

## Introdução

*“Ensinar é aprender duas vezes.”*

*Joseph Joubert.*

De acordo com o disposto no decreto-lei nº 43/ 2007 de 22 de Fevereiro, “o grau de mestre é conferido através da aprovação em acto público de defesa e um relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada”.

Se “ Ensinar é aprender duas vezes” importa desde já salientar que este relato é o resultado de trocas diárias que foram feitas entre quem ensina e quem aprende. Assim, o objectivo fundamental deste relatório será fazer uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido entre agentes da educação e alunos mais ou menos receptivos à oferta de aprendizagens.

Esta exposição terá ainda o pressuposto de partilhar momentos de sucesso em que o sentimento do dever cumprido se sobrepõe mas ainda de outros menos conseguidos que, no entanto não devem servir senão para crescer como educadores que somos.

O presente trabalho organiza-se assim em dois momentos: o primeiro corresponde a uma reflexão sobre a leitura no âmbito da língua estrangeira, numa perspectiva inter e multicultural. O segundo momento assenta na apresentação/explicitação dos materiais elaborados para a preparação das aulas, a operacionalização da planificação, a avaliação final das aprendizagens significativas dos alunos e finalmente o desempenho pedagógico do professor.

Finaliza o relatório com os anexos que se revelaram pertinentes para a ilustração de actividades realizadas ao longo do ano lectivo 2010/2011.

Antes de passar ao desenvolvimento de tudo o que atrás foi enumerado, parece necessário justificar o título deste relatório: **O Ensino da Língua Estrangeira numa perspectiva Intercultural**. Importa referir que, ensinar constitui uma arte, é um dom que não brindou a todos. Deste modo, convém salientar que é uma arte em constante mudança, as tecnologias têm vindo a derrotar o velho amigo livro de papel e, deste modo, urge levar os alunos a ler. Não de um modo desagradável, com carácter obrigatório, com vista à realização de um instrumento escrito de avaliação final, mas aliar as novas tecnologias com um produto final orientado pelo professor, mas que dê espaço à criatividade dos alunos. É fundamental que as culturas que se entrecruzam no quotidiano dos alunos sejam aproveitadas para a formação de um leitor que sabe usar o que leu em benefício pessoal. É assim basilar formar leitores conscientes de outras culturas que enriquecem a sua.

Deste modo, esta exposição procurará explanar algumas actividades que nortearam a prática pedagógica em Espanhol apenas, uma vez que sou profissionalizada em ensino de Português e Francês e apenas a realizei neste âmbito.

## Parte I

### Capítulo 1 - A Leitura

#### 1- Qual é o papel do leitor?

(Referência Bibliográfica: ECO, Umberto;

*Leitura do texto literário - Lector in Fabula*, Lisboa, Editorial Presença, 1990)

Escrito no enalço da *Obra Aberta*, 1962, Umberto Eco quis questionar a livre intervenção interpretativa dos destinatários do texto e apresentar as características estruturais que estimulavam e em simultâneo regulavam as suas interpretações. Deste modo, centrava a sua preocupação em identificar o aspecto que, no texto, estimulava e regulava a liberdade interpretativa, procurando estabelecer a forma ou a estrutura da abertura.

Eco defende, nesta obra, que cada texto tem uma margem de interpretação bastante alargada, sendo, tal como o nome indica, “aberto” a inúmeras interpretações. Reforça no entanto que teve sempre patente ao longo de todas as suas obras, o problema da interpretação, das suas liberdades e das suas aberrações.

##### 1.1- O papel do Leitor: o **Leitor - Modelo vs Autor - Modelo**.

O texto é produzido com um objectivo preciso: ser actualizado. Essa actualização cabe ao leitor fazê-la. Como destinatário será sempre um **operador** capaz de abrir cada palavra do texto. Todo o texto está por isso repleto de espaços em branco que o leitor poderá ou deverá preencher porque consiste num *mecanismo económico* que só assume o seu sentido como um todo sempre que o destinatário lhe confere sentido. Assim, o texto é produzido para que seja actualizado e para isso necessita da cooperação do leitor, segundo Eco o texto “*é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo generativo*”. Entende-se aqui que dar corpo a um texto pressupõe conceber uma estratégia que preveja os movimentos que o leitor pode fazer ao interpretá-lo.

Para criar a sua própria estratégia textual, ao autor cabe abranger um certo número de competências que impregnarão de conteúdo toda a mensagem produzida.

Este factor conduzi-lo-á à idealização de um **Leitor - Modelo** que terá ele próprio pressuposto e instituído. Este aspecto obriga o autor a uma atitude activa perante o texto que produziu,

não poderá apenas esperar que exista, deverá conduzi-lo de forma a construir uma competência e não somente apoiar-se nesta.

Consoante a capacidade do autor produzir a competência do texto surgirão duas tipologias de texto: o texto **aberto** e o texto **fechado**. Certos autores determinam o seu **Leitor - Modelo** com *sagacidade sociológica* e com um sentido puramente estatístico. Isto é, tal como acontece com os publicitários elege um público-alvo, que como o seu nome indica, é passivo e apenas almeja ser atingido e prevê assim aquilo que o seu **Leitor - Modelo** pode compreender, tendo segura a sua reacção, sem dar azo ao efeito surpresa e à construção do texto por parte do destinatário atrás referida.

No entanto, nem tudo é previsível e poderão surgir factores que viciem a compreensão do texto quer por falta de pré-requisitos históricos, preconceitos culturais, erros de avaliação semiótica ou ainda resultantes da subvalorização das circunstâncias de destino.

Mas o texto fechado tem um efeito totalmente oposto e revela-se tanto mais aberto se o leitor se negar a ser passivo e usado pelo próprio texto. Passa então a ser um texto aberto logo que o leitor decida inteligentemente, tirar todo o partido possível do texto.

Cada autor deve ter em mente que ao construir o seu **Leitor - Modelo** necessitará de escolher com cuidado os graus de dificuldade linguística e a riqueza das referências. Mas isto não bastará se o autor não prever remissões, possibilidades e variáveis de leituras cruzadas.

É neste ponto que nos surge um dilema: a distinção entre o *uso livre* de um texto como resultado de um estímulo imaginativo e a *interpretação* de um texto aberto. Eco defende aqui que é importante fixar certos limites já que a interpretação deve sempre supor uma dialéctica entre a estratégia do autor e a resposta do **Leitor - Modelo**.

Um texto deverá assim estabelecer uma estratégia do seu universo de interpretações e constituí-las - se não legítimas pelo menos legitimáveis. Ao usar livremente um texto amplia-se o universo discursivo. Esta dinâmica da semiótica ilimitada não veda o texto, estimula-o. Há que definir então, concretamente se se pretende abonar o exercício da semiótica ou se se construiu com o intuito de ser interpretado.

Os textos fechados são assim de maior resistência do que os textos abertos, o seu uso é mais volúvel porque foram construídos para um **Leitor - Modelo** muito específico, cuja cooperação foi conduzida pelo autor.

Parece importante exemplificar o que se tem vindo a desenvolver: quando Proust lia o horário dos comboios conseguia encontrar nos nomes das localidades de Valois, ecos doces da viagem em busca de Sylvie. Ao realizar isto Proust não estava a interpretar, estava a fazer um uso

legítimo do mesmo. Na verdade o horário apenas prevê um **Leitor - Modelo**: um ser dotado de um sentido apurado da irreversibilidade das sucessões temporais.

Um processo de comunicação implica sempre uma mensagem que um emissor transmite a um receptor e é frequente que o destinatário esteja claramente enunciado e identificado. Mas quando um texto é considerado enquanto texto, em particular como acontece com textos dirigidos a grandes audiências como romances, discursos políticos ou informações científicas, o emissor e o destinatário encontram-se no texto e desempenham, simultaneamente, as funções de pólos do acto de enunciação e *papéis actanciais* do enunciado. O autor deste tipo de enunciados deverá conhecer o seu destinatário e construir a sua mensagem tendo em conta a intenção comunicativa e todo o contexto sociocultural do destinatário.

Na eventualidade de se procurar activar um **Leitor - Modelo**, com um perfil intelectual exclusivamente determinado pelo tipo de operações que o Autor supõe que saiba realizar (reconhecer semelhanças, considerar certos jogos, ...) é necessária a intervenção de um sujeito falante que complementará a activação pretendida.

Nesta linha de pensamento, o autor desempenha assim, o papel de estratégia de um texto. Deve ser capaz de estabelecer correlações semânticas, o que equivale a dizer que, no âmbito de um qualquer texto o autor deverá apenas lançar o termo para que o **Leitor - Modelo** manifeste a capacidade intelectual de partilhar o estilo do autor para poder cooperar com ele, actualizando o seu texto.

Podemos ainda encarar o Autor como uma hipótese interpretativa. Se o Autor e o **Leitor - Modelo** são duas estratégias textuais, deparamo-nos com uma situação dupla, na medida em que de um lado está o autor empírico, autor do enunciado textual que sustenta uma hipótese de **Leitor - Modelo**. Por sua vez o Leitor, como sujeito concreto dos actos de cooperação terá a função de idealizar uma hipótese de **Autor - Modelo** que ao que se pode supor será mais fácil de realizar do que o Autor face ao tipo de leitor que idealiza. Isto deve-se ao facto do primeiro idealizar o seu **Leitor - Modelo** quando produz o enunciado e o leitor concebe o seu **Autor - Modelo** após tomar conhecimento do enunciado.

Mas, nem sempre é tão linear esta distinção e, são frequentes as vezes em que o leitor empírico faz descer o seu **Autor - Modelo** ao plano dos seus conhecimentos prévios do autor. Neste caso, a cooperação textual é posta em risco, é desviada e *aventurosa*.

Para evitar estes desvios é importante entender a cooperação textual como a actualização das intenções virtualmente contidas no enunciado e não ter apenas em conta, as do sujeito empírico, produtor do enunciado.

Ao leitor empírico cabe ainda um dever filológico, tem pois de resgatar com a maior aproximação possível, os códigos do emissor, a fim de actualizar o enunciado sem desvios. O texto deve ser assim visto, contextualizado nas conjunturas da enunciação.

Em suma, a configuração do **Autor - Modelo** depende dos traços textuais, do universo que está por detrás do texto, do destinatário, mas essencialmente do processo de cooperação do texto, isto é da resposta à seguinte questão: “ *Que pretendemos fazer com este texto?* “.

## 2- Que limites impor à Interpretação?

(Referência Bibliográfica: ECO, Umberto;

*Os Limites da Interpretação*, Lisboa, Editora Difel, 1990)

O processo de leitura implica um contexto processual que passa por várias etapas: a escrita, a leitura, a interpretação e assimilação do que foi lido.

Em “Os Limites da Interpretação”, Umberto Eco, expõe de forma muito peculiar, recorrendo a exemplos deveras interessantes, uma série de ensaios compilados na segunda metade dos anos 80.

No entanto, na presente obra Eco esboça um plano contrário ao que defendeu em a *Obra Aberta* (1962). Enquanto advogava que cada texto possui uma margem de interpretação ampla, e designava o enunciado como texto “aberto” e permitia assim inúmeras interpretações. Agora, Eco defende a imposição de limites no processo de actualização/ interpretação do enunciado, focalizando-se na semiótica da recepção.

### 2.1- INTENTIO LECTORIS - Semiótica da recepção.

A ponte que o autor estabelece nesta secção aborda a transição que se fez da perspectiva estruturalista na qual se privilegiava a análise do texto como objecto dotado de caracteres estruturais próprios passíveis de **descrever** através de um formalismo mais ou menos rigoroso, conduz-nos à multiplicidade de teorias que surgiram nos anos 60 acerca do par **Leitor - Autor**. Esta multiplicidade deu lugar a narradores semióticos, extrafictícios, sujeito da enunciação enunciada, focalizadores, vozes, ... e também leitores virtuais, modelo, superleitores, projectados informados, arquileitores, ... para além dos tradicionais *narrador e narratário*.

No entanto, embora tivesse surgido uma terminologia muito vasta, a preocupação com a função de construção - desconstrução do texto, desenvolvida a partir do acto de leitura, permaneceu vendo-se como uma condição eficiente e necessária para a actuação do texto enquanto tal.

Mas, subjacente a todas estas tendências está a questão do funcionamento de um texto. Este explica-se tomando em consideração que, no momento produtivo ou para além dele, o papel desempenhado pelo destinatário, na compreensão, actualização e interpretação e até o modo em que o próprio vê o mesmo, deve ser tido em conta.

### 2.1.1- *Implied Author*.

Wayne Booth, em 1961, foi o preconizador em *The rhetoric of fiction* do termo explícito “*implied author*”. Posteriormente, Barthes, em 1966, defende que um autor material não se pode confundir com um narrador. Por sua vez, Todorov fala do par “imagem do narrador - imagem do autor” e sugere de novo as distinções anteriormente defendidas por Pouillon em 1946, falando de “vozes” e focagem.

Eco reforça que todas as teorias anteriores à sua também se centram na sua e reafirma que desde os anos 60 as teorias da recepção nasceram como reacção a duas questões: a rigidez das metodologias estruturalistas e a rigidez de influência anglo-saxónica que presumia abstrair -se de toda e qualquer situação, circunstância de uso ou contexto em que fossem emitidos os enunciados.

Eco reage contra si mesmo referindo que em *Obra Aberta*, não possuía os instrumentos necessários para contradizer a sua teoria:

“ a que colocava na base do próprio funcionamento da arte e a relação com o intérprete, uma relação que a obra instituíra, *autoritariamente*, como *livre e imprevisível*, pelo que é válido o oxímoro.”

Querida Eco, com isto dizer, que se instituíra o problema das expectativas psicológicas, culturais e históricas do receptor que a obra criara. Assim, chegou-se à figura do *Ideal Reader*. Isto equivale a dizer que, importava que o leitor fosse sujeito a uma *insónia ideal*, induzida pela eterna interrogação textual que lhe proporcionava a obra até ao infinito.

Na actualidade, surgem-nos duas oposições:

- ✚ A *aproximação generativa* do texto que consiste na produção de um objecto textual que se pode investigar independentemente dos efeitos que provoca;

✚ A *aproximação interpretativa*, de todo homogénea e que se articula como uma tricotomia. Existe entre:

- A interpretação como pesquisa da *intentio auctoris*.
- A interpretação como pesquisa da *intentio operis*.
- A interpretação como imposição da *intentio lectoris*.

Deste modo, o privilégio tinha sido atribuído à iniciativa do leitor, com características excepcionais de visibilidade e todo o conflito se centrava em torno da oposição entre as duas seguintes teorias:

- a) Procurar no texto aquilo que o autor quis dizer;
- b) Procurar no texto aquilo que o autor disse, independentemente das suas intenções.

Quanto a este dilema, Eco defende que só aceitando o segundo ponto do conflito se poderá articular uma outra oposição, a saber:

- b. I - tem de se procurar no texto o que nele se diz em referência à própria coerência contextual e à situação dos sistemas de significação a que se refere.
- b. II - tem de se procurar no texto o que o destinatário aí poderá encontrar em referência aos seus próprios sistemas de significação e/ou em referência aos seus próprios desejos e arbítrios.

Este debate sobre o sentido do texto é deveras essencial, mas jamais deverá sobrepor-se ao debate da *aproximação generativa* e da *aproximação interpretativa*. De facto, é possível escrever generativamente um texto com características supostamente objectivas sem que este reproduza as intenções do autor mas, efectivamente a dinâmica abstracta pela qual a linguagem se coordena em textos, com base em leis próprias, cria sentido independentemente da vontade do enunciador.

Do mesmo modo que, numa perspectiva hermenêutica, o objectivo da interpretação será a busca do que o autor pretendia dizer. Isto é reconhecer aquilo que o Ser diz através da linguagem, sem admitir que a sua palavra dependa das pulsões do destinatário. Na opinião defendida por Eco, o ideal seria o resultado do cruzamento entre a geração e interpretação com opção entre a intenção do autor, da obra ou do leitor.

A teoria da possibilidade de um texto apresentar uma multiplicidade de interpretações remonta à Idade Média, que se baseava na pluralidade de sentidos, atendendo no entanto a uma noção de texto rígido, que não pode ser de forma alguma contraditório. No mundo renascentista, de inspiração hermética neoplatónica, procurou-se definir o texto ideal, sob a

forma de texto poético, sendo aquele que permitia todas as interpretações possíveis e mesmo contraditórias.

Eco, apresentando estas duas facetas históricas de concepção de texto e da interpretação, assenta o seu combate teórico na redefinição do papel da interpretação. Assim, mesmo afirmando que um texto pode estimular infinitas interpretações, não se conseguiu ainda definir se a infinidade de interpretações depende da *intentio auctoris* da *intentio operis* ou da *intentio lectoris*. E, é curioso como para exemplificar tudo aquilo que atesta, Eco socorre-se dos dois textos mais conhecidos e polémicos: a *Divina Comédia* de Dante e a *Bíblia*. Supõe-se então uma estética de infinita interpretabilidade aliada a uma semiótica de dependência da interpretação do autor. Pode-se, com efeito, um texto ser infinitamente interpretável quando o autor o concebeu como absolutamente inequívoco. A situação inversa é naturalmente plausível, pode um autor ter decidido dar corpo a um texto infinitamente interpretável e que este seja univocamente lido pelo leitor.

É neste ponto que nos interessa reconsiderar algumas correntes orientadas para a interpretação. Sendo a primeira a **sociologia da literatura**, privilegia aquilo que um indivíduo ou uma sociedade podem fazer ao texto. Aqui é esquecida a opção entre a intenção do autor, da obra ou do leitor, porque a esta corrente apenas interessam os usos que a sociedade faz dos textos, seja de forma correcta ou incorrecta. Por oposição interessa debruçar-nos sobre a **estética da recepção** que defende que a obra se enriquece com as interpretações que lhe forem atribuídas. É uma corrente que tem em conta a relação entre o efeito social da obra e as expectativas dos destinatários historicamente situados, num princípio hermenêutico. No entanto, não deixa de afirmar que as interpretações que se dão ao texto devem ser medidas de acordo com a natureza da *intentio* profunda do texto.

A liberdade de interpretação implica ainda uma defesa do sentido literal do texto. Deste modo, para interpretar qualquer história e para poder extrapolar dela todos os sentidos possíveis. É um princípio que se pode revelar um tanto conservador, mas é com base nele que se pode falar de *pluralidade de sentidos*, *liberdade do intérprete*, *natureza do texto*, em suma na *natureza da semiose*.

Agora importa distinguir entre interpretação semântica e interpretação crítica ou *interpretação semiósica e interpretação semiótica*.

- ✚ **Interpretação semântica ou semiósica** resulta do processo pelo qual o destinatário, perante um texto, o enche de significado.
- ✚ **Interpretação crítica ou semiótica**, por sua vez é aquela pela qual se tenta explicar porque razões estruturais o texto pode produzir aquelas interpretações semânticas.

Importa aqui reforçar que um texto pode ser interpretado, em simultâneo semântica e criticamente, mas apenas alguns permitem os dois tipos de interpretação, de referir os textos de função estética.

Em 1982, Richard Rorty afirmou que no nosso século se escreve como se apenas existissem dois tipos de textualismo:

- Aquele dos que não têm em conta a intenção do autor, trabalhando-o como se ele contivesse um princípio privilegiado de coerência interna, causa suficiente dos efeitos que provoca no seu provável leitor ideal;
- A dos críticos que consideram todo e qualquer «*reading*» como um «*misreading*», que não se dirigem nem a um autor nem ao texto para descortinar as suas intenções e costumam trabalhar o texto para o adaptar às suas próprias intenções.

Eco, por seu lado não considera que a interpretação crítica é sempre hipotética ou abductiva, pelo que nunca poderá ser única e definitiva. Mas há que distinguir entre a utopia da interpretação semântica única e a teoria da interpretação, como explicação do motivo por que um texto permite múltiplas interpretações semânticas. É por isso que Eco não crê que o primeiro tipo de textualista seja um pragmatista fraco porque considera que possui uma ideia forte do conhecimento enquanto o pragmatista forte é, na sua concepção, um seguidor do pensamento fraco.

Reforça que, o *misreader* apenas usa o texto para nele encontrar algo mais *real*, algo que está fora do texto. Assim, remata que o pragmatista forte nem textualista se deve considerar porque, ao longo da sua leitura, parece manifestar interesse por tudo menos pela natureza do texto que tem em mãos.

Em *Lector in fabula* Eco sugeriu uma distinção entre a interpretação e o uso dos textos e definiu como interpretação correcta a leitura que deu Derrida da «Carta roubada» de Poe - tem que se analisar o inconsciente de um texto e não o inconsciente do autor. A Derrida foi necessário para ler a história, respeitar o léxico inglês mas ainda o mundo possível descrito pela mesma. É neste ponto que se deve fazer a distinção entre a interpretação e o uso de um texto. Deste modo Derrida interpretou o texto, por oposição retirar inferências acerca da vida privada de um autor, introduzir provas biográficas extratextuais é fazer uso do texto. Daqui se chegar à conclusão que é imprescindível debater a diferença entre a *intentio operis* e a *intentio lectoris*.

Quando lemos um texto não podemos fingir que o estranhámos no fim, a não ser que contemos uma outra totalmente distinta. Segundo Agostinho

“ Uma interpretação se em determinado ponto de um texto parecer plausível, só poderá ser aceite, se for confirmada - ou pelo menos se não for posta em causa - por outro ponto do texto.”

É partilhada esta opinião por Eco e é o que ele entende por *intentio operis*.

O papel do leitor consiste em elaborar uma conjectura sobre a *intentio operis*. Esta tem de ser aprovada pelo conjunto do texto como um todo orgânico, não quer isto dizer que apenas se possa elaborar uma única conjectura interpretativa sobre um texto, podem ser elaboradas uma infinidade delas. No entanto, todas deverão ser provadas com base na coerência do texto que, por sua vez deitará por terra certas conjecturas.

Um texto é um artifício destinado a fabricar o seu próprio leitor - modelo, isto é, um leitor empírico que arrisca conjecturas sobre as intenções do autor - modelo e não sobre o autor - empírico. É neste momento que se encontram a o autor (modelo) com a obra (coerência textual) num ponto que fica sujeito à mira da conjectura. Um texto “*é um objecto que a interpretação constrói numa tentativa circular de se validar com base no que constitui.*”

Mas, prever um leitor - modelo capaz de construir infinitas leituras possíveis não é sinónimo de que a obra não possui um código secreto, este pode estar dissimulado na sua verdade oculta que apenas se revelará quando for traduzida em termos de estratégias textuais. Assim, o leitor que tiver apresentado todas as interpretações que lhe aprouverem ver-se-á forçado a render-se quando no texto não couberem as suas mais variadas versões.

«Não é verdade que ... todas as leituras sejam igualmente válidas ... Certas leituras são seguramente erradas...

Algumas interpretações captam, com maior profundidade que outras, a estrutura de um texto.»

J. Hillis Miller (1970: IX)

Se pretendermos tomar um texto tomado como parâmetro das suas interpretações, temos que aceitar que existe uma linguagem escrita que actua como **metalinguagem** e que permite a comparação entre o texto e a nova interpretação que lhe foi atribuída pelo leitor.

A noção de interpretação pressupõe que se possa usar um pedaço de linguagem como interpretante de outro pedaço da mesma linguagem, ou seja numa perspectiva de semiose ilimitada.

Não queremos com isso dizer que a metalinguagem crítica é semelhante à linguagem - objecto. Consiste numa parte da mesma e é uma função que qualquer linguagem desenvolve quando fala de si própria.

Embora se tenda pensar que apenas se atribuem más interpretações aos textos, um defensor desta teoria incorre no risco de se revelar como sendo aquele que mais crê que um texto encoraja a uma interpretação melhor que outra.

Ora, defender um princípio de interpretação e a sua dependência da *intentio operis* não significa de forma alguma excluir a colaboração do destinatário, isto prova como a intenção da obra e a intenção do leitor estão ligadas uma à outra.

Mas não devemos perder de vista que a interpretação e o uso de um texto implicam sempre uma referência ao texto-fonte, nem que seja apenas como pretexto.

#### 2.1.2- *Intentio operis* versus *intentio auctoris*

Quando se produz um texto não apenas para um leitor mas para toda uma comunidade de leitores, o autor tem perfeita noção de que não será interpretado de acordo com as suas intenções. A interpretação dependerá de uma complexa estratégia de interações, da competência linguística de cada leitor, como património social.

Entenda-se por património social todas as convenções culturais que a língua produziu, bem como as interpretações anteriormente feitas a este e outros textos. Embora seja improvável que um leitor apenas possua todos estes requisitos.

Neste ponto é interessante referir a experiência vivida por Umberto Eco a respeito das interpretações que foram feitas à sua consagrada obra «O Nome da Rosa». Este, ao ler as interpretações feitas da sua obra regozijou-se por terem sido descobertas fontes que, intencionalmente havia ocultado para que os mais astuciosos as descobrissem. Por outro lado, leu referências que ele próprio ignorava. Reforça que outras referências lhe foram atribuídas sem que, intencionalmente, as referisse ao construir a obra mas que, por certo, se encontravam bem no fundo da sua memória por ter lido alguns desses textos na sua adolescência.

Mas Eco defende que para entender/interpretar uma obra não é necessário conhecer a intenção do autor empírico, quando a intenção do texto é evidente e as palavras usadas tiverem um significado convencional.

“ Entre a inacessível intenção do leitor e a discutível intenção do leitor, existe uma intenção transparente do texto que refuta uma interpretação insustentável”.

No entanto, Eco sugere ainda que o título que se atribui a uma obra/texto pode suscitar por si só uma série infinita de interpretações, este aspecto escapa ao controlo do autor empírico que não tem capacidade para contestar estas livres associações. Explica ainda que nem sempre fica satisfeito com as associações que o leitor faz e, embora por vezes lute para que estas não sejam feitas, a verdade é que muitos leitores as elaboram.

Assim, quando nos centramos na relação entre intérprete e texto, independente do autor empírico, não queremos contudo, afirmar que a psicologia do autor é irrelevante. Pode ser, na perspectiva de Eco, insignificante para a teoria da semiótica da interpretação mas, deixará de o ser para a psicologia da criatividade. A compreensão do processo de criatividade pressupõe que se compreenda que certas soluções textuais acontecem por mero acaso ou como resultado de mecanismos inconscientes. É o que explica a diferença entre estratégia textual e a história do crescimento desta:

“ Entre a história misteriosa de um texto e a deriva incontrolável das suas interpretações futuras, o texto *enquanto texto* representa ainda uma presença confortável, um paradigma a que devemos ater-nos. “

Se, em *Obra Aberta*, Umberto Eco tinha defendido uma dialéctica entre a pluralidade das interpretações e a fidelidade à obra, em *Lector in fabula*, teve em atenção a ideia de que poderia analisar e descrever uma estratégia textual e assentou na distinção pertinente entre uso e interpretação.

### 2.1.3.- Contextualidade e intertextualidade

Em todo o tipo de texto é usada a dado momento a metáfora. Assim, muitas vezes, a interpretação que se faz de um texto resulta numa interpretação metafórica que procura leis válidas para contextos discursivos. A interpretação metafórica possibilita uma liberdade de escolha fora do texto interpretado.

Ora, toda a metáfora conseguida subentende um contexto de referências e de releitura muito amplo. É um fenómeno lexical mas não depende apenas do sistema do léxico. O princípio de contextualidade é frequentemente alargado a um princípio de intertextualidade.

Deste modo, as metáforas que resultam num dado universo cultural e intertextual não funcionam num universo diferente. O recurso à metáfora obriga-nos a questionarmo-nos sobre o universo da intertextualidade e isso converte o contexto em algo dúbio e sujeito a uma multiplicidade de interpretações. Da intertextualidade fazem parte todas as metáforas e todas aquelas que poderão resultar delas, existindo porém a condição de serem interpretáveis aos olhos de um conhecimento inter-textual suficiente.

## Capítulo 2 - Modelos de Ensino da Leitura

Num contexto social diversificado em que coexistem nas escolas culturas, etnias, raças e cores, é importante distinguir **Interculturalidade** de **Multiculturalidade**. Para isso apoiaremos a explicação fornecida por Abdallah-Pretceille (cit in Oliveira e Costa e Lacerda, 2007: 13) com base na distinção dos prefixos acrescentados ao termo cultura. Assim, “inter” corresponde à vontade manifestada de inclusão e cruzamento de duas ou mais culturas num mesmo contexto espaço-temporal. Por sua vez, o prefixo “multi” designaria num mesmo contexto espaço-temporal a coexistência de múltiplas culturas mantendo entre si a estratificação e hierarquização que dificultam a interacção entre elas.

Ambos os prefixos representam a noção de diversidade cultural por oposição à homogeneidade registada no nosso sistema de ensino por longos anos. Ambos se referem a conceitos ligados à e/imigração, à relação entre grupos minoritários e minorias, à inclusão e à exclusão social, à discriminação entre sexos, raças, classes, entre outras.

Diversas áreas do saber se dedicaram aos conceitos de interculturalidade e multiculturalidade como formas de organização social, é o caso da antropologia, da sociologia e da política.

Assim o entendimento intercultural pode ser visto como uma **interacção e diálogo positivo entre grupos culturais em sociedades multiculturais**. Nesta perspectiva conceitua-se hoje a educação intercultural como um espaço de formação para acolher a diversidade em ambientes gradualmente mais heterogéneos, com vista à globalização e mundialização económica, traduz-se em ambiente educativo, não **de assimilacionismo** mas de **gestão da diferença**. Gerir a diferença implica assim a promoção da igualdade entre pessoas de diferentes culturas com diferenças étnico-raciais, sociais, de género, de identidade sexual e de valores no mesmo território de outra cultura dominante e com atitudes culturais predominantes que estabelecem e conservam relações de poder negando a certos grupos os seus símbolos.

Perante este fenómeno e com base em Kimlicka (1995: xiii) surgem dois tipos de multiculturalismo: o *multiculturalismo doméstico* que defende que a aprendizagem é desenvolvida respeitando a história, identidades e culturas dos grupos que partilham espaços comuns de uma determinada sociedade, de modo a promover uma cultura de inclusão e justiça social. Por outro lado, o *multiculturalismo cosmopolita* assenta numa óptica diferente, a de privilegiar o conhecimento sobre as culturas mundiais mais influentes como a inglesa, japonesa, espanhola, alemã, ou de melhor compreender outras línguas. Este multiculturalismo visa melhores oportunidades económicas de trabalho num mundo global. Daí advém uma vez mais a marginalização das culturas minoritárias, incapazes de se destacar economicamente. Esta globalização cultural ameaça o sentido de cultura homogénea.

Neste momento parece importante colocar uma questão:

### O que é a educação intercultural?

A educação Intercultural é a formação que permite o desenvolvimento quer nos grupos maioritários quer nos minoritários de **atitudes, comportamentos e competências de compreensão** de outras culturas. Aqui surge outra questão:

### Com que intuito?

Com o objectivo de alargar a interacção comunicativa e social, criar identidades e sentido de pertença comum à humanidade.

Leonard e Patrícia Davidman (1994: 2) apontam a educação intercultural não somente como um fomento de situações de igualdade de oportunidades, de pluralismo e compreensão intercultural dentro de uma sala de aula mas ainda como o *empowerment* - apoderamento, por parte dos agentes educativos, fundamentado no conhecimento das realidades sócio-étnicas envolvidas.

Por seu lado, James Banks e McGee Banks (2004) defendem que o enfoque dos programas curriculares deve contemplar sempre duas ou mais perspectivas sobre o mesmo assunto: o dos alunos de grupos minoritários permitindo-lhes assim evoluir e igualar-se aos alunos de grupos maioritários. Outro aspecto a ter em conta prende-se com as relações sociais da escola, de forma a reduzir o preconceito, a discriminação e o racismo.

Sleeter & Grant (2003) definem a educação multicultural como o *reconhecimento, aceitação e afirmação das diferenças e semelhanças no âmbito das relações de género, raça e etnia, deficiência ou incapacidade, de classe ou sexualidade*.

No que se refere à educação para a cidadania multicultural, Banks elabora um projecto de educação intercultural que aponta para o desenvolvimento de atitudes, competências e conhecimentos do contexto de identificação culturais, locais, nacionais e globais. Este projecto tem por base a promoção dos direitos humanos e os princípios de justiça social.

Como podemos constatar a educação intercultural tem movido o interesse de muitos autores, que a definiram, descreveram e inclusive apontaram actividades a desenvolver no contexto global escola e particular sala de aula:

- Colaboração de alunos de diferentes grupos para combater estereótipos e preconceitos;
- Sensibilização para a diversidade cultural e promoção da colaboração e interacção intercultural;

- Desconstrução de estereótipos e preconceitos;
- Promoção de imagens positivas de estudantes com características culturais diferentes (Odysseas, 2004).

Outros autores assemelham os seus objectivos de educação intercultural aos de educação para os direitos humanos e cidadania:

- Consolidação da coesão social, da paz e da não-violência;
- Promoção da responsabilidade cívica, da tolerância da diversidade e da noção de interdependência global (Papadopoulos & Geronikolou, 2009).

Em suma, o projecto de uma educação para a cidadania multicultural não se pode limitar apenas ao desenvolvimento de um novo perfil de conhecimentos, atitudes, valores e competências do aluno. Deve ser preocupação de todo o ambiente da escola, desde os materiais de ensino, às abordagens pedagógicas, ao currículo formal e oculto, às formas de avaliação, às políticas educativas da escola, às estratégias de ensino/aprendizagem, às formas de participação da e na comunidade, englobando ainda atitudes, percepções, crenças e acções do pessoal educativo.

Zoniou (2009) marca posição no que diz respeito às competências cognitivas dos professores para que estejam preparados para fazer face a uma sociedade multicultural. As competências que Zoniou elenca como essenciais na formação do corpo docente são:

- Competência de inteligência emocional - empatia, confiança, capacidade para lidar com a incerteza, comunicativa;
- Competência de atenção activa e comunicação não verbal;
- Competência de *empoderamento*, no sentido de auto-consciência de si, auto-estima;
- Competência de reflexão crítica - flexibilidade, abertura, capacidade de distanciamento aos enquadramentos culturais de que se é oriundo.

Uma das estratégias que nos parece adequada para desenvolver estas competências é a **leitura**. Esta deve ser orientada não apenas como um instrumento de conhecimento e de compreensão da sociedade mas sim como um instrumento de transformação da mesma.

O contexto actual de leitura é reforçado nas escolas através do Plano Nacional de Leitura, visa a promoção da leitura junto das crianças e dos jovens e orienta-os no sentido de atingir o almejado sucesso escolar. No entanto, é notável a resistência que os jovens demonstram ao livro e a sua preferência pelas leituras de fácil acesso através das novas tecnologias: Internet, telemóveis, televisão, jogos multi-média... Assim, é essencial que se faça uma utilização pedagógica de materiais multiculturais de leitura.

Desde que se começou a falar em multiculturalidade e educação intercultural, cresceu a preocupação com os temas contidos nos livros. Deste modo, são frequentes os livros que contêm temas sensíveis às questões de diversidade cultural e politicamente correctos, deve entender-se com isto que, culturalmente, não podem revelar-se discriminatórios na diferença.

Pedagogicamente falando, a **literatura multicultural**, como é agora designada, constitui-se como um conjunto de obras que perturbam a cultura dominante e pretende corrigir as normas vigentes daquilo que é suposto ser lido. Mas, contrariamente àquilo que possa ser entendido, não é necessário que o conteúdo das obras seja multicultural, o importante é que possa ser utilizado para desfazer mitos e representar culturas postas de parte. A forma como se exploram as obras literárias junto do público-alvo é que as transformará em obras multiculturais.

Mas tal como no capítulo anterior Eco estabelecia limites para a liberdade de interpretação de qualquer obra, o mesmo sucede com a literatura multicultural, à qual se impõem limites, nomeadamente no que concerne os conteúdos. Aqui, abordaremos o principal agente limitador: as redes sociais cibernéticas.

Numa sociedade globalizante na qual vivemos de modo mais ou menos investido, promovem-se identidades culturais às quais é muito difícil a literatura infantil responder. Isto sucede principalmente porque este tipo de literatura possui um carácter de auto-perpetuação, que resulta do facto dos produtores de literatura infantil terem de agradar, em simultâneo, a adultos que, frequentemente se mostram avessos à aceitação de novos padrões e às crianças.

Não nos iludamos também com o facto de que alterar, ainda que superficialmente os personagens e as situações geográficas são factores suficientes de promoção de educação intercultural. Importa que, ao proceder à leitura a criança esteja educada para perceber uma sociedade em mudança e uma classificação da mesma. É aqui que o papel do mediador da leitura é fundamental porque é a ele que cabe educar para além das experiências sociais das crianças.

Concluindo, a diversidade de materiais de leitura é inútil se não se afastarem os padrões reguladores de uma cultura dominante sem atender a outras que a complementam.

## 2.1- Modos de Ler

Tal como referimos anteriormente, é possível ler de modo multicultural mas, o mais importante é fazer uma **leitura crítica**, quer isto dizer que se deve ler tentando entender o que literatura tem para transmitir sobre a contemporaneidade e sobre a cidadania

multicultural e, mais uma vez reforçamos que isto é possível mesmo que as obras não sejam multiculturais.

Belinda Louie (2006) aponta alguns princípios essenciais para uma forma crítica de ler:

- Verificação da autenticidade do que se representa no texto;
- Ajuda aos leitores na compreensão do mundo e da perspectiva dos personagens;
- Condução das crianças a procurar ver pelos olhos dos personagens;
- Identificação de valores que conduzam à resolução de conflitos entre personagens;
- Relacionamento da experiência pessoal com o texto e com outros média;
- Uso de versões diferentes da mesma história com o intuito de levar os alunos à compreensão de esquemas mentais básicos;
- Incentivo aos alunos ao diálogo, à escrita e à opinião sobre os textos.

O segredo reside no facto da leitura dos alunos ser orientada no sentido de entenderem que a leitura os documenta sobre as diferenças de um mundo diferente, multicultural que se adivinha mais tolerante, em que o conhecimento sobre as diferenças culturais, étnicas, linguísticas é fundamental. É importante também que a leitura os conduza a uma inevitável tomada de consciência que muitas obras literárias são o resultado de uma sociedade estereotipada, de um mundo repleto de narrativas descritivas das culturas dominantes.

## 2.2- Modelos de Leitura.

### 2.2.1 - Modelo de Leite e Rodrigues

Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues publicaram em 2000, *Contar um Conto, Acrescentar um Ponto*, numa perspectiva de análise cultural das mensagens de livros para a educação pré-escolar com o intuito de impulsionar uma educação de **aceitação activa da diversidade**. Deste modo, preconizam uma **análise crítica** das mensagens contidas nos livros, quer sejam explícitas ou veladas. Assim, insurgem-se contra as imagens estereotipadas ou descontextualizadas associadas a grupos minoritários na literatura infantil.

A importância que as autoras imputam aos adjectivos *activa* e *crítica* servem para a promoção daquilo que ambas defendem:

*Promovendo o conhecimento de cada cultura através de operacionalização de estratégias de interacção que geram mudanças individuais e colectivas no sentido de um enriquecimento mútuo.*

*(Leite e Rodrigues, 2000:31)*

Nesta linha de pensamento descrevem uma série de parâmetros que permitem executar a análise crítica e activa da leitura que se faz:

- Verificar a presença/ausência de aspectos de diversidade: cultural, étnica, género, classe social e económica, ...
- Verificar como se apresentam as características da diversidade: estereotipada ou não; contextualizada; com igualdade de direitos, com desprezo ou admiração, ...
- Identificar os estilos de vida apresentados: uniformes, homogéneos, reais ou incorrectos, ...
- Identificar as relações estabelecidas entre sujeitos com características diferentes: isolamento, relações unidireccionais ou que conduzam ao reconhecimento, relações de aceitação ou intolerância, ...
- Identificar o modo como se apresentam os heróis das obras, as características físicas, os grupos a que pertencem, ...
- Analisar as ilustrações: presença de sujeitos e situações diversos ou a sua ausência, apresentação na diversidade ou não, ...
- Verificar a estrutura da história na forma como é apresentado o problema e no modo como estimula uma resistência passiva ou activa.
- Identificar palavras discriminatórias e estimuladoras de racismo e xenofobia.

Sendo a leitura uma actividade criadora, origina sentidos novos para além daqueles que à partida se definem, Assim, não se pode resumir à execução das estratégias acabadas de citar, há que orientar a leitura no sentido de não se perder a percepção do que efectivamente constitui o princípio da multiculturalidade: *a fluidez de identidades culturais*.

### 2.2.2 - Modelo de Botelho e Rudman

A perspectiva multicultural de **Botelho e Rudman (2009)** centra-se numa perspectiva de **análise multicultural crítica**. Assim deslocam a ênfase da representação dos “outros” da cultura americana e da necessidade de inclusão de obras multiculturais para a análise das questões de prevalência da cultura dominante e para todo e qualquer tipo de discriminação.

Este modelo distingue-se do modelo de Leite e Rodrigues pela sua dimensão de transformação social da realidade ao invés de se restringir a uma análise de obras para promover atitudes e valores de aceitação da diversidade.

Assim, a análise de obras não é o objectivo principal, procuram uma literatura infantil enquanto polissistema literário e forma de articulação entre culturas e poder. Este modelo

subscreeve uma reavaliação histórica e cultural das relações de poder e de privilégio de raça/etnia, classe social e política.

As autoras salientam a urgência da transformação da realidade, no sentido de denunciar a opressão da literatura infantil demonstrada na censura de uns e invisibilidade de outros.

Para as autoras, a literatura infantil deve ser analisada à luz dos contextos sociopolíticos e das práticas institucionais e sociais que originam. Subsiste a necessidade de prestar atenção ao impacto social da literatura no modo como influi as pessoas e os actos sociais, tendo em atenção a susceptibilidade das crianças perante as ideologias implícitas no texto. A leitura de um texto deverá assim, **desconstruir**, tudo o que é assumido pelo leitor como óbvio e natural, podendo conduzir a uma re-socialização. Em suma, deve ser uma leitura de resistência ao texto articulando-a com modos de pensar a realidade e, conseqüentemente de actuar.

Botelho e Rudman pretendem criar um novo objectivo para a literatura infantil a partir da representação dos grupos marginalizados, minoritários ou silenciados, podendo denominá-la de **literatura infantil e poder**. Deste modo definem análise multicultural crítica:

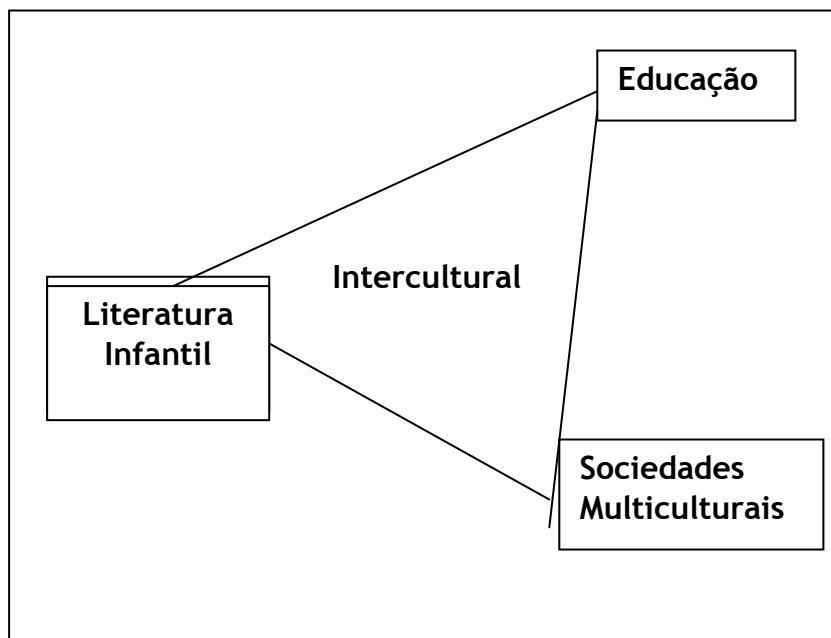
*A análise multicultural crítica (...) encontra-se enraizada no silêncio histórico de grupos sem acesso à representação, procurando colocar esta história de sub-representação no centro e interrogando as complexidades das relações de poder nesta área. Baseia-se numa definição de multiculturalismo que afirma a diversidade e resiste à chamada “zona de conforto do multiculturalismo” (...) porque se projecta para além das questões de afirmação e de diferença para examinar processos de hegemonia e questões de poder social. A análise multicultural crítica da literatura infantil examina a complexa teia de poder da sociedade, a interpenetração dos sistemas de raça/etnia, classe e género e os modos como funcionam em conjunto, colocando a ênfase no processo de análise mais do que na simples presença de personagens de cor.*

*(Botelho e Rudman, 2009: 89)*

Podemos assim dizer que, para estas autoras, não basta incluir materiais multiculturais é preciso ter em conta o processo de análise desses materiais.

### 2.2.3 - Modelo de Pires e Morgado

Integrando o modelo de Leite e Rodrigues (2009) as autoras assentam a educação intercultural em três aspectos: **literatura infantil, educação e sociedades multiculturais**, como sistematiza o esquema apresentado:



Os vértices do triângulo simbolizam a complexidade da relação entre a literatura infantil e as instituições educativas que consideram a leitura fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e para o seu bem-estar social e psicológico e os textos são seleccionados para servir esse pressuposto.

Mas novas condições multiculturais da sociedade, com novas representações sociais, culturais e mediáticas influem e entram em contradição com a entrada de crianças de outras culturas nas suas escolas, ameaçando assim o conceito de *infância* e de *produtos culturais para crianças*.

A **educação intercultural** é definida por Leite e Rodrigues (2000) e Botelho e Rudman (2009) como uma **forma positiva de gerir a diferença e a diversidade culturais**.

É nesta linha de pensamento que se vislumbra alguma promoção de educação intercultural na literatura infantil. Sendo a literatura o veículo condutor de muitas vozes, ainda que conflituosas, estas devem ser lidas pelos jovens que têm a necessidade de acompanhar os novos horizontes culturais, sociais, religiosos e económicos em que vivem. Deste modo, os jovens devem receber e *representar a diversidade étnica, religiosa, de género, de classe*

*social, geográfica, linguística, ...* Assim como o afirmam outros investigadores e educadores interessados na literatura infantil:

*O tema da literatura infantil considerada multicultural é simples: diversidade. O estudo da diversidade de culturas oferece às escolas um potencial mais rico. Em vez de uma atitude apenas de uniformidade e de uma só cultura. O papel do professor na abordagem da literatura multicultural não deve ser o de valorizar apenas uma cultura em detrimento de outras mas, sim, o de valorizar, aceitar e desenvolver um trabalho com cada um dos alunos, com cada criança como um ser único, devido à sua cultura e para além da mesma.*

*Vieira (2006: 58)*

As autoras opinam que ler a interculturalidade a partir da literatura infantil não é apenas o contacto com a diversidade de autores, temas ou mesmo ao diálogo íntimo estabelecido entre o leitor e o texto. A simples inclusão de livros que representem outras culturas e outras formas de vida não são suficientes para serem considerados projectos de educação intercultural.

Para Pires e Morgado a promoção da educação intercultural deve obedecer ao modelo de Botelho e Rudman (2009), isto é ler de forma crítica, para impulsionar a interacção e diálogo positivos entre grupos culturais em sociedades multiculturais promovendo a “negociação entre culturas”.

**Ler de modo crítico** é a servir-se a literatura infantil para a construção de um processo de conhecimento e transformação social.

Em suma, Pires e Morgado (2009) preconizam que para promover a educação intercultural, a análise das obras de literatura infantil têm de ser contextualizadas num sistema literário e ser entendida como um objecto cultural e consumido. Ler criticamente é ser capaz de ir além do texto, é analisar a obra sob múltiplas perspectivas, como o documenta o esquema apresentado pelas autoras:

Pires & Morgado (2009 <sup>a</sup> , revisto)	Modos de identificação/identidade							
	TEXTO IMAGE	Estádios para indivíduos de grupos minoritários	Estádios para indivíduos de grupos dominantes	Caracterização		Dicotomias	Atitudes	Sensibilidade Intercultural
relação com a diversidade: realça as semelhanças/ realça as diferenças	personagens: presença/ausência de características físicas, psicológicas ou socioculturais diversas	1. internaliza crenças negativas acerca de si 2. etnocentrismo e separatismo 3. aceitação de si e clarificação 4. Participação dentro e fora do grupo 5. Funciona entre grupos ao nível nacional 6. Identificação étnica, nacional e global positivas	1. curiosidade ingénuas 2. dissonância cognitiva 3. reorganização da visão do mundo 4. Pseudo-independência 5. Imersão 6. Consciência de si como ser privilegiado	individual ou em grupo; auto- e hetero-identificações	idade  raça/etnia  género  classe social  ...	criança/adulto  branco/não branco  com voz/sem voz  dependente/independente  popular/impopular  centro/ periferia	Estereótipos  Preconceitos  Discriminação activa ou passiva  Reflexão sobre pré-conceitos  alteração de comportamentos  alteração de discursos  perspectiva etnocêntrica	Estádios etnocéntricos: Negação – Defesa – Minimização  Estádios etno-relativos: Aceitação – Adaptação – Integração

espaços físicos e socioculturais	pré-encontro	contacto	organização do tempo/espaço:  público/ privado (individual, familiar)	inclusão/exclusão  dentro/fora	perspectiva relativista  paternalismo  desmitificação de medos e ansiedades
	encontro	desintegração	organização dos discursos sobre:  relação do homem com a divindade	real/romântico	permuta  caridade
		reintegração		maioria/minoria	partilha  negociação
	imersão	pseudo-independente	direitos responsabilidades liberdade autoridade igualdade hierarquia	imigrante/cidadão nacional	conflitos e sua resolução  solidariedade activa ou não activa
				individual/comunitário	aceitação da diferença como positiva  negação da diferença
	internalização	imersão	manifestações culturais	natureza/cultura	convivência apesar da diferença  recriação da realidade
	internalização e engajamento	autonomia		pobreza/abundância	criação de um espaço de intersecção
			...	...	

Tabela 1. Modelo de análise da diversidade de Pires e Morgado (2009<sup>a</sup>), revisto.

Mediante todos estes modelos, podemos compreender que a cultura nunca se distancia da língua. Osório (2008:85) define a linguagem como *“uma forma de prática social elementar para a vida humana, servindo de veículo para produzir e reproduzir ideias”*.

Assim, na aula de LE a linguagem utilizada, embora diferente veicula cultura. A L2 é ligada intrinsecamente a uma imersão linguística num contexto escolar e social em que a motivação nem sempre se revela espontânea. Há que agilizar este processo multicultural, transformando num processo intercultural. Cabe ao professor de LE descobrir as motivações subjacentes a esta aprendizagem para delas retirar ilações.

Com base nessa análise, ao professor caberá orientar a sua pedagogia no sentido de proporcionar um interlíngua, isto é de demonstrar que entre as duas línguas e as duas culturas há pontos comuns e pontos diferentes. E, estes não devem ser afastados ou ignorados, devem ser trabalhados através do texto, da leitura, da interpretação da interculturalidade.

É imprescindível que o professor deixe “desbotar “ umas culturas sobre as outras, só assim será capaz de combater as minorias, os preconceitos e as culturas dominantes.

Apresentar textos e proceder à leitura crítica como o defendem Leite e Rodrigues trará vantagens nas aprendizagens subjacentes a uma aula de língua estrangeira.

A intercultural é um processo bem mais complexo do que parece, exige envolvimento por parte do docente e um conhecimento muito explícito das culturas que se entrelaçam na sua sala de aula. Foi preocupação minha ao longo da minha prática pedagógica proporcionar aulas interculturais, no sentido de uma leitura crítica das mensagens apresentadas, como passaremos a exemplificar com as actividades descritas na segunda parte deste relatório.

## Parte II

### Capítulo I - Contextualização do estágio pedagógico

#### 1. A Prática Pedagógica

A minha prática pedagógica realizou-se na Escola Básica 2,3 José Sanches integrada no Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains no decurso do ano lectivo 2010/2011.

Sendo professora do quadro de zona pedagógica, já me encontrava em funções no Agrupamento, no ano lectivo anterior, pelo que, com a conclusão da licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis, me foram atribuídas todas as turmas do Agrupamento cuja LE 2 fosse Espanhol.

Deste modo, couberam-me três turmas de 7º Ano - nível 1- constituídas respectivamente por 9, 17 e 18 alunos, sendo que as duas primeiras foram agrupadas devido ao desdobramento da turma com a LE 2 francês. Lecionei também a duas turmas de 8º Ano - nível 2 - com respectivamente 18 e 20 alunos; uma turma de 9º - nível 3 -, constituída por 23 alunos e uma turma de 12º Ano - nível 3 - da área de letras com 12 alunos.

Foram-me ainda atribuídas outras funções tais como delegada da disciplina de Espanhol e a Coordenação do Projecto Escola Mundo que visa, essencialmente as relações interculturais, nas quais desenvolvi actividades sobre as quais me debruçarei mais adiante.

Realizei o estágio pedagógico nas turmas do 7º A e B, turma agrupada, sob a supervisão da Professora Noemí Pérez Pérez, Professora de Espanhol do Departamento de Letras da UBI, que me observou uma aula de 90 minutos, uma vez que, reunia as condições para a realização de estágio pedagógico apenas na disciplina de espanhol.

Embora apenas fosse agendada uma só aula para observação, refiro que a Professora Noemí foi incansável no apoio à minha prática pedagógica, atendendo às minhas solicitações e fazendo sempre uma avaliação minuciosa das planificações, elogiando os aspectos positivos e corrigindo aqueles que se revelavam menos conseguidos.

Procedeu também à análise detalhada de todos os materiais elaborados para cada uma das planificações, corrigindo os erros ortográficos que surgiram esporadicamente e dando sugestões metodológicas, partilhando materiais, enviando legislação referente ao Espanhol, como propostas de bolsas, de acções de formação, de congressos, enfim toda a informação que considerou importante para o enriquecimento do estágio pedagógico.

## 2. Caracterização do meio

As freguesias envolvidas no agrupamento/ território educativo são: Alcains (onde se situa a sede do Agrupamento), Caféde, Escalos de Cima, Lousa, Lardosa, Póvoa de Rio de Moinhos e Tinalhas.

Esta região educativa conserva testemunhos dos tempos de povoamento romano, árabe, medieval e outros mais recentes, patentes em casas solarengas, caminhos, capelas, santuários, cruzeiros e outros marcos do património edificado. É rica em actos festivos, romarias e eventos de carácter colectivo ou particular, próprios do povo que a ocupa. Marcada pela sua localização geográfica, a norte do concelho de Castelo Branco, esta comunidade é actualmente servida por boas vias de comunicação: Auto-estrada no eixo Castelo Branco - Alcains - Lardosa e estradas municipais entre a sede do Agrupamento e as restantes freguesias.

Os recursos naturais propiciam uma actividade industrial de carácter extractivo, predominando o trabalho da pedra, em fábricas e oficinas de cantaria e pedreiras, nomeadamente nas freguesias de Alcains e Escalos de Cima. O artesanato ligado à construção civil e áreas afins, a pastorícia associada à produção de gado ovino, uma prática residual da agricultura de subsistência ou tradicional que noutros tempos foi a actividade dominante, são ainda marcas profundamente vincadas neste território. Os solos de fraca capacidade agrícola sugerem o cultivo de plantas pouco exigentes, como o feijão-frade, a oliveira, a vinha, entre outros.

No meio empresarial, destacam-se iniciativas económicas de sucesso como a fábrica de confeccções Dielmar e a empresa Lusitana, de produção de farinhas, com projecção nacional e internacional em ambos os casos e localizadas as duas em Alcains. A Dielmar constitui, além disso, a principal empregadora de mão-de-obra, quer da população de Alcains, quer das freguesias do território do Agrupamento trabalhando nela, muitos encarregados de educação dos alunos do Agrupamento.

Pelo que se pode depreender desta descrição, a freguesia de Alcains, dada a sua dimensão social e económica, tem constituído o principal pólo empregador das populações do território do Agrupamento. Constitui ainda, geograficamente, o epicentro das restantes freguesias do Agrupamento, distando delas uma distância reduzida que varia entre os 3,5 Km (Póvoa de Rio de Moinhos) e os 9 Km (Lardosa).

## 3. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains insere-se numa orientação global da política educativa intimamente ligada ao novo regime legislativo de autonomia, administração

e gestão dos estabelecimentos públicos dos vários níveis de ensino. Trata-se de uma unidade organizacional subordinada à existência de um projecto educativo comum, com vista a favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória na sua área geográfica de implantação.

Ao formar-se o Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains pretendeu-se reforçar os laços pedagógicos entre estabelecimentos de educação até então dispersos, desde o Jardim de Infância à Escola Secundária, numa estratégia de valorização da sequencialidade das diversas etapas educativas envolvidas. Racionalizar meios e rentabilizar recursos administrativos, materiais e humanos foram outros dos objectivos subjacentes à formação do Agrupamento de Escolas.

#### 4. Caracterização da turma

Trata-se de uma turma mista. 16 dos alunos que a compõem são do ensino articulado de música. Sendo 9 raparigas e 7 rapazes. É uma turma com um historial comum, uma vez que os alunos estão juntos desde o ensino pré-escolar. Não possui alunos com Necessidades Educativas Especiais e são alunos com muito bom aproveitamento em quase todas as disciplinas, apresentando competitividade entre si, saudável até ao momento, que os faz exigir cada vez mais de si mesmos. São alunos que por norma, realizam os trabalhos de casa, têm uma participação muito activa e um relacionamento com o professor muito bom.

Os restantes 9 alunos que constituem esta turma são de características diferentes São 3 raparigas e 6 rapazes, dois quais 2 são repetentes. Provêm de uma turma de relacionamento difícil, de poucos hábitos e métodos de trabalho. No entanto, diluídos nesta turma o seu aproveitamento e comportamento foram acompanhando a maioria.

Assim, foi uma turma em que o trabalho fluiu e que exigiu sempre mais de mim. Deste modo, constituiu para mim um desafio preparar aulas para eles para os motivar e levar a produzir sempre mais. A oralidade foi muito trabalhada e de todas as turmas de 7º Ano foi aquela que conseguiu melhor desempenho.

#### 5. Aula observada.

A Professora Noemí Pérez Pérez deslocou-se à escola para observar a aula que decorreu no dia 22 de Fevereiro de 2011. Teve como tema a introdução à Unidade 8 - **Vamos a disfrazarnos**. Os objectivos previstos para a mesma seguem em grelha para o propósito:

 **Clase 90 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

### Contenidos:

Introducción a la unidad: Vamos a disfrazarnos.  
El Carnaval.  
La perífrasis: ir + Infinitivo.

Clase 90 minutos: El Carnaval				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar sobre as tradições de Carnaval; de disfarces.</li> <li>- Identificar peças de vestuário e acessórios;</li> </ul>	<p>- El Carnaval: Disfraces; fiesta, desfiles;disfrazarse;bro mas; reír, ...</p>	<p>- Perífrasis: Ir + Infinitivo</p>	<p>- Carnaval no Mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Compreensão e expressão oral e escrita.</li> </ul>

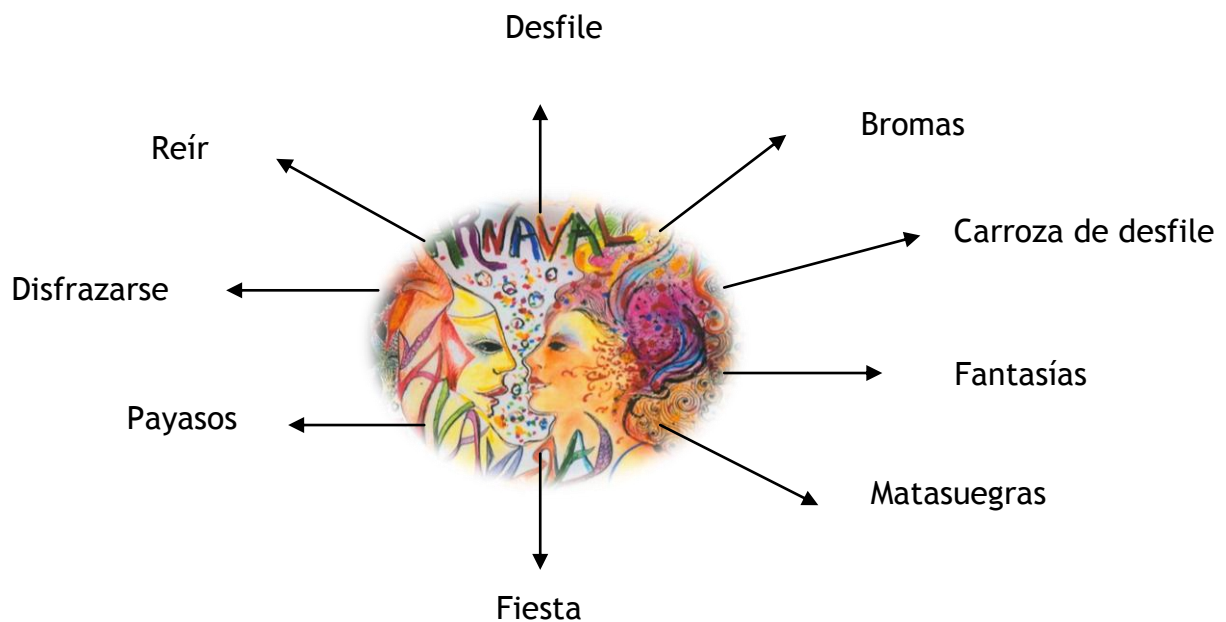
### Motivación inicial a la unidad:

#### Actividad 1:

La clase empieza con una pequeña canción sobre el tema del Carnaval. Es una canción infantil que tiene como objetivo dotar a los alumnos de vocabulario utilizado para describir el ambiente.

<http://www.youtube.com/watch?v=huHyoaas9zA>

Después de escuchar la canción la profesora pega una imagen (**Anexo 1**) en el centro de la pizarra. Sirve esta actividad para hacer un brainstorming de todas las palabras que los alumnos han oído y de otras que se les ocurran durante el ejercicio.



Los alumnos registran el esquema en sus cuadernos.

### Actividad 2:

A continuación la profesora pide que abran sus libros en la página 90 y después de leer las instrucciones del primer ejercicio, el mismo es realizado en conjunto y le sigue la corrección inmediatamente. A continuación se repite la estrategia con el ejercicio 2 de la página 91 del libro del alumno.

### Actividad 3:

Le sigue la presentación de un **PowerPoint: El Carnaval**. Esta actividad pretende hacer el puente entre diversas culturas y es acompañada por cuestiones de la profesora para que los alumnos lleguen a la información presentada y hagan comparaciones con las costumbres de otros países/culturas.



## Anexo 2

### Actividad 4:

La cuarta actividad de esta clase es escuchar un diálogo del CD que acompaña el libro del alumno para que ellos organicen las hablas de tres personajes y comprueban el orden correcto, del ejercicio 4 de la página 91, del manual.

### Actividad 5:

Basándose en una de las frases del diálogo, la profesora la escribe en la pizarra:

**Voy a disfrazarme de bombero.**



Verbo ir en **presente** de indicativo    +    a    +    verbo principal en **Infinitivo**

Y cuestiona a los alumnos sobre la estructura de la frase. A continuación pregunta sobre la intención de esta frase. Los alumnos deberán decir que es una **intención futura**.

A continuación se confirma todo lo que se explicó con la lectura de la explicación del libro de los alumnos y éstos realizan los ejercicios 1, 2 y 3 para consolidación de los aprendizajes. Inmediatamente les sigue la corrección de todos los ejercicios y se explican las posibles dudas de los alumnos.

Se termina la clase con **los deberes**: estudiar todo el nuevo vocabulario aprendido en esta clase y realizar el ejercicio 4 de la página 93.

## 6. Reflexão:

O plano de aula foi cumprido na sua totalidade e os alunos manifestaram-se interessados nas actividades, tendo correspondido aos objectivos propostos e chegado às conclusões que se pretendia que chegassem com as estratégias apresentadas.

A aula resultou devido ao interesse manifestado pelos alunos. Este facto deve-se ao conhecimento que a professora possui da turma e à selecção de actividades que sabe que irão de acordo com os seus interesses. Como foi referido anteriormente na caracterização da turma, este é um grupo que exige sempre mais e que apresenta sede de saber. É também um grupo que se mantém informado e que cruza informação uns com os outros e com a professora.

A Professora Noemí alertou-me para alguns erros ortográficos, tendo salientado no entanto que, o meu nível de espanhol tinha evoluído substancialmente. Apreciou a diversidade de actividades e ficou impressionada com a participação e o nível de proficiência linguística dos alunos.

## 7. Plano Anual de Actividades; Plano Curricular de Turma

No início do ano lectivo foi elaborado o PAA por Departamento Curricular. Assim, ficou decidido que as línguas assinalariam o Dia Europeu das Línguas com trabalhos realizados pelos alunos. Assim, todas as minhas turmas elaboraram trabalhos temáticos sobre Espanha para a exposição.

Fiz ainda a proposta de duas visitas de estudo a Espanha, com locais a definir de acordo com o PCT das diferentes turmas. Sugerir ainda que se assinalassem dias festivos espanhóis, tendo eleito o Día de Los Reyes Magos, por ser a tradição mais conhecida do país vizinho. Ainda para o PAA, indiquei que tomaria parte da exposição de final de ano com os melhores trabalhos elaborados pelos alunos ao longo de todo o ano lectivo.

Saliento que cumpri com todas as actividades após fazer em Conselhos de Turma a articulação das actividades com colegas de outras disciplinas.

Com o 12º ano, fizemos uma recriação de El Día de los Reyes, com elaboração de folhetos elucidativos da tradição (**Anexo 3**), distribuição de caramelos e marcadores para colorir (**Anexo 4**) para os alunos do 1º Ciclo e marcadores para os restantes alunos e docentes (**Anexo 5**).



Janeiro 2011

Depois dos conselhos de Turma, foram decididos os locais das visitas a realizar, articulando-as com os respectivos professores de História, devido ao riquíssimo património de ambas as cidades. Para cada uma delas foi elaborado um guião (**Anexo 6**) com informação essencial e alguns conselhos, norteando os alunos no seu modo de ver as cidades. Em cada uma das cidades foram contactados guias que orientaram as visitas.



**Salamanca**  
**18-03-2011**  
**9º e 12º Anos**

**Cáceres**  
**28-03-2011**  
**7º e 8º Anos**



Integrado no Projecto Escola Mundo que é um projecto com um cariz humanitário, com actividades de sensibilização para os problemas de protecção ambiental, direitos humanos e sobretudo de carácter multicultural, que me seduziu de imediato.

Vi neste projecto a possibilidade de desenvolver actividades interculturais e, deste modo tivemos uma proposta do CEIP M<sup>a</sup> Ángeles de Ballesteros - Vegaviana (Moraleja) de um intercâmbio escolar. Após todos os contactos e planificação de actividades, visitámo-los no dia 24 de Maio de 2011, sendo recebidos da forma mais calorosa que se pode esperar.



Pela nossa vez, recebemo-los no nosso Agrupamento no âmbito da Semana do Agrupamento, integrando-os nas actividades desenvolvidas pelas turmas e pelos diferentes Departamentos Curriculares.



A preparação desta visita passou também pela elaboração de um guião/programa (**Anexo 7**), dado a cada aluno e professor. Ficaram já agendadas as actividades para o próximo ano lectivo.



**Exposição de trabalhos -  
Semana do Agrupamento**

## Capítulo II - Planificações das aulas

Este capítulo centrar-se-á na apresentação das três unidades pedidas, analisadas e corrigidas pela professora de Espanhol da Universidade da Beira Interior Noémi Pérez Pérez.

Saliento que as correcções feitas pela Professora tiveram sempre a ver com erros ortográficos. A Professora gostou sempre dos materiais, do encadeamento das actividades, das estratégias escolhidas e dos feedbacks que constituíram sempre a actividade inicial. As motivações iniciais foram também objecto de agrado porque contribuíram sempre para a contextualização dos temas a abordar nas aulas.

As três unidades didácticas apresentadas foram planeadas de acordo com a planificação anual (anexo 8), de acordo com o Programa de Língua Espanhola para o Ensino Básico, do manual dos alunos e do Marco de Referencial Comum Europeu para as Línguas.

A primeira unidade didáctica é a Unidade 7: **¡Vivan las rebajas!** E centra-se sobre o vestuário e acessórios, padrões e cores; as lojas; os preços e os gostos. A segunda unidade intitulada: **Cuéntanos un cuento** tem um carácter plenamente intercultural, cujos conteúdos se focaram nos personagens dos contos tradicionais e nas rotinas diárias. A terceira unidade: **Nos vamos de vacaciones** que foca os planos futuros de férias, com todo o vocabulário inerente ao tema. A cada uma das unidades foram acrescentados os conteúdos gramaticais adequados tais como os pretéritos imperfecto, indefinido e o futuro, para a realização das tarefas propostas.

Estas unidades foram ainda aproveitadas para rever conteúdos já abordados anteriormente e serviram também de elo de ligação às imediatas. Todo o material elaborado foi enviado à Professora Noemí que, com toda a disponibilidade fez a sua supervisão/orientação no sentido de melhorar sempre a minha prática pedagógica.

### Planificación de la Unidad 7: ¡Vivan las rebajas!

**Manual adoptado:** Español I Nivel Elemental

Porto Editora.

6 tiempos (90 min. + 45 min. +90 min. +45 min.)

#### **Clase 90 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

**Contenidos:**

Introducción a la unidad: ¡Vivan las rebajas!  
 Las tiendas; Los adjetivos numerales ordinales- ejercicios; Las prendas de vestir.  
 Los colores - repaso.

Clase 90 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a perguntas relacionadas com uma notícia sobre Las Rebajas en España.</li> <li>- Reconhecer e utilizar expressões sobre os slogans publicitários;</li> <li>- Identificar peças de vestuário e acessórios;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As peças de vestuário:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- la falda, el jersey, la chaqueta, el sombrero, los vaqueros, la camiseta, el vestido, las botas, el abrigo, los pantalones cortos.</li> </ul> </li> <li>- Os padrões (rayas, ...)</li> <li>- As cores: revisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los adjetivos numerales ordinales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância de Las rebajas em Espanha: comparação com os saldos em Portugal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Compreensão e expressão oral e escrita.</li> </ul>

**Motivación inicial a la unidad:****Actividad 1:**

<http://www.youtube.com/watch?v=9w6sXqB4ZYQ>

Después de ver la presentación síguele una interpretación de la misma con preguntas como las siguientes, a las cuales los alumnos deberán contestar.

- a) ¿Cuál es el asunto de la presentación?
- b) ¿Cuáles han sido los primeros comercios en adelantarse en las rebajas?
- c) ¿Cuántos días se han adelantado?

- d) ¿Cómo se puede saber que hay rebajas en las tiendas?
- e) ¿Cuáles han sido las causas del anticipo de las rebajas?
- f) ¿Cuál es la estimativa de los gastos de cada persona en las rebajas?
- g) ¿Qué diferencia existe entre el gasto de este año y el del año pasado?
- h) ¿Cuáles son las ciudades con un gasto más alto?
- i) ¿Cuándo terminarán las rebajas?

Le sigue la presentación de un PowerPoint con letreros publicitarios y chistes para promoción de la oralidad de los alumnos. (PowerPoint: Las rebajas).



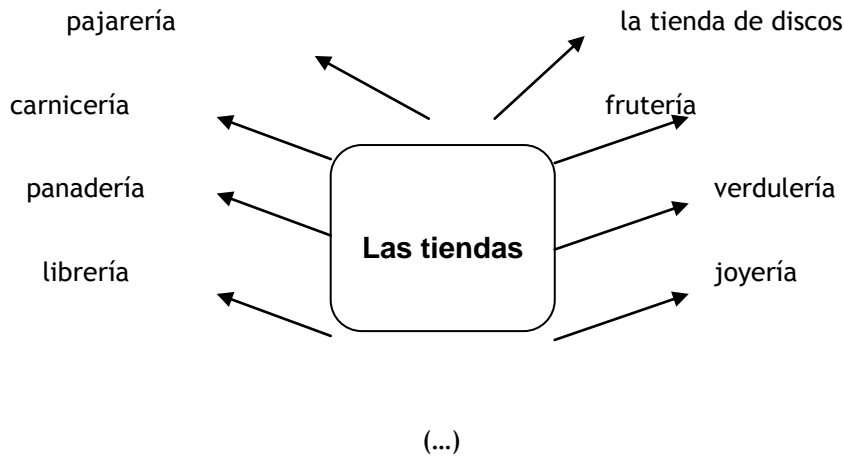
#### Anexo 9

#### Actividad 2:

A continuación se presentará la imagen de una de las entradas de El Corte Inglés de Madrid (anexo 10) para introducir la actividad de la página 78 del libro del alumno.



Con este ejercicio se fará una breve traducción de las palabras nuevas con los alumnos y la profesora hará un registro en la pizarra de nuevas palabras, de otras tiendas que suelen existir en un centro comercial, del tipo del Corte Inglés:



Los alumnos registran el esquema en sus cuadernos. Podrán aparecer otras más que los alumnos sugieran.

**Actividad 3:**

Realización de un juego de Pregunta/Respuesta.

A los alumnos se distribuyen unas tiras con una pregunta indirecta. El alumno elige un compañero para contestarle. (Anexo 11).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos zapatos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos pantalones, camisas, blusas, chaquetas, camisetas, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos sardinas, merluza, calamares, atún, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos cerdo, ternera, pollo, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos naranjas, manzanas, plátanos, lechuga, tomates, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos lavadoras, televisores, microondas, lavavajillas, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos relojes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos anillos, pendientes, pulseras, collares, joyas en general</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde venden helados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde venden entradas de cine, teatro, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos pan y pasteles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos revistas, periódicos y hasta pipas y algunas chucherías</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos bolígrafos, cuadernos, gomas, lápices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos libros</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos perfumes, colonias, cremas, productos de higiene personal, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos hilo, aguja, dedal, artículos de costura y bordado, medias, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde compramos sellos, sobres, tabaco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde nos arreglamos el pelo</li> </ul>

**Actividad 4:**

Después la profesora hará la distribución de una ficha de trabajo con los **adjetivos numerales ordinales** (anexo 12).

Agrupamento de Escolas J. Sanches - Alcains



Espanhol I

Ficha de trabajo - 7º Año

**Los adjetivos numerales ordinales**



*Cuarto* y *segunda* son números ordinales. Se usan para indicar el orden en una clasificación o secuencia.

*Javier acabó sexto en el maratón.*

*Ana es mi tercera profesora de español.*

● Números ordinales

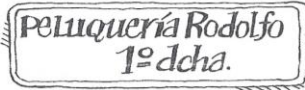
1. <sup>o</sup> /1. <sup>a</sup> primero/primer, primera	6. <sup>o</sup> / 6. <sup>a</sup> sexto, sexta
2. <sup>o</sup> /2. <sup>a</sup> segundo, segunda	7. <sup>o</sup> / 7. <sup>a</sup> séptimo, séptima
3. <sup>o</sup> /3. <sup>a</sup> tercero/tercer, tercera	8. <sup>o</sup> / 8. <sup>a</sup> octavo, octava
4. <sup>o</sup> /4. <sup>a</sup> cuarto, cuarta	9. <sup>o</sup> / 9. <sup>a</sup> noveno, novena
5. <sup>o</sup> /5. <sup>a</sup> quinto, quinta	10. <sup>o</sup> /10. <sup>a</sup> décimo, décima

**ATENCIÓN:**

primero, tercero + sustantivo masculino singular = primer, tercer  
 El primer tren sale a las 7.20. Hoy es nuestro tercer día en Bolivia.

- A partir del 11.<sup>o</sup> se usan normalmente los números cardinales. ▶ UNIDAD 25: Números cardinales  
 Alfonso XIII (trece) es el abuelo de Juan Carlos I (primero).  
 La oficina de Maribel está en el piso diecisiete.  
 Federico García Lorca nació a finales del siglo XIX (diecinueve).
- Los ordinales tienen la misma forma (masculino, femenino, singular o plural) que el nombre al que se refieren.  
 Las oficinas de Intersa están en la tercera planta.  
 Chus y yo quedamos segundos en un campeonato de tenis.
- En algunos casos, los ordinales pueden ir delante o detrás del nombre.  
 Vivo en el segundo piso. / Vivo en el piso segundo.  
**PERO:** No con nombres propios.  
 Carlos V (quinto)
- Los ordinales pueden ir solos cuando está claro el nombre al que se refieren.  
 El Universidad de Chile va primero en la liga.  
 -¿Por qué capítulo vas? -Por el quinto.
- Cuando se escriben con números, se añade <sup>o</sup> para el masculino, y <sup>a</sup> para el femenino; o se usan números romanos.

Fernando III  
 Capítulo VIII



Ejercicios

1- Observa las ilustraciones y completa las frases:

Antonio Oliva 2º C	Servicios de Gas 11º A	Sastrería MODERNA 10º D	Moreno-Arribas ABOGADOS 3º D	Molina Cardoso 12º A
Gestoría Salvado 1º A	Hispanosa 14º D	Academia Cervantes 4º B	Julia Salinas 7º C	Editorial Mundisa 9º D

- Antonio Oliva vive en el segundo piso.
- Las oficinas de Servicios de Gas están en el piso \_\_\_\_\_.
- La sastrería Moderna está en la \_\_\_\_\_ planta.
- Hay un despacho de abogados en el \_\_\_\_\_ piso.
- La familia Molina Cardoso vive en el piso \_\_\_\_\_.
- La gestoría Salvado está en el \_\_\_\_\_ piso.
- Las oficinas de Hispanosa están en el piso \_\_\_\_\_.
- La academia Cervantes está en la \_\_\_\_\_ planta.
- Julia Salinas vive en el piso \_\_\_\_\_.
- La editorial Mundisa está en el \_\_\_\_\_ piso.

2- Escribe los nombres de los personajes con palabras:

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Juan Carlos I <u>Juan Carlos primero</u> . | 6. Iván IV _____.        |
| 2. Isabel I _____.                            | 7. Margarita II _____.   |
| 3. Juan XXIII _____.                          | 8. Pío XI _____.         |
| 4. Alfonso XII _____.                         | 9. Juana III _____.      |
| 5. Luis XV _____.                             | 10. Juan Pablo II _____. |

3- Escribe los números que están entre paréntesis:

1. Estudio (2.<sup>o</sup>) segundo curso de Arquitectura.
2. Enero es el (1.<sup>o</sup>) \_\_\_\_\_ mes del año.
3. Estoy leyendo un libro con (15) \_\_\_\_\_ capítulos. Voy por el capítulo (11.<sup>o</sup>) \_\_\_\_\_
4. El Valencia es el (1.<sup>o</sup>) \_\_\_\_\_ en la Liga de fútbol.
5. Javi es el (3.<sup>o</sup>) \_\_\_\_\_ de sus hermanos.
6. Ellas han sido las (1.<sup>a</sup>) \_\_\_\_\_ en llegar.
7. La ñ es la letra (15.<sup>a</sup>) \_\_\_\_\_ del alfabeto.
8. El despacho de José está en el (8.<sup>o</sup>) \_\_\_\_\_ piso.
9. Tuerza por la (2.<sup>a</sup>) \_\_\_\_\_ calle a la izquierda.
10. Nos vamos de vacaciones la (3.<sup>a</sup>) \_\_\_\_\_ semana de agosto.
11. El siglo XVIII \_\_\_\_\_ fue el Siglo de las Luces.
12. Tina y Carla acabaron (4.<sup>as</sup>) \_\_\_\_\_ en el campeonato de tenis.

Después de la lectura/explicación de los usos de los adjetivos numerales ordinales, los alumnos hacen los ejercicios en unos 15 minutos. Después de hacer la corrección oral de los ejercicios, se aclaran las dudas de los alumnos.

#### Actividad 5:

Presentación de un PowerPoint con prendas de vestir. (PowerPoint: Las prendas) para descubrir los nombres de las prendas con las sugerencias de los alumnos. La aparición de los nombres es gradual, aparecen siempre que los alumnos nombran correctamente las prendas.



#### Anexo 13

#### Actividad 6:

A continuación la profesora presenta otro PowerPoint (PowerPoint: Los colores) con un breve ejercicio de repaso para que los alumnos hagan en sus cuadernos, porque los colores ya habían sido estudiados.



#### Anexo 14

Se termina la clase con **los deberes**: estudiar todo el nuevo vocabulario estudiado en esta clase.

#### Clase 45 minutos:

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

#### Contenidos:

Realización de una ficha de trabajo de consolidación de contenidos.  
Corrección de la misma.

Clase 45 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
O aluno deve ser capaz de:  - Sistematizar os conteúdos abordados na aula anterior: identificar peças de vestuário, cores, lojas, ...  - Ampliar os seus	- As peças de vestuário:  - Os padrões (rayas, ...)	- Revisão: artículos; femenino y plural	- Comércio e lojas.	- Observação directa;  - Avaliação formativa;  - Compreensão e expressão oral e escrita.

conhecimentos sobre as peças de vestuário e acessórios de moda.				
---	--	--	--	--

**Motivación inicial:**

**Actividad 1:**

Diálogo con los alumnos para hacer un breve repaso de la clase anterior: tiendas; prendas; colores; adjetivos numerales ordinales...

**Actividad 2:**

A continuación La profesora hará la distribución de una ficha de trabajo (**anexo 15**) para realizar en grupo. Podrán utilizar todos los recursos posibles (libro, cuaderno, diccionario,...). Tendrán 20 minutos para realizarla. Tras ese tiempo se hará una corrección colectiva, anotando en la pizarra las palabras nuevas o deletreando las que presentan algún problema de comprensión.

**Agrupamento de Escolas J. Sanches - Alcains**

**Español I - 7º Curso**



**Ficha de trabajo: Las prendas de vestir**

- 1- Mira las imágenes y completa el recuadro con los nombres de la ropa interior y de la ropa para dormir:



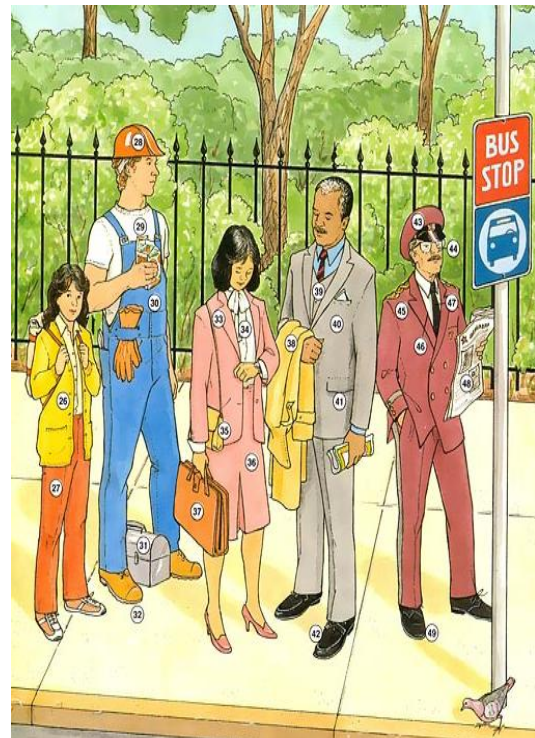
1		12	
2		13	
3		14	
4		15	
5		16	
6		17	
7		18	
8		19	
9		20	
10		21	
11			

2- Completa los recuadros con los nombres de la ropa y de los accesorios:



1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	



Más vocabulario (¡toma nota!):

- ✓ Ir combinado, combinar (colores, tejidos, piezas de ropa)
- ✓ Pantalón de pierna ancha (de campana) / estrecha (pitillo)

- ✓ Cintura baja / alta (tiro alto, tiro bajo)
- ✓ Una talla más / menos
- ✓ Sentar / quedar bien o mal (el vestido me sienta/queda bien; ese vestido te sienta/queda mal)
- ✓ Jersey/falda/pantalón/camisa/calzetas... a/de cuadros, a/de rayas, de rombos, liso, floreado, estampado,
- ✓ Tejidos: de pana, de lana, de cuero, de algodón, de paño, de terciopelo, una camisa transparente, de encaje...

 **Clase 90 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

**Contenidos:**

El grado comparativo de los adjetivos. Los adjetivos demostrativos – ejercicios de consolidación.

Clase 90 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
O aluno deve ser capaz de: - Sistematizar os conteúdos abordados na aula anterior. - Perguntar preços; - Comparar preços; - Designar peças de vestuário ou acessórios com o uso de demonstrativos. - Expressar gostos e opiniões.	- Os preços; - Me gusta, me encanta,... - No me gusta; no me gustan,...	- El grado comparativo de los adjetivos; - Los adjetivos demostrativos.	- Comparação do uso dos determinantes demonstrativos e do grau comparativo dos adjetivos.	- Observação directa; - Avaliação formativa; - Compreensão e expressão oral e escrita.

**Motivación inicial:****Actividad 1:**

Diálogo con los alumnos para hacer un feedback de todos los contenidos estudiados. La profesora hace preguntas para llegar a los grados de los adjetivos:

- a) ¿Qué te gusta más comprar en las rebajas?
- b) ¿Te gusta más las rebajas o la época normal de compras?
- c) ¿Cuál ha sido el artículo más caro/barato que te has comprado? (...)

Registro de algunas respuestas en la pizarra para subrayar los grados de los adjetivos:

Ej. Me gusta más la época normal de compras porque hay menos personas que en la época de rebajas en las tiendas.

Con este ejemplo, la profesora pide para que abran el libro del alumno en la página 80 y lee y explica el grado comparativo de los adjetivos a los alumnos y hace la comparación con el portugués, que es muy semejante y les pide para hacer el ejercicio 1 de la página 80 para comprobarlo. Le sigue la corrección.

**Actividad 2:**

Le sigue la presentación de un PowerPoint con prendas de vestir con su precio normal y el precio nuevo de rebajas (**PowerPoint: Los precios**). Con base en este PowerPoint, los alumnos crean frases con los grados de los adjetivos/expresiones: caro; barato; bonito; feo; de moda;... y las frases se registran en la pizarra y a continuación en los cuadernos de los alumnos.



Anexo 16

**Actividad 3:**

Después de esta actividad, los alumnos se darán cuenta de que han utilizado naturalmente los adjetivos y pronombres demostrativos y se formalizará su estudio con el recuadro de sus libros en la página 82 (comparación con el portugués: semejanzas y diferencias).

A continuación haremos en grupo-aula los ejercicios 1,2 y 3 de la página 82 con corrección simultánea. (El ejercicio 3 es de repaso).

**Actividad 4:**

Después la profesora hará la distribución de una ficha de trabajo: **Expresar gustos y opiniones (anexo 17)**. La ficha es leída por la profesora que explica y aclara las dudas que los alumnos puedan presentar.

Agrupamento de Escolas J. Sanches - Alcains  
Español I - 7º curso



**Ficha de trabajo: Expresar gustos y opiniones**

**Expresar gustos y contrastar opiniones:**

**Expresar y contrastar gustos, aficiones, intereses**

■ Para dar una opinión, podemos usar:

Para mí, Yo pienso que A mí me parece que Yo creo que	+ OPINIÓN	creo crees crees creéis creen
(yo) (tú) (él, ella, usted) (nosotros/as) (vosotros/as) (ellos, ellas, ustedes)	PENSAR pienso piensas piensa pensamos pensáis piensan	

■ Ante las opiniones de otros, podemos mostrar acuerdo, desacuerdo y añadir argumentos.

Yo (no) **estoy de acuerdo** con lo que ha dicho Juan.  
contigo.  
con eso.

Sí, tienes razón.

Sí, claro,  
Eso es verdad, pero  
Bueno,

+ OPINIÓN

Para referirnos a lo inmediatamente dicho por otros se usa **eso**.

Eso { no es verdad.  
es una tontería.  
está bien.

■ Para establecer prioridades:

Lo más { grave urgente importante necesario	{ es son	INFINITIVO solucionar el problema de la guardería. NOMBRES la guardería nueva. las guarderías nuevas.
Es { importantísimo fundamental urgente necesario	{ es son	construir una guardería nueva.

**HABLAR DE GUSTOS Y DE INTERESES**

Me gusta } la playa / este bar / ... NOMBRES EN SINGULAR  
Me interesa } pasar / conocer gente / ... VERBOS EN INFINITIVO  
Me encanta }

Me gustan } los deportes / las ciudades NOMBRES EN PLURAL  
Me interesan }

¡PRESTA ATENCIÓN!

Fíjate bien en la estructura que se usa con verbos como **gustar** o **encantar**

A mí	me	A mí	me
A ti	te	A ti	te
A él	le	A él	le
A ella	le	A ella	le
A usted	le	A usted	le
A nosotros/as	nos	A nosotros/as	nos
A vosotros/as	os	A vosotros/as	os
A ellos	les	A ellos	les
A ellas	les	A ellas	les
A ustedes	les	A ustedes	les

muchísimo. mucho. bastante. nada.

me gusta/n  
te gusta/n  
le gusta/n  
nos gusta/n  
os gusta/n  
les gusta/n

me gusta visitar parques. A mí, me gusta visitar parques.  
A mí, me gusta visitar parques.

Pero:  
Me encanta/n ~~mucho~~ / ~~mucho~~ / ~~mucho~~.

**Y, NO... NI, TAMBIÉN, TAMPOCO, PERO**

En el pueblo hay un hotel y dos bares. **También** hay un casino.  
En el pueblo **no** hay cine ni teatro. Y **tampoco** hay farmacia.  
En el pueblo **no** hay restaurante, **pero** hay dos bares y una cafetería.

**PUES**

Muchas veces, cuando contrastamos opiniones, usamos **pues**.


- Me encanta.
- Pues a mí no me gusta mucho.

**SI, NO, TAMBIÉN, TAMPOCO**

- (A mí) me gusta mucho el cine. (A mí) también. A mí, no.
- (A mí) no me gustan las ciudades en verano. (A mí) tampoco. A mí, sí.
- (Yo) soy profesor de español. (Yo) también. Yo, no.
- (Yo) no tengo dinero para ir en avión. (Yo) tampoco. Yo, sí.


A continuación los alumnos elaboran un pequeño texto donde describen sus opiniones sobre unas imágenes que la profesora les da en una pequeña ficha (**anexo 18**) que es recogida después de 15 minutos, para posterior corrección por parte de la profesora.

Agrupamento de Escolas J. Sanches - Alcains  
Español I - 7º Curso




Ficha de trabajo: **Expresar gustos y opiniones**

1- Mira las imágenes y expresa tu opinión sobre los objetos y las actividades, en dos pequeños textos de 4 a 6 líneas.



A



B


---




---



---



A



B

---



---



---

Nombre: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Actividad 3:**

Realización del ejercicio a. del libro del alumno página 79, corrección de lo mismo, tras su conclusión.

 **Clase 45 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

**Contenidos:**

Conclusión del estudio de la unidad 7.  
Pagar con cheque: repaso de los adjetivos numerales cardinales.

Clase 45 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematizar os conteúdos abordados na aula anterior.</li> <li>- Preencher um cheque em espanhol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El cheque: pagar con cheque; rellenar un cheque...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso: Los adjetivos numerales cardinales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pagar con cheque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Compreensão e expressão oral e escrita.</li> </ul>

#### Motivación inicial a la unidad:

#### Actividad 1:

Actividad 1 de la página 85 del libro del alumno. Los alumnos oyen el diálogo del CD de la profesora y completan los diálogos que ocurren en diversas tiendas con contenidos de pedidos; de preguntas de precios, en el probador...

#### Actividad 2:

A continuación los alumnos harán un repaso de los adjetivos numerales cardinales con los ejercicios de la página 83 de sus libros, después de, con un PowerPoint (**PowerPoint: Vamos a pagar con cheque**), la profesora ejemplifique cómo se rellena un cheque.



Anexo 19

Después se distribuye a cada alumno un cheque en blanco (anexo 20), para realizar el ejercicio 1 b. de la página 83 que deberá pegar en su cuaderno.

Agrupamento de Escolas J. Sanches – Alcains  
Español I - 7º curso



Ficha de trabajo: **Paga con cheque**

Rellena el cheque para pagar tus compras. Pégalo en tu cuaderno.

**BANCO DEL UNIVERSO**  
PROSPERIDAD ILIMITADA

FECHA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



---

PAGUESE  
A NOMBRE DE \_\_\_\_\_

€ \_\_\_\_\_

---

LA CANTIDAD DE \_\_\_\_\_

EUROS

---

NO NEGOCIABLE - NO TRANSFERIBLE  
Debe Crearse y Sentirse para Recibirlo.

FIRMA AUTORIZADA: \_\_\_\_\_

---

This is not an instrument subject to Article 3 of the UCS. Esto no es un instrumento mercantil sujeto al Art. 3 de UCS.

RIQUEZA Y ABUNDANCIA  
www.clubdelsecreto.com

---

⚡877 737288⚡ 888 732388

Manual adoptado: Español I Nivel Elemental

Porto Editora.

5 tiempos (90 min. + 45 min. +90 min.)

📅 Clase 1 - 90 minutos:

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

### Contenidos:

Introducción a la unidad: **Cuéntanos una historia.**  
Los cuentos tradicionales.  
La rutina.

Clase 90 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear os contos tradicionais apresentados;</li> <li>- Recontar trechos de conto tradicionais</li> <li>- Falar da rotina diária</li> </ul>	<p>- Cuentos tradicionales: La Bella y la bestia; Blanca nieves; Pinocchio; la bella durmiente; los tres cerditos; ...</p> <p>- Repaso de la relaciones familiares;</p> <p>-La rutina: levantarse; cepillarse los dientes; peinarse; afeitarse; ir al cole,...</p>	<p>- Repaso del Pretérito Imperfecto.</p>	<p>- Érase una vez... - Comparação entre as duas culturas do nome dado aos contos tradicionais que em ambas se lêem às crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Compreensão e expressão oral e escrita.</li> </ul>

### Motivación inicial a la unidad:

#### Actividad 1:

Diálogo con los alumnos sobre los cuentos que sus padres o abuelos solían contarles cuando eran niños antes de acostarse.

- j) ¿Qué suelen hacer los padres con sus chicos antes de acostarlos?
- k) ¿Qué solían hacer vuestros padres?
- l) ¿Qué cuentos os contaban?

m) ¿Os parece que los cuentos que cuentan a los niños españoles son diferentes de los nuestros?

(...)

Pueden ocurrir otras preguntas que dependen de las respuestas de los alumnos.

Le sigue la presentación de un PowerPoint (**PowerPoint: Los cuentos tradicionales**) que tiene como objetivo el nombramiento de los cuentos y el establecimiento de comparaciones /diferencias a la hora de nombrarlos.



Anexo 21

El PowerPoint presenta unas frases que conducen los alumnos a adivinar de qué cuento se está hablando.

Este ejercicio sirve para hablar de los nombres de los cuentos tradicionales. Pretende aún hacer el puente entre las dos culturas.

**Ejemplos:** La cenicienta → A gata Borrallheira

Blanca nieves → A Branca de Neve

(...)

La profesora sigue preguntando sobre otros cuentos que conozcan y podrán surgir algunos de los siguientes:

Aquí tenemos algunos cuentos tradicionales conocidos, pero ¿qué otros más conocéis?

R: Pulgarcito; La bella y la bestia; El gato con botas...

### Actividad 2:

A continuación se hará un registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de una lista de palabras y expresiones nuevas que se añaden al vocabulario de los alumnos.

**La profesora:** Ahora podéis decirme ¿qué nuevas palabras o expresiones habéis oído y leído? y escribe en la pizarra las sugerencias de los alumnos:

**Érase una vez...**

**Envidia**

**No fiarse de...**

**Cruzar**

**Diferente de los demás**

**Precioso**

**Aficionado**

**Caer en una trampa**

**El huso; la rueca**

**Madrasta y hermanastras** (repaso de los lazos familiares)

**El hada** (con llamada de atención al artículo el que va con hada debido a la “a” tónica, por lo tanto el hada pero las hadas porque es una palabra femenina)

**Echar una mano**

**Carpintero** (la profesora aprovecha para hacer un repaso de las profesiones que ya habían sido estudiadas.)

**Hacer realidad su sueño**

**Trenzas del cabello** (la profesora se refiere al sustantivo: el pelo)

**Inservible**

**Fecha de caducidad**

### **Actividad 3:**

Después de que se escriba todo en la pizarra y en los cuadernos, la profesora sigue con otro diálogo introductorio a la actividad siguiente:

Ya hemos visto que es un hábito de los padres y abuelos, contar historias y cuentecillos a los chicos, pero existen otros hábitos que pertenecen a **la rutina** de las personas.

¿Qué hábitos tienes tú diariamente?

¿Qué sueles hacer todos los días por la mañana?

¿Y por la tarde?

¿Y a la hora de acostarte?

(...)

Bueno, ahora vamos a conocer la rutina de Mario y para eso vamos a abrir el libro en la página 140.

La profesora lee las instrucciones y los alumnos realizan el ejercicio de corrección de errores sobre la rutina de Mario. Después, la profesora pide que realicen el ejercicio 2 de la página 141. Posteriormente, se hace la corrección.

Se termina la clase con la indicación de **los deberes**:

- Estudiar todo el nuevo vocabulario aprendido en esta clase.

### **Clase 2 - 45 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

### **Contenidos:**

El Pretérito Indefinido: su uso y sus marcadores temporales.

Clase 45 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematizar os conteúdos abordados na aula anterior.</li> <li>- Ouvir e preencher uma canção com espaços em branco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personagem do conto tradicional: Cenicienta (hermanastras, madrasta, hada madrina ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Pretérito Indefinido: marcadores temporales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Semelhanças entre as duas culturas no que toca à literatura infantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Compreensão e expressão oral e escrita.</li> </ul>

**Motivación inicial a la unidad:****Actividad 1:**

Vamos a escuchar una canción de **Chenoa**, cantante española ganadora de la Operación Triunfo, que se llama **Absurda Cenicienta**, vais a rellenar los huecos del texto de la canción.  
(Anexo 22)

<http://www.youtube.com/watch?v=W3xReKBN4s4>

Después que se escuche la canción, un alumno hace la corrección de la misma.

**Absurda Cenicienta - Chenoa**

En un bar de mi barrio que, no quiero recordar  
Vi a mi novio, besando a mi amiga  
El dolor de saborear, veneno tan letal  
Ver el tiempo en dos seres que quería.

Y con mis ojos logré ver,  
un cuento de papel.

(Estribillo)

Mi reina decías,  
yo te creí.  
La reina de nada,  
es lo que fui.  
Absurda Cenicienta, así me sentí.  
Perdida en un cuento real, como puede ser.

Repetidamente te pedí, más de una explicación,  
Estás loca, eso me decías.  
Ahí volví a creer este cuento de papel,  
Y alejarme de estas tonterías.

Y con mis manos romperé,  
el cuento de papel.

(Estribillo)

Mi reina decías,  
yo te creí.  
La reina de nada,  
es lo que fui.  
Absurda Cenicienta, así me sentí.  
Perdida en un cuento real, como puede ser.

Repetidamente recordé, que quise ser feliz.  
Ay, dolor, amor, dolor, dolor no vuelvas más.  
Romperé, robaré,  
Mi cuento de papel.

(Estribillo)

Mi reina decías,  
yo te creí.  
La reina de nada,

es lo que fui.  
Absurda Cenicienta, así me sentí.  
Perdida en un cuento real, como puede ser.

(Estríbillo)  
Mi reina decías,  
yo te creí.  
La reina de nada,  
es lo que fui.  
Absurda Cenicienta, así me sentí.  
Perdida en un cuento real, esto se acabó.

La profesora pregunta:

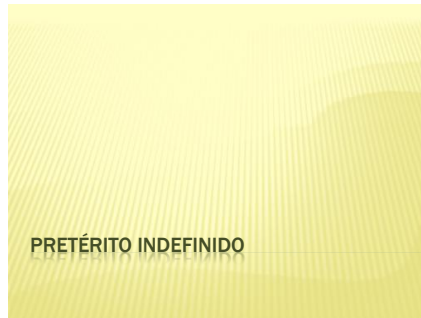
¿Cuál es el tema de la canción?  
¿A qué personaje se compara la cantante?  
A una Cenicienta, sí ¿Por qué? A causa de su sueño...

Todas las palabras que faltaban en la canción pertenecen a una misma clase gramatical, ¿cuál es?

Son verbos, sí y en ¿qué momento ocurren las acciones? En pasado sí. ¿Qué tipo de pasado? Un pasado acabado sin relación con el momento en el que se habla.

Este tiempo verbal es el Pretérito Indefinido.

Le sigue la presentación del PowerPoint (**PowerPoint: El Pretérito Indefinido**)



**Anexo 23**

La profesora presenta el PowerPoint a los alumnos, lee y explica los usos con ejemplos y da una lista de marcadores temporales. Los alumnos copian el contenido para sus cuadernos.

A continuación la profesora pide para que abran sus libros en la página 142 y explica cómo se forma el pretérito indefinido de las tres conjugaciones, de los verbos regulares, llamando la atención para el hecho de que las terminaciones de la 2ª y 3ª conjugaciones son las mismas.

Se termina la clase con la indicación de los deberes:

- Ejercicios 1 y 2 del cuaderno de ejercicios.

📅 **Clase 3 - 90 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

**Contenidos:**

Corrección de los deberes.

Continuación del estudio del Pretérito Indefinido. Actividad práctica.

Clase 45 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematizar os conteúdos abordados na aula anterior.</li> <li>- Reconstituir un conto tradicional: Caperucita Roja substituindo as imagens por palabras.</li> </ul>	<p>- O conto tradicional: Caperucita Roja.</p>	<p>- El Pretérito Indefinido: marcadores temporales</p>	<p>- Semelhanças entre as duas culturas no que toca à literatura infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Compreensão e expressão oral e escrita.</li> </ul>

**Motivación inicial:**

**Actividad 1:**

Diálogo con los alumnos sobre las clases anteriores y sobre los contenidos estudiados:

¿Cuál es el tiempo verbal que estamos estudiando?

¿Para qué sirve?

¿Cómo se forma?

¿Cuáles son los marcadores temporales con los que es utilizado? (...)

#### **Actividad 2:**

Corrección de los deberes de los alumnos y esclarecimiento de posibles dudas.

#### **Actividad 3:**

La profesora pide a los alumnos que hagan los ejercicios 2 y 3 de la página 35 del libro del alumno, para continuar practicando el uso del Pretérito Indefinido.

A continuación, los alumnos hacen la corrección de las formas verbales en la pizarra para evitar los errores a la hora de escribirlas.

#### **Actividad 4:**

Después que se termine la corrección de los deberes, la profesora junta los alumnos en pares para la realización de una actividad práctica para consolidar los conocimientos lexicales adquiridos hasta el momento.

Antes de empezar explica:

Ahora, vamos a hacer un trabajo en parejas, voy a presentaros un cuento muy conocido: Caperucita Roja, pero tiene una forma especial: es un pictograma. ¿Sabéis lo qué es? Es un texto con palabras que han sido sustituidas por dibujos. En grupo, quiero que reconstituyáis el texto original.

Bien, vamos a empezar...

Le sigue la presentación del cuento:

[http://issuu.com/eri.gomez90/docs/cuento\\_caperucita\\_en\\_pictogramas](http://issuu.com/eri.gomez90/docs/cuento_caperucita_en_pictogramas)

La actividad termina con la lectura/corrección del cuento con las palabras representadas por los dibujos, con varios grupos interviniendo.

Se termina la clase con la indicación de los deberes:

- Leer el cuento: “El criado del rico mercader” en la página 146 y 147 del libro del alumno.
- Realización de las actividades de la página 147.

**Planificación de la Unidad 16: Nos vamos de vacaciones****Manual adoptado: Español I**

Porto Editora

4 tiempos (90 min. + 45 min. + 45 min.)

**Clase 1 - 90 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

**Contenidos:**Introducción a la unidad 16: **Nos vamos de vacaciones.**

La carta informal.

El tiempo atmosférico.

Clase 90 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer planos de férias;</li> <li>- Falar de acessórios importantes para o local onde se deslocam de férias;</li> <li>- Falar de actividades praticadas em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La montaña; la playa; el campamento; el campo</li> <li>- Repaso de las prendas de vestir y accesorios: bañador; gafas; plumífero; botas,...</li> <li>- Repaso: me gusta, no me gusta, prefiero,...</li> <li>- Está lloviendo; hace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso del Pretérito Imperfecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La carta informal: semelhanças com a estrutura portuguesa e diferença de preenchimento do envelope.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Compreensão e expressão oral e escrita.</li> </ul>

férias;  - Exprimir gostos e preferências;  - Escrever uma carta informal;  - Falar do tempo atmosférico.	buen tiempo; hace mucho calor, frío,...			
---	---	--	--	--

**Motivación inicial a la unidad:**

**Actividad 1:**

Diálogo con los alumnos sobre los proyectos futuros de vacaciones que posiblemente sus padres ya podrán haber discutido con ellos para el verano.

- n) Estamos llegando al final del año académico, por eso la última unidad del manual es la que se relaciona con las vacaciones. ¿Ya tenéis planes para vuestras vacaciones?
- o) ¿Dónde suelen pasarlas? En el campo, la playa, la montaña...
- p) ¿Cuál es vuestro destino favorito? ¿Por qué?
- q) ¿Cuánto tiempo soléis tardar en el destino de vuestras vacaciones?
- r) ¿Con quién las pasareis?

(...)

Pueden ocurrir otras preguntas que dependen de las respuestas de los alumnos.

Después del diálogo inicial la profesora pide a los alumnos que abran sus libros en la página 180 para leer las posibles actividades que se pueden practicar en vacaciones. Podrán surgir más: leer, jugar ordenador, ver la tele...

A continuación los alumnos hacen el **ejercicio 1**, de la página 180 del manual del alumno, que consiste en agrupar las actividades presentadas de modo a caracterizar sus vacaciones, buenas o malas. A continuación algunos alumnos leen las asociaciones que han hecho.

**Actividad 2:**

Después del ejercicio la profesora presenta un PowerPoint sobre algunos lugares donde se suele hacer vacaciones:

**Anexo 24**

Esta presentación tiene, como principal objetivo, dotar a los alumnos de vocabulario esencial para la realización de la tarea siguiente.

La explotación del PowerPoint podrá ser hecha de la siguiente forma:

Imaginad qué vais de vacaciones a la playa, ¿qué objetos tenéis que llevar con vosotros?

R: bañador, gafas de sol, toalla, ...

Y si fuera para un campamento, ¿qué sería necesario?

R: la tienda, la mochila, el saco de dormir,...

Y ¿qué aconsejaríais para hacer vacaciones en montaña?

R: un plumífero, una botas, un equipo de esquí,...

Ahora para el campo, ¿qué os parece útil tener a disposición?

R: el sombrero,...

Le sigue una actividad de oralidad que se realiza a través de un juego. La profesora presenta cuatro tarjetas (**Anexo 25**) sin mostrarlas a los alumnos que, previamente se sentaron en grupos de tres elementos. El portavoz del grupo elige una tarjeta y van a producir un pequeño texto sobre la tarjeta elegida. Esta actividad sirve de consolidación para los contenidos abordados en esta clase y con el vocabulario del PowerPoint presentado minutos antes.

**Iré de vacaciones a...**



**... la playa**

**Iré de vacaciones a...**



**... al campamento**

**Iré de vacaciones a...**



**... a la montaña**

**Iré de vacaciones a...**



**... al campo**

Después de unos veinte minutos, los portavoces de los grupos leen los textos que han sido producidos.

### Actividad 3:

A continuación la profesora prepara la actividad siguiente con unas preguntas que pretenden llegar a la carta.

Cuándo estamos de vacaciones, generalmente, ¿cómo comunicamos con nuestros amigos?

R: les llamamos; les enviamos un e-mail; les enviamos una tarjeta postal o una carta,...

Bien, sí, tenemos varias maneras de comunicarnos con ellos, hoy vamos a aprender a escribirles una carta y un sobre cómo se hacen en España y vamos ver si existen diferencias con nuestra forma de hacerlo. Para eso os voy a presentar un PowerPoint con la estructura de la carta informal y la del sobre.



### Anexo 26

Al final de la presentación los alumnos deberán ser capaces de identificar la diferencia que existe en rellenar el sobre, es que en Portugal, todo va escrito en la parte delantera del sobre, al revés en España se escribe la dirección del remitente en la parte de atrás.

Esta actividad sirve de introducción al ejercicio de la página 181 del manual en el que se presenta una carta muy interesante en forma de pictograma.

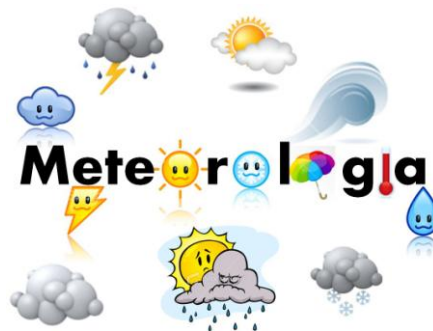
La profesora: tenemos en la página 181 una carta de María a sus amigos, pero algunas palabras se han borrado, así que tenemos que reconstruirla, para entenderla.

La tarea es realizada en conjunto y la corrección es simultánea a la realización. Al final la profesora pregunta:

¿Con qué tema se relaciona la mayoría de las palabras borradas?

R: a la meteorología; al tiempo atmosférico.

Bien, entonces vamos aprender cómo se habla de meteorología en español. Os voy a presentar un PowerPoint y en conjunto vamos intentar adivinar las expresiones que se utilizan para ver si son muy diferentes de las nuestras.



### Anexo 27

Bien, ¿qué diferencias habéis identificado?

R: La principal diferencia es la sustitución del verbo **estar** por **hacer** en español.

Y ¿conocéis expresiones que suelen ser utilizadas en cotidiano con palabras de meteorología?

R: Llover a cántaros; vivir en las nubes; cambiar de aires;...

¡Bien!, os voy a enseñar otras más.

A continuación se presenta un documento online sobre **Expresiones coloquiales sobre el tiempo atmosférico**:

<http://www.authorstream.com/Presentation/avueltasconele-293998-expresiones-coloquiales-sobre-el-tiempo-spanish-idioms-weather-ele-atmosf-rico-education-ppt-powerpoint/>

En simultáneo se hace la traducción y explicación, si necesario de las expresiones.

Se termina la clase con la indicación de **los deberes**:

- Estudiar todo el nuevo vocabulario aprendido en esta clase.
- Escribir una carta a un amigo desde el lugar dónde está de vacaciones contándole todo lo que ha hecho hasta el momento en que escribe.

#### Clase 2 - 45 minutos:

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

#### Contenidos:

Corrección de los deberes.

El futuro de Indicativo - formación y usos; ejercicios

Clase 45 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
O aluno deve ser capaz de:	- Las vacaciones;	- El futuro de indicativo: usos	- Construção idêntica do	- Observação directa;

<p>- Sistematizar os conteúdos abordados na aula anterior.</p> <p>- Reconhecer e utilizar o Futuro na formulação de projectos.</p>	<p>- Los planes futuros.</p> <p>- La familia (repaso)</p>	<p>e formação</p>	<p>Futuro de Indicativo, mas com uso mais acentuado em Espanhol. ( vou de férias ... em Português; iré de vacaciones em espanhol).</p>	<p>- Avaliação formativa;</p> <p>- compreensão e expressão oral e escrita.</p>
--	---	-------------------	--	--

**Pré- clase:** La primera actividad consiste en la verificación de la realización de los deberes.

A continuación algunos alumnos leen sus cartas y son hechas las correcciones necesarias, como no se pueden leer todas, los alumnos que no las han leído, entregan las suyas para que la profesora las corrija y se las devuelva la clase siguiente, para archivar en los portafolios de español, donde se guardan todos los trabajos realizados a lo largo de curso.

**Motivación inicial:**

**Actividad 1:**

Diálogo con los alumnos sobre la clase anterior para repasar los contenidos estudiados sobre las vacaciones:

- s) ¿De qué hablamos en la última clase?  
R: Vacaciones, meteorología,...
- t) Alumno(a) ¿Dónde irás de vacaciones este verano?  
R: A Algarve,...
- u) ¿Cuánto tiempo pasarás en Algarve?  
R: Pasaré 10 días,..
- v) ¿Con quién las pasarás?  
R: Las pasaré con mis padres, mis hermanos,...

(...)

Pueden ocurrir otras preguntas que dependen de las respuestas de los alumnos.

Después del diálogo inicial la profesora escribe en la pizarra algunas de las preguntas que ha hecho a los alumnos.

Y sigue preguntando:

¿Cuál es la intención de estas preguntas?

R: Saber lo que va a hacer en Verano.

¿El Verano es el momento presente?

R: No, es futuro.

¡Muy bien! ¿Y para qué sirve el futuro?

R: Para hablar de cosas que van a suceder en futuro; para hacer proyectos; predicciones.  
¡Sí! ¿Y cómo se construye? Vamos a abrir el libro en la página 182.


La profesora explica que el futuro se construye con el verbo en modo infinitivo al que añadimos las terminaciones correspondientes al futuro, que son las mismas para todas las conjugaciones.

**Actividad 2:**

Después de las explicaciones se realizarán los ejercicios 1 de la página 182 y 2, 3, y 4 de la página 183. Serán seguidos de su respectiva corrección. La profesora aclarará las posibles dudas que surjan durante la realización de los ejercicios.

Se termina la clase con la indicación de los deberes:

- Realizar los ejercicios 1 y 2 de las páginas 42 y 43 del cuaderno de ejercicios.

 **Clase 3 - 45 minutos:**

Registro en la pizarra y en simultáneo en los cuadernos de los alumnos de los contenidos.

**Contenidos:**

Corrección de los deberes.

Conclusión de la unidad: Actividad de escrita, en grupo.

Clase 45 minutos:				
Competências				Avaliação
Comunicativa	Lexical/pragmática	Gramatical	Sociocultural	
O aluno deve ser capaz de:  - Sistematizar os conteúdos abordados na aula anterior.	- Los planes futuros.	- El futuro de indicativo: usos e formação	- Construção idêntica do Futuro de Indicativo, mas com uso mais acentuado em Espanhol. (vou de	- Observação directa;  - Avaliação formativa;  - Compreensão e

- Ouvir uma canção e preencher os espaços em branco com formas verbais no futuro.			férias ... em Português; iré de vacaciones em espanhol).	expressão oral e escrita.
---	--	--	--	---------------------------

**Pré- clase:** La primera actividad consiste en la verificación de la realización de los deberes.

A continuación los alumnos, cada uno a su vez, hacen la corrección de una forma verbal, hasta que todas estén corregidas.

**Motivación inicial:**

**Actividad 1:**

Vamos a escuchar una canción de Eva Amaral con Chetes (**Anexo 28**) y rellenar los huecos con las palabras que faltan.

Los alumnos escuchan la canción a la cual la profesora borró las formas verbales en futuro y algunas otras palabras. Es un ejercicio de comprensión auditiva con la que la profesora pretende hacer un repaso de las formas verbales en futuro de indicativo.

***Eva Amaral Y Chetes: Si tú no vuelves***

**Chetes:**

Si tú no vuelves  
se \_\_\_\_\_ todos los mares  
y \_\_\_\_\_ sin ti también en el fondo  
de algún \_\_\_\_\_.  
Si tú no vuelves mi voluntad \_\_\_\_\_ pequeña  
me \_\_\_\_\_ aquí junto a mi perro  
espiando horizontes.

**Amaral:**

si tú no vuelves  
no \_\_\_\_\_ más que desiertos  
y \_\_\_\_\_ por si algún latido que  
queda de esta tierra.

Que era tan serena cuando \_\_\_\_\_  
había un perfume \_\_\_\_\_ que yo respiraba  
era tan bonita era así de \_\_\_\_\_  
no tenía fin.

**Coro:**

y cada noche \_\_\_\_\_ una estrella  
a hacerme compañía  
que te cuente como \_\_\_\_\_  
que sepas lo que hay.  
Dime amor, amor, amor

Estoy aquí ¿no ves?  
si no vuelves  
no \_\_\_\_\_ vida  
\_\_\_\_\_ lo que \_\_\_\_\_.

**Amaral:**

si tú no vuelves  
no \_\_\_\_\_ esperanza  
ni \_\_\_\_\_ nada.  
\_\_\_\_\_ sin ti  
con mi tristeza bebiendo lluvia.

**Juntos:**

que era tan serena cuando me querías  
había un perfume \_\_\_\_\_ que yo respiraba  
era tan bonita, era así de \_\_\_\_\_  
y no tenía fin, no tenía fin.

**(Coro 2 veces)**

Le sigue la corrección inmediatamente, oralmente.

**Actividad 2:**

La profesora pide a los alumnos que abran los libros en la página 186 y los alumnos lean el texto: Cuando ir de viaje es una profesión. La verificación de la comprensión del texto se hace con los ejercicios 2 y 3, de la página 187. Estas tareas permiten un momento de expresión oral por parte de los alumnos, que pueden expresar libremente sus ideas.

**Actividad 3:**

Para concluir la unidad, la profesora pide que los alumnos se agrupen en grupos de 4 elementos y escriban un texto siguiendo las indicaciones dadas en el ejercicio: **Ahora escribe tú**, de la página 187.

Después de unos 15 minutos el portavoz del grupo lee el texto producido por todos, a toda la clase. La profesora corrige los errores que surjan en los textos. Al final recoge los textos de todos los grupos para hacer las correcciones por escrito y evaluarlos.

## Reflexão Final

Ao longo de toda esta prática pedagógica foi objectivo dotar os alunos de competências gerais, essenciais, socioculturais, comunicativas e gramaticais, usando actividades diversificadas que permitissem ser atractivas para os alunos, adequando-as aos seus gostos e necessidades.

As actividades de compreensão auditiva foram sempre acolhidas com agrado, sendo uma actividade que despertava muito interesse junto dos alunos, dado o seu carácter lúdico e o seu desejo de conhecer música espanhola.

A utilização de materiais fornecidos aquando do curso pelos diversos professores de Espanhol da UBI foi outra estratégia usada, devido ao seu carácter de correcção e ajuste às necessidades surgidas, nomeadamente gramaticais.

Os PowerPoint constituem um outro apoio muito atractivo para os alunos. A todos agrada o momento de descobrir o diapositivo seguinte, ainda que tenha que registar o seu conteúdo no caderno. As animações apresentadas permitem que a atenção esteja realmente concentrada naquele momento, naquele conteúdo. O recurso a outros meios audiovisuais, como o Youtube, é de facto um precioso auxílio nas aulas de Língua Estrangeira que os alunos também prezam porque se afasta dos modelos tradicionais de aula.

A utilização de todos estes recursos foi, no meu entender, uma mais-valia para a minha prática pedagógica dando-lhe um cariz atractivo, diversificado e essencialmente produtivo, uma vez que o sucesso na disciplina de Espanhol é notável.

Senti necessidade de fabricar outros materiais de trabalho por entender não serem suficientes os propostos pelos manuais. Embora facultem muita informação, nem sempre está adequada ao grupo de alunos com os quais trabalhamos. Todo material elaborado para as unidades didácticas faz jus ao que acabo de descrever e constitui-se como anexo deste relatório.

Saliento que a preparação de todas as minhas actividades lectivas foi pautada pelo rigor científico, procurando sempre documentar-me no que se refere aos aspectos culturais de Espanha que pretendi trabalhar sempre numa perspectiva intercultural, estabelecendo a ponte entre as duas culturas ibéricas, tão próximas e por vezes tão distantes, desfazendo estereótipos que se “colam” a um país e ao seu povo.

Tal como foi referido anteriormente, é o agente educativo que tem a responsabilidade de desmistificar esses estereótipos e de conduzir a sua aula de forma a resultar numa visão intercultural, foi o que sempre desejei fazer e penso ter alcançado esse objectivo.

Foram, no meu modo de ver, evidentes os meus progressos ao longo da minha prática pedagógica e saliento que foi um trabalho executado autonomamente, uma vez que sou a professora única de Espanhol do Agrupamento. De facto, todas as iniciativas estiveram a meu cargo desde a sua planificação até à sua execução.

Deste modo, reforço que as minhas aulas foram o resultado de um trabalho árduo e exaustivo, trabalhando de forma exigente para alcançar os meus objectivos. Tenho consciência de que executei um bom trabalho e que motivei os alunos para o estudo da LE 2, espanhol.

Diversifiquei actividades e, embora não nesta turma, mas em todo o meu trabalho como docente de espanhol, adequiei, reformulei e repensei estratégias para conduzir os meus alunos ao sucesso almejado. A minha boa relação com a comunidade educativa e, com os alunos em especial, foi outro factor imprescindível para o sucesso.

Embora por vezes, alguns aspectos fossem menos conseguidos, obrigaram-me a parar para repensar e reformular, é com estes pequenos contratemplos que o profissional cresce, porque é aqui que se sente que tem mais para aprender, para ter mais para ensinar. Assim, amadureci como profissional do ensino, numa área adequada a mim e que me deu imenso prazer.

Chegada a hora da auto-avaliação que penso ser um momento que permite a qualquer profissional fazer uma introspecção sobre si, sobre os seus métodos, sobre as suas actuações, sinto que evoluí e que este estágio profissional realizado dezoito anos após o primeiro que fiz, no domínio das línguas, me deu alento, mas sobretudo provou que ser professor é dar mais do que receber, é partilhar mesmo com quem não quer, é sobretudo realizar-se como ser humano.

Quero com isto dizer que, embora se conclua um estágio, não se termina um ciclo, o Professor é um agente de Educação que não tem o trabalho facilitado numa sociedade heterogénea e multicultural, mas deve saber retirar daí experiências e com humildade perceber que com todos pode aprender e que parar é morrer...

## Bibliografia

**AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L.** (1998). *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press.

**AINSCOW, M.** (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for all”. Cardiff.

**ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.** (2005). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

**ALMEIDA FILHO, J.C.P.** (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.

**AMOR, E.** (1997). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

**AZEVEDO, F. Fraga** (2003 b) *A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um Projecto Educativo*. In, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação à Prática*. Actas do I Encontro Internacional, Braga, Universidade do Minho.

**AZEVEDO, F. Fraga** (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Das Teorias às Práticas*. Inst. De Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.

**AZEVEDO, Fernando** (coordenação); *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*; Lisboa; Editora Lidel; 2007.

**BACHMAN, L.** (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

**BACHMAN, L.; PALMER, A.** (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

**BALSA, Â.** (2006). *A Promoção de uma Educação Multicultural através da Literatura Infantil*. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa, LIDEL.

**BANKS, James e LYNCH, James.** (1994). *An Introduction to Multicultural Education*, Massachusetts, Allyn and Bacon.

- BERNHARDT**, Elizabeth Barbara; **KAMIL**, Michael (1995). *Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses*. Applied Linguistics, v. 16, n. 1.
- BONNICHON**, G. e **MARTINA**, D. (1998). *Organiser des parcours diversifiés*. Paris: Éditions Magnard.
- BUREAU**, R. (1988). *Apprentissage et Cultures*. In Bureau, R. e Saivre, D. Apprentissages et Cultures. Les manières d'apprendre (Colloque de Cerisy). Paris: Karthala.
- COLOMER**, T.; **CAMPS**, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUMMINS**, J. (1995). *O desafio da diversidade cultural e linguística: respostas norte-americanas ao nível da escola secundária*. Comunicação apresentada na conferência "O Ensino do Inglês como Língua Segunda" em Eindhoven, Holanda.
- DEVINE**, J.; **ESKEY**, D. E. (1988). (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. NEW YORK: Cambridge University Press.
- DIAZ-AGUADO**, M.J. (1992). *Educación y Desarrollo de la Tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- DIAZ-AGUADO**, M.J.(1995). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Ediciones Piramide.
- ECO**, Umberto; *Lector in fabula*; Lisboa, Editorial Presença; 1990.
- ECO**, Umberto; *Os Limites da Interpretação*; Lisboa; Editora Difel; 1990.
- FERREIRA**, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta.
- FERREIRO**, E.; **PALLACIO**, M. G. (Orgs.). (1990). *Os processos de leitura e escrita*. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FISHER**, Glória (Janeiro 2005). *Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação, Centro de Informação Europeia Jacques Delors.
- FRIAS**, M. J.(1992). *Língua materna - língua estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- FRÖMMING**, M. (2001). *Avaliação da Compreensão em Leitura: uma análise*. 101f. Monografia (Pós-graduação em Estudos da Linguagem - Especialização) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.

**GABRIEL, R.** (2005). *Compreensão em Leitura: como avaliá-la?* In: OLMI, A.; PERKOSKI, N. (Org.) *Leitura e Cognição uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.

**GAONACH, D.** (1987). *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier.

**GOODMAN, K.** (1987). *O processo da leitura - considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. *Os Processos de Leitura e Escrita - novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas.

**GOODMAN, K. S. A.;** *A psycholinguistic view of reading comprehension*. In G.B. Schick & M. M. May (Eds.) *New Frontiers in College-Adult Reading*, Milwaukee, Wis: National Reading Conference; 1996.

**JOLIBERT, Josette** (1991). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.

**KATO, M. A.** (1995). *O aprendizado da Leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

**KAYSER, Wolfgang;** *Análise e Interpretação da Obra literária*; Coimbra; Arménio Amada Editora; 1985.

**KLEIMAN, A.** (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo. Editora Pontes.

**KLEIMAN, A.** (2002). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes.

**KODA, K.** (2005). *Insights into Second Language Reading: a Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge.

**LEFFA, V. J.** (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto.

**LEIRIA, Isabel** (1996) *Aquisição de uma língua não materna. Um exemplo: o Aspecto Verbal*, HUB FARIA, Isabel e outros, *Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho.

**MARCUSCHI, L. A.** (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPQ. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

**MOITA LOPES, L. P.** (1995). *Interação e Aprendizagem de Leitura em Sala de Aula de Língua Estrangeira e Materna na Escola Pública*. In, Moita Lopes, L. P. & Molicca, M.C.(org.): *Espaços e Interfaces da Lingüística e da Lingüística Aplicada*. Cadernos Pedagógicos, n. 17. Rio de Janeiro: UFRJ.

MOITA LOPES, L. P. (1996). *Linguagem/Interação e Formação do(a) Professor(a)*. Programa de Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PAULINO, G. et al. (2001). *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato.

PEREIRA, Anabela (2001). *Educação Multicultural - Teorias e Práticas*. Cadernos do CRIAP > 42. Edições ASA. Porto.

PERDIGÃO, Manuela et alii. (Julho 2005) - *Programa para Integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna* - Documento Orientador.

PIRES, Maria da Natividade; MORGADO, Margarida - (2009) - *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos* - Lisboa, Edições Colibri.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) - *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Edições ASA.

SARDINHA, M.G. (2007). *A Leitura Hoje e Ontem. Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Coord. Fernando Azevedo. LIDEL.

SARDINHA, M.G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira.

SARDINHA, M. Graça; *As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura*; Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior); Covilhã; 2005.

SCHEINDER, A. et al. (2000). *Educação Intercultural*. Lisboa.

SIM-SIM, I. (1995). *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In Adalberto Dias de Carvalho et al. (org.) *Novas Metodologias da Educação*. Porto: Porto Editora.

SMITH, F. (1989). *Compreendendo a leitura - uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TRAÇA, M.E. (1992). *O Fio da Memória - Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto Editora.

URQUHART, S. e WEIR, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman.

VIGNER, G.(1979). *Lire: du texte au sens*. Clé International: Paris.

VOGEL, K. (1995). *L'Interlangue – la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirai.

**Legislação:**

**ABRANTES**, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [CNEB]. Lisboa: Ministério da Educação.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. *Programa Espanhol. Programa e Organização Curricular Ensino Básico: 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

# ANEXOS