

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Faria da Costa Fontes

**O Conhecimento Sociocultural e a Consciência
Intercultural na aprendizagem de ELE**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação do

Doutor Carlos Pazos Justo

Janeiro 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Faria da Costa Fontes

Endereço eletrónico: sandrafontes1976@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 10802113

Título do Relatório: O Conhecimento Sociocultural e a Consciência Intercultural na aprendizagem de ELE

Orientador: Doutor Carlos Pazos Justo

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A todos os que me apoiaram e me ajudaram ao longo desta jornada.

À Maria.

O Conhecimento Sociocultural e a Consciência Intercultural na aprendizagem de ELE

Sandra Faria da Costa Fontes

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho

2018

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do processo de implementação do Projeto de Intervenção, relacionado a promoção e desenvolvimento do conhecimento sociocultural e da consciência intercultural através de distintos recursos pedagógico-didáticos.

Através do projeto, que seguiu uma linha metodológica de investigação-ação, pretendi implementar e experimentar abordagens pedagógicas que têm vindo a ser desenvolvidas nos últimos quarenta anos no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e que têm influenciado as políticas e as práticas educativas tanto a nível nacional como internacional. Deste modo, é necessário ter presente a dimensão política da educação, pois esta acaba por influenciar o currículo em geral e a própria ação do professor, dentro da sala de aula, em particular.

A introdução de conceitos como os da competência sociocultural e intercultural em interligação com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é algo imprescindível à construção de sociedades e culturas cada vez mais multifacetadas e preparadas para lidar com a diversidade linguística e cultural. Consciencializar os alunos, futuros cidadãos do amanhã, em relação às diferenças e semelhanças culturais de forma a prepará-los para interagir com falantes de outras línguas ajudará a destruir barreiras, facilitando o enriquecimento mútuo e o desenvolvimento da intercompreensão.

Na fase inicial do projeto, procedeu-se à caracterização dos contextos, assim como ao enquadramento teórico do tema. Na fase de implementação, foram criados materiais pedagógico-didáticos que contemplaram, nos temas abordados, determinadas estratégias com o objetivo de contribuir para desenvolvimento do conhecimento sociocultural e, ao mesmo tempo, contribuir para a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a cultura de origem dos alunos e a cultura da língua que estavam a aprender. Por último, foi feita a avaliação do projeto assente nos dados que foram sendo recolhidos ao longo de toda a intervenção e que, a partir da análise realizada,

permitiram concluir que as atividades realizadas favoreceram a concretização dos objetivos propostos.

Palavras-Chave: conhecimento sociocultural, intercultural, línguas estrangeiras

The Sociocultural knowledge and the Intercultural awareness in the learning process of Spanish as a
Foreign Language

Sandra Faria da Costa Fontes

Training Report

Master in English and Spanish in the 3^o Cycle of Basic and Secondary Education

University of Minho

2018

ABSTRACT

This report falls within the scope of the training period of the Master degree in English and Spanish Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education. It aims at presenting the work developed throughout the implementation process of the intervention project related to the promotion and development of the sociocultural knowledge and of the intercultural awareness through different pedagogical-didactic resources.

Through the project, which followed a method of action-research, I intended to implement and experiment pedagogical approaches that have been evolving in the last forty years regarding the processes of teaching and learning foreign languages and that have been influencing the policies and educational practices at both national and international levels. This way, it is necessary to bear in mind the political dimension of education as it ends up influencing the curriculum in general and the very action of the teacher, within the classroom, in particular.

The introduction of concepts such as sociocultural and intercultural competences in interconnection with the teaching and learning of foreign languages is something that is essential for building societies and cultures that will, increasingly, become more multifaceted and prepared to deal with linguistic and cultural diversity. To raise the students' awareness, citizens of tomorrow, in relation to cultural differences and similarities in order to prepare them to interact with speakers of other languages, will help break down barriers, facilitating mutual enrichment and the development of intercomprehension.

In the first stage of the project, the intervention contexts were characterized and the theoretical framework of the theme was carried out. During the implementation stage, pedagogical-didactic materials were created. They included, according to the themes/contents, certain strategies with the objective of contributing to the development of sociocultural knowledge and, at the same time, contribute to the reflection on the similarities and differences between the students' culture of origin and the culture of the language they were learning. Finally, the evaluation of the project was made based on the data that was collected throughout the intervention and based on the analysis of that same data, it was possible to conclude that the activities carried out favoured the achievement of the proposed objectives.

Key words: sociocultural knowledge, intercultural, Foreign languages

ÍNDICE

Conteúdo

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE ANEXOS	xi
ÍNDICE DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	18
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL	18
1.1. A política linguística e o papel dos professores – da dimensão política à prática educativa.....	18
1.2. O conhecimento sociocultural no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	22
1.2.1. Definição de conceito e objetivos	22
1.3. A consciência intercultural no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	28
1.3.1. A competência intercultural: definição e objetivos	28
1.3.2. Desenvolver uma consciência intercultural	30
1.4. A aula de língua estrangeira: lugar de encontro de culturas e de desenvolvimento intercultural.....	35

2.	Os contextos de intervenção	38
2.1.	O Agrupamento de Escolas	38
2.2.	O Contexto turma	39
2.3.	Os documentos orientadores e reguladores do processo de ensino aprendizagem de LE.....	40
2.3.1.	Quadro Europeu de Referência para as Línguas	40
2.3.2.	Plan Curricular del Instituto Cervantes	43
2.3.3.	Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo.....	45
3.	Plano geral de intervenção	48
3.1.	Reformulação do tema inicial do projeto	49
Capítulo II		52
1.	Desenvolvimento e avaliação da intervenção	52
1.1.	Metodologia de investigação e instrumentos de avaliação	52
1.2.	Antes da intervenção	52
1.3.	Durante a intervenção.....	57
1.4.	Após a intervenção	60
2.	Intervenção pedagógica	62
2.1.	Primeira fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva	62
2.2.	Segunda fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva	68
2.3.	Terceira fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva.....	72
2.4.	Quarta fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva	80
3.	Síntese avaliativa do projeto	88
3.1.	Avaliação global das autorregulações	88
3.2.	Questionário final: análise dos resultados	94
Considerações finais		100
Referências bibliográficas.....		106
ANEXOS		110

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustração 1 - Tronco de uma árvore	25
Ilustração 2 - Modelo de competência intercultural de Byram (1997)	31
Ilustração 3 - Modelo de competência intercultural de Deardorff (2006)	32

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos objetivos, estratégias de intervenção e instrumentos de recolha de informação.	49
Tabela 2 - Síntese da primeira intervenção	63
Tabela 3 - Síntese da segunda intervenção	69
Tabela 4 - Síntese da terceira intervenção	73
Tabela 5 - Síntese da quarta intervenção	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Que imagem associavas a Espanha antes de começares a aprender Espanhol.....	54
Gráfico 2 - Consideras importante integrar no ensino/aprendizagem do Espanhol aspetos relacionados com os usos e costumes do país.....	55
Gráfico 3 - Consideras importante conhecer e/ou comparar as diferenças e semelhanças entre os nossos usos e costumes e os dos países/comunidades onde se fala o Espanhol?	55
Gráfico 4 - Quais dos seguintes aspetos relacionas com sociedade e cultura?	56
Gráfico 5 - Participei ativamente nas atividades da aula.	88
Gráfico 6 - Procurei falar usando vocabulário adequado ao tema que estava a ser tratado.....	89
Gráfico 7 - Relacionei o que ouvi nos textos com as minhas próprias opiniões, experiências e conhecimentos.....	90
Gráfico 8 - É importante aprender aspetos relacionados com os usos e costumes dos espanhóis nas aulas de modo a modificar as minhas ideias erradas sobre os mesmos.	90
Gráfico 9 - É importante descobrir que aspetos culturais partilhamos (semelhanças).	91
Gráfico 10 - É importante relacionar aspetos da cultura espanhola/ hispano-americana com a minha.	91
Gráfico 11 - É importante compreender as diferenças culturais para evitar mal-entendidos.	91

Gráfico 12 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/textos/imagens ajudaram-te a conhecer melhor aspetos da cultura Espanhola (sobre o flamenco, personalidades hispanas, acontecimentos do passado, etc)?	92
Gráfico 13 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/ textos/ imagens ajudaram-te a descobrir e a compreender melhor as semelhanças e diferenças entre a tua cultura e a cultura espanhola?	92
Gráfico 14 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/textos/imagens/ entrevistas ajudaram-te a conhecer melhor aspetos da cultura e da sociedade hispano-americana (países de língua oficial espanhola, México, mexicanos a viver em Portugal)?.....	93
Gráfico 15 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/ textos/ imagens/ entrevistas ajudaram-te a descobrir e a compreender melhor as semelhanças e diferenças entre a tua cultura e a cultura mexicana?	93
Gráfico 16 - Nas aulas de espanhol tive a oportunidade, ao longo de todas as unidades, de ampliar os meus conhecimentos sobre a sociedade, a cultura espanhola e hispano-americana.	94
Gráfico 17 - Quais os temas que mais contribuíram para te ajudar a conhecer melhor aspetos relacionados com a sociedade, a cultura espanhola e hispano-americana.	95
Gráfico 18 - Nas aulas de espanhol tive a oportunidade de, ao longo de todas as unidades, de tornar-me mais consciente em relação a certos aspetos da minha própria cultura.	96
Gráfico 19 - Nas aulas de espanhol tive a possibilidade de, ao longo de todas as unidades, consciencializar-me em relação às diferenças e semelhanças entre a minha cultura, a espanhola e hispano-americana.	96
Gráfico 20 - Como resultado das aulas de espanhol fiquei interessado em conhecer aspetos da cultura e da sociedade espanhola e/ou hispano-americana.	97
Gráfico 21 - Como resultado das aulas considero ser bastante enriquecedor e útil comparar, compreender e aceitar as diferenças e as semelhanças entre a minha cultura e a cultura espanhola e/ou hispano-americana.	97
Gráfico 22 - Achas importante que os estrangeiros que visitam ou vivem no nosso país conheçam, em geral, a cultura, os usos e costumes dos portugueses e do país?.....	97
Gráfico 23 - Porque:.....	98

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha 1 – Unidade 5	110
Anexo 2 - Ficha 2 – Unidade 5	111
Anexo 3 - Ficha 3 – Unidade 5	116

Anexo 4 - Ficha 4 – Unidade 7	117
Anexo 5 - Ficha 5 – Unidade 7	119
Anexo 6 - Ficha 6 – Unidade 7	121
Anexo 7 - Ficha 7 – Unidade 9	126
Anexo 8 - Ficha 8 – Unidade 9	129
Anexo 9 - Ficha 9 – Unidade 10	133
Anexo 10 - Ficha 10 – Unidade 10	136
Anexo 11 – Ficha de autorregulação das aprendizagens	139
Anexo 12 – Questionário final	140
Anexo 13 - Amostra de questão incluída no teste sumativo	143

ÍNDICE DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

LE - Língua Estrangeira

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

INTRODUÇÃO

Este relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário da Universidade do Minho e objetiva fundamentar, justificar e descrever sumariamente a implementação e desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada subordinado ao tema “O Conhecimento Sociocultural e a Consciência Intercultural na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (doravante referido como ELE).

A escolha do tema prende-se com a necessidade sentida na prática docente de busca de respostas para questões, muitas vezes, levantadas. Nesse sentido, à luz de vários documentos orientadores e de literatura especializada, pusemos em prática um plano de investigação-ação baseado na nossa prática docente de línguas estrangeiras.

No âmbito das políticas linguísticas europeias foi publicado em 2001, pelo Conselho da Europa, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (doravante referido como QECR). A finalidade do QECR não é estabelecer objetivos a concretizar, nem os métodos a seguir pelos seus utilizadores, mas este documento pretende instigar os profissionais da área a demonstrarem uma atitude de questionamento de modo a tentar obter respostas. A atitude de questionamento em relação à prática educativa enquanto docente de línguas estrangeiras, constituiu um dos pontos de partida para a delimitação das linhas de investigação-ação do presente projeto e também a sua principal motivação.

A competência sociocultural, e de acordo com diversos autores, é uma das designadas componentes da competência comunicativa. Esta pressupõe que o utilizador de uma determinada língua estrangeira seja capaz não só de seguir umas determinadas regras gramaticais, que domine aspetos linguísticos como a semântica, a fonética ou o léxico, mas também que saiba adequar a língua ao contexto cultural e social em que ocorre o ato comunicativo, pois através do conhecimento da cultura se facilitará a comunicação. Uma das finalidades do projeto foi a de procurar proporcionar aos alunos um conhecimento mais alargado e uma melhor compreensão da cultura e da sociedade da língua que estão a aprender e simultaneamente descobrir qual o grau de importância que os alunos atribuíam a estes aspetos em particular. No entanto, não basta desenvolver o conhecimento dos discentes em relação à cultura meta. É necessário colocar esse conhecimento em perspetiva, ou seja, há que compreender e conhecer a nossa realidade e identidade cultural e social em estreita relação com a cultura do outro. Um dos grandes desafios da escola do século XXI será, assim, o de colocar em

relevo a competência intercultural. Num mundo cada vez mais pluralista e multicultural em que a mobilidade de pessoas e bens se reveste das mais distintas características, será fundamental desenvolver a capacidade de estabelecer paralelismos e fomentar a compreensão e aceitação das diferenças de uns e de outros. Assim, propusemo-nos procurar desenvolver uma consciência intercultural procurando contribuir para a formação de cidadãos tolerantes, curiosos e abertos à diversidade cultural e social.

O presente relatório tem como finalidade descrever de modo sumário as variadas estratégias experimentadas para dar cumprimento aos objetivos estabelecidos, mas, de igual modo, tentar dar respostas não só às perguntas inicialmente propostas, tal como advoga o QCER, mas também a outras que foram surgindo durante a fase de implementação e que “obrigaram”, por exemplo, à reformulação do tema inicial que consistiu em direcionar o tema geral do projeto para o desenvolvimento das competências sociocultural e intercultural em interligação com as competências linguísticas.

Assim, estruturamos a apresentação do nosso trabalho de projeto em dois capítulos. No primeiro capítulo procedemos, à luz da literatura especializada, à sua fundamentação teórica e contextual. Este capítulo está subdividido em três secções. Na primeira secção é feita a fundamentação teórica inerente ao tema do projeto e que se apoia na pesquisa bibliográfica no que diz respeito à interligação entre a dimensão política e a prática educativa, à definição de conceitos, objetivos da competência sociocultural e intercultural, bem como ao desenvolvimento desta última. Na segunda secção é feita uma caracterização geral dos contextos de intervenção – escola e turma – e é realizada uma contextualização e análise dos documentos orientadores e reguladores do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (doravante LE) tendo como base o tema do projeto. Na terceira secção é apresentado o Plano Geral de Intervenção, os seus objetivos e estratégias de investigação-ação e, por último, a justificação da reformulação do mesmo.

No segundo capítulo é feita uma descrição do desenvolvimento e conseqüente avaliação do Projeto de Intervenção. Este está subdividido em três secções. Na primeira secção é apresentada a metodologia de investigação adotada, os instrumentos/métodos utilizados para a recolha de informação e os procedimentos globais concretizados antes, durante e após a intervenção. Na segunda secção é apresentada uma síntese descritiva das atividades realizadas nas diferentes fases de intervenção. Na terceira secção é realizada a síntese avaliativa do projeto, analisando-se os dados recolhidos através dos instrumentos aplicados.

Por último, nas considerações finais, são expostas as conclusões, as limitações sentidas ao longo deste processo de formação e as contribuições do projeto para o desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL

1.1. A política linguística e o papel dos professores – da dimensão política à prática educativa.

Guilherme no seu livro “Critical Citizens for an Intercultural World” salienta a importância da dimensão política da educação no âmbito da educação cultural no ensino e aprendizagem de LE referindo que (2002: 154-155) :

Education is always political and the disciplines dealing with language and culture even more so because they involve issues of identification and representation. Therefore, it is not critical cultural awareness per se that makes foreign language/culture education political since education ‘is necessarily political’ [Wringe, 1984: 43]. Foreign language/culture education has a political role which, on the one hand, is particular within the curriculum, by engaging in cultural politics, and, on the other hand, adds to a broader political component, namely education for democratic citizenship.

O modelo que esta autora propõe apresenta três componentes que têm uma sustentação política. Defende, em primeiro lugar, uma educação para uma cidadania democrática e uma educação assente nos direitos humanos de modo a promover o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica no ensino de LE e da cultura. O segundo componente é de cariz interdisciplinar, pois engloba os estudos culturais, a comunicação intercultural e uma pedagogia crítica. O terceiro componente inclui uma série de «operações», ou seja, estratégias pedagógicas que funcionam em vários níveis e que abrangem uma geopolítica local, nacional e global em estreita relação com referências "existenciais" que abrangem atitudes, valores e crenças. Estas operações incluem noções cognitivas, tais como analisar e avaliar, noções afetivas como o apreciar e noções pragmáticas, como o experienciar e o atuar. (Guilherme, 2002:156)

Guilherme (2002:2), igualmente, refere que as reformas educativas são impostas/decretadas às escolas, aos agentes no terreno, ou seja, aos professores e aos alunos e não são elaboradas e implementadas em colaboração com aqueles. Esta parece ser a raiz do problema. A consequência desta não mobilização significa que as mudanças ocorrem na sala de aula, mas de forma pouco significativa ou superficial. Esta autora refere que (Guilherme, 2002:2):

In general, what actually happens in day-to-day class has stayed pretty much the same. Although content themes, textbooks and some pedagogic rituals may have changed, the overall quality has not been greatly improved despite a new emphasis on marking and examining for both learners and teachers. Most cases, the

latter have become more and more laden in bureaucratic tasks, a tactic which enables administrators to claim that they have improved the quality of teaching.

Byram (1997), coloca no centro do seu modelo de competência comunicativa intercultural a educação política sustentando esta posição preponderante com base no trabalho de análise, em diferentes contextos políticos, da aprendizagem de LE. Também refere (Byram & Feng, 2004:159) que é amplamente reconhecido entre educadores e investigadores que a educação não é imparcial e que o ensino de línguas estrangeiras também encerra em si um inerente desempenho político em qualquer sistema educativo do mundo. Deste modo, os professores de língua estrangeira devem adotar uma postura de responsabilidade política e social na formação de jovens no mundo atual.

Shohamy, no seu artigo "Language teachers as partners in Crafting Educational Language Policies?", (2009) refere que grande parte das decisões políticas referentes ao ensino de línguas são emanadas por políticos e que essas mesmas decisões assentam num determinado tipo de ideologias, políticas, aspetos económicos, ou seja, abarcam todo um conjunto de importantes áreas, mas, no entanto, aquelas estão desligadas da realidade, pois "the absence of teachers from this process creates an unequal power relationship where experiences and praxis are ignored and perpetuating a view of teachers as obedient servants of the system."(2009:46). Esta mesma autora continua seguindo esta mesma linha de pensamento afirmando (2009:46-47):

Unfortunately a big disconnect exists between powerful policy statements and those which are practice-driven; this can help explain the reasons why policies often fail as they are driven by wishes and aspirations, by political and economic aspirations, which may be good in themselves but not always feasible. It is the role of professionals not just to obey policies, but rather to question these policies which are detached from practice as they put a heavy and detached burden on teachers who somehow, and in some ways, attempt to carry out un-achievable policies. This situation is especially tragic when policies fail and teachers get the blame for the failure.

A autora ressalta a importância da inclusão dos professores na elaboração das políticas linguísticas, pois aqueles muitas vezes não estão cientes do facto de que as línguas que ensinam estão imbuídas numa diversidade de agendas políticas e ideológicas uma vez que o ensino de línguas em particular e o ensino em geral nunca é neutral. É necessário que se considere o ensino de línguas como um processo de raízes políticas e, como tal, deve-se verificar se os professores estão de acordo com tais políticas. Questiona, Shohamy, se devem os docentes permanecer como meros técnicos ou se devem assumir um papel mais ativo e preponderante, próprio de profissionais responsáveis que podem trazer para a mesa de negociações um *feedback* significativo e relevante. Assim, defende a autora, os professores devem ser ouvidos e ter oportunidades de influenciar as políticas linguísticas, uma vez

que o seu contributo é fundamental para o sucesso das abordagens políticas no universo real das escolas e de todos os seus intervenientes (2009:62).

Reportando-nos agora para o QEER, documento orientador para o ensino e aprendizagem de línguas, publicado em dois mil e um, salientamos que aquele é o resultado da política linguística do Conselho da Europa que procurou responder a um paradigma multicultural fruto da união política e económica de vários países europeus. Assim, e de acordo com o exposto anteriormente pelos diversos autores, consideramos importante não negligenciar a dimensão política da educação, pois esta acaba por ter um impacto direto, embora não imediato, nas práticas e metodologias de ensino e aprendizagem LE.

O QEER, no seu primeiro capítulo, delinea as finalidades e objetivos da política linguística comum estabelecendo medidas de carácter geral de entre as quais destacamos a intenção de “Promover, encorajar e apoiar os esforços de professores e aprendentes, a todos os níveis, para que apliquem, de acordo com a sua situação, os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas (tal como são progressivamente definidos no Programa das “Línguas Vivas” do Conselho da Europa) (Conselho da Europa, 2001: 21). De igual modo, a política linguística descrita no QEER pretende promover o desenvolvimento das capacidades de uso das “línguas vivas” satisfazendo as necessidades comunicativas dos seus interlocutores que enquadram capacidades como o saber lidar com situações do quotidiano fora do país, ajudar cidadãos estrangeiros dentro do próprio país, promover a troca de ideias, informações, pensamentos e sentimentos entre falantes de diferentes línguas e a aquisição de um amplo e aprofundado conhecimento sobre a mentalidade, modos de vida e património de outros povos. Estas medidas, de carácter geral, pretendem preparar os cidadãos europeus para os desafios da sociedade moderna e promover a integração harmoniosa noutras culturas. Utilizando como veículo de integração privilegiado um maior e melhor conhecimento da língua e a transmissão, através dela, dos valores de compreensão, tolerância, conhecimento e respeito mútuos pelas diferentes culturas e identidades nacionais. (Conselho da Europa, 2001:21-22).

A definição de um coerente conjunto de linhas orientadoras pretende dar a devida importância ao desenvolvimento de uma política comum que proporcione as condições necessárias - domínios e estratégias bem delineadas - de forma a fomentar o plurilinguismo dentro de um "contexto pan-europeu"(Conselho da Europa, 2001:23).

Refira-se que o conceito de plurilinguismo, tal como é apresentado no QEER, pressupõe uma nova abordagem na aprendizagem de línguas, onde a ideia de uma proficiência linguística equiparável à do “falante nativo ideal” é posta de parte. A abordagem plurilinguística valoriza a experiência pessoal dos indivíduos quer no seu próprio contexto cultural, quer no processo de aprendizagem de outras

línguas seja em contextos académicos ou por experiência direta. Deste modo, é possível construir uma “competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (Conselho da Europa, 2001: 23). Por outro lado, o plurilinguismo tem que ser considerado no contexto do pluriculturalismo pois a “língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais.” (Conselho da Europa, 2001:25). As várias culturas – nacional, regional, social - que integram a competência cultural dos indivíduos não convivem simplesmente lado a lado. Estas “São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes.” (Conselho da Europa, 2001:25).

A utilização do QECR é bastante abrangente pois implica que a transposição das suas orientações sobre a política linguística para a prática educativa influencie a elaboração dos próprios programas de aprendizagem de línguas desde a elaboração dos respetivos conteúdos, planificação, objetivos, critérios de avaliação e de certificação dos aprendentes.

Relativamente ao papel dos professores, o QECR admite, inequivocamente, que aqueles são "geralmente obrigados respeitar as linhas de orientação oficiais" (Conselho da Europa, 2001:198) o que engloba todo um conjunto de tarefas. Aponta, ainda, que os professores devem procurar compreender os inúmeros processos de aprendizagem, admitindo, contudo, que tal compreensão possa ser " mais um produto inconsciente da experiência do que um produto claramente formulado da reflexão teórica, o que acaba por ser uma contribuição adequada para a parceria sobre a aprendizagem que deve ser estabelecida entre os investigadores da educação e os formadores de docentes." (Conselho da Europa, 2001:198)

Este documento orientador sublinha que não é sua função estabelecer uma metodologia específica de ensino de LE, mas sim apresentar apenas opções que resultam da prática. Solicita aos seus utilizadores que “preenham as suas lacunas com o seu próprio conhecimento e experiência.” valorizando as eventuais contribuições recebidas através da prática de diferentes metodologias. Assim, acrescenta (Conselho da Europa, 2001:200):

Se houver professores que, baseados na reflexão, estejam convencidos de que os objectivos adequados aos aprendentes pelos quais são responsáveis são mais eficazmente alcançados por outros métodos que não os já defendidos pelo Conselho da Europa, então seria desejável que o manifestassem, que relatassem os métodos que usam e os objectivos que pretendem alcançar. Tal pode conduzir a um entendimento mais amplo da complexa diversidade do mundo da formação em línguas ou a um debate animado, o que é sempre preferível à simples aceitação de uma ortodoxia vigente, simplesmente porque é uma ortodoxia.

Também o PCIC na organização do seu referencial salvaguarda (Instituto Cervantes, n.d.):

la experiencia y la valoración de los profesionales de ELE que hagan uso de estos Niveles de referencia para el español desde distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje en todo el mundo permitirán avanzar en los futuros desarrollos de este trabajo. El Instituto confía, por tanto, en la colaboración de todos y en la aplicación de los avances tecnológicos para ir consiguiendo, en sucesivas ediciones, los mejores resultados.

No caso particular da dimensão política da educação em línguas, consideramos, perante o exposto e num sentido mais lato, que a valorização dos contributos dos professores de LE é de extrema importância.

1.2. O conhecimento sociocultural no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

1.2.1. Definição de conceito e objetivos

O trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, nas últimas décadas, por diversos e inúmeros autores das mais diversas áreas de estudo, ajudou-nos a compreender melhor qual a relação que existe entre Língua e Cultura e, mais importante ainda, qual a sua preponderância no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Será, precisamente, neste último campo de ação que o nosso estudo se centrará, ou seja, Língua e Cultura serão considerados como dois conceitos complementares e uníssonos.

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, consideramos ser imprescindível compreender como se define o conceito de conhecimento sociocultural e, igualmente, entender com que finalidades e/ou objetivos é utilizado.

De facto, só nos últimos quarenta anos é que o enfoque académico tem dirigido, cada vez mais, a sua atenção para a importância e relevância dos conteúdos socioculturais, entre outros, no ensino de línguas estrangeiras. Por conseguinte, interessa perceber claramente, antes de mais, o que entendemos por “cultura” na aula de língua estrangeira.

A língua como prática social adquire um sentido de língua viva que se transforma todos os dias pois esta é criativa, dinâmica, energética, pessoal e encontra-se em constante evolução (Shohamy, 2009: 50). E como mencionamos anteriormente, a forma como definimos o conceito de língua e cultura é focal no contexto do ensino de línguas estrangeiras e tem um impacto direto nas metodologias de ensino.

Como resultado das mudanças políticas e sociais tem havido um maior debate sobre a relação que se poderá estabelecer entre língua e cultura. Vários domínios científicos como a linguística, a sociologia e a antropologia têm dado enormes contributos com o objetivo de os tornar mais perceptíveis. Brown, por exemplo, (1994:165) descreve o conceito de língua e cultura da seguinte forma “A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture”. Assim, concluímos que língua e cultura são conceitos inseparáveis.

Para Kramsch (1998:3) a língua é o principal instrumento através do qual a nossa vida social é conduzida e quando é utilizada em contextos de comunicação, está interligada com a cultura de forma complexa e múltipla. As palavras que as pessoas proferem referem-se à experiência comum pois aquelas expressam factos, ideias ou acontecimentos porque aludem a um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que outras pessoas partilham. As palavras também expressam atitudes e crenças e os pontos de vista de quem as pronuncia. Deste modo, “language expresses cultural reality”(1998:3). Além de expressar experiência, a língua também cria experiência e o grupo social que a utiliza, atribuí-lhe significado através dos meios que utiliza para comunicar reciprocamente sejam eles verbais ou não verbais e será através destes aspetos que “language embodies cultural reality” (*idem*). Da mesma forma, para esta autora, a linguagem é um sistema de signos o qual também adquire um valor cultural. Os falantes identificam-se com outros através do uso da linguagem e consideram a sua língua como um símbolo da sua identidade social. A proibição do seu uso é frequentemente entendida pelos seus utilizadores como uma rejeição do seu grupo social e da sua própria cultura. Assim, podemos afirmar que “language symbolizes cultural reality” (*idem*).

Miguel Martínez Lafuente no seu artigo “Integración de Lengua y Cultura en el aula E/LE: Hacia un enfoque intercultural” define (Martínez Lafuente, n.d.):

La cultura se forma a través del aprendizaje y la enseñanza cotidiana en todas las circunstancias en las que se desarrolla la vida humana, en familias, en la escuela, en la comunidad y en los lugares de trabajo. El proceso de adquisición de la cultura comienza desde nuestro nacimiento y se extiende durante toda la vida. Durante este tiempo el individuo establece diferencias entre los diversos aspectos de su cultura, unos se conservan y otros se cambian.

Lourdes Miquel, quando dirigiu um estudo académico sobre o tratamento da “cultura” ao longo da história da didática das línguas, concluiu que nos enfoques estruturalistas e tradicionalistas tal conceito era concebido como “algo accesorio”, ou seja, a cultura não era algo implícito, transversal a todos os aspetos da língua, mas era um “mero adorno o ilustración” (2004:511). Posteriormente, e de

acordo com uma exposição coerente onde ressalta o grande contributo do “ Enfoque comunicativo” para que mudanças ocorressem ao nível do conceito *cultura* no ensino de LE, concretiza (2004: 513):

El componente sociocultural – haciendo síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan – es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos, y actuaciones (rituales, rutinas, etc) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.

Deste modo, Miquel coloca em relevo o falante competente, uma vez que aquele só pode ser inadequado se o fizer de uma forma consciente. Quando um falante nativo produz, de livre vontade, um discurso que não é socialmente adequado está, implicitamente e muito conscientemente, a criar uma implicatura conversacional através da qual os seus recetores irão retirar (ou não) outros significados. O falante nativo pode não seguir as premissas da “componente sociocultural”. Um falante não nativo pode ser inadequado porque, simplesmente, não está familiarizado com algum ou muitos aspetos que “rigen la adecuación”, ou seja, não foi instruído na “componente sociocultural” (2004:513).

De facto, já em 1992, Lourdes Miquel conjuntamente com Neus Sans, procurando dar respostas práticas e objetivas às questões de muitos docentes de E/LE no âmbito da abordagem da cultura determinaram a distinção entre: “ *Cultura con mayúscula, cultura con minúscula (cultura a secas) y cultura con K*. La primera se refería a los productos sancionados por la sociedad; la segunda, a la cultura de lo cotidiano, y la tercera, a aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías” (2004:515).

Anos mais tarde, mais concretamente, em 2004, com o intuito de esclarecer possíveis confusões entre as designadas “*culturas*” *con mayúscula y con minúscula*, e assim, ampliar e atribuir nova definição, Miquel apresenta uma nova terminologia que coloca em absoluto destaque a *cultura con minúscula* tal como podemos verificar na ilustração 1 (2004:517):

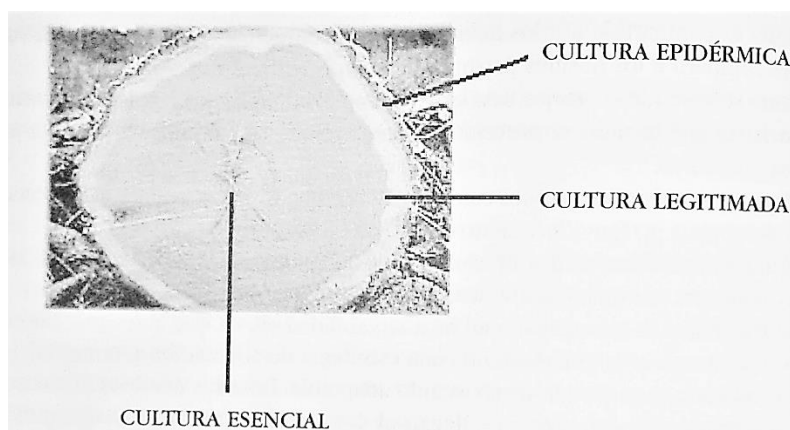


Ilustração 1 - Tronco de uma árvore

Assim, podemos sintetizar a metáfora do tronco da árvore apresentada por Miquel da seguinte forma:

- “Cultura con minúscula” como “cultura esencial”, que corresponderia à componente sociocultural que é partilhada por todos, “mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objecto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.”
- “ Cultura con mayúscula ” como “cultura legitimada ”, aqui o fator tempo é importante. O que é culturalmente significativo (ou não) numa dada época pode não o ser posteriormente e é partilhada apenas por uma minoria.
- “ Cultura com K” como “cultura epidérmica ”, que se refere a usos e costumes diferentes do “estándar cultural”, da cultura essencial e que não são partilhados por todos os falantes (por exemplo, poderá ter-se que incluir na planificação elementos da cultura adolescente se os nossos estudantes estão nessa faixa etária, elementos específicos de regiões, cidades, etc.).

Byram e Feng (2004:160-161) referem, por seu lado, que um dos aspetos mais controversos e alvo de críticas por parte de muitos autores da dimensão do ensino da cultura é a designada " facts-oriented approach in which culture is basically viewed as civilisation, the ‘big C’ culture, as well as everyday lives, the ‘small c’ culture [apud Oswalt, 1970; Brooks, 1975; Chastain, 1976]. In this facts-oriented approach, culture is normally dissected into small segments which are listed as topics for teaching.” Muitos discordam desta abordagem porque a consideram inadequada e até mesmo nociva argumentando, em suma, que poderá levar ao ensino de estereótipos. Esta visão crítica é amplamente aceite, uma vez que alguns estudiosos do ensino de estudos culturais e da comunicação intercultural “make attempts to list cultural areas or cultural inventories for cultural studies or language teaching programmes.” (2004:160-161). Estes autores assumem que esta "facts-oriented" perspectiva do ensino da cultura ainda faz parte da prática educativa, especialmente, em realidades de ensino onde os discentes estão muito limitados no que concerne a terem oportunidades "to be exposed to otherness

and relatively fewer resources to explore the target culture.” Apesar do alerta para eventuais implicações negativas, são apresentados caminhos alternativos que poderão contribuir para que não se caia num tipo de ensino da cultura estereotipada ou etnocêntrica (2004:161):

To deal with this paradox, they propose an approach where first learners are taught stereotypical knowledge (to build an open ‘bridge’ in their figurative terms). Immediately, this knowledge is put under scrutiny, by providing learners with a variety of representations of the cultural product or concept under discussion. This is to make learners aware that there are hidden ‘barriers’ along the seemingly straight, easy-to-cross ‘bridge’. The repetition of the process will effectively make learners culturally sophisticated and eventually obtain the ‘key’ to becoming intercultural speakers.

Neste ponto será pertinente fazer referência aos principais documentos orientadores - QEER (Conselho da Europa, 2001) e o Plano Curricular do Instituto Cervantes (doravante referido como PCIC). Ambos os documentos apresentam um tipo de cultura que além de ser muito abrangente, está, de facto, dividida em segmentos listados por tópicos preparados como que para serem integrados num programa de ensino. O QEER apresenta uma definição para o "conhecimento sociocultural": “o conhecimento da sociedade e da cultura”; “é um dos aspectos do conhecimento do mundo.” e “parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos.” (Conselho da Europa, 2001:148). Valoriza a sua importância e seguidamente expõe, a título de exemplo, alguns “aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade “que englobam, como já referimos previamente a cultura com “c” minúsculo e maiúsculo. O documento não ignora o conhecimento factual tal como tinha alertado Byram, mas deixa, no nosso entendimento, uma janela aberta, pois apenas sugere exemplos.

O PCIC no texto de introdução aos “referentes culturales”, ou seja, aos conteúdos culturais aponta o seguinte:

[Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad.] [recoge, además de los conocimientos puramente factuales, creencias, valores, representaciones y símbolos, en aquellos casos en que su conocimiento puede ser rentable desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y de su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural.] (Instituto Cervantes, n.d.)

O mesmo documento inclui também uma secção dedicada aos *Saberes y comportamientos socioculturales* que acenta no conhecimento baseado “en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad” (Instituto Cervantes, n.d.).

Em relação ao inventário *Saberes* este engloba (Instituto Cervantes, n.d.):

conocimientos concretos de tipo declarativo que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién. Por ejemplo, qué es una merienda, dónde, cuándo y cómo se toma, quién la toma. Incluye, así mismo, las descripciones de categorías y formas de organización que la sociedad tiene establecidas en su vida cotidiana (partes del día, partes de la comida, medidas y cantidades en relación con los alimentos, organización de los productos en el supermercado, etc.). Los saberes llevan asociados, como sucedía con los referentes culturales, una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad.

No que diz respeito aos *comportamientos* o PCIC coloca em relevo a relação que se estabelece entre (Instituto Cervantes, n.d.):

el contenido y las situaciones de interacción. Son aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc. Por ejemplo, las convenciones sociales en el uso de transportes públicos o el comportamiento que se espera de un invitado en una comida o en una cena y el que el invitado espera del anfitrión.

Este documento orientador salienta ainda que “Todos estos conocimientos —en forma de saberes y comportamientos— son imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz. Al igual que sucede con los referentes culturales, el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales” (Instituto Cervantes, n.d.)

Relativamente ao nosso projeto de intervenção, aquele teve em conta na sua formulação e na sua implementação as orientações dos documentos acima mencionados. Referimos que diversos tipos de cultura, como os anteriormente mencionados, foram trabalhados tendo sempre como objetivo final a persecução dos nossos objetivos e que apesar das características do grupo-turma não permitirem uma exposição mais alargada à cultura alvo, tivemos sempre a preocupação de planear e produzir materiais pedagógicos que contribuíssem para o alargamento do conhecimento sociocultural como se verificará no capítulo II do presente relatório.

1.3. A consciência intercultural no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

1.3.1. A competência intercultural: definição e objetivos

No que diz respeito ao ensino de LE, e pelo que temos exposto até o momento, o conhecimento da cultura do outro é um facilitador da comunicação. Deste modo, os aprendentes de línguas precisam conhecer e compreender as culturas alvo. Estes são aspetos centrais a serem desenvolvidos na sala de aula. Contudo, não se trata apenas de desenvolver o conhecimento sobre a cultura e a sociedade do outro, mas é crucial orientar os alunos no sentido de se compreenderem a eles próprios em estreita relação com a outra cultura. Esta é a razão pela qual se tem vindo a dar, na nossa contemporaneidade, uma grande atenção ao designado domínio intercultural. Será pertinente, neste momento, tornar este conceito da interculturalidade de fácil entendimento, embora não ignorando a necessidade de o tornar perceptível à luz da teoria, garantindo, simultaneamente, o que significa em termos práticos. Começaremos por apresentar algumas definições relativas a tal conceito.

Miguel M. Lafuente afirma o seguinte:

Las escuelas tienen que reconocer la obligación y la oportunidad de que disponen para cambiar el conocimiento, las actitudes y el comportamiento que las personas demuestran hacia los demás: de crear sociedades que incluyan a todos los individuos, sociedades no racistas que aborden las necesidades de los nuevos inmigrantes y de las minorías culturales. A través de una educación intercultural se desarrollan los valores que dan lugar a una sociedad democrática y global, que permite que las comunidades aprendan a vivir pacíficamente, que mantengan sus culturas, lenguas y religiones, sin que exista discriminación y desarrollen una solidaridad mutua para emprender actividades comunes con el fin de resolver problemas compartidos [apud Cushner, 1998] (Martínez Lafuente, n.d.)

Partindo das palavras do autor, podemos depreender que uma “*educación intercultural*” se justifica cada vez mais, no mundo atual, porque é transversal a todas as realidades sociais da aldeia global em que todos coabitamos.

Bennett refere que profissionais das mais diversas áreas reconhecem a importância do estabelecimento de um bom relacionamento interpessoal no seu mundo de ação. Contudo, aquela autora assinala que foi o ramo da educação que tomou as rédeas da transformação ao preparar os jovens aprendentes para a realidade do século XXI dotando-os de um conhecimento e competência intercultural (2009:121).

Apresentamos, seguidamente, uma breve síntese apresentada por Bennet e outros autores que serviram, também, de base à elaboração e reformulação do nosso projeto: segundo esta autora muitos

caminhos disciplinares conduziram a um lugar semelhante concluindo que há um: “emerging consensus around what constitutes intercultural competence, which is most often viewed as a set of cognitive, affective, and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts” (2009:122). A mesma autora, mais tarde, continua a sua reflexão referindo que “ the first use of an intercultural positioning system is to locate *ourselves*, to develop our own cultural self-awareness through understanding our cultural patterns. Only then can we begin exploring the gap between our values, beliefs, and behaviors and those of others.” (2009:127)

Por outro lado, para Byram, Gribkova e Starkey (2002:10), a denominada “dimensão intercultural” no ensino de LE tem como objetivos:

to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience.

Acrescentando, aqueles, que a "dimensão intercultural" pretende desenvolver nos alunos a capacidade de serem falantes interculturais ou mediadores que sejam capazes de lidar com uma multiplicidade e complexidade de identidades e evitar visões estereotipadas. Estes objetivos são complementados pelos valores que são parte integrante da nossa identidade social.

Para estes autores os componentes essenciais da competência intercultural são: (i) Conhecimento (*knowledge*); (ii) Competências (*skills*); (iii) e Atitudes (*attitudes*). A designação destas componentes da competência intercultural permite-nos compreender que estas três vertentes funcionam como um todo, indissociável e complementar. Estes elementos, por sua vez, estiveram na base da constituição de vários modelos – dois dos quais serão analisados mais detalhadamente no ponto seguinte - que ao longo dos anos deram contributos relevantes no sentido de se procurar clarificar as diferentes partes constituintes de forma a orientar, por sua vez, o desenvolvimento desta competência no âmbito do ensino e aprendizagem de LE (Spitzberg & Changnon, 2009:5).

Concretamente o QECR atribuí uma enorme importância à “abordagem intercultural” na educação em línguas, pois este considera imprescindível "o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” (Conselho da Europa, 2001:19). O documento utiliza o termo “consciência intercultural” que constituiu uma das bases de ação do nosso projeto. Tal termo é definido como “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e

diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade alvo” (Conselho da Europa, 2001:150)

O PCIC (Instituto Cervantes, n.d.) apresenta no seu inventário de *Habilidades y actitudes interculturales* a “*competencia intercultural*” como algo que implica:

una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades. Ello requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes

Apresentamos, em seguida, as palavras de Pilar García (2004 n.d.) que servem de sùmula ao anteriormente exposto:

Muchos alumnos, estudiantes de idiomas, apuntan en sus discursos: "Otro país significa apoyo, puente, puerta, esperanza...". Del mismo modo, podemos añadir que para todos, docentes y aprendientes, compartir culturas significa un apoyo indispensable en la enseñanza y aprendizaje, un puente entre culturas, una puerta al entendimiento, y una esperanza a la comprensión y tolerancia entre miembros de diferentes culturas.

El enfoque intercultural, se convierte así en objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad.

1.3.2. Desenvolver uma consciência intercultural

Nas últimas décadas têm sido inúmeros os modelos que surgiram no sentido de se procurar concetualizar a competência intercultural. Contudo, não havendo um modelo que reunisse um maior consenso no universo da comunidade académica e educativa, optámos por focar a nossa atenção na contribuição dada, sobretudo, por dois autores - Byram e Deardorff – cujos modelos apresentados foram revistos por Spitzberg e Changnon (2009) tendo servido de guias para o nosso projeto.

O modelo representado na ilustração 2 (Spitzberg & Changnon, 2009:17) foi proposto por Byram, já em 1997, e tem por suporte o conceito da competência comunicativa que, por sua vez, teve e continua a ter uma grande influência no ensino e aprendizagem de LE. Ao estabelecer uma estreita ligação entre o modelo de competência comunicativa e o de competência intercultural este autor valoriza a permanente ligação entre língua e cultura. Por esta razão, no momento de escolher o tema do nosso projeto decidimos enveredar por esta dualidade complementar, pois um não faria sentido sem o outro.

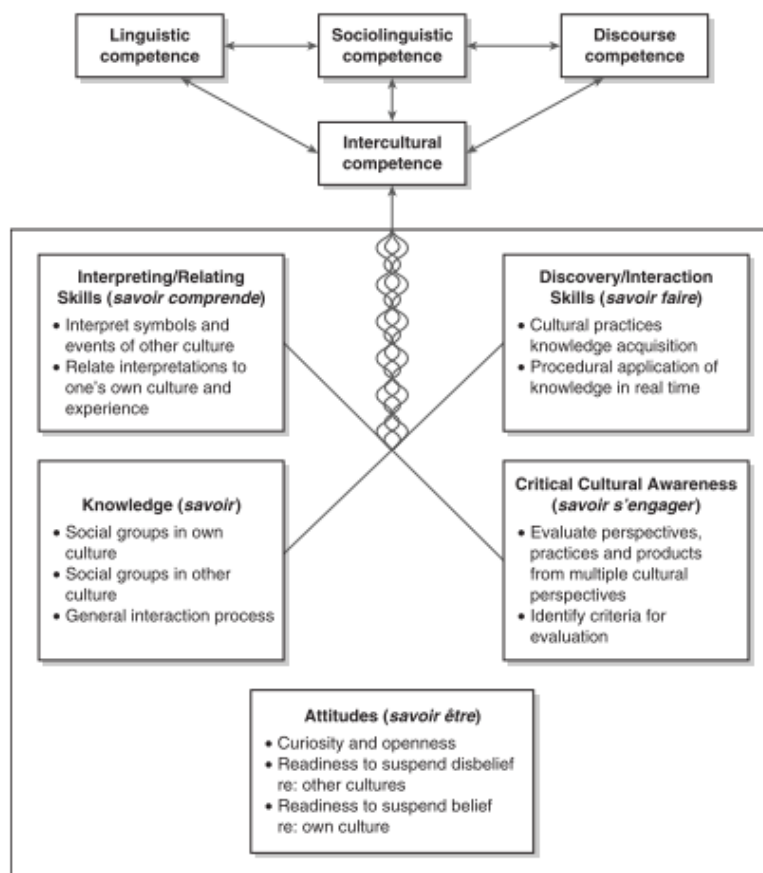


Ilustração 2 - Modelo de competência intercultural de Byram (1997)

Segundo este autor e outros académicos o desenvolvimento de uma consciência intercultural assenta num modelo de *Competência Comunicativa Intercultural* (Byram, 2009:321-325) que por seu turno é identificada através de cinco saberes: “*savoir être*”: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own.” que corresponde a atitudes interculturais; “*savoirs*”:” of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction.” que corresponde ao conhecimento; “*savoir comprendre*”: “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own.” que está relacionado com a capacidade de interpretar e relacionar; “*savoir apprendre/faire*”: “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.” que corresponde a capacidades de descoberta e interação; “*savoir s’engager*”: “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries.” que corresponde a uma consciencialização cultural crítica (Byram, 1997:57-63).

Estes cinco “savoirs” caracterizam o *falador/mediador* intercultural já acima mencionado. De facto, o termo “falante intercultural” foi, primeiramente, mencionado por Byram e Zarate e tratou-se de uma tentativa deliberada de afastar a noção de competência intercultural da competência cultural do falante nativo (2009:321).

Segundo este modelo, a finalidade do trabalho do docente de LE não será a de mudar os valores dos seus aprendentes, mas pelo contrário, torná-los mais despertos e conscientes na hora de avaliar ou fazer juízos de valor sobre outros. Além do mais, o ensino de LE deve, de igual modo, promover valores fundamentais: o respeito pela igualdade e dignidade humana como base democrática para a interação social: “The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country.” (Byram, Nichols & Stevens 2001:7).

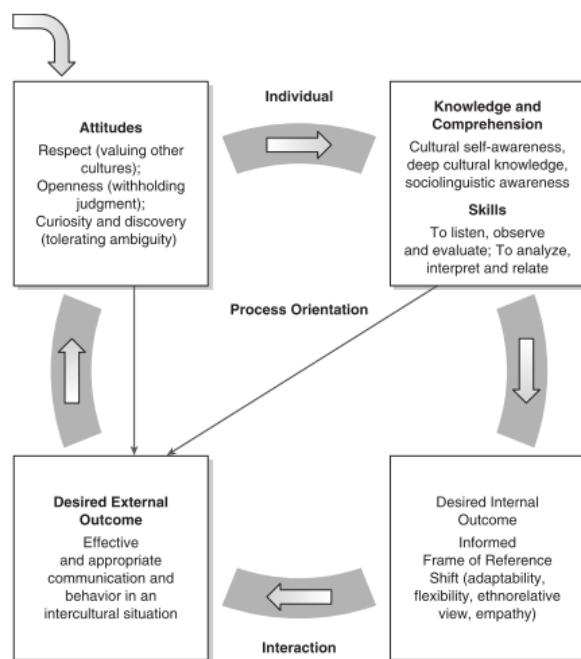


Ilustração 3 - Modelo de competência intercultural de Deardorff (2006)

Por outro lado, Deardorff (Spitzberg & Changnon, 2009:33), através do seu modelo processual da competência intercultural (ilustração 3) propõe que o desenvolvimento daquela se inicie partindo das atitudes que incluem respeito, abertura e curiosidade. Seguidamente propõe que se prossiga em direção da aquisição de conhecimentos e competências que englobam, respetivamente, conhecimento da própria cultura, amplo conhecimento cultural, consciência sociolinguística e saber ouvir, observar, analisar, interpretar, relacionar. Através destes componentes pretende-se obter determinados resultados a nível interno – empatia, adaptabilidade, etnorrelatividade – que culminarão,

desejavelmente, a nível externo num tipo de comunicação/interação mais eficaz e mais apropriada mediada por um comportamento intercultural.

Deste modo, no desenvolvimento das diferentes fases do nosso projeto foi imprescindível compreender e apreender as contribuições do desenvolvimento do conhecimento sociocultural, bem como, o significado e o valor para a prática de ensino e aprendizagem em LE, da competência intercultural.

O QECR não utiliza o termo “falante intercultural”, mas faz referência a uma " personalidade intercultural" (Conselho da Europa, 2001:153) usando, de igual modo, a terminologia dos “*savoirs*” embora só faça referência a quatro tal como verificaremos oportunamente. Não é referida a dimensão do "*savoir s'engager*", a qual segundo Byram (2009:326) " is the crucial educacional dimension of intercultural competence". No entanto, no QECR, um termo é utilizado que se relaciona com o de “falante intercultural” que é o da “mediação”. Esta é descrita como a capacidade para “servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros directamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes.”(Conselho da Europa, 2001:129)

Refletindo, concretamente, no que foi descrito até este ponto, julgamos que é manifesto que os percursos que têm vindo sendo apontados desde há algumas décadas nos indicam que a educação sociocultural e intercultural tem que ser uma realidade latente, que se sente e se respira na nossa prática diária dentro da sala de aula. Deste modo, pretendemos, ao longo do nosso projeto, capacitar o aprendente de línguas estrangeiras, tal como refere Pílar García (2004 n.d.):

en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad.

Ao mencionar novas dinâmicas, esta autora propõe um tipo de pedagogia intercultural que não se centra somente na figura docente, mas que pretende gerar na sala de aula um diálogo intercultural que envolva professor e alunos e que possibilite uma “ (...) reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio de diálogo en que se puede desarrollar

la convivencia y las destrezas culturales, en la que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas.” (2004 n.d.)

Reportando-nos agora para as palavras de Bizarro e Braga (2002:58) a dinâmica da

[Educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias.]
[Uma das possibilidades ao alcance do professor para viabilizar a sua actuação pedagógica, nos termos aqui defendidos, envolvê-lo-á na promoção da ideia de que a diferença não está no Outro, mas no Eu que existe em cada indivíduo.]

Também o trabalho desenvolvido por Corbett e outros autores pretende não só contribuir para que os alunos tenham acesso a novas perspectivas e sejam capazes de refletir por eles próprios, mas também que sejam capazes de centrar a sua atenção em alguns princípios e significados universais. Corbett utiliza o termo “neo-humanista”, colocando o respeito pelas pessoas no centro da sua abordagem (2003:211):

The intercultural learner moves amongst cultures, in a process of continual negotiation, learning to cope with the inevitable changes, in a manner that is ultimately empowering and enriching. The home culture is never denied nor demeaned, yet the intercultural learner will find his or her attitudes and beliefs challenged by contact with others, and the process of interaction will lead to the kind of personal growth characterised by ‘progressive’ curricula. The social (or ‘reconstructionist’) outcome will be a generation of learners who are trained (to different degrees) in ‘intercultural diplomacy’ – who will consequently have learnt to cope with the stresses of living in the multicultural global village that the world has become.

Deste modo, depreendemos que numa abordagem pedagógica intercultural deve o professor orientar os alunos no sentido de primeiro descobrir o Eu/Nós como forma de preparar para o Tu/Vós. Tal como evidencia Peres (1999:49),

trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade.

1.4. A aula de língua estrangeira: lugar de encontro de culturas e de desenvolvimento intercultural

Bizarro e Braga (2005:830-831) preconizam que a inclusão dos temas culturais na aula de LE é uma necessidade imperiosa. As autoras apresentam uma possível opção metodológica que poderá ser seguida tendo em vista o tratamento de temas de relevância cultural:

- i) sensibilização/identificação, explorando a dimensão cognitiva e afectiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- ii) observação/análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.), que ponham em relevo quer objectos (um alimento, um poema, uma paisagem) quer comportamentos;
- iii) interpretação/interrelação do que os aprendentes descobrirem, em correlação com os respectivos conhecimentos prévios;
- iv) compreensão/consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;
- v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva;
- vi) acção, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas [Vidal e Manjón, 1993] e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural.

Pelo exposto, poderíamos concluir que a integração das componentes sociocultural e intercultural poder-se-á revelar como algo, aparentemente, complexo. No entanto, e de acordo com Byram e outros (2002:14):

a teacher should try to design a series of activities to enable learners to discuss and draw conclusions from their own experience of the target culture solely as a result of what they have heard or read. The teacher might provide some factual information related to the lifestyles current in the culture(s) and patterns usually followed by members of these cultures, but the important thing is to encourage comparative analysis with learners' own culture.

Nos tempos atuais, consideramos que um docente para responder aos desafios culturais e interculturais do mundo e da sociedade em que está inserido terá que estar consciente desta mudança de paradigma e colocar a sua atenção no desenvolvimento da competência comunicativa em completa harmonia com a integração dos distintos conteúdos culturais, servindo de mediador, ajudando os

alunos a aprender a questionar, a refletir e a interpretar, a desconstruir estereótipos, a alargar conhecimentos e a desenvolver uma consciência intercultural que os torne aptos a serem cidadãos mais tolerantes e recetivos às diferenças culturais. Pois tal como refere Byram (2009:331)

The purpose of defining the competences of the intercultural speaker is, above all, to ensure that those teaching foreign languages can take this into consideration in a systematically planned approach to teaching and learning. In short, this means that language teachers should plan their teaching to include objectives, materials, and methods that develop the specific elements of intercultural competence. The specification of competences encapsulated in the notion of the intercultural speaker provides a framework for doing this. Teachers of language need to become teachers of language and culture.

O PCIC sublinha que as diferentes competências interculturais se desenvolvem mediante a realização de distintas atividades e que “Los conocimientos, habilidades y actitudes que se activan, en virtud de la naturaleza de las tareas y de las actividades que conllevan, son tanto lingüísticos como no lingüísticos. De hecho, el alumno será más competente interculturalmente cuanto más haya desarrollado e integrado los saberes culturales y los comportamientos socioculturales correspondientes.” (Instituto Cervantes, n.d.)

O QERC, por seu lado, faz também menção à questão metodológica a ser implementada no contexto da sala de aula de LE. Apresenta no seu capítulo XI, e de forma coerente, uma abordagem abrangente e não dogmática. Deste modo, pretende-se promover a aprendizagem de línguas partindo do princípio de satisfação das necessidades comunicativas dos alunos. Não se apresentam métodos específicos, mas existe uma ampla margem para variadas opções metodológicas defendendo-se a " troca de informações sobre estas opções e sobre a experiência que delas se tem deve vir a lume."(Conselho da Europa, 2001:199)

Para sintetizar tudo o que foi mencionado anteriormente, finalizamos esta secção com as palavras de Kramersch que nos deixam perceber a complexidade e a importância do tema tratado (1993:240):

The teaching of foreign languages must be made relevant to social life, where people need to communicate with each other in order to set the stage for possible mutual understanding. However, the complexities of social contexts will always make social practice variable, unpredictable, open to multiple interpretations. Speakers need ever more refined language structures to express their personal meanings; meanings in a social context will forever elude the clarity of language structures. The constant struggle between individual and social meanings in discourse needs to be accepted and exploited rather than ignored.

2. Os contextos de intervenção

2.1. O Agrupamento de Escolas

Na primeira fase de intervenção estabeleci como objetivo conhecer os contextos, os agentes educativos, documentos orientadores e de registo de informação.

O Agrupamento foi criado em 2012 no âmbito de uma política educativa que prevê o reordenamento da rede escolar nacional integrando um total de oito estabelecimentos de ensino: uma Escola Secundária – atual sede do agrupamento – uma Escola Básica 2/3, seis Escolas Básicas e apenas um Jardim de Infância.

A agregação destas escolas teve várias consequências, em particular, o aumento considerável do número de alunos que frequentam o agrupamento. No ano letivo anterior o número total de alunos a frequentar os diferentes níveis de ensino foi de 2345.

Relativamente ao corpo docente, o agrupamento apresenta uma percentagem bastante elevada de professores nos quadros. Num universo de 198 profissionais dos diferentes grupos de lecionação, apenas 33 são contratados o que corresponde a uma percentagem de cerca de 17% (dados relativos ao anterior ano letivo).

A oferta formativa do agrupamento abrange todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo também cursos de formação profissional para jovens e formação de adultos.

A Escola Secundária é moderna e tem ótimas condições logísticas e ambientais. As condições das salas de aula são excelentes. Em termos tecnológicos estão muito bem equipadas com computadores ligados à rede, videoprojectores, colunas de som, quadros interativos, etc.

Para delinear as linhas de investigação/ação do projeto consultei, entre outros, os documentos orientadores do Agrupamento de Escolas, nomeadamente, o Regulamento Interno, o Plano de Articulação Curricular, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo de Escola. Este último, no seu título, estabelece, desde logo, o seu principal eixo de ação - construir “ Uma escola que promove o sucesso”. No capítulo referente às linhas orientadoras, são delineados um conjunto de princípios e valores de entre os quais destaco o “Continuar a promover a igualdade de oportunidades (...) para todos, tendo em conta a heterogeneidade socioeconómica e cultural; “Promover a qualidade do ensino, recorrendo à inovação pedagógica e tecnológica como catalisador das aprendizagens e do conhecimento; “Favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tendo em vista a formação

de cidadãos tolerantes, autónomos e civicamente responsáveis; “Promover o desenvolvimento dos alunos, estimulando os seus interesses e aptidões, a sua capacidade de formulação de juízos de valor e a sua criatividade. Daqui se depreende que os alunos estão no centro do desenvolvimento de todo processo educativo, no entanto, refiro que a autoridade inerente ao trabalho do professor faz parte destes objetivos orientadores porque esta é imprescindível e ajuda a promover “ uma cultura de exigência e rigor por parte de todos os intervenientes no processo educativo”.

2.2. O Contexto turma

Depois de proceder a uma caracterização global do Agrupamento de Escolas e consultar os seus principais documentos orientadores, recolhi informação interna proveniente de fontes diversificadas de modo a obter um conhecimento antecipado da turma onde ia implementar o meu projeto. Nesta fase de pré-intervenção procedi à observação direta dos alunos em contexto de sala de aula e registei a informação numa grelha de observação focalizada, consultei o “Questionário ao aluno” e o Projeto Curricular de Turma. Com o objetivo de obter, junto dos alunos, informação mais detalhada relacionada com os objetivos e tema do projeto foi aplicado um questionário exploratório, cujas conclusões são apresentadas no capítulo II, secção 1.2. do presente relatório.

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido numa turma do 9º ano de escolaridade de nível B1 de Espanhol. Num primeiro momento, para além dos procedimentos anteriormente mencionados, foi importante conhecer pessoalmente a Diretora de Turma. Através de uma conversa informal com a mesma, foi possível ser informada sobre algumas características da turma, em geral, e dos alunos, em particular. Posteriormente, recorri aos dados recolhidos, no início do ano letivo, pela Diretora de Turma, os quais constavam do Dossier de Direção de Turma, de modo a proceder à caracterização socioeconómica do grupo meta a qual se verificou ser baixa.

A turma A, do 9º ano de escolaridade do ensino regular do 3º Ciclo do Ensino Básico, é constituída por vinte e um alunos, 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Um dos alunos tem Necessidades Educativas Especiais e não frequenta a disciplina de Espanhol. A faixa etária do grupo situa-se entre os 14 e os 16 anos de idade, existindo apenas um aluno com 16 anos e são todos de nacionalidade portuguesa.

Na constituição desta turma privilegiou-se a continuidade. Assim, 82% deste grupo de alunos provém do 8ºA. A percentagem de alunos com pelo menos uma retenção é de 40% e a percentagem de alunos com duas retenções é de 10%. Uma aluna está sinalizada pela Comissão de Proteção de Jovens e Menores.

A disciplina de Espanhol é lecionada apenas uma vez por semana, num bloco de 90 minutos. Esta não foi apontada como sendo a disciplina preferida dos alunos, mas, no entanto, não é uma disciplina de insucesso escolar.

Cerca de 21,5% dos Pais estão em situação de desemprego. Quanto à formação académica dos mesmos, apenas 27,5% concluíram o Ensino Secundário e nenhum deles obteve formação superior. É de salientar que praticamente todos os alunos têm computador no seu domicílio com acesso à internet. Este é um aspeto muito positivo porque a internet, quando bem utilizada, constitui um excelente complemento à aprendizagem realizada na sala de aula.

Em relação ao comportamento e baseando-me nas informações recolhidas junto da Diretora de Turma e da Orientadora Cooperante, as perspetivas são bastante positivas, pois esta não é considerada uma turma problemática, sendo que o ambiente de aprendizagem não é prejudicado. Estas considerações foram confirmadas *in loco*.

Em contexto de sala de aula, e partindo da observação direta do desempenho dos alunos, constatou-se que estes cumprem, na sua maioria, as atividades propostas demonstrando algum entusiasmo quando as tarefas envolvem um maior grau de interação e integram, simultaneamente, aspetos e temas mais diretamente relacionados com os seus interesses. As aulas decorrem sempre num clima tranquilo, onde impera o respeito mútuo entre professor e alunos.

2.3. Os documentos orientadores e reguladores do processo de ensino aprendizagem de LE

2.3.1. Quadro Europeu de Referência para as Línguas

Os pontos referidos nas duas últimas subsecções permitiram conhecer os diferentes contextos e respetivos intervenientes de modo a que pudesse estabelecer a base para a implementação do projeto de intervenção. Compete-nos agora proceder a uma contextualização/análise dos documentos reguladores.

O QERC apresenta no seu primeiro capítulo, no ponto 1.2 as finalidades e os objetivos da política linguística do Conselho da Europa. Refere que toda a riqueza “linguística e cultural” que caracteriza todos os estados membros deve ser protegida e desenvolvida (Conselho da Europa, 2001:20).

Este mesmo documento apresenta as competências gerais do utilizador/aprendente. De acordo com o QERC estas competências englobam um conjunto de características individuais, conhecimentos e capacidades que permitem que cada indivíduo possa realizar distintas ações. Assim, são apresentadas

quatro tipos de competências gerais as quais devem ser tidas em conta na aprendizagem de línguas: o “saber” designado como “*conhecimento declarativo*”, o “saber fazer” designado como a “*competência de realização*”, o “saber-ser” e “saber-estar” designados como “*competência existencial*” e, por último, o “saber-aprender” designado como a “*competência de aprendizagem*” (Conselho da Europa, 2001:31)

Assim, o referencial, no seu capítulo 5, concretiza um pouco mais o “saber”, o conhecimento declarativo, como o “conhecimento do mundo” o qual engloba “Os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (...) É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.” (Conselho da Europa, 200:148)

O mesmo documento ao procurar descrever o termo “Conhecimento Sociocultural” aplicado no subcapítulo 5.1.1.2 menciona o seguinte (Conselho da Europa, 2001: 148):

o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos.

Seguidamente o QECR expõe, a título de exemplo, alguns aspetos que podem ser incluídos no designado “conhecimento sociocultural” o qual poderá englobar, e como já referimos na subsecção 1.2.1. do capítulo I, a cultura com “c” minúsculo nomeadamente temas relacionados com a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais (Conselho da Europa, 2001:148). Concluimos que, aparentemente, estamos perante um paradoxo, pois a “atenção especial” a ser dirigida a um tipo de conhecimento que, por norma, não está ao alcance do indivíduo aprendente fica circunscrito a um conjunto de enumerações que percebemos como sendo demasiado vagas dada a complexidade do “conhecimento do mundo”.

No mesmo capítulo 5, faz-se também alusão à criação de uma “consciência intercultural” também está integrada no conhecimento declarativo. Pretende-se com o seu desenvolvimento que o aprendente de língua estrangeira seja tão consciente da sua cultura como da cultura meta “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência

intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos.”(Conselho da Europa, 2001:150)

O “saber fazer” engloba variadas capacidades. Em primeiro lugar, as que o documento do Conselho da Europa designa de “As capacidades práticas e a competência de realização” (Conselho da Europa, 2001:150) as quais englobam as “capacidades sociais”, as “ capacidades da vida quotidiana”, as “capacidades técnicas e profissionais” e as “capacidades dos tempos livres”. No ponto 5.1.2., relacionado com as capacidades e a competência de realização, são incluídas “As capacidades interculturais e a competência de realização” (Conselho da Europa, 2001:150-151) as quais incluem:

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

A competência existencial diz respeito às características individuais e aos traços de personalidade que incluem as “atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade” (Conselho da Europa, 2001:152). Não se pode dissociar o indivíduo das características que lhe são inerentes. Deste modo, o nosso projeto de intervenção trata, também, explicitamente e/ou implicitamente aspetos da competência existencial como as atitudes, os valores e as crenças.

O “saber-aprender” está interligado com as três competências gerais anteriormente mencionadas e pressupõe “observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário.” (Conselho da Europa, 2001:154).

Queremos finalizar esta subsecção reportando-nos para Morrow que no seu livro “*Insights from the Common European Framework*” escreve o seguinte (2004: 14) :

Knowing a language needs more than just grammar and vocabulary. It involves knowing what language is appropriate for use in a given situation – sociolinguistic competence – and how appropriacy differs from one culture to another – (intercultural competence). The CEF suggests that in order to do this well, learners need to develop concepts of cultural differences, and attitudes of linguistic tolerance and respect.

No entanto, este mesmo autor faz um alerta para alguns potenciais problemas que podem advir desta abordagem (2004:14)

Of trying to do amateur social engineering: of supposing language teachers not to be affected by intercultural prejudice; perhaps of assuming that knowing someone else's language automatically promotes understanding and respect. What, specifically, are language teachers expected to do to achieve this? There will need to be much more usable descriptions of cultural differences and intercultural competences, in order to achieve teachability linked to successful language learning.

Depreende-se, assim, que o QECR também apresenta vulnerabilidades. Na nossa perspectiva acrescentamos, a título de exemplo, que o mesmo, apesar de reconhecer a importância do “conhecimento sociocultural” e da “consciência intercultural”, apresenta um parco desenvolvimento teórico, concetual, não apresentando também uma sustentação baseada no conhecimento empírico que ajude os seus utilizadores a melhor compreender a sua finalidade, utilidade, usabilidade e eventuais benefícios para o mundo atual da integração de tais conceitos/competências no ensino de LE. Em todo o caso, salientamos que ao longo do processo de implementação do projeto tivemos sempre a preocupação de manter, sobretudo, um espírito de abertura e tolerância em relação à cultura meta.

2.3.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes

O PCIC estabelece, e de acordo com as orientações do QECR, os níveis de referência para o ensino do Espanhol como língua estrangeira e constitui um documento imprescindível para todos os professores de Espanhol.

São três as dimensões delineadas no PCIC as quais se centram na perspectiva do aluno:

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida. (Instituto Cervantes, n.d.)

Segundo o PCIC estas três dimensões não se podem considerar ou analisar autonomamente, pois estas estão interrelacionadas e interligadas e como tal têm que, obrigatoriamente, ser encaradas como um todo a ter em conta durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Refira-se que este mesmo documento inclui, como já foi anteriormente mencionado, três inventários organizados da seguinte forma: *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales, Habilidades y actitudes interculturales* os quais formam a dimensão cultural dos níveis de referência para o Espanhol. Partindo desta dimensão cultural o Instituto Cervantes pretende “Dar conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica” (Instituto Cervantes, n.d.)

Durante as diferentes fases de implementação do projeto consultei, em vários momentos, cada um destes inventários que serviram de base para a persecução dos objetivos delineados.

A abordagem intercultural permitirá ao aluno comparar, compreender e aceitar diferenças culturais e sociais, bem como, aperceber-se de que há muitos aspetos que são partilhados por uns e por outros como “la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc.” (Instituto Cervantes, n.d.). O desenvolvimento da consciência intercultural permitirá que o aluno tenha a possibilidade de se orientar por caminhos cheios de coincidências e diferenças humanas que permitirão “conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener.”(Instituto Cervantes, n.d.). Na fase de implementação do projeto procurei integrar nas planificações, objetivos e estratégias atividades que permitissem, também, contribuir para o desenvolvimento uma consciência intercultural.

Como foi referido, o PCIC dá uma grande relevância à integração dos referentes culturais, dos saberes e dos comportamentos socioculturais e às capacidades e atitudes interculturais no ensino e aprendizagem do Espanhol. Contudo, o seu inventário inclui aspetos que se referem apenas a Espanha. Uma das razões apontadas para a não inclusão neste inventário de conhecimentos que abrangessem os países hispano-americanos prende-se, precisamente, com a dimensão deste espaço geográfico que engloba uma gigantesca riqueza e diversidade sociocultural que seria de todo impossível integrar no currículo. Ainda assim, deixa sempre em aberto a possibilidade de se poderem incluir temas relacionados com a sociocultura de um ou outro país quando se explica que:

a pesar de estas limitaciones (...) se pone de manifiesto el interés que puede tener, en un segundo nivel de concreción curricular, llevar a cabo, mediante proyectos de investigación y en relación con los intereses de los alumnos en cada caso, un análisis de los aspectos socioculturales relevantes de una y otra sociedad de los distintos países de Hispanoamérica desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua y el acceso a una nueva realidad social y cultural. (Instituto Cervantes, n.d.)

De facto, no nosso projeto de intervenção houve espaço para abordar um país de hispano-america.

2.3.3. Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo

O programa do Ministério da Educação para o ensino do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico publicado em 1997 preconiza, na sua introdução, que “ ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade.” (Ministério da Educação, 1997:5). De igual modo, se refere:

que o aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. (...) simultaneamente, o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. (Ministério da Educação, 1997:5)

A publicação do programa (1997) é anterior à do QECR (2001) e à do PCIC (2006) o que justifica o desfasamento em relação às linhas orientadoras preconizadas pelo Conselho da Europa e pelo Instituto Cervantes. Aquele na sua redação teórica – principalmente na sua introdução, nas finalidades e objetivos gerais - apresenta alguns aspetos positivos como os supracitados. Contudo, há certos pontos sobre os quais devemos refletir. Em primeiro lugar referimos que o programa de Espanhol, como documento emanado pelos serviços centrais do Ministério da Educação Português, apresenta debilidades que, felizmente, não são intransponíveis, mas que requerem uma reflexão crítica. Começamos pela sua pertinência no contexto atual. Depois de uma leitura cuidada não há dúvida que este não está atualizado. No seu ponto quatro, referente aos conteúdos, verifica-se que estes estão organizados por “conceitos”, “procedimentos” e “atitudes” os quais foram estabelecidos para seis domínios distintos de onde se destacam sobretudo as competências linguísticas. Os conteúdos socioculturais são designados de “aspetos socioculturais”. Tendo em conta a terminologia utilizada “aspetos” podemos concluir que a dimensão sociocultural não é contemplada como um elemento central e transversal a todo processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento sociocultural é apresentado como algo acessório. Atribui-se maior relevância às competências comunicativas – ouvir, falar, ler, escrever – valorizando-se, sobretudo, o funcionamento da língua e

os conteúdos gramaticais o que nos remete para uma visão mais tradicionalista do processo de ensino aprendizagem. Trata-se, assim, de um documento desatualizado, pois este não contempla, em grande medida, os contributos que diferentes organizações – como o Conselho da Europa (através do QEER, 2001) e o Instituto Cervantes (através do PCIC, 2006) - têm dado para o ensino de línguas estrangeiras no geral e do espanhol em particular.

Além destas considerações há que ter em conta que o inventário de temas/conteúdos culturais não está bem estruturado ou desenvolvido. Este é muito limitado. Faz-se uma abordagem muito superficial e generalizada, pois não se descreve o que se poderá trabalhar especificamente em cada um deles. No entanto, tais limitações deram-me margem de manobra para mais autonomamente seleccionar temas, atividades e estratégias mais adequados ao grupo de alunos, pois tive em consideração o facto do programa realçar que “(...) pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitem corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre a prática pedagógica.” (Ministério da Educação, 1997:6) .

3. Plano geral de intervenção

A relação indissociável entre língua e cultura é essencial ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O tema do projeto surgiu, em parte, como resultado do trabalho de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolvido ao longo de vários anos com alunos provenientes de nacionalidades, contextos e faixas etárias diversas. Todas as turmas onde lecionei eram multiculturais e multilíngues. São incontáveis os momentos em que pude observar a cultura como prática ou informação. Nesses momentos a dimensão intercultural ia-se desenvolvendo, sobretudo, de forma implícita. Com o meu projeto pretendia integrar de forma transversal e consciente estas duas componentes nas planificações de aulas, pois estas dimensões nunca estavam contempladas de forma explícita, clara e inequívoca nas planificações a longo, médio e curto prazo dos Departamentos ou Grupos Disciplinares dos distintos Agrupamentos/ Escolas onde lecionei nos últimos anos isto apesar de ter começado a lecionar no ano anterior à publicação do QECR.

Para além do mencionado, ambicionava contribuir para o desenvolvimento da expressão oral do grupo meta. A focalização nesta competência surgiu das minhas convicções pessoais e, num segundo momento, da observação direta dos alunos em contexto de sala de aula.

No seguimento destas considerações surgiram, então, um conjunto de questões para as quais pretendia, ao longo da minha intervenção pedagógica, obter resposta, a saber:

1. Antes de iniciarem a aprendizagem da língua Espanhola que imagens, representações os alunos tinham associadas a Espanha?
2. Durante o tempo de implementação do projeto que valores, atitudes, conhecimentos socioculturais se poderão acrescentar, desmitificar, transformar?
3. Como contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural?
4. No processo de ensino e aprendizagem do Espanhol que importância atribuem os alunos ao uso e domínio da expressão oral?
5. Qual o grau de consciência que os alunos revelam em relação às suas dificuldades e que estratégias utilizam (ou não) e/ou gostariam de ver utilizadas para as tentar superar?
6. Quais as estratégias a implementar, experimentar, reformular com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades evidenciadas pelo grupo meta?

Para tentar atender às respostas a todas estas questões, foi necessário delinear uma série de objetivos a concretizar. Na sua formulação tive em atenção as diretrizes/orientações emanadas pelos documentos orientadores e reguladores já mencionados. A consulta de literatura especializada foi um recurso muito enriquecedor uma vez que me permitiu estar a par de várias investigações e contributos

no mesmo âmbito de ação-investigação. Assim, os principais objetivos delineados para o Projeto de Investigação/Ação foram os seguintes:

1. Refletir sobre as expectativas e dificuldades assinaladas e evidenciadas pelos alunos em relação ao uso e domínio da expressão oral em ELE bem como sobre os seus conhecimentos, atitudes e valores em relação à cultura meta;
2. Implementar estratégias diversificadas e motivadoras de modo a ultrapassar dificuldades demonstradas ao nível do domínio e desenvolvimento da expressão oral;
3. Promover a integração de aspetos relacionados com a sociocultura e a intercultura nas diferentes estratégias que visam desenvolvimento da oralidade;
4. Avaliar, sobre os efeitos do projeto de intervenção na progressão dos alunos ao nível do desenvolvimento da competência oral em interligação com as dimensões socioculturais e interculturais.

Tendo em vista a persecução dos objetivos delineados, e seguindo uma metodologia de investigação-ação, tracei um conjunto de estratégias a serem implementadas nas diferentes fases de intervenção do projeto. No quadro seguinte apresento uma síntese das estratégias e dos respetivos instrumentos de recolha de informação aplicados durante o processo de intervenção pedagógica.

Objetivos	Estratégias de investigação/ação	Recolha de informação
<p>1. Investigar, analisar e refletir sobre as expectativas e dificuldades assinaladas e evidenciadas pelos alunos em relação ao uso e domínio da expressão oral em ELE bem como sobre os seus conhecimentos, atitudes e valores em relação à cultura meta;</p> <p>2. Implementar estratégias diversificadas e motivadoras de modo a ultrapassar dificuldades demonstradas ao nível do domínio e desenvolvimento da expressão oral;</p> <p>3. Promover a integração de aspetos relacionados com a sociocultura e a intercultura nas diferentes estratégias que visam desenvolvimento da oralidade;</p> <p>4. Avaliar, analisar e refletir sobre os efeitos do projeto de intervenção na progressão dos alunos ao nível do desenvolvimento da competência oral em interligação com as dimensões socioculturais e interculturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta dos alunos em contexto de sala de aula e registo de informação em grelha de observação focalizada (obj. 1); • Aplicação aos alunos de um questionário inicial (obj. 1); • Criação/ reformulação de materiais didáticos adequados às necessidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos (obj. 2 e obj.3); • Realização de uma visita de estudo (obj. 2 e obj.3); • Criação de atividades pedagógico – didáticas que permitam aos alunos ampliar de forma autónoma e criativa os seus conhecimentos dentro e fora do contexto da sala de aula (obj. 2 e obj.3); • Criação de um questionário de auto-avaliação processual (obj. 4); • Aplicação aos alunos de um questionário final (obj. 4); • Reflexão global, por parte do professor, sobre o projeto de Intervenção Pedagógica (obj. 4); 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do grupo meta recorrendo a informação interna proveniente de fontes diversificadas (obj. 1) ; • Identificação das principais dificuldades e/ou limitações demonstradas pelo grupo meta (obj. 1); • Registo e reflexão sobre os pontos fortes e os pontos fracos do processo de implementação de atividades/ estratégias - diário de bordo (obj. 1, obj. 4); • Registo da importância dada pelos alunos às atividades realizadas e qual o seu impacto no seu processo de aprendizagem (obj. 4); • Reflexão global sobre todo o projeto de Intervenção pedagógica (obj. 4);

Tabela 1 - Síntese dos objetivos, estratégias de intervenção e instrumentos de recolha de informação.

3.1. Reformulação do tema inicial do projeto

A implementação do projeto iria implicar o recurso a estratégias e metodologias que pretendiam, entre outros aspetos, contribuir para o desenvolvimento da expressão oral em espanhol. Esta decisão

foi, também, o resultado de contínuas observações da performance oral dos alunos em sala de aula na fase de pré-intervenção.

Durante o processo de planificação da primeira unidade didática deparei-me com este dilema: como poderia, em noventa minutos de aula semanal, ultrapassar dificuldades demonstradas ao nível do domínio e desenvolvimento da expressão oral? Como poderia isto acontecer em dez blocos de aulas lecionadas de forma não contínua? As interferências da língua materna observadas durante as intervenções orais dos alunos eram evidentes. A Orientadora Cooperante, em raras ocasiões, recorria ao uso da língua materna. Implementava diversas estratégias de modo a incentivar os alunos a falarem em espanhol. No entanto, o “portuñol” subsistia. Os alunos estavam já a frequentar o terceiro ano de aprendizagem de espanhol, nível B1, no entanto, os erros de língua eram básicos sendo, por isso, difíceis de compreender.

Uma das estratégias iniciais do projeto para tentar colmatar as dificuldades diagnosticadas ao nível da expressão oral consistia na realização e organização de uma visita de estudo a Pontevedra no terceiro período. Deste modo, pretendia-se concretizar os seguintes objetivos: 1) Desenvolver a competência comunicativa oral de uma forma lúdica; 2) Aprender novos aspetos relacionados com o ambiente social e cultural; 3) Melhorar a interação oral através do contacto com falantes nativos.

Solicitei à Diretora de Turma que sondasse os alunos sobre esta proposta. Ela informou-me que eles tinham ficado muito motivados e interessados. Começaram logo a pensar em formas de angariar dinheiro – vender doces e salgados, no bar da escola, confeccionados em casa, vender rifas, etc. Contudo, o Diretor da escola não se mostrou muito favorável a esta proposta por várias razões: era perigoso trazer comida caseira para a escola por causa das normas da Autoridade de Segurança Alimentar e Económica e, por outro lado, tinha receio que toda esta mobilização dos alunos prejudicasse os exames finais de Ciclo de Ensino. No entanto, consegui chegar a um acordo com ele. A visita de estudo realizar-se-ia em apenas um dia.

Mais tarde, a Diretora de Turma informou-me que os alunos já não estavam tão entusiasmados com a visita de estudo uma vez que esta implicava a frequência de um pequeno curso de espanhol. Aqueles pensavam que a principal finalidade da visita seria, sobretudo, o divertimento. Insisti com eles que esta seria uma boa oportunidade de entrarem em contacto com falantes nativos e desenvolverem a expressão oral num ambiente totalmente real, de fazerem até novos amigos. Porém, o facto de terem que frequentar o curso foi o fator desmotivador. Esta negociação falhou e claro que em casa também não fizeram “campanha”, junto dos pais, no sentido de ajudarem a financiar a viagem. Na reunião

com os Encarregados de Educação, relativa ao primeiro período, muitos alegaram razões económicas e outros deduziram que os seus filhos não encaravam a visita de estudo com a devida seriedade.

Tudo o que foi referido levou-me a ponderar, durante o mês de janeiro de 2015, sobre uma possível reformulação do tema inicial do projeto. Considerei, então, que aquele era demasiado ambicioso e que muito dificilmente obteria dados suficientes, num tão limitado e descontínuo espaço de tempo, que me permitissem avaliar o impacto das estratégias focadas na melhoria da produção oral de forma mais consistente e sólida. Esta questão foi apresentada e debatida com a Orientadora Cooperante e com o Supervisor da Universidade, os quais não levantaram objeções. A aprovação das alterações ao projeto inicial foi concedida pela Diretora de Mestrado, Professora Maria Alfredo, no dia seis de fevereiro de 2015.

Iria continuar a focalizar a minha Intervenção Pedagógica na ampliação do conhecimento sociocultural e no desenvolvimento da consciência intercultural não negligenciando o desenvolvimento das quatro competências comunicativas – ouvir, falar, ler e escrever. O desenvolvimento das competências sociocultural e intercultural, no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, nunca foi, por mim, encarado com a importância e seriedade que lhes são devidas. Esta iria ser a minha grande lição de formação e de possível contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Capítulo II

1. Desenvolvimento e avaliação da intervenção

1.1. Metodologia de investigação e instrumentos de avaliação

O desenvolvimento do meu projeto de intervenção seguiu uma metodologia de investigação-ação, pois tal como aponta Reason, entre outras possibilidades, (2006:13) aquela será sobre "creating tentative beginnings of inquiry under very difficult circumstances, planting seeds that may emerge into large fruits."

A avaliação formativa e contínua pressupõe que o professor tenha momentos em que se debruce sobre o impacto da sua ação na sala de aula – o tipo de comunicação, os materiais e recursos utilizados, as estratégias e atividades desenvolvidas, a disciplina ou indisciplina, o sucesso ou insucesso, etc. A prática reflexiva parte de um desejo intrínseco de questionamento sobre a realidade que nos rodeia, da vontade de pensar os problemas de modo a tentar ultrapassá-los. A atitude do professor reflexivo não se coaduna, assim, com a atitude do professor como mero executor tal como é referido, a título de exemplo, por Shohamy no capítulo I (cf. secção 1.1.).

1.2. Antes da intervenção

Para elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica, e numa fase de pré-intervenção, foi imprescindível pôr em ação o processo de recolha de informação recorrendo a fontes diversas. Este procedimento foi desenvolvido durante o primeiro período de aulas e centrou-se, principalmente, no grupo de alunos onde ia ser desenvolvido o projeto. Deste modo, a recolha de dados foi feita recorrendo, num primeiro momento, à observação direta dos alunos em contexto de sala de aula durante as aulas da Orientadora Cooperante, através da consulta dos documentos orientadores e reguladores já mencionados e do próprio Agrupamento de Escolas, dos documentos específicos da turma, bem como, recorrendo a conversas in/formais com a Diretora de Turma e com a Orientadora Cooperante.

Posteriormente, foi delineado e aplicado um questionário inicial tendo estabelecido um conjunto de objetivos e em função daqueles foram traçadas as respetivas dimensões. Depois, e tendo em conta cada uma das dimensões, foram elaboradas as questões que iriam permitir a recolha de informação. Por último, decidi qual o tipo de escala a aplicar.

O questionário foi então dividido em quatro secções de acordo com as dimensões preestabelecidas e os respetivos objetivos, a saber: I. Recursos - Objetivo 1. Saber quais os seus hábitos e preferências

de estudo; II. Tu e o Espanhol - Objetivo 2. Obter uma caracterização mais detalhada dos alunos; III. Oralidade - Objetivo 3. Aferir as suas dificuldades, hábitos e preferências em relação à expressão oral; IV. Nós e os outros - Objetivo 4. Perceber que imagens associavam a Espanha antes de começarem a aprender a língua e Objetivo 5. Conhecer a importância que os alunos atribuem à aprendizagem de conteúdos socioculturais e à consciencialização intercultural.

O tipo de questionário realizado é misto. No entanto, as questões formuladas, na sua grande maioria, permitiram um tipo de resposta fechada o que facilitou o tratamento e a análise de dados e a obtenção de resultados mais objetivos. Também se incluíram questões de resposta categorizada (sim/não) sendo que uma delas apresenta a opção “não sei” de forma a evitar respostas que não correspondessem à verdade. Na generalidade das perguntas optou-se por recorrer a escalas graduadas de 1 a 5 porque quando são usados quatro itens força o inquirido a uma escolha positiva ou negativa, uma vez que a opção central não existe. Nas perguntas de resposta múltipla introduziu-se a opção “outros” de forma a abranger outros aspetos não incluídos no questionário. Tendo em conta o público-alvo, procurou-se elaborar perguntas curtas e objetivas com um tipo de linguagem adequada à faixa etária. Para além disto, procurou-se elaborar um inquérito que não fosse demasiado extenso e na língua materna dos alunos de modo a evitar uma possível desmotivação o que afetaria os resultados finais. Na folha de rosto inseriu-se um pequeno texto para justificar a razão de ser do questionário e, simultaneamente, garantir aos inquiridos a total confidencialidade e anonimato do mesmo. Também se apela à máxima sinceridade nas respostas e agradece-se a sua colaboração. No momento da sua aplicação, foram alertados para o facto de que todas as perguntas eram de carácter obrigatório.

Por último, refiro que se teve o cuidado de fazer, numa primeira versão do questionário, uma pilotagem do mesmo. Esta foi realizada numa turma do 9º ano a um grupo de 10 alunos. Este procedimento permitiu testar a validade e a qualidade do questionário tendo facilitado a deteção de alguns problemas e seu consequente reajuste.

Com os objectivos delineados para as dimensões I e II pretendeu-se recolher informação geral sobre os alunos e a sua relação com a disciplina de espanhol e, aqueles, serviram também para complementar informação recolhida por outros meios já referidos.

As duas últimas dimensões do questionário foram elaboradas com o intuito de obter informação mais específica e mais direccionada para o tema do projeto. A pertinência da dimensão III prendeu-se com as interferências de língua observadas em contexto de sala de aula e com o facto dos alunos

recorrerem, frequentemente, ao uso da língua materna. Como resultado da análise final concluiu-se que a maioria dos alunos valoriza a expressão oral apesar das evidentes dificuldades.

A dimensão IV intitulou-se “Nós e os outros”, pois pretendeu-se aferir, primeiramente, se alguns aspetos do “conhecimento da sociedade e da cultura” que estavam fora da “experiência prévia” dos alunos (Conselho da Europa, 2001: 148) poderiam estar deturpados por imagens estereotipadas. De igual modo, objetivava-se verificar se os alunos já dariam importância à integração, nas aulas de espanhol, de aspetos que lhes poderiam proporcionar um conhecimento e uma consciencialização que vão muito mais além da mera utilização da língua como ferramenta de comunicação.

Seguidamente, apresento o resultado da análise das questões da IV dimensão, uma vez que esta engloba os itens que mais diretamente estão interligados com o tema geral do projeto.

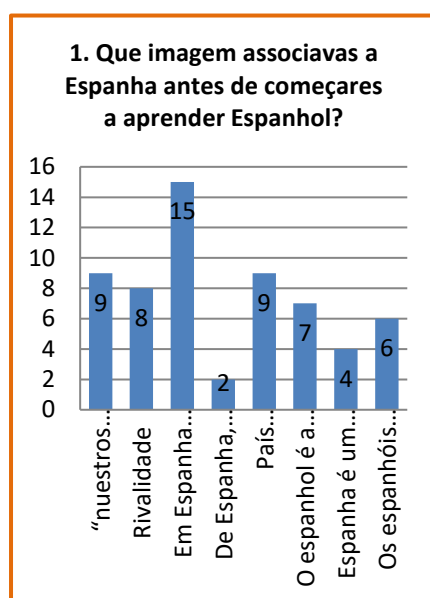


Gráfico 1 - Que imagem associavas a Espanha antes de começares a aprender Espanhol

A inclusão desta questão é devesas importante porque o seu objetivo principal era saber se nesta geração de alunos ainda prevalecia, antes de começarem a aprender a língua, algum tipo de imagem estereotipada associada a Espanha. Para isso, integrei itens variados, uns positivos e outros negativos. Constatei que três dos quatro itens de imagem estereotipada obtiveram um número significativo de escolhas (quase metade dos alunos).

A imagem de Espanha como uma potência futebolística assinalada pela maior parte dos alunos justifica-se pelo facto do futebol espanhol ter uma grande projeção nos *media* portugueses e, para além disto, a disciplina preferida da quase totalidade dos alunos é Educação Física.

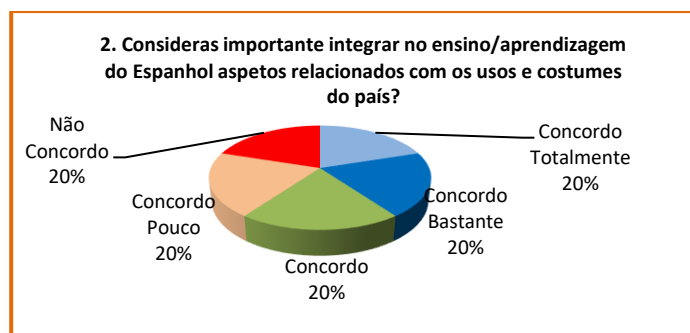


Gráfico 2 - Consideras importante integrar no ensino/aprendizagem do Espanhol aspetos relacionados com os usos e costumes do país

A análise deste gráfico permitiu-me concluir que 60% dos alunos concordava, na fase de pré-intervenção, que era importante integrar nas suas aulas aspetos relacionados com os usos e costumes de Espanha.

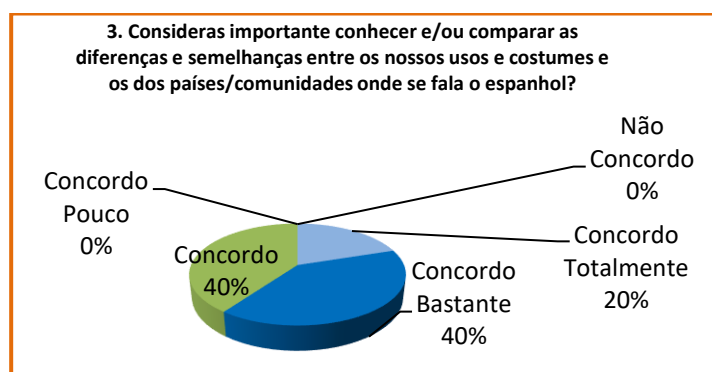


Gráfico 3 - Consideras importante conhecer e/ou comparar as diferenças e semelhanças entre os nossos usos e costumes e os dos países/comunidades onde se fala o Espanhol?

Como se pode verificar pela observação do gráfico, a totalidade dos alunos concordava, embora com diferentes níveis de concordância, que era importante conhecer e comparar possíveis diferenças e semelhanças entre a sua cultura e a cultura da língua meta. Estes resultados demonstram que os alunos, de forma consciente ou inconsciente, revelavam ter uma grande abertura e curiosidade em relação ao conhecimento dos usos e costumes do país cuja língua estão a aprender.

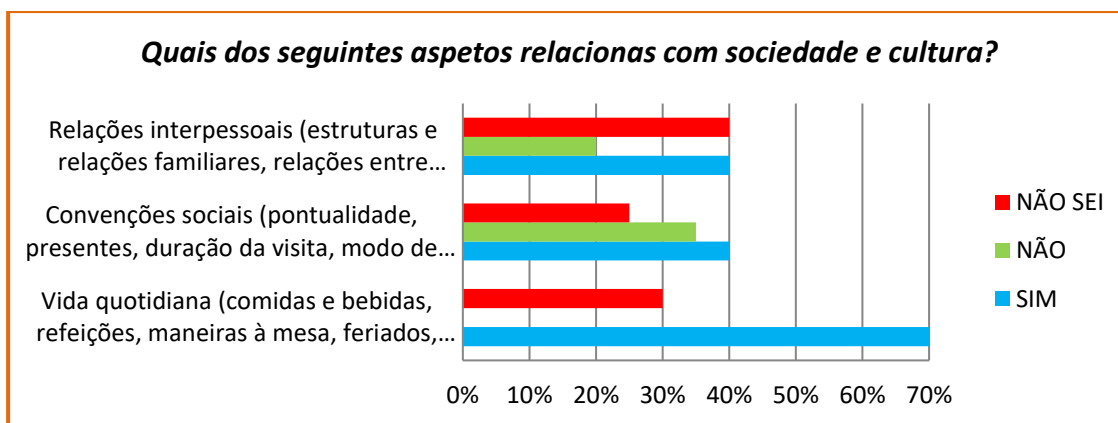


Gráfico 4 - Quais dos seguintes aspetos relacionas com sociedade e cultura?

Com esta questão pretendia verificar, embora de forma pouco abrangente, se os alunos tinham alguma noção do que eram os aspetos socioculturais. Pela análise do gráfico, torna-se claro que aqueles têm, na sua maioria, conhecimento que os aspetos da vida quotidiana estão relacionados com sociedade e cultura, talvez porque os temas relacionados com o quotidiano sejam os mais presentes nos próprios manuais. No entanto, nos outros dois itens esse conhecimento já apresenta níveis mais díspares, embora a percentagem negativa seja a mais preponderante.

Apresento as estratégias de ação que integraram o projeto inicial e que foram esboçadas a partir dos resultados do questionário e que tiveram como finalidade procurar colmatar as principais dificuldades diagnosticadas e, simultaneamente, ir de encontro aos interesses e necessidades assinalados. Centro, uma vez mais, a atenção naquelas que estão direccionadas para o tema do projeto: a) Implementar estratégias diversificadas e motivadoras de modo a tentar ultrapassar dificuldades demonstradas ao nível do domínio e desenvolvimento da expressão oral; b) Incentivar os alunos a utilizarem os recursos tecnológicos disponíveis de modo a consolidar, mobilizar e ampliar, de forma autónoma e criativa, os seus conhecimentos linguísticos e culturais fora do contexto da sala de aula; c) Aplicar estratégias que permitam compreender e desconstruir a existência de determinados estereótipos; d) Promover a integração de aspetos relacionados com o conhecimento sociocultural nas diferentes estratégias de ensino e aprendizagem; e) Recorrer a diferentes recursos pedagógico-didáticos – vídeos, excertos de filmes, *spots* publicitários, música, fichas de trabalho, etc. – que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência intercultural; f) Fomentar uma aproximação à cultura meta, proporcionando momentos de reflexão e comparação com a própria cultura.

Os dados recolhidos através deste questionário foram bastante úteis porque ajudaram a delinear um plano de ação mais ajustado e coerente com as necessidades e os interesses deste grupo, em particular, daí a relevância e a pertinência da aplicação deste tipo de instrumento de diagnóstico, uma

vez que os alunos têm a possibilidade de estarem mais envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, para se seguir caminhos alternativos na prática docente terá que haver uma aceitação e compreensão dos dados fornecidos pelos participantes. O provocar mudança no processo de ensino aprendizagem passa a ser uma responsabilidade partilhada por professores e alunos porque parte da reflexão crítica dos problemas, das necessidades, dos constrangimentos, das preferências.

1.3. Durante a intervenção

Durante a fase de intervenção, foram, então, colocados em prática os objetivos e estratégias previstos para o projeto estando aqueles contemplados em todas as planificações as quais, por seu lado, seguem uma estrutura sequenciada e coerente que pretendeu implementar e desenvolver, em consonância com as diretrizes dos documentos reguladores, orientadores e à luz da literatura consultada, uma prática de ensino/aprendizagem centrada numa abordagem comunicativa seguindo-se, assim, uma metodologia de aprendizagem por tarefas. Cada tarefa é uma estratégia associada a diferentes competências de comunicação o que pressupõe o recurso a vários caminhos para chegar a um determinado fim.

Nesta fase, foi imprescindível, elaborar fichas de trabalho e outros materiais didáticos, por um lado, mais direcionadas para o tema e objetivos do projeto e, por outro, que tentassem colmatar o facto do livro adotado pela escola para a disciplina de espanhol – Español 3, Nivel Elemental III da Porto Editora - ser já uma edição de 2008. Segundo os autores este manual corresponde ao nível comum de referência B1 do QECR. Os autores apresentam, nas suas primeiras páginas, uma pequena nota introdutória onde desvendam as finalidades principais do manual as quais, na minha perspetiva, ficam muito aquém dos pressupostos do QECR e do PCIC (Morgádez, Moreira & Meira, 2008: 4):

Español 3 es un método para el aprendizaje de la lengua española pensado específicamente para alumnos portugueses que tiene en cuenta las características esenciales de las dos lenguas. Presenta gran variedad de situaciones reales y cotidianas para estimular la participación activa de los alumnos, que trabajan las cuatro destrezas de forma integrada, a un nivel elemental.

Apesar de não se pretender fazer uma análise exaustiva do manual não podemos deixar de salientar o facto de que aquele, e com particular referência ao tema do nosso projeto, utilizar no quadro síntese de algumas unidades apenas a expressão “*contrastar realidades socioculturales*”. Os próprios autores, no excerto acima citado, não explicitam, de forma fundamentada e mais aprofundada o significado prático de tal frase onde, na nossa perspetiva, apenas está implícita uma referência vaga à competência intercultural. Além do mais, também não se clarifica para que servirá a utilização de uma “*gran variedad de situaciones reales y cotidianas*” não havendo lugar para uma referência direta

e documentada da competência sociocultural. Percebe-se que o manual não contempla temas culturais e civilizacionais atuais nem se referencia, inequivocamente, nos documentos orientadores já mencionados os quais foram publicados antes da 1ª edição do manual. Este é caracterizado como *un método para el aprendizaje* e enfatiza o desenvolvimento das *las cuatro destrezas de forma integrada, a un nivel elemental* não especificando quais as *destrezas* e não se alicerçando nos princípios e fundamentos da competência comunicativa.

A elaboração das fichas de trabalho entre outros materiais foi bastante vantajosa porque houve um enorme recurso a materiais autênticos. O uso de materiais autênticos é uma estratégia muito valiosa no ensino em geral e no ensino de línguas estrangeiras em particular. A *internet* é uma fonte muito importante de informação, é uma janela aberta para o mundo. Em segundos podemos fazer uma viagem virtual a qualquer parte do planeta, seja através de jornais e revistas publicados *online*, páginas oficiais de museus, de serviços de turismo, de canais de televisão, rádio entre muitos outros.

Os infindáveis recursos autênticos publicados na rede mundial foram indispensáveis durante o processo de planificação das aulas e conseqüente elaboração de materiais didáticos. Há um manancial de conteúdos relevantes que fazem parte do quotidiano cultural e social da cultura do aluno e da cultura meta. Contudo, tive que ser criteriosa na seleção, escolha de informação e conteúdos de qualidade de modo a que estes fossem significativos e adequados ao nível de língua e à faixa etária dos alunos.

A utilização de materiais autênticos sempre fez parte da minha prática docente, pois estes apresentam muitas vantagens ao nível do desenvolvimento das diferentes competências comunicativas. Por um lado, permitem a utilização de textos escritos ou visuais/auditivos que estão relacionados com as temáticas do Programa e que estão em permanente atualização e, por outro lado, permitem que os alunos contactem com situações comunicativas reais e facilitam a integração de temas que estão relacionados com as necessidades, os gostos, os conhecimentos prévios e as expectativas dos alunos, despertando, assim, o interesse e a motivação daqueles. Favorecem o desenvolvimento de uma prática de educação e formação que se centre, em grande medida, no aluno.

Um outro aspeto de enorme relevância e importância é que a utilização de todo o tipo de materiais autênticos implica o fornecimento de informação cultural, social e intercultural. Ressalta-se, em primeira instância, o conteúdo, demonstrando-se, assim, que a língua é utilizada por gente real em situações de vida real.

Os materiais utilizados nas diferentes fases da Intervenção Pedagógica foram elaborados por mim a partir de muitos recursos pesquisados na *internet* – fichas de trabalho, vídeos, curtas-metragens, imagens, fotografias, *spots* publicitários, textos da minha autoria, etc. – e, durante este processo, tive que atender à sua coerência com o tema do Projeto de Intervenção, com as opções metodológicas, o Programa, a planificação anual, os objetivos, conteúdos temáticos e procedimentos de aprendizagem

Ao longo das diferentes fases da Intervenção Pedagógica, os alunos realizaram todo um conjunto de “*tareas posibilitadoras*”, as quais foram fundamentais para que os estudantes pudessem desenvolver as destrezas necessárias para executar as tarefas finais.

Na preparação das respetivas planificações e materiais procurei criar uma estrutura pedagogicamente adequada. As atividades foram desenhadas no sentido de admitirem, a cada momento, a intervenção ativa e as contribuições individuais dos alunos. Além disto, durante a realização das diferentes “*tareas posibilitadoras*”, pretendeu-se que os alunos focassem a sua atenção, principalmente, no uso da língua. Somos seres sociais e as línguas aprendem-se para que nos possamos entender mutuamente no quotidiano, para compreender o jornal, as revistas, para escrever correios eletrónicos, postais, etc., ou seja, para saber usar as línguas como meio de comunicação natural em diversos contextos da sociedade real.

Contudo, a atenção à forma, ao conhecimento linguístico não pode ser negligenciado. É um complemento que está implícito no uso da língua, nos conteúdos, nas mensagens, nos significados. De facto, os estudantes sem deixarem de prestar atenção ao conteúdo dos enunciados que produzem, sejam orais ou escritos, ou dos enunciados que interpretam, auditivos ou impressos, têm que ter em consideração os aspetos formais da língua com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da linguagem no seu todo.

Refiro, por último, que as atividades possibilitaram, por um lado, que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos prévios, que demonstrassem conhecimento ou desconhecimento e, por outro lado, possibilitaram a introdução de conteúdos temáticos que contribuíram para ampliar o conhecimento do mundo cultural e social não só de Espanha, mas também do seu país de origem e de hispano-américa, dando-se, igualmente, relevância à abordagem intercultural. Assim se procuraram concretizar as finalidades do projeto.

A Intervenção Pedagógica desenvolveu-se ao longo de quatro unidades temáticas – unidade cinco “*Quien algo quiere, algo le cuesta*”; unidade sete “*Haz el bien sin mirar a quien*”; unidade nove

“*Caras vemos, corazones no sabemos*” e unidade dez “*Donde fueres, haz como vieres*”. Como já foi mencionado anteriormente, as aulas lecionadas focalizaram-se nos objetivos do projeto.

Para avaliar as aprendizagens do grupo turma e monitorizar o impacto da implementação do projeto criei instrumentos que me apoiassem neste processo – grelhas de registo da participação, interesse, trabalho na aula etc., fichas de autorregulação processual. A avaliação formativa foi efetuada através das atividades realizadas: fichas de trabalho, comentários, partilha de opiniões, trabalho individual, em pares, em grupo, cumprimento das tarefas, etc. A aplicação de fichas de autorregulação foi um dos instrumentos utilizados para permitir aos alunos momentos de reflexão sobre a sua aprendizagem e, de modo simultâneo, facilitar a recolha de informação direcionada para o tema do projeto que possibilitasse a regulação da minha prática e, assim, proceder aos necessários reajustes e/ou melhorias.

1.4. Após a intervenção

Uma das estratégias que utilizei para refletir sobre o Projeto de Intervenção, nas suas diferentes fases, foi proceder à construção de um Diário de Bordo que me permitiu “(...) adoptar de forma constante una visión reflexiva y crítica sobre la propia docencia” (Instituto cervantes, 2012:21). Ao refletir sobre a minha prática estou a contribuir para o meu crescimento profissional, o qual poderá favorecer a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para proceder a uma autoavaliação da imagem profissional é necessário ter uma abertura de espírito, uma atitude humilde e capacidade de autocrítica que permita que a reflexão atenta sobre as consequências de todo um processo possa, de facto, acontecer e assim gerar mudança.

No final de toda a intervenção foi feita uma avaliação geral da mesma. Recorri, uma vez mais, à aplicação de um questionário final (cf. Anexo 13) com o propósito de avaliar a eventual evolução ou mudança ao nível das perceções, por parte dos estudantes, em relação a algumas questões colocadas na fase de pré-intervenção através de uma comparação de dados e, deste modo, obter informação sobre o impacto do projeto.

2. Intervenção pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido ao longo de três fases distintas e estendeu-se pelos três períodos letivos. Ao longo de todo o ano e, inclusivamente, durante as pausas letivas foi possível proceder à análise dos dados recolhidos nas diversas etapas da intervenção e, simultaneamente, refletir sobre as mesmas de forma a poder reformular estratégias e realizar pesquisa que me permitisse elaborar materiais de apoio às aulas que fosse não só fidedigno e adequado a alunos desta faixa etária, mas também interligado com as temáticas do programa do ministério, a planificação anual da disciplina de espanhol, a qual não incluía referentes socioculturais ou interculturais, com as orientações do QECR e PCIC e com os pressupostos do projeto. Assim, saliento que durante a planificação e implementação da intervenção considerei o que foi descrito no capítulo I do presente relatório.

Como já foi referido, a maior parte do material pedagógico utilizado nas aulas é autêntico. Nas fases de *input* das diferentes temáticas, as atividades planificadas seguiram uma estrutura do antes, durante e depois com o intuito de permitir que os estudantes tivessem, e de acordo com os objetivos do projeto, a oportunidade de refletir sobre ou demonstrar conhecimentos prévios, de aprofundar, comparar, contrastar conhecimentos e produzir.

2.1. Primeira fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva

Unidade 5: “Quien algo quiere, algo le cuesta”		
Número de aulas: 3	Duração: aulas de 90 minutos	Datas: 15 e 29 de janeiro de 20
Articulação com o Projeto de Intervenção	Obj.2 - Implementar estratégias diversificadas e motivadoras de modo a ultrapassar dificuldades demonstradas ao nível do domínio e desenvolvimento da expressão oral; Obj.3 - Promover a integração de aspetos relacionados com a sociocultura e a intercultura nas diferentes estratégias que visam desenvolvimento da oralidade	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover a integração de aspetos relacionados com a sociocultura e a intercultura nas diferentes estratégias;▪ Desenvolver as competências de comunicação: compreensão auditiva, expressão oral/interação oral, leitura e escrita;▪ Fomentar o desenvolvimento da expressão oral na aula de ELE;▪ Desenvolver competências estratégicas de comunicação e aprendizagem;▪ Utilizar corretamente os recursos linguísticos em situações de comunicação;▪ Construir a sua própria identidade através de atitudes de responsabilidade e autonomia;	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver o espírito crítico através da realização da auto e heteroavaliação; ▪ Desenvolver valores próprios de cidadania: atitudes de aceitação, sociabilidade, integração, tolerância e cooperação (objetivo transversal); ▪ Desenvolver a integridade ética e moral – educação em valores.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar os conhecimentos lexicais prévios dos alunos relacionado com o mundo do trabalho; ▪ Activar os conteúdos funcionais/ gramaticais já estudados; ▪ Aprofundar o conhecimento dos tópicos socioculturais; ▪ Desenvolver a consciência intercultural relacionada com o mundo do trabalho; ▪ Compreender textos orais e escritos; ▪ Pedir e dar informação sobre as profissões, lugares e atividades relacionadas com o trabalho; ▪ Dar e receber conselhos para realizar uma entrevista de trabalho; ▪ Interagir em situações de comunicação; ▪ Apresentar os trabalhos realizados; ▪ Avaliar o seu desempenho.
Conteúdos	<p>Socioculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos geográficos de Espanha – zona geográfica concreta; ▪ Línguas de uma comunidade; ▪ Profissões de sonho; ▪ Convenções sociais e comportamentos relacionados com as entrevistas de trabalho (Formas de tratamento, saudações, formas de vestir, movimentos e posturas). <p>Interculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência da própria identidade cultural; ▪ Perceção das diferenças e semelhanças culturais; ▪ Atitudes: empatia, curiosidade, abertura. <p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profissões; ▪ Lugares e atividades relacionadas com o trabalho; ▪ Características pessoais e profissionais. <p>Funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aconselhar (conselhos pessoais e impessoais); ▪ Pedir e dar informação; ▪ Questionar sobre desejos: “¿Qué quieres...?; ▪ Expressar desejos/sonhos. <p>Gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparativos; ▪ Perífrases verbais: Hay que + infinitivo; deber + infinitivo; tener que + infinitivo (revisão).
Instrumentos de recolha de informações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta ▪ Questionário de autorregulação

Tabela 2 - Síntese da primeira intervenção

Na planificação desta unidade didática quis integrar estratégias que visassem o desenvolvimento de todas as competências de língua em geral, mas procurando dar mais ênfase à oralidade em interligação com o aprofundamento do conhecimento sociocultural e o estabelecimento de pontes interculturais. Todos os conteúdos tinham que estar bem sequenciados e não podia esquecer que ia lecionar a uma turma de nível B1 segundo os descritores do QECR. Como o tema desta unidade, e de acordo com a planificação anual da escola para a disciplina de espanhol, estava relacionado com o mundo do trabalho - as profissões, as qualidades pessoais e profissionais - procurei criar atividades diversificadas, motivadoras e que tivessem em conta os interesses, os sonhos profissionais dos alunos e os conhecimentos já adquiridos. Assim, foi necessário consultar o questionário aplicado à turma pela Diretora de Turma de forma a obter informação relativa à profissão de futuro desejada por cada aluno. De igual modo, consultei também as orientações dos *Referentes Culturales* do PCIC relacionados com o *Trabajo y economía*, ponto 1.6. (Instituto Cervantes, n.d.)

Os principais objetivos delineados na planificação desta aula foram os seguintes: mobilizar conhecimentos prévios, estabelecer ligações com o seu mundo e, ao mesmo tempo, estabelecer a ponte com o mundo da cultura meta de modo a “*captar rasgos comunes entre la cultura de origen y las culturas con las que se establece contacto*” (Instituto Cervantes, n.d.) De igual modo, queria que estes desenvolvessem e praticassem a oralidade.

A partir do visionamento do vídeo “*¿Y tú, ¿ qué quieres ser de mayor?*” foi possível desenhar um conjunto de atividades e estratégias em função das preferências profissionais dos alunos - “*profesión de ensueño*”. Para além dos objetivos acima referidos, as diferentes fases da aula tinham como propósito contribuir para a concretização da tarefa final. Como estava prevista a realização de uma visita de estudo a Pontevedra, na Galiza, os materiais autênticos utilizados foram, em parte, retirados de fontes na *internet* relativas a esta Comunidade e permitiram verificar os conhecimentos prévios dos alunos relacionados com as línguas de Espanha e a identificação das respetivas Comunidades. Nesta fase de antecipação, a generalidade dos alunos demonstrou ter conhecimentos sobre a diversidade linguística de Espanha. Este momento teve uma viragem interessante porque quando se falou do País Vasco, alguns alunos mencionaram que era uma região onde havia terrorismo. Esta geração não ouve notícias sobre a ETA nos meios de comunicação social e, no entanto, surgiu a questão. Houve quem dissesse que tinha medo de ir ao País Vasco. Desmistifiquei esse estereótipo, dizendo que o terrorismo da ETA era coisa do passado.

Além dos objetivos previstos no projeto, pretendia desenvolver valores transversais inerentes à Educação para a Cidadania, tendo, para tal, recorrido à mensagem final do vídeo- “*Integración*

laboral de personas con discapacidad, es cosa de todos.” A escola segue a política educativa que preconiza um modelo de escola inclusiva. A integração de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais é uma realidade que faz parte do quotidiano dos alunos em geral e, neste âmbito, ainda há um longo caminho a percorrer.

Ao longo de toda a aula procurei integrar estratégias de interação diversificadas que permitissem desenvolver de alguma maneira as diferentes competências de língua. No caso particular da oralidade quando, por exemplo, os alunos utilizaram a linguagem própria da sala de aula na sua língua materna, fingi que não os entendia e, assim, viram-se “obrigados” a formular as perguntas em espanhol.

Na planificação da segunda aula integrei aspetos relacionados com o mundo do trabalho que não fossem demasiado massudos para alunos desta faixa etária. É no final do 9º ano que aqueles têm que tomar decisões relativamente à área científica que querem seguir no Secundário. Esta decisão terá efeitos a nível da futura carreira profissional a seguir. Por este motivo, considerei ser importante abordar temas relacionados não só com as características pessoais e profissionais, mas também, com a procura de emprego: estratégias e conselhos tal como específica e recomenda o PCIC no inventário *Saberes y comportamientos socioculturales*, subponto 1.6. *Trabajo y economía* (Instituto Cervantes, n.d.): *Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo*. Refira-se, de igual modo, que o PCIC na secção *Nociones específicas. Inventario B1-B2* no ponto geral 7. *Trabajo*, subponto 7.4. *Desempleo y búsqueda de trabajo*, em particular, propõe temas direcionados para o mundo do trabalho como *buscar trabajo, anuncio de trabajo, hacer/realizar ~ una entrevista (de trabajo)* que foram integrados na planificação da aula de forma a manter a coerência global dos conteúdos temáticos a tratar com os respetivos objetivos delineados.

Na parte inicial da aula pretendia fomentar a expressão oral permitindo que os alunos mobilizassem conhecimentos de léxico já adquiridos. Para tal realizaram uma atividade do manual legendando imagens e selecionando as características profissionais mais significativas. Na apresentação das suas conclusões os alunos tiveram que estabelecer intercâmbios comunicativos de compreensão/produção oral, no entanto, tive que insistir bastante para que falassem em espanhol. Apercebi-me que este era um objetivo demasiado ambicioso para ser concretizado em poucas aulas e num nível B1. Contudo, na atividade de antecipação, foram capazes de identificar principalmente o *Curriculum Vitae* e a entrevista de trabalho como mecanismos de procura de emprego, apesar de desconhcerem as ferramentas que existem na *web* que facilitam a busca de emprego. Refiro que os alunos tinham na sua ficha de trabalho (cf. Anexo 2) o *link* para preencherem *online*, em espanhol, o CV europeu - o *Europass*.

Com o objetivo de relacionar, de forma mais aprofundada, os temas da aula com o desenvolvimento do conhecimento sociocultural e favorecer o desenvolvimento da consciência intercultural, os alunos tiveram que imaginar que estavam à procura de emprego em Espanha e falar sobre as melhores estratégias para o fazer. Fez-se um *brainstorming* para aferir saberes. Seguidamente, trabalhando em pares e recorrendo à ficha de trabalho (cf. Anexo 2) tiveram a oportunidade de tomar conhecimento de outras estratégias de busca de emprego em Espanha e, posteriormente, puderam esclarecer dúvidas e estabeleceram um paralelismo com as entidades portuguesas, públicas e privadas, que se dedicam a promover o emprego. Com esta atividade pude constatar que os alunos não sabiam o que era uma “*Empresa de Trabajo Temporal*” ou o que era o “*SEPE*” o mesmo acontecendo em relação aos mesmos mecanismos no seu país.

No passo seguinte da aula, pretendia que os alunos ampliassem os seus conhecimentos sobre as convenções sociais a seguir em Espanha relacionadas com a entrevista de trabalho: o antes e o durante. Este foi o ponto de partida para um posterior momento de consciencialização intercultural relacionado com a forma como se deverão vestir numa futura entrevista de trabalho, tendo sido concluído que a imagem que projetamos é muito importante na realização da entrevista tanto em Espanha como em Portugal.

A terceira aula tinha como objetivo incentivar os alunos a expressarem-se oralmente, mobilizar os seus conhecimentos prévios sobre dois cantores ibéricos famosos e acrescentar outros. Para tal, os alunos escutaram uma parte da canção “*Perdóname*”. Quando passamos à fase das questões de verificação, os alunos identificaram, de imediato, os artistas. Na interação oral que se gerou os alunos tiveram que expressar conhecimentos relativamente aos dados solicitados numa tabela projetada com recurso a um *power point*. Esses conhecimentos, no geral, foram demonstrados claramente. Não conheciam o termo “*cantautor*” e não estavam familiarizados com o gentílico de Pablo Alborán.

Na fase seguinte, os alunos tiveram que manifestar acordo ou desacordo com este tipo de colaboração artística e refletir sobre os aspetos positivos ou negativos da mesma. Acabaram por concluir que era benéfico para a divulgação do fado, da língua e cultura portuguesa em Espanha e no mundo e vice-versa. Para consolidar estas conclusões realizaram uma atividade de leitura detalhada (cf. Anexo 3) de uma reportagem sobre Pablo Alborán e uma entrevista a Carminho que lhes permitiu trabalhar vocabulário e ao mesmo tempo aperceberem-se que, de facto, o trabalho artístico colaborativo tem um impacto muito positivo na difusão da cultura de um e outro país. De salientar que o conteúdo gramatical – “*Los comparativos*” - foi lecionado partindo da “*Imagen profesional*” de estes dois artistas, apresentado *em power point* e recorrendo-se a um método indutivo.

Na estratégia subsequente pretendia-se, essencialmente, despertar a consciência intercultural sobre duas das mais importantes raízes musicais ibéricas: o fado e o flamenco. Assim, utilizei um trecho de uma entrevista da fadista Marisa a um diário espanhol publicada *online* (cf. Anexo3). Neste momento privilegiou-se a interação oral de modo a permitir que os alunos manifestassem acordo ou desacordo com as palavras da fadista. Ninguém demonstrou desacordo ou teve uma reação antagónica. O mais difícil para estes alunos é justificarem as suas opiniões. Ficaram, isso sim, surpreendidos com as semelhanças entre fado e flamenco referidas por Marisa e pela sua preocupação em aproximar e defender a cultura dos povos Ibéricos. Considero que a abordagem ao tema através da fusão de fado e música *pop* tornaram-no interessante e apelativo para a turma.

A apresentação da “*tarea final*” foi feita nos últimos vinte e cinco minutos da aula. A preparação foi individual. Durante a observação da *performance* dos alunos verifiquei que a maioria não se tinha aplicado na preparação do seu papel, estavam entusiasmados, mas não estavam a realizar a tarefa com a devida seriedade e empenho. Apenas um demonstrou que tinha preparado bem as coisas.

Refletindo à distância sobre esta atividade final de unidade, considero que esta foi uma experiência de aprendizagem para mim e para os alunos.

2.2. Segunda fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva

Unidade 7 - “Haz el bien sin mirar a quien”		
Número de aulas: 2	Duração: aulas de 90 minutos	Datas: 15 e 29 de janeiro de 2015
Articulação com o Projeto de Intervenção	<p>Obj. 1- Aferir sobre os conhecimentos, atitudes e valores dos alunos em relação à cultura meta;</p> <p>Obj. 2 - Ampliar o conhecimento sociocultural dos alunos, mobilizando estratégias que possibilitem a aquisição de diferentes competências linguísticas;</p> <p>Obj. 3 - Promover o desenvolvimento de uma consciência intercultural.</p>	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a integração de aspetos relacionados com a sociocultura e a intercultural nas diferentes estratégias; ▪ Desenvolver as competências de comunicação: compreensão auditiva, expressão oral/interação oral, leitura e escrita; ▪ Desenvolver competências estratégicas de comunicação e aprendizagem; ▪ Utilizar corretamente os recursos linguísticos em situações de comunicação; ▪ Construir a sua própria identidade através de atitudes de responsabilidade e autonomia; ▪ Desenvolver o espírito crítico através da realização da auto e heteroavaliação; ▪ Desenvolver valores próprios de cidadania: atitudes de aceitação, sociabilidade, integração, tolerância e cooperação (objetivo transversal); ▪ Desenvolver a integridade ética e moral – educação em valores. 	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar os conhecimentos lexicais dos alunos relacionados com os problemas sociais e com a solidariedade; ▪ Ativar conteúdos funcionais/gramaticais já aprendidos; ▪ Aprofundar o conhecimento de temas socioculturais; ▪ Desenvolver a consciência intercultural no âmbito dos problemas sociais e da solidariedade; ▪ Compreender e produzir textos orais e escritos; ▪ Pedir e dar informação sobre os temas tratados na unidade; ▪ Saber interagir em situações de comunicação; ▪ Expressar condições e desejos; ▪ Avaliar o seu desempenho. 	
Conteúdos	<p>Socioculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As condições de vida – problemas sociais em Espanha e Portugal; ▪ Serviços sociais e programas de ajuda: ONGs; ▪ Integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – desenvolver uma consciência solidária – educação para a cidadania. <p>Interculturais:</p> <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência da própria identidade cultural; ▪ Perceção das diferenças e semelhanças culturais; 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência de valores partilhados com outras culturas de outras partes do planeta. <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatia ▪ Curiosidade, abertura. <p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Léxico relacionado com problemas sociais; ▪ Léxico relacionado com solidariedade; ▪ Léxico relacionado com voluntariado. <p>Funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar de problemas sociais; ▪ Falar sobre solidariedade; ▪ Pedir e dar informação; ▪ Expressar condição e desejo; ▪ Fazer suposições; ▪ Expressar hipóteses; ▪ Expressar acordo ou desacordo. <p>Gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática implícita ▪ Pretérito imperfecto de subjuntivo ▪ Expressão de condição usando o “pretérito Imperfecto de subjuntivo”: ▪ Orações condicionais iniciadas com “Si”
Instrumentos de recolha de informações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta ▪ Questionário de autorregulação

Tabela 3 - Síntese da segunda intervenção

Na turma A, do 9º ano existia um menino com Necessidades Educativas Especiais (não frequentava as aulas de espanhol) que precisava de mudança de atitudes e de verdadeiros atos de cidadania tal como advoga o Regulamento Interno da escola que valoriza também “ a formação integral dos alunos enquanto agentes ativos na construção do bem-estar coletivo”. A turma, no geral, não o tratava com o devido respeito e consideração. O tema e objetivos do projeto também focalizam o respeito, a compreensão e a aceitação das diferenças. Por esta razão, durante a planificação desta unidade tive a preocupação de trabalhar valores como o da empatia.

Esta segunda fase de intervenção teve como domínio de referência, de acordo com a planificação anual de espanhol, os problemas sociais e a solidariedade. Durante a consulta do PCIC constatei que no inventário de *Saberes y comportamientos socioculturales* referente a *Condiciones de vida y organización social* os temas do subponto 1.15. *Servicios sociales y programas de ayuda* se focalizam, tal como o título indica, em organizações e/ou programas de ação social estando implícita a identificação de alguns problemas sociais.

Assim, na primeira aula, numa primeira abordagem dos problemas sociais e da solidariedade, optei por partir do geral para o particular. Na fase inicial da aula pretendia avaliar se os alunos estavam a par da realidade sociocultural relacionada com os problemas sociais em Portugal e Espanha. Recorrendo a imagens autênticas (cf. Anexo 4) extraídas de fontes diversas atuais – jornais, páginas de canais televisivos – foi possível ampliar vocabulário relacionado com o tema e, ao mesmo tempo, verificar que os alunos mantinham uma imagem fossilizada de que em Espanha as condições de vida eram muito melhores do que em Portugal. Estava correta a ideia de que os salários em Espanha eram muito mais elevados que no nosso país. Contudo, não tinham noção de que o nível de pobreza no país vizinho era um dos mais elevados da Europa, não faziam ideia que o número de desempregados em Espanha correspondia a metade da população portuguesa, não faziam ideia que, do outro lado da fronteira, também havia muita gente a passar fome e a viver na miséria extrema. Tudo isto foi apresentado em paralelo com a realidade portuguesa como forma de os consciencializar em relação à situação interna do país. Concluíram que em relação à realidade social, os países ibéricos não estavam muito distantes.

No momento de estabelecer paralelismos entre as ONG nacionais e internacionais que operam em Portugal e em Espanha, os alunos demonstraram que desconheciam o significado da sigla. Esclareceu-se o que era uma ONG e a que é que se dedicavam: ao combate contra “*la pobreza*”, “*la exclusión*”, “*la intolerancia*”, “*la discriminación*” entre outras. Depois de concretizadas as distintas atividades, os estudantes concluíram que para se ter um comportamento solidário bastam as atitudes e os pequenos gestos do dia-a-dia e que todos nós precisamos sempre da solidariedade de uns e de outros.

Na segunda aula pretendia-se continuar a desenvolver os conhecimentos socioculturais dos estudantes no âmbito dos serviços/programas de ajuda social e valores de solidariedade através do trabalho de voluntariado. Os alunos começaram por centrar a sua atenção nas imagens da atividade - ficha de trabalho (cf. Anexo 4), exercício 3. A partir destas imagens estabeleceu-se uma ponte de consciencialização intercultural através de dois aspetos que são comuns aos dois países: uma campanha de solidariedade de recolha de rolhas das garrafas de plástico que pretendia angariar meios financeiros para ajudar à aquisição de um elevador a ser instalado na casa de uma criança que sofria de paralisia cerebral. Em Portugal este tipo de campanha também é organizada com o mesmo propósito – angariar fundos para comprar material ortopédico para pessoas que sofrem de algum tipo de incapacidade. Os alunos estavam familiarizados com a mesma e, inclusivamente, disseram que já tinham participado em algumas. Com a segunda imagem pretendia-se consciencializar a turma para a presença de crianças e jovens com incapacidades nas escolas espanholas. Foi-lhes explicado o

significado da sigla ACI – “*Adaptación Curricular Individualizada*”. Estabeleceu-se o paralelismo com a realidade da escola que frequentavam e falou-se do direito à igualdade dentro da diferença.

Com as atividades subsequentes pretendia-se não só ampliar conhecimentos socioculturais ou estabelecer paralelismos interculturais, mas também promover atitudes e valores de cidadania com base na solidariedade ativa. A generalidade dos alunos manifestou opiniões positivas em relação ao trabalho voluntário. Alguns referiram que eram escuteiros e que o escutismo lhes permitia fazer trabalho voluntário como, por exemplo, a limpeza de florestas ou a participação em campanhas de recolha de alimentos.

Nesta aula estava previsto aprenderem o “*El Pretérito imperfecto de subjuntivo*” e as “*Oraciones condicionales*”. Mais uma vez, a gramática foi ensinada através de um método indutivo e em total consonância com o tema da unidade. As frases produzidas centraram-se no “*entorno*” dos alunos (*power point*), o vocabulário principal relacionado com o tema foi incorporado nos pontos gramaticais. Os aspetos formais da língua favoreceram, uma vez mais, o conteúdo das mensagens. Não aprenderam só gramática, aprenderam o lado dos significados da língua, a qual não é alheia à realidade destes alunos.

A última aula da unidade foi desenhada a partir de uma curta-metragem de um realizador e guionista espanhol – Pedro Solís - premiada com um prémio Goya em 2013. A pertinência deste recurso audiovisual prendeu-se, essencialmente, com o conteúdo do mesmo. Apesar de ser uma curta-metragem animada, a sua história não é totalmente ficcionada, pois esta foi inspirada em acontecimentos da vida real do próprio realizador. Além da história de amizade, aborda-se a integração de uma criança com paralisia cerebral. Esta ficção é representativa da realidade das escolas portuguesas e espanholas. É a realidade do contexto escola e do contexto turma. Era também uma oportunidade para se desenvolverem paralelismos interculturais relacionados com a integração social destas crianças e jovens. Por razões já anteriormente referidas, era importante despertar a sensibilidade da turma para as necessidades das pessoas que padecem de algum tipo de incapacidade e continuar a desenvolver comportamentos solidários.

Através da ficha de trabalho (cf. Anexo 6) elaborada em função desta animação pretendi, num primeiro momento, levar os alunos a caracterizarem os personagens principais a partir de imagens selecionadas e adjetivos sugeridos. Ocultou-se a doença de um dos principais protagonistas com o objetivo de sensibilizar os alunos para o facto de que não se deve julgar ou caracterizar as pessoas partindo apenas da imagem exterior. Os alunos fizeram uma caracterização física e psicológica muito positiva. Sem dúvida que estes personagens poderiam ser seus amigos.

Depois da visualização da curta-metragem os alunos tiveram que responder às perguntas de Nicolás (protagonista com paralisia cerebral). Após terem conhecido a verdadeira condição de Nicolás, as respostas dos alunos continuaram a ser de compreensão, tolerância e aceitação. No entanto, quando foram questionados sobre as suas atitudes perante o colega de turma – os risos, os gozos, o “ele cheira mal” – a resposta foi “É só brincadeira”. Pedi-lhes para se tentarem colocar na pele do colega, será que achariam que era só brincadeira? Não, responderam.

2.3. Terceira fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva

Unidade 9 – Caras vemos, corações não sabemos		
Número de aulas: 2	Duração: aulas de 90 minutos	Datas: 23 e 30 de abril de 2015
Articulação com o Projeto de Intervenção	<p>Obj. 1- Aferir sobre os conhecimentos, atitudes e valores dos alunos em relação à cultura meta;</p> <p>Obj. 2 - Ampliar o conhecimento sociocultural dos alunos, mobilizando estratégias que possibilitem a aquisição de diferentes competências linguísticas;</p> <p>Obj. 3 - Promover o desenvolvimento de uma consciência intercultural.</p>	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a integração de aspetos relacionados com a sociocultura e a intercultural nas diferentes estratégias; ▪ Desenvolver as competências de comunicação: compreensão auditiva, expressão oral/interação oral, leitura e escrita; ▪ Desenvolver competências estratégicas de comunicação e aprendizagem; ▪ Utilizar corretamente os recursos linguísticos em situações de comunicação; ▪ Construir a sua própria identidade através de atitudes de responsabilidade e autonomia; ▪ Desenvolver o espírito crítico através da realização da auto e heteroavaliação; ▪ Desenvolver valores próprios de cidadania: atitudes de aceitação, sociabilidade, integração, tolerância e cooperação (objetivo transversal); ▪ Desenvolver a integridade ética e moral – educação em valores (objetivo transversal); 	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar os conhecimentos lexicais dos alunos relacionados com o flamenco, personalidades hispânicas e acontecimentos da história recente de Espanha; ▪ Ativar conteúdos funcionais/gramaticais já aprendidos; ▪ Aprofundar o conhecimento de temas socioculturais; ▪ Desenvolver a consciência intercultural relacionada com o flamenco, personalidades hispânicas e acontecimentos da história recente de Espanha; ▪ Compreender e produzir textos orais e escritos; ▪ Pedir e dar informação sobre os temas tratados na unidade; ▪ Saber interagir em situações de comunicação; ▪ Expressar opiniões, hipóteses, acordo e desacordo; 	

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar o seu desempenho. <p>Socioculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O flamenco: origem, elementos, artistas e estilos; ▪ Valor cultural do flamenco; ▪ Personalidades hispanas: acontecimentos e protagonistas do passado e do presente. <p>Interculturais:</p> <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência da própria identidade cultural; ▪ Perceção das diferenças e semelhanças culturais; ▪ Consciência de valores partilhados com outras culturas de outras partes do planeta. <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatia ▪ Curiosidade, abertura. <p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Léxico específico relacionado com o flamenco; ▪ Léxico relacionado com personalidades hispanas e acontecimentos do passado; <p>Funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar de diferentes aspetos relacionados com o flamenco; ▪ Falar de personalidades hispanas e acontecimentos do passado histórico recente; ▪ Pedir e dar informação; ▪ Expressar condição e desejo; ▪ Fazer suposições; ▪ Expressar hipóteses; ▪ Expressar acordo ou desacordo. <p>Gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática implícita ▪ O pretérito <i>pluscuamperfecto</i> do indicativo
Instrumentos de recolha de informações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta ▪ Questionário de autorregulação

Tabela 4 - Síntese da terceira intervenção

De acordo com o estipulado na planificação anual de espanhol, o tema da unidade nove centrava-se na abordagem a personalidades hispanas. Para a primeira aula da unidade, e depois de ter equacionado várias hipóteses, decidi partir do tema “Flamenco”. Para melhor orientar a planificação da unidade consultei as orientações do PCIC. Este documento, no inventário *Referentes culturales*, no subponto 3.2.2 *Música popular y tradicional* do ponto 3. *Productos y creaciones culturales* apresenta, entre outros, o tema *Géneros de la música popular y tradicional* de entre os quais destaco o *flamenco*.

Com o intuito de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos da turma em relação ao *flamenco* solicitei o parecer da Orientadora Cooperante. Esta informou-me que os alunos tinham muito pouco

conhecimento sobre o tema, basicamente associavam a palavra *flamenco* a Espanha e pouco mais. Considerou ser bastante pertinente aprofundar, um pouco mais, o conhecimento sociocultural neste âmbito, pois iam de encontro às suas necessidades de aprendizagem. Para além disto, tive o cuidado de, informalmente, inquirir alguns jovens e adultos sobre este assunto. Verifiquei que havia um grande défice de conhecimento relativamente ao tema em questão. O que prevalecia, na maior parte dos casos, era a imagem do *flamenco* como símbolo cultural de Espanha. Pelas razões expostas, optei por fazer uma abordagem através do *flamenco* ambicionando contribuir para o alargamento do conhecimento sociocultural neste âmbito temático.

Na primeira fase da primeira aula pretendia, por um lado, chamar a atenção dos alunos para o tema tendo, para isso, recorrido a imagens. Além de ter como objetivo alargar o conhecimento de vocabulário relacionado com os principais adereços de um típico traje flamenco, pretendia também aferir e ampliar os conhecimentos socioculturais dos alunos.

No momento de aferir conhecimentos, considero ser muito importante dar a oportunidade e espaço aos alunos para que estes possam partilhar com colegas e professor eventuais experiências, interesses pessoais que possam contribuir para aumentar o nível de conhecimento. No entanto, e em relação ao flamenco, os alunos, na sua generalidade, demonstraram muito pouco conhecimento. Sabiam que se tratava de um tipo de dança tradicional que estava associada a um tipo de vestimenta muito característica. Concluíram que em Portugal não existia nenhum tipo de traje que se assemelhasse ao do flamenco. Foram capazes de reconhecer que no seu país também existem uma variedade de trajes tradicionais que são usados com música, dança e canto, mas que eram totalmente diferentes dos trajes flamencos.

Quando questionados sobre qual era o artista flamenco mais conhecido, na atualidade, em Portugal não responderam, como tinha previsto, Joaquín Cortés. No entanto, quando lhes mostrei uma foto de J. Cortés (*power point*) de imediato o conseguiram identificar. Este foi o momento em que pretendi dar a conhecer outros artistas de flamenco e, simultaneamente, introduzir algum vocabulário próprio “*del lenguaje flamenco*” ampliando, assim, o conhecimento sociocultural dos alunos. Nesta fase, foi importante destacar, sobretudo, a figura do grande guitarrista de flamenco Paco de Lucía não só pela sua contribuição para a divulgação do flamenco, mas também porque iria ser uma das personalidades centrais da aula.

Em relação a outras questões levantadas, saliento, a título de exemplo, uma em que se perguntou que culturas ou que povos tinham influenciado ou estavam na base do flamenco. Um aluno referiu os “*castellanos*”. Aqui sobressaiu mais um ponto de interesse que foi que ser corrigido.

A atividade seguinte tinha, por um lado, como objetivo alargar os conhecimentos socioculturais e proporcionar um momento de reflexão intercultural e, por outro, permitir aos alunos verificar as respostas dadas anteriormente. Para tal utilizei como recurso um vídeo sobre a Arte Flamenca elaborado para estudantes de ELE de nível B1. Elaborei, como em unidades anteriores, atividades para antes, durante e depois de visualizar o vídeo. Os alunos tiveram a possibilidade de responderem, autonomamente, a atividades relacionadas com o que tinham visualizado (cf. Anexo 7). Na verificação das respostas a sua *performance* superou as minhas expectativas, pois a maioria dos alunos demonstrou que o conteúdo do vídeo tinha sido assimilado.

Em relação às tarefas de pós visualização ressalto a número um (cf. Anexo 7). Pretendia levar os alunos um pouco mais além, não ignorando o teor do vídeo, pois este estava implícito. Deste modo, e tendo como base a informação relativa aos povos que influenciaram o flamenco, aproveitei para dar a conhecer, através de imagens e frases simples, alguns exemplos arquitetónicos que são testemunhos reais da presença destes mesmos povos na Andaluzia. Objetivava, não só, focalizar a atenção dos alunos nas raízes culturais do flamenco, mas também dar a conhecer alguns monumentos, lugares e cidades de interesse, bem como alguma informação histórica.

O momento de verificação das respostas foi uma ocasião oportuna para estabelecer paralelismos entre a cultura meta e a sua própria cultura. Os alunos tiveram que refletir e mobilizar o seu conhecimento do mundo quando, por exemplo, lhes foi perguntado se estes povos também tinham passado por Portugal. Sabiam que sim, no entanto, não foram capazes de mencionar testemunhos da sua presença na região onde vivem. Este vazio foi preenchido pela professora.

Por último, refiro que estava expectante em relação à menção do povo cigano. Em Portugal, infelizmente, ainda prevalece uma atitude de não integração, de parte a parte, da cultura deste povo na sociedade em geral. Estão conotados com uma imagem negativa. Contudo, nenhum aluno fez algum tipo de comentário que denotasse racismo, rejeição, reprovação ou intolerância.

No passo seguinte da aula, pretendia-se evidenciar a figura de Paco de Lucía (cf. Anexo 7). Recorrendo a textos simples os alunos descobriram que uma das personalidades mais proeminentes do flamenco e que mais contribuiu para a elevação do flamenco à categoria de Arte universal, tem raízes portuguesas, raízes essas, postas em relevo pelo biógrafo do mesmo.

O nome “Paco” proporcionou um momento de reflexão e consciencialização intercultural. Em relação aos nomes familiares, acreditava que a generalidade dos alunos fosse capaz de os associar de imediato aos respetivos nomes próprios. Tal não sucedeu. Apenas um aluno relacionou “Paco” com

“Francisco” e “Pepe” com José talvez porque o seu nome próprio é Francisco José. Também foi abordado o termo “apodo” que os alunos, de igual modo, desconheciam. Exemplifiquei com a alcunha de um aluno da turma “Rato” - aproximando este tema com a realidade dos discentes - e logo se estabeleceu um paralelismo com os “apodos” espanhóis. Foram capazes de referir, por exemplo, o equivalente português de “gafotas” - “quatro-olhos”, “caixa de óculos” - que servem, em ambas culturas, para designar uma pessoa que usa óculos. No final, os alunos foram capazes de realçar as diferenças entre um e outro termo.

Com o intuito de verificar a consciência dos alunos em relação a elementos da própria cultura e, a partir daí, estabelecer analogias entre uma e outra cultura, perguntou-se, então, se conheciam algum guitarrista português de música popular que se pudesse equiparar a Paco de Lucía. Considerei ser mais adequado introduzir, nesta parte da aula, a figura de Carlos Paredes. Procedi a um reajuste espontâneo do plano de aula. Os alunos demonstraram um total desconhecimento em relação a Carlos Paredes, embora tenham sido capazes de referir o ponto comum, aspeto abordado numa anterior unidade, entre o fado e o flamenco: estes dois géneros musicais são Património Imaterial da Humanidade.

Na última fase da aula estava previsto introduzir um novo conteúdo gramatical. A gramática tinha que ser apresentada em estreita ligação com o tema central da aula. Assim, os alunos tiveram oportunidade de dizer, abertamente, se gostariam de aprender a dançar flamenco. A generalidade disse que não. Grata pela sinceridade demonstrada, parti para o passo seguinte.

Com o objetivo de consolidar os conhecimentos socioculturais ampliados e apresentar a gramática contextualizada e aprendida de forma indutiva, implementei a seguinte estratégia. Nas frases exemplo projetadas no *power point*, os alunos foram os “protagonistas” da dança flamenca. Na elaboração desta atividade e de outras, tive em conta as idiossincrasias do grupo. Sabia de antemão quem namorava com quem, quem era mais extrovertido, quem era introvertido e pouco participativo, etc. A reação dos alunos foi muito positiva e creio que esta abordagem, além de aproximá-los do tema geral, facilitou a descoberta das regras inerentes à formação e utilização do “*Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo*”. Na apresentação deste ponto gramatical limitei-me a orientar os alunos.

As atividades de consolidação (cf. Anexo 7) centraram-se não só nos alunos, mas também nas vivências da professora. Os alunos trabalharam, nesta fase, em pares. Além de se ter verificado se havia dúvidas em relação ao novo item gramatical também foi possível abordar, uma vez mais, Carlos Paredes. Um dos referentes interculturais desta aula.

Como os alunos não conheciam o músico em questão, nem o som da sua guitarra – tendo sido confirmadas as expectativas iniciais – durante a resolução das atividades os alunos escutaram os “Verdes anos” de Paredes. Um aluno, que estava sentado à frente, tomou a iniciativa, sem a professora se aperceber, de aumentar o som, ninguém protestou. Esta reação faz-me concluir que, apesar do fosso geracional, a maioria dos alunos estava a apreciar a música deste grande guitarrista português. O mesmo estava previsto para o momento da “*anedocta*” da professora que envolvia Paco de Lucía. No entanto, não foi possível escutar o som da sua guitarra. Preocupei-me mais em terminar a aula. Devia ter deixado a correção da atividade para a aula seguinte. Para colmatar esta situação pensei em recorrer o som da guitarra de Paco de Lucía na aula seguinte.

Na segunda aula o tema global manteve-se. No entanto, como o domínio de referência previsto na planificação anual era dedicado a “*Personalidades hispanas*” sendo assim muito genérico, consultei o PCIC tendo decidido focalizar-me no seu ponto 2. *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* dos *Referentes Culturales*. No ponto 2.1. *Acontecimientos y personajes históricos y legendarios* encontrei na *fase de profundización* especificados os temas que se centram, entre outros, nos anos pós-guerra civil e na ditadura de Franco. Foi a partir destes referentes, em concreto, que planifiquei a aula. Porém, a preparação desta implicou, também, um diálogo interdisciplinar prévio. Como pretendia interligar determinadas personalidades e acontecimentos da história recente dos Países Ibéricos, considerei ser importante falar com a professora de História da turma. Durante a conversa informal, fiquei esclarecida sobre vários aspetos inclusivamente o tempo letivo que foi dedicado à ditadura portuguesa (quatro blocos de aulas de noventa minutos) e o tempo dedicado à ditadura espanhola (um bloco de noventa minutos). Esta estratégia ajudou-me a ter uma noção prévia dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos neste âmbito temático e facilitou a preparação da aula. De salientar que o QECR com o objetivo de desenvolver as relações interculturais recomenda a interdisciplinaridade referindo que “Não se exclui a hipótese da inclusão de outras disciplinas escolares (p. ex.: História ou Geografia), de modo a contribuir para a iniciação de uma abordagem reflectida sobre o pluriculturalismo.” (Conselho da Europa, 200: 237)

No início da aula, recorri a uma estratégia que, por norma, funciona muito bem com alunos de diferentes faixas etárias - o humor. Este foi utilizado porque queria aferir os conhecimentos prévios dos alunos e, ao mesmo tempo, levá-los a descobrir o tema da aula.

No momento seguinte, a estratégia escolhida passou pela utilização de um vídeo. Este foi produzido por mim a partir de recursos autênticos. Pretendia-se, com o mesmo, mobilizar conhecimentos já adquiridos, ampliar os conhecimentos socioculturais e, por último, estabelecer uma ponte entre as

duas culturas. O vídeo produzido é uma amostra sociocultural, por esta razão, tive que ser cautelosa de modo a não passar uma falsa imagem cultural aos aprendentes.

Neste documento audiovisual, integrei uma música de fundo – o concerto de Aranjuez do compositor espanhol Joaquín Rodrigo. Depois de terem visionado e escutado a música, referi o nome do autor da composição musical e a data em que foi escrita (1939). A menção da data foi bastante oportuna porque permitiu perguntar aos alunos se conseguiam relacioná-la com algum acontecimento da história espanhola. Para além disto, grande parte dos alunos afirmaram que gostaram da música. A utilização de música como recurso didático autêntico é algo que desperta, entre outras coisas, a atenção, a curiosidade e o interesse dos aprendentes. É algo que apela às emoções porque permite que os mesmos se identifiquem com ela.

Na primeira atividade (cf. Anexo 8) de pós visualização em que tiveram de relacionar frases com a respetiva personalidade, a generalidade dos alunos mostrou-se reticente quanto à resolução do mesmo. Dei-lhes reforço positivo, expliquei que não tinham que saber responder a tudo, contudo haveria que refletir e trocar impressões com o colega do lado de modo a trazer à memória os aspetos que já conheciam. Na verificação de respostas ficou claro que ninguém conhecia Antonio Gaudí e Miguel de Cervantes. Esta foi uma oportunidade para aprofundar conhecimentos socioculturais e estabelecer paralelismos com a sua cultura. Para compreenderem a importância de Cervantes na cultura espanhola, foi-lhes perguntado qual era um dos poetas portugueses mais importantes que tinha um Instituto em Portugal que levava o seu nome. Não havia resposta. Outra estratégia: comecei a recitar de memória os Lusíadas (obra estudada no 9º ano na disciplina de português). O nome de Camões saiu em uníssono. Foi-lhes explicado que Cervantes estava para Espanha, como Camões estava Portugal e que, inclusive, tinha também um instituto com o seu nome – o Instituto Cervantes.

Como resultado das aulas de história, conheciam o quadro “*Guernica*” de Picasso, Dalí e Franco. Foram capazes de relacionar Guernica com a Guerra Civil Espanhola e Franco. Entretanto escrevi no quadro o ano de início e final da guerra. Aqui ficou claro o acontecimento histórico associado a 1939.

Para introduzir a atividade seguinte, recorri ao conteúdo do vídeo e questionei-os sobre a identidade da última personalidade que apareceu ao lado de Franco. Como esperado, responderam Salazar. Aqui se colocaram lado a lado os dois ditadores fascistas que marcaram a história dos Países Ibéricos. O comentário da bandeira “*Viva España*” ajudou a confirmar as minhas expectativas em relação aos conhecimentos prévios e ajudou a uma melhor contextualização da atividade que iria ser realizada em pares (cf. Anexo 8). Com esta atividade pretendia, sobretudo, descobrir qual o grau de consciencialização relativamente a um período da história muito semelhante em ambos países. A

resposta à pergunta foi a estratégia aplicada para ter uma noção imediata do nível de consciência e conhecimento intercultural.

Na fase de averiguação das respostas, grande parte dos alunos, associava cada uma das frases tanto a Portugal como a Espanha. Apenas intervim para confirmar as suas respostas e fazer pequenas correções. No final concluíram que são muitas as semelhanças que existem em relação a este período da história recente.

Na fase seguinte da aula (cf. Anexo 8), como estratégia inicial, recorri a um episódio de uma série de ficção Espanhola – “*Cuéntame cómo pasó*” que foi adaptada para a televisão portuguesa – “*Contame como foi*”. O modelo da série é igual nos dois países. Recorrendo a reconstituições de televisão e rádio e a arquivos televisivos, a série adquire características mais autênticas e próximas da realidade. A par da história da família, relatam-se também, desde 1968, factos sociais, económicos, políticos, episódios da história dos países e do mundo. A ficção e a realidade confundem-se. A série pretende entreter e, ao mesmo tempo, mostrar e dar a conhecer o passado às gerações mais novas e proporcionar às gerações mais velhas a oportunidade de recordar, rever e reviver um tempo que faz parte da história pessoal de milhões de portugueses e espanhóis. Os alunos conheciam e gostavam de ver a série.

O episódio “*Lisboa era una fiesta*”, apresentado em versão reduzida, permitiu partir de uma perspectiva que se revestia de um carácter intercultural. A RTVE dedicou um episódio a um dos momentos mais marcantes da história de Portugal – a Revolução dos Cravos. Como já referi, este episódio apresenta uma visão transcultural, pois um dos personagens centrais desloca-se para o centro dos acontecimentos em Lisboa e, com a ajuda de uma fotógrafa portuguesa, vai conhecendo e compreendendo tudo o que se está a passar e, de modo simultâneo, vai estabelecendo comparações com o regime ditatorial espanhol. A “vivência” destes dois personagens facilitou o trabalho autónomo de reflexão e troca de opiniões. Observou-se que o conhecimento dos alunos relativamente a aspetos da história do seu país apresentava lacunas: associaram revolta popular ao 25 de abril ou que Marcelo Caetano tinha sido assassinado neste período. Esta atividade além de ter permitido a consciencialização de pontos comuns e diferenças entre um e outro país favoreceu o aumento da consciência em relação à própria cultura.

Na última fase da aula (cf. Anexo 8), e através da leitura de um artigo de jornal, pretendia que os alunos percecionassem, sobretudo, o impacto que a Revolução Portuguesa teve em Espanha e compreendessem que a mudança para o regime democrático em ambos os países, apesar de ter sido um processo pacífico, desencadeou-se de forma distinta. De facto, demonstraram, não saber o que

tinha sido o período de transição em Espanha e ficaram surpreendidos porque, na sua generalidade, pensavam que Franco tinha sido derrubado porque já era muito velho e que a Salazar não tinha acontecido o mesmo porque tinha falecido.

2.4. Quarta fase da intervenção pedagógica: síntese descritiva

Unidade 7 - “Donde fueres, haz como vieres”		
Número de aulas: 2	Duração: aulas de 90 minutos	Datas: 21 e 28 de maio de 2015
Articulação com o Projeto de Intervenção	<p>Obj. 1 - Aferir sobre os conhecimentos, atitudes e valores dos alunos em relação à cultura meta;</p> <p>Obj. 2 - Ampliar o conhecimento sociocultural dos alunos, mobilizando estratégias que possibilitem a aquisição de diferentes competências linguísticas;</p> <p>Obj. 3 - Promover o desenvolvimento de uma consciência intercultural.</p>	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a integração de aspetos relacionados com a sociocultura e a intercultural nas diferentes estratégias; ▪ Desenvolver as competências de comunicação: compreensão auditiva, expressão oral/interação oral, leitura e escrita; ▪ Desenvolver competências estratégicas de comunicação e aprendizagem; ▪ Utilizar corretamente os recursos linguísticos em situações de comunicação; ▪ Construir a sua própria identidade através de atitudes de responsabilidade e autonomia; ▪ Desenvolver o espírito crítico através da realização da auto e heteroavaliação; ▪ Desenvolver valores próprios de cidadania: atitudes de aceitação, sociabilidade, integração, tolerância e cooperação (objetivo transversal); ▪ Desenvolver a integridade ética e moral – educação em valores. 	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar os conhecimentos lexicais dos alunos relacionados com os países da América de língua oficial espanhola e Portugal; ▪ Ativar conteúdos funcionais/gramaticais já aprendidos; ▪ Aprofundar o conhecimento de temas socioculturais; ▪ Desenvolver a consciência intercultural relacionada com a cultura de países da América de língua oficial espanhola e com a integração de emigrantes em Portugal; ▪ Compreender e produzir textos orais e escritos; ▪ Pedir e dar informação sobre os temas tratados na unidade; ▪ Saber interagir em situações de comunicação; ▪ Expressar condições e desejos; ▪ Apresentar os trabalhos realizados ▪ Avaliar o seu desempenho. 	
Conteúdos	<p>Socioculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referentes culturais dos países da América de língua oficial espanhola; ▪ Referentes socioculturais relacionados com o México; ▪ Presença e integração de emigrantes em Portugal; <p>Interculturais:</p> <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência da própria identidade cultural; 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceção das diferenças e semelhanças culturais; ▪ Consciência de valores partilhados com culturas de outras partes do planeta. <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatia ▪ Curiosidade, abertura. <p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Léxico relacionado com países da América de língua oficial espanhola; ▪ Léxico relacionado com a cultura, lugares e monumentos de interesse dos países da América de língua oficial espanhola; ▪ Léxico relacionado com lugares, tradições, história e monumentos de interesse de Lisboa e México. <p>Funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falar de lugares e monumentos de interesse, etc.; ▪ Falar sobre lugares, tradições, história e monumentos de interesse de Lisboa e México; ▪ Pedir e dar informação; ▪ Expressar condição e desejo; ▪ Fazer suposições; ▪ Expressar hipóteses; ▪ Expressar conhecimento ou desconhecimento; ▪ Expressar acordo ou desacordo. <p>Gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática implícita
Instrumentos de recolha de informações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta ▪ Questionário de autorregulação

Tabela 5 - Síntese da quarta intervenção

A planificação da última intervenção pedagógica implicou uma abordagem aos países americanos de língua oficial espanhola. O PCIC refere que apesar da imensidão geográfica e cultural daqueles países, não é de todo incomportável a inclusão de temas relacionados com a riqueza e diversidade sociocultural de um ou outro país (cf. subsecção 2.3.2. do capítulo I) apresentando nos *Referentes culturales* uma vasta gama temática: *1. Conocimientos generales de los países hispanos.*

Além do referido, a planificação anual da disciplina era muito vaga, uma vez que neste âmbito temático apenas referia “Férias e viagens” possibilitando, deste modo, uma maior adequação aos interesses dos alunos. Assim, e tendo em conta que praticamente todos os alunos nunca tinham tido oportunidade de viajar além-fronteiras, decidi que o país central seria o México, embora tivesse partido do geral para o particular.

Na primeira aula da unidade, como estratégia para introduzir o tema inicial e levar os alunos a descobrir qual seria o mesmo, recorri à junção de capa de um álbum e música. Deste modo, foi possível fazer uma ligação com a aula anterior através de uma personalidade histórica - Cristóvão Colombo. Através de pistas contextualizadas – referência à banda sonora de um filme, troca de

impressões sobre a informação contida na capa do álbum (título, data, etc.), línguas europeias faladas em todo o continente americano, os alunos tiveram oportunidade de mobilizar os seus conhecimentos prévios sobre os países de língua oficial espanhola. No entanto, apenas conseguiram nomear nove. A projeção do mapa do continente americano serviu para os alunos verificarem as suas respostas.

Na atividade seguinte (cf. Anexo 9), pretendia que os alunos ampliassem os seus conhecimentos sobre os países de “*habla española*” e sobre alguns pontos de interesse em Hispano América. Como forma de aferir conhecimentos, dei oportunidade aos discentes de resolverem a mesma sem consultarem o mapa. Conseguiram responder, autonomamente, a algumas alíneas. A restante informação foi completada tendo eles consultado o mapa.

Para facilitar a memorização do elevado número de países língua oficial espanhola, foi utilizada uma música tendo reformulado a atividade do manual. Refiro que apesar das imagens colocadas, em torno da letra da canção (cf. Anexo 9), parecerem muito redutoras no sentido em que realçam apenas a população indígena das Américas, estas foram escolhidas intencionalmente. Optei por não mostrar, desde logo, o indígena e o europeu porque queria aferir conhecimentos socioculturais relacionados com diversidade populacional e as suas diferentes proveniências.

As questões de verificação ajudaram-me a concluir que, neste âmbito, os alunos não tinham conhecimentos sólidos. Reconheceram os “índios” como a população destes países, no entanto, não relacionaram o europeu, o africano etc. como parte integrante da mesma. Acreditava que iriam rapidamente chegar a essa conclusão, mas tal não aconteceu. Através de pistas contextualizadas acabaram por refletir melhor o que lhes permitiu recordar e/ou compreender que a população das Américas nunca poderia ser unicamente constituída por indígenas.

A utilização da canção teve também outro propósito. Pretendia saber se os alunos reconheciam a melodia daquela e se a conseguiam associar a algum país, o que se veio a confirmar. Tínhamos chegado ao México, como se pretendia. Para verificar outros conhecimentos, foram questionados sobre que outros aspetos relacionavam com o país. A maioria dos alunos não soube responder. Alguns mencionaram a comida (*nachos, tacos, chili*), bebida (*tequila*), os *Mariachis* e os “*sombreros*”. Em seguida, e recorrendo ao *power point*, foram apresentados outros elementos.

Na atividade seguinte, pretendia-se aferir e alargar os conhecimentos socioculturais. Durante a realização da mesma, em pares, observei que a generalidade dos alunos estava a responder ao “*test*” à sorte (cf. Anexo 9). Ficou latente a desvantagem deste tipo de atividade. Disse-lhes que não deviam responder às questões que não sabiam. O processo de verificação das respostas foi feito por pares.

Para saber quantos haviam respondido à sorte, pedi para levantarem a mão. Grande parte tinha-o feito. Este foi um momento aproveitado para debater, sobretudo, diferenças. Menciono uma a título de exemplo. Em relação à celebração do “*Día de los muertos*” quis saber que coisas já sabiam sobre esta celebração porque, em novembro, numa atividade dedicada a esta celebração, tinha convidado um pintor e escritor mexicano para vir falar sobre esta tradição. Recorrendo a questões de verificação, constatei, que pouco sabiam. Aproveitei para fazer uma breve explicação, tendo chamado a atenção, entre outros aspetos, para o facto de que o povo mexicano celebra, neste dia, a vida das pessoas que faleceram. Tendo os alunos compreendido não só as diferenças culturais, mas também considerado que essa era uma melhor forma de se lidar com a morte de um ente querido. Todos afirmaram que gostariam de visitar este país.

Na seleção do texto (cf. Anexo 9) tive o cuidado de integrar temas que, à partida, seriam adequados à idade dos alunos e aos gostos e interesses dos mesmos. Grande percentagem dos alunos tem como disciplina preferida Educação Física, praticam muito desporto. Assim, o texto aborda em primeiro lugar “*aventura y naturaleza*”, “*vida nocturna*”. Contudo não foram esquecidos outros lugares de cultura, gastronomia e arquitetura, etc. Quando lhes foi pedido que observassem as imagens e as palavras destacadas no texto de modo a partilharem com turma que lugares gostariam de visitar e que atividades gostariam de realizar, uma grande parte mencionou os destinos e desportos de aventura, bem como a vida noturna (ponto comum a todos elementos da turma).

A leitura e interpretação do texto tinham como objetivos ampliar conhecimentos socioculturais e proporcionar momentos de reflexão e debate intercultural. Comentaram-se as diferenças e as similitudes das paisagens, dos tipos de desportos, destinos de praia, gastronomia, tendo-se, por exemplo, estabelecido um paralelismo com a dieta mediterrânica também considerada Património Imaterial da Humanidade.

Na parte final da aula foi apresentada a “*tarea final*” que teria que ser feita em grupo. Cada grupo teria que preparar perguntas, de acordo com um tema, de modo a realizarem uma entrevista a um convidado mexicano. Esta seria a forma mais autêntica de trazer um pouco do México até eles. Ficaram muito entusiasmados.

Desta vez, durante a organização dos grupos, tive o cuidado de formar grupos mais heterogéneos, ou seja, grupos mais equilibrados. Os alunos concordaram com as alterações. A escolha dos temas foi feita pelos mesmos. É importante dar opção de escolha porque assim cada grupo tem, obrigatoriamente, que negociar e chegar a um consenso tal como aconteceu.

As primeiras atividades planejadas para a última aula da unidade tinham como objetivo principal aferir e ampliar os conhecimentos socioculturais dos alunos em relação à sua própria cultura. Assim, utilizei como recurso didático um produto cultural autêntico produzido por um canal de televisão mexicano – “*Mexicanos en el extranjero*”. No PCIC encontramos no inventário *Saberes y comportamientos socioculturales* o subponto 3.4. *Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros* que serviu de ponto de partida para o desenho desta aula tendo procedido a uma adaptação do mesmo “*Presencia e integración de extranjeros en Portugal*” seguindo, assim, a ideia proposta por Byram e Feng “ that foreign language teachers should take social and political responsibilities in the education of the young in the contemporary world.” (2004:159).

Antes de visualizarem o programa televisivo, os alunos tiveram que observar imagens reais de Lisboa (cf. Anexo 10). Pretendia-se descobrir se as conseguiam relacionar com alguma cidade portuguesa. Rapidamente identificaram a ponte 25 de Abril, a tipicidade das ruas e dos transportes e, desde logo, Lisboa.

Seguidamente, visualizaram a primeira parte do programa e através desta atividade de compreensão auditiva tiveram oportunidade de formarem as suas primeiras impressões sobre a vida desta emigrante mexicana em Portugal. Percecionaram que quando veio para o nosso país, Kattia, assim se chama a entrevistada, não sabia falar o idioma, não conhecia o meio e não conhecia gente portuguesa. Foi-se adaptando como fazem milhões de emigrantes.

No momento seguinte, e antes de visualizarem a última parte do programa, os alunos responderam às restantes atividades propostas na ficha de trabalho (cf. Anexo 10) de forma a descobrirem que coisas já sabiam ou não sobre a sua capital. A visualização do restante programa permitiu que os alunos comparassem as suas respostas com as de Kattia. Concluíram que a entrevistada sabia mais sobre Lisboa do que eles porque vivia na cidade.

Na atividade final os discentes tiveram que expressar a sua opinião sobre se a entrevistada se tinha adaptado bem aos usos, costumes e cultura portuguesa (devia ter perguntado “cultura lisboeta”, pois cada região tem as suas próprias idiossincrasias). Todos concordaram que sim e todos compreenderam o porquê: conhece bem o ambiente onde vive desde os aspetos culturais, tradições até às gentes da cidade. Por fim, foi-lhes perguntado se teria sido mais difícil para a Kattia integrar-se e adaptar-se à cidade se esta não estivesse interessada em conhecer os lugares, a história, tradições, a gastronomia, etc. Concordaram que sim e reconheceram a importância de conhecer os modos de um povo porque favorece não só a integração, mas a uma melhor compreensão das diferenças.

Consideraram normal Kattia sentir saudade do seu país porque esse é um sentimento que partilham muitos emigrantes.

Refiro que faltou perguntar se a entrevistada tinha passado uma imagem fidedigna e credível de Lisboa, uma vez que tiveram a perspetiva de uma emigrante ou se concordavam que Kattia abordasse, também, os maus hábitos culturais e sociais. Provavelmente esta pergunta acabaria por gerar polémica. É difícil reconhecer os defeitos. Mas se fossem tratados através de uma perspetiva intercultural – os nossos defeitos e os vossos defeitos – talvez resultasse.

A segunda parte da aula ficou reservada para a realização da “*tarea final*” – entrevistar um convidado mexicano que vive há alguns anos em Portugal, tal como Kattia.

Quando Sérgio, o convidado, entrou na sala de aula, os alunos estavam um pouco relutantes. Eu, como moderadora, intervim e passei a palavra ao primeiro grupo que estava encarregue de descobrir dados pessoais do convidado. Sérgio, um mexicano naturalmente simpático, ajudou os alunos a começarem a desempenhar o “papel” de entrevistadores com bastante naturalidade. A relutância inicial tinha sido ultrapassada e todos os alunos fizeram pelo menos uma pergunta, outros mais do que uma.

Falou-se da gastronomia mexicana, dos seus pratos típicos (*el mole, la barbacoa, etc.*) e da sua riqueza. Sérgio partilhou com a turma os seus gostos pessoais em relação à comida portuguesa. Adora, por exemplo, batata a murro. Falou-se das bebidas mais conhecidas como a “*tequila*” e aprofundou-se o conhecimento sobre o “*pulque*” um tipo de bebida pré-colombiana sobre a qual já se tinha falado na aula anterior. Falou-se do turismo. “*Te vas a enamorar*”, disse Sergio. Estabeleceu um paralelismo com o grande turismo que existe em Portugal, Espanha, nos Estados Unidos, o turismo dos grandes hotéis que também existe no México, mas ressaltou o turismo das praias quase virgens que ainda existem na costa do Pacífico. Falou-se dos problemas que existem atualmente no México causados pelo tráfico de droga para os Estados Unidos. Falou-se da maneira de ser dos portugueses que é coincidente em muitos aspetos com a maneira de ser dos mexicanos. A grande diferença está na atitude perante a vida. O humor é muito característico dos mexicanos nos bons e nos maus momentos.

Falou-se da origem dos “*Mariachis*” e da alegria contagiante da música mexicana que é muito diferente do fado português. Falou-se da religiosidade do povo mexicano que já existia, embora de maneira distinta, antes da chegada dos espanhóis. Falou-se das celebrações mais importantes do México – a festividade civil, o dia da independência e a festividade religiosa, as festas de “*Nuestra*

Señora de Guadalupe". Falou-se do "*Día de los muertos*", tendo-se ressaltado, de novo, a fusão de culturas.

No decorrer da entrevista observei que a turma estava muito interessada no que Sérgio estava a partilhar com eles como resultado das suas perguntas. A entrevista foi um prolongamento vivo das aulas anteriores. Os quarenta a cinco minutos souberam a pouco, a mim e aos alunos que ainda ficaram na sala depois de ter soado o toque de saída. No entanto, neste tempo, fez-se uma viagem muito enriquecedora, através das perguntas dos alunos e das palavras de Sérgio, ao México passado e presente. Não se encobriram os defeitos, os problemas, pelo contrário, falou-se de tudo com abertura, naturalidade, honestidade e espontaneidade.

3. Síntese avaliativa do projeto

3.1. Avaliação global das autorregulações

Quando procedi à elaboração das fichas de autorregulação estabeleci um conjunto de objetivos. Deste modo, a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino e da aprendizagem não assume um cariz unidirecional. Todos são corresponsáveis neste pequeno universo de interação entre alunos e os seus pares e entre professor e alunos. A todos, é permitido cometer erros, o importante é aprender com esses erros e com isso gerar mudança.

Seguidamente, foram delineadas as respetivas dimensões que são parte integrante da avaliação contínua da disciplina com valores percentuais distintos. Estas dimensões não aparecem nas grelhas por questões de espaço. Posteriormente, e tendo em conta cada uma das dimensões, foram organizados os itens. Por último, decidi qual o tipo de escala a aplicar.

Nas fichas de autorregulação existem dois tipos de itens: os itens que são transversais a todas as unidades e os que são específicos de algumas. Assim, foi elaborado um estudo global para os primeiros e um estudo individual para os segundos. Selecionei apenas alguns itens que considero mais relevantes nesta fase de avaliação do projeto.

As fichas de autorregulação (Anexo 11) foram, então, divididas em quatro secções de acordo com as dimensões preestabelecidas e os respetivos objetivos, a saber:

I. Atitudes e valores (10%)

Objetivo 1. Proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre as suas atitudes e valores nas aulas.

Itens transversais a todas as unidades

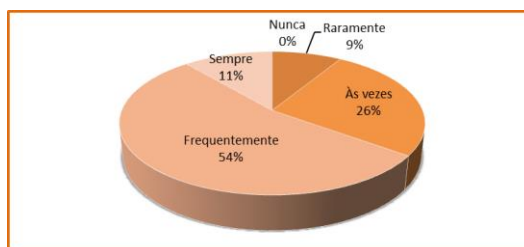


Gráfico 5 - Participei ativamente nas atividades da aula.

Este item é um indicador que pode ajudar o professor a reequacionar a seu trabalho na sala de aula. O nível de participação do aluno nas diferentes atividades propostas indica o seu grau de envolvimento nas mesmas.

No caso particular dos alunos do 9º ano A, a análise dos dados do gráfico é muito favorável dado que 54% dos alunos participam frequentemente nas aulas e 11% assinalaram que sempre o fazem. Conclui-se que a grande maioria dos discentes – 65% - gostam de participar ativamente nas aulas. Conclui, assim, que as diferentes estratégias e recursos utilizados foram apelativos e interessantes para o grupo. Creio que o recurso a metodologias de ensino que procuraram envolver a totalidade dos alunos nas atividades realizadas - dinâmicas em grupo ou em pares, criação de materiais de apoio que coloquem os alunos como os atores principais no desenvolvimento das competências de comunicação, o recurso e a integração das novas tecnologias, que fazem parte do quotidiano destes jovens, favoreceram a participação daqueles nas atividades propostas.

Os resultados deste gráfico corroboram as impressões recolhidas através da observação direta dos alunos. Em certas ocasiões, queriam intervir todos ao mesmo tempo o que me obrigava a restaurar a ordem de imediato.

II. Capacidades e competências de comunicação (30%)

Objetivo 2. Proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre o desenvolvimento das suas capacidades e competências de comunicação

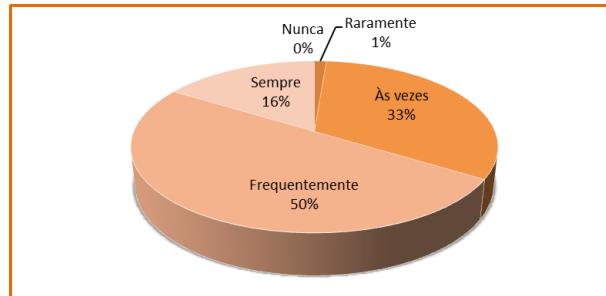


Gráfico 6 - Procurei falar usando vocabulário adequado ao tema que estava a ser tratado.

A análise visual deste gráfico é bastante elucidativa. A reflexão dos alunos relativamente a este item, que incide sobre a expressão oral, é bastante positiva. No entanto, esta autoavaliação não corresponde à realidade observada na sala de aula o que me faz pensar nas questões da autoimagem. Este é um dos fatores que influencia a aprendizagem de uma língua. Outros fatores que também podem influenciar são a autoconfiança, a motivação etc.

No caso particular deste grupo de alunos, considero que estes sobrevalorizam as suas capacidades ao nível do desenvolvimento competência oral. Não foi por falta de consciencialização. Quando falavam em português ou em “portuñol”, perguntava-lhes sempre se estavam na aula de português ou simulava que não os entendia obrigando-os a reformular a resposta ou a pergunta com mais cuidado.

O que eu nunca observei de facto, à exceção de uma aluna, é que não havia uma preocupação em comunicarem oralmente de forma minimamente aceitável em língua espanhola. Mesmo os alunos que obtinham melhores resultados nos testes sumativos, que tinham um peso de 70% na avaliação contínua, não se esforçavam por se expressarem em espanhol.

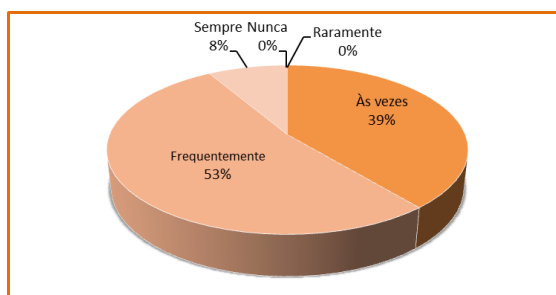


Gráfico 7 - Relacionei o que ouvi nos textos com as minhas próprias opiniões, experiências e conhecimentos.

Este item é deveras importante porque está diretamente relacionado com um dos objetivos do projeto. Mais de metade dos alunos responde que frequentemente exprimem opiniões, experiências e conhecimentos o que denota interesse pelos assuntos abordados. 8% refere que o faz sempre o que comprova as minhas observações, pois havia um grupo de alunos que estava sempre disposto a participar. Este era o momento de gerir as intervenções com o fim de dar oportunidade a todos de se expressarem. Em todas as aulas lecionadas foi fundamental mobilizar e avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Tudo o que estes pudessem acrescentar ao tema seria também enriquecedor para a turma. Em geral esta mostrava interesse e atenção em relação ao que ouvia e exprimia opiniões e algumas experiências.

Objetivo 3. Conhecer a importância que os alunos atribuem à aprendizagem de conteúdos socioculturais e à consciencialização intercultural.

Itens:

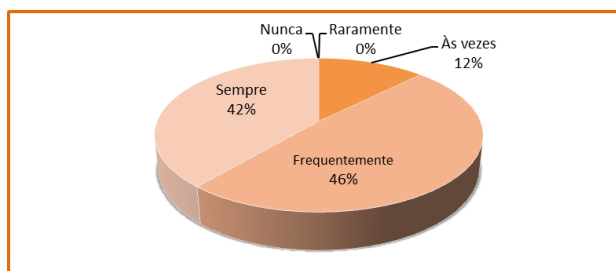


Gráfico 8 - É importante aprender aspetos relacionados com os usos e costumes dos espanhóis nas aulas de modo a modificar as minhas ideias erradas sobre os mesmos.

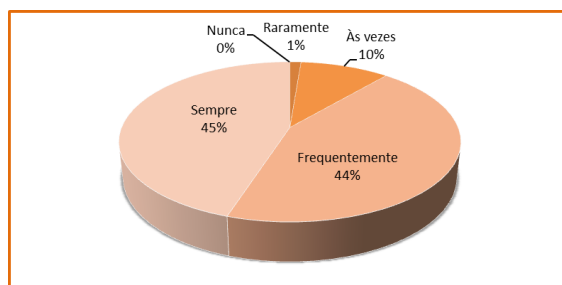


Gráfico 10 - É importante relacionar aspetos da cultura espanhola/ hispano-americana com a minha.

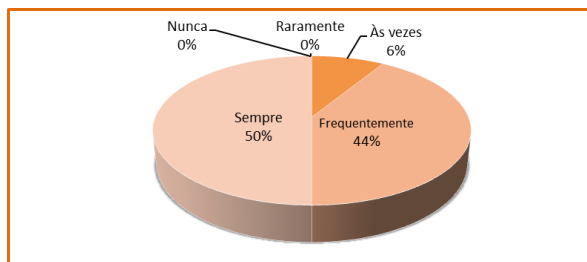


Gráfico 9 - É importante descobrir que aspetos culturais partilhamos (semelhanças).

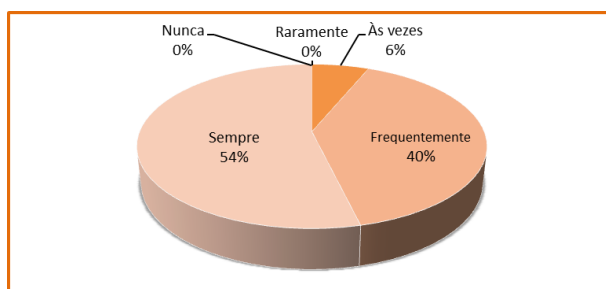


Gráfico 11 - É importante compreender as diferenças culturais para evitar mal-entendidos.

Gráfico 11 -

Pretendia, com estes quatro itens, avaliar continuamente a evolução dos alunos em relação aos resultados do primeiro questionário aplicado na fase de pré-intervenção. Estes itens estavam relacionados com o tema central do meu projeto. Nas fichas de autorregulação os itens foram ajustados de forma a permitir reflexões mais direcionadas.

Fazendo uma análise comparativa entre os resultados do primeiro questionário e os resultados das fichas de autorregulação nota-se uma grande progressão, cerca de vinte e cinco por cento em média nas respostas de maior concordância (níveis 4 e 5) o que, apesar de ser esperado, acabou por superar as expectativas iniciais.

Nas fichas de autorregulação das duas últimas unidades considerei ser necessário proceder a uma pequena reformulação com o intuito de complementar os dados recolhidos durante as aulas. Na primeira fase de intervenção os objetivos propostos eram diferentes, mas com a reformulação do

projeto justificava-se acrescentar estas duas questões de modo a levar os alunos a refletir sobre a ampliação dos conhecimentos socioculturais tendo em conta as estratégias e atividades realizadas nas aulas.

Objetivo 4. Saber se as estratégias e as atividades propostas estavam a contribuir para a ampliação dos conhecimentos socioculturais e desenvolvimento da consciência intercultural.

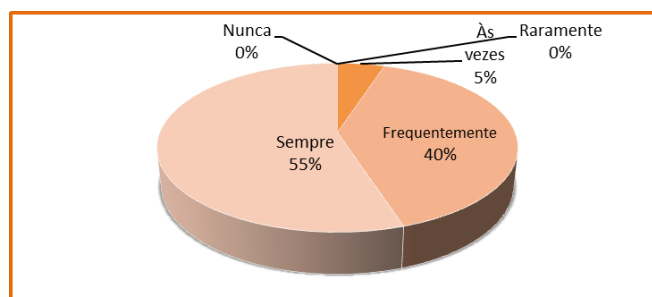


Gráfico 12 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/textos/imagens ajudaram-te a conhecer melhor aspetos da cultura Espanhola (sobre o flamenco, personalidades hispanas, acontecimentos do passado, etc)?

A maioria dos alunos, 95%, considera que as estratégias e atividades desenvolvidas ao longo das aulas desta unidade lhes permitiram ampliar os seus conhecimentos socioculturais no âmbito da unidade temática. Assim, considero que as estratégias aplicadas potenciaram o aprofundamento dos seus conhecimentos.

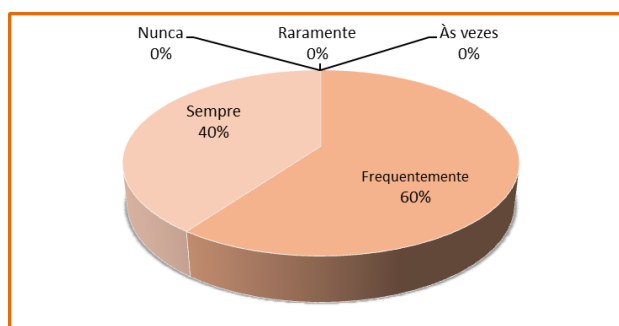


Gráfico 13 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/ textos/ imagens ajudaram-te a descobrir e a compreender melhor as semelhanças e diferenças entre a tua cultura e a cultura espanhola?

Através da observação deste gráfico, posso concluir, sem margem para dúvidas, que os alunos consideram que desenvolveram o seu grau de consciência intercultural de forma bastante significativa.

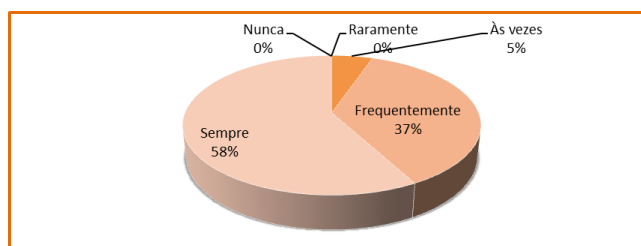


Gráfico 14 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/textos/imagens/ entrevistas ajudaram-te a conhecer melhor aspetos da cultura e da sociedade hispano-americana (países de língua oficial espanhola, México, mexicanos a viver em Portugal)?

Relativamente à unidade dez, 95% dos alunos assinalaram que os recursos e atividades desenvolvidas favoreceram o alargamento de conhecimentos relacionados com a sociedade e cultura de hispano-america, no geral, e do México, em particular.

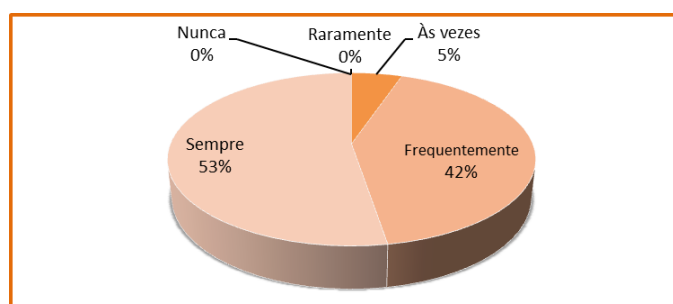


Gráfico 15 - As atividades desenvolvidas a partir dos vídeos/ textos/ imagens/ entrevistas ajudaram-te a descobrir e a compreender melhor as semelhanças e diferenças entre a tua cultura e a cultura mexicana?

A quase totalidade dos alunos considera, mais uma vez, que ampliaram o seu grau de consciência relativamente a diferenças e semelhanças entre Portugal e o México. De salientar que as estratégias utilizadas nesta unidade também objetivavam perceber o grau de tolerância e aceitação de estrangeiros no país.

Creio que posso concluir, numa primeira análise, que os objetivos do projeto foram atingidos. Esta conclusão também tem em consideração as observações diretas em sala de aula da atuação dos discentes e o resultado da avaliação das questões diretamente relacionadas com os diferentes temas do projeto que foram incluídas nos testes de avaliação sumativa pela Orientadora Cooperante e cuja elaboração/avaliação foram da sua exclusiva responsabilidade. (Anexo 13).

3.2. Questionário final: análise dos resultados

Durante as diferentes fases de desenvolvimento do projeto, recorri a vários instrumentos como os enumerados no ponto 1.3 (cf. Secção 1 do Capítulo II) com o intuito de obter e registar informação que me permitisse proceder a uma avaliação inicial, intermédia e final daquele (cf. Secções 1 e 3 do capítulo II). Através desta metodologia, foi possível, assim, regular, ajustar a minha prática de forma mais neutra e objetiva com vista à concretização dos objetivos previstos no projeto. Resta agora, proceder a uma cuidada análise do questionário final (cf. Anexo 12) de modo a poder avaliar, globalmente, o processo de intervenção.

Na última etapa do projeto, e partindo dos resultados obtidos no questionário final, averiguou-se o seguinte:

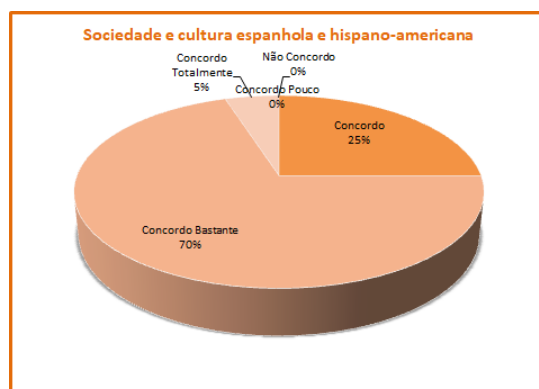


Gráfico 16 - Nas aulas de espanhol tive a oportunidade, ao longo de todas as unidades, de ampliar os meus conhecimentos sobre a sociedade, a cultura espanhola e hispano-americana.

Esta questão centra-se no tema do projeto e observando diretamente o resultado do inquérito conclui-se que o total dos estudantes considera que ao longo das diversas intervenções teve momentos que lhes permitiram desenvolver o conhecimento relacionado com a sociedade e cultura espanhola e hispano-americana. De salientar que estes dados se coadunam com aqueles obtidos relativamente à importância atribuída pelos inquiridos, antes e durante o projeto, à integração de conteúdos abordados de uma perspetiva sociocultural (cf. subsecções 1.2. e 3.1. do capítulo II)

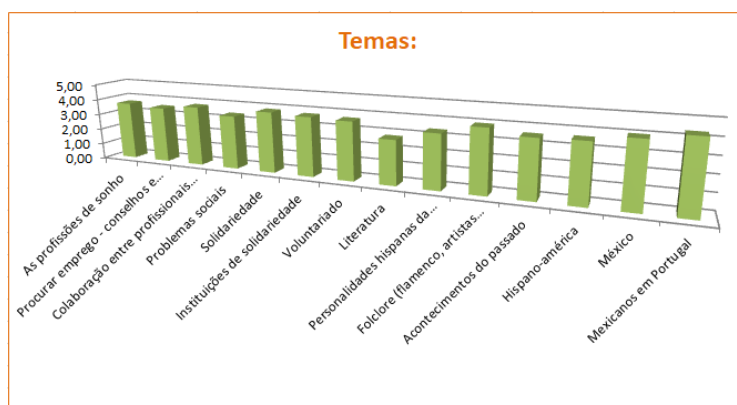


Gráfico 17 - Quais os temas que mais contribuíram para te ajudar a conhecer melhor aspetos relacionados com a sociedade, a cultura espanhola e hispano-americana.

Considerando que a fase de implementação do projeto se desenrolou durante um período extenso, considerei importante incluir uma questão que possibilitasse aos discentes realizar um *flashback* e assinalar, o mais objetivamente possível, temas lecionados que considerassem interligados com conteúdos socioculturais. No gráfico acima apresentado, podemos verificar que todos os temas à exceção do da “Literatura” (2,80) apresentam um grau de concordância acima da escala três. Ressalto aqui o facto de que “Literatura” não constituiu um tema particular de nenhuma unidade. Foram, ao longo do projeto, feitas referências a autores e/ou obras literárias. Saliente-se também, e como seria expectável, que os temas abordados na última unidade são os que, na sua generalidade, apresentam um maior grau de concordância, ou seja, acima da escala quatro. Apresento, em seguida, alguns exemplos:

12. Dos temas abordados nas aulas, quais foram os que mais gostaste, mais te chamaram a atenção ou que mais te surpreenderam? Justifica a tua resposta.

O México, não sei talvez por ser um bocado diferente, achei engraçado a forma de falar o Sr. Sérgio cá para nos esclarecer as nossas dúvidas!

[4]

O que mais gostei de falar do México, porque desde sempre gostei do México e acho um país muito interessante, e porque tive uma aula com um ^[4] mexicano e gostei muito de lhe fazer perguntas e do que ele respondeu achei muito interessante essa aula.

~~Solicitar~~ Solidariedade, porque podemos ver as diferenças entre os pobres e os ricos e que tanto em português como em espanhol há gente muito pobre [4]

O México, o flamengo e as profissões

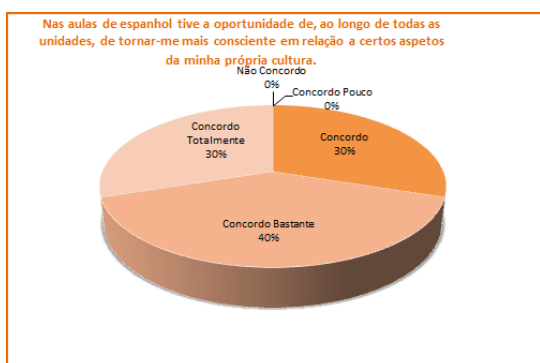


Gráfico 18 - Nas aulas de espanhol tive a oportunidade de, ao longo de todas as unidades, de tornar-me mais consciente em relação a certos aspetos da minha própria cultura.

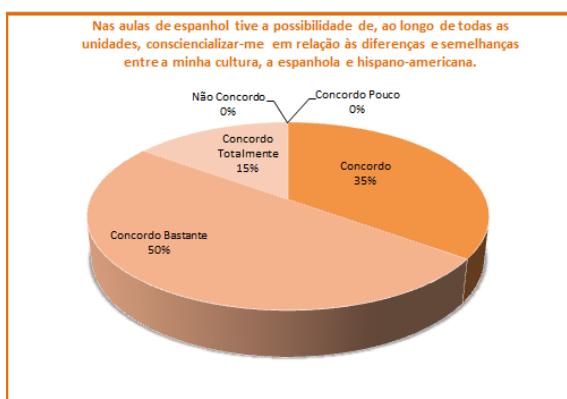


Gráfico 19 - Nas aulas de espanhol tive a possibilidade de, ao longo de todas as unidades, consciencializar-me em relação às diferenças e semelhanças entre a minha cultura, a espanhola e hispano-americana.

Através destas duas questões pretendia, em primeiro lugar, descobrir se nesta fase final do projeto os alunos considerariam relevante incluir temáticas relacionadas com o seu mundo de origem apesar de serem incluídas numa aula de língua estrangeira. Analisando o gráfico 18 constatamos que todos os alunos concordam, sendo que 70% dos mesmos demonstra um elevado nível de concordância.

Esta foi a primeira vez que coloquei em separado, em questionário, a cultura de origem dos estudantes. No entanto, os resultados obtidos deixam crer que a inclusão daquela é valorada. Quando o mundo de origem é colocado em interligação com o mundo da cultura alvo (gráfico 19) torna-se evidente, tal como foi verificável em questionários anteriores (cf. subsecções 1.2 e 3.1 do capítulo II), que os estudantes plenamente consideraram importante estabelecer um paralelismo entre os mesmos

de modo a aprofundar não só o conhecimento de ambos, mas também a encontrar pontos de ligação e de divergência.

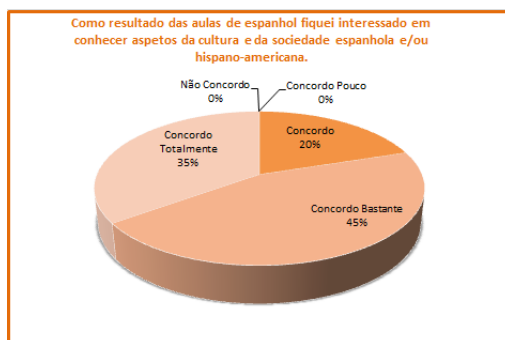


Gráfico 20 - Como resultado das aulas de espanhol fiquei interessado em conhecer aspetos da cultura e da sociedade espanhola e/ou hispano-americana.

Com esta questão pretendia-se, finalmente, perceber se a implementação do projeto teve algum impacto ao nível do desenvolvimento da competência existencial, ou seja, do interesse e abertura por parte dos alunos em relação à cultura da língua meta. Pela leitura do nosso gráfico, verificamos que o grau de concordância é totalmente positivo e a sua qualidade bastante elevada (80%).

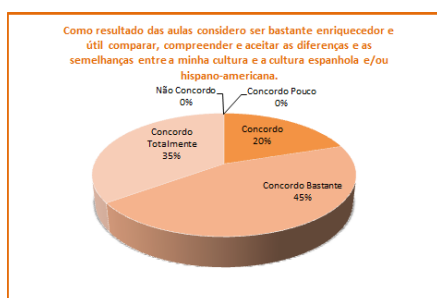


Gráfico 21 - Como resultado das aulas considero ser bastante enriquecedor e útil comparar, compreender e aceitar as diferenças e as semelhanças entre a minha cultura e a cultura espanhola e/ou hispano-americana.

Aquando da análise dos dados do primeiro questionário e, ao longo do projeto, nos diversos momentos de reflexão proporcionados ao grupo de alunos (cf. subsecções 1.2 e 3.1 do capítulo II), foi nossa finalidade descobrir que importância atribuíam aqueles à consciencialização intercultural. Deste modo, podemos concluir que nas diversas fases de implementação do projeto os alunos sempre demonstraram uma atitude bastante valorativa em relação ao estabelecimento de pontes de ligação entre uma e outra cultura. No final deste percurso, ressaltamos apenas o facto de que, agora, a totalidade do grupo (gráfico 21) concorda com o desenvolvimento de uma personalidade intercultural, de uma consciência intercultural.

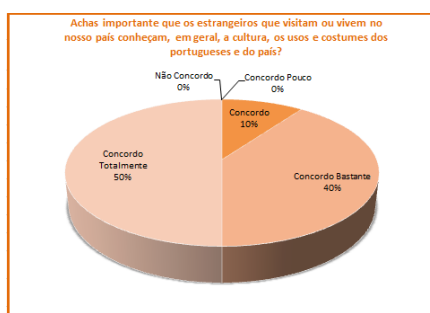


Gráfico 22 - Achas importante que os estrangeiros que visitam ou vivem no nosso país conheçam, em geral, a cultura, os usos e costumes dos portugueses e do país?

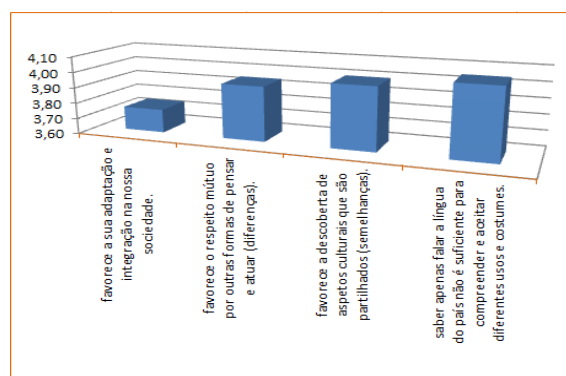


Gráfico 23 - Porque:

A integração desta pergunta no questionário final – gráfico 22- relaciona-se com o facto de a última aula lecionada ter sido planeada e implementada do ponto de vista do “outro” que vive no mundo da cultura de origem dos estudantes. Mais uma vez, objetivava-se obter dados sobre o desenvolvimento da competência sociocultural aliada, por sua vez, à evolução da personalidade/consciência intercultural à qual está subjacente valores éticos e comportamentais como as atitudes. Assim, e partindo da perspectiva do estrangeiro dentro da “minha cultura” verificamos que 100% dos alunos concorda, em grande medida, que o desenvolvimento destas competências tanto no “eu” (gráfico 21) como no “outro” (gráfico 22) favorece o crescimento dos valores de tolerância e aceitação mútuas tal como podemos observar no gráfico 23. A análise do gráfico também nos permite concluir que a generalidade dos estudantes compreende que saber falar uma língua é algo que não se limita à mera produção de sons e de estruturas frásicas.

Considerações finais

A escola tem uma cadência própria e não consegue mudar ao mesmo ritmo acelerado da sociedade. As orientações e as recomendações emanadas pelos organismos responsáveis não são rapidamente implementadas ou aceites pelos agentes que operam no terreno. Há sempre muita resistência à mudança. A prevalência de métodos ultrapassados é uma realidade em muitas escolas e estão longe dos preceitos da educação moderna. Pessoalmente a minha resistência à mudança só se manifesta se o meu espírito crítico considerar que não se muda para melhor, mas sim, para pior. A título de exemplo, refiro que a crise económica que o país atravessa obrigou a mudanças na escola que afetaram, significativamente, a qualidade de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho dos docentes.

Como foi referido anteriormente (cf. Capítulo I), a aprendizagem de uma língua pressupõe que esta não está dissociada da realidade sociocultural. As palavras, os sons das mesmas, o seu grafismo encerram em si uma variedade de significados, de mensagens, de conteúdos que têm que ser valorizados não só pelos docentes, mas sobretudo pelos discentes. Nas escolas onde lecionei, os temas mais diretamente relacionados com a cultura eram (e ainda são) abordados de forma superficial, e sobretudo, calendarizados de acordo com as festividades - Halloween, Natal, Páscoa, etc. Procediam-se a comparações – semelhanças e diferenças – mas, globalmente, não se tinha e não se tem noção do que significa para o ensino e aprendizagem de LE a fusão das competências sociocultural e intercultural no programa das mesmas.

Assim, da minha experiência, das minhas limitações, da minha necessidade de formação, como docente, nasceu a relevância do meu projeto. O seu tema tinha que resumir toda uma complexidade de assuntos que tinham que ser investigados e experimentados na minha prática com alguma profundidade.

Deste modo, e tendo em consideração as características do grupo de alunos, havia que procurar demonstrar que há várias tradições, usos e costumes culturais que vivem numa mesma época (passada ou atual) e que diferem das nossas (*savoir*). Havia que desenvolver atitudes de curiosidade, abertura tolerante a outros modos de vida, havia que compreende-los para melhor os poder aceitar (*savoir être*). Por outro lado, havia que ter consciência que existem muitos pontos comuns que são partilhados entre uma e outra cultura (*savoir comprendre*). Havia que entender a sua importância para poder atribuir-lhes o devido valor. Em conclusão, havia que conhecer e desenvolver valores próprios de uma educação para a cidadania: atitudes de aceitação, sociabilização, integração, tolerância e cooperação (*savoir apprendre/faire*).

A grande contribuição deste processo de formação para o meu desenvolvimento profissional e pessoal resume-se a tudo o que foi mencionado anteriormente. A abordagem comunicativa, na qual acredito, permitiu desenvolver uma prática educativa que foi muito além da mera aquisição formal da língua. Os significados culturais e sociais que estão veiculados na língua ajudam a compreender e a interpretar a realidade do outro, favorecem a ampliação do conhecimento sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos mas, também, ajudam a aumentar o grau de consciência em relação à nossa própria realidade e entidade, contribuindo assim, para a formação plena e integral das crianças e jovens que serão os adultos do amanhã.

O processo de investigação-ação ajudou-me, de igual modo, a aprender, a compreender melhor *porquê* a competência sociocultural e intercultural são componentes valiosos que deviam ser incluídos de forma mais premente e consciente no ensino de línguas estrangeiras e, por outro lado, ajudou-me a desenvolver o *como* poderia integrar estas duas dimensões na minha prática docente, não deixando de cumprir com as “leis” das entidades reguladoras. Como resultado deste crescimento profissional poderei, futuramente, partilhar estas e outras experiências e ideias com colegas de todas as áreas, embora saiba que tenho, permanentemente, muito a aprender.

No que diz respeito às limitações sentidas durante o período de implementação do projeto refiro, em primeiro lugar, que o início deste percurso de formação foi muito difícil e penoso. Por força das circunstâncias pessoais e humanas, o meu lado profissional estava a ser muito afetado. Apesar de tudo, prossegui.

Em segundo lugar, refiro que no modelo atual de formação de professores é extremamente difícil desenvolver e aplicar na prática um plano de ação-investigação. Não estamos integrados dentro da comunidade educativa, somos elementos externos. Passamos muito pouco tempo na escola o que não nos permite ter um envolvimento mais profundo no cotidiano da mesma. O contacto com os diferentes intervenientes do processo de ensino aprendizagem é escasso. Na minha modesta perspectiva, um projeto implica muito trabalho colaborativo realizado em equipa e os seus elementos devem sentir que são parte integrante da mesma. Assim, no contexto escola faltaram componentes importantes: não estive presente na vida da escola, ou seja, não participei nas reuniões de Departamento, nas reuniões dos Conselhos de Turma e, mais importante ainda, não tive uma turma atribuída que me permitisse desenvolver a longo prazo uma investigação mais sólida, mais fundamentada e mais partilhada. Para tal seria necessário, para este e outros projetos, que fosse possível trabalhar, pelo menos, durante um ano letivo procurando sempre desenvolver uma didática colaborativa e interventiva na vida dos sujeitos da comunidade escolar em geral.

Em terceiro lugar, saliento que quando a qualidade dos recursos, entre outros aspetos, que estão à nossa disposição constituem um obstáculo à persecução de objetivos que visam responder às necessidades reais dos estudantes, pelos quais também somos responsáveis, e interferem, afetam a nossa prática, então, há que parar para refletir de modo a seguir caminhos alternativos. O manual adotado para a disciplina de espanhol é um exemplo do quanto a constante inovação de recursos pedagógicos e didáticos é importante. De acordo com a legislação em vigor, os manuais escolares só podem ser renovados ao fim de seis anos. Na atualidade esta janela temporal é demasiado extensa, pois durante este período de tempo o mundo dos estudantes e o mundo das culturas globais modificam-se a uma velocidade estonteante. Por este motivo, foi fundamental dedicar horas de trabalho, que não me atrevi a contabilizar, para proceder a pesquisas, produzir material didático e, em simultâneo, não falhar com outras responsabilidades como as familiares.

Atualmente é fácil trazer para dentro da sala de aula o mundo real da cultura meta graças à constante evolução tecnológica que facilita o rápido acesso a uma multitude de recursos que permitem que professores e alunos tenham contacto direto com os conteúdos da realidade social e cultural. Este é o caminho que eu quero continuar a seguir. Quero continuar a potenciar os aspetos positivos do mundo tecnológico em que vivemos. No entanto, a produção de materiais didáticos alternativos é uma tarefa árdua e complexa. Para os produzir são necessárias muitas horas, uma grande disponibilidade, desejo, criatividade, teimosia e uma grande dose de persistência. Como já foi mencionado, no mundo atual é relativamente fácil navegar pelo mundo da cultura meta. Importa, pois, não navegar à deriva, embora tenhamos que aprender a lidar com as frustrações, pois só assim não baixaremos os braços. Todo este trabalho foi muito desgastante, mas não deixou de ser gratificante. Refiro que a minha ética profissional sempre me “obrigou” a procurar estar a par, em tempo útil, da atualidade social, cultural, tecnológica, etc. de forma a poder desenvolver um trabalho inovador que incluía aspetos “dos mundos” onde estão a crescer os nossos alunos e que, acima de tudo, os motive.

Para além dos constrangimentos mencionados, quero deixar uma última reflexão: no atual contexto em que uma vez mais as restrições financeiras, económicas e políticas determinam, limitam, afetam a realidade e a felicidade em que vivemos e desenvolvemos a nossa formação e prática profissional, como poderemos nós, professores, a quem retiraram toda a dignidade e valor social contribuir para a construção de um modelo de escola mais autónomo que permita a formação de indivíduos com pensamento verdadeiramente livre, crítico e interventivo no seu tempo. A este respeito, Vasconcellos responde que:

O professor deve-se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (2003:77)

Acrescento que ao longo da minha vida profissional como docente de línguas estrangeiras sempre me apercebi das falhas do sistema e muitas vezes, me senti completamente impotente porque há coisas que me transcendem. Refiro-me, por exemplo, à crescente e permanente burocratização do trabalho docente que pouco ou nada de válido acrescenta à nossa atuação, mas que nos afasta da nossa missão principal que é a de ensinar e contribuir, de algum modo, para a boa educação e formação dos nossos alunos. Contudo, nunca deixei de fazer as minhas pequenas revoluções no meu ambiente profissional – a sala de aula e a comunidade escolar – porque a força da nossa ação é um poderoso meio de transformação.

Reportando-me para as orientações propostas no QEQR, refiro que estas, entre outras, me fizeram compreender o quanto é importante estabelecer ligações concretas entre a dimensão política da educação e a práxis docente, pois o próprio QEQR é o resultado da política linguística do Conselho da Europa que procura responder a um paradigma multicultural fruto da união política e económica de vários países europeus. O problema, no entanto, surge na fase de operacionalização/implementação. Falha-se na comunicação e na coordenação entre os diferentes intervenientes no processo de educação. Falha-se na formação contínua dos docentes que estão nas escolas e que são os principais agentes no terreno, mas que ficam sempre relevados para último plano, falha-se no tempo letivo destinado à aprendizagem de línguas estrangeiras. Eu sou uma defensora, por exemplo, de turmas de língua estrangeira de nível e com prática diária de uma hora.

Também na minha perspectiva, dever-se-ia, de facto, alterar o paradigma da avaliação que ainda continua a dar uma grande importância à avaliação sumativa realizada através de testes escritos. A título de exemplo, refiro que na escola onde foi desenvolvido o projeto, os critérios de avaliação elaborados pelo respetivo departamento de línguas regulou a distribuição dos pontos percentuais, para o nível cognitivo, da seguinte forma: 70% para testes escritos, 5% para tarefas escritas e 15% para compreensão, interação e produção oral. Os restantes 10% são atribuídos às atitudes e valores.

Para finalizar estas considerações, refiro que considero que concretizei o meu objetivo pessoal e profissional de verificar até que ponto seria possível trazer para dentro da sala de aula a realidade

sociocultural da cultura dos alunos e da cultura meta seguindo sempre uma abordagem comunicativa de modo a os levar a terem noção do que nos separa e do que nos une.

Referências bibliográficas

- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence. In Deardorff, D. (ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 121-140) Thousand Oaks: Sage.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2002). Educação intercultural , competência plurilingue e competência pluricultural : novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Estudos Em Homenagem Ao Professor Doutor António Ferreira de Brito, 1992(1998)*, 57–69. Retrieved from http://www.researchgate.net/profile/Rosa_Bizarro/publication/37652176_Educao_intercultural_competncia_plurilingue_e_competncia_pluricultural__novos_desafios_para_a_forma_o_de_professores_de_lnguas_estrangeiras/links/09e4150d5e3a62901e000000.pdf
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Da (s) cultura (s) de ensino ao ensino da (s) cultura (s) na aula de Língua Estrangeira. *Estudos Em Homenagem Ao Professor Doutor Mário Vilela, II*, 823–836. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice Volume 1 de Languages for Intercultural Communication and Education*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Retrieved from <https://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=0vfq8JJWhTsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=sociocultural+competence+flt&ots=W0PPM5hnDr&sig=D1kZN6Ggx9H7bSqotaPpkmMBC1Y>
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In Deardorff, D. (ed.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: Sage
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning : teaching, research and scholarship. *Language Teaching*. Retrieved from <http://doi.org/10.1017/S0261444804002289>

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. *A Practical Introduction for Teachers*, (1–42). Strasbourg: Council of Europe

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

Corbett, J. B. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching Volume 7 de Languages for intercultural communication and education*. Clevedon: Multilingual Matters.

García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Revista redELE [1571-4667]*. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World Foreign Language Education as Cultural Politics* (Vol. 3). Clevedon: Multilingual Matters.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado*. Retrieved from vc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Instituto Cervantes (n.d.). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.


Martínez Lafuente, M. (n.d.). INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CULTURA EN EL AULA E/LE: “Hacia un enfoque intercultural.” Retrieved from http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/MARTINEZ-L.html%5Cnhttp://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_06Martinez_Lafuente.pdf?documentId=0901e72b80e3cd13

Ministério da Educação. (1997). *Eb_Espanhol_Programa_3C_Iniciacao*.Pdf. Retrieved from <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>


- Miquel, L. (2004). La sulcompetencia sociocultural. In VV. AA., *Vamedécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera* (pp. 511–532). Madrid: SEGEL.
- Morgádez, M. del P., Moreira, L., & Meira, S. (2008). *Español 3 Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora.
- Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: da integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições
- Reason, P. (2006). Choice and Quality in Action Research Practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187–203. <http://doi.org/10.1177/1056492606288074>
- Shohamy, E. (2009). Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? *Ikala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 14(22), 45–67. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v14n22/v14n22a3.pdf>
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. In Deardorff, D. (ed.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Vasconcellos, C. dos S. (2003). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. (10º Ed.). São Paulo: Libertad, Ed.

ANEXOS


Anexo 1 - Ficha 1 – Unidad 5

1.  Ahora *vamos a ver* un video.



2. a  ¿Qué quieren estos niños, jóvenes ser de mayores? *Escribe* el nombre de cinco profesiones mencionadas.



3.  ¿Hay muchas diferencias y/o semejanzas entre los deseos profesionales de estos niños y jóvenes gallegos y los tuyos? ¿Cuál es tu opinión?




FUERTES SERVICIOS

" PERSONAS QUE CAMBIAMOS EL MUNDO "

INTEGRACIÓN LABORAL
DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD,
ES COSA DE TODOS

Anexo 2 - Ficha 2 – Unidad 5

1. ¿En qué situación(es) tendrás que describirte? **Señala** la(s) opción/opciones correctas.
<https://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/curriculum-vitae>

	
Curriculum Vitae Europass	Adjunte una fotografía. Suprimir cuando no proceda (ver Instrucciones)
Información personal	
Apellido(s) / Nombre(s)	Mentós Brian
Dirección (direcciones)	Calle Constitución Nº 25 Valencia
Teléfono(s)	658956847
Fax(es)	Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Correo(s) electrónico(s)	brianmentos@gmail.com
Nacionalidad	Española
Fecha de nacimiento	14/05/82
Sexo	Hombre
Empleo deseado / familia profesional	Informático
Experiencia laboral	
Fechas	Describa por separado cada empleo relevante que haya desempeñado, comenzando por el más reciente. Suprimir cuando no proceda (ver instrucciones)
Profesión o cargo desempeñado	
Funciones y responsabilidades principales	
Nombre y dirección de la empresa o empleador	

En el Currículum En una carta de presentación En una entrevista

Buscar trabajo

2. **Completa** las frases con las expresiones/palabras del recuadro

*currículum vitae entrevista ETP empresas
 demanda de empleo internet periódicos
 originales Servicio Público de Empleo Estatal*

- a) Escribir el _____.
- b) Buscar ofertas de empleo en _____ o en _____ regionales, nacionales o internacionales.
- c) Enviar el currículum vitae a las _____ que te interesan.
- d) Poner un anuncio de _____ en la prensa o en internet.
- e) Inscribirse en el SEPE (_____).
- f) Inscribirse en una Empresa de Trabajo Temporal (_____).
- g) Decir a los antiguos compañeros de trabajo y amigos que estás buscando trabajo.
- h) Preparar la _____ de trabajo.
- i) Aplicar estrategias de búsqueda de trabajo que sean _____.

ESTRATEGIAS

Buscad el siguiente enlace en internet: <https://www.youtube.com/watch?v=T9scZWai84Y> – estrategias de búsqueda de trabajo innovadoras.

The screenshot shows a web browser window with the URL www.indeed.es/ver-oferta?jk=53d32ac019648878&from=recjobs. The page features the Indeed logo and search filters. The search criteria are: "qué:" (empty) and "dónde:" "Madrid, Madrid". Below the search bar, the job title "Se necesita oficial de peluquería con experiencia" is displayed, along with the company "Beauty Estilistas - Madrid, Madrid".

Se necesita oficial de peluquería con experiencia

Beauty Estilistas - Madrid, Madrid

Se necesita oficial de peluquería. Mínimo 7 años de experiencia. Se requiere buena presencia, don de gentes y dominar todas las técnicas. Se ofrece, salario base más comisiones, contrato de trabajo a tiempo parcial / total.

También autónomos. Se hará prueba.

Breve explicación de su Empresa :

Gran salón de peluquería y estética dentro de centro comercial.

Requisitos del puesto de trabajo :

Habilidad en todas las técnicas, don de gentes. Se valorará conocimientos de maquillaje, manicura y depilación.

Funciones a realizar :

Cortar, peinar, mechas californianas, grafismo, tinte, extensiones, recogidos, alisados, moldeados.....

Pelujobs.es - hace 30+ días - [guardar oferta](#)

» [ver o solicitar este puesto](#)

a) Vuelve a **leer** la oferta de trabajo y **contesta** a las preguntas.

¿Sabes el nombre de la empresa? _____

¿Dónde está ubicada la empresa? _____

¿En qué parte del anuncio se especifican las características de la persona que buscan? **Señálalo** en el anuncio.

¿Informa del sueldo? ¿Dónde? **Señálalo** en el anuncio.

¿Cuáles **son** los requisitos del puesto de trabajo?

La entrevista de trabajo

4. ¿Cómo vestir en una entrevista de trabajo?

a) A cada candidato *hazle* corresponder el consejo adecuado:

Peinado discreto (pelo corto) Sin joyería

Medias claras u oscuras Joyería limitada Corbata coordinada



Consejos de vestimenta y estilo para entrevistas laborales

Barba y bigotes bien cuidados

Camisa clara de manga larga

Uñas cortas y limpias

Zapatos de vestir y limpios

Calcetines oscuros

Loción limitada y de aroma discreto

Poco maquillaje

Perfume limitado y de aroma discreto

Blusa coordinada en diseño y color

Falda de un largo adecuado o pantalón







Zapatos cerrados, de tacón medio y limpios

www.hlgspf.com

b) ¿Qué debes hacer durante una entrevista de trabajo? ¿Cómo mejorar tu *comunicación no verbal* en la entrevista de trabajo? *Lee* las siguientes opciones y *señala* con un visto la opción correcta.



Comunicación no verbal

- | | |
|--|--|
| <p>1. <u>Dar la mano</u> <input type="checkbox"/></p> <p>Con firmeza, de manera enérgica pero sin extremada fuerza</p>  | <p>1. <u>Dar la mano</u> <input type="checkbox"/></p> <p>De forma lánguida, sin apretar</p>  |
| <p>2. <u>Expresión facial</u> <input type="checkbox"/></p> <p>Rostro tenso, expresión seria.</p>  | <p>2. <u>Expresión facial</u> <input type="checkbox"/></p> <p>Rostro relajado, sonrisa natural.</p>  |
| <p>3. <u>Manos</u> <input type="checkbox"/></p> <p>Escondidas debajo de la mesa, con las palmas hacia abajo</p>  | <p>3. <u>Manos</u> <input type="checkbox"/></p> <p>Siempre encima de la mesa, enseñar las palmas de vez en cuando</p>  |

4. Contacto visual

Mantener el contacto visual con el/los entrevistador(es)



4. Contacto visual

Evitar el contacto visual, mirar hacia abajo o hacia los lados



5. zona de confort

Mantener una distancia prudente



5. zona de confort

Aproximarse demasiado, romper la burbuja espacial



6. Tono de voz

Mantener un tono de conversación lineal



6. Tono de voz

Modular el tono de voz



7. Postura relajada

Postura enderezada, codos fuera de la mesa, pies apoyados en el suelo



7. Postura relajada

Postura curvada, codos encima de la mesa o en la nuca, brazos o piernas cruzados



Anexo 3 - Ficha 3 – Unidad 5

1. Lee estos dos textos.

“Hoy es mi último día de gira y lo paso aquí, en Lisboa”, decía el malagueño a sus seguidores, porque él en Portugal “soy un alma libre que se siente como en su casa”. ... “Tenemos mucho que aprender de Portugal”, dijo el malagueño, ante una gran ovación del público ... “Esta noite uma vez mais serei vosso”

Adaptado de <http://www.abc.es/>



“El dúo que hice con Pablo fue una experiencia maravillosa”.... El público español siempre me ha recibido con mucho cariño. Estoy segura de que, con el éxito del dúo, parte del público de Pablo que nunca había oído fado ahora siente curiosidad por esta música y la cultura portuguesa. Estoy muy orgullosa y feliz por eso.

Adaptado de <http://www.revistavanitvair.es>

a) Subraya en los textos, en distintos colores, expresiones/palabras que significan el mismo que...

1. Ser natural de Málaga
2. Hacer un esfuerzo para hablar en otro idioma
3. Querer saber o conocer algo más
4. Sentirse integrado en la sociedad
5. Ampliar conocimientos



¡Acercádonos!

b) Mariza expresa algunas ideas sobre el fado y el flamenco. ¿Estás de acuerdo con su opinión? justifica




«Precisamente ambas son músicas urbanas, del pueblo. Forman parte de la respiración del pueblo, son los lamentos por los que se expresa. Me encanta también poder abrir una puerta para mostrar al público portugués que no estamos tan lejos de la cultura española, y mostrar al público de aquí que no estamos de espaldas. Somos ibéricos, tenemos que proteger nuestra cultura en común».

ESTRATEGIAS PARA SABER MÁS: Buscad el siguiente enlace en internet:

http://www.abc.es/hemeroteca/historico-31-12-2005/abc/Espectaculos/mariza-el-flamenco-y-el-fado-son-los-lamentos-a-traves-de-los-que-se-expresa-el-pueblo_1013360377840.html

Al día con los problemas sociales.

1.  Observa las siguientes imágenes.

a. Relaciona las imágenes con la palabra que le corresponde.

N.º 1



N.º 2



N.º 3



N.º 4



- a. El paro
- b. El hambre
- c. La miseria
- d. La inmigración
- e. El racismo
- f. La xenofobia
- g. La violencia de género
- h. El acoso escolar
- i. El terrorismo
- j. La discriminación

N.º 5



N.º 6



N.º 7



N.º 8



N.º 9



N.º 10



¡Un montón de obras buenas y una vida de satisfacción plena!

3.



¿La solidaridad es algo que forma parte de tu realidad cotidiana? ¿Qué cosas haces o podrías hacer para ayudar a los demás? **Señala** tus opciones y **compártelas** con la clase.

1. Cuidar de los animales abandonados.
2. Visitar a un familiar o amigo que esté confinado en cama.
3. Leer una historia para un niño/ una niña enferma.
4. Donar libros a una escuela.
5. Escuchar a alguien cuando sea necesario.
6. Abrazar a alguien cuando lo necesite.
7. Ser amable con un desconocido.
8. Donar ropa usada.
9. Hacer una donación de alimentos.
10. Empaquetar comida para los más necesitados.
11. Dar un poco de tu atención a un anciano.
12. Participar en / organizar una campaña de recogida de alimentos/de juguetes (en tu colegio).
13. Visitar o llamar a una persona mayor que viva sola.
14. Compartir alimentos con alguien que tenga hambre.
15. Ayudar a una mujer con niños a llevar a su coche las bolsas del supermercado.
16. Recoger la basura tirada en un parque público.
17. Mantener abierta la puerta para que pase otra persona.
18. Ceder el turno en la cola de un banco a una persona mayor.
19. Pintar o limpiar una pared con grafitos en un lugar público.
20. Enseñar/ayudar a mis compañeros con más dificultades.
21. Ofrecerse a cuidar al hijo o a los hijos de un amigo o vecino que lo requiera.
22. Avisar a todo conductor que, al bajar de su coche, haya dejado encendidas las luces.
23. Ceder el asiento a otra persona en un transporte público.

RECOGIDA SOLIDARIA DE TAPONES DE PLÁSTICO




No tires los tapones de las botellas a la basura,
Échalos AQUÍ

UJA con Corazón


Fuente: <http://diariodigital.ujaen.es/node/30752>




Haz el bien sin mirar a quién

1.  ¿Qué gana una persona cuando es buena con quienes están a su alrededor? *Elige* las palabras y *justifica* tus opciones.

tranquilidad decepción optimismo amor felicidad frustración sonrisas
 gratitud nada dinero tristeza cambios ingratitud

2.  *Observa* esta imagen y *lee* las frases. ¿Qué significa el mensaje que está escrito en las manos de la señora? *Coméntalo* con tus compañeros de clase.



3.  *Lee* el texto siguiente y *contesta* a la pregunta.

¿QUÉ NECESITAS PARA SER VOLUNTARIO/A?

UN POCO DE TIEMPO



Sabemos que el tiempo es un bien muy preciado, y por eso lo que haces con él es importante. Un poco de tu tiempo cambia vidas.

GANAS DE CAMBIAR EL MUNDO



Si te importa el mundo en el que vives y la situación de los demás, el voluntariado es tu oportunidad para generar grandes cambios.

=

HAZTE VOLUNTARIO/A

¡Los héroes anónimos!



¿Por qué ser voluntario? *Lee* estos testigos y *explica* por qué han decidido ser voluntarios.



Fuente: <http://www.oxfamintermon.org/es/que-puedes-hacer-tu/unete-al-equipo/haz-voluntariado>

Anexo 6 - Ficha 6 – Unidad 7



1.




¿Para qué sirve? ¿Cuál es su utilidad?

2.



En parejas, *mirad* estas imágenes.

Señalad los adjetivos que os parezcan más adecuados.

¿Cómo es María?		¿Cómo es Nicolás?
Aburrida Simpática Egoísta Amable Soñadora Rara Divertida Cariñosa Indiferente Expresiva Viva Alegre Guapa Generosa Triste Optimista ...	 <p>¿Cómo son los otros niños?</p>	Simpático Alegre Divertido Tímido Triste Guapo Interesante Diferente Antipático Extrovertido Pesimista Inteligente Curioso Raro Hablador Sociable ...
<p>Fuente: Imágenes sacadas del cortometraje de Pedro Solís</p>		

3.



¿Pensáis que estos personajes podrían ser vuestros hermanos menores, vuestros amigos? ¿Por qué?

5.



¿Aún os gusta?

¿Aún podría ser vuestro hermano menor o vuestro amigo? ¿Por qué?



Fuente: Imágenes sacadas del cortometraje de Pedro Solís

6.



En parejas: *Leed* la siguiente lista de palabras – unas positivas y otras negativas - y *elegid* aquellas que más directamente asociáis al cortometraje “Cuerdas”. *Compartid*, justificando, vuestras conclusiones con los compañeros de clase.

solidaridad	tolerancia	intolerancia	sociabilidad	desprecio
generosidad	amor	afecto	bondad	cariño
ayuda	discriminación	egoísmo	indiferencia	aceptación

7.



Ahora, de nuevo en parejas, *reflexionad* un poco más sobre el cortometraje y *contestad* a estas preguntas.

¿Qué personajes actuaron correctamente o no?

¿Por qué creéis que actuaron así?

¿Cómo creéis que se sentía Nicolás?

En una situación semejante: ¿Cuál es la manera correcta de actuar?

¿Alguna vez has/han visto o vivido una experiencia parecida?

¿Cómo te/se has/han sentido en situaciones similares?

“Hay cuerdas que no atan, sino que liberan.”

¿Estáis de acuerdo con esta afirmación?

ESTRATEGIAS PARA SABER MÁS: buscad el siguiente enlace en internet
<https://www.youtube.com/watch?v=n7WFENKAPSc>



**CUERDAS:
UN EMOTIVO CORTOMETRAJE SOBRE EL AMOR COMO
RECURSO PARA AFRONTAR LA ADVERSIDAD**

Trabajo autónomo en casa.

Ve de nuevo "Cuerdas" en internet y después *responde* a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién estaba por los pasillos al comienzo de la historia?

2. ¿A qué estaba jugando María antes de presentarse a su nuevo compañero?

3. ¿Qué hacen el día que no salen al recreo?

4. ¿A qué juegan María y su nuevo compañero?

5. ¿De qué se disfrazan en el patio?

6. ¿En qué se convierte el antiguo orfanato?

7. ¿Cuánto tiempo pasa hasta que María vuelva al orfanato?

8. ¿Cuál es la profesión de María de mayor?

Fuente:<http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/02/compreesion-audiovisual-cortometraje-cuerdas-imagen.jpg>

¡Ahora tú!

TAREA FINAL: **Ponerse en los zapatos del otro:**

Trabajar en grupo

Actividad fuera de la clase - teniendo en cuenta todo lo que ha sido enseñado/ experimentado en clase, tenéis que responder a la siguiente pregunta *¿Qué podemos hacer para ayudar a integrar a niños/ jóvenes con discapacidades?* (dentro y fuera de la clase). Debéis intercambiar vuestras ideas y llegar a un consenso. Deberéis producir un pequeño vídeo para hacer una campaña de sensibilización de la comunidad educativa. Para realizar el vídeo podéis pedir la participación/la colaboración de alumnos con discapacidades.

Proyecto de final de curso: **hasta el final del curso deberán producir un video de clase.**

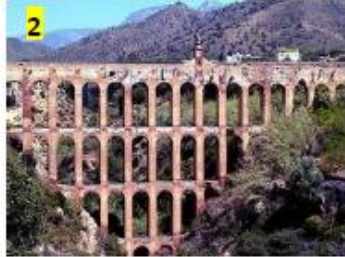
Luz, cámara... acción

- ¿Qué información incluir?
- *Os debéis describir siguiendo, por ejemplo, estas pautas:*
- Datos personales (Nombre, apellido, edad, fecha de cumpleaños, vuestras cualidades, vuestros defectos), vuestros actividades de ocio, vuestra profesión de ensueño, cómo erais de pequeños, hablar de vuestros amigos, ***hablar de cosas relacionadas con las costumbres españolas:*** qué cosas he aprendido que me ayudaran a superar ideas erróneas sobre la cultura y la sociedad española (**por ejemplo:** pensaba que en los colegios de España los alumnos utilizaban “usted” para se dirigen a sus profesores, pensaba que en España se vivía muy bien y que no había pobreza, ni gente en el paro, etc.), hablar de **diferencias y semejanzas** entre mi cultura y la cultura española (**por ejemplo:** las estrategias de búsqueda de trabajo son semejantes *o no*, las campañas de solidaridad son semejantes – Caritas, Bancos de alimentos – *o no*, los horarios de las comidas son distintos *o no*, etc.), qué cosas relacionadas con la cultura y la sociedad española os gustan más (el fútbol, los cantantes, la gente famosa, las prendas de vestir de Zara etc.), qué cosas os gustan menos (la comida, el cine etc.)

Evaluación: Empeño, creatividad, originalidad, saber trabajar en equipo, cumplimiento de las reglas.

¡Puro Sentimiento!

1 **Observa** las imágenes. Están relacionadas con los pueblos que pasaron por Andalucía. **Lee** la información y **relaciónala** con la definición que le corresponde.



- a. La Alhambra fue la primera residencia real del primer rey musulmán del Reino de Granada.
- b. El Sacromonte es el tradicional arrabal de los gitanos granadinos.
- c. Acueducto romano en la ciudad de Nerja.
- d. La Sinagoga de Córdoba es un templo hebreo localizado en la calle Judíos de la judería.



2 ¿Cuál de estos pueblos no ha influido en el Flamenco?

3 **Lee** las frases y **elige** la opción correcta.

El Flamenco es un estilo artístico de _____, _____, _____.

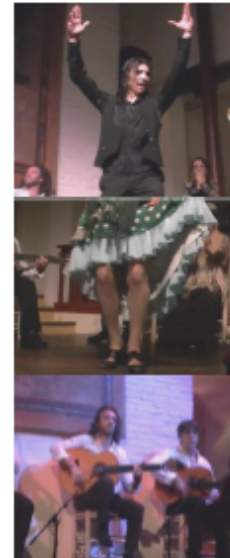
- 1 a. Cante, música y danza.
 b. Música, pintura y danza.
 c. Teatro, música y danza.

En su origen, era _____ y se ha convertido en _____.

- 2 a. Música culta / música popular.
 b. Música popular / arte culto.
 c. Un arte sofisticado / música popular.

El Flamenco es _____, tiene una técnica _____.

- 3 a. Sofisticado / compleja.
 b. Para todos / fácil.
 c. Elitista / fácil.



4 1. **Lee** las siguientes palabras, ¿A qué se refieren? Ahora, **completa** las frases.

alegría bulería fandango rumba soleá milonga petenera saeta

2. Ahora, **completa** las frases con las siguientes palabras:

alegre/cincuenta/palos.

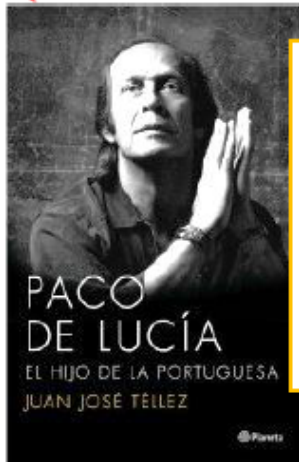
No hay un estilo único de flamenco. Tiene más de (1.) _____ variedades, llamadas (2.) _____ . Los distintos palos se pueden clasificar en dos estilos: el **fiestero** y el **jondo**. El primero es un estilo (3.) _____ que se interpreta en las celebraciones y fiestas. Por el contrario, el estilo **jondo** expresa pasiones íntimas y profundas, como tragedias, penas o desengaños. **Jondo** es una forma de pronunciar **hondo**, es decir, profundo.

Fuente: http://www.videoele.com/B1_Puro-sentimiento.html (adaptado)

Para saber más: ya sabes que hay más de 50 palos. Descubre en internet **palos** distintos del ejercicio anterior.

Paco, el hijo de Lucía.

- 5  Lee este pequeño texto y *contesta* oralmente a las siguientes preguntas.




"Yo soy Paco, el hijo de Lucía. Como sabes, en Andalucía a menudo nos identificamos por el nombre de la madre porque hay muchos Pacos y muchos Pepes. A mí me llamaban Paquito, él de la portuguesa, Paquito, el hijo de Lucía". Es justo esa frase de Paco de Lucía, "el hijo de la portuguesa" (Luzia era de Monte Gordo, un pueblo de Algarve), la que da título a la biografía escrita por Juan José Téllez -periodista y amigo cercano del guitarrista.

Fuente: <http://vozpopuli.com/ocio-y-cultura/59428-yo-soy-paco-el-hijo-de-lucia-el-hijo-de-la-portuguesa> (adaptado)

1. ¿Paco y Pepe son los nombres familiares de qué nombres propios? ¿También los hay en tu país? Ejemplifica.

2. ¿De dónde era la madre de Paco de Lucía?

- 6  Escucha el reportaje de RTVE y *completa* los huecos.

Paco de Lucía sigue siendo hoy reconocido como ese gran guitarrista que impulsó la (1.) _____ del (2.) _____ flamenco y lo encumbró a la categoría de Arte universal.

Recientemente sentimos la emoción de su hijo, Curro Sánchez, al recoger el premio al mejor documental por su sentido acercamiento a la figura de su padre.

La estación de metro que se está acabando de construir y llevará su nombre en (3.) _____ estará presidida por este espectacular (4.) _____.

Esta noche se celebrará un concierto homenaje en la Maestranza y la 2 recuperará el documental "Francisco Sánchez. Paco de Lucía".

Francisco Sánchez, Paco de Lucía impulsó por todo el planeta el flamenco (5.) _____ y contribuyó de forma decisiva a la evolución del papel de la guitarra en el género.

Un año después de su partida, sigue iluminando con su recuerdo el Arte del Flamenco.



Fuente: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/2-recuerda-paco-lucia-primer-aniversario-su-muerte/3014292/>



Conjuga los verbos entre paréntesis en Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo.

El grupo A, del noveno curso del colegio de Lixa, Felgueiras, se apuntó al nuevo concurso de la televisión portuguesa dedicado, sobre todo, al flamenco Andaluz.



Estábamos muy bien preparados para este desafío porque (1.) _____ (buscar/ nosotros) información más detallada en internet sobre los distintos palos del flamenco andaluz. Además, también (2.) _____ (apuntarse/ nosotros) en una escuela de Arte flamenco. Al final, todos estábamos agotados ya que (3.) _____ (practicar/ nosotros) las danzas durante algunas semanas.



Cuando llegamos a Lisboa, ya (4.) _____ (entrenar/ nosotros) duro para ganar la competición.



Mientras tanto, el grupo se puso nervioso porque un compañero, Francisco, les (5.) _____ (informar/ él) que uno de los miembros del jurado era el bailaror andaluz Joaquín Cortés.



Carlos fue el primer concursante a bailar. Sin embargo, su participación fue una verdadera sorpresa. La producción del programa le (6.) _____ (pedir/ él) que entrenase una danza tradicional que existe en toda la Península Ibérica: el fandango. Aunque haya fandangos en la Península con características muy semejantes, Carlos bailó el *Fandango del Ribatejo* que se cree tener características únicas. ¡Su *performance* fue estupenda! Carlos (7.) _____ (ser/ él) entrenado por el propio Cortés.



De momento se han emitido dos programas pero todos los alumnos siguen muy animados, incluso los más tímidos. Cada uno de ellos va a tener la oportunidad de bailar, por lo menos, dos variedades de palos: uno fiestero y otro jondo. Tienen muchas ganas de ganar pero lo más importante es participar.



(Texto escrito por Sandra Fontes)

¡Una aventura en Andalucía!

8.



En parejas, *rellenad* los huecos con el tiempo pasado adecuado.

Pretéritos: indefinido, imperfecto, pluscuamperfecto.



Hace muchos años viajé en coche a Algeciras con un grupo de amigas para ver el concierto de Paco de Lucía. Ya (1.) _____ (tener/ nosotras) el placer de ver y escuchar en vivo al gran guitarrista portugués Carlos Paredes y el espectáculo (2.) _____ (ser/él) memorable.



Ese viaje fue una aventura porque no (3.) _____ (tener/ nosotras) ningún contacto en el sur de España, no (4.) _____ (hablar/ nosotras) la lengua y además no (5.) _____ (saber/ nosotras) dónde íbamos a dormir. Pero esto no nos preocupaba del todo. Lo más importante era llegar a tiempo de comprar las entradas.



Llegando a la ciudad, nos dimos cuenta de que (6.) _____ (pinchar/ nosotras). El pinchazo se dio a causa de un clavo en la carretera. Hacía mucho calor, nos estábamos muriendo de sed y desesperadas. Nadie sabía cómo cambiar una rueda. Nos sentamos en el suelo sin saber qué hacer. (7.) _____ (perder/ nosotras) la oportunidad de asistir al concierto del gran tocaor de Flamenco. De repente vimos aparecer



en el horizonte algo que parecía ser una auto caravana. ¿Estaríamos alucinando? ¡Pues no! A medida que se aproximaba, podíamos escuchar el sonido de guitarras. Empezamos a gritar, pidiendo ayuda. La auto caravana se detuvo delante de nosotras. Estábamos un poco asustadas pero cuando la puerta se abrió nos quedamos totalmente asombradas. Parecía que estábamos viendo el propio Mesías. ¡Era Paco de Lucía! Nos llevó en su caravana hasta el lugar del concierto. (8.) _____ (estar/ nosotras) soñando despiertas.



La verdad es que nos (9.) _____ (recibir/ él) con mucha amabilidad. Aquel día fuimos las invitadas vip.




Cuando regresamos a casa y contamos lo que (10.) _____ (suceder/ él) nadie nos creía. Todos decían que les estábamos vacilando. ¿La solución? Llevar el carrete de fotos a revelar y aguardar con paciencia. Pasaron dos días y por fin llegaron las pruebas. Se quedaron a cuadros. Al final la gente decía que (11.) _____ (vivir/ nosotras) una experiencia increíble, aunque se sentía la envidia en el aire.

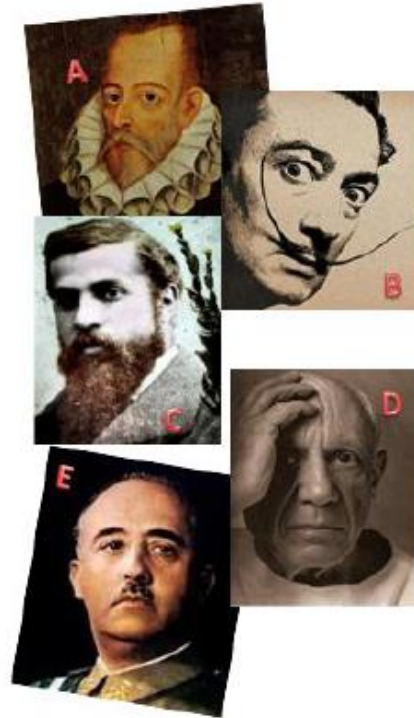
¡Fue un viaje inolvidable!


(Texto escrito por Sandra Fontes)

¡Personalidades del pasado!

1  Ve el video y **relaciona** las frases con las personalidades.

1. Fue uno de los mayores exponentes a nivel mundial del arte Surrealista: Una de sus obras más célebres es *La persistencia de la memoria*, el famoso cuadro de los «relojes blandos».
2. Fue un pintor y escultor español y uno de los creadores del movimiento cubista. Una de sus obras más famosas es el *Guernica*.
3. Está considerado como la máxima figura de la literatura española y es universalmente conocido por haber escrito *Don Quijote de la Mancha*.
4. Fue un militar y dictador español, golpista integrante del Golpe de Estado en España de julio de 1936 que dio origen a la Guerra Civil Española.
5. Es una de las figuras más universales de la cultura catalana y de la arquitectura internacional. Dedicó la mayor parte de su carrera profesional a construir el templo de la sagrada familia.



2  En el video aparece otro personaje. ¿Lo habéis identificado? ¿Qué **comparte** con Franco?



¡Un gobierno dictatorial!



- 3 En parejas, **leed** las frases siguientes, **reflexionad** un poco y **decid** a cuál gobierno dictatorial se refieren: al portugués o al español. ¿Por qué?

1. Gobierno fascista.
2. Un gobierno con un partido único.
3. Todo el poder estaba concentrado en manos del jefe de estado.
4. Se suprimieron todas las libertades y derechos de los ciudadanos.
5. Se restableció la pena de muerte.
6. En 1954 se creó un manual de la esposa perfecta.
7. Se prohibieron el divorcio y el matrimonio civil.
8. La familia cristiana era la base de la sociedad.
9. La Iglesia y el Ejército son dos de los pilares fundamentales del gobierno.
10. La censura era ejercida por miembros del Ejército y de la Iglesia.
11. La Dirección General de Seguridad (DGS) era la policía del Estado responsable por mantener el orden público.
12. La represión fue terrible, muchos intelectuales se exilaron y otros fueron encarcelados.



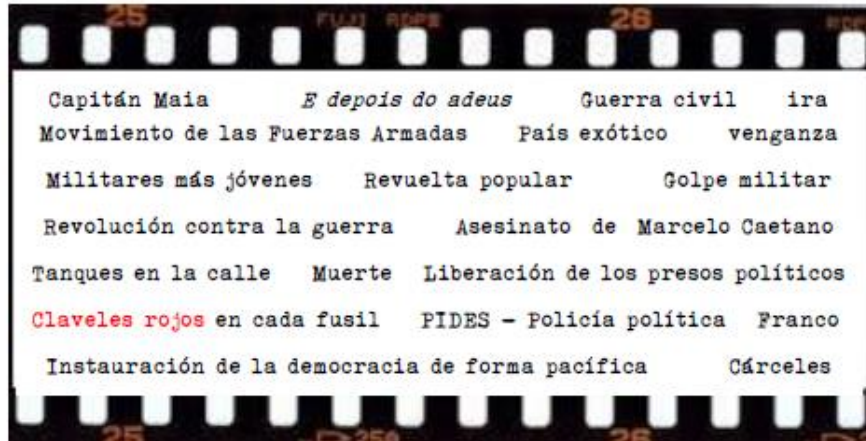
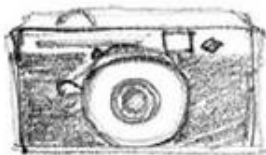


1. **Ve** algunas escenas del capítulo "Lisboa era una fiesta.."

2. ¿Qué palabras, frases o símbolos **asocias** (o no) a este capítulo?



Lisboa era una fiesta



3. En Lisboa, Antonio Alcántara iba comparando la situación de España con la de Portugal. ¿Estaba pasando lo mismo en España? ¿Qué aspectos **compartían** (o no) en 1974 los Países Ibéricos? El recuadro de arriba te puede ayudar.

ESTRATEGIAS PARA SABER MÁS: *buscad los siguientes enlaces en internet:*


<http://www.rtve.es/rtve/20140425/40-anos-revolucion-claveles/264254.shtml> - 40 años de la 'revolución de los claveles'; <https://www.youtube.com/watch?v=PdbjW7AtKA4> - Capítulo "Lisboa era una fiesta.."; <https://www.youtube.com/watch?v=OszlQsvhTu8> - Visión sobre el momento histórico que vivía España en 1975

5. ¿Qué fue la **transición** en España? **Lee** las frases y **elige** la opción correcta.

1. La **transición** fue un proceso revolucionario muy violento que terminó con la derrota / **derrumbamiento** del régimen dictatorial de Franco.
2. La **transición** fue el proceso por el que España pasó del régimen de dictadura franquista a la democracia.
3. La **transición** fue un proceso revolucionario desencadenado por numerosas protestas callejeras que terminaron con la proclamación de Juan Carlos como rey de España.





6.  Lee el texto y **completa** los huecos con las palabras del recuadro.

pacíficas objetivo transición similitudes
 dictadura militares franquismo democrático inmovilismo


La revolución de los claveles y la (1.) _____ española tienen algunas (2.) _____, ambas pusieron fin a varias décadas de autoritarismo carismático y ambas fueron (3.) _____, aunque los parecidos no van mucho más allá. En la transición española, el régimen se destruyó desde dentro y los militares aparecían como el gran (4.) _____ a abatir, mientras que en el caso portugués fueron precisamente los (5.) _____ quienes se levantaron contra el poder, siendo algunas facciones políticas radicales quienes opusieron mayor resistencia. En España hubo una transición que dio origen a un régimen (6.) _____, mientras que en Portugal hubo un golpe de estado revolucionario seguido de una etapa de cierta inestabilidad.

La Revolución de los Claveles tuvo una gran influencia en la transición española que vendría después. En primer lugar, tras la caída de la (7.) _____ portuguesa, la española se convertía en la más antigua de Europa. Por otro lado, lo que ocurrió en Portugal fue una alerta muy importante para el (8.) _____, así como para los banqueros, los empresarios que vieron en un ejemplo muy cercano como el (9.) _____ podía derivar en un proceso revolucionario que nadie quería. "La Revolución de los Claveles – y esta es una opinión personal – fue determinante para que España viviese una transición pacífica y tranquila y que todos los poderes que participaron en ella, desde el Rey hasta Suárez*, pasando por todos los políticos de la época, tuvieron claro que había que dar con una fórmula más suave que nos llevase hasta la democracia sin caer en los mismos errores que Portugal", concluye Diego Carcedo**.

*Adolfo Suárez – en junio de 1977 se celebraron las primeras elecciones generales y se eligió presidente del gobierno a Adolfo Suárez.

** Diego Carcedo – periodista, tuvo ocasión de ser testigo directo de acontecimientos como la Revolución de los Claveles en Portugal.

Fuente: http://www.teinteresa.es/espana/revolucion-portuguesa-asusto-Espana_12_1126807311.html (adaptado)

7.  En parejas, ¿Cuáles son las principales **semejanzas** relacionadas con este periodo de la historia reciente de los Países Ibéricos? **Subrayad** en el texto (color verde). Y, ¿Cuáles son las principales **diferencias**? **Subrayad** en el texto (color rojo). **Compartid** vuestras conclusiones con vuestros compañeros.

Anexo 9 - Ficha 9 – Unidad 10



1.  *Observa el mapa con atención y completa la información con las palabras ofrecidas.*

Bolivia

cordillera

desierto

México

Panamá

pirámide

tango

Titicaca

- América Central separa el océano Atlántico y el océano Pacífico. Para que los barcos no tuviesen que dar la vuelta por América del sur se abrió, en 1914, el canal de _____.
- El _____ de Atacama, localizado en el norte de Chile, es uno de los lugares más áridos de la Tierra.
- El _____ es un baile típico de Argentina.
- El _____ es el lago más alto del mundo. Se encuentra en la frontera entre Perú y Bolivia.
En México puedes visitar la _____ de Kukulcán, que es el principal monumento de las ruinas mayas de Chichén-Itzá.
- La Paz es la capital de _____ y es la capital más alta del mundo (3 658).
- Los Andes es una _____ donde hay muchos volcanes.
- Los mariachis son grupos de música típicos de _____.

Fuente: Pasapalabra, Español ,9º ano,2015

2.  Esta canción te ayudará a *aprenderte* de memoria los países hispanohablantes.

¡A cantar!

A qué no sabes, a qué no sabes

¿Dónde se habla el español?

Escúchame y aprenderás

Los países de memoria.

Nicaragua, la Argentina, Costa Rica, Guatemala,
Venezuela, Puerto Rico, México y Panamá,
El Salvador, Honduras, Ecuador y España,
Uruguay, Paraguay, Cuba, Chile y el Perú,
La Republica Dominicana, Colombia, Bolivia.

Son los países en el mundo

Donde hablan el español.


¡Olé!



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=6v95FATsydI>

3. ¿Qué sabes de México? Intenta **contestar** al siguiente test.

- | | | |
|---|---|--|
| • ¿Cuál es la capital de México? | •• ¿Qué es el Pulque? | ••• ¿Hay selvas y desiertos? |
| <input type="checkbox"/> A. Bogotá | <input type="checkbox"/> A. Un estado | <input type="checkbox"/> A. Desiertos sí, pero selvas no |
| <input type="checkbox"/> B. Lima | <input type="checkbox"/> B. Una bebida | <input type="checkbox"/> B. Selvas sí, pero desiertos no |
| <input type="checkbox"/> C. Ciudad de México | <input type="checkbox"/> C. Una fiesta popular | <input type="checkbox"/> C. Sí, hay selvas y desiertos |
| •••• ¿Qué son Yucatán y Tabasco? | — ¿Cuándo se celebra el día de los muertos? | |
| <input type="checkbox"/> A. Dos estados | <input type="checkbox"/> A. En enero | |
| <input type="checkbox"/> B. Dos ríos | <input type="checkbox"/> B. En Agosto | |
| <input type="checkbox"/> C. Las dos montañas más altas del país | <input type="checkbox"/> C. en Noviembre | |
| — ¿Cuál es la moneda? | ••• ¿Qué es el "guacamole"? | •••• ¿Cómo es el clima en México? |
| <input type="checkbox"/> A. El peso | <input type="checkbox"/> A. una lengua indígena | <input type="checkbox"/> A. Tiene muchos climas diferentes |
| <input type="checkbox"/> B. El real | <input type="checkbox"/> B. Un plato típico | <input type="checkbox"/> B. Frío |
| <input type="checkbox"/> C. El dólar | <input type="checkbox"/> C. Una música típica | <input type="checkbox"/> C. Cálido |

4.  **Observa** las fotos y las expresiones y palabras destacadas del texto y **di** adónde te gustaría ir y qué te gustaría hacer si visitases México.



4.1  Lee el texto.

De paseo por México

Aventura y Naturaleza

Mar, desierto, bosque, selva, todas las experiencias y actividades que puedas imaginar podrás vivirlas en los destinos de aventura que México tiene para ofrecerte. Gracias a la riqueza geográfica que posee nuestro país, así como su extensa variedad de climas, es el escenario propicio para que puedas realizar todo tipo de actividades como surf, *Kayak*, *rafting*, *paracaidismo*, ala delta, paseos en globo, buceo y mucho más.



Ciudad de México

Ubicada en la región central del país, la ciudad de México constituye la capital y la zona metropolitana más grande e importante del mismo. Cargada con una mezcla de tradición y modernidad, atrae a turistas de todo el mundo tanto por la **belleza de sus edificios**, como por sus **museos, parques, restaurantes y tiendas** que dan vida a sus mágicas colonias. La gran variedad y cantidad de actividades que ofrece es prácticamente interminable.

Vida nocturna

Los destinos turísticos de México nunca duermen. Si



- 15 deseas salir de fiesta durante tus vacaciones más vale que vengas preparado para no parar hasta el amanecer en los mejores centros nocturnos, bares de nuestro país donde podrás bailar la música que más te gusta y disfrutarás al máximo con la amabilidad y el cariño de su gente. En los destinos de playa como Cancún, Los Cabos, Mazatlán, Puerto Vallarta, Riviera Nayarit y muchos más, la vida nocturna no te dejará cerrar los ojos.

Mundo Maya

- La Península de Yucatán, donde la naturaleza se entretuvo creando caprichosos recovecos y abundantes selvas, fue también sede de una de las culturas más sofisticadas que puede registrar la Historia: los mayas. Grandes observadores de los astros y su relación con los ciclos de la tierra, arquitectos detallados, matemáticos rigurosos, artistas exquisitos, los mayas impregnan de su mística sabiduría al sureste de México que abarca los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Chiapas.

- La comida mexicana representa también la cultura histórica de este país, ya que muchos platillos se originaron mucho antes de la Conquista, existiendo en ella una amplia diversidad de sabores, colores y texturas que hacen de la comida mexicana un gran atractivo tanto para nacionales como extranjeros. El 16 de noviembre de 2010 la gastronomía mexicana fue reconocida como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la Unesco.



Arquitectura

Ser una de las naciones con mayor cantidad de sitios designados como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO es un privilegio que México ostenta. Con una herencia que comenzó a forjarse desde hace más de dos mil años, la arquitectura mexicana es una interesante fusión de elementos prehispánicos, coloniales – los cuales a su vez son una mezcla de aportaciones moriscas, judías y castellanas.

Fuente: <http://www.visitmexico.com/> (adaptado)

4.2 Ahora *contesta* a las siguientes preguntas.

- a. ¿Qué tipo de actividades de aventura puedes realizar en México?

- b. ¿Cuál es la ciudad más grande de México?


- c. ¿Cómo son los mexicanos?

- d. ¿Quiénes fueron los mayas?

- e. ¿A qué se dedicaban los mayas?

- f. ¿Dónde puedes visitar testigos de la presencia maya?

Anexo 10 - Ficha 10 – Unidad 10

1.  Observa estas imágenes. Contesta a la siguiente pregunta.



¿Dónde se desarrolla la entrevista?





2. ¡La entrevistada!

Ve la primera parte del programa, *comprueba* tus respuestas y *contesta* a las preguntas.

¿Cómo se llama la entrevistada?

¿Dónde vive?

¿Cuántos años tiene?

¿Le gusta vivir en Portugal?

¿Cuánto tiempo hace que vive en Portugal?

¿A qué se dedica?

¿Por qué razón se quedó en Portugal?

Antes de llegar a Lisboa, ¿ya sabía Kattia hablar portugués?



3. ¡Tesoros de Lisboa!

Completa las frases.

- Muy cerca de su casa hay unas ruinas de _____.
- El castillo de San Jorge fue construido en primer lugar _____.
- Es una zona donde viven _____.
- San Jorge es _____.
- El santo más venerado de Lisboa es _____.
- Las calles están decoradas porque _____.



4. ¡La comida portuguesa!

Contesta a las preguntas.

- ¿A qué hora suelen comer los portugueses?
- ¿Menciona un plato típico de Portugal?
- ¿Crees que la comida portuguesa y la comida mexicana son parecidas?

5.



¡Nos vamos a la fiesta!

Lee las preguntas y *elige* la opción correcta.

- a. ¿Cómo se comen las sardinas en las fiestas de Santo Antonio?
- Se comen en un plato con tenedor y cuchillo.
 - Se comen con las manos en una rebanada de pan.
- b. Además de los novios, ¿quién ofrece también los *manjericos*?
- Los maridos a sus esposas y una amiga a otra amiga.
 - Los hijos a sus madres.
- c. ¿Cómo se huele un *manjerico*?
- Con la nariz.
 - Con las manos y con la nariz.
- d. ¿Quién participa en las marchas populares de Lisboa?
- La gente de los barrios más importantes de Lisboa.
 - La gente de todos los barrios de Lisboa.

6.



¿Kattia se *ha adaptado* a las costumbres y a la cultura portuguesa?

Porque....

- conoce muy bien el entorno donde vive (las tradiciones, la historia, etc).
- se siente triste en Lisboa.
- se relaciona muy bien con la gente de su entorno.
- extraña mucho México.
- Otra(s): _____

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Al2oB9M8Ah0>

ESTRATEGIAS PARA SABER MÁS: *busca el siguiente enlace en internet* - Portugueses pelo Mundo - <https://www.youtube.com/watch?v=Ks9PTikE9v8>

(Ficha elaborada por Sandra Fontes)

Anexo 11 – Ficha de autorregulação das aprendizagens

FICHA DE AUTOREGULAÇÃO

NOME _____ Nº: _____

Responde com honestidade às questões para que esta ficha reflita o teu trabalho e participação nas aulas de Espanhol.

Assinala com um (X) cada uma das opções, de acordo com esta escala:
(1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Às vezes; 4 - Frequentemente; 5 - Sempre)

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					

Obrigada pela tua colaboração!

Instrumento baseado em Vieira, Flávia e Moreira, Maria Alfredo (1993). Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho; Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Plan curricular del Instituto Cervantes

Anexo 12– Questionário final

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol da Universidade do Minho. A INFORMAÇÃO RECOLHIDA É ANÓNIMA E CONFIDENCIAL e será usada estritamente para fins académicos.

Lê atentamente todas as questões e responde com a máxima sinceridade.

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

Sexo: M F

Idade: _____

EU E AS AULAS DE ESPANHOL

Assinala com um (x) o teu grau de concordância com as seguintes afirmações de acordo com esta escala.

(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Bastante; 5 - Concordo Totalmente)

	1	2	3	4	5
1. Globalmente, <u>as atividades</u> desenvolvidas nas aulas de espanhol foram <u>interessantes e motivadoras</u> ?					
2. Nas aulas de espanhol tive a oportunidade, ao longo de todas as unidades, de <u>ampliar</u> os meus conhecimentos sobre a sociedade, a cultura espanhola e hispano-americana.					

3. Quais os temas que mais contribuíram para te ajudar a conhecer melhor aspetos relacionados com a sociedade, a cultura espanhola e hispano-americana.

Assinala com um (x) o teu grau de concordância de acordo com esta escala.

(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo bastante; 5 - Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
a. As profissões de sonho					
b. Procurar emprego - conselhos e estratégias					
c. Colaboração entre profissionais famosos de Espanha e Portugal					
d. Problemas sociais					
e. Solidariedade					
f. Instituições de solidariedade					
g. Voluntariado					
h. Literatura					
i. Personalidades hispanas da História recente					
j. Folclore (flamenco, artistas famosos, etc)					
k. Acontecimentos do passado					
l. Hispano-américa					
m. México					
n. Mexicanos em Portugal					

Assinala com um (x) o teu grau de concordância com as seguintes afirmações de acordo com esta escala.
(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Bastante; 5 - Concordo Totalmente)

	1	2	3	4	5
4. Nas aulas de espanhol tive a oportunidade de, ao longo de todas as unidades, de tornar-me <u>mais consciente</u> em relação a certos aspetos <u>da minha própria cultura</u> .					
5. Nas aulas de espanhol tive a possibilidade de, ao longo de todas as unidades, <u>consciencializar-me</u> em relação <u>às diferenças e semelhanças</u> entre a minha cultura, a espanhola e hispano-americana.					
6. Como resultado das aulas de espanhol <u>fiquei interessado</u> em conhecer aspetos da cultura e da sociedade espanhola e/ou hispano-americana.					
7. Como resultado das aulas considero ser bastante <u>enriquecedor e útil</u> comparar, compreender e aceitar as diferenças e as semelhanças entre a minha cultura e a cultura espanhola e/ou hispano-americana.					

8. Achas importante que os estrangeiros que visitam ou vivem no nosso país conheçam, em geral, a cultura, os usos e costumes dos portugueses e do país?

Assinala com um (x) o teu grau de concordância com a seguinte afirmação de acordo com esta escala.

(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Bastante; 5 - Concordo Totalmente)

1	2	3	4	5

a) Porque:

Assinala com um (x) o teu grau de concordância com a seguinte afirmação de acordo com esta escala.

(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Bastante; 5 - Concordo Totalmente)

	1	2	3	4	5
Favorece a sua <u>adaptação e integração</u> na nossa sociedade.					
Favorece o <u>respeito mútuo</u> por outras formas de pensar e atuar (diferenças).					
Favorece a <u>descoberta</u> de aspetos culturais que são partilhados (semelhanças).					
Saber apenas falar a língua do país não é suficiente para <u>compreender e aceitar</u> diferentes usos e costumes.					

9. Nas aulas:

Assinala com um (x) o teu grau de concordância com as seguintes afirmações

(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Bastante; 5 - Concordo Totalmente)

	1	2	3	4	5
Gostei de ver vídeos, curta metragens, spots publicitários e escutar músicas.					
Os vídeos, curta metragens, spots publicitários, músicas fizeram-me sentir mais interessado e com mais vontade de participar nas aulas.					
Gostei de realizar diferentes atividades a partir dos recursos acima mencionados.					
Gostei de trabalhar em grupo.					
Gostei de trabalhar em pares.					
Gostei de trabalhar individualmente.					
Partindo das sugestões das aulas consultei páginas da internet para saber mais sobre a língua, cultura espanhola/hispano-americana e sobre a minha própria cultura.					

10. Que domínios de aprendizagem foram possíveis desenvolver ao longo das aulas de espanhol?

(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Bastante; 5 - Concordo Totalmente)

	1	2	3	4	5
Compreensão oral (compreender o que ouves)					
Expressão oral (Falar)					
Compreensão escrita (leitura e interpretação de textos)					
Expressão escrita (Escrever)					
Reflexão sobre a língua/funcionamento da língua (Gramática)					
Aspetos socioculturais (Conhecimento da sociedade e da cultura)					

11. Como avalias a tua participação/desempenho nos trabalhos de grupo (Tareas finales)?

Assinala com um (x) o teu grau de concordância de acordo com esta escala.

(1 - Não Concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Bastante; 5 - Concordo Totalmente)

	1	2	3	4	5
Compreendi o tinha que fazer.					
Trabalhei com entusiasmo.					
Aceitei as opiniões e as ideias dos outros ainda que fossem diferentes das minhas.					
Expressei as minhas opiniões e ideias.					
Encorajei os outros membros do grupo a participar.					
Ajudei a resolver os problemas do grupo.					
Pedi ajuda para resolver os problemas do grupo.					
Tive problemas de motivação.					
Tive problemas em colaborar com os outros membros do grupo.					

Outro(s) _____

12. Dos temas abordados nas aulas, quais foram os que mais gostaste, mais te chamaram a atenção ou que mais te surpreenderam? Justifica a tua resposta.

Anexo 13 - Amostra de questão incluída no teste sumativo

GRUPO II – Cultura

1. ¿Verdadero o Falso? Corrige las falsas.



1.1. En España se vive, actualmente, una dictadura. _____

1.2. Francisco Franco es el nombre del presidente actual de España. _____

1.3. Joaquín Cortés es bailarín de Tango. _____



1.4. La dictadura española duró más de treinta años. _____

1.5. Salvador Dalí fue un cantante español. _____



1.6. Pablo Picasso fue contemporáneo de Salvador Dalí y era escritor. _____



1.7. Paco de Lucía fue un famoso toçador de flamenco. _____

1.8. Pablo Neruda es el autor de D. Quijote de la Mancha. _____

