de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, Capítulo I, artigo 2.º, com o seguinte objetivo:

criar condições para uma maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e consequente melhoria dos resultados escolares dos alunos, nomeadamente através da adequação dos desenhos curriculares às necessidades do sistema educativo regional, garantindo que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No que concerne aos apoios em meio escolar, dois alunos não têm permissão dos encarregados de educação para frequentarem os apoios. Além disso, alguns estão

propostos para frequentar o apoio de inglês, embora a maioria destes não esteja a frequentá-los.

É importante realçar que vários alunos estão incluídos em medidas educativas transversais ou de outra designação, nomeadamente no Serviço de Psicologia e Orientação, no programa Sonha+ e outros apoios fora de sala de aula.

É relevante destacar que alguns alunos estão sinalizados por diversas instituições, como a NATIJ (Núcleo de Apoio Técnico à Infância e Juventude), a CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) e outras entidades de apoio e inserção dos alunos na comunidade. Estas instituições desempenham um papel crucial no acompanhamento e apoio aos alunos, contribuindo para a sua integração e bem-estar no contexto escolar e social.

Todos os alunos possuem um computador fornecido pela escola para uso dos manuais digitais, tendo todos os encarregados de educação assinado o contrato de comodato.

2. Práticas Pedagógicas desenvolvidas em contextos de Estágios

Neste subcapítulo, apresentaremos inicialmente as atividades desenvolvidas no contexto de estágio, bem como o processo e o intuito de cada uma delas. Em seguida, discutiremos a importância de realizar atividades que não estejam necessariamente associadas ao manual escolar, no que diz respeito ao ensino de temas culturais e nacionais. Por fim, iremos refletir sobre as dificuldades com que nos deparamos durante o desenvolvimento e a aplicação das atividades e práticas.

2.1. Atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do estudo

As atividades seguintes estão alinhadas com a investigação sobre a presença de estereótipos culturais e nacionais nos manuais escolares, uma vez que visam desenvolver alternativas ao uso destes manuais para abordar as temáticas. Assim, de forma pedagógica, o objetivo é apresentar contextos culturais e nacionais provenientes de fontes fidedignas, sem contribuírem para a perpetuação de possíveis estereótipos negativos pré-existentes.

Atividade 1: Saint Patrick's Day

A proposta desta atividade surgiu em conjunto com os colegas de estágio e as professoras cooperantes do mesmo núcleo, no âmbito da participação no Plano Anual de Atividades da escola. Neste contexto, decidimos contribuir com uma atividade destinada aos nossos alunos e a toda a comunidade escolar, com o intuito de dar a conhecer a celebração do Saint Patrick's Day.

A atividade, baseada num *Peddy-paper*, consistia na procura e leitura de *QR codes* espalhados pela escola que direcionavam os alunos para pistas sobre a cultura e celebração irlandesa. As onze pistas estavam diretamente relacionadas com informações geralmente desconhecidas, mas relevantes para a celebração da festividade (ver figuras 18 e 19).



Figura 19- Exemplo de uma das pistas sobre o Saint Patrick's Day

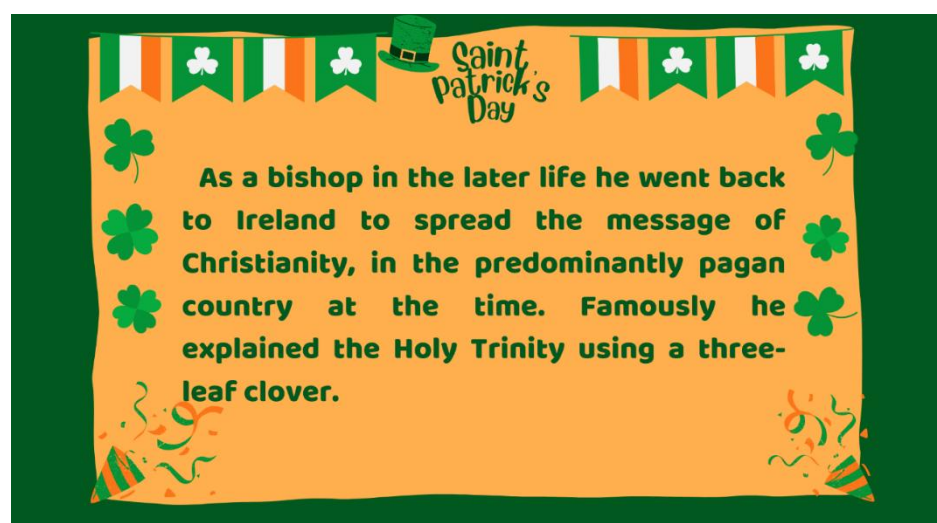


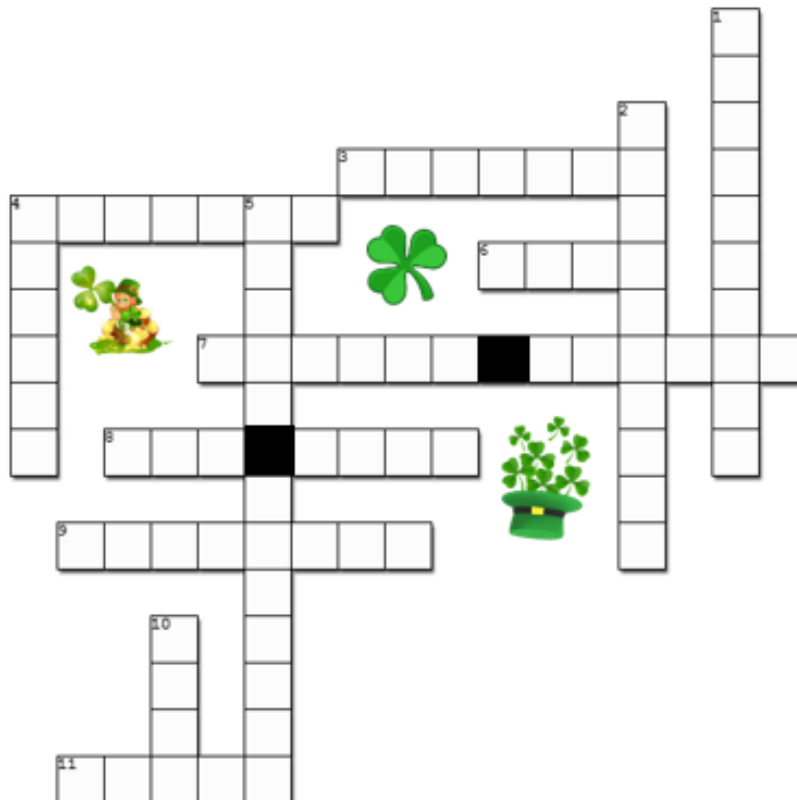
Figura 18 - Exemplo de uma das pistas sobre o Saint Patrick's Day

O objetivo seguinte, após utilizarem o telemóvel para a leitura dos *QR codes* e consultarem a pista, conforme exemplificado nas figuras anteriores, era descobrir a palavra-chave correspondente às perguntas presentes no guião (ver figura 20). Assim, os alunos procuravam associar a resposta correta da pista a uma das perguntas do guião e, por fim, escrever a palavra-chave no cruzadex.



Saint Patrick's Day

Complete the crosswords with the following tips bellow.



Scan the [QR codes](#) for clues!

Across

3. What is one of the main vegetables in St. Patrick's Day recipes?
4. Name of the city that started the tradition of turning a river green.
6. How long does St. Patrick's Festival last?
7. What was St. Patrick real name?
8. Name the city where the first St. Patrick's parade took place.
9. An alternative word for clover.
11. What is the color associated with St. Patrick's Day?

Down

1. What was St. Patrick's calling?
2. : A mischievous elf of Irish folklore.
4. What did he use to explain the Holy Trinity?
5. Where was St. Patrick born?
10. What was the original color of St. Patrick's Day?



1

Figura 20- Guião da atividade de Saint Patrick's Day

Toda a informação reunida para a realização da atividade foi obtida a partir de fontes oficiais, contendo dados desconhecidos da maioria da comunidade escolar. Esta atividade não só proporcionou um ambiente positivo e descontraído, como também contribuiu para o conhecimento cultural dos alunos sobre uma das festividades mais mencionadas nas aulas de EFL (English as a Foreign Language).

A atividade foi inicialmente concebida para o *Peddy-paper*, mas posteriormente adaptada para ser utilizada também em sala de aula, caso a participação ativa fora da sala de aula não fosse viável por algum motivo. Desta forma, esta atividade foi usufruída pelos professores que a desenvolveram, assim como pelos restantes professores de inglês que desejaram participar com as suas diversas turmas.

A turma na qual realizei o meu estágio de inglês, apesar de manifestar algumas dificuldades de leitura e compreensão, conseguiu com sucesso completar a tarefa, manifestando entusiasmo e de certa forma competitividade na realização da atividade.

Para concluir, o departamento de Línguas Germânicas considerou o seguinte sobre a atividade:

No passado dia dezoito de março, o núcleo de estágio dinamizou a atividade de St. Patrick's day, que contou com a colaboração do Departamento. Esta atividade, direcionada para todos os níveis de ensino, promoveu a divulgação da interculturalidade e dinamização da língua estrangeira, com a comunidade educativa. Foram dinamizadas várias atividades, dentro e fora da sala de aula, fazendo-se um balanço positivo, os alunos que participaram mostraram interesse e motivação aquando da realização da atividade.

Para além da atividade de *Peddy-paper*, a escola proporcionou, no refeitório, a disponibilização de comida típica associada à celebração Saint Patrick's Day, enriquecendo ainda mais a experiência cultural do evento.

Atividade 2: Mentimeter “Learn about Culture, Respect the Diversity”

Esta atividade foi utilizada no contexto de uma aula de cultura e foi organizada para compreender de que forma os alunos acreditam que adquirem conhecimento sobre outras culturas e nacionalidades. Trata-se de uma atividade de *pre-learning*²², que

²² Atividade realizada no início da aula com o objetivo de introduzir um tema a ser estudado posteriormente, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos.

consiste na utilização da plataforma Mentimeter²³ como recurso, com o objetivo de recolher as respostas dos alunos relativamente à proposta da professora.

Inicialmente, é-lhes mostrada a introdução da atividade para que a professora explique em que consiste e qual o objetivo (ver figura 21).

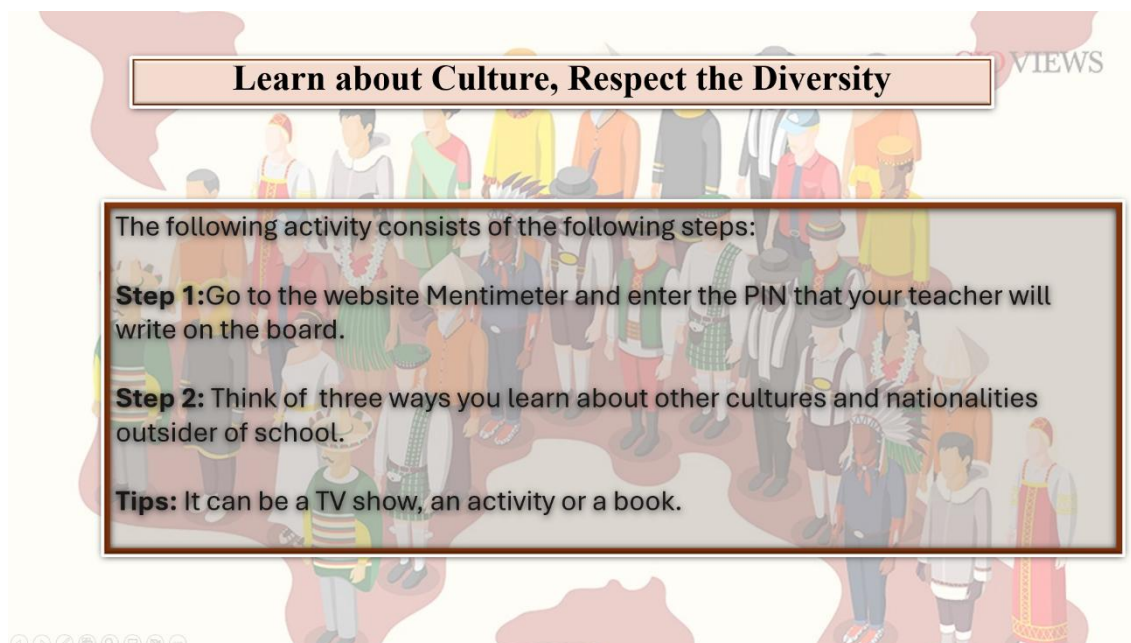


Figura 21- Apresentação do objetivo da atividade aos alunos

Os alunos, em seguida, de acordo com as instruções e com a ajuda da professora, dirigem-se ao site e introduzem o PIN, sendo depois direcionados para a atividade criada pela professora na plataforma. Posteriormente, os resultados das respostas dos alunos são projetados em formato de nuvem de palavras, em que as respostas mais repetidas ganham destaque em comparação com as menos frequentes, como demonstrado na figura 22.



Figura 22- Resultado da atividade

²³ Aplicação que permite aos participantes escrever as suas próprias respostas, criando posteriormente um gráfico com os resultados.

Este registo indica que os alunos acreditam que podem adquirir conhecimento sobre aspetos culturais de outros países ou comunidades através do futebol, de viagens, de ouvir música, de ver filmes, da internet e de programas televisivos, como o Masterchef e a Eurovisão. Pelo destaque das palavras na nuvem, é evidente que a maioria dos alunos considera que o futebol, a música e os filmes são as melhores formas de aprender sobre outras culturas. Esta atividade proporciona um excelente ponto de partida para o diálogo sobre as crenças de cada aluno no que toca ao acesso multicultural, incentivando-os a refletir sobre as suas próprias atividades e as dos colegas, despertando, assim, a curiosidade sobre o valor de aprender diferentes culturas e a importância desse conhecimento.

Atividade 3 – “Stereotypes: Others and Us”

Esta atividade surge com o intuito de alertar os alunos para a existência de estereótipos na sociedade, tanto na nossa como noutras. Na maioria das vezes, quando falamos de estereótipos, associamos este tema à existência do “outro” – de outra comunidade ou país. No entanto, é essencial compreender que também temos estereótipos sobre o nosso próprio país, comunidade e cultura. Esta atividade pretende precisamente demonstrar, através da visualização de um vídeo, como os estereótipos são percebidos tanto pelos outros como pelos próprios ingleses.

O vídeo “What is an English stereotype? | Easy English 42”²⁴ (ver figura 23) apresenta uma série de entrevistados, maioritariamente ingleses, com alguns estrangeiros, a refletirem sobre os estereótipos mais comuns associados aos ingleses. Embora inicialmente mostrem alguma relutância ao serem questionados, todos acabam por partilhar a sua opinião.



Figura 23- Vídeo “What is an English stereotype? Easy English 42”


²⁴ Link do vídeo: <https://youtu.be/MdXLiYviPPg>

Para apoiar a visualização do vídeo e, posteriormente, gerar uma discussão de grupo sobre o caso de Portugal (visto que todos os alunos na sala de aula são portugueses), foi distribuída uma ficha de exercícios de compreensão oral (ver figura 24). O último exercício da ficha foi desenvolvido com o intuito de associar a realidade dos alunos à realidade apresentada no vídeo.

Stereotypes: Others and Us

Name: _____ No.: _____ Class: _____

1. Watch the video "What is an English stereotype? | Easy English 42" and take notes of at least three stereotypes you hear.



bad health Politeness eating

2. Choose the correct option to complete the sentences according to the information in the video.

2.1. All the people in the video are...

a. tourists talking about English stereotypes.
b. British citizen talking about their stereotypes.
c. people from different countries talking about English stereotypes.

2.2. One of the most referred stereotypes is...

a. drinking whiskey.
b. eating fish and chips.
c. eating waffles.

3. Watch the video again and tick the stereotypes that are mentioned.

a. Being rude
b. Having bad teeth
c. Having no sense of humor
d. Being polite
e. Having bad posture
f. Being friendly

4. Reflect on the stereotypes associated with Portugal and create a list of three. Then, share your list with your classmate to see if any of them match.

*eatting fish
Ward-Corren
friendly*




Figura 24- Resultado da atividade de visualização

2.2. Importância atribuída à realização das atividades

Todas as atividades mencionadas anteriormente abordam temáticas culturais de maneiras distintas e complementares. Cada uma delas foi concebida com o objetivo de explorar aspetos culturais sob diferentes perspetivas, incentivando os alunos a refletirem sobre as suas próprias perceções em relação a outras culturas, bem como à sua. Ao utilizar metodologias variadas que incidem sobre o mesmo tema, conseguimos compreender, a partir da perspetiva dos alunos, como os estereótipos culturais e nacionais podem ser geridos.

A atividade 1, centrada no Saint Patrick's Day, exemplificou como uma atividade culturalmente enriquecedora pode ser aplicada não apenas em contexto de sala de aula, mas também no seio da comunidade escolar. Sendo um projeto que apresenta uma festividade celebrada nos EUA e na Irlanda, pode ser adaptado a outras festividades –

Halloween, Thanksgiving, Natal, Páscoa, entre outras – e também para explorar diversas culturas e nacionalidades.

A segunda atividade, por sua vez, permite compreender a noção que os alunos têm sobre o modo como acedem a conteúdo cultural. Baseia-se na perspectiva de Byram (2018), que defende que é essencial conhecer a nossa própria sociedade para entender o “outro”. Portanto, a atividade não tem como objetivo negar ou confirmar os meios mencionados pelos alunos, mas sim incentivá-los a refletir a sua vida pessoal, expressando as suas opiniões e as realidades que vivenciam.

A terceira atividade apresentada é considerada um projeto de consciencialização. Por vezes, é necessário visualizar uma realidade para torná-la mais tangível. Desta forma, os alunos conseguem compreender mais facilmente o funcionamento dos estereótipos observando-os em outrem, para, depois, projetarem essa compreensão na sua própria realidade. Este tipo de exercício, em particular o número quatro da ficha, presente na figura 24, assim como a atividade dois, seguem a perspectiva de Byram, que defende que é essencial compreender a própria cultura e os estereótipos nela enraizados para promover a tolerância e aceitação do “outro” como semelhante.

Em suma, as propostas pedagógicas apresentadas demonstram como a exploração de temas culturais pode ser diversificada e pedagógica, proporcionando aos alunos uma reflexão sobre a sua própria cultura e a dos outros. Esta reflexão, por sua vez, gera um ambiente de tolerância e aceitação em comunidades cada vez mais diversificadas.

2.3. Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades

Uma das principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades com a turma em questão foi a barreira linguística, nomeadamente a dificuldade dos alunos em compreender inglês, o que restringiu a abordagem de temáticas mais complexas. Por este motivo, todas as atividades relacionadas com a investigação presente neste relatório, assim como todos os recursos utilizados ao longo do estágio, tiveram de ser adaptados às necessidades dos alunos.

Ademais, consideramos importante desenvolver uma atividade para a comunidade escolar em torno do Saint Patrick’s Day. Devido à sua dimensão, enfrentámos alguns contratempos ao longo do processo. No entanto, apesar de algumas dificuldades de gestão de tempo e recursos – sites de criação de QR code, criação de cartazes, procura de informações pertinentes – foi possível preparar todos os materiais necessários e concretizar a atividade sem maiores imprevistos.

Apesar de alguns contratempos no desenvolvimento e aplicação de implementações pedagógicas consideramos que todos os projetos foram concebidos e executados com sucesso, despertando o interesse e a participação ativa dos alunos.

Recolha de dados: Resultados relevantes

Neste capítulo, procuramos resumir a investigação e implementação pedagógica, utilizando uma triangulação de dados. Através dos questionários aplicados aos professores de inglês, obtivemos uma perspetiva sobre as opiniões dos mesmos em relação à presença de estereótipos nos manuais escolares, bem como à prática de projetos ou alternativas para a abordagem de temas culturais e nacionais. A análise de conteúdo, realizada com base num sistema de categorias, permitiu-nos compreender de que forma estes temas são abordados e que tipo de informação é partilhada com os alunos. Durante a implementação das atividades pedagógicas, desenvolvemos atividades independentes dos manuais escolares e, simultaneamente, conseguimos compreender como os alunos percebem os estereótipos.

Ao iniciarmos esta investigação com uma revisão da literatura tivemos a oportunidade de explorar os conceitos relacionados com a temática, nomeadamente os de cultura, estereótipos, interculturalidade e a presença de estereótipos nos manuais escolares. Identificámos, por sua vez, que o conceito de cultura tem vindo a transformar-se ao longo das décadas, integrando diversos valores e considerações. No entanto, embora nenhuma das perspetivas sobre cultura seja refutada ou considerada irrelevante, destacamos como essencial a descrição de Eagleton (2003, p.52), que resume cultura como “o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico”. Adicionalmente, sublinhamos que a identidade cultural é socialmente adquirida e não biologicamente ou geneticamente hereditária (Hofstede et al., 2010).

No que respeita aos conceitos, identificámos que os estereótipos têm a capacidade de criar representações mentais que moldam o conhecimento de um indivíduo sobre determinados grupos sociais (Sherman, 1996) e que são intrusivos, transmitindo-se de geração em geração, com um grande impacto sobre quem é estereotipado (Goffman, 1988). Esta noção de estereótipos fundamentou a nossa compreensão de como a possível presença de estereótipos nos manuais escolares pode contribuir para a sua transmissão ao longo das gerações.

No que respeita aos conceitos, identificámos que os estereótipos têm a capacidade de criar representações mentais que moldam o conhecimento de um indivíduo sobre determinados grupos sociais (Sherman, 1996) e que são intrusivos, transmitindo-se de geração em geração, com um grande impacto sobre quem é estereotipado (Goffman,

1988). Esta noção de estereótipos fundamentou a nossa compreensão de como a possível presença de estereótipos nos manuais escolares pode contribuir para a sua transmissão ao longo das gerações.

Com os conceitos de cultura, estereótipos e interculturalidade abordados, passámos à revisão da literatura relativamente às funções dos manuais escolares e à presença de estereótipos nesses materiais. Para tal, analisámos o regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares, estabelecido na Lei n.º 47/2006, que define o manual escolar como um recurso didático-pedagógico destinado a apoiar ao trabalho autónomo do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências. Esta definição chamou-nos a atenção para o facto de o manual ser concebido para uso autónomo pelo aluno, sem que este necessite, obrigatoriamente, da presença ou apoio do professor.

No entanto, vários autores questionam a centralização dos manuais escolares nas salas de aula. Tormenta (1996, p.11), por exemplo, chama a atenção para o impacto que estes podem ter sobre “jovens, à partida pouco críticos, maleáveis a uma possível ortodoxia ideológica e pedagógica”. Nesta revisão da literatura, evidenciou-se que o processo de criação, avaliação e implementação dos manuais escolares apresenta algumas falhas, incluindo a centralização excessiva dos manuais e a possível presença de um currículo oculto na construção dos mesmos.

Com toda a revisão da literatura realizada, tornou-se mais claro o que pretendíamos investigar mais especificamente através das metodologias predefinidas. Nesse sentido, aplicámos o questionário aos professores, com o objetivo de recolher dados para esclarecer uma série de questões relacionadas com a perceção dos mesmos sobre a presença de estereótipos nos manuais escolares. Com a aplicação deste questionário concluímos que a maioria dos professores, quer conscientemente, quer inconscientemente, desenvolve projetos de combate aos estereótipos, embora quase a mesma percentagem de docentes afirme nunca ter encontrado estereótipos culturais nos manuais escolares. O papel dos professores no desenvolvimento de projetos lúdico-culturais é uma metodologia positiva que vai além da utilização dos manuais escolares, proporcionando aos alunos uma perspetiva enriquecedora sobre eventos culturais. Através dos questionários realizados, constatou-se que a maioria dos professores desenvolve este tipo de projetos, destacando tradições e, em alguns casos, aspetos gastronómicos. Uma das atividades realizadas durante o estágio – a celebração do Saint

Patrick's Day – teve precisamente o objetivo de apresentar um projeto lúdico que divulga uma festividade rica em tradições e com uma componente gastronómica.

Ainda na mesma linha de percentagem, a maioria dos professores verificam alguma diferença na seleção de conteúdo cultural e nacional entre os manuais escolares antigos e os mais recentes. Se considerarmos os resultados dos questionários, em específico a questão da comparação entre manuais escolares antigos e os atuais no que toca à consciencialização e ao cuidado na seleção de conteúdo cultural e nacional, observamos que, embora cerca de 79% dos professores afirmem notar uma diferença, o estudo quantitativo realizado não revela uma discrepância assim tão evidente. Desta forma, podemos concluir que a opinião dos professores se baseia numa análise qualitativa e não quantitativa, sugerindo que, ao longo do tempo, se verifica uma diferença, mas que se prende sobretudo com a qualidade do conteúdo selecionado.

Embora cerca de 50% dos docentes considere relevante a intervenção das entidades responsáveis para evitar a presença de estereótipos nos manuais escolares, cerca de 80% acredita que o currículo oculto não apresenta uma preocupação. Nas restantes questões relacionadas com a importância de promover representações mais inclusivas e a consciencialização dos professores sobre a temática, a maioria dos professores concorda com a relevância do assunto em questão.

A análise de conteúdo iniciou-se com a constituição de um *corpus* documental que representasse uma amostra diversificada de décadas e anos de ensino. Após a seleção dos manuais escolares, procedeu-se à elaboração de um sistema de categorias destinado a abordar a temática cultural e as estratégias utilizadas na lecionação do tema. Com a análise realizada no subcapítulo 3.2, retirámos várias conclusões, das quais destacamos as que se seguem como as mais relevantes.

Um dos aspetos que mais se destaca na análise de conteúdo é a persistente associação dos países desenvolvidos, nomeadamente os Estados Unidos da América, a estilos de vida positivos, avançados e desejáveis. Esta insistência pode refletir a perpetuação da ideia de superioridade da cultura anglo-americana. Em contraste, muitos dos países considerados subdesenvolvidos são retratados unicamente como nações dominadas pela pobreza, criminalidade e fome. Esta dicotomia pode ser prejudicial, promovendo na nossa sociedade a perceção de que nada de positivo tem origem em países dos continentes africano, sul-americano, ou nas regiões da Melanésia, Micronésia e Polinésia.

A persistência em destacar os países desenvolvidos como salvadores é reforçada através de relatos em cidadãos dos EUA que participam em atividades de voluntariado, muitas vezes em programas que incentivam os jovens a prestar ajuda direta em países empobrecidos. Paralelamente, os EUA e a Europa são frequentemente enaltecidos como territórios que acolhem imigrantes, embora esta imagem seja contradita pelas suas políticas anti-imigração. Esta narrativa insiste em apresentar os países desenvolvidos com agentes da salvação e os países subdesenvolvidos como estando “no limiar da sobrevivência”²⁵ (M5, pág.82).

Apesar de algumas referências sugerirem uma visão positiva das culturas anglo-saxónicas, continuam a ser perpetuados estereótipos sobre estes países. Um exemplo disso é a insistência na ideia de que o consumo de chá no Reino Unido é quase uma obrigação cultural. A referência M12, pág.118 afirma: “In the UK, working class people had high tea in the past. [...] Afternoon tea can be composed of tea, small sandwiches, cakes and scones and it is served around 5 p.m.” O próprio vídeo, ““What is an English stereotype? Easy English 42”, usado nas implementações, consciencializa para a mesma noção.

Em suma, a fixação referida nos parágrafos anteriores pode refletir a influência da cultura anglo-americana na educação, que valoriza e destaca as características positivas desses contextos, apresentando-os como modelos predominantes. Esta abordagem, no entanto, levanta questões pertinentes sobre o impacto que pode ter na perceção dos alunos acerca das culturas não ocidentais, que acabam por ser secundarizadas ou até omitidas nos recursos educativos. Ao perpetuar uma visão limitada, corremos o risco de formar alunos com uma compreensão restrita e desequilibrada do mundo, uma vez que não têm contacto com a diversidade cultural e com as realidades que diferem do contexto anglo-americano.

Simultaneamente à investigação desenvolvida no âmbito do relatório de estágio, foram implementadas atividades pedagógicas com o objetivo de abordar a temática dos estereótipos culturais e nacionais. Conforme mencionado no capítulo III, todas as atividades tinham, de certo modo, objetivos distintos. A primeira atividade, de cariz lúdico-cultural, visava exemplificar o tipo de iniciativas que podem ser realizadas para dar a conhecer à comunidade escolar aspetos culturais de outras nacionalidades. A segunda atividade, por sua vez, procurou induzir a reflexão sobre as perceções dos alunos

²⁵ Original “living on the edge of survival” (M5, pág. 82).

relativamente ao acesso a conteúdos culturais. Finalmente, a última atividade teve como propósito sensibilizar os alunos para a presença dos estereótipos nas diversas comunidades e sociedades.

Podemos, assim, concluir que os objetivos definidos para implementação da prática educativa foram integralmente cumpridos com sucesso. O primeiro objetivo, que consistia na observação de contextos educativos no Ensino de Inglês do 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, foi alcançado através das observações e aulas lecionadas ao longo dos estágios, permitindo desenvolver os restantes objetivos com maior precisão.

Como descrito no capítulo III, o segundo objetivo – a atividade de Saint Patrick’s Day – foi particularmente bem-sucedido na promoção de cultura dentro da comunidade escolar, assegurando a utilização de fontes fidedignas na pesquisa de conteúdo cultural. Os objetivos restantes, relacionados com a promoção de estratégias para combater estereótipos e a análise das respetivas intervenções foi implementada ao longo do ano, especificamente nas atividades documentadas no capítulo III.

No âmbito da investigação, os objetivos foram também plenamente atingidos. O levantamento bibliográfico sobre o tema “Estereótipos nacionais nos manuais escolares de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário” revelou-se imprescindível para alcançar o objetivo de compreender os conceitos de cultura nacional, interculturalidade e estereótipos. Neste sentido, foi elaborada também uma lista de manuais escolares de inglês, tanto recentes quanto antigos, conforme descrito no capítulo II.

Após a recolha dos manuais escolares, procedeu-se à análise desses materiais, focando-se na presença de estereótipos nacionais e as abordagens culturais utilizadas. Por fim, com o objetivo de compreender como os docentes encaram a presença dos estereótipos nos manuais escolares, foi realizada a distribuição de questionários, seguida da análise dos resultados obtidos.

Deste modo, através da triangulação dos dados recolhidos, concluímos que é fundamental, na sociedade atual, promover uma inclusão mais abrangente e representativa de diferentes culturas e perspetivas no ensino. Introduzir contextos, representações e narrativas nas atividades de exploração pode enriquecer significativamente o desenvolvimento educativo, ampliando a visão dos alunos para uma compreensão mais tolerante das variadas realidades culturais.

Considerações Finais

A questão de investigação que orientou o estudo centrou-se na presença de estereótipos nacionais nos manuais escolares, impulsionando a implementação de abordagens pedagógicas para sensibilizar sobre o tema. Procurou-se clarificar os conceitos associados à temática e evidenciar a importância da sua compreensão para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

É importante destacar o progresso alcançado tanto a nível pessoal como profissional ao longo de todo o percurso realizado até ao momento. No plano pessoal, houve um desenvolvimento significativo de competência, evidenciado pela capacidade de adaptação, pela empatia, pela confiança e pela capacidade de reflexão crítica. No plano profissional, a capacidade de comunicação revelou-se fundamental para interagir de forma clara e eficaz com os alunos, os colegas de estágios e as professoras cooperantes. Acredito, ainda, que todas as experiências vividas contribuíram para fomentar uma abordagem pedagógica intencional e consciente.

As atividades realizadas ao longo dos estágios tiveram como principal objetivo alertar e sensibilizar a comunidade escolar, com especial enfoque nos alunos, para a importância do respeito e da valorização da diversidade cultural. Estas iniciativas procuraram criar espaços de reflexão e diálogo, promovendo uma compreensão mais profunda do impacto dos estereótipos na sociedade.

Relativamente ao objetivo de implementar práticas pedagógicas de sensibilização para a temática em estudo, consideramos que o seu alcance foi especialmente notável na atividade de Saint Patrick's Day, devido à sua dimensão e ao público-alvo abrangente.

No entanto, um dos desafios encontrados também foi a adaptação das atividades para a turma específica em que os estágios decorreram, onde a barreira linguística apresentou um entrave na construção de atividades mais complexas. Esta limitação exigiu uma reestruturação constante de abordagens, de forma a simplificar conteúdos e assegurar que as atividades fossem acessíveis, mas que alinhassem com as diretrizes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Ainda assim, o esforço na adaptação permitiu atingir, dentro do possível, os objetivos de sensibilização para a diversidade cultural e de promoção de um ambiente inclusivo.

Alguns aspetos a melhorar relacionam-se com a realização dos questionários. Idealmente, teria sido preferível obter um número maior de respostas, mas, considerando que o questionário era de resposta facultativa, não foi possível recolher dados de todos os

questionários distribuídos. Ainda assim, a amostra obtida revelou-se suficiente para oferecer uma visão geral sobre a percentagem de professores sensibilizados para a temática, bem como para compreender as práticas educativas relacionadas, desde a perceção da presença de estereótipos até à implementação de projetos lúdico-culturais que promovam uma abordagem inclusiva.

A implementação da análise de conteúdo revelou ser uma abordagem positiva e esclarecedora de vários aspetos, nomeadamente na compreensão da evolução dos manuais ao longo dos anos no que toca aos temas culturais. Esta análise permitiu também verificar a frequência e o tipo de informações divulgadas, proporcionando uma visão mais detalhada sobre como a diversidade nacional e cultural é abordada nos materiais educativos e evidenciando potenciais áreas de melhoria na sensibilização para esta temática.

Consideramos que a triangulação dos questionários, da análise dos manuais escolares e das implementações pedagógicas foi crucial para compreender a temática sob diferentes perspetivas – dos professores, dos manuais e dos alunos.

No futuro, pretendo aprofundar a compreensão da importância da interculturalidade na prevenção de estereótipos, com o objetivo de desenvolver novas abordagens que sensibilizem a comunidade escolar para esta temática. Aspiro alargar o estudo à análise de manuais de outras disciplinas/ línguas, contribuindo para a formação de alunos como cidadãos de uma sociedade mais tolerante e acolhedora.

Importa também referir que consideramos os estágios uma experiência profundamente gratificante e enriquecedora. Foi gratificante, pois proporcionou um contacto direto e autêntico com a realidade do sistema educativo, permitindo-nos compreender os desafios e as dinâmicas do ensino de forma concreta. Ao mesmo tempo, foi uma experiência enriquecedora, uma vez que este contacto fomentou tanto o crescimento pessoal como profissional, oferecendo-nos uma nova perspetiva sobre o impacto significativo que um docente pode ter na formação de futuros cidadãos conscientes e participativos. Esta vivência reforçou, assim, a importância do papel do professor como agente transformador na sociedade.

Em conclusão, a nova perspetiva proporcionada pelos estágios, aliada à minha ambição de compreender a presença dos estereótipos no ensino e as formas de os combater, reforçou ainda mais a minha determinação em encontrar estratégias que permitam aos professores explorar, de forma autónoma, a sua criatividade e o seu desejo de contribuir para um mundo melhor através de cada jovem.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2000). A técnica de Análise de Conteúdo. Em *Revista de Enfremagem Referência Iª Série*.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Aprendizagens Essenciais*. (2018). Direção-Geral da Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições70.
- Bauman, Z. (2011). *Modernidade Líquida*. Zahar.
- Bauman, Z. (2013). *A Cultura no Mundo Líquido*. Zahar.
- Brito, A. (1999). A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões. Em *Manuais Escolares. Estatuto, Funções e História*. (p. 139). Universidade do Minho.
- Burke, P. (2003). *Hibridismo Cultural*. UNISINOS.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*.
- Byram, M. (2008). *From foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). *Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Council of Europe.
- Cabecinhas, R. (2004). *Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais*.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Texto Editora.
- Carvalho, E., Loureiro, H., Oliveira, L., & Amado, T. (1999). 'Branços, Machos e Mortos' ou Quem Mora no Manual de Inglês. Em *Manuais Escolares. Estatuto, funções e história*. Universidade do Minho.
- Converse, J., & Presser, S. (1986). *Survey Questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Russel Sage Foundation.

- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Dunnet, S., Dubin, F., & Lezberg, A. (1981). English Language Teaching from Intercultural Perspective . Em B. Mikk, & I. Steglitz, *Learning Across Cultures*.
- Eagleton, T. (2003). *A ideia de cultura*. Memórias do Mundo.
- Foddy, W. (1993). *Como Perguntar*. Celta Editora.
- Gahagan, J. (1976). *Comportamento interpessoal e de grupo*. Zahar.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Blackwell.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Guanaraba.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Dp & A.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. McGraw-Hill.
- Kroeber, A. (1952). *A natureza da cultura*. Edições 70.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage publications.
- Lippmann, W. (1991). *Public Opinion*. Transaction Publishers.
- Marconi, M., & Presotto, Z. (2005). *Antropologia. Uma introdução*. Editora Atlas.
- Ministério da Educação. (1995). *Educação intercultural. Abordagens e perspectivas*. Secretariado dos Programas de Educação Multicultural.
- Moeller, A., & Nugent, K. (2014). *Building intercultural competence in the language classroom*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Almedina.
- Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto Editora.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Pardal, L., & Lopes, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. Em *Language and Intercultural Communication*.
- Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (2017). Direção-Geral da Educação.
- Ramonet, I. (2000). *Propagandas Silenciosas*. Companhia das Letras.

- Sherman, J. (1996). *Development and Mental Representation of Stereotypes*.
- Silva, L. (1999). Manuais Escolares e Frequência de Bibliotecas. Em *Manuais Escolares. Estatuto, funções e história*. Universidade do Minho.
- Smith, T. (1981). *Nonattitudes: A review and evaluation*. Sage University Papers.
- Thompson, J. (1990). *Ideologia e Cultura Moderna*. Editora Vozes.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares. Inovação ou tradição?* Instituto de Inovação Educacional .
- Williams, R. (1963). *Culture and Society 1780-1950*. Pelican Books.

Legislação

Decreto-Lei n.º 260-B/75, de 26 de maio

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto

Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro

Anexos

Anexo 1

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este questionário destina-se à recolha de dados para um estudo sobre estereótipos²⁶ nacionais nos manuais no 3.º CEB e Secundário, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A sua opinião é muito importante, por isso, responda, com sinceridade, às perguntas que serão colocadas. Agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração.

Idade _____ Género: _____ Tempo de serviço _____ Grupo Disciplinar _____
Assinale com um X a opção com a qual se identifica relativamente às questões seguintes.

1. Quantos projetos lúdico-culturais escolares, interdisciplinares ou disciplinares, planeia, de livre vontade, por ano letivo?

- Nenhum
- Entre 1 e 2 projetos
- Mais de 5 projetos

2. Está consciente da presença de estereótipos nacionais nos manuais escolares?

- Nem um pouco
- Ligeiramente
- Moderadamente
- Extremamente

3. Que tenha conhecimento, já se deparou com algum estereótipo cultural em algum manual escolar?

- Sim Não

3.1. Se sim, qual (quais)?

4. Já promoveu, com os alunos, alguma estratégia intercultural de combate aos estereótipos?

- Sim Não

4.1. Se sim, indique em que tipo de atividades:

- Linguísticas
- Literárias
- Tradições
- Gastronómicas
- Cinematográficas

Outra(s)? Qual(quais)? _____

5. Na comparação com os manuais mais antigos, acha que agora há maior consciencialização e cuidado na seleção de conteúdo cultural e nacional?

- Não tenho conhecimento
- Não se verifica nenhuma diferença
- Verifica-se alguma diferença
- Verifica-se uma diferença considerável.

²⁶ Estereótipos- Entenda-se, para este estudo, o conceito de “estereótipo” enquanto representação padronizada de grupos sociais, que resulta em imagens que não contemplam as particularidades de cada membro desses grupos e cujo objeto é manter a sua posição social, baseada, por exemplo, na aparência ou em comportamentos homogeneizados, característicos de uma cultura ou identidade nacional.

6. Qual das seguintes opções exprime a sua preocupação com a presença de estereótipos nos manuais escolares? (Escolha apenas uma resposta)

- Não considero que seja relevante
- Considero relevante, mas não alarmante
- Considero relevante e necessária intervenção por parte das entidades responsáveis

7. Considera que, através do currículo oculto, os manuais incutem estereótipos nos alunos?

- Sim
- Não

7.1. Se sim, explique a sua opção:

8. Assinale com um **X** a opção com a qual se identifica, utilizando a seguinte escala numérica: 1 - Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 - Não concordo, nem discordo, 4 - Concordo, 5- Concordo totalmente.

		1	2	3	4	5
8.1	Os manuais escolares representam de forma justa e equitativa diferentes culturas.					
8.2	As representações culturais nos manuais escolares refletem com precisão a diversidade da sociedade.					
8.3	Os estereótipos culturais nos manuais escolares podem influenciar a perceção dos alunos sobre diferentes grupos étnicos ou culturais.					
8.4	Os manuais escolares deveriam ser revistos para eliminar estereótipos culturais.					
8.5	Os manuais escolares deveriam promover uma representação mais precisa e inclusiva das diferentes culturas.					
8.6	Os professores devem receber formação específica para identificar e abordar estereótipos culturais nos manuais escolares.					
8.7	A consciencialização dos professores sobre estereótipos culturais é crucial para criar um ambiente educacional mais inclusivo.					
8.8	Os professores devem incorporar discussões sobre estereótipos culturais nas suas aulas.					
8.9	É responsabilidade dos professores abordar ativamente estereótipos culturais quando identificados nos materiais de ensino.					
8.10	Os professores devem incentivar os alunos a questionar e analisar criticamente as representações culturais nos manuais escolares.					

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E INGLÊS NO 3.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, estamos a desenvolver um estudo sobre a presença de estereótipos culturais nos manuais escolares de Inglês.

É importante que leia atentamente e responda a todas as questões. Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, deverá riscá-la e preencher o quadrado correspondente à resposta que realmente pretende.

A participação nesta investigação tem um carácter voluntário, pelo que pode negar ou decidir interromper o preenchimento do questionário, a qualquer momento, se assim o entender. Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais.

Tendo tomado conhecimentos sobre a informação acerca do estudo, declaro que aceito participar nesta investigação.

__/__/2024

Aceito participar

Não aceito participar

Anexo 3

Categoria 1: Referências a culturas/nacionalidades		
Subcategoria 1.1: Religiões		
Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual:
<u>1.1.1</u> Muçulmana	“Reporter: Would you support the proposed ban on burqas? Laura: I don’t support it at all. I think that people should be able to follow [a]. If someone’s from a certain culture, then no one should be telling them, «No, you can’t do that - imposing our own [b] on them. [...] Kristy: I can see that it’s an important part of their culture, but I can’t [h]. There’s also the problem of terrorism; not being able to identify them.”	M1. pág.71
	“After a video <i>called Innocence of Muslims</i> appeared on YouTube and sparked violent protests in several Muslim nations, U.N. Secretary general Ban-Ki-moon warned that «when people use freedom of expression to provoke or humiliate some others’ values and beliefs, then this cannot be protected.»”	M1.pág.136
<u>1.1.2</u> Cristã	“One of nine children of a well-to-do Chinese businessman, Sin was singled out for religious life by his Filipino mother. «When I woke up I was a priest», he said. It was not until he was appointed archbishop of Manila in 1974 that he came to face with the repression and corruption that marked the Marcos regime. With his cherubic looks, mild manner and indigenous sense of humour, Sin seemed reactionary compared with many other, younger Catholics in the Philippines.”	M2. pág.65
	“Leonard Boff sat chatting with fellow friars in a common room at his church in Petropolis, Brazil. [...] So when the phone rang in the wooden booth and another priest called for Boff to come and take the call, the old church went silent. No one expected good news. Moments later Boff returned, a smile creasing his face. Flushed and beaming, he eagerly told the news. The Vatican had just lifted the sentence of «penitential silence» it had imposed in 1985[...].”	M2. pág.65
	“As prefect of the Vatican’s Sacred Congregation for the Doctrine of the Faith, Ratzinger has brought some respect and fear back into the ancient office he holds. He is also known as the «the pope’s policeman».”	M2. pág.66
	“Yes – because the Holy Land Christian Mission International believes that many Americans would like to help a needy child. And so we	M2. Pág.82

	searched for ways to reduce the cost – without reducing the help that goes to the child you sponsor.”	
Subcategoria 1.2: Arte		
Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual:
1.2.1 Estados Unidos da América	“«American the Beautiful» is an American patriotic song. The lyrics were written by Katherine Lee Bates, and the music was composed by church organist and choirmaster Samuel A. Ward. Ward’s music combined with her poem was first published in 1910 and titled «America the Beautiful». Over time there have been efforts to give «American the Beautiful» legal status either as a national hymn, or as a national anthem equal to, or in place of, «The Star-Spangled Banner», but so far this has not succeeded.”	M1, pág.16
1.2.2 Europa	“When I think of Europe, I think of shared culture, from Dublin to Lesbos and St. Petersburg to Lisbon: literature and art that transcends borders.”	M1, pág.142
1.2.3 Grã-Bretanha	“In this light, it’s not surprising that the term «Pop Art» first emerged in Great Britain, which suffered great economic hardship after war, In the late 1940s, the artists of the «Independent Group», first began to appropriate idealized images of the American lifestyle they found in popular magazines as part of their critique of British society.”	M1, pág.162
	“Some of the most famous authors in the world are English. William Shakespeare is the greatest writer in the English language and the world’s greatest playwright. <i>Romeo and Juliet</i> is one of his plays. George Orwell created the term “Big Brother”. The idea for the reality show with the same name came from his book <i>1984</i> . J. K. Rowling taught English as a foreign language in Porto. While she lived there, she developed her ideas for the <i>Harry Potter</i> series.”	M9, pág.115
	“The first printed Christmas card appeared in London, England, in 1843. An English businessman, Sir Henry Cole, asked the artist John Calcott Horsley to design a Christmas card.”	M11, pág.99
1.2.4 Espanha	“This piece of Pop Art sculptured by Roy Lichtenstein can be seen in Port Vell in Barcelona. The color and size of the sculpture «Barcelona Face» make it impossible to miss. Everyone has their own opinion about this piece of public art.”	M1, pág.165
1.2.5 Egipto	“«There was very little street art in Egypt before the revolution», says Mia Grondahl, a writer and photographer who has lived in Cairo since 2001, «So few pieces, in fact, that people weren’t aware of it. But Egypt had the artists waiting to come out of the closet and express themselves honestly and politically. » Emboldened by ferocity of the protesters, several artists started painting slogans and murals commenting upon the tumultuous events that were convulsing their country.”	M.1, pág.168
Subcategoria 1.3: Gastronomia		

Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual:
<u>1.3.1</u> Estados Unidos da América	“There’s no better way to escape the summer heat than with air conditioning and an ice cream cone. Where is this possible? In the Museum of Ice Cream in New York City. It combines the two in a space devoted to sweet treats. Inside I saw a giant pool of sprinkles, a chocolate fountain and tried different ice cream flavours.”	M9. pág.10
<u>1.3.2</u> Reino Unido	“In the UK, working class people had high tea in the past. It was a meal with meat, pies, vegetables and bread served at the end of a working day. It was like a light supper. Afternoon tea can be composed of tea, small sandwiches, cakes and scones and it is served around 5 p.m.”	M12. pág.118
Subcategoria 1.4: Lei		
Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual:
<u>1.4.1</u> África do Sul	“One is almost inclined to say that part of the Constitution was written to make us feel good about ourselves and congratulate one another in how tolerant we are as a nation because we were able to accommodate all 11 official languages.”	M1. pág.12
<u>1.4.2</u> União Europeia	“«We cannot accept that thousands of people die on Europe’s borders», declared José Barroso, President of the European Commission, who visited Lampedusa to show solidarity. At such moments the confusion of Europe’s migration and asylum policies became evident. The Italian government called a day of mourning, gave honorary citizenship to the dead and promised a state funeral. At the same time prosecutors opened a criminal investigation into the survivors under laws that subject clandestine immigrants to fines of €5,000. European Interior Minister meeting in Luxembourg were hardly more coherent.”	M1. pág.89
<u>1.4.3</u> Estados Unidos da América	“My mother has been asked if she was an American citizen – because apparently you cannot be part of a tribe and a U.S. citizen simultaneously.”	M1. pág.190
	“Helping refugees and citizens of other countries has always been a policy of the American Government. The current immigration law, which dates from the 1960s, has two broad compassionate goals: to allow citizens and legal residents of the United States to bring their relatives into the country, and to provide safe haven for refugees from oppression. The law has another, less altruistic goal: to admit a certain number of skilled and unskilled workers as immigrants, presumably because they have something to offer to the nation.”	M3. pág.141
<u>1.4.4</u> Coreia do Sul	“All South Korean men must serve two years in the military.”	M8. pág.42
Subcategoria 1.5: Língua		

Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual:
<u>1.5.1</u> África do Sul	“In practice English, the mother tongue of just 8% of the people, increasingly dominates all the others. Its hegemony may even threaten the long-term survival of the country’s African languages, spoken as the mother tongue of 80% of South Africans, despite the government’s repeated promises to promote and protect indigenous languages and culture. [...] Black South Africans increasingly rejected Afrikaans as the language of the main oppressor; English was a symbol of advancement and prestige. [...] Today English Reigns supreme. Not only is it the medium of business, finance, science and the internet, but also of government, education, broadcasting, the press, advertising, street signs, consumer products and the music industry.”	M1. pág.11
	“Ubuntu is a Xhosa language word...it means humanity. So, basically you always need the next person. One hand washes the other. That is Ubuntu. To help others, your brothers, your sisters, even when they are strangers and you don’t know them, you are supposed to help them. That is Ubuntu.”	M9. pág.80
<u>1.5.2</u> Grã-Bretanha	“Certainly the American’s pronunciation of many words seems all wrong to us Britishers although, to be fair, our regional accents can cause endless confusion. Anyone who has learned British English and travels to the USA will sometimes find him or herself completely foxed by the language barrier.”	M2. pág.53
<u>1.5.3</u> China	“It is said that Mandarin is the language of the future. Already most Asian business is conducted in Mandarin and even many European businesses have dealings with the Chinese and have to learn some Mandarin.”	M5. pág.53
	“I suppose my most life-changing experience was when I signed up for a Chinese language course. This course gave me the opportunity, not only to learn a new and complicated language, but also to meet other people from around the world on the Internet. It propelled my career as a foreigner correspondent and helped me set up a business as a content marketing strategist.”	M8. pág.28
<u>1.5.4</u> Índia	“India is the nation where English is spoken or understood by more than any other country in the world.”	M6. pág.23
Subcategoria 1.6: Educação		
Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual:
<u>1.6.1</u> Inglaterra	“Welcome to the modern-day version of England’s dark, satanic mills. A hundred years after it was founded, the country’s state funded school system has never seemed in worse shape. The schools are facing a host of crises. Older buildings are simply crumbling away. There are acute shortages of books, equipment and furniture. Add to	M2. pág.38-39

	that poorly paid and demoralized teachers and the result is a system heading for total breakdown.”	
	“In Islington, East London, there’s an experimental school which is very unusual. There is no headmaster; there are no punishments and the lessons are optional: the children can choose what they would like to learn about. One of the teachers said: «One boy came here unable to read and write. He had been a slow learner at his state school and was told that he was no good, so he lost confidence in himself... That boy is now eager to learn and is taking O’level exams next year. »”	M7. pág.43
	“Ruth Lawrence, an English girl, has just got the highest mark in a Math exam for students who want to go to the University of Oxford. She’s 11 years old. Her ambition is to become a teenager professor of Mathematics. She has never been to school. Her parents teach her at home. Both work with computers.”	M7. pág.44
<u>1.6.2</u> Estados Unidos da América	“But lately the debate over corporal punishment is making a comeback in classrooms, courtrooms and state legislatures. The American Academy of Pediatrics and other organizations have called for an end to the practice; [...] Nationwide, an estimated 1,5 million students are still paddled every year in public schools – fewer than a generation ago, but still an alarming number.”	M2. Pág.40
	“In New York 350 students between 15 and 18 attended the City-as-school. Instead of going to school, they learned things from museums, art galleries, theatres, libraries and parks. The teachers prepared a special programme of study for each pupil.”	M7. pág.43
	“An American girl, Susan Susedik, kisses her parents and her favourite dolls good-bye and leaves for her classes at the University of Ohio. She’s 10 years old. She’s studying Mathematics and Chemistry. Her IQ is so high that it can’t be measured with the usual methods.”	M7. pág.44
<u>1.6.3</u> Japão	“The Japanese student «delights his teacher’s heart by his docility, his industry, his obedience, his reverence, his politeness. These very qualities have helped transform Japan into the tough, international competitor it is today. [...] Early training and motivation. More than 90 percent of Japanese three- and four-year-olds attend private pre-elementary schools, where they are taught language skills, the importance of group interaction, orderly behavior and respect for school as an institution.”	M2. pág.41
<u>1.6.4</u> China	“My village is at the top of a very high mountain in China. Every Monday I go down a ladder made of steel to get to school. It’s a bit dangerous. Some adults help the younger students. It takes about three hours to get to school. Then we sleep at school during the week. We stay in dormitories. On Friday we go home. We climb up the mountain again...”	M12. pág.72

<u>1.6.5</u> Peru	“My house is on a small island in Peru. To get to school I have to cross the highest lake in the world: Lake Titicaca. I have a small boat and I cross the lake all by myself. I get up at half past six in the morning because school is two hours away.”	M12, pág.72
<u>1.6.6</u> Filipinas	“I first learned to ride a horse when I was 6 years old. Now I ride my horse to school! I live in Barangay, Philippines. The roads here aren’t very good and there are sometimes no roads at all, so it’s easier to go to school on my horse. It takes me about an hour to get to school, but I don’t mind.”	M12, pág.72
Subcategoria 1.7: Acontecimentos/Circunstâncias		
Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual:
<u>1.7.1</u> Etiópia	“Today Ethiopia is in the midst of another drought. Ethiopia which as earned the unhappy honor of being rate the globe’s poorest country by the World Bank [...]. At least 6 million of its 46 million people face starvation [...]. The situation in Ethiopia is not yet as bad as two years ago, when hundreds died daily of hunger and disease in mass feeding camps.”	M2. 143
<u>1.7.2</u> Estados Unidos da América	“The conflict now engages the nation in an argument over just what constitutes suitable entertainment for teens. «I don’t believe our Founding Fathers ever intended to create a nation where the rights of pornographers would take precedence over the rights of parents», the President Reagan told in a meeting. According to growing numbers of critics, irresponsible adults in the entertainment business are bedazzling the vulnerable young with a siren song of the dark sides of life. Violence, the occult, sadomasochism, rebellion, drug abuse, promiscuity and homosexuality are constant themes.”	M2. pág.93
	“There are scientists in California who think that E.T. might really exist. They take the idea so seriously that the National Aeronautics and Space Administration (NASA) in California is spending \$1.5 billion on a project to find signs of intelligent life beyond this planet.”	M2, pág.103
	“In major cities across U.S. – and increasingly, in small towns as well – prudent men and women ask each other a lot of questions about the past and, even if they get what seem to be the rights answers, they often proceed with suspicion. You cannot be too cautious when there are so many potential sources of trouble: anyone who has had numerous partners, especially gay and bisexual men; intravenous-drug users, and prostitutes and the men who visit them. Now straight men and women are rewriting their code of sexual behavior”.	M2, pág. 128
	“More than two million Americans are compulsive spenders – recklessly buying things they don’t need despite mounting debts, say experts.”	M2, pág. 133
	“The US became the leading industrial power in the 1890s.”	M3, pág.27
	“LeBron James is an American basketball player. People say he is one of the best players to ever play the game. LeBron was born on 30 th December in Akron, Ohio. His nickname is King James. He began playing sports in the fourth grade. In high school he led the	M10, pág.25

	basketball team to three state championships. LeBron decided not to go to university and went straight to the NBA.”	
	“Basketball is one of the most famous sports in the USA. In 1946, the USA and Canada founded the National Basketball Association (NBA). As the sport became popular at college level, professional leagues were formed and, in 1936, basketball became an Olympic sport. Some of the most popular American basketball teams are the Los Angeles Lakers, the Chicago Bulls, the Boston Celtics and the New York Knicks.”	M.10. pág.25
	“Hanging around with friends, going to the Mall or a dance is certainly a pleasant way to spend one’s free time. But for some teenagers free time is an opportunity to practice their favorite sport. That’s what happens with Brandi Hunt, the bets young water-skier in the U.S.”	M11. pág.42
	“By the late 1930’s most of America’s general country stores had disappeared. The motor car and other means of transport made it easier for people to move about to shop. Specialized shops, chain stores and mail-order catalogues took the place of the general store.”	M11. pág.55
	“The fourth Thursday of November is a public holiday in the US. American families get together to have dinner. There is usually turkey and stuffing, sweet potatoes, corn and pumpkin pie”	M11. pág.95
	“The USA (United States of America) Curiosities: The national animal of the USA is the Bald Eagle. The current flag of the USA was designed by a 17-year-old boy. There is a highway in the state of Nevada called Extraterrestrial Highway because so many people say they have seen extraterrestrials while driving past there.”	M12. pág.10
<u>1.7.3</u> Reino Unido	“Scotland is the second largest country in the UK. The capital is Edinburgh. You can visit the very famous Edinburgh Castle. You can see different traditions like bagpipes, kilts and highland dancing. Curiosity: They say there is a creature living in a lake. It’s the Loch Ness Monster (Nessie).”	M12. pág.9
	“The capital city of Wales is Cardiff. Snowdon is the highest mountain in Wales. It’s 1,085 metres high. Curiosity: A town North Wales has got the longest name in the world: [...]”	M12. pág.9
	“England is the largest country in the UK. The capital is London. The official home of the British Monarch is Buckingham Palace, in London. Fans of Harry Potter can visit Oxford. Some well-known places were an inspiration for the Hogwarts dining hall, library and gardens. Curiosity: The shortest distance between England and France is 33 Kilometres. The two countries are connected by the Channel Tunnel.”	M12. pág.9
	“Northern Ireland is the smallest country in the UK. Belfast is the capital. There you can visit the Titanic Museum. Curiosity: The Giant’s Causeway is the most popular tourist attraction. It’s made of thousands of hexagonal blocks of rock.”	M12. pág.9
<u>1.7.4</u> India	“The Indian government has a plan to buy land at low prices and give it to the people who have none. When the government asked the headman to put forward suitable villagers for the scheme, he refused because it would have meant that if poor men of the village were	M12. pág.130

	given their own land they would not need to work for the headman. The headman would therefore lose his supply of cheap labour.”	
	“The Indian economy has been doing well in the last few decades but 25% of the 1.1 billion people going hungry, India is still the hunger capital of the world.”	M3. pág.159
<u>1.7.5</u> Myanmar	“Burma also called Myanmar is located in Southeast Asia, bordering Bangladesh, China, India, Laos and Thailand. Rangoon has been the administrative capital since 2006. Burma was part of Britain’s Indian Empire until 1937, when it became a self-governing colony. Burma gained its independence from Britain in 1948.”	M8. pág.58
<u>1.7.6</u> Canadá	“«What I’ve realized here [Canada] is that if you are open to learning, then people are really, really kind and ready to help», Bunke said, adding that she values the Canadian mentors who offered their time.”	M.4. pág.47
	“Globally recognised for its commitment to pluralism, Canada’s reputation as a place of rich multicultural diversity was established decades ago.”	M1. pág.95
	“One of the best things to do in Toronto is a visit to Ripley’s Aquarium of Canada. Do you want to have an underwater experience? Dangerous lagoon is for you! You can stand on a moving sidewalk in a tunnel underneath a pool of sharks, green sea turtles and fish!”	M4. pág.197
<u>1.7.7</u> Equador	“Anti-social conduct, drug use, teen pregnancy, gangs, and violence are growing problems in Ecuador’s urban areas.”	M12. pág.130
<u>1.7.8</u> Quénia	“Molly is a young girl from the Mathare slum in Nairobi, Kenya, which is a slum just outside Nairobi. The Mathare slum is a city unto itself and it’s home to over 500,000 people living on the edge of survival.”	M5. pág.82
<u>1.7.9</u> Gana	“People from Ghana suffer of poverty due to the economic situation.”	M8. pág.72
<u>1.7.10</u> Filipinas	“Tropical storms strike the Philippines more than any other country on the planet. Typhoon Haiyan in November 2013 was the strongest ever recorded. It caused catastrophic damage. The communities desperately needed to restore their livelihood. They had no food, water and means of communication.”	M8, pág.98
<u>1.7.11</u> Escócia	“The Royal Burgh of St. Andrews is packed with history, tradition and culture and the golden beaches of this coastal location give students a unique experience and a safe environment to spend their summer. This town is the internationally renowned home of golf and it is also the home to Scotland’s oldest university, founded in 1412. Here you can have all the facilities that young people like including theatre, cinema, museums and a great number of restaurants, cafes and shops.”	M8. pág.102
<u>1.7.12</u> Nova Zelândia	“Have you ever heard of the Maori people? Well, it’s a tribe from New Zealand where tattoos are not only a sign of beauty, but also a cultural mark. Their healthy lifestyle also contributes to one of the highest rates of life expectancy in the world.”	M6. pág.56
<u>1.7.13</u> Austrália	“Social inclusion recognises that many Australians are excluded from the opportunities they need to create the life they want and can become trapped in spirals of disadvantages caused by family circumstances, low expectations, community poverty, lack of suitable	M9. pág.45

	and affordable housing, illness or discrimination – often leading to leaving school early, long-term unemployment and chronic ill-health.”	
	“Australia is not only known for kangaroos and koalas! It is also home to many teens who inspire the world! You already know Solly Raphael. Get to know others!”	M4. pág.202
	“I live in Australia. In my country lots of teenagers have frogs as pets and we are not afraid of these weird-looking amphibians.”	M9. pág.101
	“For me, Sydney Tower Eye is one of the most fun places to visit in Sydney. It’s the tallest structure in Sydney. You take a lift up the Observation platform. It’s 250 metres above the city center! There you can enjoy the views of the city or you can have a meal with your family and friends.”	M12. pág.40
<u>1.7.14</u> Peru	“I live in Peru. We have a lot of alpacas in our country, so it makes sense for this animal to be popular here. It’s a great pet for the family and we can use its silky fur to sell when it is time. Alpacas are very loyal and friendly, and they can learn simple orders like walking over obstacles or jumping over small fences.”	M12. pág.130
<u>1.7.15</u> Países Baixos	“I live in Amsterdam, in the Netherlands. One thing you can see here is a lot of canals! Yes, lots of water around! My house is very typical. It’s a canal house, so it’s tall, but not very large. There is a tiny garden behind it. My bedroom is on the second floor, so I can see the boats on the canal. We go everywhere by bike!”	M12. pág.40
<u>1.7.16</u> Finlândia	“I live in Rovaniemi, Finland. It’s the official hometown of Santa Claus! My house is a wooden house. One cool thing about it is that you can watch the Midnight Sun in summer! There’s something different about the houses in Finland: they’ve got a sauna. In fact, there are more saunas than cars in Finland!”	M12. pág.98
<u>1.7.17</u> Brasil	“Brazil ranks second only to the US in diagnosed AIDS cases. The Ministry of Health estimates there are as many as 350,000 Brazilians infected, and fears that the number of cases could soon increase dramatically. [...] And medical authorities worry that a surge of cases among bisexual could carry the disease into the heterosexual population.”	M12. pág.127

Categoria 2: Ações Estratégicas		
Subcategoria 2.1: Skills		
Indicadores:	Unidades de Registro:	Código Do Manual
2.1.1 Listening	“Listen to texts A and B and identify the topic(s) they have in common.” (Text A: “Belonging where?” by Lorraine McGee-Sippel. Text B: Song <i>How Would You Like To Be Me</i> by Caper)	M1. pág.66-67
	“What do you know about today’s migration trends? Listen to the news report and complete the infographic with the missing information.”	M1, pág.87
	“Sting wrote <i>Driven to Tears</i> after seeing media coverage of hungry children in Nigeria. Complete the lyrics with the words on the right.”	M1, pág.124
	“Listen to the debate to list the arguments for and against a united Europe.”	M1, pág.141
	“Thierry Noir is one of the early street artists who was interviewed for a radio programme. Listen to the first part of his interview and complete the statements below.”	M1, pág.167
	“Listen to the lyrics of the song <i>Beds are burning</i> by Tck Tck Tck Campaign. Underline 5 words that you consider as being key words”. (Australian song)	M4, pág.36
	“Before listening to Jessie J’s song <i>Price Tag</i> , comment on the first lines of the song. Explain to that extent you agree or disagree with the statement. <i>Seems like everybody’s got a price.</i> <i>I wonder how they sleep at night</i> Now listen to the song and fill in the missing words.” (British song)	M4, pág.65
	“Listen to this song by Bon Jovi (<i>Work For The Working Men</i>). Fill in the blanks with the missing words.” (American son)	M4, pág.144
	“Listen to this song by Mick Jagger (<i>Let’s Work</i>) and put the verses in the correct order.” (British song)	M4, pág.166
	“Listen to the song <i>Different People</i> by No Doubt. The verses are jumbled. Put them in the correct order.” (American Song)	M4. Pág.184
	“Listen to these teenagers telling their own diversity stories in a multicultural Australia. Complete their stories.”	M.4, pág.185
	“Go through the lyrics of the song by Nickelback and identify the line each of the pictures is portraying” (American song)	M.4, pág.198
	“Listen to Beyoncé’s song <i>Radio</i> and put the verses A, B, C, D and E in the correct order. Do not consider the chorus.” (American song)	M5, pág.87
	“Listen to an extract of the song <i>Fly on the Wall</i> on media intrusion. Some of the lines are jumbled so you will need to put them in the correct order.” (American song by Miley Cyrus)	M5, pág.92
“Before listening to James Blunt’s song, try to complete the lyrics below using the words from the box on the previous page. Now listen	M5, pág.135	

to the song <i>I Can't Hear the Music</i> to check your answers.” (British song)	
“Listen to the song <i>Good Life</i> by OneRepublic and fill in the gaps” (American Song)	M6, pág.55
“The lyrics of the song <i>Drive</i> by Incubus have been jumbled up. Reorder the lines while you are listening to the song.” (American song)	M6, pág.75
“Listen to the song <i>Now generation</i> by Black Eyed Peas and fill in the gaps with missing words.” (American song)	M6, pág.140
“Listen to the song <i>I have a dream</i> by Common, featuring Will.I.Am, which is the soundtrack of the film, and translate it into Portuguese with the help of your dictionary.”	M6, pág.200
“Listen to the extract from the song <i>Fix you</i> by Coldplay. How does the song make you feel? Why?” (British song)	M6, pág.202
“Listen to the song (<i>Fly Away from Here</i> by Aerosmith) and fill in the gaps.” (American song)	M8, pág.32
“Complete the song (<i>If Everyone Cared</i> by Nickelback) with the verbs in the appropriate tense. Then listen to the song and check your answers.” (American song)	
“Before you listen to the song (<i>Dream</i> by Miley Cyrus), try to choose the correct word for each gap. Listen to the song and check your answers.” (American song)	M8, pág.62
“Fill in the gaps with to-infinitive or the -ing form. Then listen to the song (<i>She Will Be Loved</i> by Marron 5) and check your answers.” (American song)	M8, pág.87
“Before listening to the song (<i>We are the World</i> by M. Jackson and other artists), try to fill in the gaps with the words bellow. Listen to the song and check your answers.” (American song)	M8, pág.92
“Complete the sentences with a suitable relative pronoun. Place the relative pronoun which can be omitted in brackets. Then listen to the song (<i>Green Eyes</i> by Coldplay) and check your answers.” (British song)	M8, pág.95
“Complete the missing gap with a connector. Then listen (<i>A Beautiful Mess</i> by Jason Mraz) and check your answers.” (American song)	M8, pág.117
“Before you listen to the song (<i>Video Killed the Radio Star</i> by The Buggles), try to fill in the missing gaps with the words in the box bellow. Listen to the song and check your answers.” (British song)	M8, pág.122
“Listen to the song (<i>Who Says</i> by Selena Gomez) and complete the missing gap with a reporting verb.” (American song)	M8, pág.147
“Before you listen to the song (<i>Unwritten</i> by Natasha Beddingfield), try to guess the correct word for each gap. Listen to the song and check your answers.” (British song)	M8, pág.152
“Listen to the song (<i>Born this way</i> by Lady Gaga) and complete the missing gap with a reporting verb.” (American song)	M8, pág.155

	“Listen to the songs (<i>Trouble</i> by Coldplay and <i>Someone Like You</i> by Adele) and find three past perfect verb forms.” (British songs)	M9, pág.57
	“Listen to the song (<i>Mama Said</i> by Lukas Graham) and rewrite the highlighted expressions in direct speech in your notebook.” (Danish song)	M9, pág.71
	“Listen to the song (<i>Everyday Life</i>) by Coldplay and choose the correct words to complete the lyrics.” (British song)	M9, pág.81
	“Complete these Dua Lipa lyrics (<i>Don't Start Now</i> and <i>Scared to Be Lonely</i>) with the to-infinitive or -ing form to the verbs in brackets. Then listen and check your answers.” (British song)	M9, pág.117
	“Listen to the text (“A little bit of history: Thanksgiving”). Choose the correct words to complete it.”	M9, pág.132
	“Listen to the song (<i>Grateful</i>) by Rita Ora. Correct the highlighted words.” (British song)	M9, pág.133
	“Listen to the song (<i>This Town</i> by Niall Horan) and fill in the blanks with the verbs in the box.” (British song)	M10, pág.34
	“Listen to the song (<i>Perfect to Me</i> by Anne-Marie) and fill in the gaps with the words in the box” (British song)	M10, pág.59
	“Listen to the song (<i>Million to One</i> by Camila Cabello) and fill in the gaps with the modal verbs in the box” (Cuban/American song)	M10, pág.80
	“Listen to the song (<i>Locked Away</i> by R. City and Adam Levine) and complete it with the missing words/expressions.” (American song)	M10, pág.103
	“Listen to the song (<i>Meat Free Monday</i> by Paul McCartney) and fill in the blanks.” (British song)	M10, pág.106
	“Now listen to the song (<i>On Top of the World</i> by Imagine Dragons) and complete it with the words in the box.” (American song)	M10, pág.130
	“Listen to the song (<i>You Can Count on Me</i> by Bruno Mars) and choose the correct words.” (American song)	M12, pág.29
	“Listen to the song (<i>I Don't Care</i> by Ed Sheeran ft. Justin Bieber) and complete the blanks with the words in the box.” (British/ American song)	M12, pág.62
	“Listen to the song (<i>Don't Start Now</i> by Dua Lipa) and fill in the gaps with the verbs in the box.” (British song)	M12, Pág.97
	“Listen to the song (<i>London Boy</i> by Taylor Swift). Complete it with the words in the box.” (American song)	M12, pág.118
	“Listen to the song (<i>Summer Feelings</i> by Lennon Stella ft. Charlie Puth) and choose the correct word.” (Canadian/American song)	M12, pág.150
2.1.2 Reading	“Read the following article (English has colonized our languages”, written by Kahya Dlang, a South African columnist.”	M1, pág.12
	“Read the text <i>Made in Europe</i> and compare your associations with those of the author.”	M1, pág.142
	“«Read the article “Adrift about boat people» and do the tasks which follow it.”	M1, pág.88

	“Before reading the text (<i>Does globalization mean we will become on culture?</i>), try to answer the question presented in the title. Share your ideas with your partner.”	M4, pág.174
	“Dealing with cultural differences in the business world can be challenging. Read the text (<i>Cultural Dealings from Around the World</i>) and gather information on how to overcome culture-related barriers.”	M4, pág.180
	“Read the text about living in a multicultural society and do the tasks which follow it.”	M4, pág.186-187
	“Two young people tell their own unique multicultural story, linking it to the global context. Read their stories and do the tasks on the following page.”	M4, pág.192-193
	“Learning about clothing from around the world teaches us to respect differences and understand cultural traditions. Read and listen to Jasmine (India, Bangladesh and Sri Lanka), Arcie (Scotland) and Tamiko (Japan).”	M10, pág.60
2.1.3 Writing	“Imagine you went to Barcelona on an eTwinning project. Write about your experience based on the pictures below and the example from exercise A. Don’t forget to report what the Spanish teacher said.”	M9, pág.73
Subcategoria 2.2: Tarefas		
Indicadores:	Unidades de Registo:	Código Do Manual
2.2.1 Research	“Ella, the Australian exchange student, came from Sydney to Barcelona. What do you know about these two cities? Carry out some research work to build a fact file about them. Report your findings to the class.”	M5, pág.47
	“You don’t know much about that city (London), so you decide to do some research and build a collage highlighting the major features of the city, its inhabitants and atmosphere. Include information on: location, climate, important sites, building, landmarks, inhabitants, food and entertainment.”	M5, pág.65
	“This unit makes reference to some cultural aspects of an English-speaking country: New Zealand. Prepare a Fact File on this country. Carry out research work on two or three or the following items: Geography, area and climate; Brief history; Population, ethnic groups; Languages; Political system; Religions; Economy; Culture and lifestyles;”	M5, pág.163
	“Do some research and find out which state is called: The Golden State, the Peach State, the Last Frontier and the Evergreen State.”	M12. pág.11
	“You already know lots of famous monuments and places in London. But now it’s time to find about fun (sometimes strange) and interesting facts and stories about those monuments or places that you probably didn’t know. Form groups and choose a topic from the ones below to do some research on it. (London, Hyde Park, Tower of London, Covent	M12, pág.131

	Garden, Tower Bridge and Buckingham Palace). Now go to the WebQuest link and start your London adventure.”	
<u>2.2.2</u> Opinion	“Now consider this teen’s opinion on global culture. To what extent do you agree with his views? Give reasons for your answer. <i>Nowadays teens from all over the world wear the same brand of jeans, drink Coca-Cola and sometimes even use the same toothpaste. We are all the same. We are losing our identity, the uniqueness in us, that which makes us special and allows us to stand out from the crowd.</i> ”	M4. pág.173
	“Explain in your own words what a multicultural society is.”	M4. Pág.187
<u>2.2.3</u> Watching	“Watch this Coca-Cola commercial and identify the languages which are featured in the song.”	M1, pág.16
	“Watching The Amazing Spider-Man trailer – American movie.” M.4, pág.30	
	“ <i>Radio Days</i> is a film by Woody Allen and shows us how radio affected people’s everyday lives in America in the 1940’s. Although, television already existed, radio provided entertainment and was the most important media in everybody’s lives. All the different types of programme that we now see on TV were once heard on radio. Watch an excerpt of the film <i>Radio Days</i> .” (American movie)	M6, pág.136
	“Watch the trailer of the film <i>Live!</i> And say what it is about.” (American movie)	M6, pág.138
	“The film <i>Wag the Dog</i> shows us how the media can be manipulated by the political or economic elite, and therefore how the population can be manipulated by the media. Watch the official trailer of the film and match the words on the left with the correct definition on the right.” (American movie)	M6, pág.153
	“Complete the film (<i>Freedom Writers</i>) synopsis with the words given below. Then watch the trailer to find out if you were correct or not.” (American movie)	M6, pág.201
	“Hollywood directors have chosen Scotland as the scenery for several films. Watch the video and see if you recognise any of these places.”	M9, pág.69
	“Watch the video about Macy’s Thanksgiving Day Parade in New York City. Tick the biggest attraction of this popular tradition.”	M9, pág.132

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



2024

Estereótipos nacionais nos manuais de Inglês do 3.º CEB e do ES

Mariana Melo Moniz