



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Relatório de Estágio

O Ensino do Português e do Espanhol como Línguas Estrangeiras: Análise de Contextos de Aprendizagem e Criação de Materiais Didáticos

Sílvia Cristina Sampaio de Oliveira Cariano

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Covilhã, junho de 2014

Dedicatória

Aos meus Mestres

À minha Família...

Aos meus Amigos

A ti, meu Amor!

Resumo

Reconhecendo a importância do conhecimento dos atuais contextos de aprendizagem e da criação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, o nosso estudo centrar-se-á na análise da Europa plurilingue e multicultural onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica e onde procuramos ir ao encontro das necessidades reais dos nossos aprendentes, das exigências do mercado de trabalho onde se inserirão e do mundo globalizado onde, assim o desejamos, assumirão o protagonismo que só o conhecimento proporciona. Procuraremos encontrar no *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, nos Programas do Ministério da Educação e Ciência e nas teorias das didáticas das línguas estrangeiras a orientação para a nossa ação, partindo da análise que organizamos no Capítulo II para as propostas de materiais que apresentamos e utilizámos ao longo da nossa prática pedagógica. Incluiremos o trabalho desenvolvido no Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque - Guarda e apresentaremos as nossas reflexões relativas às aulas de ELE lecionadas no presente ano letivo, lançando pontos de análise que procuraremos incluir em ocasiões futuras ao longo do nosso percurso profissional.

Palavras-chave

Contextos de aprendizagem, criação de materiais didáticos, Europa plurilingue e multicultural, prática pedagógica, *QECR*, línguas estrangeiras.

Resumen

Reconociendo la importancia del conocimiento de los actuales contextos de aprendizaje y de la creación de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, nuestro estudio se ocupará del análisis de la Europa plurilingüe y multicultural en donde desarrollamos nuestra práctica pedagógica y donde buscaremos ir al encuentro de las necesidades reales de nuestros aprendientes, de las exigencias del mercado de trabajo en las que se insertarán y de un mundo globalizado en el que, así lo deseamos, asumirán el protagonismo que solo el conocimiento permite. Buscaremos en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, en los Programas del Ministerio de Educación y Ciencia y en las teorías de las didácticas de las lenguas extranjeras la orientación para nuestra acción, partiendo del análisis que organizamos en el Capítulo II para las propuestas de materiales que presentamos y hemos utilizado a lo largo de nuestra práctica pedagógica. Incluimos el trabajo desarrollado en el Agrupamiento de Escolas Afonso de Albuquerque - Guarda y presentaremos nuestras reflexiones relativas a las clases de ELE impartidas en el presente curso, lanzando puntos de análisis que intentaremos incluir en ocasiones futuras en nuestro recorrido profesional.

Palabras-clave

Contextos de aprendizaje, creación de materiales didácticos, Europa plurilingüe y multicultural, práctica pedagógica, *MCER*, lenguas extranjeras.

Índice

Dedicatória.....	iii
Resumo.....	iv
Palavras-chave.....	iv
Resumen.....	v
Palabras-llave.....	v
Índice.....	vi
Lista de Figuras.....	vii
Índice Anexos.....	viii
Introdução.....	9
Capítulo I.....	16
1. O ensino de línguas estrangeiras no mundo globalizado do século XXI.....	16
1.1 A importância do ensino das línguas.....	17
1.2 Do ensino das línguas à cidadania plurilingue, intercultural e multicultural.....	24
1.3 Na Europa do <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i>	31
Capítulo II.....	45
2. A criação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras.....	45
2.1 Construir materiais para as aulas de língua: perspectivas.....	45
2.2 A criação de materiais para ensinar línguas estrangeiras.....	56
2.2.1 A compreensão audiovisual.....	59
2.2.2 A compreensão leitora.....	65
2.2.3 A expressão escrita.....	72
2.2.4 A expressão oral.....	78
Capítulo III.....	83
3. Reflexão à prática pedagógica.....	83
3.1 Os meus materiais: estágio de Espanhol (LE - níveis 3, 4 e 5).....	94
3.2 Os meus materiais: Português (LE - nível 3).....	95
Considerações finais.....	97
Bibliografia.....	100
Webgrafia.....	101
Anexos.....	111

Lista de Figuras

Fig. 1 - Marco geral para a análise e avaliação de materiais (Ezeiza: 2007)	57
Fig. 2 - Fases e elementos do exercício de compreensão auditiva	60
Fig. 3 - Tipos de atividades para desenvolver (e avaliar) a competência audiovisual.....	64
Fig. 4 - Quadro-síntese do modelo integrador de Black (1985)	67
Fig. 5 - Tipos de atividades de pré-leitura	68
Fig. 6 - Tipos de atividades de leitura	69
Fig. 7 - Tipos de atividades de pós-leitura	70
Fig. 8 - Esquema de funções da escrita e modelos contributivos	73
Fig. 9 - Esquema de enfoques didáticos no ensino da expressão escrita	74
Fig. 10 - Microdestrezas da competência escrita e características formais do texto escrito ..	76
Fig. 11 - Preparação das atividades de expressão escrita	77
Fig. 12 - Atividades de expressão escrita.....	77
Fig. 13 - Atividades posteriores aos exercícios de expressão escrita.....	78
Fig. 14 - A expressão oral: estádios e atividades de treino (baseado em Insa, 2011)	80
Fig. 15 - Microdestrezas e exercícios de treino da expressão oral.....	81
Fig. 16 - Expressão oral: estratégias, exercícios e dificuldades em contexto escolar.....	82

Índice Anexos

Anexo 1 - Guião de aula 1 - ELE (nível 5 - cont.)	112
Anexo 2 - Guião de aula 2 - ELE (nível 5 - cont.)	116
Anexo 2 - Ficha aula 2 - ELE (nível 5 - cont.)	119
Anexo 3 - Guião de aula 3 - ELE (nível 5 - cont.)	123
Anexo 3 - Ficha aula 3 - ELE (nível 5 - cont.)	125
Anexo 4 - Guião de aula 1 - ELE (nível 4 - cont.)	127
Anexo 4 - Ficha aula 1 - ELE (nível 4 - cont.)	129
Anexo 5 - Guião de aula 2 - ELE (nível 4 - cont.)	132
Anexo 5 - Ficha aula 2 - ELE (nível 4 - cont.)	134
Anexo 6 - Guião de aula 3- ELE (nível 4 - cont.)	136
Anexo 6 - Ficha aula 3- ELE (nível 4 - cont.)	139
Anexo 7 - Guião de aula 1- ELE (nível 3 - inic.)	142
Anexo 7 - Ficha aula 1- ELE (nível 3 - inic.)	144
Anexo 8 - Guião de aula 2- ELE (nível 3 - inic.)	146
Anexo 8 - Ficha aula 2- ELE (nível 3 - inic.)	150
Anexo 9 - Guião de aula 3- ELE (nível 3 - inic.)	152
Anexo 9 - Ficha aula 3- ELE (nível 3 - inic.)	154
Anexo 10 - Guião de aula 4- ELE (nível 3 - inic.)	156
Anexo 10 - Ficha aula 4- ELE (nível 3 - inic.)	160
Anexo 11 - Guião da unidade (PLE - A2/B1)	164
Anexo 11 - Ficha 1 (PLE)	176
Anexo 11 - Ficha 2 (PLE)	178
Anexo 11 - Ficha 3 (PLE)	180
Anexo 11 - Ficha 4 (PLE)	182
Anexo 11 - Ficha 5 (PLE)	184
Anexo 11 - Ficha 6 (PLE)	186
Anexo 12 - Planificação Unidade (ELE: 11.º ano, nível 5 - cont.)	191
Anexo 13 - Planificação Unidade (ELE: 10.º ano, nível 4 - cont.)	195
Anexo 14 - Planificação (ELE: 9.º ano, nível 3 - inic.)	200
Anexo 15 - Planificação da unidade de PLE	204

Introdução

*El aprendizaje es la modificación de lo que ya conocemos
como consecuencia de atender al mundo que nos rodea
Smith*

Ao dar novos mundos ao mundo, os navegadores portugueses abriram as portas a um conceito moderno - a globalização - que nos impele a uma empenhada consciência de tudo o que nos rodeia.

É neste contexto onde política, economia, religião e cultura vivem numa relação de estreita dependência, que a Escola do século XXI tem que ser pensada e é com base nestes conceitos que a cidadania atual deve ser construída e vivida.

Em 2006, o Comissário Europeu da Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo escrevia que “(...) o multilinguismo está no coração da identidade europeia, uma vez que as línguas são o aspeto fundamental da identidade cultural de cada europeu”. (Comissão Europeia, 2006: 3). De facto, as línguas são hoje encaradas não só como veículo, mas também como um núcleo que concentra vários elementos de expressão do indivíduo: alguém que pertence a um grupo significativo. Assim, pensar o ensino/aprendizagem de línguas assume-se, atualmente, como uma circunstância, mais que uma necessidade. Pertencer significa “fazer parte de” e, para que esta integração seja efetiva, as línguas estrangeiras devem ser interpretadas nos currículos escolares de forma a dotar os aprendizes de um conjunto de mecanismos e ferramentas úteis e eficazes ao nível da comunicação.

Devolver à Escola o protagonismo e preponderância tantas vezes reclamada em tempos de crises e questionações, dar sentido ao ensino obrigatório e desenvolver com os alunos um caminho plural de formação para uma cidadania ativa é fundamental num quadro onde haja consciência da importância e dos significados de multiculturalismo, diálogo cultural, interculturalidade e plurilinguismo. Nesse sentido, para comunicar eficazmente, a Escola e seus intervenientes interpretarão, de forma privilegiada e paradigmática o *modus vivendi* de um mundo cujas instituições reclamam a língua como motor de desenvolvimento.

Para a Comissão Europeia as línguas são uma prioridade importante num contexto que se pretende tendencialmente mais amplo e forte. As línguas, como parte integrante da identidade e a expressão mais direta da cultura dos povos, é olhada de forma privilegiada e a União Europeia encara a diversidade linguística como uma realidade enriquecedora e a manter: a capacidade de comunicar em várias línguas é uma obrigação para as pessoas, as organizações e as empresas. São por isso vários os documentos onde a União não só celebra o multilinguismo, como também procura incentivá-lo.

Bastará relembrar as palavras de Pessoa (A minha pátria é a língua portuguesa) para perceber quantos mundos constroem afinal um idioma, quantas pátrias fazem parte do pensamento atual, da essência da ação e mesmo do imediatismo da informação nos dias de hoje. Por este motivo, em 2002, o Conselho Europeu de Barcelona recomendou que nos estados-membros se ensinassem/aprendessem duas línguas estrangeiras desde a idade mais precoce. Também neste mesmo sentido, já em 2001 se tinha publicado o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), um documento de grande utilidade no plano da uniformização da tipificação do domínio da língua, mas que de forma alguma deverá ser interpretado a partir de um fundamentalismo pedagógico que o entenda, erradamente, como um fim em si mesmo ou uma base metodológica. Uma das mais-valias do QECR é o facto de resultar das sinergias, reflexão, prática e avaliação dos vários países-membros da União Europeia, onde 500 milhões de cidadãos falam 24 línguas oficiais, que coabitam com as regionais, minoritárias e co-oficiais.

Em contexto de sala de aula, um dos problemas com que muitas das vezes os docentes e alunos se confrontam, tem que ver com o desânimo resultante da ideia de perfeição inatingível, ou seja, um aprendiz de língua estrangeira dificilmente alcançará o nível de domínio de um falante nativo. Para alunos que estão na escola por obrigação, ultrapassar as dificuldades inerentes a quem tem que pensar fora do modelo da língua que domina, com a qual comunica (ainda que, por vezes, de forma deficiente), a única que lhe parece útil, necessária e suficiente, parece inglória a tentativa de cativar para o saber plural que hoje, mais que nunca, se exige. Por outro lado, para aprendizes com objetivos bem delineados, vontade de aprender e ultrapassar os obstáculos inerentes ao conhecimento de outras línguas e culturas, a perspectiva sofista poderá influenciar negativamente o processo de ensino/aprendizagem. Importa pois que todos os intervenientes do processo tenham consciência de que um aprendiz “(...) não precisa de alcançar um domínio perfeito de uma língua para desfrutar dela” (Como aprender línguas. 2010: 4). Para tal, é necessário interpretar e trabalhar com os alunos a competência da interlíngua.

Falamos então de um fenómeno que ultrapassa o ensino da língua em si, para adotar um modelo mais plural que passa por diversas etapas, identificadas por Peris (1988: 2): “Esse nível particular de competência é a “interlíngua” (por oposição a “língua”) uma vez que o estudante vai passando por sucessivas etapas, cada uma das quais reflete a sua interiorização, de forma simultânea, de um determinado número de regras do novo idioma, bem como o uso sistemático que faz dessas regras. Ou seja, antes de interiorizar o sistema completo da língua (se é que essa meta se alcançará algum dia), o estudante passa por fases prévias de assimilação de “intersistemas”, que incluem o domínio simultâneo (ainda que talvez pouco exato) de várias estruturas; isto é justamente o oposto, como se vê, do que muitos de nós defenderíamos se refletíssemos num esquema teórico o nosso comportamento prático, através do qual tencionamos que o aluno vá assimilando o novo idioma de uma maneira linear, isto é, primeiro umas regras, depois outras, estrutura após estrutura, paradigma após paradigma.

Esta interlíngua, ou melhor, estas interlínguas caracterizam-se pelas seguintes marcas: estão em constante estado de desenvolvimento: são dinâmicas e as alterações que sofrem ocorrem, por vezes, de forma muito rápida; estão sujeitas a uma revisão constante, mediante formação, verificação e revisão de hipóteses; a revisão e reformulação de hipóteses ocorrem mediante o contraste com o «input» linguístico (obtido na aula e fora dela) ou mediante interpretação explícita do «feedback» dado pelo professor ou outros falantes; são permeáveis, ou seja, estão sujeitas a alterações (tal como acontece com a língua materna, mas em maior número); são sistemáticas: os erros não ocorrem ocasionalmente - resultam da aplicação das regras da «intergramática» de cada frase.” (Tradução nossa)

Fica então claro que o ensino/aprendizagem exigem tempo, esforço, empenho e atenção... ingredientes demasiadas vezes ignorados tanto por aprendizes como pela tutela e até mesmo por muitos dos intervenientes do processo de ensino. A este respeito, parece-nos também importante intensificar a interdisciplinaridade e promover uma efetiva sinergia nos Conselhos de Turma, de forma a trazer o mundo real para a Escola e ajudar os alunos a perceber a intencionalidade dos currículos: Saber e Saber fazer. É até nessa linha que se apresenta o Programa de Espanhol - Ensino Básico, 3º ciclo (Ministério da Educação. 1997): “A língua, ao ser concebida como um espaço de apropriação/expressão do eu, é um instrumento privilegiado de comunicação, graças à sua capacidade de representar a realidade, partilhada na generalidade por todos os membros de uma comunidade linguística, que nos permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa influenciando assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade. Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade.

O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma ajuda considerável para uma melhor compreensão da língua materna, ao promover uma reflexão sobre o funcionamento da língua - estrangeira e materna - através de estratégias várias, entre as quais importa salientar a análise contrastiva. Simultaneamente, o entrar em contato com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.”

Importa pois redimensionar os objetivos, metas e metodologias de currículos, programas e critérios de avaliação, tendo em conta que o modelo comunicativo implica uma valorização diferente do erro. A utilidade de recriar em sala de aula o espaço que os alunos estrangeiros encontrariam nos países cuja língua oficial é a que se pretende aprender, traz para a Escola o ambiente de risco que comunicar supõe. Desta forma, os alunos não serão tão condicionados na sua participação, uma vez que o medo do erro não estará presente de forma castradora, dando lugar à vontade/necessidade de se fazer entender. Autores como Krashen

(1985) defendem que o erro não deve ser evitado, antes entendido como uma manifestação normal do processo de aprendizagem.

Numa fase de crises, num momento em que a Escola vive algum descrédito e a utilidade da formação é (até certo ponto compreensivelmente) posta em causa, o ensino tem que olhar para a aprendizagem como um processo fora do papel, investindo-se em materiais e práticas pedagógicas que gerem cidadãos capazes. Se no plano teórico já muito se tem evoluído, do ponto de vista prático, muito há ainda a convergir para que seja efetivo o que entidades, pedagogos e sociedade reclamam. Investindo nessa adaptação efetiva e dando sinais de que a Escola e seus intervenientes querem fazer parte da Sociedade de forma capaz, com o *know how* que suscite o respeito e crédito necessários para que os valores aí promovidos sejam seguidos e alvo de interesse, o ensino recuperará o pragmatismo que se exige e a motivação, tantas vezes questionada pela comunidade educativa, encontrada. Aos professores de línguas é exigido um conjunto de saberes mais amplo que o do conhecimento da língua que ensina. Na Escola de hoje, com alunos que muitas vezes demonstram dificuldades para relacionar conhecimentos e integrar saberes extraescola no seu dia-a-dia de estudante e vice-versa, urge criar (efetivamente) uma Escola/aprendizagem global.

Sánchez Pérez (Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera: 1992) refere, a propósito, que: “1. A preocupação em melhorar o ensino de línguas é um denominador comum na História do Homem, pelo menos a que conhecemos melhor, a Europeia, a partir do século XIII. 2. As ideias e métodos novos ou inovadores estabelecem os limites dessa mesma História. Convém destacar que todos eles perseguiram sempre o mesmo objectivo: tornar mais eficaz a aquisição de línguas estrangeiras. 3. O «ensino tradicional», entendido como um método baseado na gramática e na aprendizagem de regras gramaticais, pode aplicar-se ao ensino regular e escolar, mas não é tudo no ensino de línguas. 4. Houve e continuará a haver tendências elementares, claras e divergentes. Essas duas tendências podem identificar-se, justamente, como gramatical, uma, e como conversacional, a outra. A primeira baseia-se na preponderância da gramática; a segunda, fundamenta-se na utilização prioritária de materiais linguísticos extraídos da realidade comunicativa (diálogos, frases usuais)”. (Tradução nossa)

Porém, seja qual for o modelo, certo é que ensinar supõe uma preparação constante que reveja estratégias, reflita o mundo e sirva de plataforma privilegiada para formar cidadãos mais capazes. Cassany (Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita: 1990) identifica esses passos isolando três momentos chave: investigação, processamento da informação e produção. Para professores, encontrar estratégias motivacionais, textos que captem a atenção e tenham a capacidade de ir ao encontro dos interesses dos alunos, métodos que criem dinâmicas de aula estimulantes e eficazes é, simultaneamente, uma meta e um ponto de partida cuja importância nunca se pode relativizar e cuja interpretação prática supõe uma constante superação.

Convém, contudo, reforçar a diferença (que R. Ellis, cit. por Peris. 1988) estabelece entre motivação para aprender e motivação para comunicar: “(...) motivação entendida como

as razões que conduzem alguém a estudar uma nova língua, e motivação entendida como a necessidade sentida em determinados momentos do processo de aprendizagem para entender o que vê ou se ouve, ou para se expressar oralmente ou por escrito na nova língua; neste segundo caso poderíamos equiparar motivação a interesse comunicativo.” (Tradução nossa)

Voltamos assim à urgência de passar para os manuais adotados, planificações, trabalho em aula e fora da Escola, fichas, testes e exercícios, o que a teoria tão bem estabelece, interpretando o modelo comunicativo como um crescimento monitorizado por professores interessados, esclarecidos e em constante adaptação. Também a tutela deverá repensar as condições existentes, percebendo que o crescimento holístico do indivíduo não se compadece com políticas de constante esvaziamento das línguas, exigindo por um lado e anulando possibilidades de evolução por outro: “O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências - linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística - que interagem entre si.

Dizer algo e utilizar a língua para algo são, pois, elementos chave no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Por outras palavras, é através da prática que se manifesta a competência comunicativa, constituindo a atuação do aluno o principal núcleo de interesse no desenho curricular das línguas estrangeiras.

O processo de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. É o que aprende, mas também o como se aprende. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação.” (Ministério da Educação. 1997)

Contudo, entre *QECR*, planos e metas curriculares, objetivos específicos do curso/nível e “o” aluno, há um conjunto de estratégias de ensino/aprendizagem cuja selecção poucas vezes se apresenta simples. Andrade (Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes E/LE brasileños: 2010), define estratégias de aprendizagem como um conjunto de planos, mecanismos ou operações mentais que o aprendiz de uma língua mobiliza, de forma consciente, para que o processo de aprendizagem se efetue e agilize. Não é, todavia, simples, definir um processo cujas variáveis são múltiplas, suscitando que ao longo dos anos muito se reflita e questione em torno do tema, não encontrando (nunca) uma resposta única.

Aprender é mesmo isso: um processo contínuo de procura, um balançar eterno de perguntas e respostas que ora fazem parecer que pouco se sabe ora dão o prazer de olhar para a realidade com as lentes focadas do conhecimento. Há, porém, ingredientes indispensáveis e cuja ausência compromete irremediavelmente processo, avaliação, papel de quem ensina e desenvolvimento de quem aprende. O sucesso, tantas vezes referido

(erradamente) como um fim em si mesmo, depende da autonomia do aprendiz. Como refere Küster, autonomia e estratégias caminham juntas no processo de aprendizagem, sendo fundamental valorizar e integrar os estudos organizados pelo triângulo formado por psicologia, pedagogia e ensino de línguas.

A esse respeito, importa perceber que estratégias facilitam a aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda que não haja respostas consensuais, mas contributos que servem para orientar o processo: “O problema, porém, é que na literatura científica disponível, não há consenso de opinião quanto ao número ou mesmo quanto aos nomes atribuídos a estes processos e estratégias de aprendizagem. Como aponta Ellis (1985:166), «a metalinguagem envolvida nos componentes cognitivos do processo de aprendizagem é muitas vezes confuso e vago.

Os investigadores não usam, de forma consistente, termos como processo e estratégia. Por vezes são usados como sinónimos de operações mentais gerais e, noutros momentos, servem para distinguir as operações envolvidas no processo de linguagem (...) Os investigadores da área das estratégias de aprendizagem continuarão a disponibilizar taxonomias contraditórias e variáveis de estratégias de aprendizagem de línguas, afirmando que «o meu conjunto de categorias é melhor que o teu».” (Cook: 1993) É, contudo, o modelo de Oxford o que merece maior aceitação por parte dos investigadores internacionais na área da linguística aplicada. Este modelo procura criar harmonia entre emoções, aprendizagem e prazer com o conhecimento. Esse gozo em saber surge no mesmo plano que o identificado num falante nativo: a aprendizagem ao serviço da competência comunicativa. Para chegar a esse objectivo maior, a autora divide o processo em duas grandes categorias: estratégias directas e indirectas. Das estratégias directas de aprendizagem fazem parte as que recorrem à memória (para reter e recordar mais tarde as novas informações); aos processos cognitivos (para dar sentido à aprendizagem e reproduzi-la em termos comunicativos); à compensação (para ajudar os aprendizes a superar dificuldades que travam o processo de comunicação).

Nas estratégias indirectas são acionadas competências metacognitivas (para coordenar o processo de aprendizagem); afetivas (para regular as emoções) e sociais (para que a interação do aprendiz com a comunidade desenvolva o domínio da língua-alvo). Nesta organização teórica da aprendizagem, as estratégias directas são as que dependem mais do estudante e da autonomia deste, ao criar associações mentais, relacionar sons e imagens, dar respostas, praticar, analisar, codificar e descodificar mensagens, utilizar a informação, adivinhar sentidos e resolver os problemas de comunicação que vão surgindo. Percebe-se, portanto, que varia deste nível de autonomia, da predisposição para aprender, ultrapassar obstáculos e procurar respostas, o maior ou menor sucesso dos aprendizes, que deverão estar orientados para desenvolver o projeto do saber com o professor. Este será o organizador das estratégias directas, interpretando e delimitando objetivos, planificando, ordenando e avaliando a aprendizagem, analisando os problemas dos aprendizes, procurando soluções válidas, reduzindo a ansiedade e o eventual desânimo dos alunos ao controlar emoções e ao verificar a apreensão e reprodução das matérias. Certo é, também, que controlar emoções

não se afigura tarefa simples, por muitos e díspares motivos, entre os quais: idades, dimensão dos grupos/turmas, temas a trabalhar, motivações dos aprendizes, entre muitos outros.

Quanto à motivação dos aprendizes (à qual já nos referimos) é, devido ao poder que tem no processo de aprendizagem, uma das componentes mais estudadas, podendo “ser representada a partir de um estado de ativação cognitiva e emocional”. (Williams, M e Burden, R.L.: 1999) Ressaltam, da nossa experiência e do estudo levado a cabo por psicólogos, pedagogos e outros investigadores, que alunos motivados aprendem mais e mais depressa; aprendizes motivados desenvolvem estratégias que geram motivação; estudantes motivados utilizam a motivação a favor da aprendizagem e vice-versa.

Estas conclusões permitem também perceber que existem fatores externos e internos de motivação, ou seja, como referem Arnold e Brown (2000), a motivação extrínseca nasce do desejo de conseguir uma recompensa ou de evitar alguma punição: o foco está em fatores externos à aprendizagem. Por seu lado, a motivação intrínseca supõe que a experiência de aprendizagem é a própria recompensa. Outros autores, Gardner e Lambert (1972), tinham já utilizado outros termos: motivação integradora, a que se gera através do reforço positivo da aprendizagem e motivação instrumental: a que se induz pela influência de fatores externos, como por exemplo, a nota de um exame, tal como refere Martínez Agudo (2001). A estas poderemos juntar a automotivação: a que se gera pelo contexto (familiar, pessoal ou profissional), traduzida pela sabedoria popular chinesa num provérbio que diz que “os professores abrem a porta, mas os alunos têm que entrar sozinhos”.

Nesta linha, o Plano Curricular do Instituto Cervantes entende o aluno a partir de três vertentes: como agente social; como falante intercultural e como aprendiz autónomo. Esta autonomia fá-lo responsável pelo controlo do processo de aprendizagem, planificação e gestão dos recursos, uso de estratégias, controlo dos fatores de aprendizagem e cooperação com o grupo. Num ensino que se quer dirigido ao aluno e não ao grupo-turma, interessa perceber, como refere Sonsoles (2005), aspetos relacionados com os estilos e diferenças de aprendizagem. Diz-nos a experiência, que os ritmos são diferentes e a mobilização de competências também, falta por isso espaço para integrar no atual sistema de ensino os resultados das pesquisas que descrevem as consequências das diferenças com os estilos de aprendizagem na prática didática. No presente relatório procuraremos apresentar uma visão atual do ensino de línguas estrangeiras, organizando os recursos didáticos elaborados ao longo deste ano letivo (2013-2014) numa perspetiva analítica, que procura pistas válidas para a formação de cidadãos plurilingues, capazes de perceber e promover o multiculturalismo.

Capítulo I

1. O ensino de línguas estrangeiras no mundo globalizado do século XXI

*O mundo é uma realidade universal, desarticulada
em bilhões de realidades individuais.
Miguel Torga*

As ciências da educação continuam a ser, décadas depois do seu nascimento, uma área do conhecimento em desenvolvimento e adaptação constantes porque implicam o reconhecimento de múltiplos fatores e um saber em contínua mutação. Falar do ensino de uma língua estrangeira é, com efeito, considerar um conjunto de fatores que até há alguns anos não se reconheciam, porém, tal como já referimos, as alterações que se produzem no mundo actual não podem ser ignoradas por quem trabalha com as novas gerações ou por quem entende que as línguas suportam muito mais que palavras, regras e normas. Por outro lado é também importante que na nossa prática pedagógica consideremos, de forma pragmática e assumida, a proximidade geográfica e/ou histórico-cultural entre a língua materna e a língua que ensinamos, compreendamos o aprendente e reconheçamos nele não um agente passivo, recetor de um saber, mas um ator principal e decisivo: novos desafios que os métodos atuais integram e nós docentes devemos interpretar sem saudosismos de outros enfoques.

Ensinar e aprender línguas estrangeiras é compreender e interpretar quatro dimensões que respondem a questões essenciais: “para quê”; “com quê”, “o quê” e “onde”. A dimensão da aprendizagem (aprender a aprender) congrega estratégias socioafetivas; estratégias metacognitivas de gestão; estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas de auto-avaliação; a dimensão instrumental (aprender a trabalhar com as ferramentas de apoio) supõe o domínio das tecnologias da informação e comunicação bem como todo o tipo de fontes que suportam o percurso de docentes e aprendentes de uma língua estrangeira; a dimensão sociopragmática (aprender a comunicar) engloba a produção proactiva, a gestão da informação e a interpretação crítica da informação e das fontes; por fim, a dimensão cívica (aprender a ser/estar) que inclui a (re)construção da identidade e da responsabilidade social.

Gutiérrez Almarza e Beltrán Llavador (1999: 42 e 43) sintetizam os pontos programáticos dos professores do nosso tempo: “(...) temos o dever de preparar os nossos

alunos para os seus papéis como cidadãos dentro da comunidade local, nacional e internacional (O'Shaughnessy). Assim, as línguas estrangeiras têm que ser estudadas nos seus variados e diversos contextos sociais e culturais, mais além do âmbito eurocêntrico. Através da língua devemos consciencializar os nossos alunos para as outras culturas, bem como para a sua própria cultura e as relações que existem entre ambas. Promover a identificação de preconceitos e estereótipos contra outras culturas (...).

Reforçar a importância do ensino das línguas como educação e não apenas como «*training*» de forma a ampliar os horizontes dos alunos, desenvolver a personalidade deles e o potencial, bem como fomentar a aquisição de diversas formas de pensar em vez de ter uma exposição restrita de desenvolvimento mecânico de um catálogo de destrezas comunicativas.

Considerar e apresentar as línguas nos seus contextos sociopolíticos reconhecendo que a língua é inseparável de outros componentes culturais, políticos e ideológicos.

Reconhecer as variedades geográficas das línguas e a diversidade de culturas (...).

Como professores perante a enorme tarefa da educação num tempo de mudanças rápidas e desconcerto contínuo, não podemos escudar-nos unicamente na experiência pedagógica e linguística, pois podemos facilmente, inconscientemente, contribuir para perpetuar situações de desvantagem e discriminação se não abordamos as dimensões sociais e políticas que são parte inseparável do trabalho que fazemos quando ensinamos uma língua.

Com o objetivo de aprendermos juntos, os responsáveis da planificação linguística e educativa deveriam favorecer o contato e a troca de experiências entre os docentes de todos os níveis educativos e com outros países sem poupar meios económicos (Palacios, 1994)".
(Tradução nossa)

As perspetivas que apresentamos de seguida vão ao encontro da pluralidade que pretendemos abraçar nas nossas aulas onde à partida podemos não ter cidadãos do mundo, mas à saída pretendemos que os nossos aprendentes se sintam parte de um sistema linguístico e cultural rico, consistente, tolerante, criativo e orgulhoso da diversidade.

1.1 A importância do ensino das línguas

*An investment in knowledge pays the best interest.
Benjamin Franklin*

Viver na era da comunicação supõe que a preparação do futuro se comprometa a construir uma Torre de Babel onde, apesar da multiplicidade, todos nos façamos entender e consigamos ultrapassar as barreiras da difícil convivência que a diferença impõe. Numa fase onde qualquer oferta de emprego qualificado reconhece o domínio de várias línguas como uma mais-valia ou fator indispensável, a Escola tem a obrigação de se assumir como o palco que a todos prepara para o sucesso, sendo fundamental devolver às ciências sociais e humanas, nomeadamente no que concerne ao peso do ensino das línguas nos currículos

escolares, a importância roubada pela crise, anulada por políticas economicistas, esquecida por todos os que limitam a prática através de leis que penhoram o presente e o futuro.

Portugal vive atualmente a difícil situação de esvaziamento do sistema de ensino: um percurso longo que se tem trilhado ao longo de anos e que demonstra que, apesar de o ensino do inglês, do francês, do alemão...e, mais recentemente, do espanhol fazerem parte do horário escolar, a oferta tem sido mal gerida uma vez que muitos dos alunos terminam a escolaridade obrigatória sem dominarem nenhuma das línguas com a qual tiveram contato.

Isto acontece tanto com as línguas estrangeiras como com a própria língua materna, obrigando-nos a repensar o modelo de ensino/aprendizagem implementado e a questionar o porquê do insucesso efetivo tantas vezes escondido por trás de resultados que do ponto de vista teórico até nem são tão insatisfatórios.

Segundo noticiava o jornal *Público* em 24 de setembro de 2009 “Portugal é o segundo país da União Europeia (UE) onde menos adultos falam uma língua estrangeira, segundo dados hoje divulgados pelo Eurostat, a propósito do Dia Europeu das Línguas.”

O estudo das línguas tem (sempre teve) como objectivo que os cidadãos possam autonomamente gerir a transação de informação de forma eficaz. Assim, supor que um aluno termina o seu percurso escolar conhecendo que “Ser” e “Haver” são verbos irregulares, sabendo até como se conjugam nas diferentes línguas que foi aprendendo, mas não sendo capaz de os aplicar numa conversa equilibrada e profícua, não pode ser entendido como sinal positivo, na medida em que o próprio *QEER* não organiza o saber em parâmetros como “saber gramatical”, “saber lexical” e “saber semântico” mas sim em torno de dois vetores fundamentais: “Compreender: Compreensão do oral e Leitura” e “Falar: Interação oral e Produção oral e Escrever”.

Diz o “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais” (página 40) que “Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade: significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem - o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interação em relação a outras formas de ser, de estar e de viver.

O aprendente recorre a este capital de competências sempre que se envolve em atividades de língua com o objetivo de processar, quer de forma receptiva que produtiva, textos orais ou escritos, na execução de uma tarefa particular. Ao fazê-lo, o aprendente apoia-se numa linha de atuação estratégica - intencional e organizada - que terá em consideração o objeto da tarefa e a sua finalidade”

Respondamos então à pergunta: “Para que serve aprender línguas?”. Diz a Comissão Europeia (Como aprender línguas. 2010: 4) que “(...) na Europa e no mundo, as vantagens

associadas à aprendizagem e ao conhecimento de uma língua estrangeira são muitas. Pode ajudar as pessoas a fazer amigos, a aproveitar as suas férias no estrangeiro e a viajar mais facilmente, a evoluir nas suas carreiras ou a desfrutar dos prazeres de outras culturas.

Aprender uma língua pode também ajudar a alargar os horizontes das pessoas”.

Aos nossos alunos, tantas vezes desmotivados e pouco conscientes da realidade laboral, de pouco serve manter o discurso popular que defende que “o saber não ocupa lugar”. Será útil, portanto, transmitir-lhes a utilidade do saber, já que um saber que não é estimulado, que não se põe em prática, que não se enriquece e não traz benefícios nem a curto, nem a médio, nem a longo prazo, torna-se inútil, sendo a ineficácia geradora de futuros aprendentes desligados do objetivo essencial: aprender línguas serve, em primeira instância, para comunicar.

Também a comparação com casos de sucesso ou reconhecido impacto mediático poderão funcionar a favor do estímulo que queremos criar nos aprendentes: “Há uma certa aura de génio associada ao facto de se falar línguas. Mas o multilinguismo não está apenas reservado aos linguistas académicos e letrados, já que muitas celebridades europeias são também multilingues. Considere-se o futebol, por exemplo, um desporto que tradicionalmente não está associado a proezas linguísticas mas que abunda em jogadores fluentes e eloquentes em várias línguas”. (Como aprender línguas. 2010: 6)

São muitos os motivos para aprender. No caso das línguas, apesar de todas as contrariedades que conhecemos no plano do investimento, os benefícios são evidentes: só a independência pode fazer de uma pessoa um cidadão de plenos direitos, sendo esse estado construído a partir de uma vida social, económica e cultural que o estudo das línguas permite.

“O conhecimento de outras línguas europeias é fundamental para uma verdadeira mobilidade na União Europeia. Permite tirar a máxima vantagem das oportunidades de emprego, de estudo e de viagens em todo o continente e contribui para que as empresas disponham de uma vantagem concorrencial nos mercados internacionais.

A aprendizagem da língua local não só é fundamental para obter um trabalho num outro país como permite também que os cidadãos entrem em contacto directo com a população local, o que proporciona uma perspectiva completamente nova do que implica ser europeu e do que estamos a construir em conjunto. As nossas histórias nacionais e os nossos patrimónios culturais podem ser diferentes, mas as nossas aspirações e esperanças para o futuro encontram-se em perfeita sintonia. O facto de podermos comunicar uns com os outros faz-nos tomar consciência daquilo que temos em comum e, ao mesmo tempo, reforça o nosso respeito mútuo pelas diferenças culturais”. (Conselho Europeu. 2004:10).

Estudar uma língua supõe, portanto, estudar a cultura dos povos, pôr em perspetiva todas as tradições, hábitos e fenómenos culturais que o aprendente vai (re)conhecendo. Também a história, o presente e as projeções de futuro fazem parte do ensino de uma língua, melhorando a capacidade de viver em comunidade, promovendo a aceitação do eu e do outro, além de estimular a capacidade cerebral de receção e transformação do saber. É a

capacidade de pôr em ação que a análise de qualquer *Currículo Vitae* procura, pelo que, importa trazer para o ensino as ferramentas que tornem o aprendente num futuro falante e não num atual recetáculo de regras e repetições.

É inequívoca a importância do domínio das línguas: basta para tal analisar a variedade e quantidade de oferta formativa paga, fora do sistema de ensino, que promete resultados milagrosos, que projeta o sucesso a partir destas aprendizagens e que relaciona competitividade com o conhecimento de línguas estrangeiras. Sinais dos tempos? Talvez... Prova da desorganização do sistema de ensino? Certamente! (A importância do ensino das línguas não sobreviverá à falta de credibilidade associada à formação de professores, das instituições de ensino público e privado, aos currículos cristalizados, facilitistas ou com metas inatingíveis tendo em conta o tempo útil disponível para transmitir e acolher o conhecimento.

É urgente passar a mensagem de que aprender uma língua é mais do que saber palavras: “(...) conhecer uma língua estrangeira pode dotá-lo destes tais olhos porque permite-lhe falar com pessoas na língua delas e compreender em primeira-mão a cultura e a literatura de um determinado lugar”. (Como aprender línguas. 2010: 8)

“Parece óbvio, mas é verdade: vivemos numa sociedade global marcada pela competitividade e pela excelência, sob grande influência das rápidas transformações da era digital. Os avanços científicos e tecnológicos têm ditado novas demandas para o mercado de trabalho. Para acesso mais igualitário a essa sociedade da informação, a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser fundamental.

Estudar uma língua estrangeira abre caminhos para quem a aprende e traz inúmeros benefícios, que vão além da habilidade de se comunicar com estrangeiros. Podem-se mencionar contribuições nos âmbitos profissional, pessoal e académico.

Profissional: potencial de empregabilidade mais alto, (...); possibilidade de ganhos financeiros maiores; realização de estágios e cursos no exterior ou ministrados por estrangeiros.

Académico: acesso a textos originais na língua estrangeira; comunicação com pesquisadores de outros países; realização de cursos ou participação em congressos no exterior; maior flexibilidade cognitiva; acesso a redes de informação mundiais; desenvolvimento do pensamento crítico e de consciência linguística mais apurados.

Pessoal: conhecimento de outras culturas; valorização da própria cultura; melhor proveito de viagens ao exterior por conhecer a língua; enriquecimento cultural por meios diversos (filmes, literaturas, TV, rádio on-line, entre outros).

Portanto, é possível afirmar que aprender uma língua estrangeira abre um leque de opções para todos aqueles que pretendem entender melhor o contexto que nos cerca. Assim, investe-se na formação de sujeitos melhor qualificados para o mercado de trabalho, e também mais solidários e autônomos para agir sobre sua realidade, contribuindo para o desenvolvimento da coletividade”.¹

¹ In http://www.educacional.com.br/revista/0308/pdf/18_SalaAula_LIngleza.pdf (última consulta em 27 de maio de 2014)

Na verdade, uma nova língua pode ser considerada como uma terra verbal de oportunidades. Como diz Frank Smith, psicolinguista: «Uma língua coloca-o no corredor da vida. Duas línguas abrem todas as portas do caminho.» (Como aprender línguas. 2010: 8)

Sabemos, pela prática letiva, que as novas tecnologias são utilizadas desmedida e desregradamente por aprendentes que vêm em ferramentas como os tradutores automáticos a solução para os entraves comunicativos numa língua estrangeira. Só quem conhece uma cultura percebe expressões idiomáticas, por exemplo, mas também só quem sabe como vive o outro compreende como falar com ele, como dirigir uma negociação, como estabelecer uma relação equilibrada. Resulta portanto fácil compreender que as tão apelativas formações em “Espanhol dos negócios” ou “Inglês para empresários de sucesso” ou “Mandarim para relações comerciais” não faz mais que passar um conjunto de frases feitas que só um conhecimento mais amplo pode tornar eficaz do ponto de vista comunicativo. É obrigação da Escola, dever do Estado, e compromisso dos agentes educativos construir esse mesmo conhecimento mais amplo.

O ensino das línguas é importante porque ativa mecanismos psíquicos, biológicos, culturais e sociais próprios de sociedades desenvolvidas, porque permite projetar um futuro baseado no respeito e conhecimento, ao mesmo tempo que alarga os horizontes de quem aprende e possibilita um leque de opções profissionais mais interessante.

Diz Iglesias (2005: 4) que “Aprendemos a língua através do seu uso e de forma implícita, de forma experimental não regulamentada. E o que motiva as crianças a aprender a língua é a possibilidade de dar sentidos. Um texto escrito é significativo quando desperta a necessidade de responder a perguntas, quando nos incita a relacionar o que já sabemos com o novo (...)”. Aprender línguas serve assim o propósito de aproximar as pessoas, de diminuir o preconceito, de acabar com os prejuízos próprios do desconhecimento e dos estereótipos. Dominar mais que a língua materna permite que organizações políticas como a União Europeia possam resultar melhor: percebamos, por exemplo, como a diversidade cultural dentro dos Estados Unidos não se apresenta como obstáculo, uma vez que em todos os estados se fala inglês. Ora, não simplificando, não optando pelo caminho da uniformização mecânica (linguística e cultural), também a União Europeia beneficiaria se todos os Europeus se entendessem e conhecessem uns aos outros, sem perder informação em traduções, sem que a realidade tenha que ser vista através das lentes de outros (bem ou mal intencionados). Neste contexto, mais que defender o plurilinguismo e o multiculturalismo², importa que as leis se cumpram:

² “Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se «plurilinguismo» de «multilinguismo», que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência

que a oferta formativa seja efetiva, que os agentes se adaptem ao mundo, procurando sempre mais e melhor, tal como faziam os Romanos quando perceberam a importância de aprender grego e encararam o domínio dessa outra língua como um sinal de prestígio e diferenciação relativamente aos bárbaros.

Germain (citado por Cestaro, 2011) identifica o século III como o momento em que é possível identificar o que podemos considerar como ensino de uma língua estrangeira, no caso, a escrita dos sumérios: foi aprendida pelos acadianos e esse conhecimento, que permitia aceder a uma nova cultura, foi entendida como um meio de promoção social.

Vivemos hoje o mesmo sentimento de ascensão, reconhecimento e valorização social através do conhecimento? Na perspectiva dos empregadores, dos políticos e dos teóricos sim, tendo em conta os relatórios e estudos emitidos.

Tendo em consideração o actual estado do ensino das línguas em Portugal, em 2011 a Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF) propôs a seguinte moção: “Considerando que: a) a diversidade linguística na Europa e no mundo valoriza a aprendizagem e o conhecimento de várias línguas estrangeiras; b) a União Europeia elegeu a aprendizagem de línguas como uma prioridade, apoiando projetos nesta área; c) o falar mais do que uma língua estrangeira acarreta benefícios noutros aspetos, tais como reforçar as capacidades de raciocínio e melhorar desempenho académico; d) as competências em vários idiomas facilita a mobilidade dos cidadãos no seio da União Europeia, com o objetivo de prosseguir os estudos ou de trabalhar; e) a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras tem sido afirmada pelos trabalhos do Conselho da Europa e reconhecida pela União Europeia que, em várias recomendações e resoluções, têm delineado opções de política linguística comum para os Estados membros, nomeadamente a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras na escolaridade obrigatória; f) o projeto europeu de criação de uma sociedade baseada no conhecimento exige competências diversificadas, como demonstrado nas Competências chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu (Recomendação ao Parlamento Europeu e ao Conselho Europeu de 18 de Dezembro de 2006) que realça a competência de comunicação em línguas estrangeiras como um dos oito domínios chave; g) a reforma curricular, no 3º ciclo do Ensino Básico, baseada na gestão flexível do currículo, levou, em muitas escolas, a uma redução dos segmentos de 45 minutos na leção da língua estrangeira II, nos oitavos e nonos anos, nomeadamente do Francês, com consequências diretas na formação integral do aluno e no desenvolvimento da sua competência linguística; h) no Ensino Básico e Secundário, se deva garantir o princípio da aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras, até ao fim da escolaridade obrigatória, o que tem vindo a ser claramente desrespeitado, uma vez que os planos de estudo existentes não proporcionam a aprendizagem de duas línguas estrangeiras nem no Curso de Línguas e Humanidades, nos 10º e 11º anos.

comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (QEER. 2001: 23)

Propomos que: a) a aprendizagem das línguas estrangeiras, instrumentos indispensáveis de acesso ao conhecimento em vários domínios do saber, permita o desenvolvimento das competências comunicativas de todos os alunos, em todos os ciclos, a fim que estes possam atingir um bom nível de proficiência, particularmente dos que tencionam ingressar no Ensino Superior;

b) o Ministério da Educação estabeleça como prioridade o desenvolvimento de competências comunicativas em, pelo menos, duas línguas estrangeiras, em cada ciclo da escolaridade obrigatória, atribuindo uma carga horária adequada aos perfis de competência visados;

c) no Ensino Básico 3º Ciclo, se reforce a carga horária para as Línguas Estrangeiras II, pelo que se propõe, no mínimo, 135 minutos por semana, nos 7º, 8º e 9º anos. A situação atual de atribuição de apenas 90 minutos por semana no 8º e/ou no 9º é manifestamente insuficiente e impeditiva de um trabalho consistente para atingir o nível de desenvolvimento de todas as competências descritas no Currículo Nacional e referidas nas Metas de Aprendizagem. d) seja permitido o desdobramento das turmas de Língua como acontece com as disciplinas de ciência para que haja um desenvolvimento efetivo das competências orais.”³

No plano teórico, pelo menos, saber é melhor que não saber. Importa pois determinar com clareza o que saber e como chegar até ao conhecimento. Se na Idade Média era dominar a língua da Igreja, dos negócios, das relações internacionais, do que se dizia e escrevia; hoje o bilinguismo não é suficiente e o plurilinguismo exige mais do que identificar características próprias das diferentes línguas em contacto. Tal como no Renascimento as línguas vivas, como o italiano, o francês, o alemão e o espanhol se assumiram, suplantando o latim porque a sua utilidade prática ultrapassava o prestígio do clássico, cujo uso foi decrescendo mantendo-se contudo prestigiante dominá-lo; também hoje é o uso que determina a força do idioma.

Rivers e Temperley (citados por Iglesias. 2005: 7) apontam como aspetos motivacionais para que um aluno queira aprender línguas “obter informação por algum motivo ou por curiosidade; obter instruções para tarefas relacionadas com o trabalho ou o dia-a-dia; participar num projeto ou num jogo; manter contactos pessoais ou comerciais; saber informações sobre um evento ou acontecimento; saber o que está a acontecer ou ocorreu no passado; por prazer ou emoção”. (Tradução nossa)

Na era dos números e estatísticas, transmitir aos aprendentes que o espanhol é a segunda língua de negócios no mundo pode ser importante. Mas para que serve, se o ensino do espanhol seguir o método que o ensino do latim (uma língua com características, história, presente e potencial totalmente diferentes) conheceu e, pelo que sabemos, se continua a seguir, a partir de lições organizadas por temas, a partir de frases isoladas e treinadas para objetivos específicos, escolhidas em função de conteúdos gramaticais, funcionais e lexicais que deverão ser memorizados pelos alunos? De facto, ainda que o actual sistema de ensino

³ In

<http://www.appf.pt/downloads/paginas/10/anexos/mooreconheceraimportnciadaslenguasestrangeiras.pdf> (última consulta em 25 de maio de 2014)

não promova a memorização nos mesmos moldes que se defendia outrora, o método continua a promover perguntas como “Professora: isto é para decorar?” ou afirmações como “Ainda não decorei a lista de palavras desta unidade”. Alunos muito pressionados para o sucesso ou com índices de auto-estima que não lhes permitem correr riscos durante a aprendizagem, continuam a ver o processo de aquisição de uma língua como uma sequência de passos que, muitas vezes, não contemplam a prática *in loco*, pelo que se perde o essencial: a comunicação em circunstância. Por outro lado, alunos pouco motivados, ao serem confrontados com a rigidez de sistemas que aparentemente nada têm que ver com a realidade, perdem-se irremediavelmente até que um dia, por força da necessidade de emigrar (por exemplo) percebem que aprender línguas não é uma perda de tempo, mas sim um passo indispensável para crescer num mundo que se estende para lá do que pensamos conhecer.

1.2 Do ensino das línguas à cidadania plurilingue, intercultural e multicultural

*Não sou nem ateniense, nem grego,
mas sim um cidadão do mundo.
Sócrates*

Luther King tinha um sonho que o mundo atual parece continuar a negar ou, pelo menos, apesar de todas as notáveis evoluções, muito há ainda a fazer para que a máxima “todos diferentes, todos iguais” seja uma realidade plena. Nesta linha, Boaventura Souza Santos (Uma conceção multicultural de direitos humanos, 1997) baseia-se no facto de a defesa dos direitos humanos se apresentar, ainda hoje, como uma linguagem política progressista para reflectir sobre estado (atualmente ainda maior) de atraso social. O multiculturalismo é fundamental e indissociá-lo do pleno reconhecimento da diferença sem juízos de valor é impossível, pelo que, o ensino das línguas se deverá preocupar não só com a transmissão de conceitos linguísticos mas também de conteúdos socioculturais.

Diz o *QECR* (2001: 25) que “O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes”.

Num quadro político europeu que defende o respeito pela diferença e aconselha o estudo de várias línguas ao longo do percurso académico, certo é que a História conhece mais exemplos de domínio e desrespeito pela diferença, através de movimentos colonialistas de domínio que fecham as portas à cooperação e convivência com o outro. É então ao querer um mundo mais solidário e equilibrado, que o ensino holístico procura que a Escola transmita a

importância do respeito por todas as culturas e tradições, promovendo que a convivência seja pacífica, natural e o mais generosa possível com o futuro, que se pretende plural, rico e diversificado.

O “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competência gerais” (p 15) identifica como princípios e valores orientadores: “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” de forma a que no fim do seu percurso escolar, o aluno seja capaz de: 1. mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; 2. usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; 3. usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; 4. usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; 5. adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; 6. pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; 7. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; 8. realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; 9. cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; 10. relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”.

Conscientes de que o ensino das línguas, ou mesmo a Escola em todas as suas dimensões, não serão nunca capazes por si só de conseguir o que só a vontade das instituições, mas principalmente das pessoas, poderá atingir, devemos perceber e interpretar com empenho e sentido de responsabilidade que é através do ensino que se projetam os modelos de renovação social que a coesão cultural reclama. Só uma educação inter e multicultural pode criar as raízes suficientes e robustas de um mundo que se persegue desde finais dos anos 60 do século XX. Se o nascimento se deveu a problemas sociais específicos, hoje, ainda que já não houvesse problemas de discriminação para resolver, o mundo cada vez mais globalizado, que caminha à velocidade da internet, das redes sociais e de fenómenos que rapidamente se tornam virais exige do cidadão um conhecimento do outro que deverá ser orientado e inspirado em modelos que não procurem uniformizar, antes identificar, reconhecer, acolher, promover, preservar e ampliar características culturais e linguísticas próprias, múltiplas e diferentes.

Sales e García (citadas por Muñoz, 2001: 3) identificam quatro modelos e programas multiculturais e/ou promotores da interculturalidade: interculturais; de compensação; de relações humanas e de estudos de um grupo cultural, agrupando-os tendo em conta o tipo de enfoque político que os orienta: integracionista, pluralista, intercultural e assimilacionista.

Esta última visa a homogeneização e organiza-se a partir de programas de compensação. Não reconhece o direito à diferença, procurando uniformizar as particularidades próprias dos diferentes grupos por entender a diversidade como um problema e uma ameaça. Reconhecemo-la nos relatos de colonizadores, bem como em notícias recentes de ocupações territoriais e podemos até identificar os movimentos separatistas como reação a esta política que engloba três modelos diferentes: o segregacionista; o compensatório e o assimilacionista.

Neste último - assimilacionista - as minorias são condicionadas a renegar a sua identidade perante a pressão de não ser possível a total integração, num ambiente tradicional que encara o sucesso como um patamar que apenas acolhe um modelo-tipo. É frequente a total imersão linguística no modelo de acolhimento/ maioritário. O caso da segunda geração de portugueses emigrantes em França, por exemplo, exemplifica este tipo de modelo, que nos últimos anos Portugal também replicou, nomeadamente com os alunos oriundos dos países do leste da Europa. Na escola, o ensino de índole mais tradicional e com docentes com parca formação ou sensibilidade para as questões da multiculturalidade, conduz os alunos oriundos de culturas minoritárias a uma integração que põe de parte o que se consideram ser elementos entorpecedores e impossibilitadores da integração social e escolar - as marcas da sua cultura de origem (nomeadamente a língua materna).

No modelo segregacionista (um segundo ramo da política assimilacionista) segue-se uma linha de orientação que agrupa os indivíduos pertencentes às minorias, muitas das vezes com base no seu insucesso e promovendo a manutenção em percursos e perspetivas de vida menos prestigiantes e aliciantes. É esta a ideia que orienta o encaminhamento de alunos pertencentes, por exemplo, à comunidade cigana para as turmas de PIEF, onde o tipo de rótulo social associado jamais permitirá a superação das naturais dificuldades de integração na sociedade, limitando igualmente a mobilidade e ascensão socioculturais.

O modelo compensatório (também pertencente ao domínio da política assimilacionista), ao entender as minorias como grupos menos preparados e com limitações incontornáveis que impossibilitam as aquisições promotoras do sucesso, procura incentivar a recusa das raízes culturais dos alunos e a adesão ao modelo do grupo maioritário. Este modelo limita as perspetivas dos alunos e condiciona também as expectativas de todos os que com ele convivem, a começar pelos agentes escolares. A partir da baixa estimulação e motivação do aluno e comunidade educativa produz-se o efeito pigmaleão. Acontece, por exemplo, ao orientar alunos dos PALOP para cursos profissionais, tendo em conta que não demonstram ter na escola “o perfil” que permite almejar objetivos mais exigentes. Esta questão coloca em causa não só os problemas sociais em que vivem as famílias desses alunos, que se repercutem no seu sucesso escolar e condicionam a sua ascensão social, mas demonstra a falta de

recursos, ferramentas e *know-how* do sistema de ensino que ao não encarar as dificuldades numa perspectiva construtiva, contribui para a promoção de uma sociedade desigual e que limita o acesso ao saber a quem já tem, *a priori*, condições de aceder a ele.

O modelo de relações humanas, que segue a orientação de uma política integracionista, desenvolve-se a partir de uma perspectiva pluralista, acolhedora e que respeita, potenciando, a existência e manutenção de grupos culturais diferentes na sociedade. Identificamo-la na capacidade de criar laços interculturais, confrontar e integrar, recebendo também, um conjunto de hábitos, modelos e atitudes que demonstram a defesa da igualdade à qual não é alheia a noção basilar de reconhecimento do direito à diferença.

O integracionismo é detetável nas políticas educativas que promovem o entendimento e os encontros culturais dentro da Escola, tal como deve acontecer nas aulas de línguas, e à qual já nos referimos anteriormente. Este modelo de relações humanas não racista aproxima-se da política intercultural ao trabalhar em prol do esvaziamento da importância das diferenças das minorias no seu sucesso escolar a partir da promoção do respeito e aceitação intergrupos. Esta ideia é fundamental num modelo educativo que vise a multiculturalidade e a interculturalidade mas carece de aperfeiçoamentos uma vez que não promove o desaparecimento dos prejuízos naturais dos estereótipos e assim acaba por os manter de forma latente na mente e na vida de ambos os grupos.

O modelo de estudos de um grupo cultural, cuja política assenta na pluralidade de culturas, introduz uma perspectiva de multiculturalidade, onde se reconhece a língua materna como participante no ensino do(s) novo(s) idioma(s), num convívio que usa positivamente o contributo do diferente para que o aluno se forme de forma plural, com identidade própria, autoconfiança e segurança nas suas raízes, no seu presente e na projecção do seu futuro.

Ao perceber e integrar os valores de todas as culturas, afirma-se a igualdade e projeta-se um mundo onde as diferenças e as particularidades são respeitadas, ao contrário do que acontece no modelo assimilacionista, que ao uniformizar confunde igualdade com unicidade. Os programas escolares que se orientam tendo por base estas teorias congregam as aprendizagens com os estudos étnicos, culturais e linguísticos mantendo a origem, no que Gibson entende ser um modelo no qual o aprendente desenvolve um conjunto de competências que acrescenta ao conhecimento que já trazia à partida. A intensa interação estimula um entendimento amplo que percebe, avalia, acolhe e reproduz as várias culturas em contato gerando uma verdadeira competência multicultural, que consiste na preparação de alunos pertencentes a maiorias e minorias para uma constante adaptação e funcionalidade numa realidade global que não é estática.

O modelo intercultural aceita as culturas de forma global e integradora, porém, alguns investigadores identificam “efeitos perversos” que se podem associar a programas educativos que interpretam e aceitam desmedidamente as particularidades etnográficas e culturais: restringem os aprendentes a uma identidade cultural fixa e imutável que não lhes dá a liberdade de escolher a sua próprias “fórmula cultural”; reforçam as fronteiras entre os

diferentes grupos, criando condições para manifestações de intolerância e rejeição; acentuam as desigualdades no acesso a oportunidades para os imigrantes e membros de grupos minoritários; criam no professor a sensação de intromissão em questões culturais que não deve abordar com alunos oriundos de minorias ou, por outro lado, pode estabelecer-lhe limites de difícil resolução no que diz respeito à escolha dos objetivos: “o que ensinar”; criam condições para a estigmatização das minorias a partir da possibilidade de existência de uma ideia de cultura forte vs cultura menor ou socialmente desvalorizada; abrem portas à criação de uma ideia folclórica de cultura, mitificando a realidade existente; fragmentam o currículo, pressionadas por reivindicações populistas e, por vezes, pouco razoáveis; rompem com o equilíbrio educativo que se pretende estabelecer no aprendiz como “ser cultural”; “ser social” e “ser individual”.

Muitos destes riscos que se podem efetivar ao procurar levar para a aula um ambiente multicultural baseado em ideias estereotipadas e mitificadas, ultrapassando a verdadeira diversidade, criam uma ideia caricatural de um fenómeno que, ao invés de se estar a valorizar se etiqueta negativamente na cabeça dos aprendentes, pertencentes à maioria ou às minorias.

Ainda que o objectivo desta corrente seja alcançar uma sociedade mais justa, nem sempre o caminho tem sido imaculado e isento de críticas e duvidosos resultados. Etxeberria (citado por Muñoz, 2001:15) refere-se à educação multicultural e intercultural como “(...) uma nova forma que a ideologia burguesa tem de apresentar na escola os temas conflituosos, isolando- -os das suas repercussões sociais e políticas, da sua dimensão de poder. É uma maneira de mascarar os problemas sociais, de raça e género”. (Tradução nossa)

Giroux prefere, por outro lado, interpretar as políticas educativas multiculturais como uma forma de conquista de direitos negados, onde o agente educativo tem um papel fundamental de transformador, aliando à vertente pedagógica uma índole cívica. Propõe o autor que se incluam discussões acerca de assuntos fraturantes que digam respeito à comunidade e permitam reflectir conhecimento teórico e prático no lançamento de hipóteses que superem injustiças e desigualdades. No caso concreto a que nos referimos neste relatório - o ensino de línguas - o espaço de aula poderá ser palco para problematizar o conhecimento e o mundo, provocando nos aprendentes o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, que pugne pela dignidade e dignificação de todos os indivíduos e de todas as culturas. Associamo-nos a Giroux na proposta de que o professor seja ativo: um agente que toma posição perante as injustiças e gera a partir da sua aula cidadãos que recusem ser passivos, obedientes e autómatos para se assumirem a partir desse espaço formativo, cidadãos transformadores do mundo.

Faz parte da política intercultural o modelo de educação antirracista, ou seja, a promoção da vivência integradora de todas as circunstâncias, de maior ou menor favorecimento económico, histórico, psicológico e social. A educação não racista centra-se na modificação de crenças e atitudes discriminatórias, desfazendo preconceitos que coloquem determinados grupos ou indivíduos num sistema onde gozam direta ou indiretamente de

benefícios. Esta perspetiva sociocrítica entende o sistema educativo como a plataforma mais privilegiada de combate a ideologias discriminatórias. Já os agentes educativos neoliberais, ou seja, os que acreditam que não é função da escola trabalhar temas sociais, acrescentando que as sociedades atuais já nem são racistas, recusam-no tanto em termos teóricos como em termos de gestão em sala de aula.

O modelo educativo defendido pelo Ministério da Educação e Ciência português é o holístico. Quer isto dizer que promove os enfoques intercultural e sociocrítico nos planos curriculares da escolaridade obrigatória visando que no fim dos 12 anos em que os alunos integram o sistema de ensino, estes sejam capazes de ter uma visão e atuação críticas na sociedade da qual fazem parte. Este modelo supõe (ainda que não haja em Portugal forma de o determinar pelo tipo de concursos de pessoal docente e não docente) que os agentes educativos vivem e promovem valores democráticos que legitimam a diversidade cultural e étnica. No que concerne ao plano didático (projetos/ manuais adotados, atividades desenvolvidas com os alunos, projetos curriculares de turma, projeto educativo do agrupamento/escola e critérios de avaliação definidos pelo grupo/departamento) dever-se-á apresentar perspectivas étnicas e culturais que problematizem a aplicação da justiça social baseada no pluralismo linguístico, religioso, de hábitos e costumes, tidos também em consideração na hora de preparar aulas, gerindo o espaço intra e extra Escola numa perspectiva que elimine desigualdades e prepare os alunos a enriquecer contínua e autonomamente o conhecimento.

A educação multicultural, que para alguns autores aparece denominada como modelo intercultural, política antirracista, projeto educativo global, educação para a cidadania ou projeto educativo de construção crítica da realidade social prepara os aprendentes para a legitimação de uma sociedade plural: “(...)a escola, ao se deixar influenciar pelas mudanças da sociedade, deve, ao mesmo tempo, contribuir para a sua construção, pois é ela que prepara os futuros homens e mulheres, que respeitam o outro e condenam o racismo ou as desigualdades sociais. O ensino das línguas, faladas pelas minorias, ajudará certamente a que os jovens, que não pertencem a essas minorias, reconheçam e respeitem a variedade cultural e linguística, e saiam da escola com um conhecimento mais enriquecedor do mundo que o rodeia”. (Bernardo: 12) Parece-nos fundamental reconhecer e adotar na aula de língua essa sociedade plural uma vez que, entre outros aspectos de relevo, considera a língua materna um ponto de partida fundamental para a construção e aquisição do conhecimento. Como professores atentos à realidade, defendemos que no século XXI não poderemos ser alheios ao trunfo que as sinergias entre os vários saberes, disciplinas, experiências e projetos constituem, pelo que, o gosto pelo conhecimento, a capacidade de acolhimento da diferença e a construção de uma sociedade enriquecida pelo outro devem estar no centro dos objetivos da prática letiva.

Este modelo educativo é transversal, ou seja, ativa-se com ou sem a presença nas turmas de alunos pertencentes a minorias, uma vez que se entende que a Escola deve plasmear a diversidade global e, como tal, não existem muros que impeçam o movimento de *input* e

output mundo/Escola, Escola/mundo. Cumpre-se então o objetivo da educação para o futuro, onde se exigem alunos preparados para uma cidadania que reconheça e aceite o pluralismo cultural como uma realidade, intervindo ativamente numa sociedade igualitária e justa.

Esta Escola, pilar fundamental de uma sociedade desenvolvida e madura, obriga a que Portugal repense urgentemente o rumo que o ensino público (e privado) está a seguir. Importa perceber o que se está a fazer e que resultados se têm obtido no sentido do fortalecimento do ensino e da formação para a existência de uma sociedade de valores como a igualdade, a responsabilidade social, a cooperação, o respeito e a tolerância, reconhecendo o direito de cada aluno a aceder à melhor e mais adequada formação, num ambiente escolar onde o estudo das ciências sociais e humanas seja reforçado, reconhecendo a sua importância nomeadamente no que se refere ao estudo de línguas. Neste caso, a oferta formativa deverá possibilitar aos alunos a livre escolha, informando-os de forma clara e não condicionada, contribuindo para a superação real de todo e qualquer tipo de manifestação racista e discriminatória privilegiando a comunicação ativa, a gestão democrática, a participação de todos os agentes educativos e a participação da Escola na comunidade.

Percebe-se a exigência deste modelo e também as razões para continuar a ser apelidada por alguns como “uma necessidade marginal nas escolas”, porém, ao longo deste relatório seguiremos os objetivos delineados por esta política de educação sistémica, uma vez que nos revemos na defesa da Escola como base da sociedade e a este respeito acreditamos ser relevante apostar na capacidade ímpar do ensino das línguas para que haja uma evolução real.

A própria Comissão Europeia o determina ao defender que o multilinguismo seja uma realidade, reconhecendo o potencial desta política para desenvolver nos cidadãos europeus o sentimento de pertença e inclusão “As razões que levam a União Europeia a necessitar de 20 línguas oficiais são óbvias: a democracia, a transparência e o direito à informação” (Conselho Europeu. 2004: 17), simultaneamente ao facto de se constituir como grande oportunidade de sucesso ao possibilitar a competição a nível mundial, nomeadamente a jovens que pretendam estudar e/ou trabalhar fora do seu país de origem. Nesse sentido aconselha (Cimeira de Barcelona, março de 2002) a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas para além da língua materna a partir de uma idade muito precoce. Ao falar em ensino de línguas, este organismo sublinha a importância da protecção da diversidade linguística e cultural uma vez que só preservando a identidade cultural se criam condições para a integração social no mundo globalizado em que vivemos.

Não é alheia a esta defesa do multiculturalismo, a ideia de que não há línguas nem culturais mais ou menos importantes, nem se justifica (acreditamos) que actualmente a promoção do ensino das línguas se faça com base no prestígio de uma ou outra. Aliás, uma Escola moderna, projectada para o futuro e pertencente a um mundo global não pode ser foco de estigmas e falsas questões como “O alemão é a língua com maior número de falantes na Europa: vem aprender alemão!”, “O francês é a língua oficial de muitos dos países

africanos onde poderás trabalhar no futuro: matricula-te em Francês”, “O espanhol é a língua da moda, não fiques de fora”.

Se é certo o que reportam os documentos oficiais da União Europeia - a aposta empenhada no multilinguismo que promove a diversidade e não a uniformidade - em tempos de crise, como o que vivemos, não pode ser aceitável restringir a escolha e a qualidade da oferta do ensino das línguas, conscientes de que a aprendizagem de línguas pode desempenhar um papel fundamental na recuperação das economias e na coesão dentro da União Europeia. Aliás, o Eurobarómetro (junho de 2012) demonstra que “(...) quase nove em cada dez cidadãos da UE pensam que a sua capacidade para falar línguas estrangeiras é muito útil e 98 % afirmam que o domínio de línguas é bom para o futuro dos seus filhos. Os europeus estão conscientes dos benefícios do multilinguismo: 72 % dos inquiridos concordam com este objetivo e 77 % acreditam que deve ser uma prioridade; 53 % utilizam línguas estrangeiras no seu trabalho e 45 % dos inquiridos consideram que obtiveram um emprego melhor no seu próprio país, graças às suas competências em línguas estrangeiras”.

1.3 Na Europa do *Quadro Europeu Comum de Referência*

*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.
(Quem não sabe línguas estrangeiras, não sabe nada da própria língua)
Johann Wolfgang von Goethe*

No contexto europeu a que nos temos referido, de multi e plurilinguismos, encontrou-se uma solução orientadora de extrema utilidade para professores, aprendentes e técnicos de recursos humanos: o *QECR*. Esta ferramenta representa para as instituições da União Europeia o culminar de um longo processo de procura de consensos cujos primeiros passos de concretização se deram na Cimeira de Lisboa de 2000, onde se começaram a efectivar os acordos intergovernamentais que orientam pelo mesmo diapasão as políticas educativas dos estados-membros. Nesse encontro concluiu-se que a economia europeia dever-se-ia basear na competitividade gerada a partir do conhecimento, sustentando-a em mais e melhores empregos, à medida de cidadãos com formações amplas e diversificadas mas de base uniformizada a nível europeu, abrindo oportunidades garantidas da coesão social.

“As sondagens realizadas pelo Eurobarómetro vêm demonstrando que menos de metade dos europeus não se sentem capazes de manter uma conversa numa língua diferente da língua materna, daí a necessidade de favorecer a aprendizagem de idiomas desde idades precoces e ao longo da vida, como instrumento de reforço para uma comunicação internacional mais eficaz: uma Europa multilingue e multicultural requiere um aumento das competências comunicativas da cidadania europeia que evite os perigos resultantes da marginalização que sofrerão o que não possuam as competências necessárias para comunicar. Esta marginalização termina muitas vezes em reacções xenófobas e ultranacionalistas que supõem um obstáculo para a mobilidade e a integração europeia e uma ameaça para a

estabilidade da Europa e para o bom funcionamento da democracia. O Conselho Europeu promove, entre outras, recomendações para sensibilizar a população relativamente à importância da riqueza que encerra a diversidade linguística e cultural existente na União Europeia: a compreensão mútua, o espírito de tolerância, o respeito pelas identidades ou a diversidade cultural podem ser as respostas para os desafios que coloca a mobilidade dos cidadãos e cidadãs, sendo necessário estabelecer sistemas de validação de competências em matéria linguística que sirvam de referência para todos os países.”⁴

Instados por esta necessidade de referência, em novembro de 1991 (em Rüschiikon, por iniciativa do Governo Federal Suíço), num Simpósio Internacional subordinado ao tema “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação” conclui-se que um documento de orientação para o ensino e aprendizagem das línguas dentro do espaço comunitário deveria congrega aspectos fundamentais, tais como: fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas; promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países; ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços.

Encontramos no *QEER* (ponto 1.2: Finalidades e objetivos da política linguística do Conselho da Europa) a fundamentação para a existência do documento: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros” a partir da “adoção de uma acção comum na área da cultura”. Além deste aspeto de primordial importância, no *QEER* congrega-se a representação da diversidade linguística e cultural europeia num contexto de estímulo à formação/educação como pilar da política comunitária. “De modo a pôr em prática estes princípios, o Conselho de Ministros solicitou aos governos dos Estados-membros que: «(F14) Promovessem a cooperação nacional e internacional das instituições governamentais e não-governamentais que se dedicam ao desenvolvimento de métodos de ensino e de avaliação no domínio da aprendizagem das línguas vivas e à produção e utilização de materiais, incluindo as instituições envolvidas na produção e uso de materiais multimédia».

«(F17) Fizessem o necessário para conseguir pôr em prática um sistema europeu eficaz de troca de informação, englobando todos os aspetos da aprendizagem e ensino das línguas vivas e de pesquisa neste domínio e fazendo uso pleno das novas tecnologias da informação.”

Consequentemente, as actividades do Conselho de Cooperação Cultural, da sua Comissão de Educação e da sua Secção das Línguas Vivas têm procurado encorajar, apoiar e coordenar os esforços dos Estados-membros e das organizações não-governamentais de modo a melhorarem a aprendizagem das línguas (...)” (*QEER*. 2001: 20)

O *QEER* aparece então como plataforma de orientação curricular: serve de guia para uma prática pedagógica porque nele estão inscritas as competências a adquirir e a valorizar

⁴ In

<https://plurilingual.wikispaces.com/file/view/Resumen%20MCER.pdf/125498765/Resumen%20MCER.pdf>
(última consulta: 25 de maio de 2014)

no processo de aprendizagem/domínio e utilização das línguas. Não é um programa, um documento curricular, uma norma prescritiva: é um documento descritivo que apresenta pistas metodológicas como ponto de partida para reflectir antes, durante e depois da *aprendizagem*.

Mas, como encontrar uniformizações? O que fazer e que medidas tomar? O caminho encontrado foi o de determinar o nível de proficiência através da definição de competências, dividindo-as em dois grandes blocos: as competências gerais (que incluem o conhecimento declarativo: «saber»; a competência de realização: «saber-fazer»; a competência existencial: «saber-ser e saber-estar» e a competência de aprendizagem: «saber-aprender») e as competências comunicativas (que englobam a linguística, a sociolinguística e a pragmática). O documento esclarece a respeito que “Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções; as competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas; as competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.” (QEER. 2001: 29)

Pérez Gómez (2007: 23) identifica os princípios pedagógicos que presidem ao enfoque baseado nas competências: “A pretensão central do dispositivo escolar não é transmitir informações e conhecimentos mas sim provocar o desenvolvimento de competências básicas.

O objectivo dos processos de ensino não deverá ser o de que os alunos aprendam os conceitos, mas sim que reconstruam os seus modelos mentais comuns, os seus esquemas de pensamento.

Provocar a aprendizagem relevante requiere implicar ativamente o estudante em processo de procura, estudo, experimentação, reflexão, aplicação e comunicação do conhecimento.

O desenvolvimento das competências fundamentais requiere que se coloque o foco em situações reais e se proponham actividades autênticas, vinculando o conhecimento às situações significativas da vida quotidiana.

A organização espacial e temporal dos contextos escolares há-de contemplar a flexibilidade e a criatividade requeridas pela natureza das tarefas autênticas e pelas exigências da vinculação ao contexto social.

Aprender em situações de incerteza e em processos permanentes de mudança é uma condição para o desenvolvimento de competências básicas e para aprender a aprender.

A estratégia didática mais relevante concretiza-se na preparação de ambientes de aprendizagem caracterizados pelo intercâmbio e vivência da cultura mais viva e estruturada.

A aprendizagem relevante requiere estimular a metacognição de cada estudante, a sua capacidade para compreender e orientar o seu próprio e singular processo de aprender e aprender a aprender.

A cooperação entre pares é uma estratégia didática de primeira ordem. A cooperação inclui o diálogo, o debate e a divergência, o respeito pelas diferenças, o saber ouvir,

enriquecer-se com contributos dos demais e ter a generosidade suficiente para oferecer o melhor de si mesmo.

O desenvolvimento das competências requiere proporcionar um ambiente seguro e confortável no qual o aprendente se sinta livre e confiante para provar, errar, repetir e voltar a tentar. A avaliação educativa do rendimento dos alunos deverá entender-se basicamente como avaliação formativa, para facilitar o desenvolvimento em cada indivíduo das suas competências de compreensão e atuação.

A função do docente para o desenvolvimento de competências pode conceber-se como a tutorização da aprendizagem dos estudantes o que implica desenhar, planificar, organizar, estimular, acompanhar, avaliar e reconduzir os seus processos de aprendizagem”. (Tradução nossa)

Adquirimos e perdemos conteúdos à medida que a prática avança ou entra em estado de estagnação, tornando-se muito prática a consulta do *QEQR* para ter consciência do nível em que se está, esteve ou se pretende atingir. Por este motivo, o documento distingue quatro programas de aprendizagem: global (o que mais nos interessa por presidir aos programas curriculares com os quais trabalhamos e procuramos incorporar nas propostas didáticas que apresentaremos no Capítulo 2), modular, ponderado e parcial.

Resulta daqui a necessidade de todos os cidadãos europeus terem clara noção dos perfis desenhados neste documento para que possam perceber o nível de língua que melhor identifica o conhecimento que têm; reconheçam na oferta formativa disponível a que mais se adequa às suas necessidades; avaliem o plano de estudos mediante os objetivos que procuram; concorram com base em igualdade de critérios a uma função que identifica como essencial o domínio da língua X,... É também uma das mais-valias deste *QEQR* a harmonização, o que facilita o processo de aprendizagem em diferentes países, fator de grande importância quando a prática nos diz que o processo de aquisição/produção nunca se encerra: é extremamente permeável a vários fatores e haverá adequações que dependem da fase da vida em que se procura/aplica esse conhecimento: “ (...) é necessário levar em linha de conta as modificações na natureza das necessidades dos aprendentes e o contexto no qual eles vivem, estudam e trabalham. São necessárias qualificações gerais, a um nível para além do limiar, as quais podem ser enquadradas tomando o *QEQR* como referência. Têm de ser, naturalmente, bem definidas, bem adaptadas às situações nacionais e abranger áreas novas, especialmente no campo cultural e em domínios mais especializados.

Além disto, os módulos ou conjuntos de módulos adaptados às necessidades específicas, às características e aos recursos dos alunos podem desempenhar um papel importante”. (*QEQR*. 2001: 26)

É necessário, contudo, perceber que para chegar até à uniformização que hoje conhecemos, desenvolvem-se desde há décadas tentativas de organização do ensino das línguas através de práticas de avaliação do rendimento dos aprendentes que visam não apenas facilitar a adaptação à aprendizagem/domínio das novas línguas, como também a integração do aprendente em grupos de trabalho cujo nível de língua seja idêntico.

“Analisou-se, em primeiro lugar, o conteúdo das escalas existentes à luz das categorias de descrição do *QEER*. Em seguida, numa fase intuitiva, este material foi revisto, foram formulados novos descritores e submetido o seu conjunto à opinião de especialistas. Depois, foram usados métodos qualitativos para verificar se os professores reconheciam as categorias descritas escolhidas e se os descritores descreviam bem as categorias pretendidas. Finalmente, escalaram-se os melhores descritores, usando métodos quantitativos. A exactidão deste escalamento foi posteriormente controlada em estudos semelhantes”. (*QEER*. 2001: 46)

Só o *QEER* integra todos os aspectos relevantes e para que tal aconteça estão estabelecidos critérios que procuram evitar as limitações próprias de todos os modelos: a transparência, a abrangência e a coerência.

“Por «abrangente» entende-se que o *QEER* deve tentar especificar um leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos tão amplo quanto possível (sem tentar, evidentemente, estabelecer *a priori* todos os usos possíveis da língua em todas as situações - o que é uma tarefa impossível) e deve procurar também que todos os utilizadores sejam capazes de descrever os seus objectivos, etc., tomando-o como referência. O *QEER* deverá diferenciar as várias dimensões consideradas na descrição da proficiência em língua e fornecer uma série de pontos de referência (níveis ou patamares) que permitam calibrar o progresso na aprendizagem.

Deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afetivas, o aprender a aprender, etc.).

Por «transparente» entende-se que a informação deve ser claramente formulada e explícita, disponível e rapidamente compreensível pelos utilizadores.

Por «coerente» entende-se que a descrição está isenta de contradições internas.” (*QEER*. 2001: 27)

Este último aspeto parece-nos particularmente relevante para o nosso estudo, na medida em que só o reconhecimento das competências definidas no *QEER* pelos ministérios dos diferentes estados-membros nos planos curriculares desenhados e aplicados podem revelar a plena eficácia deste documento. O que nos diz o Programa de Espanhol - Ensino Básico, 3º ciclo (Ministério da Educação. 1997)?

Por razões cronológicas, jamais este Programa poderia basear-se ou apontar para as linhas de orientação do *QEER*, porém, não podemos deixar de lamentar a pouca relevância dada a um instrumento tão importante e o facto de o actual programa ter já 17 anos, ignorar as transformações que o mundo sofreu nas últimas duas décadas e o abandono a que o Espanhol parece votado pelos titulares da pasta.

Mais recente é o “Programa de Espanhol - Nível de Continuação - 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade” (2009), contudo, devido à introdução do inglês como língua obrigatória no 2.º ciclo, este programa perde utilidade: não há, no actual momento, espanhol de continuação no 3º ciclo. Ainda assim, é representativo da importância do *QEER* que a Introdução deste

mesmo programa comece e se conclua da seguinte forma: “O programa de Espanhol, nível de continuação, para os 7.º, 8.º e 9.º anos do 3.º ciclo do Ensino Básico, parte do nível A2.2 iniciação para chegar aos objectivos do nível avançado B1 - utilizador independente, descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER) e pretende orientar o professor na concretização dos mesmos.”, “Seguem-se as categorias descritivas que identifica o QEER, como são o contexto, as actividades comunicativas, a estratégia, as competências, os processos, o texto e as tarefas. É claro que, dadas as características dos alunos, alguns destes aspetos adquirem mais relevância do que outros no desenvolvimento do programa. De uma maneira geral, neste documento aparecem os conteúdos descritos para um nível B1 do QEER centrando-se no mesmo modelo comunicativo, mas adaptando-se ao contexto educativo no qual deve aplicar-se. Cabe aos próprios docentes encontrar a forma mais adequada de atingir os objectivos pretendidos”.

Parte destes objetivos é alcançável a partir do equilíbrio entre a transparência, a abrangência e a coerência, já identificadas, e uma das utilidades do QEER nasce da abertura que revela, constituindo-se como uma espécie de conselheiro. Vejamos então, se não é esta a atitude que todos temos perante um grupo de aprendentes: identificação das necessidades; definição de objetivos; delimitação de conteúdos; selecção ou produção de materiais; elaboração de programas de ensino/aprendizagem; escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados; avaliação e testagem. Na prática este é, de facto, o guião de todos os docentes, pelo que a importância deste documento reside no feito de registar a informação e orientar quem não esteja devidamente integrado na nova dinâmica de ensino das línguas ou quem seja externo à área mas necessite de uma orientação fidedigna. Contudo, uma das características mais apreciadas do QEER (e simultaneamente uma das fraquezas) é a maleabilidade, ou seja: apresenta-se como um livro aberto que não implica a adoção uniforme. Com as adaptações necessárias a situações específicas, a flexibilidade do QEER apresenta-se como: “(...) multiusos: utilizável para toda a variedade de finalidades envolvidas no planeamento e na disponibilização de meios para a aprendizagem de línguas; flexível: adaptável à utilização em diferentes circunstâncias; aberto: capaz de ser aumentado e aperfeiçoado; dinâmico: em evolução contínua, correspondendo à experiência do seu uso; amigável: apresentado sob uma forma rapidamente compreensível e utilizável por todos a quem se dirige; não-dogmático: não ligado, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação”. (QEER. 2001: 27)

Seguindo a ideia de que falar *serve* para comunicar, o QEER *serve* para que todo o percurso do aprendente seja monitorizado, definindo a abordagem que adota como “orientada para a ação”, quer isto dizer que é promotora do uso da língua apreendida, num quadro que entende o aluno como ator social num epicentro de tarefas. Este aspeto assume primordial importância no nosso estudo, dado que no Capítulo II procurar-se-ão pistas orientadoras para trabalhar em contexto de sala de aula as recomendações do QEER e no Capítulo III apresentamos materiais didáticos totalmente originais e direccionados para o ensino do português e do espanhol como línguas estrangeiras.

A este respeito, é igualmente relevante assinalar que a língua em circunstância é o objeto de trabalho de quem se organiza, quer como promotor quer como recetor, a partir do *QEER* e, como tal, o contexto é, a par outros fatores (e a vários níveis) muito importante porque cria significações. As competências definidas no/pelo *QEER* são orientadas tendo em conta os recursos cognitivos, afectivos e volitivos do aprendente. Por este motivo, mas também tendo em atenção o público-alvo para o qual maioritariamente trabalhámos (adolescentes integrados na escolaridade obrigatória) é preponderante estabelecer um ambiente de aprendizagem com índices de motivação elevados, estimulados com o recurso a documentos reais e atuais, estrategicamente relevantes para o desenvolvimento do indivíduo e pedagogicamente enquadrados num contexto multicultural.

Uma das atividades identificadas e organizadas no *QEER* desenrola-se a partir da competência comunicativa, desenvolvendo-a, promovendo-a e enriquecendo-a através de atividades linguísticas. São estas as mais presentes nas nossas salas de aula, ainda que haja um trabalho de adaptação a fazer, detetável nos novos projetos apresentados esta ano pelas editoras portuguesas para o 8º ano (espanhol língua estrangeira 2 - nível 2) ao organizar os manuais com distribuições harmoniosas de exercícios de receção, produção e interação, à qual se junta a mediação, tanto no plano da escrita como no da oralidade. Curiosamente, no atual contexto, a aula de língua tem no plano da oralidade o seu calcanhar de Aquiles. Esta situação é não apenas grave do ponto de vista pedagógico, confirmável pelo que se vê nas orientações do *QEER*, mas também limitadora e impeditiva do desenvolvimento da maioria dos alunos portugueses como falantes autónomos da língua que estão a aprender. A prática em sala de aula⁵, com turmas muito diferentes, observável em meios socioeconómicos díspares, com níveis de línguas desde o A1 ao C1, revela-nos vários motivos para esta situação: as dimensões das turmas (sempre mais de 20 alunos, quase nunca menos de 25), a distribuição da carga horária (em alguns casos 90 minutos semanais distribuídos em duas aulas de 45 minutos), a motivação dos alunos, o desfasamento dos programas relativamente aos interesses e realidades dos aprendentes (para um aluno do 9º ano elaborar um CV nunca será prioritário...), a política educativa desprestigiante que tem sido seguida e que relativiza a importância das línguas, não investe em programas atuais e não define continuidades pedagógicas (quer ao nível de docentes preparados e motivados, quer ao nível da definição de currículos), a reputação (enfraquecida) da Escola e dos docentes...

O *QEER* refere ainda a organização da aprendizagem a partir de quatro domínios: o público, o privado, o educativo e o profissional, demonstrando a abrangência com que projeta a transmissão e aquisição das línguas o que se constitui como uma mais-valia, tal como acontece quando identifica as limitações e os problemas com que se confrontam todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem de novas línguas.

⁵ Além do observável nas turmas de 9º, 10º e 11º anos com as quais trabalhámos no ano letivo 2013-2014 no Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque (Guarda), socorremo-nos da experiência em turmas de 7º, 8º, 9º e 11º anos no Agrupamento de Escolas de Valdevez (Arcos de Valdevez) no ano letivo 2010-2011; turmas de 7º, 8º, 9º, 10º e CEF do Agrupamento de Escolas de Santo António (escola TEIP, no Barreiro) no ano letivo 2012-2013; formação de jovens e adultos; cursos de aprendizagem e formação englobada no Programa Novas Oportunidades.

É porém o quadro-síntese dos níveis definidos pelo *QECR* o *ex libris* deste documento, uma vez que todos os cidadãos europeus deverão incluí-lo no seu CV. A utilidade deste quadro é, contudo, mais ampla: “A definição da proficiência do aprendente associada às categorias usadas no *QECR* pode ajudar a tornar mais concreto aquilo que é apropriado esperar nos diferentes níveis de êxito em função dessas categorias. Por seu lado, isto pode ajudar à formulação de enunciados claros e realistas dos objetivos gerais da aprendizagem.

Toda a aprendizagem que decorre num determinado período de tempo necessita de estar organizada em unidades que tenham em conta a progressão e assegurem uma continuidade. Os Programas e os materiais têm de estar relacionados uns com os outros. Um Quadro organizado em níveis pode facilitar esta operação.

Os esforços de aprendizagem relativamente a estes objetivos e a estas unidades devem também ser colocados na dimensão vertical de progresso, ou seja, devem ser avaliados em função da proficiência adquirida. A existência de enunciados que descrevam os diferentes níveis de proficiência pode facilitar esta operação.

Uma avaliação deste tipo deve ter em conta as aprendizagens aleatórias, feitas fora do sistema escolar, do tipo de enriquecimento marginal já referido. A apresentação de um conjunto de enunciados de proficiência que ultrapassem os limites de um determinado programa pode ser útil.

A apresentação de um conjunto de descritores de proficiência facilitará a comparação de objetivos, níveis, materiais, testes e níveis de êxito em sistemas e situações diferentes.

Um Quadro de Referência que inclua as dimensões horizontal e vertical facilitará a definição de objetivos parciais e o reconhecimento de perfis irregulares, de competências parciais.

Um Quadro de Referência de níveis e de categorias que facilite o estabelecimento de perfis de objetivos para determinados fins pode ajudar os inspetores escolares. Um Quadro deste tipo pode contribuir para avaliar se os aprendentes estão a trabalhar no nível apropriado nas diferentes áreas; pode dar informações sobre se o desempenho dos aprendentes nessas áreas tem o nível adequado ao estágio de aprendizagem, às finalidades de curto e de longo prazo, em termos de uma proficiência em língua eficaz e de desenvolvimento pessoal.

Finalmente, ao longo do seu percurso de aprendentes de línguas, os estudantes frequentarão várias instituições e organismos que dão cursos de línguas; a existência de um conjunto de níveis pode facilitar a colaboração entre os vários organismos. Em virtude da grande mobilidade pessoal, é cada vez mais frequente mudar de sistema educativo, no fim ou mesmo no meio de um certo período estabelecido, numa determinada instituição. Por isso, é cada vez mais importante a existência de uma escala comum para descrever os níveis de êxito dos aprendentes”. (*QECR*. 2001: 39)

Parece portanto claro como a existência deste quadro de níveis não só orienta como também nos insta, a todos os que fazemos parte do sistema de ensino, a aplicar as suas recomendações e a criar materiais didáticos ajustados à proposta que nos faz. Porém,

encontramos no artigo “Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos: estudio sobre Pasaporte A1” (Navarro Serrano et alii. 2008: 13) uma perspectiva que sintetiza algumas das críticas que costumam ser apontadas ao *QEER*: “(...) nos Níveis [de Referência do Instituto Cervantes] traduzem-se enunciados que no *QEER* têm um carácter genérico transformando-os em descritores muito concretos. A descrição do *QEER* não refere conteúdos concretos, enquanto os Níveis de Referência procuram traduzi-los em conteúdos gramaticais, nocionais, funcionais, socioculturais e de aprendizagem (...) o que pretendemos não é questionar a mais-valia do *QEER* mas sim indicar a imprecisão dos seus descritores em contraste com a exactidão do que encontramos nos Níveis de Referência (...) hoje temos um critério claro para distinguir o nível concreto de cada atividade”.

De qualquer forma, e conscientes de que o ensino supõe uma actualização constante, é crível que mais documentos surjam a partir do *QEER* e, no nosso entender, esse facto, mais que revelar as fragilidades, demonstra a força geradora que congrega e amplia ao ser capaz de uniformizar e criar pontes para novas concretizações que se baseiam na nova fórmula que introduziu.

Importa contudo referir as razões que presidem à ausência de rigidez revelada no *QEER* e que compreendemos, da mesma forma que assumimos que a maioria dos materiais didáticos que se criam visam chegar ao maior número possível de aprendentes, pelo que têm que ser suficientemente abrangentes e abertos. Por outro lado, e retomando o artigo de Serrano para procurar razões que justifiquem a maior exactidão do documento do Instituto Cervantes, parece-nos razão suficiente o facto de esta segunda orientar o ensino de uma só língua em todo o mundo - o espanhol, por oposição a um documento (*QEER*) que procura uniformizar o ensino de várias línguas em países com soberania própria e sistemas educativos que se quer aliciar para um determinado objectivo, rejeitando a possibilidade de imposição de um só modelo inquestionável.

“Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o *QEER* pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos. De modo a desempenhar este papel, o *QEER* elabora um inventário de parâmetros, categorias, critérios e escalas que podem ser usados pelos utilizadores; este inventário pode, eventualmente, estimulá-los a tomar em consideração um leque maior de opções ou a questionar os pressupostos tradicionais que usam e que nunca foram antes examinados. Não significa isto que tais pressupostos estejam errados, mas apenas que todos aqueles que são responsáveis pelo planeamento podem beneficiar se reexaminarem a teoria e a prática e

tomarem em conta as decisões já tomadas por outros que trabalham na mesma área e, em especial, noutros países europeus.

Um Quadro de Referência aberto e «neutro» não implica, evidentemente, uma ausência de política”. (QECR. 2001: 41) Esta mesma conceção preside, como não podia deixar de ser, à definição dos critérios de avaliação organizados no QECR o que pode ser utilizado de forma muito construtiva na Escola pública.

A partir do momento em que o plano curricular que orienta o ensino das línguas uniformiza níveis e objetivos no sistema público e no privado, no território nacional e em todo o espaço europeu, não tem relação com faixas etárias, é fundamental para a progressão profissional de todos os cidadãos e é reconhecido em todo o mundo, nós, professores de línguas, temos ao nosso dispor uma ferramenta que nos permite demonstrar a utilidade prática do aprendido na Escola; rivalizar com as ofertas (geralmente dispendiosas) de cursos externos ao sistema público e que ao longo dos anos em muito têm contribuído para o enfraquecimento, má reputação, desvalorização do ensino escolarizado; estabelecer sinergias e protocolos (de estágios, certificações e formações externas) com entidades públicas e privadas...

Sustentamos a opinião que o QECR não só veio uniformizar como credibiliza e pode ser usado em prol da recuperação da reputação (perdida) da Escola Pública... assim o permita a tutela e o entendam os agentes educativos em exercício.

Não é tarefa fácil nem apresenta resultados imediatos, tal como não é automática a interpretação e organização do trabalho a partir das propostas do QECR: para ambas se requer ambição, intuição e profissionalismo.

Também aqui reside uma das fraquezas do documento em análise. Diz o povo que “uma andorinha não faz a primavera”, contudo, sabemos que as más práticas surtem geralmente um efeito muito mais expressivo a nível social que o trabalho bem desempenhado. Seja pela exigência, nem sempre fácil de perceber e aceitar, seja por outros fatores, criticar parece sempre mais fácil e marcante que elogiar, pelo que tudo o que temos referido como mais-valias do QECR podem, ao fim e ao cabo, ser um conjunto de sistemas que mal interpretados e mal conduzidos resultam num vazio imenso.

“Os métodos intuitivos podem ser suficientes no caso de sistemas para contextos específicos, mas têm certas limitações relativamente ao desenvolvimento de uma escala num Quadro Comum de Referência. A principal fraqueza da confiança na intuição reside, em primeiro lugar, no facto de a formulação a um nível determinado ser subjectiva. Em segundo lugar, há também a possibilidade de alguns utilizadores, vindos de sectores diferentes, poderem ter perspectivas diferentes devido às necessidades dos seus aprendentes. Uma escala, à semelhança de um teste, só é válida para contextos em que está provado que funciona. A validação - que envolve uma análise quantitativa - é um processo contínuo e, teoricamente, sem fim”. (QECR. 2001: 46)

Ao longo deste processo os aprendentes poder-se-ão encaixar em seis níveis de domínio da língua: de iniciação, elementar, limiar, vantagem, de autonomia e de mestria

cuja definição se apoia em quadros descritivos construídos na definição de especificações de estratégias, atividades comunicativas e competências comunicativas linguísticas.

No Capítulo III apresentaremos propostas didáticas para os níveis B1, B2 e C1, respetivamente 9º ano (espanhol língua estrangeira 2 - iniciação, nível 3), 10º ano (espanhol língua estrangeira 2 - continuação, nível 4) e 11º ano (espanhol língua estrangeira 3 - continuação, nível 5) pelo que os materiais apresentados estão orientados para aprendentes-utilizadores independentes (B1 e B2) e proficientes (C1).

Tanto programas como manuais estão organizados e orientados a partir do *QECR* (à exceção, tal como já referimos, do de 9º ano - 3º ciclo do ensino básico) pelo que as propostas apresentadas se orientaram para aprendentes com as características globais que transcrevemos, ainda que na prática, como veremos adiante, não exista correspondência entre o nível expectável e o conhecimento real de alguns dos alunos aos quais se destinaram:

“[9º ano - iniciação] Utilizador independente (B1): É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

[10º ano - continuação] Utilizador independente (B2): É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

[11º ano - continuação] Utilizador proficiente (C1): É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.

É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.” (*QECR*. 2001: 49)

É indiscutível que, se no plano teórico existe uma perfeita simbiose entre *QECR* e Programas do Ensino Secundário, tanto no caso das turmas de 10º e 11º anos com as quais trabalhámos, respectivamente no 2.º e 1º períodos do presente ano letivo (2013-2014), como na do 9º ano onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica supervisionada durante o 3º período, são notórios e evidentes os desfasamentos entre as definições do *QECR*, o Portefólio Europeu das Línguas, as competências definidas pelos Programas (o espanhol continua sem metas curriculares) e o domínio que os alunos demonstraram ter.

Já anteriormente nos referimos a problemas detetados na prática letiva em contexto real, aos quais acrescentamos a ostensiva falta de meios para que, em Portugal, se possam cumprir e atingir os objetivos delineados/ exigidos mas não exigíveis. Para tal contribui, sem dúvida, ainda que não isoladamente, a ausência, parcial em alguns casos, total em poucos outros, do “ (...) domínio educativo, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino”. (QECR. 2001: 76)

Confrontamo-nos atualmente, e é fundamental assumi-lo para que se possa ir ao encontro das reais necessidades e contextos dos aprendentes/ dos objetivos de quem ensina, com um grave problema de atitude perante o Saber.

Ainda que não seja uma limitação do QECR, a prática revela que poderemos estar a formar cidadãos que falaciosamente se certificam como “independentes ou proficientes” sem que na realidade o sejam: “Estruturar um texto encadeado, explicar um raciocínio com lógica, utilizar uma linguagem rigorosa ou articular diferentes conceitos da mesma disciplina são incapacidades que percorrem os alunos do 8º ao 12º ano de escolaridade, seja na Matemática, seja na Língua Portuguesa ou na Biologia. Mais que dominar a matéria, a grande dificuldade dos estudantes das escolas básicas e secundárias é expressar por escrito as suas ideias e os conhecimentos que adquiriram nas aulas. Esta é a principal conclusão do Relatório 2010 do Gabinete de Avaliação Educacional (Gave). Poucas semanas depois de o estudo do PISA revelar que Portugal é o país da OCDE que mais progrediu na educação, chega agora o relatório do Gave que vem demonstrar que os alunos portugueses afinal estão ainda longe de conseguir desempenhar tarefas tão simples como, por exemplo, interpretar um texto poético, solucionar um exercício matemático com mais de duas etapas ou enfrentar um enunciado que não seja simples e curto”.⁶

No decorrer da nossa prática letiva, ainda que a maioria esteja desalinhada do QECR, detetámos que as atividades de audição, leitura, compreensão e interação oral estão a um nível mais satisfatório que as de produção escrita e de oralidade.

Prova da grande riqueza do QECR é a definição, também, de competência de aprendizagem onde se enquadram a capacidade de estudo e a capacidade heurística que, tal como já referimos, nos parecem ser deficitárias em muitos dos alunos portugueses com os quais trabalhamos.

“As capacidades de estudo (...) incluem a capacidade para fazer uso eficaz das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas situações de ensino, p. ex.: permanecer atento à informação apresentada; entender a intenção da tarefa a realizar; cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo; utilizar activamente, de maneira frequente e rápida, a língua estudada; a capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para uma aprendizagem autónoma; a capacidade de organizar e de utilizar materiais para uma aprendizagem autodirigida; a capacidade para aprender eficazmente (dos pontos de vista

⁶ In <http://www.ionline.pt/artigos/96159-relatorio-2010-alunos-nao-sabem-raciocinar-nem-escrever> (última consulta em 26 de maio de 2014)

linguístico e sociocultural) pela observação directa e pela participação nos eventos comunicativos, pelo desenvolvimento das capacidades percetivas, analíticas e heurísticas; a consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente; a capacidade para identificar necessidades e objetivos próprios; a capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objetivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos.

As capacidades heurísticas (...) incluem: a capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova (uma língua nova, novas gentes, novas maneiras de se comportar, etc.) e para mobilizar as suas competências (p. ex.: observando, interpretando aquilo que observa, analisando, inferindo, memorizando, etc.) numa situação de aprendizagem dada; a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo); a capacidade para utilizar as novas tecnologias (p. ex.: procurando informação nas bases de dados, nos hipertextos, etc.).” (QECR. 2001: 155)

Porém, não se esquece o QECR de definir, da forma aberta à qual já nos referimos, os papéis relativos dos professores, dos aprendentes e dos suportes didáctico-pedagógicos.

Quanto a docentes, os papéis-modelo apresentados (QECR. 2001: 202) incitam à autoanálise: “Que importância dão: a) às suas capacidades para ensinar?; b) às suas capacidades de gestão da sala de aula?; c) à sua capacidade de fazer pesquisa e de reflectir sobre a experiência?; d) ao seu estilo de ensino?; e) à sua compreensão e à sua capacidade de lidar com os testes e a avaliação?; f) ao seu conhecimento e à sua capacidade para ensinar aspectos socioculturais?; g) às suas atitudes e capacidades interculturais?; h) ao seu conhecimento e à sua capacidade para desenvolver nos estudantes a sua apreciação estética da literatura?; i) à sua capacidade para individualizar o ensino em turmas com diversos tipos de aprendentes e de capacidades?” e à questionação de métodos e formas de desempenho: “Durante o trabalho de grupo ou de pares, o professor deverá: a) apenas supervisionar e manter a ordem?; b) circular para ajudar na execução do trabalho?; c) estar disponível para o trabalho individual?; d) adoptar o papel de facilitador e de supervisor, aceitando e reagindo às observações dos alunos sobre a sua aprendizagem e coordenando as actividades dos estudantes para além de controlar e de aconselhar?”. Abre ainda a discussão em torno dos suportes técnicos (QECR. 2001: 203): “Que uso deve ser feito dos suportes técnicos (cassetes-áudio e vídeo, computador, etc.)? a) nenhum; b) para demonstrações na turma, para repetições, etc.; c) para um laboratório multimédia; d) para um ensino individualizado autodirigido; e) como base para trabalho de grupo (discussão, negociação, jogos cooperativos e competitivos, etc.); f) para uma rede escolar informatizada e internacional aberta a escolas, a turmas e a indivíduos.” e da otimização da utilização de materiais vídeo, áudio e escritos em contexto de sala de aula, da forma de os aplicar, da ponderação de resultados e da metodologia/ orientação pedagógica: “Que papel devem ter os textos no ensino e na aprendizagem das línguas? De que modo se espera ou se exige que os aprendentes aprendam a partir de textos orais e escritos? a) pela simples exposição; b) pela simples exposição, mas

certificando-se de que o novo material é inteligível por inferência a partir do contexto verbal, do suporte visual, etc.; c) pela exposição ao texto, com uma compreensão controlada e assistida por questões e respostas em L2, por questões de escolha múltipla, pela relação texto/imagem, etc.; d) como c), mas com um ou mais dos seguintes aspectos: testes de compreensão em L1; explicações em L1; explicações (incluindo qualquer tradução *ad hoc* necessária) em L2; tradução sistemática em L1 pelos alunos ou estudantes; atividades prévias de compreensão do oral e/ou atividades de compreensão em grupo, atividades prévias de compreensão escrita, etc”.

Por fim, referimo-nos ao *QECR* como documento polivalente que reconhece no aprendente uma multiplicidade de características indutoras de factores mais ou menos possibilitadores da aprendizagem intercultural, plurilinguística e multicultural. A abrangência das suas propostas, reflexões e questionações são, em nosso entender, de uma riqueza ímpar que deve continuar a ser explorada, promovida, amplificada e adaptada. Como ponte para o próximo capítulo e porque entendemos que a motivação tem sido descurada no nosso país tanto no que concerne à preocupação razoável e profícua com os interesses dos alunos; como no que se refere às condições de vida e trabalho de professores, técnicos e encarregados de educação, terminamos este capítulo com o que se diz no *QECR* a propósito da importância dos factores afetivos (*QECR*. 2001: 222): “(...) uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições são susceptíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa quando o aprendente tem a necessária confiança em si próprio para a continuar; assumirá, por exemplo, o controlo da interacção, se for necessário (por ex.: intervindo para obter esclarecimento, para verificar a compreensão, para correr riscos, ou, no caso de dificuldades de compreensão, para continuar a ler e a ouvir e a fazer inferências, etc.); o grau de inibição pode depender da situação ou da tarefa. (...) o desempenho é influenciado pelo estado físico e emocional do aprendente (um aprendente muito atento e tranquilo tem mais hipóteses de aprender e de ser bem sucedido do que um aprendente cansado e ansioso)”. Estes aspetos, em tempos de crise, de Europa em mudança (mais radical, xenófoba, intolerante...), de desemprego e desesperança, de emigrações forçadas e competições que premeiam métodos pouco claros de progressão em detrimento dos valores que orientam teoricamente a União Europeia, deverão ser equacionados em termos de aplicação: estão a falhar e não há (bom) documento que se sobreponha às (más) práticas, (más) decisões e (más) correntes ideológicas que estão a dizimar as Humanidades e o Humanismo.

Capítulo II

2. A criação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras

2.1 Construir materiais para as aulas de língua: perspectivas

O conhecimento apenas da verdade não é suficiente; pelo contrário, este conhecimento deve ser continuamente renovado à custa de um esforço contínuo, sob pena de se perder. Lembra uma estátua de mármore no deserto que está continuamente em perigo de ser enterrada pela areia em movimento. As mãos de serviço têm de estar continuamente a trabalhar para que o mármore continue indefinidamente a brilhar ao sol. A este grupo de mãos também pertencem as minhas.

Albert Einstein

Ensinar supõe um movimento contínuo de atualizações e investimento em formação, recursos e materiais próprios para usar em contexto de sala de aula: as cristalizações que o ensino conheceu outrora não se coadunam com o momento presente nem com as características das turmas com que hoje trabalhamos. A par dos novos paradigmas didático-pedagógicos todas estas alterações trazem novos desafios nem sempre fáceis de superar. Bestard Monroig y Pérez Martin (cit. por Gonzales, 2008: 6) entendem que “(...) a relação entre ensinar e aprender não é tão simples que possamos acreditar que basta prestar atenção exclusivamente ao trabalho do professor (...) se o objectivo final de todo o trabalho docente é que o aluno aprenda, faz falta ter uma ideia prévia sobre como aprende o indivíduo” (Tradução nossa). A Escola, como espaço que simultaneamente acolhe e projeta o mundo, pede-nos que olhemos para “o” aluno, mesmo quando a realidade de muitos docentes é trabalhar com 8, 9 turmas (de 20, 30 alunos cada), como aprendente com necessidades próprias, um percurso que se pretende autonomizar progressivamente, dificuldades, projetos e motivações para as quais procuramos respostas num quadro de constante mudança.

No contexto particular do ensino das línguas, por tudo o que já referimos antes, os professores vêem-se confrontados com um conjunto de dúvidas quanto ao melhor método e quanto à selecção de materiais para as suas aulas. A resposta nunca é pacífica: trabalhar com pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens ou adultos, supõe que o processo de ensino-aprendizagem seja acompanhado de uma reflexão constante: “Estas reflexões surgem assim que se começa a ser intermediário entre uma língua e novos falantes. O mestre e o

professor que tenham a seu cargo um grupo de alunos para formar idiomáticamente devem apresentar-se diante dos alunos como um modelo a seguir e imitar. Os seus conhecimentos importam muito, mas importa ainda mais a atitude na transmissão de noções da língua que lecciona e que é nova para os alunos (...) um transmissor de noções idiomáticas, sejam elas da natureza que forem, está imbuído em ideias claras, seguras e modernas se quer que o seu trabalho dê os frutos pretendidos. Por esta razão, se não tem uma consciência linguística definida, pouco poderá fazer, talvez não vá mais além da mera transmissão, e certamente ficará a meio caminho na função, sempre transcendente e delicada, de oferecer a outros os meios mais adequados para a comunicação oral e escrita. Muitas pessoas pensam que basta dar conceitos gerais de gramática, orientação prosódica, vocabulário e escrita mais ou menos ajustada a cânones. Os que, desde sempre, estamos em contato diário e direto com este tema e o vivemos em sala de aula sabemos que a realidade é outra, mais completa, mais difícil, menos cómoda” (Balsas, 2006: 9)

Rubio Osuna (2011) refere-se aos principais fatores que influenciam os aprendentes de uma língua estrangeira, identificando quatro: a idade, a apetência, a personalidade e a autoestima. Destes, destaca a idade como o mais decisivo, citando os estudos dos neurologistas Penfield e Roberts (1959) e do médico antropólogo francês Broca (1861), para determinar a idade ideal do aprendente (Rubio Osuna, 2011: 2): “Encontramos o período chave de ensino e compreensão tanto da língua materna como de uma segunda língua entre os dois anos e a puberdade. Ainda que as crianças aprendam com maior rapidez e menor esforço, os adultos têm mais condições como maior capacidade de armazenamento da informação, maior capacidade de análise, etc. os adultos compreendem as regras linguísticas com maior profundidade e perspicácia que uma criança. As razões físico-sociais que facilitam o entendimento de uma língua estrangeira pelas crianças são: a inteligência ou a capacidade para processar informação linguística de forma indutiva. Esta habilidade aumenta à medida que o aprendente vai crescendo, e portanto desenvolvendo e ampliando todo o conhecimento armazenado; a memória, que atinge o seu ponto mais alto por volta dos 9 anos; as capacidades motoras, que alcançam também o seu pico cerca dessa idade, decaindo posteriormente ainda que não afete a pronúncia; o ensino num contexto natural facilita a interação social nas crianças, porque não são propensos a demonstrar vergonha na comunicação em língua estrangeira, por oposição aos adultos que são mais permeáveis, sentindo-se intimidados ao cometer erros; e o ensino em aulas beneficia os estudantes com mais idade, já que deste modo têm a oportunidade de corrigir os seus erros gramaticais e de compreensão de maneira oral e escrita. Desta forma, os alunos melhoram as suas competências linguísticas, exceto a competência oral, que se desenvolve com maior profundidade num contexto natural”. (Tradução nossa)

O segundo fator - a apetência - é encarada por alguns autores como sinónimo de inteligência, ligação que outros (como nós) rejeitam. Do fator apetência fazem parte várias competências: a linguística, a comunicativa, a auditiva e até a motora. Pelo exposto percebemos que a capacidade intelectual do aprendente não é determinante porque existem

alunos que, devido a fatores pessoais, biológicos, sociais e outros, se inserem num quadro que auxilia a existência de uma maior predisposição para a aprendizagem de língua. A apetência é relevante, sim, mas não a confundamos com inteligência (Rubio Osuna, 2011: 2): “(...) não desempenha nenhum papel decisivo no que diz respeito às competências comunicativas que se estabelecem num contexto natural. Um dos fatores mais importantes da apetência linguística é a competência auditiva do aprendiz relativamente à segunda língua. Normalmente aceita-se que a competência auditiva do aluno está claramente relacionada com a forma como aprendeu a segunda língua, sendo a melhor forma a natural, não obstante desconhece-se se a precisão do domínio desta competência oral se deve unicamente a esta característica «natural». Relacionada com a competência oral dos aprendentes está a «competência motora». Esta competência está relacionada com a capacidade para desenvolver e controlar certos músculos do corpo, já que a produção da fala mobiliza uma série de órgãos (mandíbula, lábios, língua, cordas vocais, etc.). Os movimentos destes órgãos diferem de língua para língua, portanto a «educação» muscular destas partes deve ser praticada continuamente pelo falante, com melhores resultados se o aprendente começa a dominar estes músculos desde cedo”. (Tradução nossa)

A personalidade do aluno, como nos indica a prática, é igualmente determinante neste processo de aquisição de uma língua estrangeira. Desde alunos extrovertidos, a alunos envergonhados, conflituosos, despreocupados, ansiosos, hiperativos, sensíveis... é amplo o leque que podemos traçar e, sabemo-lo, há maior facilidade em trabalhar com uns e maior rentabilidade com outros. Numa aula de língua, cujo modelo é o comunicativo, trabalhar com uma turma de aprendentes tímidos ou demasiado extrovertidos é problemático.

No artigo “Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua” (2011:3) diz Rubio Osuna: “Supomos que a conduta de um aluno introvertido não é suficientemente aceitável na maioria dos casos em que se pretende aprender uma língua estrangeira, uma vez que acreditamos que por exemplo a sua participação oral não é tão habitual como a da maioria dos casos de alunos extrovertidos, ainda que também exista uma série de fatores internos como por exemplo uma maior compreensão e dedicação «interna» ou «interiorizada» por parte de alguns alunos introvertidos que chega a permitir em alguns casos a superação ou que se igualem aos alunos que participam mais (...). Autores como Krashen e Rossier são da opinião que o tipo de personalidade extrovertida pode contribuir de maneira decisiva na aquisição de uma segunda língua. Krashen fala de um tipo de «filtro afetivo» que se encontra neste grupo de estudantes, ou seja, relaciona também o afeto e a interação social com a rapidez e a motivação do aluno extrovertido no que diz respeito à eficácia da aprendizagem da nova língua, no caso de lhe agradar o contexto e os fatores sociais nos quais se insere. Não obstante, autores como Swain e Burnaby não acreditam na relação entre a extroversão e a competência dos aprendentes. Porém, está provado que quanto maior for a predisposição do aluno para se relacionar com falantes nativos, mais rapidamente avançará na compreensão do idioma. Do mesmo modo, a empatia é outro fator determinante dentro da personalidade do estudante.” (tradução nossa)

Existe ainda um outro elemento da personalidade dos alunos que condiciona aprendizagem e resultados: a autoestima. Alunos constrangidos ou muito pressionados pelos resultados demonstram, não raras vezes, pouca noção do real valor do trabalho que desenvolvem; por outro lado, aprendentes vítimas de *bullying*, com características físicas ou perfis sociais desenquadrados dos da maioria ou dos socialmente valorizados demonstram problemas de sociabilização que se devem e/ou desencadeiam baixos índices de autoestima o que condiciona a atitude em aula, bem como a predisposição para aprender e agir. A dificuldade de exposição trava o processo e cria barreiras que muitas das vezes não estamos preparados para ajudar a superar. A este respeito Rubio Osuna (2011: 4) refere que “A autoestima do aluno tem que ver com a valorização que o próprio faz de si mesmo em circunstâncias e contextos da vida quotidiana. Sobretudo há que ter em consideração se centra a sua autoestima no que diz respeito à aprendizagem de uma segunda língua de maneira positiva ou negativa, já que o tipo de estudantes que se sentem identificados com o segundo caso costumam reprovar nas disciplinas de língua estrangeira e sentem-se, além disso, desmotivados. Este é um dos motivos pelo qual o professor deve criar na sua aula uma relação entre os alunos e a matéria. A atitude do professor relativamente à sua disciplina deve ser sempre aberta e amistosa, apoiando o aluno sempre que este necessite.” (Tradução nossa)

Como já vimos, o processo de ensino de uma nova língua depende de fatores que vão, também, desde o objetivo do aprendente até ao meio onde se aprende/ensina. Uma das formas de motivação e familiarização do aprendente com a disciplina/nova língua é a utilização do idioma em todos os momentos da aula, desde o início do ano, porém, em cada uma das fases do percurso de adaptação a uma nova língua e cultura é necessário que esteja ativo esse ingrediente fundamental: a motivação. O êxito relaciona-se diretamente com esta, ainda que não em exclusividade, e as atitudes adotadas perante tudo o que gravita em torno do objeto de aprendizagem, no caso das línguas as relações sociais e culturais com os falantes da língua que se está a conhecer, também podem ser o *leitmotiv* que promove o êxito na hora de aprender e aplicar o conhecimento.

Sendo um aspeto tão determinante no processo, importa-nos perceber como motivar ou manter a motivação dos nossos aprendentes. No atual panorama escolar é frequente sermos confrontados com alunos que não reconhecem utilidade na Escola nem no Saber, demonstrando contrariedade perante quase todas as atividades propostas e apresentando níveis de desinteresse difíceis de combater. Muitos de nós procuramos continuamente formas de modificar essa resistência à escola, à disciplina que lecionamos, a determinados conteúdos que suscitam mais problemas mas, para que o nosso esforço não seja em vão, é necessário ter claro o que é um “aluno motivado”. Para Crookes e Schmidt (1991: 480 cit por Portela: 62) é “aquele que participa ativamente na tarefa proposta pelo professor e que mantém esse grau de participação sem necessidade de estímulo e incentivo contínuos por parte do docente”.

Portela (Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira: 60) dá a conhecer, aliás, várias perspetivas acerca do tema: “Gardner e Lambert (1972) apresentam dois tipos de motivação; a motivação integrativa e a motivação instrumental.

A motivação integrativa caracteriza-se pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua-meta, pelo desejo ou vontade de integração nesse grupo ou, no mínimo, pelo interesse em conhecer membros do referido grupo e conversar com eles.

Já a motivação instrumental caracteriza-se por um desejo de obter, graças ao conhecimento de uma língua estrangeira, um reconhecimento social ou vantagens económicas. A perspectiva, neste caso, está mais orientada em direção ao próprio indivíduo, no sentido de que uma pessoa dispõe-se a aprender um novo código para obter proveito do tipo não pessoal.

Para Gardner e Lambert (1972), um aluno com uma orientação instrumental com respeito a aprendizagem de uma língua pode estar tão motivado quanto o aluno com uma orientação integrativa. Contudo, os autores acreditam que os alunos com uma orientação integrativa com relação a aprendizagem de uma dada língua alcançarão um melhor domínio linguístico do idioma em questão.

A motivação integrativa foi considerada, muitas vezes, superior à instrumental, e Gardner (1985) chega a referir-se a ela como o pilar mais importante no momento de aprender uma segunda língua devido a diversos estudos feitos anteriormente.

Gardner (ibid) após vários estudos empíricos reviu os seus próprios postulados permitindo o aparecimento do modelo «socioeducacional» que enfatiza que os idiomas educacionais englobam a aprendizagem em aspetos do comportamento típico de outra comunidade linguística. Assim, as atitudes, por parte do aluno, em relação a essa comunidade linguística determinarão, pelo menos em parte, o sucesso da aprendizagem da L2.

Nesse modelo, Gardner (1985) distingue as crenças culturais surgidas a partir do contexto social; a motivação fruto das diferenças individuais no momento de aprender uma língua; contextos formais e não formais na aprendizagem e resultados linguísticos. Assim, Gardner (1985) mantém as relações dos quatro componentes de causa-efeito, tanto em nível teórico quanto empírico.

Krashen (1982) reduz o papel da motivação a uma parte da sua teoria do Monitor e considera a motivação como parte do filtro responsável pelos processos inconscientes. Todavia, o processo de aprendizagem de uma L2 é muito mais amplo e complexo, pois, algumas vezes, ocorre tanto dentro como fora da sala de aula e, ao mesmo tempo, trata-se de um processo no qual o discente tem parte ativa todo o tempo.

Em estudos recentes começaram a ser considerados os aspectos como atitude ativa do discente, por exemplo, como um fator determinante na aprendizagem de uma L2. Devido a isso, Crookes e Schmidt (1991) afirmam que um bom estudante de idiomas está bastante imerso na aprendizagem da L2, tanto no plano metacognitivo - estratégias e funções de execução da atenção - quanto no âmbito de estratégias cognitivas.

Keller (1983), na sua teoria da motivação voltada para o ensino, distingue quatro fatores básicos: 1. interesse: do ponto de vista cognitivo, refere-se a uma resposta positiva ante um estímulo, baseado em alguma estrutura cognitiva preexistente que desperta e mantém a curiosidade do aluno; 2. relevância: requisito prévio para uma motivação contínua, ou seja, o aluno percebe que aquilo que lhe é apresentado no contexto docente pode ser importante para suas próprias necessidades pessoais; 3. expectativa: os alunos que se julgam capazes de realizar as diversas atividades de forma correta estarão mais motivados do que aqueles que consideram que fracassarão na sua realização. Dessa forma, estarão mais motivados os alunos que, de algum modo, atribuem ao seu próprio esforço o sucesso ou o fracasso da sua aprendizagem, frente aqueles que o atribuem à sorte, ao estado de ânimo do professor ou à dificuldade da tarefa; 4. recompensa, castigo ou resultado: as atividades cuja carga motivacional ocorre ao final denominam-se extrinsecamente motivadoras frente às que são intrinsecamente motivadoras”.

Sentimo-nos assim numa procura e questionação constantes: que materiais seleccionar e como usá-los para tirar o melhor rendimento dos métodos e técnicas de ensino que mobilizamos? Como determinar os objetivos e em quais investir mais? Como chegar a cada aprendente?

Acreditamos que actualmente já são muitos os docentes que procuram organizar o seu trabalho em função da etapa de desenvolvimento em que se encontram/almejam os estudantes, demonstrando sensibilidade para que as suas escolhas e definição de objetivos contribuam para uma evolução harmoniosa e não para os afastar do objectivo inicial: aprender uma língua estrangeira. Contudo, nas nossas escolas é muito comum ouvir referências à falta de motivação dos alunos como causa do insucesso e da indisciplina. Na aprendizagem de uma nova língua vemos que a motivação é necessária para mais do que “aprender a falar na língua X” uma vez que, como já vimos amplamente, nas nossas aulas promovemos o contato e a imersão num código cultural e histórico significativo mais amplo. Porém, para que o aluno se sinta motivado e se reúnam as condições ótimas para a aquisição da nova língua, além dos *inputs* que vimos anteriormente e das situações criadas por professores ou outros agentes Krashen (cit. por Portela: 53) diz que “O aluno com auto-estima sente-se mais capaz de aprender, a motivação deixa-o mais concentrado nas explicações e a ansiedade tende a focalizar mais na forma do que na comunicação”.

Mediante reacções necessariamente diferentes de aprendente para aprendente, e condicionados por teorias díspares no que concerne à “correção do erro”, vemo-nos perante dilemas como “Corrigir desmotiva?”, “Será que não explicámos bem”, “Por que continuam a repetir estes erros se já os corrigimos tantas vezes?” o que condiciona a nossa prática letiva.

Diz Blanco Picado (2002) que “O processo de aprendizagem apresenta uma série de etapas que supõem uma superação contínua dos conhecimentos adquiridos e que permitem que o aprendente se aproxime pouco a pouco do sistema da sua língua meta. Neste processo distinguem-se dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem formal, que é a que o aluno realiza conscientemente e com um esforço deliberado para aprender determinadas estruturas

gramaticais, vocabulário, regras de pronúncia, etc., e a aprendizagem informal, de carácter inconsciente, intuitivo, sem esforços, já que se produz a partir da observação e da participação direta na comunicação; este último é um processo de descoberta, por oposição às atividades de estudo da aprendizagem formal. Estes dois tipos de aprendizagem complementam-se na aula, onde atualmente, e graças ao enfoque comunicativo, não se ensinam apenas normas gramaticais aplicadas em intermináveis exercícios de gramática, mas procura-se um propósito comunicativo e criam-se situações de comunicação para utilizar livre e espontaneamente essas regras. Com estas duas formas de aprendizagem combinadas consegue-se que o aluno aprenda conscientemente as normas que aplicará inconscientemente na conversação.

Porém, todos nós, como docentes, somos conscientes de que um aluno pode perfeitamente utilizar num exercício de gramática uma regra gramatical apresentada explicitamente, sem que consiga fazê-lo quando usa a língua livremente. É neste segundo que aparece geralmente o erro: a falar ou a escrever. Aqui está a chave da aprendizagem: da informação explícita e da informação implícita que recebe, o aluno infere uma série de hipóteses de funcionamento e cria as suas próprias regras, pondo-as em prática posteriormente numa espécie de ensaio no qual verifica consciente ou inconscientemente se a regra que estabeleceu é correta ou não e, em último caso, ver-se-á obrigado a reajustá-la”. (tradução nossa)

O equilíbrio entre estes dois processos é o verdadeiro motor da aquisição da língua estrangeira onde o erro é, de facto, um elemento normal mas que se pretende transitório e, para tal, o professor deverá desenvolver um conjunto de medidas de apoio, devendo substituir-se a figura do mestre tradicional, chave de todo o processo onde o aluno se limitava a um papel passivo; por um orientador que seleciona e disponibiliza ao aprendente ferramentas de reflexão das aprendizagens

Como reforça o *QEER*, o fundamental é aprender, não ensinar, pelo que o nosso foco se volta para os materiais a usar de forma a agilizar, concretizar e sedimentar a aprendizagem e não para o “como passar a mensagem” fazendo desaparecer a conceção negativa do erro. Este é um passo importante uma vez que o medo de errar, a frustração de falhar muito ou de não conseguir superar determinados erros pode criar, como vimos, distanciamentos que não beneficiam o processo de aquisição. Quanto às correcções, diz Martin Rey (2013) que os docentes não devem centrar-se apenas na emenda de erros morfológicos e lexicais, ainda que reconheça maior facilidade na sua identificação, chamando a atenção para que do ponto de vista da comunicação os erros pragmáticos, sintáticos e socioculturais também devem merecer vigilância redobrada, sempre numa perspetiva de autonomia do aprendente, orientada pelo professor. Diz Balsas (2006: 10) que “(...) no que se assume como o cerne de conhecimentos teóricos e práticos, o mestre e o professor de língua espanhola (faamos já dela em particular) precisam de ter a situação com o idioma resolvida. Refiro-me ao léxico do espanhol. Isto não significa que assumo que o léxico é tudo. De maneira nenhuma. O que quero aqui dizer é que o conjunto de traços, expressões e dizeres

da nossa língua materna, por ser a base de sustentação de qualquer ato de fala, requerem maior e melhor atenção no ensino. Tanto uma criança que está no seu primeiro ano escolar (com seis anos de idade) como um adolescente que termina o ensino secundário (com dezoito anos) compreendem, cada um à sua maneira, que as palavras que estão ao seu alcance não são sempre o suficiente para que se estabeleça uma relação eficaz com os seus parceiros.” (tradução nossa)

Aliás, para William e Burden (1999, cit. por Portela: 60) “a aprendizagem de um idioma implica em muito mais do que na simples aprendizagem de destrezas ou de um sistema de normas ou de uma gramática; implica numa alteração da auto-imagem, na adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, o que produz um impacto importante na natureza social do aluno”, indo ao encontro do descrito por Crookall e Oxford que entendem a aprendizagem de uma língua estrangeira como uma construção de um ser social distinto.

Esta subjetividade e amplitude da aula de língua faz com que alunos aparentemente parecidos - a mesma idade, situação socioeconómica idêntica, perspectivas de vida direcionadas para o mesmo sentido - reajam de forma diferente à mesma aula. É certo que a aprendizagem tem que ser significativa, mas quantas vezes não sentimos já que nada parece despertar o interesse dos aprendentes? Sabemos que quantos mais conhecimentos, destrezas e vontade tiverem os alunos, maior será a probabilidade de os cativar e mas fácil será o contato e a integração com/na língua estrangeira, mas como ativar mecanismos afetivos que reajam positivamente e façam da experiência de ensinar um êxito na aprendizagem? “Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa”. (Almeida Filho: 1998 citado por Portela: 54).

Esse reconhecimento de sentido abre, em alguns casos, o caminho para aprender: cria-se a vontade de saber, a intensidade e a qualidade do trabalho são mais satisfatórias e atinge-se o nível ideal de envolvimento do aprendente, enquanto no caso de alunos desmotivados, os desafios lançados não encontram acolhimento: dificilmente se cumprem os objetivos porque os índices de distração são mais elevados, a participação é inexistente ou pouco profícua, estudam e empenham-se pouco ou nada gerando um ciclo de insatisfação e resistência. O caminho proposto por Mattos (1972) é o de, pegando no descontentamento do aprendente, criar forma de redirecionar a energia/frustração para que se invista na construção e não na repetição de mecanismos de bloqueio. Os adolescentes gostam de desafios e sempre que se sentirem estimulados responderão positivamente!

Como já analisámos, a motivação nos aprendentes de uma língua estrangeira pode conhecer estados nem sempre fáceis de gerir: a superação do erro e a questionação fruto da interferência entre língua materna e línguas estrangeiras, por exemplo, podem ser contraproducentes. O processo de aquisição está marcado por muitos obstáculos que a nós,

enquanto professores e mediadores da transferência, nos confronta com o problema da seleção. Sendo certo que a aquisição se faz a partir do conhecimento, interiorização e utilização da nova língua como objecto de comunicação, à medida que se vão acumulando os conteúdos gramaticais, lexicais, funcionais, socioculturais, a competência linguística e comunicativa é muitas vezes afetada por erros sucessivos e repetidos, o que nos faz questionar o nosso método, a utilidade dos materiais que seleccionámos, a sequência pedagógica...

Para que o léxico se complete, se junte aos demais elementos constituintes da língua e cultura estrangeiras aglutinando todo esse universo novo e enriquecedor, o *QEER* fala em tarefas. Através delas os aprendentes acedem e mobilizam o conjunto de saberes que constituem a língua, ampliando continuamente o conhecimento: “As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico (ver secção 4.1.). A natureza das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou menor número de actividades linguísticas, p. ex.: criativas (como a pintura, a escrita criativa), baseadas nas capacidades (como reparar ou montar alguma coisa), resolução de problemas (*puzzles*, palavras cruzadas), transacções rotineiras, interpretação de um papel numa peça, participação numa discussão, apresentação de uma exposição, planificação de um projecto, leitura de e resposta a uma mensagem (de correio electrónico), etc. Uma mensagem pode ser muito simples ou extremamente complexa (por ex.: o estudo de um certo número de planos e de instruções para montar um aparelho complicado e desconhecido). O número de etapas ou de tarefas intermediárias pode ser maior ou menor, tornando-se, por isso, difícil definir os limites de qualquer tarefa.

A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades, p. ex.: a interacção com um funcionário de um serviço público e o preenchimento de um formulário; a leitura de um relatório e a discussão com os colegas para chegar a uma decisão sobre um projecto; o respeito pelas instruções escritas quando se está a montar alguma coisa e, no caso de um observador/ajudante estar presente, pedido de ajuda ou descrição/elaboração de comentários sobre o processo; a preparação (por escrito) e a apresentação de uma conferência; a interpretação informal para um visitante, etc”. (*QEER*. 2001: 217). As tarefas são, portanto, representações significativas do real e, por esse motivo, ao olhar o mundo encontramos novas propostas para as nossas aulas e novos exercícios para ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos. É no mundo fora da escola que está a nossa matéria-prima porque é aí que os nossos aprendentes vivem e se preparam para comunicar com mais pessoas.

Grahan fala no conceito de “motivação assimiladora”: a que o professor promove dentro da sala de aula ao criar um ambiente de aprendizagem organizada, serena, natural

onde se processa a correta assimilação e compreensão dos conteúdos da disciplina. Este tipo de aulas assenta na participação dos alunos que, através de atividades originais, recursos variados e entusiasmantes são contagiados com a ideia de dinamismo das línguas, da comunicação, das culturas em contato.

Diz Rubio Osuna (2011: 5) que “Uma nova forma de motivar os alunos no estudo de um novo idioma e que está a dar grandes resultados nos últimos anos, é a utilização de atividades interativas incluídas na Internet ou em programas informáticos. Está demonstrado que estas atividades atraem os alunos pela originalidade, além de lhes permitir que corrijam os erros de forma rápida e eficaz. Através da Internet o aluno tem acesso a todo o tipo de informação didática como dicionários interativos (mais rápidos para consultar que os dicionários normais), e uma infinidade de atividades de gramática e de compreensão que ajudam a rever e a reforçar a matéria tanto de forma escrita como oral. Se o professor ensinar aos seus alunos que aprender pode ser fácil e até divertido, através deste método, terá conseguido estimular o aluno para o êxito na disciplina.” (tradução nossa)

As propostas que adiante se apresentam procuram concretizar esta ideia e a prática em sala de aula demonstra-nos que os exercícios interativos, o incentivo à utilização de ferramentas disponíveis em plataformas didáticas na Internet e a utilização de documentos reais despertam nos aprendentes reações positivas e produtivas: ajudam o aluno a perceber os erros que cometem de forma não constrangedora, autonomizam alguns processos de comunicação, autocorreção, imersão cultural, ajudam a estabelecer o contato com a pronúncia dos nativos, despertam a atenção dos alunos para aspetos relevantes da semântica e sintaxe que nem sempre surgem na aula...

Um dos exercícios que desperta (sempre) o interesse dos alunos parte de documentos reais muito variados, que permitem exercícios diversificados e que possibilitam que se trabalhe todas as competências (como apresentamos nos próximos pontos deste capítulo): filmes, músicas, publicidades, notícias, *sketches*... contudo, importa que as atividades não sejam excessivamente repetitivas de modo a evitar a monotonia, desmotivação e desinteresse dos alunos. Atividades diferentes fazem com que os níveis de motivação dos aprendentes se mantenham elevados, activando os sentidos que se requerem para aprender mais e melhor: exercícios e materiais diferentes contribuem para que o aluno nunca perda a atenção nem se desvie dos objetivos que traçamos.

Rubio Osuna (2011: 6) acrescenta que “(...) a tarefa mais importante do professor, além de explicar, é ensinar os alunos a traduzir as expressões que estão a construir através de incontáveis exercícios. Quer isto dizer que, ainda que a maioria dos exercícios escritos para aprender uma segunda língua assentem no preenchimento de espaços, eleição da opção correta, correspondência entre colunas, etc., a finalidade principal e final deste processo é que os aprendentes se familiarizem com a nova língua, ou seja, este tipo de exercícios contribui para que o aluno fique mais seguro, entenda e fale com maior rapidez. Contudo, se o professor se limita a este tipo de exercícios, o aluno não aprenderá a traduzir, nem

compreenderá o significado nem a formação sintática da língua, o que é um erro grave no âmbito do processo de ensino.

Uma vez explicado e corrigido este tipo de exercício, o professor deverá incitar os alunos a traduzir frases tanto da língua materna para a língua estrangeira como da segunda à primeira. Só mediante esta técnica o aluno tomará consciência da diversidade de traduções e que não existe apenas a tradução literal de uma língua a outra. Por vezes, o conteúdo semântico de duas línguas não se identifica literalmente, uma vez que podem existir discrepâncias na ordem sintática das orações, ou simplesmente o significado de uma expressão ou palavra de uma língua pode existir na outra e não ter correspondência semântica. Por esta razão, muitos filmes, notícias, entrevistas e qualquer outro tipo de informação que por vezes encontramos através dos meios de comunicação como a televisão ou a Internet, mostram que (...) há casos em que a tradução literal faz com que se perda a força do título original (...) o professor deve ensinar a traduzir porque esta é a única maneira de os estudantes perceberem as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira". (tradução nossa)

Atividades como debates, representações, exposições, visitas de estudo e pesquisas também aparecem na literatura como indicados para desenvolver a motivação dos aprendentes. A prática diz-nos que estas atividades nem sempre correm bem: se por um lado se pode trabalhar a consciência social, cultural, histórica e linguística dos aprendentes, por outro, o risco de ter trabalhos totalmente iguais (porque plagiados de outros que os alunos encontram na Internet), meras listas descritivas que não revelam que tenha havido investimento por parte dos estudantes, simulações mal estruturadas porque não houve empenho de todos os elementos do grupo, participações inconsistentes e que não se apresentam como uma mais-valia nem para aluno nem para a turma, etc. é elevado e pode comprometer os objetivos de docentes e aprendentes. Parece-nos que este tipo de tarefa pode resultar melhor com alunos de níveis de proficiência linguística elevada, com maturidade suficiente para encarar o trabalho com a seriedade que os debates (p.e) exigem, sempre que estejam imbuídos no espírito de imersão cultural e os objetivos de aprendizagem estejam tão claros como o caminho que se percorre para os atingir.

Pelo exposto fica claro que muitas são as variáveis que intervêm numa aula de língua: nenhum elemento se basta a si próprio - um bom professor não faz bons aprendentes, uma boa estratégia não se coaduna a todas as circunstâncias; um determinado exercício, atividade ou material não motiva todos os estudantes... O melhor método é o que resulta! Desde a estratégia mais simples à sequência didática mais arriscada, sabemos que trabalhar com a riqueza de uma língua e lidar com o desafio de a transmitir a pessoas traz muitas vezes surpresas que nem a experiência controla. No caso, a prática só favorece a sistematização da língua e cultura estrangeiras nos mecanismos mentais dos aprendentes. Estes chegarão um dia a atingir a consciência de que quanto mais sabem mais dúvidas têm e, nesse momento, o nosso desempenho recebe o único *feedback* que procuram os professores: o reconhecimento de que fizemos um bom trabalho.

2.2 A criação de materiais para ensinar línguas estrangeiras

*A alegria que se tem em pensar e aprender
faz-nos pensar e aprender ainda mais.
Aristóteles*

A criação dos próprios materiais revela não só o estilo do professor, a sua concepção de ensino e da realidade, como deve também refletir o estilo do grupo-turma, os interesses e motivações dos alunos, os objetivos do programa e o contexto escolar, havendo por isso a necessidade de perceber que há inteligências múltiplas, vários modelos de aprendizagem, situações implícitas e explícitas de aprendizagem e pontos fortes e fracos de programas, escolas, professores e alunos.

Nos próximos desenvolvimentos deste capítulo apresentaremos tarefas que partem de documentos reais e que criámos com o objectivo de levar para a sala de aula materiais diversificados, ricos do ponto de vista das teorias do ensino das línguas estrangeiras e cuja finalidade primeira é facilitar a integração dos aprendentes na língua-meta. Pizarro (2013:170) refere que “(...) as novas funções do professor tornaram o seu trabalho mais complexo. Entre essas tarefas não está apenas transmitir conhecimento, mas criar condições favoráveis para que se produza um ensino e uma aprendizagem eficazes.

Conseguí-lo significa, por outro lado, ser capaz de mobilizar procedimentos que permitam planificar as suas aulas, gerir a sala de aula, investigar acerca do processo de aprendizagem, analisar as repercussões da sua acção, avaliar o processo e elaborar um diagnóstico sobre a situação de aprendizagem”. (Tradução nossa)

A planificação é, como sabemos, a primeira e primordial tarefa a desenvolver pelo professor e só se cumpre quando o aluno é colocado no centro de todo o processo, constituído por quatro fases (Cerrazola, M e Cerrazola, O, 1999: 64 e ss): preparação, apresentação dos conteúdos, concetualização e prática.

Nos últimos anos têm sido muitos os investigadores a procurar analisar e avaliar os materiais usados no ensino de línguas estrangeiras, ressaltando contudo a necessidade de distinguir análise de materiais e avaliação de materiais. Castillo (2012: 8) cita McGrath (2002: 22), Tomlinson (2003a: 16) e Littlejohn (1998: 191-192) “a análise determina que elementos ou características estão nos materiais para os poder descrever”, “a avaliação valoriza os elementos ou características dos materiais de acordo com o que se considera desejável”, “uma análise conduz a uma descrição objectiva e reconhecível das características dos materiais. Não obstante, as perguntas podem ser influenciadas por uma determinada ideologia se são descritivas e os dados que proporcionam são susceptíveis à interpretação de uma avaliação” sendo “a avaliação fundamentalmente subjectiva”. (tradução nossa)

Apesar dessa subjetividade Ezeiza (cit. por Castillo, 2012: 9) criou um esquema que sintetiza a tipologia de análise e o conjunto de técnicas e critérios propostos e desenvolvidos:

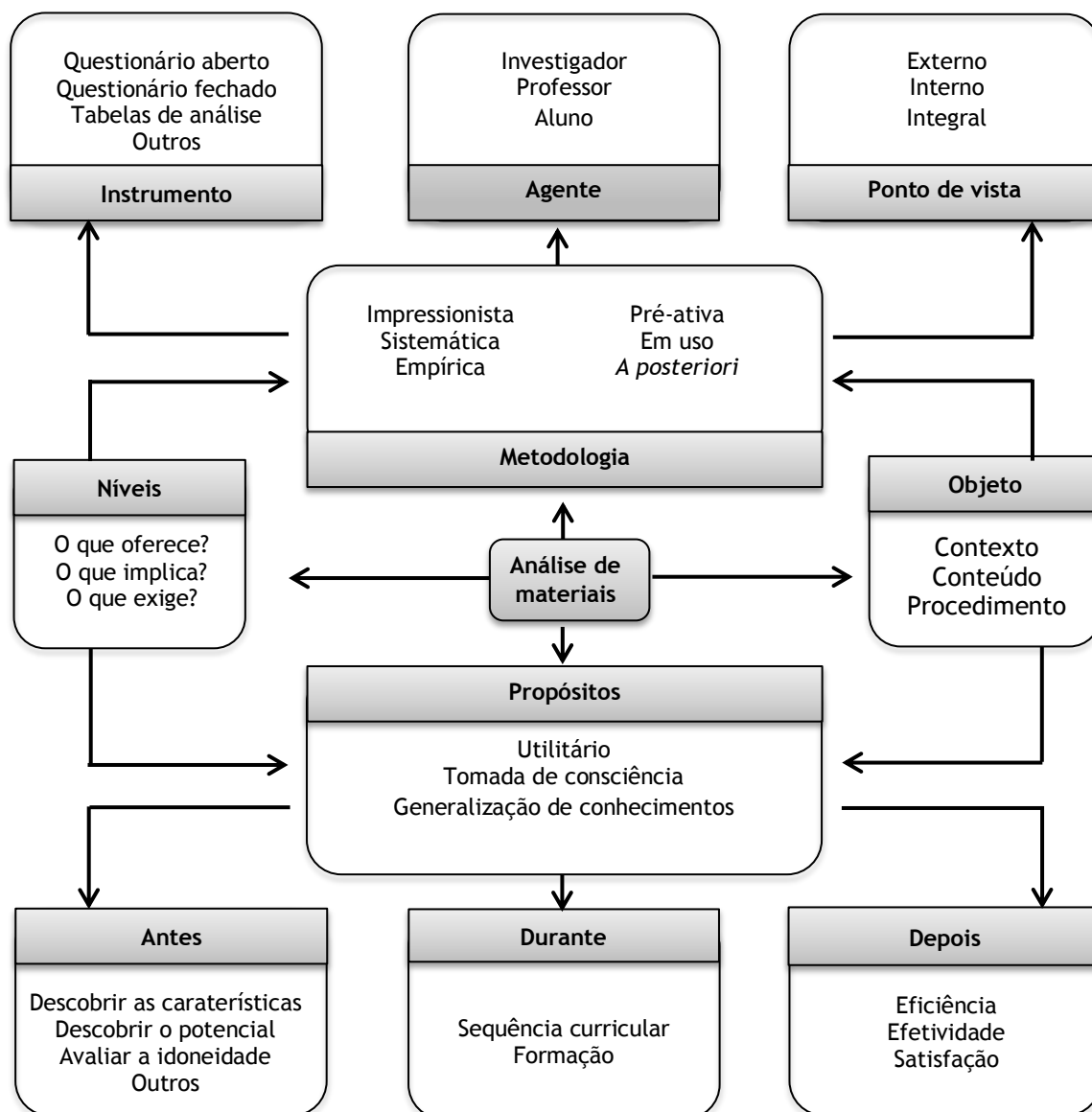


Fig. 1 - Marco geral para a análise e avaliação de materiais (Ezeiza: 2007)

Os critérios que presidem à avaliação e seleção de materiais para a aula de ELE são, segundo Penny Ur (1996 cit. por Lineros Quintero: 268): os objetivos; o enfoque educacional e a aceitação da comunidade; a clareza e caráter atrativo da apresentação; a disponibilidade do material audiovisual; o interesse dos temas e atividades; a variedade; a clareza das instruções; a sequência; a organização gradativa de dificuldade; a autenticidade; a mobilização das quatro destrezas; o estímulo; a carga horária e a qualidade do material.

Para que um material resulte é também fundamental ter em consideração o que Richards e Rodgers (2003: 119-120 cit. por González, 2009: 166) sintetizam em três pontos: estruturar os materiais tendo em consideração os pontos fortes dos aprendentes; proporcionar variedade de materiais e tarefas o que favorece o contributo de várias inteligências e permite aulas mais dinâmicas, eficazes e motivadoras; bem como utilizar ferramentas variadas que se ajustem ao trabalho. Por outro lado, também a seleção de materiais obedece a critérios que oferecem garantias de maior e mais consistente sucesso da atividade e da aprendizagem. Peris

(Documentos reales y aprendizaje comunicativo en el aula) refere-se à importância da definição do papel dos textos no processo, à análise das características destes e ao desenho de atividades que permitam passar do conhecimento à comunicação. Acrescenta (Peris:1) que “(...) quando selecionamos documentos reais para utilizar na aula devemos ter em atenção um de dois aspetos: a) o documento representa algum tipo de texto dos que os alunos vão ter que produzir? Ou seja, é um texto que os alunos podem usar como modelo quer pela estrutura textual quer pelas estruturas morfossintáticas ou pelo vocabulário? b) é um documento a partir do qual podemos conceber uma atividade presumivelmente motivadora para os nossos alunos, de tal forma que para a realizar seja necessário lê-lo (ou ouvi-lo) para compreender adequadamente o conteúdo?” (Tradução nossa)

Os textos selecionados devem veicular uma mensagem ou ser, em si mesmos, um objeto linguístico de relevo servindo o propósito de trabalhar a compreensão de texto, o domínio passivo ou ativo de recursos linguísticos (léxico, morfossintaxe ou semântica), a produção textual ou todos. “Mediante técnicas de desenvolvimento da autonomia é possível promover aprendizagens qualitativamente e quantitativamente diferentes a partir de um mesmo texto. O importante é que se dêem as condições mínimas de compreensão e produção, a partir das quais será possível levar a cabo a tarefa. (...) é conveniente preparar um conjunto de atividades de apoio, sequências desde a compreensão à produção, e que agrupamos em três grandes fases: a) capacitação para a compreensão de texto. Aqui têm-se em consideração as tradicionais atividades de pré-audição/pré-leitura, incluindo as que orientam o aprendente para um trabalho motivador e interessante. b) capacitação para a produção da resposta. Deveremos ter em atenção tanto o conteúdo como a expressão; de facto, as atividades de aula podem ser mais fracas por falta do que dizer, por falta de ideias, que por falta de meios [do aprendente] para exprimir-se. Assim, convém incluir algumas atividades cuja finalidade principal consista em fazer uma reunião de ideias, fases de trabalho individual completadas com outras de colaboração e interacção podem ser muito proveitosas em ambos os planos, o da preparação de conteúdo da expressão e o da preparação da forma. c) elaboração propriamente dita do produto. Aqui pode haver uma ampla gama de possibilidades: elaboração individual ou em pequenos grupos; elaboração na aula ou como trabalho de casa, etc. d) apresentação do produto. Dependendo dos casos, esta apresentação poderá ser privada (trabalhos escritos e entregues ao professor) ou pública (trabalhos escritos e expostos em painéis, ou apresentações orais para toda a turma). Convém ter em consideração que, se bem que a maior intensidade no trabalho de uso e aprendizagem da língua ocorre nas fases precedentes, esta fase não é menos importante: o facto de que durante aquelas atividades alguns alunos tenham consciência de que há um objetivo a atingir, e que esse objetivo sai do âmbito da individualidade para ser apresentado a uma audiência, serve de estímulo à correção e à perfeição, que de maneira inconsciente aumenta o esmero e a atenção no que se faz. Há que destacar, além disso, que no caso de se optar por apresentações públicas (textos escritos ou orais) também é aconselhável proporcionar aos outros alunos (a audiência) um estímulo para a receção atenta e dirigida a um objetivo; este

pode consistir numa última atividade, das quais existe uma ampla gama: por exemplo, pode pedir-se aos alunos que, em pequenos grupos, redijam um título para cada uma das apresentações, e depois toda a turma elegerá em votação o que pareça mais adequado ou imaginativo. Deste modo precavemos o risco de que as exposições se façam num ambiente de desmotivação e falta de atenção, excetuando o caso do aprendente que a faz”. (Tradução nossa)

As tarefas que propomos em seguida respondem a propósitos definidos pelo currículo homologado pelo Ministério da Educação e Ciência, pelos manuais adotados no Agrupamento onde realizámos a nossa prática pedagógica, tendo-se em atenção os perfis identificados nas turmas com as quais trabalhamos e as matérias académicas e próprias do mundo externo à Escola/ aula. Tivemos em consideração a adequação da linguagem aos vários objetivos a que nos propunhamos, pensando para todas as unidades didáticas que criámos em tarefas que tivessem em consideração unidades léxicas, estruturas linguísticas, funções comunicativas e conteúdos socioculturais. Em todas houve um propósito: desencadear nos alunos a vontade de ler, escutar, falar, refletir e agir (mais, melhor e num mundo real).

2.2.1 A compreensão audiovisual

*Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo
e o mundo aparece refletido dentro da gente.
Rubem Alves*

Os nossos alunos vivem à velocidade das novas tecnologias e querem um mundo rápido, instintivo, imediato e apelativo: a imagem, tal como diz o povo, em muitas circunstâncias “vale mais que mil palavras” sendo na maioria dos casos um ingrediente importante na aula de língua. São vários os fatores que fazem dos materiais audiovisuais bases importantes no trabalho de preparação e desenvolvimento da aula, contudo, destacamos o feito de trazerem o mundo para a Escola e mostrarem a verdade palpável a alunos que não conhecem ou nunca terão acesso à realidade e contexto da língua que estão a aprender. Em modelos anteriores, os exercícios de compreensão auditiva (audiovisual eram raros ou inexistentes) consistiam num texto, diálogo muitas vezes, que os alunos ouviam para posteriormente responder a uma série de perguntas abertas ou de escolha múltipla.

Peris (1991: 6) refere que “os manuais de espanhol para estrangeiros careceram durante muitos anos de uma secção ou item dedicado à competência audiovisual (...) felizmente estão a aparecer cada vez mais materiais de ensino, em forma de livros de texto que contêm partes dedicadas à competência audiovisual, ou livros de exercícios específicos para esta destreza” (Tradução nossa) contudo continuamos a ver-nos confrontados com dúvidas quanto à melhor estratégia de seleção, apresentação e avaliação das atividades que pertencem ao domínio da competência audiovisual. A tentativa-erro, no caso de um dos exercícios que proporemos em seguida (com as devidas alterações após termos percebido as falhas durante a aplicação do exercício em sala de aula) funcionou *a posteriori* como tantas vezes acontece neste caminho de quem procura incessantemente a melhor estratégia para

que os alunos aprendam, mas serviu para perceber que neste tipo de exercícios, a compreensão exaustiva destrói o texto, desmotiva e cansa aprendentes e professor, podendo inclusivamente causar resistências indesejadas e a noção de que os exercícios de compreensão audiovisual não têm por objetivo que o aprendente capte a mensagem. De facto, se queremos esgotar a informação estamos a passar a ideia de que tudo é importante e que cada palavra que os alunos não perceberam ou cujo significado desconhecem compromete a realização da tarefa. Na mesma linha de raciocínio estamos a dar a entender ao aluno que em contexto real não estaria apto a comunicar, quando de facto há aspetos mais relevantes que outros.

Adaptámo-nos aos novos programas, aos novos modelos, a mundo novo e aos novos alunos e hoje desenvolvemos o trabalho numa sequência que Nauta (2010: 115 e 116) descreve em cinco pontos:

<p>1. Informação e motivação</p>	<p>1.1 Inventariar experiências e conhecimentos prévios 1.2 Informar sobre elementos: - não verbais/ extralinguísticos: falantes, ouvintes, lugar, momento - não verbais/ paralinguísticos: gestualidade, entoação, velocidade - verbais/ linguísticos: género, falantes, idioleto, socioleto, dialeto, léxico, sintaxe 1.3 Motivar: relação aluno/tema</p>
<p>2. Expetativas e previsões. Objetivos e tarefa</p>	<p>2.1 Expetativas: relação aluno/tema, perguntas, sugestões 2.2 Previsões: expetativas concretizadas 2.3 Objetivos: formulação em relação a tema, elementos linguísticos e discursivos 2.4 Tarefa: elementos da formulação</p>
<p>3. Perceção e interpretação</p>	<p>3.1 Perceção não verbal: utilizar informação 3.2 Perceção verbal: “ruído”, utilizar redundâncias a nível léxico, semântico, sintático, conhecimentos prévios... 3.3 Interpretação: confirmar ou negar previsões, utilizando: redundâncias, contexto, co-texto, estrutura discursiva, princípios de analogia e mudanças mínimas de valor comunicativo (significado intencionado)</p>
<p>4. Avaliação</p>	<p>4.1 Compreensão: em relação aos objetivos 4.2 Não compreensão: determinar causas e fazer novas previsões</p>
<p>5. Reação</p>	<p>5.1. Relação com a tarefa 5.2. Avaliação do processo</p>

Fig. 2 - Fases e elementos do exercício de compreensão auditiva

Mecias e Rodríguez (2009:3) referem-se às vantagens e desvantagens de trabalhar com materiais audiovisuais, apresentando como mais-valias o facto de podermos trabalhar vários conteúdos em simultâneo (socioculturais, linguísticos, paralinguísticos, gramaticais, variedades do espanhol...), motivarmos os alunos a superar novos desafios, criarmos condições para que os alunos se sintam capazes de participar ativamente, melhorarmos os níveis de interação e contribuirmos para um ambiente real em sala de aula. Além disso, a criação e utilização destes materiais ajuda a construir uma nova imagem do professor: um agente menos tradicional e mais focado no interesse dos alunos/ da aprendizagem.

Como desvantagens as autoras referem-se às dificuldades implícitas e aos riscos inerentes ao recurso a materiais disponíveis na internet, a dificuldade de relação de alguns

docentes com as novas tecnologias, a diferença de apresentação do material em casa e em sala de aula (condições diferentes, resultados diferentes) e à necessidade de analisar muito bem a qualidade do material (é demasiado fácil encontrarmos péssimos materiais).

Para que não nos prendamos a materiais de baixa utilidade/ qualidade as mesmas autoras citam Amenós Pons (1999: 777-779) que identifica cinco aspetos a ter em consideração: história, estrutura e argumento; personagens; tipo de linguagem; palavra, som e imagem; suporte material. Detemo-nos na última categoria (suporte material) para apresentar as sugestões de perguntas que devemos fazer enquanto professores que seleccionam materiais de outros e/ou criadores dos nossos próprios materiais: não há ruídos ou interferências que dificultem a compreensão?, podemos voltar atrás caso queiramos e sintamos a necessidade de dar mais atenção a determinadas partes?, podemos aceder ao material mais que uma vez?, temos capacidade de reproduzir o material com boa qualidade de som e/ou imagem?, a acústica da sala é boa e chega a todos os alunos?

Martín Laeralta (El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva) chama a atenção para o ponto de partida a ter em conta pelos professores na hora de pensar em atividades audiovisuais: o que ouvem os nossos alunos, qual é a finalidade do nosso exercício, que tipo de respostas procuramos e qual a razoabilidade das nossas expectativas, qual o grau de dificuldade e como reagem os aprendentes? Nesta reflexão deveremos ter também em consideração a nossa própria reacção: ouvimos/ vemos bem, o que estamos a ver/ ouvir é relevante, que recursos estamos a mobilizar para conseguir fazer o que vamos pedir aos nossos alunos? Depois deste primeiro passo, para que este tipo de atividade seja bem sucedida há que ter em conta os fatores externos que intervêm na tarefa: *input* e canal (externos ao aprendente); intrínsecos ao aluno: características individuais; níveis de conhecimento declarativo: fonológico, sintático, semântico, pragmático e cinestésico; estádios de processamento da informação - receção e identificação linguística, selecção do *input*, análise e elaboração do exercício significativo, retenção e recuperação da informação; estratégias: recursos metacognitivos, cognitivos e socioafetivos aos quais recorre o aprendente durante ou depois do contato com o suporte audiovisual.

Importa pois perceber quais são os problemas dos estudantes quando confrontados com exercícios de compreensão audiovisual para poder ajudá-los a superar as dificuldades. Continuaremos a seguir o artigo de Martín Laeralta para apontar problemas e estratégias: *a.* no estádio de receção e identificação linguística; *b.* no estádio de selecção do *input* relevante; *c.* no estádio de análise e elaboração do exercício significativo; *d.* no estádio de retenção e recuperação da informação. Os problemas detetados são, respetivamente: simultaneidade do *input* e da produção do falante; distância entre a língua materna e a língua estrangeira; influência da variedade linguística do professor; dificuldade em passar do texto escrito para o texto ouvido. Nas nossas escolas, e no que à nossa prática diz respeito, o primeiro problema possível apontado pela autora é anulado através da organização das tarefas em sala de aula, pela orientação prévia dos alunos levando-os ao encontro do objectivo do exercício ao explicar o que vão fazer antes de passar à projecção do suporte audiovisual e pela

esquemática dos exercícios: durante a projeção é imprescindível que haja silêncio. O segundo problema não é detetável (ou não é suposto que constitua um entrave relevante) nas nossas escolas devido à proximidade entre o Português e o Espanhol.

Nos outros estádios, os problemas detetados que consideramos mais relevantes são: a duração do suporte audiovisual; o número de intervenientes; o processamento da informação em função do conteúdo antes da forma; a retenção do *input* mediante os conhecimentos prévios dos aprendentes, as características e interesses pessoais... Assim, na hora de desenhar tarefas devemos/podemos adaptar as atividades e em sala de aula temos que conseguir orientar os aprendentes em processos de introspeção através de: atividades orientadoras, *feedback* na correção, projeções segmentadas, apoio aos aprendentes nos momentos de maior dificuldade, atenção ao que dizem os alunos, procurando neles as respostas para “o que selecionar”.

Muitos dos aprendentes referem o uso de canções em sala de aula como uma estratégia de sucesso no seu percurso de contato e imersão na língua estrangeira e na nova cultura. Jiménez, Martín e Puigdevall (2009: 130) dizem que “(...) a defesa do uso didático das canções recorre a argumentos que muitas vezes foram utilizados para integrar nas aulas de línguas fragmentos literários, recortes de jornal ou, mais recentemente, imagens televisivas ou do cinema (...) A característica fundamental das canções é que ao acrescentar música ao texto consegue ativar no ouvinte uma predisposição psicológica, sensorial, cultural diferente da que suscita a leitura e na aula introduz um fator de igualdade entre aprendente e professor porque o código musical não é conhecido exclusivamente pelo docente e a resposta à música é dificilmente previsível”. (Tradução nossa) De facto, não é necessário convencer os alunos a gostar de música, não esquecendo nunca o impacto da música latina e/ou de fala hispânica no mundo.

Há contudo outros materiais que resultam muito bem e que entendemos muito úteis, nomeadamente porque se não formos nós na Escola a potenciar o contato e a atenção dos alunos a este tipo de materiais e registos, na sua vida quotidiana eles não o fariam, certo é que muitas vezes se surpreendem por não conhecer materiais tão bons, acessíveis e interessantes, quando podem autonomamente chegar às mesmas fontes onde nós encontramos o que lhes levamos para as aulas (YouTube, por exemplo): curtas-metragens, animações, publicidades, programas de TV e rádio, vídeos de outros alunos/ professores da língua que estão a aprender.

Diz Peris (1991: 1 e ss) que “(...) a prática da compreensão auditiva não se pode basear num mero exercício de reconhecimento de frases ou segmentos de língua previamente aprendidos, mas na interpretação de mensagens novas que podem conter palavras, frases ou segmentos não estudados previamente. Para compreender o que está a ouvir, o ouvinte apoia-se nas palavras pronunciadas, mas só nessas, não em todas: tem também atenção ao tom e ao ritmo com que se pronunciam, às pausas e à entoação que as acompanham, às repetições, às enumerações e à ordem pela qual aparecem, às omissões, etc. apoia-se igualmente nos gestos e movimentos de quem fala, na postura que adota e na proximidade

que mantem com os seus interlocutores. O ensino da competência audiovisual deve pois basear-se em textos orais autênticos (isto é, que reflectem correctamente esses traços e propriedades da linguagem oral, não necessariamente em textos gravados directamente “da vida real”) e deve treinar os alunos para o reconhecimento e interpretação dos recursos que o falante utiliza em cada caso. No ensino comunicativo do espanhol não podemos deixar o aluno abandonado no primeiro plano da compreensão. Não é suficiente para compreender mensagens, entender o seu sentido literal; há que interpretá-los a nível transaccional e internacional. A realização de exercícios sobre textos orais que permitem ter os três planos, e a proposta de atividades que encaminham até à interpretação de cada um ajudará os alunos a aperfeiçoar a sua capacidade de compreensão audiovisual.” (Tradução nossa)

O trabalho com materiais audiovisuais permite-nos treinar a competência da compreensão explícita e implícita. Para tal é necessário criar atividades que façam os alunos pensar, processar, ordenar a informação e interpretar as mensagens enquanto têm contato com o *sketch*, a publicidade, a notícia, o pedido de informação... assim estarão a ambientar-se à realidade extramuros e a agilizar o processo de deteção, compreensão, interpretação e comunicação com o outro (em língua estrangeira). Mecías e Rodríguez (2009:4) dizem que “(...) o aluno deve trabalhar com alguns meios fora da aula para melhorar a qualidade da sua compreensão auditiva como ouvir rádio, ver televisão, assistir a filmes, ter contato com diferentes registos do espanhol. Para melhorar a exposição oral e trabalhar com a compreensão auditiva temos que motivá-los a não ter medo de exprimir as ideias deles, a cometer erros, a interagir com nativos se tiverem essa possibilidade, a pedir correções ou memorizar diálogos.

Algumas técnicas que podemos propor para trabalhar o material audiovisual: explorar/estabelecer os objetivos da tarefa de aprender; obter a informação global; ativar conhecimento prévio; responder fisicamente; realçar; dar uma indicação; tomar notas; relacionar; fazer associações; usar pistas; interpretar a mensagem global; tanto a linguística como a não verbal. Tendo em consideração estas pequenas técnicas e ensinando-as, estaremos a colaborar com o êxito da nossa planificação. Muitas vezes os estudantes fracassam perante este tipo de tarefas porque não têm as guias necessárias para caminhar sobre elas.” (Tradução nossa)

Nas (nossas) propostas que apresentamos em seguida procuramos dar conta da diversidade de abordagens possíveis para treinar e avaliar a competência áudio, a competência visual, a competência audiovisual e todas as outras que convivem com ela(s) num aprendente que queremos capaz como falante na língua estrangeira que se propôs aprender. Na tabela que apresentamos a seguir inspiramo-nos nas atividades propostas por Young, Hofer e Harris (2011:15) às quais acrescentamos ideias que nos parecem adaptadas aos nossos alunos, se integram nos programas que seguimos e promovem o conceito de ensino que promovemos.

Tipo de atividade	Exemplos		
Escuta ativa	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas de Verdadeiro/Falso • Escolha múltipla • Exercícios de <i>cloze</i> • Correspondência de ideias • Imaginar/ projetar o espaço/ quem está a falar • Recontar 		
Visualização ativa (imagens e vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar imagens • Descrever espaços, pessoas • Reagir às situações expostas • Transmitir a ideia-chave 		
Interação multimodal	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um blogue ou página que, usando a língua estrangeira, testemunhe e dê a conhecer o trabalho do grupo • Fazer curtas-metragens • Criar um programa de rádio • Simular programas de televisão (informativos, lúdicos...) 		
Atividades de pré-audição	Atividade	Atividades de pós-audição	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do tema • Discussão de expectativas • Apresentação de hipóteses • Comentário sobre as características do programa, discurso, personagens, autor... 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de transcrição • Registo de dados • Ampliação da informação: continuar a história, dar um título, localizar no espaço/tempo • Responder a perguntas • Especular resultados, causas, relações com base na informação que têm 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de expressão oral • Atividades de expressão escrita • Atividades de ampliação com apoio de atividades de compreensão leitora • Selecção de vocabulário, conteúdos funcionais, gramaticais e/ou socioculturais • Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos participaram na atividade? • A turma conseguiu atingir os objetivos? • É necessária uma nova projeção? • As estratégias que seguimos são as melhores? • É uma atividade útil para situações futuras?

Fig. 3 - Tipos de atividades para desenvolver (e avaliar) a competência audiovisual

O recurso a este tipo de materiais ativa nos aprendentes motivação e responsabilidade porque, como referem Mecías e Rodríguez (2009:2) passam de “atores secundários” a “protagonistas” já que trabalhar com material audiovisual autêntico, além de levar para a aula variedade e um pedaço do mundo real, coloca o foco na relação (de compreensão, acolhimento, interação...) que se estabelece entre o aprendente e a língua/cultura que está a aprender. “A meta fundamental das aulas é fomentar o interesse e que o *input* da língua meta seja o maior possível. Suponho que se há interesse pela matéria, a produção ativa (oral ou escrita) por parte dos alunos será de maior qualidade e mais interessante. através de trabalhos com vídeos, publicidades ou curtas-metragens procuramos potenciar um ambiente no qual as interações entretenham, interessem e motivem não apenas o alunos mas toda o grupo, incluindo o professor.” (Tradução nossa)

A aula de língua ganha com a utilização de materiais audiovisuais: promove a relação dos alunos com o contexto real e desinstala-os do conforto da passividade, promovendo a integração sociocultural por excelência porque a combinação de imagem e som trazem para a aula não apenas documentos reais ricos do ponto de vista linguístico, pragmático e discursivo.

Percebemos que é possível criar materiais de elevando potencial, com mais vantagens que desvantagens e que, graças às novas tecnologias não somos nós os únicos a receber o que se faz fora da escola: podemos e devemos dar eco do nosso trabalho para que em qualquer lugar do mundo o nosso investimento (professor e aprendentes) possa servir como recurso para o ensino da língua que estamos a trabalhar/ aprender.

2.2.2 A compreensão leitora

*Ler é sonhar pela mão de outrem.
Fernando Pessoa*

Escolhemos esta citação de Pessoa porque em sala de aula têm sido algumas as circunstâncias em que, com ar de provocação, também o temos citado. Diante de alunos que vêm na análise de texto, na leitura, na construção de sentidos implícitos e explícitos um aborrecimento e uma tarefa com ausência de sentido prático, a ironia da *Liberdade* “Ai que prazer/Não cumprir um dever,/Ter um livro para ler/E não fazer! /Ler é maçada,/Estudar é nada.” funciona não raras vezes para trazer os alunos à realidade e, com relativa descontração, fazê-los ver na displicência que demonstram a ignorância que não devem almejar.

Reconhecemos, porém, que em alguns momentos os nossos alunos continuam a ter na Escola um ensino marcado por correntes pouco adaptadas aos novos conceitos pedagógicos, práticas pouco atrativas e que muito há ainda a fazer para inverter a actual situação. Se por um lado temos aprendentes cada vez mais desmotivados e afastados do “aluno ideal”, por outro, insistir em tarefas que também revelam professores pouco atentos, desmotivados e afastados do nível de profissionalismo que se pretende não contribui para que a Escola se assuma como palco de saber, porto de chegada e partida de novidade, espaço de mérito e excelência. Alonso e Mateos (1985:5) dizem-nos que “Durante muitos anos, os trabalhos realizados nesta área [compreensão leitora] basearam-se no pressuposto de que a compreensão da linguagem escrita era equivalente ao reconhecimento visual das palavras mais a compreensão da linguagem oral. (...) um enfoque tão limitado não podia dar muitos resultados e na atualidade está já ultrapassado. Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código de signos, mas além disso, e fundamentalmente, supõe a compreensão do significado ou da mensagem que o texto pretende transmitir. (...) as estratégias usadas pelo leitor são em alguns aspectos diferentes das utilizadas pelo ouvinte (...) o texto deve ser analisado em vários níveis que vão desde os grafemas até ao texto no seu todo.” (Tradução nossa)

Tradicionalmente seguia-se o modelo de processamento ascendente da compreensão leitora, ou seja, entendia-se que a informação se propaga desde o reconhecimento visual dos signos linguísticos até ao processamento semântico do texto como um todo. A relação inversa não era ativada mas sim o conhecimento prévio que o leitor pudesse ter, completando e antecipando a informação ascendente. As limitações deste modelo foram sublinhadas pelos

defensores do processamento descendente, teoria que apresenta os bons leitores como intérpretes do significado do texto a partir dos conhecimentos sintáticos e semânticos e não dos detalhes gráficos. Adams (1982 cit. por Alonso e Mateos, 1985:6) clarificam: “(...) os dados indicam que os bons e maus leitores distinguem-se tanto nos processos de alto nível como na sua destreza para decodificar. Isto não significa que o processo descendente não seja imprescindível para compreender o texto escrito mas sim que só quando o reconhecimento de palavras é automático, os macroprocessos podem complementar os microprocessos e não substituí-los.” (Tradução nossa)

Esta tentativa de consenso impôs o aparecimento do modelo interativo: processamento paralelo de níveis diferentes, ou seja, a compreensão constrói-se em simultâneo a partir dos dados explícitos do texto e pelo conhecimento prévio do leitor: primeiro o leitor infere e depois confirma. Contudo, Graesser, Hauff-Smith, Cohen e Pyles (1980 cit. por Alonso e Mateos, 1985:8) dizem quem “existem algumas evidências de que a prosa narrativa é muito mais fácil de compreender e reter que a prosa expositiva (...) pode dizer-se que na exposição se transmite informação nova e se explicam novos tópicos e na narração descrevem-se novas variações sobre informação já conhecida.” No mesmo artigo, citando Kieras (1985), Graesses e Goodman (1985) diz-se o seguinte: “Devido a estas diferenças, a construção do significado parece ser guiada, no caso da narração, fundamentalmente pelo «conhecimento» e no caso da exposição pela «estrutura expositiva e superficial de textos». Ou seja, a compreensão da prosa narrativa depende mais dos processos descendentes enquanto o processamento da exposição está dirigido de forma ascendente.” (Traduções nossas)

Estes modelos fazem-nos perceber que existem outros indicadores a ter em consideração na altura de pensar em atividades de compreensão leitora: os três níveis de processamento (reconhecimento de palavras, processamento sintático e processamento semântico). Black (1985) apresentou um marco teórico que engloba estes três aspetos da compreensão leitora:

Estruturas de memória que o leitor constrói durante a compreensão	Conhecimento	Processos
<ul style="list-style-type: none"> a. Relações de coerência que vinculam pares de proposições b. Unidades cognitivas de alto nível que integram grupos de proposições c. Estruturas de recuperação da memória que organizam todas as unidades cognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> a. Conhecimento sobre acções humanas b. Conhecimento de eventos físicos c. Conhecimento sobre objetos e localizações d. Conhecimento sobre as razões humanas 	<ul style="list-style-type: none"> a. Acesso do conhecimento relevante b. Memória ativa c. Construção da representação da memória
<p>Relações de coerência</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Referencial 2. Causal 3. Motivacional (típica da narrativa) 4. Propriedade 5. Apoios (típica da exposição) 	<p>Unidades cognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Episódios 2. Mecanismos ou explicações (típica da exposição) 3. Descrições (típica da exposição) 4. Argumentos (típica da exposição) 	<p>Estruturas de recuperação da memória</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Redes de unidades cognitivas 2. Redes retóricas

Fig. 4 - Quadro-síntese do modelo integrador de Black (1985)

Cientes deste enquadramento da competência leitora é necessário clarificar o que ensinar, como, que estratégias adotar, qual o melhor método, como e o que avaliar. Se há vários níveis de compreensão, também há várias dificuldades a superar e, como tal, múltiplos processos de superação como por exemplo a releitura, a elaboração de esquemas, imagens, analogias, organizadores... numa linha que pretende autonomizar o aprendiz. Grillet (1981 cit. por Blanco Iglesias, 2005) “aborda o trabalho e o ensino da destreza leitora propondo uma série de exercícios e materiais que pretendem estimular o desenvolvimento da leitura como um processo autónomo e ativo, tentando treinar o aluno em estratégias diversas que vão desde as atividades de predição e inferência, prévias à leitura do texto, às de análise e interpretação mais detalhada.” (tradução nossa)

Como docentes de línguas devemos ter presente em todos os momentos da nossa prática pedagógica que a comunicação deve estar livre de mensagens paralelas para que a informação essencial chegue. Os nossos alunos, perante um número alto de alternativas de produção da informação sentem-se demasiado inseguros, confusos e lentos pelo que a apresentação dos nossos materiais deve ser organizada, atraente, limpa de informação desnecessária ou impertinente. No mesmo artigo Blanco Iglesias diz que “(...) a leitura lenta interfere na compreensão e a rápida reduz a dependência da informação visual (...)” pelo que devemos adaptar os nossos materiais não só a nível de conteúdo como de apresentação ao nível dos nossos alunos.

É igualmente importante que procuremos desenvolver nos aprendentes a confiança necessária para que leiam por eles mesmos, estimulando a predição, a compreensão e o prazer da leitura, compreendendo as situações que dificultam a compreensão leitora e facilitando a compreensão prévia (nomeadamente através de informação visual, oral e gestual

relevante), percebendo que, como já antes expusemos, devemos estar atentos às suas preferências, abandonando a concepção limitada de leitura que a escola tradicional cultivou. Como professores do século XXI devemos abandonar a organização de trabalho descrita por Colmer e Camps (1991) em que o professor escolhe o texto, um aluno lê uma parte enquanto o grupo segue a leitura, o professor corrige os erros que surjam durante a leitura, formulam-se perguntas de interpretação e exercícios de gramática a partir do texto para nos assumirmos como instrutores, já que a leitura não se ensina formalmente e para saber e gostar de ler é preciso ler (muito!).

É fundamental entender a compreensão leitora como um processo interactivo e, ao desenhar atividades de leitura há aspectos que não podem ficar de fora, nomeadamente, dedicar tempo e criatividade a tarefas de pré-leitura, estimular os conhecimentos prévios do aprendente, criar a necessidade de ler o texto que seleccionámos, criar significados, antecipar perguntas, cenários, hipóteses... Deve-se seguir a este momento uma atividade de leitura analítica, onde estimulemos o sentido ativo e crítico dos alunos, desenvolvendo estratégias de verificação de hipóteses, autonomizando um leitor que deduz, antecipa e comprova no próprio texto. Ao falar em “criar necessidades de ler o texto” estamos a falar nas motivações de um aprendente para desenvolver a sua competência leitora: o prazer, a emoção, a curiosidade, a pertença e a orientação. Van Esch (2010: 275) dá exemplos de textos que os aprendentes devem ler e que cumprem as necessidades comunicativas podendo, ao ser capaz de os compreender, atingir também níveis de competência linguística muito satisfatórios: anúncios, manuais de instrução, avisos, cartas, banda desenhada, descrições, guias, mapas, planos, formulários, receitas, notícias, listas, programações, rótulos, ementas... “Para atingir o terceiro nível de competência comunicativa, a competência social e afectiva, o aluno não só deve ser capaz de captar a informação do texto, como também a deve avaliar, reagindo perante esta, rejeitando-a ou integrando-a no seu sistema cognoscitivo e no seu sistema de normas e valores.” (Tradução nossa)

Young, Hofer e Harris (2011:2) apresentam propostas de atividades que reorganizamos e esquematizamos da seguinte forma, acrescentando exemplos:

Tipo de atividade	Descrição	Exemplos
Ativar/ gerar conhecimentos	Activação de experiências ou conhecimentos prévios que gerem a motivação, a compreensão e a concentração	<ul style="list-style-type: none">• Guias de antecipação (Sei, quero saber, aprendi)• Chuva de ideias• Quadros conceituais
Fazer predições	Discussão de sugestões geradas pelo texto e/ou outros elementos a ele associados	<ul style="list-style-type: none">• Comentar o título, a capa, as imagens associadas• Dar informações acerca do autor, fonte...

Fig. 5 - Tipos de atividades de pré-leitura

Tipo de atividade	Descrição	Exemplos
Leitura dirigida/ guiada	Orientação dos aprendentes por objetivos, temas, itens...	<ul style="list-style-type: none"> • Guiões de leitura • Perguntas/notas dirigidas ao longo do texto
Comentário de leituras	Comentário de texto em pares, grupo, com o professor, com o autor...	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário oral ou escrito • Debate • Entrevista • Apresentação de trabalhos • Resumo
Círculos de literatura/ clube do livro: leitura de obras literárias, obras de não ficção e de outras formas de textos	Organização de grupos de leitura	
Leitura silenciosa prolongada	Preparação da leitura e interpretação do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Podemos antecipar este momento com a nossa leitura ou com gravações de outros
Leitura independente	Organização autónoma da leitura fora do contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios de “leitor do mês” • Concursos de leitura (por temas, autores, épocas...)
Releitura	Repetição da leitura (preferentemente individual e silenciosa)	
Análise descritiva	Análise de aspectos concretos do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de personagens • Criação de cenários • Tabelas comparativas • Esquemas de análise
Análise/ reflexão crítica	Aplicação da teoria/ crítica literária. Identificação de pontos de vista, valores, discursos, relevância, validade...	<ul style="list-style-type: none"> • Recensões críticas • Esquemas de análise • Guiões de análise
Leitura dramatizada/ teatro lido	Os alunos vêem ou interpretam leituras encenadas	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação de textos • Criação de atividades para encerramento de período/ano letivo, saraus culturais e outros eventos para a comunidade escolar e extra-escolar
Apontamentos	Estimulados pelo professor ou seguindo as suas orientações, os alunos tomam notas nos textos	

Fig. 6 - Tipos de atividades de leitura

Tipo de atividade	Exemplos
Completar exercícios	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer comparações e reconhecer diferenças • Concluir textos • Distinguir factos e opiniões • Responder a perguntas • Completar sentidos
Resumir	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar sequências • Identificar/Rescrever ideias-chave • Fazer apresentações
Testes	
Partilhar/colaborar	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir tarefas diferentes por grupos de alunos que posteriormente reunirão a informação
Comentar	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários • Palestras • Debates
Reescrever textos	<ul style="list-style-type: none"> • Recriar personagens, espaços, desenvolvimento da história • Criar novos focos • Adaptar • Criar ligações com outros textos
Criar artefatos relacionados com os textos	<ul style="list-style-type: none"> • Encenar • Fazer exposições na escola • Publicar resumos, atividades...

Fig. 7 - Tipos de atividades de pós-leitura

Os nossos alunos já trazem consigo técnicas de exploração textual pela experiência como leitores na sua língua materna, porém, há especificidades que o ensino de uma língua estrangeira deve ter em atenção. Há por exemplo autores que desaconselham a leitura em voz alta (opinião que não partilhamos) porque, dizem, os alunos têm que fazer duas coisas ao mesmo tempo: captar a informação do texto e prestar atenção à pronúncia correta. Neste sentido, a nossa prática organiza-se nos seguintes moldes: os alunos dispõem sempre de alguns minutos para ler o texto em silêncio, de maneira a preparar a leitura em voz alta e a aproveitar o primeiro contato com o texto para formular sentidos. Assim, cada momento de leitura é aproveitado para desenvolver e construir métodos eficazes de compreensão leitora.

Um dos problemas que os alunos identificam como entrave à compreensão leitora é “não perceber todas as palavras”. Nesse sentido é fundamental que entendam que procurar os significados de todas as palavras é desnecessário e pode até perturbar a compreensão dos sentidos do texto por se estar a transferir a importância para a *parte* em vez de dedicar atenção ao *todo*: o contexto dará às palavras o significado que algumas vezes desconhecem e é importante treinar esse raciocínio, bem como estimulá-los a procurar na língua materna palavras semelhantes (mesma sonoridade, mesmo início/fim) e incitar a criação mental de famílias de palavras, por exemplo. Aliás, uma das vantagens de ser um leitor competente é, simultaneamente, um fator para o conseguir ser, tal como explica Van Esch (2010: 279): “(...) só depois de ter aprendido as regras mais importantes do espanhol, os alunos têm a base suficiente para uma aprendizagem sistemática da compreensão leitora. Ao ser a competência

leitora o objectivo mais importante do ensino, basta uma gramática receptiva. Se os alunos já dispuserem de um vocabulário amplo, lerão com mais facilidade e, tanto eles como os alunos que têm um vocabulário mais limitado, aprenderão muitos vocábulos mais com a leitura de textos. Esta maneira de aprender palavras tem a vantagem de os alunos as aprenderem no seu contexto natural e evita-se a aprendizagem de vocábulos soltos, desaconselhável por motivos psicológicos, didácticos e práticos. Uma condição indispensável para a aprendizagem de vocabulário é que os textos não sejam difíceis no que diz respeito a estruturas gramaticais e que não contenham demasiadas palavras desconhecidas, de modo a que o aluno tenha contexto onde possa deduzir o significado das palavras desconhecidas.” (Tradução nossa)

Esta questão da dificuldade dos textos é também um dos nossos problemas enquanto criadores dos nossos materiais até porque alguns modelos que temos ao nosso dispor não nos satisfazem e muitas vezes sentimos que os textos dos manuais são demasiado simples, simplistas ou desadequados da realidade e contexto de ação dos nossos aprendentes. Que tipo de transformação podemos fazer nos textos? Que alterações introduzir para retirar complexidade sem perder conteúdo? Até onde podem chegar as adaptações e que alterações não devem ser incluídas na manipulação dos textos que levamos para as nossas aulas?

Ao longo da nossa prática temos optado por usar muitos textos reais, que nos obrigam a ter em atenção a fonte, a variante de espanhol, a representatividade do relato, etc., mas temos tido sempre a preocupação de desafiar os alunos, pelo que, optamos e optaremos sempre por não simplificar textos: o que os alunos não perceberem trabalha-se em aula. Deixamos sempre a porta aberta para as questões e a ideia de erro é desmistificada, afinal, nós como eles, não somos nativos: o caminho faz-se caminhando e só com esforço alcançamos etapas que muitas vezes nos parecem inatingíveis. Também neste aspeto podemos e devemos ser modelo!

Falar de leitura em contexto académico remete-nos para o exposto no Capítulo I e leva-nos ao encontro das teorias políticas e sociais defendidas nas duas últimas décadas. Um aprendente que domine o processo de leitura é capaz de reflectir, analisa o mundo e tem uma visão crítica da sociedade: é agente ativo e torna-se responsável não só pelo seu percurso enquanto aluno, como também enquanto cidadão plural. Para atingir esta amplitude é contudo normal que entendamos o processo de aquisição e ampliação da competência leitora como gradual e estratégico: as representações iniciais vão-se refinando até o aprendente atingir o nível em que acede à informação completa, ou seja, a essencial e a que resulta das inferências naturais do processo de compreensão. Aí chegado, podemos dizer que o nosso aluno aprendeu a ler!

2.2.3 A expressão escrita

A escrita, ou a arte, para ser mais abrangente, cumpre funções que mais nenhuma área consegue cumprir. (...) Sinto que há poucas experiências tão interessantes como quando se lê um livro e se percebe "já senti isto, mas nunca o tinha visto escrito", procurar isso, ou procurar escrever textos que façam sentir isso, é uma das minhas buscas permanentes. Trata-se de ordenar, de esquematizar, não só sentimentos como ideias que temos de uma forma vaga mas que entendemos melhor quando os vemos em palavras. Trata-se também de construir empatia: através da leitura temos oportunidade de estar na pele de outras pessoas e de sentir coisas que não fazem parte da nossa vida, mas que no momento em que lemos conseguimos perceber como é. E isso faz-nos ser mais humanos. Na leitura e na escrita encontramos-nos todos naquilo que temos de mais humano.

José Luís Peixoto

A língua não é compartimentada e falar de competências não faz, antes pelo contrário, que nas nossas aulas cada uma seja trabalhada de forma estanque e isolada. Contudo, no caso da competência escrita, pelo facto de estarmos a falar de uma forma privilegiada de comunicação, a atenção devida em contexto de aprendizagem nem sempre acompanha o que a teoria defende porque trabalhá-la exige, na maioria das vezes, uma disponibilidade que dentro e fora da sala de aula não existe.

Diz Cassany (2009: 47) que “a expansão dos enfoques comunicativos (nociofuncional, humanista, tarefas, etc.) no ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) favoreceu decidida e merecidamente a aprendizagem das destrezas orais, por serem as mais relevantes do ponto de vista do uso da língua e das necessidades dos aprendentes. Não se duvida das importantes funções que exerce a compreensão leitora no desenvolvimento de uma L2 como *input* ou caudal linguístico, como veículo de informação gramatical e lexical ou como competência comunicativa intrínseca. Mas não se pode dizer o mesmo da composição escrita [expressão escrita] que, seja pelo seu menor uso ou pelas suas características qualitativamente diferentes, tem escassa presença em cursos e materiais de E/LE.” (Tradução nossa)

A prática demonstra-nos que os aprendentes revelam dificuldades maiores para atingir os objetivos estabelecidos para o seu nível na expressão escrita que noutras competências e, de facto, é difícil monitorizar a evolução dos aprendentes e dar um *feedback* que possa ser útil e aplicado parcimoniosamente. Porém, importa refletir: os alunos falham mais em que tipo de exercício de escrita? Todos os modelos oferecem problemas? Escrever não supõe apenas exercícios plenos de erudição: é uma técnica que mobilizamos no quotidiano e são muitos os propósitos e objetivos que podemos apresentar aos nossos aprendentes.

Gordon Wells (1987 cit. por Cassany, 2009: 48) fala no conceito de *literacy* (o domínio da língua escrita) e identifica quatro níveis de uso: executivo, funcional, instrumental e epistémico. O nível mais básico é o executivo, e necessita de baixo controlo do código escrito, da capacidade de codificar, decodificar, passar do código escrito ao oral (ou vice-versa), e costuma ser amplamente trabalhado por nós com os alunos num nível inicial através

de exercícios de ditado, cópia de fragmentos (transcrever as partes do texto que comprovam as frases verdadeiras ou as afirmações, p.e.), anotação de direções e pequenos textos (recados, notas, pedidos...). Do nível funcional faz parte a comunicação interpessoal e exige conhecimento de vários contextos, géneros e registos (cartas, discursos, resumos...). O conhecimento científico está intimamente ligado com o nível instrumental, que corresponde ao domínio da leitura (tratados, livros técnicos, manuais, livros de texto...) passada à escrita como veículo de aceder e transmitir saber. O nível mais desenvolvido e exigente é o epistémico, através do qual o autor/aprendente veicula opiniões, pontos de vista, cria ideias e transforma o conhecimento pessoal em mensagem escrita.

Também Halliday (1973 cit. por Cassany, 2009: 48) criou um modelo taxonómico de funções linguísticas, no qual distinguiu duas categorias: a heurística (construção do conhecimento novo) e a imaginativa (usos mais criativos da competência escrita). Da reunião de ambos os modelos resulta a perspectiva linguística e pragmática de Wells (1987), considerada por Cassany de grande valor do ponto de vista didáctico-pedagógico, e que sintetizamos no quadro seguinte:

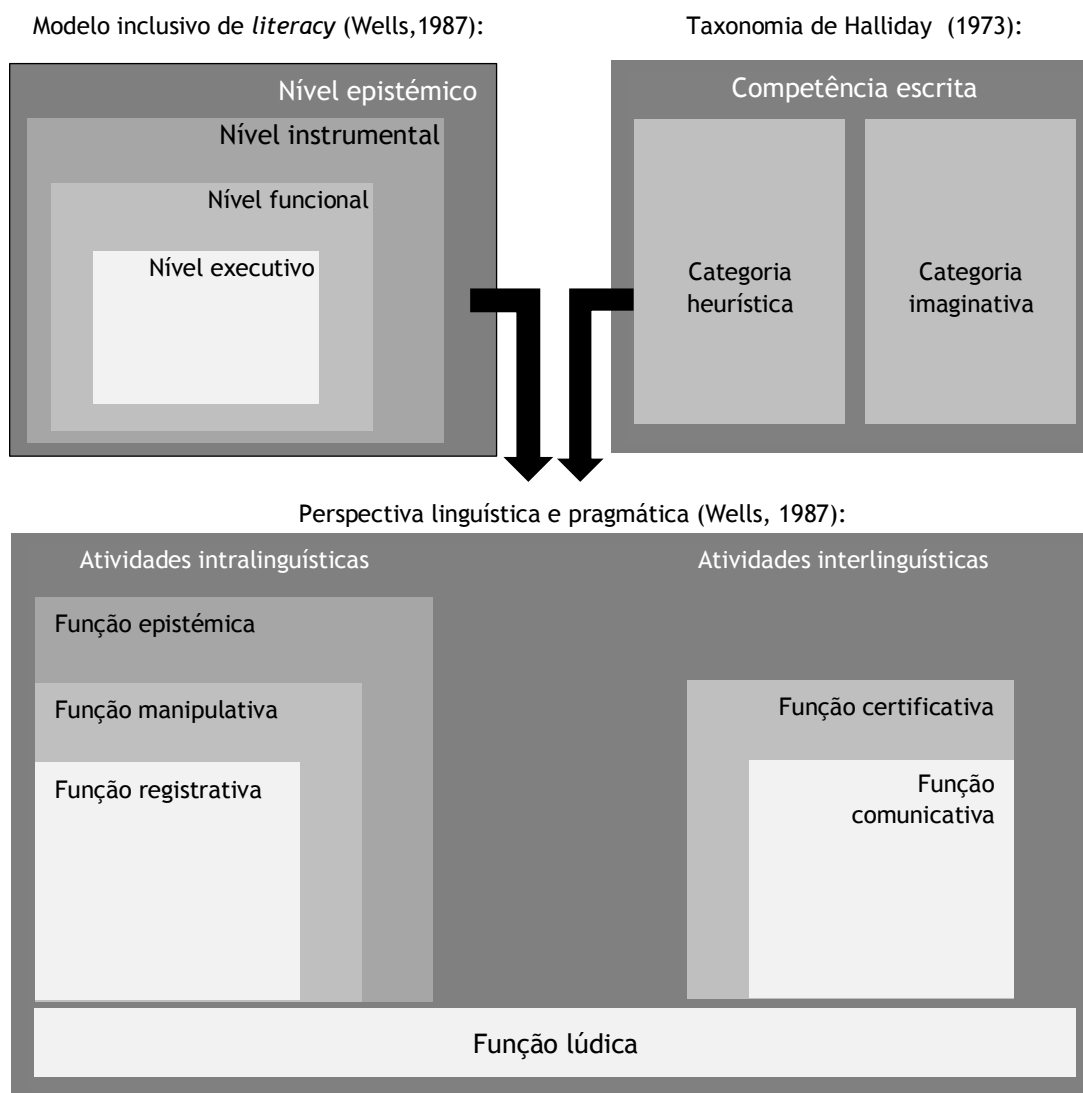


Fig. 8 - Esquema de funções da escrita e modelos contributivos

As atividades intralinguísticas, o tipo de escrita que usamos como instrumento de trabalho, atividades pessoais, académicas ou profissionais, englobam as funções *registrativa* (tipos de exercícios: correspondência som/grafia); *manipulativa* (tipos de exercícios: listas, planificações, guiões) e *epistémicos* (tipos de exercícios: reacções, cartas, artigos de opinião, informações).

As atividades interlinguísticas, que transformam a escrita num instrumento de acção social, englobam as funções *comunicativa* (tipos de exercícios: cartas, artigos, e-mails, narrativas, descrições, curriculum vitae) e *certificativa* (não é habitual desenvolver exercícios específicos nas nossas escolas porque se refere a “documentos oficiais” como leis, sentenças...). A função *lúdica* é transversal e desenvolvemos exercícios que fazem parte de uma e outra atividade (criação de textos coletivos, criação de histórias, peças de teatro, factos inventados...).

Cassany (1990: 63) apresenta ainda quatro enfoques para o ensino da expressão escrita: baseado na gramática, baseado nas funções, baseado no processo e baseado no conteúdo, que resumimos na seguinte tabela, onde destacamos dois (caraterísticas principais e exercícios representativos) dos cinco elementos definidos pelo autor (núcleos do currículo de um ano completo, organização de uma unidade didática e exemplo contrastivo de uma atividade):

	Características principais	Exercícios representativos
Enfoque gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na gramática (normativa e prescritiva) • Baseado na oração • Língua <i>standard</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ditados • Redacções • Transformação de frases • Exercícios de <i>cloze</i>
Enfoque funcional (ou comunicativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na comunicação (uso gramatical. Gramática descritiva e funcional) • Baseado no texto • Diversidade de variedades e registos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler • Transformar • Reescrever • Completar e criar textos de todos os tipos
Enfoque processual	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no processo de composição (texto) e no <i>aprendente-escriptor</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Chuva de ideias • Mapas conceituais • Esquemas • Escrita livre • Rascunhos • Análise de textos próprios e dos colegas
Enfoque de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no conteúdo (função instrumental e epistémica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intertextualidades: comentário, esquemas, resumos, apontamentos • Recolha de dados • Composição de textos

Fig. 9 - Esquema de enfoques didáticos no ensino da expressão escrita

Barrera (La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: una aproximación pedagógica, 1997: 108 e 109) diz que “a comunicação linguística escrita constitui um dos comportamentos humanos de maior complexidade. Nela intervêm fatores de vária índole, que devem ser conhecidos e considerados pelo docente e pela escola. O propósito da comunicação verbal radica na compreensão e produção de significados. Na

oralidade, a coexistência do falante e do ouvinte permite um acesso muito mais explícito ao significado, já que os interlocutores coexistem no ato comunicativo. Pelo contrário, a escrita tem um carácter diferido e, como consequência, o leitor e o escritor interagem individualmente com o texto para lhe retirar e proporcionar significado, (Barrera, L.,1991). Porém, para que o texto seja compreendido ou produzido eficazmente, é necessário que o escritor/leitor tenha acionado uma série de competências de diverso tipo. Considerámos três fundamentais: as que se referem ao conhecimento do sistema linguístico (competência linguística) que permite ao individuo uma manipulação adequada do sistema linguístico, que no nosso caso é o conhecimento textual; em segundo lugar, as competências relativas ao conhecimento do mundo (...) por último, as capacidades comunicativas (...) para que se efetue uma verdadeira comunicação escrita é necessário o domínio da estrutura textual, do conteúdo da mensagem e do conceito social de comunicação. Para atingir tais objetivos, o docente deve conhecer estas competências, saber como funcionam e como se desenvolvem para converter o aluno num escritor/leitor competente.” (Tradução nossa)

Essa competência é muitas vezes travada à partida porque os aprendentes demonstram pouca motivação para estes exercícios, quer pelo seu carácter mais laborioso, que requer atenção e investimento extra; quer pela questão da falta de tempo (dentro e fora da sala de aula) que contribui para que se dedique menos atenção a exercícios tão complexos do ponto de vista da sistematização, avaliação e correcção. É simplista pensar que trabalhar esta competência é “apenas” passar para o papel o que os alunos dizem - *verba volant, scripta manent* - e convém ter claro desde início as finalidades desta forma de comunicação, as razões ou vantagens que a diferenciam de outras competências e a melhor forma de chegar aos objetivos, cientes de que o caminho é mais lento e penoso que o trilhado para atingir outras metas. No caso do espanhol, nós portugueses, vemo-nos confrontados com problemas de motivação-extra, uma vez que muitos dos alunos crêem-se capazes de falar em espanhol (sem estudar...) e não estão dispostos a investir numa tarefa que não lhes traz um *feedback* tão imediato nem positivo. Dizer-lhes que em espanhol as palavras escrevem-se tal como se pronunciam não é muitas vezes ajuda, tendo em conta as dificuldades em encontrar na própria língua o correto e o incorreto, a melhor maneira de exprimir determinada ideia, a fórmula a seguir para escrever um documento formal ou informal; a diferença entre registos e níveis de língua...

Douglas Brown e Teresa Bordón (cit. por Domínguez González, 2008: 149 e 150) propõem, respetivamente, uma lista de microdestrezas da competência escrita e de características formais dos textos escritos. Procuramos sintetizá-las no quadro que, acreditamos, pode ser uma ferramenta útil na hora de pensar e avaliar exercícios que treinem a competência escrita dos nossos aprendentes:

Microdestrezas (Douglas Brown, 2001)	Características formais (Teresa Bordón, 2002)
<ul style="list-style-type: none">• Produzir grafemas e adotar convenções ortográficas apropriadas• Escrever com a rapidez que exige o objectivo que se persegue• Utilizar vocabulário aceitável bem como uma ordenação de palavras adequada• Expressar uma determinada ideia utilizando diferentes construções gramaticais• Utilizar os mecanismos de coesão próprios da linguagem escrita• Usar as formas retóricas e convenções da linguagem escrita• Adequar as funções comunicativas dos textos escritos à forma e fim que se pretende• Estabelecer vínculos entre vários eventos e distinguir ideia principal de secundárias, informação nova/conhecida, generalização, exemplo...• Distinguir significado literal e implícito do texto• Exprimir referências culturais específicas• Adotar e desenvolver estratégias de escrita (rascunhos, paráfrases, sinónimos, revisão e edição de texto...)	<p>O texto deve ser:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gramaticalmente correto• Adequado do ponto de vista da variedade e do registo• Coerente• Coeso

Fig. 10 - Microdestrezas da competência escrita e características formais do texto escrito

Aprendentes competentes no âmbito da escrita adaptam o texto ao fim a que se destina, confiam no que escrevem, a primeira versão não os satisfaz, trabalham por fases e estabelecem prioridades de acordo com os objetivos, têm prazer em escrever e entendem-no da mesma forma que descreve José Luís Peixoto na citação que seleccionámos para abertura desta reflexão, porém, não há modelos únicos para *bem* escrever ou ensinar a *bem* escrever, nem alunos competentes *a priori*. Como assinala Cassany (1990: 74) “(...) não podemos ensinar «receitas» únicas de escrita, nem podemos esperar que as mesmas técnicas sejam válidas e úteis para todos. Cada aluno tem que desenvolver o seu próprio estilo de composição a partir das suas capacidades: tem que superar os bloqueios, tem que seleccionar as técnicas mais produtivas para o caso dele, saber integrá-las e adaptá-las à sua forma de trabalhar, tem que rentabilizar o tempo de composição, etc.

De facto, a aula pode desenvolver-se de várias formas. Podemos trabalhar de maneira mais programada, com tarefas e instruções precisas sobre o que tem que se fazer, colaborando em grupo, apresentando os resultados a todos; ou podemos seguir o ritmo e os interesses de cada aluno, sem exercícios nem organização concreta, apenas com uma tarefa geral muito aberta. Outro aspeto muito particular deste enfoque [baseado no processo] é a correcção dos trabalhos dos alunos. Segundo a teoria (Cassany, 1989) não se corrige o produto mas sim o processo de redacção. Não interessa tanto erradicar as incorrecções gramaticais do texto mas sim que o aluno melhore a composição: supere os bloqueios, ganhe agilidade, rentabiliza o seu tempo, etc.” (Tradução nossa)

Parece-nos um método de difícil implementação no nosso contexto de ensino, contudo, acreditamos na eficácia da teoria implícita em cursos intensivos e grupos específicos de trabalho e estamos cientes que desenvolver a competência escrita nesses moldes, ou naquele que conhecemos melhor e onde realizámos a nossa prática pedagógica, exige uma sistematização prévia da tarefa e uma organização por etapas, da qual beneficiam alunos e

professor, pelo que apresentamos as nossas propostas socorrendo-nos, mais uma vez, das bases lançadas por Young, Hofer e Harris (2011: 7 a 9):

Atividades prévias à escrita	Organização de ideias para escrever	Materiais de apoio
Chuva de ideias	Sequenciar, esboçar, elaborar guiões e gráficos	Outros textos Outros suportes Pesquisa em livros e na Internet
Esboço		
Mapas conceituais, grupos de palavras...	Identifica o propósito e o(s) destinatário(s)	
Escrita livre/ escrita orientada		
Investigação	Eleger o formato e o género	

Fig. 11 - Preparação das atividades de expressão escrita

A prática demonstra-nos que a transição entre aprender a escrever e escrever para aprender é um processo longo que inclui uma multiplicidade de atividades cujo objetivo principal será criar rotinas nos alunos. Entendemos a prática pedagógica como um guia e, neste sentido, a sequência que apresentámos bem com as que se seguem deverão ser integradas na prática letiva como método e de forma sistemática para que, libertando progressivamente os aprendentes, estes percebam o que fazer, que etapas seguir, como organizar o trabalho sem que se confrontem com a dificuldade do papel em branco (falta de ideias) à qual acrescem os problemas inerentes a quem está a aprender uma língua nova. Preponderante também é reforçar a ideia da importância prática da competência escrita, criando exercícios alinhados com os interesses dos alunos (atuais ou num futuro a médio prazo) e permitindo que vejam a progressão que registamos a partir do *feedback* que transmitimos no prazo mais curto possível. Quanto aos problemas de tempo que vimos destacando, somos da opinião que em alguns momentos podem ser contornados e aproveitados proficuamente através da sugestão que fazemos em seguida:

Descrição	Tipo de atividade	Exemplos
Atividade individual, a pares ou em grupo (pode ser toda a turma). O professor pode intervir ativamente e orientar o trabalho ou ser o elo de ligação entre vários grupos, acompanhar o início de cada atividade, dar alguns esclarecimentos, organizar o processo...	Rascunho e reunião de ideias	Cada aluno tem que dar uma ideia para o texto: nome de personagens, local, enredo...
	Revisão	Os alunos podem trocar de trabalho uns com os outros ou entre grupos
	Edição e consulta de recursos	Os alunos podem aceder a livros de estilo, gramáticas, prontuários, outros textos...
	Escrever ficção	Escrever um conto por período
	Escrever não ficção	Escrever notícias, criar publicidades, guias turísticos, biografias, um diário...
	Escrever outras formas de texto	

Fig. 12 - Atividades de expressão escrita

Sabemos que os jovens gostam de se exibir e parece-nos que em tempo de domínio das redes sociais, as tecnologias da informação e comunicação devem ser nossas aliadas não só como fonte mas também como repositório do que fazemos na escola, dando conta dos

progressos dos aprendentes e acrescentando interesse à atividade. Do ponto de vista de um jovem-adolescente, poder mostrar que é *bom* em determinada área é sempre um valor acrescentado, pelo que propomos como atividades posteriores aos exercícios de expressão escrita o que sintetizamos no quadro:

Tipo de atividade	Descrição	Exemplos
Partilhar	As atividades podem circunscrever-se à sala de aula (aluno/professor, grupo A/grupo B...) ou alargar-se à comunidade (turma/escola, aluno/Internet...)	<ul style="list-style-type: none">• Partilha na página da turma, plataforma <i>moodle</i>, num blogue...• Exposição de trabalhos• Criação de um intercâmbio com outros alunos (nativos ou também aprendentes)
Publicar		
Interpretar		

Fig. 13 - Atividades posteriores aos exercícios de expressão escrita

Ainda que não consigamos apresentar respostas únicas e metodologias inovadoras, registamos como aspeto fundamental no processo de construção e aplicação de materiais que visam a expressão escrita a busca de uma atitude motivadora, sensível às dificuldades e tolerante ao erro, recetiva às sugestões e ao que o mundo diz e pede aos nossos aprendentes.

2.2.4 A expressão oral

*If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head.
If you talk to him in his language, that goes to his heart.
Nelson Mandela*

No âmbito do ensino das línguas há duas teorias que nos interessam para destacar a importância que a expressão oral teve desde sempre neste contexto: o modelo áudio-oral, de Moulton (1966) e o método situacional, dos linguistas britânicos (década de 20). O primeiro sintetiza-se em cinco princípios, evidenciando-se à partida a importância da oralidade: 1. a língua é oral; 2. a língua é o resultado de um conjunto de hábitos; 3. o ensino deve voltar-se para a língua e não para *alguma coisa sobre a língua*; 4. a língua é o que falam os nativos não o que refere a norma; 5. as línguas são diferentes. O segundo seleciona, esquematiza e apresenta os conteúdos com base nos seguintes princípios: o ensino começa com a língua falada; a prática da leitura e da expressão escrita são introduzidas posteriormente; a introdução dos conteúdos gramaticais é feita gradualmente; a língua usada em sala de aula é a língua estrangeira; são trabalhados contextos situacionais e os conteúdos lexicais, funcionais e gramaticais são praticados com base em situações-tipo.

Ainda assim, Manga (2012: 162) chama a atenção para o facto de a expressão oral ser tradicionalmente a habilidade linguística desprestigiada e apresenta sete razões para essa menorização: a imediatez; a necessidade de *feedback*; a necessidade de contexto e a informação não verbal; a segmentação do discurso; a mistura entre competências orais e visuais; as redundâncias; os ruídos e a mudança constante de papéis: emissor/recetor. Precisamente por causa desta característica, a expressão oral é entendida por Widdowson (1978:59 cit. por Domínguez González, 2008: 61) como uma destreza produtiva e recetiva,

ainda que no mesmo texto se cite Moreno Fernández (2002:16) para sublinhar o facto de que do ponto de vista da psicolinguística, compreensão e produção não são processos equivalentes nem inversos. Decidimos por este motivo encerrar o segundo capítulo referindo-nos à expressão oral para assim completar o círculo das competências: compreensão audio(visual) e expressão oral tocam-se, de facto, e são indissociáveis e, como refere Domínguez González (2008: 59) “ainda que não exista uma definição universalmente aceite do que deve entender-se por linguagem, quase todas as tentativas para o fazer coincidem em admitir que, basicamente, a linguagem é um sistema arbitrário de signos verbais que permite aos membros de uma determinada comunidade comunicar entre si. (...) a compreensão auditiva é a primeira destreza que se aciona na aprendizagem da língua materna, sendo a expressão oral a destreza que se segue (...)” (Tradução nossa). Assim, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não existe sem que se dedique tempo e esforços para desenvolver a expressão oral dos aprendentes: não esqueçamos que aprendemos línguas para comunicar (eficazmente). Ficamos então perante a grande questão da nossa profissão: o que ensinar, como e através do quê. Já vimos que o *QEER* defende uma abordagem pedagógica numa perspectiva que relativiza o ensino e visa a promoção da aprendizagem e, nesse sentido, Baralo (2000: 165) ajuda-nos a descodificar a nossa missão: “a aquisição do léxico, em sentido amplo, realiza-se através de um processo semântico e formal, tanto na LM [língua materna] como na LE [língua estrangeira]. Ambos os processos são indispensáveis para o funcionamento da comunicação. O léxico e a gramática, entendida como o sistema formal e computacional da língua, interrelacionam-se e correspondem de tal maneira que é um verdadeiro problema tentar separá-los. Quanto à organização do *lexicón*, na produção oral e na escrita o tratamento psicológico das palavras desenvolve-se do sentido para a forma e inversamente nas atividades de interpretação (...).

À medida que se produz a aquisição das palavras vai-se construindo a gramática da língua, de maneira que quando a criança aprende um verbo como “dizer”, guarda-o no seu “armazém de palavras”, ou *lexicón*, como categoria “verbo” e usa-o como tal, fazendo depender dele o sujeito animado humano que lhe corresponde, o complemento directo, o complemento indirecto a quem se disse e uma ou outra expressão de circunstância. Uma criança produz enunciados como *O pai diz-me todas as noites para lavar os dentes...;* nenhuma diz coisas como **diz pai me noites todas que os dentes lave-me...*

Todo este processo comporta uma extraordinária e espantosa complexidade da qual nem sempre estamos conscientes enquanto professores. Vale por isso a pena reflectir sobre o que acontece na mente de um falante quando participa num ato de fala por simples que seja.” (Tradução nossa)

Os nossos alunos apontam muitas vezes como razão para escolher a disciplina de espanhol o “ser fácil”, ideia que advém da proximidade das duas línguas e também da ilusão que comunicar em espanhol é quase o mesmo que fazê-lo em português, contudo, perante situações concretas revelam-se incapazes de contornar as dificuldades de expressão e a oralidade é afetada pelo medo de errar, pela pressão que muitas vezes se coloca ao referir

exaustivamente o perigo dos “falsos amigos”, ao insistir na forma e esquecer o conteúdo, etc. Bordón (2002: III, 3.3, 1 cit. por Domínguez González, 2008: 60) alerta para a necessidade de os aprendentes receberem tarefas mediadoras que facilitem a produção na mesma linha do que diz Rivers (1981:1881 cit. por Domínguez González, 2008: 60): “aprendemos a falar falando”, como tal, é necessário desenvolver nas nossas aulas técnicas de aperfeiçoamento da conversação, organização do discurso, exercícios que exijam um esforço linguístico que desenvolva a competência oral dos nossos aprendentes.

Insa (2011 cit. por Manga, 2012: 162) identifica os estádios do processo de desenvolvimento da expressão oral e apresenta um modelo de atividades para a competência em causa:

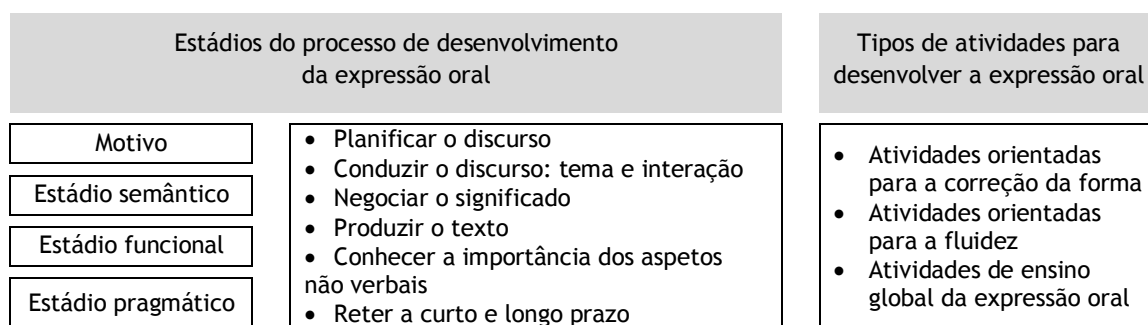


Fig. 14 - A expressão oral: estádios e atividades de treino (baseado em Insa, 2011)

O motivo volta então a ser um aspeto relevante e esta é, cremos, a competência onde é mais fácil motivar os alunos, uma vez que fora da Escola a comunicação oral é um estímulo ao qual respondem: falar é uma necessidade. Assim, é importante criar nas nossas aulas a necessidade de falar, nomeadamente através de exercícios de interação oral (professor, aluno/s; aluno, grupo; pares de alunos...) como debates, chuvas de ideias, mapas conceituais, comentários de textos escritos ou suportes audiovisuais, diálogos, interação baseada em perguntas e respostas; resolução de problemas; descrição de imagens; jogos comunicativos (jogo de rol, simulações, encenações, desafios...); relatos...

Halliday (cit. por Domíngos González, 2008: 62) lista as funções da linguagem, base importante para o nosso trabalho como organizadores do processo comunicativo em sala de aula e uma excelente forma de guiar a aprendizagem, introduzindo situações comunicativas que despoletam a oralidade - *função instrumental*: indica desejos e necessidades; *função reguladora*: indica o que os outros (não) devem fazer; *função interativa*: para estabelecer relações; *função pessoal*: para falar de si próprio; *função heurística*: para questionar; *função imaginativa*: para formular hipóteses, suposições, criar; *função informativa*: para transmitir informação nova. Como agentes do processo de ensino-aprendizagem é igualmente importante conhecer as microdestrezas a acionar (baseamo-nos no trabalho de Brown, 2001) bem como situações que podemos criar em sala de aula quando pretendemos trabalhar esta competência (W. Rivers e M. Temperley, 1978:47).

Microdestrezas da expressão oral	Situações de expressão oral (exercícios)
<ul style="list-style-type: none">• Produzir discursos de dimensão diversa e tipologia variada• Diferenciar fonemas• Usar adequada e naturalmente os padrões de ritmo e entoação• Pronunciar (e acentuar) corretamente as palavras• Empregar o número adequado de palavras do ponto de vista pragmático• Falar com a fluidez necessária e adequada a cada situação comunicativa• Controlar a própria produção oral e investir na clareza da mensagem (pausas, autocorreções...)• Usar categorias e relações gramaticais (concordâncias, nexos temporais...)• Usar construções, regras, ordens de palavras e formas elípticas• Adequar prosódia, semântica e pragmática do discurso• Utilizar construções gramaticais diversas• Produzir enunciados coesos• Usar gestos, posturas e movimentos e outros recursos não verbais adequados• Aplicar estratégias conversacionais• Estabelecer vínculos entre vários eventos e distinguir ideia principal de secundárias, informação nova/conhecida, generalização, exemplo...	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer e manter relações com outras pessoas• Reagir• Ocultar intenções• Sair de uma situação desconfortável ou indesejada• Pedir e/ou dar informações• Aprender ou ensinar outros a fazer alguma coisa. Dar instruções• Falar por telefone• Resolver problemas• Discutir ideias• <i>Brincar</i> com as palavras• Protagonizar/ desempenhar um determinado papel• Entreter os outros• Apresentar resultados• Partilhar planos, atividades de ócio ou projetos profissionais

Fig. 15 - Microdestrezas e exercícios de treino da expressão oral

Existem, como referimos sucintamente, estratégias para acionar estas microdestrezas e para criar situações (mais ou menos) reais em contexto de sala de aula. A esse respeito, García Armendáriz, Martínez Mongay e Matellanes Marcos (2003: 99 e 100) citam Cassany; M. Luna; G. Sanz (2000: 48-149) para que nos possamos orientar enquanto docentes que preparam e criam materiais de treino, desenvolvimento e avaliação da competência oral dos nossos aprendentes. Os autores referem-se a exercícios em contextos formais e não formais por considerarem que pronúncia, elementos extralinguísticos, normas sociais e outros elementos da comunicação se trabalham melhor nesse contexto alargado que de forma isolada até porque, sabemos-lo e eles referem-no, a expressão espontânea e relacionada com o quotidiano é mais verdadeira, desprestenciosa, explícita e completa. Apresentamos em forma de esquema as propostas dos autores, às quais acrescentamos sugestões de exercícios práticos e problemas detetados em contexto letivo.

Estratégias para planificar o discurso	Estratégias para conduzir o discurso		Estratégias para negociar o significado	Estratégias para produzir o enunciado
	Conduzir o tema	Conduzir a interação		
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a situação para preparar a intervenção • Usar suportes escritos • Antecipar e preparar o tema • Antecipar e preparar a interação 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar temas adequados a cada situação • Iniciar ou propor um tema • Desenvolver um tema • Dar por concluída uma conversa • Conduzir a conversa até um determinado tema/assunto • Desviar ou redirecionar um tema • Relacionar temas • Saber abrir ou encerrar um discurso oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar vontade de intervir • Escolher o momento indicado para participar • Utilizar eficazmente o direito à palavra • Reconhecer quando alguém pede a palavra • Ceder a participação no momento adequado 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a compreensão do interlocutor • Usar circunlóquios para substituir vazios lexicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Simplificar a estrutura da frase • Descartar todas as palavras irrelevantes • Usar expressões e fórmulas quotidianas • Usar pausas, repetições e bordões • Autocorrigir-se
Exercícios práticos e preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar previamente materiais para análise • Dar instruções para debates ou apresentações com antecedência • Entregar cartões com situações específicas para que os aprendentes preparem as suas intervenções • Apresentações, dramatizações, discursos, debates... • Jogos de rol, jogos linguísticos (adivinhas, passatempos, concursos) • Diálogos orientados • Trabalhos de equipa • <i>Brainstorming</i> 			
Problemas/dificuldades em contexto real de ensino aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade dos alunos • Interesse pelo tema/ assunto • Tempo útil em sala de aula • Características dos grupos: alunos pouco interventivos, desinteressados, desmotivados, muito passivos • Alunos demasiado absorventes e que anulam/condicionam a (vontade de) participação de outros colegas 			

Fig. 16 - Expressão oral: estratégias, exercícios e dificuldades em contexto escolar

A língua oral, quer através de exercícios específicos quer no decorrer natural da aprendizagem está presente devido à necessária interacção numa aula de língua. Pelo exposto, acreditamos ter contribuído para uma sistematização das fases de organização do trabalho inerente ao treino e avaliação desta competência que serve como fundamento da língua, da literatura e de todas as formas de comunicação.

Capítulo III

3. Reflexão à prática pedagógica

Quien aprende una nueva lengua adquiere una nueva alma
Juan Ramón Jiménez

No primeiro período foram lecionadas quatro aulas (blocos de 90 minutos): a 3 de outubro e a 7, 12 e 14 de novembro de 2013. A primeira aula do estágio pedagógico supervisionado foi planificada num contexto diferente das outras três. Respondendo aos objectivos principais de adaptação à turma, ao contexto real de ensino-aprendizagem e à dinâmica de estágio, foram claras as dificuldades que sentimos para seleccionar e criar materiais que transmitissem a ideia que defendemos e pretendíamos projectar enquanto docentes de língua espanhola, numa turma alheia, ainda que tivéssemos assistido previamente a aulas da Orientadora Irene Teresa Amado.

A aula, de 90 minutos, deveria ser pensada para cumprir objetivos específicos da “Unidad 1 - Me gustaría que...” do manual adotado na Escola (Nuevo Avance 5). Não seria a primeira aula desta unidade, havendo portanto a necessidade de estabelecer uma ponte com o trabalho já realizado pela professora titular com a turma. O primeiro problema que surgiu durante a preparação da aula prendeu-se com o desconforto inerente à situação de “professora pontual” de alunos de 11º ano, nível 5 de língua, habituados a um registo ao qual teríamos que nos adaptar. Aos objetivos já referidos, juntava-se ainda a necessidade de conquistar a turma, deixar uma imagem de credibilidade e competência a Orientadora, colegas estagiárias e alunos, a par da vontade de iniciar o percurso de estagiária com aulas condizentes com a nossa concepção de ensino.

Sob a orientação da Professora Irene estabeleceu-se como tema genérico “Os sentimentos”. Começou assim o nosso trabalho de pesquisa em manuais de ELE, blogues e sites, chegando ao texto que elegemos para fugir ao tratamento que nos pareceu ser o mais banal - os namoros, as decepções amorosas, as concepções sociais de relações neste novo século XXI...

Optámos pelo texto “El mundo de Sofía”, da “Unidad 4 - Pienso y siento, luego existo” do manual Sueña 4. Pareceu-nos um texto com pontos de análise interessantes e que permitiria estabelecer naturalmente um elo de ligação com os alunos, já que nesta mesma escola, enquanto aluna, eu li este texto numa aula de filosofia. Contribuíram para esta escolha a identificação dos jovens com o tema “felicidade”, as portas que este texto abria

para o trabalho dos conteúdos gramaticais das aulas anteriores, a possibilidade de criar um exercício de interação oral que ajudasse a estabelecer empatia com a turma e a fuga aos textos/temas que costumam ser trabalhados no contexto da unidade em causa.

Para a segunda parte da aula selecionámos quatro vídeos pertencentes a uma coleção que a colega Adelaide Almeida sugeriu - *La felicidad en cuatro minutos*. Optámos por trabalhar os temas “Música”, “Proyectos”, “Amigos” e “Ilusiones y Sueños” porque nos pareceram bons não só do ponto de vista do conteúdo, como também a nível da apresentação (imagem, som, construção...) e dos temas-chave, que entendemos como interessantes para os alunos, captando a atenção de modo a poder realizar um exercício de comentário descontraído mas capaz de mobilizar as competências que pretendíamos trabalhar nesta primeira aula.

Do ponto de vista da execução, parece-nos que a ficha está estruturada de forma a servir como ponto de partida para uma aula participativa e congregadora de várias competências, como se pretende.

Procurámos (ao longo de todo o ano) criar materiais organizados, de apresentação cuidada, sem artificialismos que dispersassem a atenção dos alunos, mas com a estética/brio que nos parece fundamental sempre que apresentamos algum trabalho. Com isto procuramos não só a nossa marca, como também influenciar os alunos no sentido do rigor e cuidado na apresentação dos seus próprios trabalhos.

Durante a prática letiva, o “peso da primeira aula” e o desconhecimento do ritmo dos alunos perante o tipo de trabalho que tínhamos preparado atraçaram as expectativas iniciais.

A turma reagiu muito bem tanto ao texto como aos vídeos, respondendo com qualidade e diligência ao que foi sendo pedido, porém, detivemo-nos demasiado tempo na análise de texto acabando por desenvolver um trabalho redundante uma vez que a análise oral se desdobrou no registo escrito das respostas às perguntas da ficha no quadro. Em contexto normal, fá-lo-íamos da mesma forma que fizemos nesta aula, no sentido de preparar os alunos para um determinado tipo de trabalho, encadeamento de ideias, estrutura de respostas que pretenderíamos desenvolver ao longo do ano... Contudo, isso teria acontecido nas primeiras aulas e, ainda que este fosse o nosso primeiro contato com os alunos, esta já não era a primeira aula deles e faltou ritmo para superar a questão que, no decorrer do próprio registo no quadro, identificámos como um método pouco produtivo.

O facto de termos perdido tempo útil de aula neste registo fez com que a análise dos vídeos fosse mais superficial do que gostaríamos, porém, os alunos reagiram muito bem, conseguiram identificar os aspectos-chave de cada tema, porém, tínhamos preparado um PowerPoint para comentário de frases que acabámos por não conseguir fazer devido à falta de tempo.

Nesse PowerPoint incluímos frases sonantes presentes nos quatro vídeos antes analisados, para que o exercício final de aula fosse o fechar do círculo de tudo o que se trabalhou nesses 90 minutos: o conceito de felicidade, as expressões de sentimento, o uso de *indicativo* e *subjuntivo*, as construções de concordância/discordância bem como de agrado e

desagrado. Seria um exercício de interação oral que daria origem a um texto escrito que teriam como trabalho para casa, caso houvesse sequência desta aula.

Sentimo-nos confortáveis durante os 90 minutos e pensamos que conseguimos atingir alguns dos objetivos a que nos tínhamos proposto, ainda que a nível de execução tenha havido falhas que não fizeram jus ao trabalho de preparação prévia. Contribuíram para essas falhas a falta de ritmo, o desconhecimento (na prática) do trabalho com a turma e a falta de adequação da estratégia ao contexto de estágio (prática letiva pontual e sem continuidade ao longo de um ano letivo completo). Assim, foi uma aula benéfica do ponto de vista da “adaptação ao meio”, uma vez que serviu de alerta para que os mesmos erros não se repetissem nas aulas futuras.

Orientadora e colegas elogiaram materiais e atitude, ainda que fossem dadas sugestões de outras abordagens/ organização de aula.

Depois da adaptação à turma, na aula do dia 3 de outubro iniciou-se o conjunto de três blocos de 90 minutos que constituiriam o objeto de avaliação do primeiro período. As aulas deveriam ser pensadas como as três primeiras da “Unidad 3 - ¡Qué verde era mi valle!” do manual adotado na Escola (Nuevo Avance 5). A Unidade não seria lecionada por nós na íntegra, sendo que faríamos a introdução ao tema. Foi-nos dada liberdade para trabalhar os conteúdos que quiséssemos, independentemente da sequência apresentada pelo livro.

Optámos por respeitar a organização temática apresentada pelos autores do manual, porém, seleccionámos e criámos todos os materiais com os quais trabalhámos, à exceção dos conteúdos gramaticais recuperados nesta aula de dia 7 e do exercício de trabalho para casa, corrigido na aula de dia 12 de novembro. Socorremo-nos uma vez mais de outros manuais e seguimos para todas as aulas o mesmo procedimento que tínhamos adotado para a primeira. O vídeo pareceu-nos ser um ponto de partida com muitas pistas de exploração a recuperar ao longo de toda a unidade e servia os propósitos estabelecidos para esta aula, permitindo trabalhar várias competências durante os 90 minutos.

O PowerPoint serviu de base de trabalho e através deste suporte que criámos, procurámos que a turma seguisse um ritmo mais facilmente controlável por nós, de forma a evitar as falhas detetadas na primeira aula; permitia a participação de mais alunos, facilitando a rotatividade de participações; esquematizava os conteúdos e organizava as categorias em análise, que isolámos a partir do vídeo, e permitia a dinâmica que a folha de um caderno, livro ou ficha não possibilitam.

O plano de aula foi cumprido na quase totalidade, sendo apenas ampliado o trabalho de casa uma vez que a aula terminou na explicação e não na correcção do primeiro exercício, mas julgamos que no se refere à planificação e à execução estivemos a um bom nível. A escolha de materiais, a atitude em sala de aula, a preparação com antecipação e a apresentação dos materiais foi elogiada pela Orientadora e pelas colegas, continuando a haver sugestões quanto à estrutura das aulas.

Parece-nos que foram superadas as falhas apontadas na primeira aula e sentimos que o trabalho desenvolvido com os alunos teve qualidade, profundidade e a criatividade possível na abordagem de um tema já tão esmiuçado.

A reação da turma continuou a ser boa e a participação é um bom indicador da existência de motivação, adequação dos materiais/metodologias e gestão. Como aspetos menos positivos foram detetadas algumas falhas a nível do espanhol, sem que a comunicação fosse prejudicada ou o nível de língua utilizado deixasse de ser muito bom.

Na aula de 12 de novembro recuperar-se-iam os conteúdos com que terminámos a lição anterior e fechar-se-ia o subtema “Contaminación”. A conceção dos três blocos de aulas observadas teve em consideração que estes conteúdos, pelo facto de em termos de léxico já não serem novidade para os alunos, deveriam aparecer primeiro e, como tal, a principal preocupação, encontrados materiais que poderiam servir de base a bons exercícios, foi conceber recursos variados, adaptados aos diferentes momentos da aula, capazes de responder aos objetivos delineados sem deixar alunos de fora (pela excessiva complexificação ou simplificação) e originais.

Cientes das limitações de um exercício áudio como o que criámos para esta aula, optámos por este formato, sobretudo, porque é um dos exercícios que continua a fazer parte dos modelos de exames de compreensão auditiva. Procurámos, ainda assim, que as opções dadas obrigassem a um nível de atenção constante ao longo de todo o exercício, evitando respostas óbvias e que pudessem ser encontradas mesmo não ouvindo o texto. O exercício resultou bem, no sentido em que, ao causar estranheza, captou a atenção da turma e suscitou reacções ao cenário projetado, criando a condição desejada de diálogo acerca do tema, onde se recuperaram conteúdos da aula anterior.

Corrigido o trabalho de casa e realizado este exercício com sucesso, fez-se a ponte de forma natural e bem conseguida e avançou-se em termos de tópico para o encerramento deste primeiro subtema. A segunda parte da ficha surge nesse mesmo sentido, ao organizar léxico e ao trabalhar um pequeno texto. Estes exercícios curtos e preparados para realizar directamente na aula, sem conceder tempo individual para que cada aluno os resolvesse, resultou bem porque foi possível que todos, através de participação oral, dessem respostas. Os níveis de atenção estiveram assim constantes e o texto ligava bem com o exercício anterior, enriquecendo a formulação de hipóteses de que os alunos necessitariam para realizar o exercício de escrita proposto para entregar no final da Unidade.

A aula terminou (mais uma vez) no limite do planeado, visto que estava pensado que a terceira parte da ficha se pudesse iniciar, mas tal não foi possível, seguindo como trabalho para casa. Esta aula correu, contudo, muito bem. O ritmo foi constante, não houve tempos mortos nem duplicação de atividades, a turma participou de forma muito ativa e com entusiasmo, os objetivos foram cumpridos de forma sustentável e sem atropelos, os exercícios resultaram bem e não houve erros dignos de reparo por parte da Orientadora nem das colegas de estágio.

A última aula do primeiro período (14 de novembro de 2013) não encerrava a unidade, mas concluíam-se o bloco de três aulas pensadas e lecionadas por nós neste período. Durante a concepção, o principal problema foi o fator “tempo útil de aula”. Ao encontrar muitos materiais autênticos com imenso potencial para trabalhar o subtema em causa, foi complicado eleger o melhor e perceber qual seria a melhor exploração em aula.

Acabámos por criar um guião onde os alunos registariam palavras/conceitos em falta. Este exercício foi pensado para duas visualizações do documentário e só numa fase posterior decidimos que, pela extensão deste, os alunos teriam que ver o documentário e preencher o guião em simultâneo, uma vez que não se podia gastar dois terços da aula com este exercício. As nossas dúvidas confirmaram-se e reflectiram-se na condução do próprio exercício em sala de aula. Ao perceber a elevada dificuldade em completar o guião da forma como tínhamos orientado os alunos inicialmente, optámos por um plano novo, dando instruções para estarem atentos ao documentário, de forma a, em conjunto, completarmos posteriormente o guião. Esta alternativa exigiu mais de nós, mas acabou por resultar ainda que tenha prejudicado a troca de ideias tal como tinha sido pensada na planificação. Ao despender mais tempo na realização do exercício do que teria acontecido se fosse somente uma correção, o debate foi penalizado. Pareceu-nos, porém, que os alunos reagiram bem ao documentário, ainda que tenha havido alteração de metodologia. O exercício resolveu-se sem prejuízo dos objetivos e conseguimos que os alunos se identificassem com a questão em análise.

Dada a intensidade do trabalho e o nível de concentração/participação exigido nesta parte da aula, procurámos para o final um exercício que estabelecesse ligação com o tema, mobilizasse outras competências e trouxesse para a aula explorações nas quais ainda não tínhamos sido avaliados. Escolhemos um texto de um jornal, que cortámos e adaptámos ao tempo disponível em aula, criando também um pequeno exercício de V/F. Ao não ser um texto complexo, pareceu-nos que poderia perfeitamente ser trabalhado no fim da aula. Ainda que os níveis de atenção e disponibilidade para trabalhar não sejam tão elevados como no início/meio da aula, pensámos que com a turma em causa não haveria problema com este último exercício. Tratando-se de uma notícia, a análise seria rápida, concisa e direta, pelo que a resolução do exercício também estaria garantida.

Ainda que supervisor, orientadora e colegas tenham feito reparos/sugestões (de outras abordagens, metodologias e organização de aula), não foram apontados erros nem o menos bom contribuiu para que o planificado não se tenha cumprido com um bom nível de execução.

Na nossa opinião, a repartição do documentário em momentos e o comentário/realização do exercício proposto no guião dividido em partes teria contribuído, sem dúvida, para uma aula mais bem conseguida. Estamos certos de que, tal como a falha da primeira aula foi retificada nas restantes, também estas opções serão melhor analisadas em situações futuras. Pensamos que o desempenho neste primeiro período foi muito satisfatório e que a nível de planificação/ execução estão criadas condições para continuar a melhorar,

investindo na criação de materiais originais que procuraremos aproveitar e explorar cada vez melhor.

À semelhança do que aconteceu no primeiro período, foi proposto pela Orientadora de Estágio, dra. Irene Amado, que houvesse um primeiro contacto com a turma com a qual trabalharíamos neste segundo momento. Esta aula não seria avaliada e serviria para nos adaptarmos aos alunos, às dinâmicas da turma e ao contexto real de ensino-aprendizagem do grupo em causa. A aula, de 90 minutos, deveria ser pensada para cumprir objetivos específicos da “Unidad 5 - Personajes hispanos” do manual adotado na Escola (Endirecto.com 4) e seria o segundo bloco de 90 minutos desta unidade, tendo a primeira sido da responsabilidade da professora Irene Amado.

No primeiro período esta turma pareceu ser apática, pouco interessada e desmotivada para o trabalho dentro e fora de sala de aula, pelo que procurámos uma estratégia que pudesse estimular o grupo e criar um ambiente de aprendizagem que nos permitisse conquistar e estimular uma atitude mais recetiva.

Inspirados nos objetivos de jogos como “Trivial”, “Quem quer ser milionário” e outros do género, optámos por planificar uma aula que partiria de um jogo mas cujo objetivo seria o de trabalhar várias competências. Começámos por procurar biografias de personalidades famosas do mundo hispano e delineámos uma estratégia que obrigasse a uma interação constante durante toda a aula, de forma a que a participação oral estivesse em evidência e os níveis de concentração e interesse, ativados pelo desafio lançado através do jogo, fossem altos.

A aula começou com a definição de celebridade e, depois de distribuídos os cartões de jogo e a ficha, os alunos dispuseram de alguns minutos para encontrar as combinações certas e para sublinhar na biografia que lhes calhou em sorte todas as formas verbais conjugadas em tempos do Passado. Começou aqui o grande problema desta aula: os alunos não realizaram nenhuma das atividades propostas. Não por não terem percebido os exercícios ou o grau de exigência ser demasiado alto, mas porque não queriam trabalhar. O facto de saberem que os professores estagiários não os avaliam e nada do que estes lhes pedem é tido em consideração na nota final, bem como a ideia de que os professores estagiários são “alunos como eles” e estão a ser avaliados, faz com que se crie um ambiente pouco razoável em sala de aula.

Ainda que ao nível da planificação não tenha havido falhas de conceção, faltou-nos clareza na hora de desbloquear a situação: poderíamos ter optado por uma correção tripartida do exercício ou atribuir pontuações a cada resposta certa, dividir a turma em equipas, disponibilizar as novas tecnologias para os grupos procurarem informação... Sentimo-nos, de facto, pouco preparados para a rejeição dos alunos e, como tal, os 90 minutos foram-se desenrolando numa dinâmica pouco interessante de pergunta/ resposta (de dois ou três alunos).

Da resolução deste exercício resultaria um mural de “Hispanohablantes célebres” num dos espaços da escola (corredor da entrada, centro de recursos, acesso à cantina, salão de

convívio...) já que os alunos deveriam entregar, no dia 6 de fevereiro, um pequeno cartaz (onde colariam os cartões de jogo que distribuímos) com a combinação completa para o nome da celebridade que tivessem recebido no início da aula, contudo, apenas 5 alunos entregaram o trabalho, pelo que não se expôs. Desta aula retirámos várias conclusões e ensinamentos: a preparação de um jogo obriga-nos a um trabalho de planificação com uma estrutura que equacione vários cenários possíveis de reacção da turma. Sentindo-nos mais preparados para a aplicação de exercícios de resolução mais controlada, deveremos pois desenvolver estratégias que permitam execuções com menor risco em situações futuras; uma aula não deverá ficar dependente do resultado exclusivo do trabalho a realizar pelos alunos; referir aos alunos que a aula se desenvolverá à volta de um jogo, aciona a ideia de divertimento e descomprometimento para a aprendizagem, pelo que, foi uma estratégia arriscada tendo em conta o que eu já sabíamos destes alunos.

Esta má experiência condicionou-nos na planificação das aulas a contar para avaliação uma vez que o nosso mau-estar em aula foi evidente e referido por colegas e orientadora como prejudiciais no plano da execução, já que em termos de trabalho de planificação, conceção de materiais e definição dos objetivos não houve reparos.

Depois da adaptação à turma, foi com alguma apreensão que planificámos o bloco de três aulas de 90 minutos para o segundo período (30 de janeiro, 4 e 6 de fevereiro de 2014). Optámos por um formato diferente do adotado no período anterior e procurámos maior coesão, não desistindo de trazer para sala de aula materiais originais e que criámos com o intuito de que fossem desafiadores, exigentes e estimulantes.

De forma a respeitar as orientações do manual, tentámos encontrar um ponto de partida que permitisse trabalhar a cultura espanhola em diferentes vertentes: história, personalidades célebres, obras emblemáticas e relação Espanha/Portugal/mundo. Na preparação destas quatro aulas seguimos o mesmo método de trabalho que descrevemos no período anterior, procurando idealizar exercícios diferentes dos que tínhamos posto em prática com a turma de 11.º e modelos de aula diferentes dos de novembro.

Ainda que a turma tenha começado a aula com uma atitude semelhante à da aula zero, progressivamente foram aderindo ao proposto e os exercícios foram realizados com sucesso, os objetivos foram atingidos e a planificação foi cumprida tal como tinha sido pensada. Assim, ao nível da execução conseguimos superar as contrariedades da aula anterior e o trabalho prévio de preparação da aula teve a sequência desejada. Conseguimos uma aula dinâmica, com uma estrutura que acompanha os tempos de concentração dos alunos e mobiliza três competências-chave, trazendo conteúdos que os alunos desconheciam e contribuindo de forma positiva para a formação destes

Nesta segunda aula sentimos que o trabalho desenvolvido com a turma atingiu um nível excelente: os alunos realizaram todos os exercícios propostos com o entusiasmo e gosto pela descoberta que se pretendem numa aula de língua e cultura. Apesar do receio inicial, que decidimos desafiar ao optar por planificar um bloco de aulas que trabalharia um tema denso, arriscado e que poderia afastar irremediavelmente a turma da relação que procuramos

estabelecer com os alunos, parece-nos que a decisão foi acertada e deu frutos muito positivos e encorajadores. A empatia foi sendo conseguida progressivamente sem que, em nossa opinião, se tivesse baixado o nível adequado à idade/currículo da disciplina. Ao tomarem contacto com documentos diversificados e que possibilitam a construção de uma ideia plural de um acontecimento histórico protagonizado e replicado por espanhóis célebres, a turma reagiu positivamente, afastando em definitivo a apatia e desinteresse que inicialmente tinham contrariado os nossos objetivos.

Mais uma vez procurámos diversificar recursos e estratégias, mobilizar várias competências, criar materiais cuidados e com um encadeamento promotor de uma aula dinâmica e interessante. Consideramos que os objetivos pedagógicos foram alcançados e que o trabalho desenvolvido atingiu um patamar mais satisfatório que o do período anterior.

A última aula do segundo período desenrolou-se na mesma linha das anteriores e foi o encerrar do ciclo da mini-unidade que planificámos dentro da “Unidade 5” do manual adotado na escola. Ao recuperar informação trabalhada nas aulas anteriores foi possível certificarmos que os objetivos tinham sido alcançados e a sua integração na construção (contínua) do conhecimento resultou de forma muito satisfatória.

Tentámos superar falhas que tinham sido apontadas, tanto no período anterior como nas aulas que precederam este último momento de avaliação e consideramos que atingimos o propósito. Apesar de não termos cumprido a planificação no tempo útil de aula, parece-nos que o trabalho de preparação e a execução foram muito bons, sentindo que temos realizado um estágio consistente. Preparámos as aulas com antecipação, rigor e originalidade e o produto desse esforço tem-se traduzido, cremos, em aulas que reproduzem a nossa ideia de ensino, ainda que sejamos conscientes da necessidade de uma vigilância constante/superação de erros (naturais) para não nativos e para quem procura seguir o que diz o heterónimo pessoano Ricardo Reis: *“Para ser grande, sê inteiro: nada/ Teu exagera ou exclui./ Sê todo em cada coisa. Põe quanto és/ No mínimo que fazes”*.

Sentimo-nos confortáveis, capazes de controlar o processo de ensino/aprendizagem e a turma na medida desejável e possível ao tipo de trabalho que se desenvolve num estágio dos moldes atuais, combatendo a ideia inicial que os alunos demonstram ter sempre que uma das professoras estagiárias se apresenta para lecionar.

O terceiro período ficou marcado pela pressão inerente ao fim do estágio e, concomitantemente, pela necessidade de aproveitar da melhor maneira a derradeira oportunidade para atingir os objetivos a que nos propusemos no início do ano.

As dificuldades começaram no sorteio de turmas, uma vez que o grupo com o qual trabalharíamos tinha demonstrado no primeiro período uma atitude com a qual não nos identificamos enquanto professores. Conscientes de que o trabalho docente exige uma adaptação constante e que os alunos-tipo estão quase sempre fora do contexto em que trabalhamos, o desagrado e o desânimo deveu-se sobretudo ao facto de quatro aulas (dois blocos de 90 minutos e dois blocos de 45 minutos) não serem nunca suficientes quer para os alunos se adaptarem à nossa conceção de ensino e trabalho dentro e fora do espaço sala de

aula, quer para podermos trabalhar com a turma numa perspetiva pedagogicamente enriquecedora, tendencialmente mais aproximada do modelo de trabalho que defendemos e promovemos, respeitadora dos papéis de todos os intervenientes no processo (professora estagiária e alunos) e equilibrada.

As aulas deveriam ser pensadas como as três primeiras da “Unidad 10” do manual adotado na Escola (Prisma, Nivel B1 - Progresá) e mais uma vez a unidade não seria lecionada por nós na íntegra, sendo que daríamos os quatro primeiros blocos de aulas dedicadas a este capítulo. Foi-nos dada liberdade para trabalhar os conteúdos que quiséssemos, independentemente da sequência apresentada pelo livro, e optámos por desenvolver toda a semiunidade em torno do tema *hábitos y costumbres en España* servindo-nos do manual apenas para recuperar os temas gramaticais que trabalhámos.

Seleccionámos a sexta e as orações causais como temas da primeira aula, um bloco de 45 minutos, e os objetivos foram falar sobre o hábito cultural da sexta, conhecer as reacções de estrangeiros a este costume tão espanhol, opinar e colocar-se num dos lados (a favor ou contra) identificados a partir da análise do texto que os alunos analisaram, identificar conjunções e locuções causais num texto escrito, completar frases com conjunções e locuções causais, resumir informação mobilizando os conteúdos funcionais, gramaticais, lexicais e culturais trabalhados na aula. Trabalhávamos três competências: compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita, partindo de um texto que encontrámos num blogue (e que adaptámos, reescrevendo algumas partes e introduzindo novas expressões e informações) e de um vídeo que editámos e cuja versão integral está disponível no YouTube.

Os alunos reagiram com a indesejada mas expectável apatia (devido às características que já tínhamos identificado neles nas aulas do 1.º período às quais assistimos), demonstraram pouca receptividade para a análise dos documentos e um nível de imersão cultural e linguística pouco condizentes com a idade, o contexto e a escolaridade o que, apesar de cumprida a planificação, fez com que o trabalho desenvolvido não nos satisfizesse. Em termos de seleção e criação de materiais, sequência didática e desempenho em sala de aula ficámos contentes com a nossa prestação.

Na segunda aula (5 de maio de 2014), os *hábitos y costumbres en España* seriam trabalhados colocando em evidência os temas *tapeo*, horários e vida de ócio em Espanha. Os objetivos estabelecidos foram: falar sobre o hábito cultural das tapas, identificar tapas típicas (em imagens e textos) e relacioná-las com as regiões autónomas onde são características, comparar o *tapeo* espanhol com o petiscar português, conhecer as reacções dos estrangeiros a alguns costumes espanhóis a partir da análise do um texto escrito e narrar experiencias vividas em Espanha (nomeadamente episódios que colocassem em evidência a diferença de horários).

Mais uma vez os materiais foram criados por nós numa perspetiva que visava trabalhar três competências: expressão oral (descrever imagens, produzir respostas orais e interagir com os colegas e professora durante a aula), compreensão escrita (analisar o texto, que reescrevemos a partir de três textos que encontrámos no manual “¡Viva la cultura: en

España!"; associar informações do texto com experiências reais) e compreensão oral (identificar informação útil nos vídeos para completar o exercício 3 da ficha).

A participação dos alunos, a dinâmica em sala de aula (com ausência de tempos mortos), o interesse cultural e prático dos conteúdos e a motivação dos aprendentes foram, como sempre, o objectivo alargado da planificação e execução.

Optámos por trabalhar as mesmas imagens (vídeo *¡Vámonos de tapas!*) de duas formas diferentes de maneira a acionar competências diferentes mas complementares nesta dinâmica plural do ensino das línguas que o nosso programa estabelece e defende e a diversidade de materiais, bem como a tipologia de exercícios, pretendeu enriquecer a experiência dos alunos no que se refere à disciplina de Espanhol.

Esta foi a aula que os alunos acolheram melhor: o ritmo de trabalho foi mais satisfatório, a participação nas atividades propostas decorreu com maior normalidade e a relação estabelecida entre objetivos e execução foi mais positiva. Cumprimos a planificação e, ainda que fosse espectável que os objetivos da aula também tivessem sido atingidos de forma mais consistente, o trabalho que se desenvolveu é indicador da adequação dos temas, materiais, desenvolvimento e sequência didáctica teórica e executada ao nível três de língua no qual os alunos se enquadram.

A terceira aula (7 de maio de 2014) foi pensada para promover a expressão oral e, para tal, o tema selecionado foi fraturante e impregnado de estereótipos com os quais se identifica (exagerada e na globalidade erroneamente) a cultura espanhola. Como temas a trabalhar seleccionámos, então, as touradas, os argumentos contra e a favor das *corridas de toros* e a expressão de opiniões através de cartas formais (correio do leitor).

A aula começou com a projeção de um vídeo que organizámos a partir da seleção de imagens relacionadas com o tema e um passo doble que levasse para a aula mais um elemento cultural (caraterístico de Espanha) relacionado com o tema. Os objetivos estabelecidos para este bloco de 45 minutos foram: falar do hábito cultural das touradas, comentar o PowerPoint "Toros", apresentar (oralmente e por escrito) argumentos a favor e contra as touradas, exprimir resignação, (des)acordo e lamento, distinguir cartas formais de cartas informais, reconhecer e aplicar as regras a seguir numa carta formal (correio do leitor).

Ao contrário do que supusemos o tema não motivou os alunos, nem as imagens acionaram a participação destes, pelo que os objetivos da aula, ainda que a planificação tenha sido cumprida, não foram alcançados não se fazendo jus ao trabalho de planificação e execução que procurámos nem às expectativas que o nível, idade, contexto e objetivos do grupo pudessem indicar em condições normais. Nesta aula, ou a partir desta aula, seriam trabalhadas as quatro competências: interação oral, compreensão escrita (analisar uma carta formal), expressão oral (descrever imagens e produzir respostas orais) e expressão escrita (escrever uma carta formal mobilizando os conteúdos trabalhados na aula), o que me parece ir ao encontro das necessidades e motivações dos alunos, do programa da disciplina e das

recomendações do Ministério, bem como das teorias da educação que projeta a Escola do século XXI como palco para a cidadania do futuro.

A última aula (12 de maio de 2014) foi tudo o que nenhum professor quer e constitui-se como um rude golpe nos nossos objetivos e na nossa ideia de ensino.

Se ao longo do ano nós, professoras estagiárias, fomos identificando atitudes pouco cordiais e razoáveis por parte dos alunos das turmas com as quais trabalhamos, nesta aula os limites foram ultrapassados largamente e, para todos os efeitos, o resultado demonstra que muito há a pensar neste modelo de estágios, nesta organização de processos de prática pedagógica, nesta integração “a prazo” em turmas que, como foi o caso, não querem e não sabem ser/estar.

Para encerrar o círculo do tema hábitos e costumes, optámos por trabalhar neste último bloco de 90 minutos a vida dos jovens espanhóis. Se esperávamos adesão e entusiasmo, encontrámos resistência e desadequação ao espaço sala de aula e ao momento de ensino-aprendizagem, o que condicionou o aproveitamento dos materiais que criámos e levámos para a aula. Procurámos que fossem sugestivos, interessantes, motivadores e diversificados e estamos certos que noutra contexto teriam resultado de maneira muito diferente e muito mais satisfatória uma vez que nos parecem materiais de qualidade e adequados ao público/ propósitos.

A execução não foi a melhor, reconhecemos, e a planificação não foi cumprida devido ao ambiente que se criou e à posição em que os professores estagiários são colocados neste tipo de situação. Contudo, esta planificação, bem como as anteriores, apesar de ambiciosa seria exequível num contexto de trabalho normal e estamos seguros que estes mesmos alunos, noutras condições, dariam *feedback* mais positivo e teriam resultados muito mais satisfatórios e consistentes tanto em sala de aula como fora da Escola (na realização dos trabalhos de casa, por exemplo) conseguindo um nível de língua melhor e mais condizente com a escolaridade que têm.

Os temas selecionados foram: os jovens espanhóis, as tribos urbanas, o jargão juvenil e o *botellón*, sendo os objetivos falar sobre os hábitos culturais dos jovens espanhóis, comparar os hábitos descritos no texto “De fiestuki” (que criámos a partir de vários textos que seleccionámos no livro “¡Viva la cultura: en España!”), (re)conhecer, identificar e caracterizar tribos urbanas a partir do vídeo (programa “¡Vaya semanita!”) que projetámos e dos textos escritos que adaptámos para incluir na ficha de trabalho, conhecer o fenómeno do *botellón* bem como as razões e problemas associados (a partir do vídeo que editámos e criámos a partir de três documentários/reportagens disponíveis no YouTube), conhecer e utilizar o calão juvenil, escrever um e-mail e duas notas (um pedido e uma resposta). Desta forma a aula foi pensada para trabalhar a compreensão oral e audiovisual, a compreensão escrita, a interacção/ expressão oral e a expressão escrita.

A aula não resultou, os objetivos não foram alcançados (os pessoais e os que estabelecemos para a aula), a planificação e a sequência didática desenhadas não foram

cumpridas nem deram os frutos pretendidos e os materiais, ainda que bons, não tiveram o impacto que tínhamos projetado.

Pese o facto de o terceiro período não ter reunido as condições expectáveis para que se pudesse desenvolver um trabalho com a qualidade e exigência esperadas, acreditamos que ao longo do ano demos sinais claros da qualidade do nosso trabalho, não apenas no campo da planificação, seleção e criação de materiais, execução, relação com os alunos, colegas, superiores hierárquicos e comunidade escolar como também ao nível do perfil de professor que queremos ser, investindo continuamente para melhorar e superar dificuldades e falhas.

3.1 Os meus materiais: estágio de Espanhol (LE - níveis 3, 4 e 5)

*A escola não deve ter a melancolia da cadeia.
Eça de Queirós*

Ao longo deste ano letivo trabalhámos com três turmas diferentes e, em seguida, apresentaremos os materiais que criámos, baseando-nos no exposto nos capítulos anteriores.

A primeira sequência (Anexos 1, 2 e 3) destinou-se a uma turma de 11.º ano, nível 5 de língua (espanhol continuação), um grupo de alunos muito barulhento e falador, que demonstrou boas capacidades de trabalho e um ritmo que, nas nossas aulas, foi intenso e promotor da qualidade. Distinguimos, contudo, dois tipos de alunos: alguns muito interessados, empenhados e participativos e outros mais envergonhados e menos interventivos participando, apenas, quando solicitado. Era uma turma consistente, com relações fortes fruto dos muitos anos que o grupo já partilha (alguns são colegas desde o jardim de infância) e com bom ambiente entre pares bem como com os professores. Apesar dos bons resultados na disciplina destacamos alguns problemas na expressão oral e escrita.

No segundo período (Anexos 4, 5 e 6) trabalhámos com alunos de 10º ano, nível 4 de língua (espanhol continuação): dois grupos, duas turmas diferentes que partilhavam a aula de espanhol mas cuja atitude e predisposição para o trabalho eram diametralmente opostos. Uma das turmas, composta apenas por raparigas, era apática e pouco participativa, demonstrando pouco à-vontade, baixos níveis de auto-estima e domínio da língua deficiente o que comprometia a participação e envolvimento nas aulas. A outra turma, maioritariamente de rapazes era pouco trabalhadora mas demonstrou interesse e motivação ao longo da mini unidade que trabalhámos. Eram faladores mas a participação, ainda que nem sempre com o nível de língua expectável, era promotora de um bom e satisfatório trabalho em contexto de sala de aula.

Por fim apresentaremos a sequência com a qual trabalhámos no terceiro período (Anexos 7, 8, 9 e 10). Destinou-se a alunos de 9.º ano, nível 3 de língua (espanhol iniciação), uma turma que podemos dividir em três grupos distintos: por um lado tínhamos alunos desinteressados, desafiadores e provocadores. Demonstraram pouco respeito pelos professores e pelos colegas, bloqueavam continuamente o processo de ensino-aprendizagem

e, além de serem muito faladores e preguiçosos, mantinham em sala de aula um comportamento pouco condizente com o que se espera de alunos do contexto no qual se inserem. Um outro grupo era composto por alunos interessados, ainda que com dificuldades na expressão oral e com ritmos de trabalho lentos e pouco consistentes do ponto de vista metodológico e de resultados. O terceiro grupo era composto por alunos calados, muito tímidos e acerca dos quais temos pouca informação, pois não conseguimos perceber se eram desinteressados/ desmotivados ou, por outro lado, a pouca confiança em si e no conhecimento específico da disciplina os afastava da participação ativa.

Socorremo-nos de manuais de ELE, blogues, orientações de autores de materiais de ensino de línguas estrangeiras, *sites* como o YouTube e o rtve.com, procurando sempre a motivação extra para alunos que não eram “os nossos”.

Criámos todas as fichas e exercícios, reescrevemos e adaptámos textos, editámos imagens e fizemos filmes, PowerPoints e novas apresentações para materiais com outra sequência nas fontes onde os encontrámos.

3.2 Os meus materiais: Português (LE - nível 3)

*Tenho a impressão de que a exclamação «A pátria corre perigo!»
não seja tão terrível quanto «A cultura corre perigo!»
Máximo Gorki*

A unidade didática de Português - língua estrangeira que apresentamos foi concebida (mas nunca foi executada) a pensar em alunos que já têm conhecimentos básicos de língua portuguesa (Anexo 11). As estratégias baseiam-se no pressuposto de que ensinar uma língua estrangeira tem como finalidade tornar a aprendizagem num motor que converta os alunos em falantes proficientes e competentes, conhecedores não só de estruturas lexicais, comunicativas e lexicais *per si*, mas correlacionadas e de mão dada com uma cultura que importa preservar, promover e viver - a portuguesa.

A unidade foi integralmente concebida por nós, a partir da consulta de manuais escolares - dos quais destaco o Português XXI (nível A2) -, plataformas de ensino multimédia e materiais disponíveis na Internet, nomeadamente *links* associados ao Instituto Camões.

Os materiais foram criados de acordo com o *QECR*, os Planos Curriculares do Ministério da Educação para o ensino das línguas e o *QuaREPE* (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro). Tivemos também em conta a experiência de ensino de uma língua estrangeira a alunos portugueses, o ensino de Português como língua não materna e o apoio a alunos estrangeiros na escola onde lecionámos no ano letivo 2012-2013 (Agrupamento de Escolas de Santo António, escola TEIP, no Barreiro).

A planificação foi pensada para alunos que já atingiram ou estão em processo de aquisição de um nível B1 e as competências a trabalhar serão a leitura e análise de textos escritos; a compreensão de textos orais e escritos; a expressão oral e a expressão escrita.

Os conteúdos funcionais são os que pertencem ao currículo escolar, ou seja, integram as cinco competências: linguística, discursiva, cultural, estratégica e prática.

A utilização de um vídeo (“Mente sã em corpo sã”, reportagem da SIC), e de uma música (“Embeijados”, Clã) deve-se ao facto de nos parecer muito útil levar materiais reais para a aula, podendo assim demonstrar que o que se aprende na escola faz parte do mundo real, motivando desta forma os alunos e captando a atenção destes. Os exercícios de comentário e debate seguem a mesma linha de raciocínio: incluímo-los para desenvolver o espírito analítico/crítico ao mesmo tempo que se criam condições para que os alunos possam ampliar a capacidade de comunicação autónoma.

Considerações finais

*A vantagem é recíproca, pois os Homens, enquanto ensinam, aprendem.
Sêneca*

Ao longo deste ano, que encerra mais um desafio e que é o culminar de um longo processo de investimento profissional, retemos sobretudo o valor da persistência. Substantivo feminino definido no dicionário como uma “qualidade”, ser persistente faz de estudantes com dificuldades alunos mais competentes; converte aprendentes-falantes inseguros em cidadãos imersos numa nova língua e cultura com a confiança que só quem conhece pode ter; transforma professores em Mestres... A eles, aos nossos Mestres, dedicámos este relatório, a escolha profissional e os desafios que com firmeza temos abraçado, porque com tenacidade nos mostraram que ser Mestre é abrir portas que os alunos, antes, nem conheciam; ser Mestre é valorizar cada passo dado pelos aprendentes e reclamar por mais empenho, incitar a mais trabalho, mostrar que podemos sempre saber mais e fazer melhor.

Neste relatório fica claro, pensamos, que temos que ser Mestres! Faz falta repensar os atuais modelos de ensino, é urgente devolver ao Saber o protagonismo retirado pela mediocridade de cortes cegos e recuos civilizacionais absurdos, é crucial recuperar o protagonismo da Escola e terminar com a desmotivação, o desinteresse e a desesperança que tão decisivamente estão a comprometer o presente e o futuro do nosso país.

A persistência que aprendemos dos nossos Mestres e agora reinterpretemos há de ser, também, a nossa dedicatória aos aprendentes com quem nos cruzamos. A eles dedicamos a persistência no estudo, a busca constante por melhores e mais interessantes materiais, a atenção que colocamos nas características, dificuldades, receios e vontades de cada um. Guerra Junqueiro (*vide* “A escola portuguesa”) referia-se à escola prisão, tão diferente e tão semelhante à que hoje agrilhoa tantos dos alunos a quem não conseguimos chegar, a quem pouco conseguimos *ensinar*, a quem o Saber nada diz... Falar de contextos de aprendizagem é perceber que os pareceres, por vezes, não refletem a prática e esta, por sua vez, demonstra-nos que muito do exposto no Capítulo I deste relatório não está presente no dia-a-dia do nosso sistema de ensino: cada vez menos público, tendencialmente individualista (não individualizado), marcadamente arredado das ciências sociais e humanas e falaciosamente assumido como holístico. As mais recentes medidas do Ministério da Educação e Ciência demonstram a pouca importância dada às línguas e assumem despididamente uma Escola que não é para todos, que não olha para o futuro e que não contribui para um século XXI construído e formado por cidadãos (mais) competentes e confiantes.

A nossa prática pedagógica exigiu-nos persistência: a firmeza para seguir quando as dificuldades nos convidavam a recuar; a perseverança para criar (de) novo, tentar ir mais

longe; explicar melhor e, tal como neste relatório não apresentamos respostas e propostas únicas, sendo inevitável continuar a procurar novas estratégias e abordagens, também o *estágio* não se concluiu em maio. Pelo que procurámos trazer a este relatório fica claro que um professor é um agente da mudança e, como tal, estamos preparados para continuar a aprender mais e para procurar em sala de aula dar eco do nosso entusiasmo e saber em contínua construção. Assim, o nosso compromisso orienta-se no sentido de contribuir para um sistema de ensino válido e credível: trabalhando para devolver à comunidade educativa a ideia de que o que se aprende na Escola tem aplicabilidade prática, reflete o que acontece no mundo extra muros e promove um futuro de cidadãos mais conscientes, preparados e estimulados pelo mérito e para o mérito. Foi este o propósito da escolha do tema deste relatório, uma vez que acreditamos que está na criação de materiais didáticos uma das chaves do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, tantas vezes travado por manuais pouco adaptados às realidades das nossas escolas, com níveis de interesse e dificuldade nos quais não nos revemos, com abordagens distantes dos nossos propósitos e impeditivos da consistência e abrangência que o ensino de línguas estrangeiras reclama e expusemos neste relatório.

Nesse sentido parece fundamental que a atenção aos aprendentes, ao contexto em que se inserem, ao grupo do qual fazem parte, aos objetivos que têm e às condições existentes integrem efetivamente a nossa prática pedagógica, onde as metas curriculares sejam condizentes com o público e a realidade com que trabalhamos e que pretendemos alcançar numa dinâmica de melhoria constante, maior solidez na receção e crescente à-vontade dos aprendentes na aplicação do que procuramos transmitir.

Queremos absorver da realidade o melhor que pudermos levar para a nossa prática letiva e pretendemos criar nos nossos alunos a sensação de que não há impossíveis, cientes de que a atenção a cada pormenor pode fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso, entre a admiração e o desdém, entre o orgulho em conseguir ser e o desânimo por nunca conseguir lá chegar, levando connosco as palavras de Gabriel García Márquez (*vide* “Vivir para contarla”) “Tive muita dificuldade em aprender a ler. Não me parecia lógico que a letra «m» se chamasse «éme» e, no entanto, com a vogal seguinte não se dissesse «éme» e sim «ma». Era-me impossível ler assim. Por fim, quando cheguei ao Montessori, a professora não me ensinou os nomes mas sim os sons das consoantes. Assim pude ler o primeiro livro que encontrei numa arca poeirenta da arrecadação da casa. Estava descosido e incompleto, mas absorveu-me de uma forma tão intensa que o namorado da Sara, ao passar, deixou cair uma premonição aterradora: «Caramba!, este menino vai ser escritor».

Dito por ele, que vivia de escrever, causou-me uma grande impressão.”

Bibliografía

Andión Herrero, M^a, Gómez Sacristán, M^a. (2010). *Gramática práctica del Español - Nivel básico - 3º Ciclo e Secundario*, Porto Editora, ISBN 978-972-0-42951-3

Balea, A., Ramos Vicent, P. (2008). *¡Viva la cultura!: en España*, Madrid, EnClave-ELE, ISBN 9788496942202

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E-2L: bases y procedimientos*, Manuales de formación de profesores de español 2-L, Madrid: Arco Libros, ISBN 8476356447

Bueno, M^a, Buendía, M^a, Lucha, R (2009). *Prisma - Nivel B1, Progresá*, Edinumen, ISBN 9788495986160

Castro, F., Rodero, I., Sardinero, C. (2006). *Español en marcha 3*, SGEL, ISBN 9788497782395

Cerdeira, P., Gelabert, M^a, Menéndez, M., Romero, A. (2009), *Club Prisma B1 - nivel intermedio-alto*, Editorial Edinumen, ISBN 978-84-9848-025-2

Cerezal, F. (1999). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Ágora, nº 10, Madrid, Talasa, ISBN 8488119771

Guillén Díaz, C. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, Aula abierta, Madrid, Ed. La Muralla, ISBN 8471336820

Martins, A. (2009). *Gramática aplicada da Língua Portuguesa - 3º ciclo do Ensino Básico*, Porto Editora, ISBN 978-972-0-30063-8

Moreira, V., Pimenta, H.; Marques, M^a. (2009). *Gramática de Português - 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, Porto Editora, ISBN 978-972-0-31075-0

Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2-L*, Manuales de formación de profesores de español 2-L, Madrid, Arco Libros, ISBN 9788476358252

Moreno García, Concha (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Cuadernos de educación intercultural, nº 3, Madrid: Catarata, ISBN 8483191911

Moreno, C., Hernández, C., Miki Kondo, C. (2012). *En Gramática - Ejercicios de Español - Nivel Elementar A1-A2. Teoría e ejercicios prácticos*, Porto Editora, ISBN 978-972-0-31365-2

Moreno, C., Zurita, P., Moreno, V. (2011). *Nuevo avance 5*, SGEL, ISBN 9788497786485

Pacheco, L., Sá, D. (2013). *Endirecto.com 4 - Espanhol - Nivel de Continuação - 10.º Ano*, Areal Editores S.A., ISBN 978-989-647-562-8

Pino Morgádez, M., Moreira, L., Meira, S. (2008). *Español 3 - nivel elemental III*, Porto Editora, Depósito legal 270174/08

Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Espasa Libros S.L, ISBN 978-84-670-3281-9

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*, Espasa Libros S.L.U, ISBN 978-84-670-3426-4

Silva, D., Silva, D., (2004). *Jogos de oralidade. Trabalhar e avaliar a oralidade na sala de aula*, Porto Editora, ISBN 972-0-31096-0

Tavares, A. (2006). *Português XXI - 2*. Lisboa, Lidel

Webgrafia

Alonso, J. y M. Mateos (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación*, In *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, nº 31 - 32, pp. 5 - 19, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-ComprensionLectora-667401%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-ComprensionLectora-667401%20(1).pdf)

Anderson, A. (2011). *La importancia de aprender una segunda lengua* [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em www.gvsu.edu/.../nuestros_ensayos_la_importancia_de_aprender_una_segunda_lengua.pdf

Andrade, P. (2010). *Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños*, *Porta linguarum*. nº 14 , pp. 141 - 160. Autorizado em 28 de janeiro de 2010 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/9%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20de%20la%20motivacion_P%20R%20M%20Andrade.pdf. ISSN: 1697-7467

Baralo, M. (2000) *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*, Carabela, nº 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*), Madrid, SGEL: 5-36 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>.

Bellón Fernández, J. (1992). *Utilización de ilustraciones publicitarias en la enseñanza del español como lengua extranjera*, In Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad de Granada, Grupo de Lingüística aplicada, pp. 67 - 76, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.webs.ulpgc.es/canatlantico/pdf/10/61/Ele.pdf>

Blanco Iglesias, E. (2005). *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario*. RedELE, nº 3, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824

Blanco Picado, (2002). A El error en el proceso de aprendizaje, Cuadernos Cervantes de la lengua española, Año nº 8, Nº 38, págs. 12-22 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CS8eKG-4KrIJ:www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt. ISSN 1134-9468

Caballero Murillo, M., Cuadrado Gordillo, I. (2007), *La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen*, Revista de Educación, nº 342, pp. 503-527, Autorizado em 07 de agosto de 2006 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_23.pdf.

Campillos Llanos, L. (2010). *Español oral en contexto*, UAM Ediciones, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.llf.uam.es/ESP/CORALROM_ELE/pdf/Intro_TEO.pdf, ISBN 978-84-8344-181-7

Campos, S. (2000). *Gente de Brasil: la enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños*, In Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, nº 11, pp. 183-194, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210607>, ISSN-e 1989-0796

Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, nº 49, pp 3 - 20, Autorizado em dezembro de 1989. [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, In Comunicación, lenguaje y educación, nº6, pp.63 - 80, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence=1

Cassany, D. (2009). *La composición escrita en E/LE*, monográficos marcoELE, nº 9, pp. 47 - 66 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf. ISSN 1885-2211

Castillo Pastor, R. (2012). *La adecuación de los materiales aicle a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque*, Universidad de Barcelona e IL3 (Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera E/LE 2008-2010), In suplementos marcoELE, nº 15, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.marcoele.com/descargas/15/castillo-aicle.pdf>, ISSN 1885-2211

Comissão Europeia (2004). *Muitas línguas, uma só família. As línguas na União Europeia*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <https://infoeuropa.euocid.pt/files/database/000020001-000021000/000020823.pdf>. ISBN 92-894-7763-6

Comissão Europeia (2010). *Como aprender línguas*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://europedirect.adral.pt/attachments/article/145/Como%20aprender%20%C3%ADnguas.pdf>. ISBN 978-92-79-12247-7

Consejería de Educación Embajada de España en Brasilia (2006). *Actas del XIV seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes, Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE*, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.mecd.gob.es/dms-static/1c794cf2-bf9c-4c70-8dfb-e8970fc02e53/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/seminario/seminarxiv-06.pdf>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*, Colecção: Perspectivas actuais/educação, José Matias Alves (direção), Ministério da Educação/GAER (coordenação edit.), ASA Editores II, S.A., Lisboa, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:o57ndbF27dYJ:www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php%3F%3Ddirectorio%26pid%3D88+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>, depósito legal nº 172 574/01

Domínguez González, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera - breve curso para profesores en formación*,

monográficos marcoELE, nº 6, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf. ISSN 1885-2211

Eguiluz Pacheco, J., Vega Santos, C. (2009). *Criterios para la evaluación de la producción escrita*, monográficos marcoELE, nº 9, pp. 75 - 94 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf. ISSN 1885-2211

Esch, K. V. (2010). *La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza - aprendizaje*, In monográficos marcoELE, nº 11, pp. 174 - 303, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>, ISSN 1885-2211

Espí, M., Azurmendi, M. (1996). *Motivación, actitudes y Aprendizaje del Español como lengua extranjera*, Resla - Revista española de lingüística aplicada, Vol. 11, pp. 63 - 79 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.researchgate.net/publication/28106165_Motivacin_actitudes_y_aprendizaje_en_el_espaol_como_lengua_extranjera. ISSN 0213-2028

Faria, V. (2009). *Oralidade na aula de línguas: desenho de materiais*, Universidade do Porto - Faculdade de Letras (Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira de Ensino Básico e Ensino Secundário) [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20132/2/mestvaniafariaoralidade000084361.pdf>.

Fernández, S (2011). *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER*, In suplementos marcoELE, nº 12, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>, ISSN 1885-2211

Ferreira, A. (2011). *A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?*, Departamento de Estudos Germanísticos e Departamento de Estudos Anglo-americanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Relatório Apresentado para a Obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico) [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57471>.

Gallego González, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*, Universidad de Salamanca, Facultad de filología, Departamento de lengua española (Tese de doutoramento), [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/76442>

García Armendáriz, M^a, Martínez Mongay, A., Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria* Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Disponible em http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2088_espanolel2.pdf. ISBN 84-335-2433-7.

Garrido Rodríguez, M^a. (2005). *Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños*, In *Glosas Didácticas*, n° 13, pp. 64 - 79, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_08.pdf, ISSN 1576-7809

Gil-Toresano Berges, M. (2002). *El buen oyente en la interacción oral*, XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Organizado por International House Barcelona y Difusión [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b09b3TqbNb8J:www.encuentro-practico.com/pdf/gil.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Giroux, H. (2009). *Los profesores como intelectuales transformativos*, *Docencia*, n° 15. pp. 60 - 66, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://lanormal-isfd95.com.ar/biblio-digital/GIROUX+Henry,+Los+profesores+como+intelectuales+transformativos.pdf>

Giroux, H., Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Colección Apertura, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Giroux_Unidad_7.pdf

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información, *Pulso*, n° 32, pp. 75 - 93, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/7193>. ISSN 1577-0338

Hernández, M. (1997). *Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender*, ASELE. Actas VIII, pp. 437 - 443, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf.

Hernández, M^a (2007). *Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera*, In MarcoELE. *Revista de Didáctica*, n° 5, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://marcoele.com/del-pretexto-al-texto-la-lectura-en-la-ensenanzaaprendizaje-de-idiomas-y-su-tratamiento-en-espanol-como-lengua-extranjera/>, ISSN 1885-2211

Jalil, S. (2008), *Estudar uma língua estrangeira? Para quê?*, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.educacional.com.br/revista/0308/pdf/18_SalaAula_LInglesa.pdf.

James, W. (2005). *Psicología para profesores*, (Trad. de Paulina Dittborn Cordua), Editorial Biblioteca Americana, Santiago do Chile, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/PsicologiaProfesores.pdf>

Jiménez, F., Martín, T., Puigdevall, N. (2009). *Tipología de explotaciones didácticas de las canciones*, In monográficos marcoELE, nº 9, pp. 129 - 140, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf, ISSN 1885-2211

Jouini, K. (2005), *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*, Glosas didácticas, nº 13, pp. 95 - 114, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf, ISSN 1576-7809

Krashen, S. (1977), *El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2*, pp. 143 - 151, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Krashen_1977%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Krashen_1977%20(1).pdf)

Kremers M.F. (2000). *El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral*, ASELE. Actas XI, pp. 461 - 470, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf.

Lineros Quintero, R. *La comprensión y expresión de textos orales*, Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.contraclave.es/lengua/textosorales.pdf>

Lineros Quintero, R., *Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares*, In *La educación lingüística y literaria en secundaria*, pp. 241 - 274, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/III.3.lineros.pdf>

Manga, A. (2012). *El Desarrollo de la Expresión Oral en Las Aulas de Español Lengua Extranjera*, Syllabus Review 3, pp. 153 - 171, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.ens.cm/IMG/pdf/Syllabus_Review_3_1_2012_153-171.pdf

Martín Leralta, S. (2009), *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, ASELE, Colección Monografías, nº 12, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>

Martín Leralta, S., *El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva*, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/leralta-comprension-auditiva.pdf>

Martín Peris, E. (1991). *La didáctica de la comprensión auditiva*, In marcoELE. revista de didáctica ELE., nº 5 (2007), [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/>, ISSN 1885-2211

Martín Peris, E. (2007). *La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos*, In marcoELE. revista de didáctica ELE, nº 5, pp. 1 - 14, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099de0a74b05/martin_peris.pdf, ISSN 1885-2211

Martín Peris, E. (2009). *Propuestas de trabajo de la expresión escrita*, In monográficos marcoELE, nº 8, pp. 181 - 192, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin2.pdf, ISSN 1885-2211

Martín Peris, E. *Documentos reales y aprendizaje comunicativo en el aula*, In Artículos sobre ELE. Página personal de E. Martín Peris, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em http://preview2.awardspace.com/ernestomartin.com/wp-content/uploads/2008/12/aprendizaje_comunicativo.pdf,

Martínez, M^a et alii. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura - Propuestas de intervención pedagógica*, Editorial Universidad del Valle, Santiago de Cali, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em <http://pt.scribd.com/doc/184181333/Los-procesos-de-la-lectura-y-la-escritura-Propuestas-de-intervencion-pedagogica-pdf> ISBN 958-670-108-5

Matias, J. (2009). *Identidade Cultural Europeia. Idealismo, projecto ou realidade?*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, (Dissertação de Mestrado em Estudos Sobre a Europa), [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em

https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13357/1/Tese_mestrado_Joana%20Matias.pdf

Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. ASELE. Actas IV, pp. 21 - 57, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf

Mecías, M^a, Rodríguez, N (2009). *Diseño de materiales audiovisuales para la clase ELE*, In suplementos marcoELE, nº 9, pp. 1 - 16, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponible em

http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf, ISSN 1885-2211

Mello, H. (2010). *Educação bilíngue: uma breve discussão*. 118 Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, pp. 118 - 140, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/3898/3309>.

Minera Reyna, L. (2009), *El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, nº 6, pp. 58 - 73, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a479c9ddca_revista_completa_6.pdf. ISSN 1699-6569

Ministério da Educação (1997). *Programa de língua estrangeira - Espanhol - 3º ciclo*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Programas/programa_espanhol03.pdf, depósito legal nº 106 469/97

Ministério da Educação (2005). *Programa de Espanhol - 10º e 11º anos, ensino recorrente de nível secundário (nível de continuação) - formação geral: cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados*, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ensino_recorrente/esp_10_11_12.pdf.

Ministério da Educação (2005). *Programa de Espanhol - ensino recorrente de nível secundário (10º, 11º e 12º anos), introdução (comum a todos os programas de Iniciação e de Continuação), formação específica: cursos científico-humanísticos*, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ensino_recorrente/esp_10_11_12.pdf.

Ministério da Educação (2006). *Programa de Espanhol - ensino recorrente de nível secundário (10º, 11º e 12º anos), nível de continuação, formação específica: cursos científico-humanísticos*, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f7yJnO0g8qsJ:www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ensino_recorrente/esp_10_11_12.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

Ministério da Educação (2009). *Programa de Espanhol - Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_espanhol_programa_3c_continuacao.pdf.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2011). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*, Línguas Estrangeiras, pp. 39 - 54 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.jc.uac.pt/DOCS/Curriculo_Nacional.pdf

Ministerio de educación y ciencia (2007). Revista de educación, nº 343, Secretaría general de educación, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em www.revistaeducacion.mec.es, ISSN: 0034-8082

Nauta, J. (2010). *Elementos del ejercicio de comprensión auditiva*, In monográficos marcoELE, nº 11, pp. 112 - 121, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/navas/05.nauta.pdf>, ISSN 1885-2211

Pizarro, M. (2013). *Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza*, In Porta Linguarum, nº 19, pp. 165 - 178, Autorizado em 30 de abril de 2012, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf, ISSN 1697-7467

Río del, P. (1985). *Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora*, In Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, nº 31 - 32, pp. 31 - 44, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667404>, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126

Rubio Osuna, M^a (2011). *Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua*, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf, ISSN 1988-6047

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL s.a., [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

Sánchez-Reyes Peñamaría, M^a, Durán Martínez, R. (2004), *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*, pp. 27 - 50, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116110/1/La%20comunicaci%C3%B3n%20oral%20en%20una%20lengua%20extranjera%20tras%20el%20MER.pdf>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://www.lybsevilla.org/files/LINEA3/estrategias_de_lectura.pdf.

Souza- Santos, B. (1997). *Uma conceção multicultural de direitos humanos*, Lua Nova, nº 39, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>

Valverde, M^a, González García, M^a, Valverde González, M^a. *Los procesos de comprensión y expresión oral*, pp 1 - 7, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/36641/1/Los%20procesos%20de%20comprensi%C3%B3n%20y%20expresi%C3%B3n%20oral.pdf>



Verde, C. (2011). *A Comunicação Oral na Sala de Aula*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário) [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/7279/1/A%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20na%20Sala%20de%20Aula.pdf>.

Vilarrubla, M. (1994). *¿Cómo aprender mejor una lengua?*, ASELE. Actas IV, pp. 119 - 127 [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0119.pdf.

Young, C. A., Hofer, M, e Harris, J. (2011). *Tipos de actividades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura para el nivel secundario*, In Secondary English language arts learning activity types, [Consult. 9 jun. 2014]. Disponível em <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SecEngLangArtsATsSpanish-Dec09.pdf>


Anexos

Anexo 1 - Guião de aula 1 - ELE (nível 5 - cont.)

 <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Mouso de Albuquerque</p>	<p><i>Guión de clase - 1</i> (7. noviembre.2013)</p>	 <p style="text-align: center;">GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
--	--	---



Lecciones número 31 y 32
 jueves, 7 de noviembre de 2013
 Contenidos: Unidad tres "¡Qué verde era mi valle!".
 Visionado y análisis del vídeo "El planeta eres tú".
 Repaso de contenidos gramaticales - la probabilidad.
 Resolución de los ejercicios de las páginas 58 y 59 del manual.

10'	La profesora escribe el sumario en la pizarra y, mientras lo registra en el ordenador, los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios.
20'	<p>Destrezas: comprensión oral</p> <p>Se presentará un vídeo, disponible en YouTube (El Planeta eres tú): http://www.youtube.com/watch?v=fa4TKW18_J4, presentando al grupo el objetivo del ejercicio. He elegido este vídeo para empezar la nueva unidad porque me parece que es un buen material de motivación, que posibilita una explotación amplia de los contenidos-clave de la Unidad. Con este vídeo se abren pistas de análisis que permiten repasar vocabulario útil y, a través de un ejercicio de comprensión (imagen y sonido) se desarrollan/evalúan las destrezas comunicativas de los alumnos: expresarán opiniones relacionando hechos del pasado con los resultados en el futuro Serán dadas instrucciones para que la clase organice su trabajo de manera diferente en los dos momentos del visionado. Primero, deberán solamente ver el vídeo de manera a identificar las partes útiles para contestar a la petición que les hago y que registré en el PowerPoint que he preparado para esta clase:</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">  </div> <p>El segundo visionado servirá para confirmar las pistas de análisis, que deberán registrar de manera breve en el cuaderno diario. Este registro servirá para la próxima actividad de la clase porque es la base de la lluvia de ideas que registraremos en la pizarra.</p>
30'	<p>Destrezas: interacción oral</p> <p>El tercer momento de la clase será ocupado con un ejercicio que aprovecha el visionado anterior creando un</p>

punto de partida para *hablar de cuestiones ambientales, identificar fuentes de energía renovable y no renovable, analizar las consecuencias de la acción humana en el planeta y expresar opiniones relacionando hechos del pasado y los resultados en un tiempo venidero.*

Aunque se pida a los alumnos que rellenen las cajas en blanco de cada uno de los puntos de análisis con datos del video "El planeta eres tú", serán conducidos a la formulación de respuestas que incluyan otros aspectos no citados antes.

Este ejercicio será proyectado en la pizarra y se completará con las respuestas de los alumnos sin que les sea concedido tiempo para trabajo individual. Pensé en este ejercicio para que toda la clase trabaje en grupo, con respuestas orales, siguiendo mi orientación y las reglas de comportamiento que suponen una participación ordenada y cualitativa de los alumnos.

El primer punto de análisis será:



Para que el ejercicio sea exitoso, las preguntas orientarán a los alumnos hacia explicaciones que reflejen ideas como:

Malos tratos a animales, extinción de especies, destrucción de la floresta, contaminación del aire, contaminación del mar, construcción desreglada, ocupación de territorio protegido...

El segundo aspecto lanzado para el debate busca respuestas que los alumnos ya conocen de otras asignaturas e incluso están muy presentes en los media:



Optaré por lanzar pistas citando algunas campañas publicitarias que traigan para la clase ideas como:

La política de las cinco R: reducir, reciclar, reutilizar, repensar y renovar; ahorrar agua, luz..., optar por energías limpias; preferir transportes públicos y/o ecológicos; elegir productos amigos del ambiente; seguir una dieta rica en productos ecológicos (sin químicos)...

En la diapositiva siguiente pediré respuestas para la gran pregunta "¿Cómo salvar el mundo?".

Para que no resulte excesivamente básico o redundante propondré cinco líneas fundamentales de

respuesta:

- Deportes (caza, ... vs ...)
- Alimentación (transgénicos, productos importados, animales de especies protegidas, ... vs ...)
- Ropa/ calzado (piel animal vs ...)
- Construcción (destrucción de dunas, florestas, cursos de agua, ... vs ...)
- Combustibles (energías renovables vs energías no renovables)



A partir de las sugerentes imágenes que los alumnos pudieron atestiguar ver el video, en la sexta diapositiva se pretende que hagan descripciones y podamos crear un puente para el último ejercicio propuesto. Para llegar a la fatal noticia de la destrucción del planeta, antes, registraremos lo bueno que hay en la naturaleza. "¿Qué podemos ver?", "¿Qué nos da el Planeta?"...



Espero que de la participación de los alumnos resulten respuestas como:

Paisajes extraordinarios; cambios entre estaciones del año; oxígeno; especies raras muy bonitas; la vida humana; el fuego, el aire, el agua y la tierra.

Finalmente llegará la discusión en torno de las consecuencias (negativas) de la acción del Hombre en el Planeta.

Empezaré por pedir a un voluntario que lea la viñeta que he seleccionado para terminar el ejercicio de comentario/lluvia de ideas.

Será pedido a los alumnos que identifiquen los síntomas de la enfermedad del planeta (*calentamiento*: sale humo del globo terrestre en la imagen) y las consecuencias de ese estado (*tsunamis; terremotos; sequías*).

A partir de lo visionado en el video, de todo lo que conocen sobre el tema y del dibujo, llegarán a conclusiones como:

Deforestación; efecto invernadero; cambios climáticos; huracanes; lluvias ácidas...

Todas las respuestas serán registradas en la pizarra y la actividad se organizará para que los tiempos muertos no sean más largos que los estrictamente necesarios para que los alumnos copien el resultado de las respuestas colectivas.



20'

La segunda parte de la clase será ocupada con contenidos gramaticales. Pediré a los alumnos que lean, en voz alta, lo que se presenta en las páginas 56 y 57 del libro. La lectura será interrumpida a espacios para desmenuzar los ejemplos presentados por los autores de "Avance 5" y para certificarme de que el repaso está siendo provechoso para los alumnos, o sea, que están comprendiendo los contenidos. Me parece que la tabla C presentada en la página 57 del libro está clara y resultaría redundante duplicar la información por lo que el trabajo se limitará a analizarla sin más.

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela



Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

31. octubre.2013



Anexo 2 - Guião de aula 2 - ELE (nível 5 - cont.)






 <p style="text-align: center;">Departamento de Escolas Município de Alqueque</p>	<p style="font-weight: bold;">Guión de clase – 2</p> <p>(12. noviembre.2013)</p>	 <p style="font-weight: bold;">GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p style="font-size: small;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
--	--	--



Lecciones número 33 y 34
 martes, 12 de noviembre de 2013
 Contenidos: Corrección de los trabajos de casa.
 Resolución de una ficha de trabajo:

- "Carta en el 2070": ejercicio audio y análisis de texto.
- La expresión de futuro y la referencia a hechos del pasado: ejercicios.
- "El mundo se está quejando": vocabulario específico del tema en enfoque.

10'	<p>La profesora escribe el sumario en la pizarra y, mientras lo registra en el ordenador, los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios. Se confirmarán las presencias/ausencias en simultáneo con el registro de la realización, o no, de las tareas de casa.</p>										
20'	<p>En un primer momento se va a recuperar el último tema trabajado en la clase anterior. Los alumnos harán un corto resumen de lo hecho el jueves, a partir de esa descripción, la profesora registrará en la pizarra una tabla síntesis (que los alumnos copiarán a sus cuadernos diarios) del contenido gramatical repasado en la clase 32. Para mí, el cuaderno diario es una herramienta indispensable en la clase porque creo que los registros de lo que hacemos en clase son muy importantes para organizar y valorar el estudio autónomo. Aunque se trate de una clase de 11.º curso, sea ya el nivel 5 de lengua y los alumnos demuestren tener hábitos y capacidad de trabajo, este resumen en la pizarra sintetiza la información indispensable para avanzar sin problemas relacionados con estos aspectos gramaticales.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center; font-size: small;">Tabla síntesis (Relacionar con las páginas 56 y 57 del manual)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: x-small;"> <thead> <tr> <th>Pretérito Imperfecto</th> <th>Presente</th> <th>Futuro Simple</th> <th>Futuro Compuesto</th> <th>Condicional Compuesto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cortesía Pasado de rutina Acción simultánea en pasado</td> <td>Presente inmediato Pasado habitual, intemporal, histórico, Futuro Imperativo</td> <td>Acción venidera Acción posible en el futuro o que, en el presente, creemos probable.</td> <td>Acción futura proyectada en el pasado. Acción con poca probabilidad de ocurrir en el futuro.</td> <td>Acción imposible porque se refiere a una posibilidad no concretizada en el pasado.</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>Copiada la tabla se pasará a la corrección de las tareas de casa (páginas 85 y 86 del manual). Las respuestas serán dadas oralmente por los alumnos y el registro se hará en la pizarra (si se considera útil para eliminar dudas que puedan existir a lo largo de la corrección).</p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  +  </div>	Pretérito Imperfecto	Presente	Futuro Simple	Futuro Compuesto	Condicional Compuesto	Cortesía Pasado de rutina Acción simultánea en pasado	Presente inmediato Pasado habitual, intemporal, histórico, Futuro Imperativo	Acción venidera Acción posible en el futuro o que, en el presente, creemos probable.	Acción futura proyectada en el pasado. Acción con poca probabilidad de ocurrir en el futuro.	Acción imposible porque se refiere a una posibilidad no concretizada en el pasado.
Pretérito Imperfecto	Presente	Futuro Simple	Futuro Compuesto	Condicional Compuesto							
Cortesía Pasado de rutina Acción simultánea en pasado	Presente inmediato Pasado habitual, intemporal, histórico, Futuro Imperativo	Acción venidera Acción posible en el futuro o que, en el presente, creemos probable.	Acción futura proyectada en el pasado. Acción con poca probabilidad de ocurrir en el futuro.	Acción imposible porque se refiere a una posibilidad no concretizada en el pasado.							

30'	<p>Destrezas: comprensión oral</p> <p>Corregido el trabajo de casa, se pasará a la resolución de la ficha de trabajo creada para esta clase. El primer ejercicio es un ejercicio audio. A partir de un vídeo en YouTube (http://www.youtube.com/watch?v=ji1BsbDRb9o) la profesora creó un conjunto de preguntas de elección múltiple, organizadas por orden de aparición en el texto y que tiene por objetivo desarrollar/evaluar la competencia auditiva. Los alumnos escucharán el texto dos veces y la corrección se hará oralmente a partir de la participación de la clase.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  +  </div>
10'	<p>Destrezas: expresión oral</p> <div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2;"> <p>El segundo grupo de la ficha pone el relieve en el léxico específico del tema. El primer ejercicio fue pensado para movilizar conocimientos ya adquiridos en cursos anteriores y permite que, rellenos los huecos, se pueda ampliar la discusión en torno del tema, a partir del análisis del texto. Esta actividad, además de entrenar/ evaluar la expresión oral e la comprensión escrita, será aprovechada para abrir puertas de análisis de texto. La profesora buscará respuestas que ejerciten las construcciones de hipótesis, suposición, duda, incertidumbre y certeza. Será pedida a los alumnos la opinión acerca del contenido de la carta obligando a respuestas cuya estructura siga las reglas estudiadas en la Unidad anterior (<i>expresar opiniones, valorar, expresar falta de certeza y evidencia</i>).</p> <p>El segundo ejercicio encaja en el objetivo de ordenar información y ampliar el léxico que los alumnos han creado/ siguen creando en torno del tema-clave de la Unidad 3. Los ejercicios se harán directamente, o sea, los alumnos no tendrán tiempo para hacerlos individualmente, por lo que, las respuestas surgirán sin dilación puesto que no presentan dificultades para el nivel de los alumnos y este tipo de ejercicio suele ser bien aceptado, no exigiendo gran detenimiento.</p> </div> </div>
20'	<div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2;"> <p>La última parte de la clase permite el contacto directo con la "Carta en el 2070", documento a partir del que nació el ejercicio 1 de la ficha de trabajo. Este texto se pone disponible para que los alumnos puedan, en casa, identificar los fragmentos que comprueban las respuestas del ejercicio 1. Sirve además como punto de partida para el último ejercicio de la ficha de trabajo. Los ejercicios 4, 5 y 6 fueron estructurados para adiestrar la aplicación del contenido gramatical expuesto en la clase anterior.</p> </div> <div style="flex: 1;">  </div> </div> <p>Esta parte de la ficha fue creada con el objetivo de movilizar conocimientos específicos en circunstancias diversas, preparando los alumnos para cuestiones-tipo diferentes, aunque exijan el dominio del mismo</p>

contenido.

La realización de los ejercicios y las respectivas correcciones se harán de forma repartida de manera a que la comprobación sea más directa y no haya desperdicios de tiempo útil de clase.

Las respuestas serán dadas por los alumnos de forma oral, aunque el registro se haga en la pizarra por la profesora.

Debido a la metodología utilizada, puede que no haya tiempo para realizar y/o corregir el ejercicio 6 en esta clase por lo que, si eso ocurre, será el trabajo para casa y la corrección será la primera tarea de la clase 35.

Trabajo de casa

Destrezas: expresión escrita

El último ejercicio de la ficha no se realizará en clase. Fue pensado para trabajo de casa y tiene como objetivo desarrollar y evaluar las destrezas de expresión escrita.

Será un ejercicio de cierre de este tema específico de la Unidad 3 – la contaminación, los cambios climáticos, las consecuencias de la acción humana en el planeta y las implicaciones de los cambios climáticos en la vida de las personas...

La estructura de este ejercicio respecta las orientaciones del IAVE y en la corrección se llevarán en cuenta los criterios de corrección de los exámenes nacionales.

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela



Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

4 de noviembre de 2013

Anexo 2 - Ficha aula 2 - ELE (nivel 5 - cont.)

 <p>Instituto de Estudos Casa de Albuquerque</p>  <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E INOVAÇÃO</p>	<p>1^{er} curso - Español 5 (continuación) noviembre de 2013</p> <p>Profesora: Irene Amado</p> <p>Profesora en prácticas: Silvia Coriano</p>
--	--

Grupo 1

1. Escucha y contesta:

- | | |
|---|--|
| <p>1. El narrador tiene:</p> <p><input type="checkbox"/> 70 años</p> <p><input type="checkbox"/> 50 años</p> <p><input type="checkbox"/> 85 años</p> | <p>10. El agua y el oxígeno...</p> <p><input type="checkbox"/> se están produciendo artificialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> están desgraciadamente degradados.</p> <p><input type="checkbox"/> se están rehabilitando.</p> |
| <p>2. Cuando el señor tenía 5 años...</p> <p><input type="checkbox"/> usaban toallas humedecidas para bañarse.</p> <p><input type="checkbox"/> ya no había jardines.</p> <p><input type="checkbox"/> había muchos árboles en los parques.</p> | <p>11. Las deformaciones y mutaciones...</p> <p><input type="checkbox"/> son una consecuencia grave de la contaminación.</p> <p><input type="checkbox"/> por fin están siendo controladas por la medicina.</p> <p><input type="checkbox"/> son un problema del pasado.</p> |
| <p>3. Los mantos acuíferos...</p> <p><input type="checkbox"/> están contaminados.</p> <p><input type="checkbox"/> están siendo protegidos.</p> <p><input type="checkbox"/> se están recuperando lentamente.</p> | <p>12. El Gobierno cobra por el aire que cada adulto respira:</p> <p><input type="checkbox"/> 137 m³ por día</p> <p><input type="checkbox"/> 127 m³ por día</p> <p><input type="checkbox"/> 157 m³ por día</p> |
| <p>4. Una de las principales causas de muerte es:</p> <p><input type="checkbox"/> la enfermedad coronaria.</p> <p><input type="checkbox"/> las infecciones gastrointestinales.</p> <p><input type="checkbox"/> los problemas de las vías respiratorias.</p> | <p>13. La edad media es de:</p> <p><input type="checkbox"/> 85 años.</p> <p><input type="checkbox"/> 35 años.</p> <p><input type="checkbox"/> 75 años.</p> |
| <p>5. Los empleados de las fábricas desanlizadoras...</p> <p><input type="checkbox"/> están en el paro.</p> <p><input type="checkbox"/> no reciben sueldo.</p> <p><input type="checkbox"/> reciben agua potable en lugar del salario.</p> | <p>14. El agua es:</p> <p><input type="checkbox"/> tan codiciada como el oro.</p> <p><input type="checkbox"/> tan codiciada como los diamantes.</p> <p><input type="checkbox"/> más codiciada que ambos.</p> |
| <p>6. La dieta alimentaria en 2070 será:</p> <p><input type="checkbox"/> muy equilibrada.</p> <p><input type="checkbox"/> 80% sintética.</p> <p><input type="checkbox"/> totalmente basada en píldoras.</p> | |
| <p>7. La cantidad de agua indicada como ideal eran...</p> <p><input type="checkbox"/> 2 vasos por día.</p> <p><input type="checkbox"/> medio vaso por día.</p> <p><input type="checkbox"/> 8 vasos por día.</p> | |
| <p>8. La cantidad de basura:</p> <p><input type="checkbox"/> sigue aumentando sin parar.</p> <p><input type="checkbox"/> afortunadamente está disminuyendo.</p> <p><input type="checkbox"/> no es un problema que preocupe actualmente.</p> | |
| <p>9. La apariencia de la población:</p> <p><input type="checkbox"/> está mejorando lentamente.</p> <p><input type="checkbox"/> es preocupadamente horrible.</p> <p><input type="checkbox"/> por dicha no fue afectada.</p> | |



Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=jj1BsbdRbgo>

2. Completa el texto con las palabras del recuadro.

olas de calor	catástrofes desastres naturales	cambio climático	sequías fenómenos climáticos	huracanes
---------------	------------------------------------	------------------	---------------------------------	-----------

¿EL MUNDO SE ESTÁ QUEJANDO?

Muchas personas dicen que ya no nieva tanto como antes, o que cada vez los veranos son más largos y calurosos. **1**, lluvias torrenciales y huracanes cada vez más fuertes y más frecuentes son **2** que han causado varias **3** en los últimos años. Los científicos aseguran que el clima se está volviendo cada vez más extremo. Las consecuencias son **4** como sequías, incendios forestales o inundaciones.

A medida que la temperatura aumenta, las **5** y las olas de calor son cada vez más frecuentes. En los últimos veranos, en EEUU y Europa ha habido temperaturas récord que en 2003 costaron la vida a miles de personas.

En los últimos 50 años, las temperaturas alrededor de la Antártida han aumentado cinco veces más que el promedio global. Hoy la temperatura media es 2,5°C mayor que la registrada en 1970.

Un informe de Greenpeace predice que la Gran Barrera de Coral de Australia morirá dentro de 30 años si no se adoptan medidas urgentes para evitar los efectos del **6**, la contaminación y el turismo. Los incendios forestales en el sur de Europa y la costa mediterránea causan desastres cada verano. Los científicos advierten que la situación empeorará si no se toman medidas para detener el aumento de la temperatura.

En los últimos años ha aumentado la cantidad de **7** y además, éstos tienen cada vez más fuerza.

Centroamérica y EEUU sufren cada año su visita destructora que causa la pérdida de vidas y grandes daños materiales.

- 1**
- 2**
- 3**
- 4**
- 5**
- 6**
- 7**



3. Organiza la información del recuadro en la columna que convenga:

El efecto invernadero - los terremotos - las sequías - las inundaciones - los incendios forestales - los vertidos tóxicos - los tornados - la contaminación de las aguas - la desertificación - las maremotos - los alimentos modificados genéticamente - los huracanes - la emisión de gases - la contaminación - los tifones - las riadas - el calentamiento de la tierra - las especies animales en peligro de extinción.

Catástrofes naturales causadas indirectamente por el Hombre	Desastres ecológicos causados directamente por la mano del Hombre	Catástrofes naturales no causadas por el Hombre

Grupo III

Estamos en el año 2070.

Termino de cumplir los 50, pero mi apariencia es de alguien de 85.

Tengo serios problemas renales porque bebo muy poca agua. Creo que me resta poco tiempo. Hoy soy una de las persona más viejas en esta sociedad.

- 5 Recuerdo cuando tenía 5 años. Había muchos árboles en los parques, las casas tenían bonitos jardines y yo podía disfrutar de un baño quedándome debajo de la ducha por una hora.
Ahora usamos toallas humedecidas en aceite mineral para limpiar la piel. Antes todas las mujeres mostraban sus bonitas cabelleras.
Ahora debemos raparnos la cabeza para mantenerla limpia sin usar agua. Antes mi padre lavaba el auto con el agua que salía de una manguera. Hoy los niños no creen que el agua se utilizaba de esa manera.
- 10 Recuerdo que había muchos anuncios que decían "CUIDA EL AGUA", sólo que nadie le hacía caso: pensaban que el agua jamás se podía terminar.
Ahora, todos los ríos, represas, lagunas y mantos acuíferos están irreversiblemente contaminados o agotados. Inmensos desiertos constituyen el paisaje que nos rodea por todos lados.
- 15 Las infecciones gastrointestinales, enfermedades de la piel y de las vías urinarias, son las principales causas de muerte. La industria está paralizada y el desempleo es dramático.
Las fábricas desanlizadoras son la principal fuente de empleo y te pagan con agua potable en lugar de salario.
Los asaltos por un bidón de agua son comunes en las calles desiertas.
La comida es 80% sintética.
- 20 Antes la cantidad de agua indicada como ideal para beber eran ocho vasos por día para una persona adulta. Hoy sólo puedo beber medio vaso.
La ropa es descartable, lo que aumenta la cantidad de basura; tuvimos que volver a los pozos ciegos (cámara séptica) como en el siglo pasado porque las redes de cloacas no se pueden usar por falta de agua.
La apariencia de la población es horrorosa, cuerpos desfallecidos, arrugados por la deshidratación, llenos de llagas en la piel por los rayos ultravioletas que no tienen la capa de ozono que los filtraban en la atmósfera.
- 25 Por la sequedad de la piel una joven de 20 años está como si tuviera 40.
Los científicos investigan, pero no hay solución posible. No se puede fabricar agua, el oxígeno también está degradado por falta de árboles lo que disminuyó el coeficiente intelectual de las nuevas generaciones.
Se alteró la morfología de los espermatozoides de muchos individuos. Como consecuencia hay muchos chicos con insuficiencias, mutaciones y deformaciones.
El gobierno hasta nos cobra por el aire que respiramos, 137 m³ por día por habitante y adulto.
La gente que no puede pagar es retirada de las "zonas ventiladas", que están dotadas de gigantescos pulmones mecánicos que funcionan con energía solar. No son de buena calidad, pero se puede respirar.
La edad media es de 35 años.
- 35 En algunos países quedaron manchas de vegetación con su respectivo río que es fuertemente vigilado por el ejército.
El agua se volvió un tesoro muy codiciado, más que el oro o los diamantes. Aquí en cambio, no hay árboles porque casi nunca llueve, y cuando llega a registrarse una precipitación, es de lluvia ácida.
Las estaciones del año están severamente transformadas por las pruebas atómicas y de las industrias contaminantes del siglo XX.
- 40 Se advertía que había que cuidar el medio ambiente y nadie hizo caso.
Cuando mi hija me pide que le hable de cuando era joven, describo lo bonito que eran los bosques.
Le hablo de la lluvia, de las flores, de lo agradable que era darse un baño y poder pescar en los ríos y en las represas, beber toda el agua que quisiese.
Y lo saludable que era la gente.
- 45 Ella me pregunta ¿Papá por qué se acabó el agua?
Entonces, siento un nudo en la garganta.
No puedo dejar de sentirme culpable, porque perteneczo a la generación que terminó destruyendo el medio ambiente o simplemente no tomamos en cuenta tantos avisos.
Ahora nuestros hijos pagan un precio alto.
- 50 Sinceramente creo que la vida en la tierra ya no será posible dentro de muy poco porque la destrucción del medio ambiente llegó a un punto irreversible.
Como me gustaría volver atrás y hacer que toda la humanidad hubiera comprendido esto... cuando todavía podíamos hacer algo para salvar nuestro planeta Tierra.
Espero que con esto contribuyamos un poco en tomar conciencia acerca de la situación del agua. Esto no es un juego, es ya hoy nuestra realidad. Hazlo por tus hijos, si hoy no tienes tal vez un día los tengas, no les heredes un desastre...

Disponible en <http://centrosocientificotecnologico.blogspot.pt/2008/04/revista-cronica-de-los-tiempos-ahel.html>

4. Describe la frase "Los científicos investigan, pero no hay solución posible. No se puede fabricar agua, el oxígeno también está degradado por falta de árboles lo que disminuyó el coeficiente intelectual de las nuevas generaciones." conjugando los verbos en los tiempos adecuados:

4.1 En aquella época _____

4.2 DE futuro _____

5. Completa la tabla:

	Tiempo verbal	Infinitivo
tuvimos (línea 22)		
tuviera (línea 26)		
quisiese (línea 43)		
será (línea 50)		
[me] gustaría (línea 52)		
contribuyamos (línea 54)		
tengas (línea 55)		

6. Describe las frases que se presentan a continuación, de acuerdo con las indicaciones:

6.1 Se _____ (advertir, Futuro Compuesto) que había que cuidar el medio ambiente y nadie _____ (nacer, Pretérito Perfecto) caso.

6.2 La industria _____ (estar, Futuro Simple) paralizada y el desempleo _____ (ser, Futuro Simple) dramático.

6.3 Los científicos _____ (investigar, Condicional Compuesto), pero no _____ (haber, Pretérito Imperfecto) solución posible.



6.4 Se _____ (alterar, Futuro Compuesto) la morfología de los espermatozoides de muchos individuos.

Grupo IV

7. Imagina una respuesta para la "Carta en el 2070". Escribe un texto (100-130 palabras) donde des cuenta de:



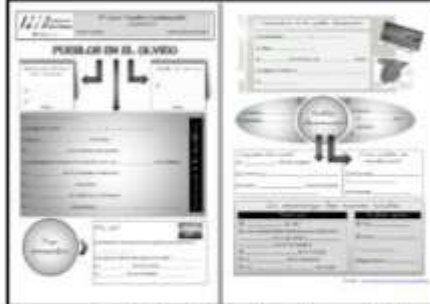
- la situación en el año en que escribes;
- los estudios y avances/regresiones realizados;
- las expectativas de tu familia y de la sociedad en general de cara al futuro;
- otros datos que te parezcan tener interés.


Anexo 3 - Guião de aula 3 - ELE (nível 5 - cont.)

 <p style="text-align: center;">Departamento de Escolas Mouço de Albuquerque</p>	<p style="font-weight: bold;">Guión de clase - 3</p> <p>(14. noviembre.2013)</p>	 <p style="font-weight: bold;">GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p style="font-size: small;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
---	--	--



Lecciones número 35 y 36
 jueves, 14 de noviembre de 2013
 Contenidos: Corrección de los deberes.
 Pueblos que se van quedando deshabitados.
 Visionado del documental "Pueblos en el olvido" y análisis de contenido.
 Lectura y explotación de la noticia "La venta de pueblos enteros en Catalunya atrae a inversores extranjeros".

10'	<p>La profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios. Se confirmarán las presencias/ausencias y, en simultáneo, se hará la comprobación de la realización de los trabajos de casa.</p>
15'	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="width: 20%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">  </div> <div style="width: 80%;"> <p>En la primera parte de la clase se hará el puente con la clase anterior, preguntando a los alumnos qué hicimos el martes. Concluido ese resumen, corregiremos los deberes. Las respuestas serán dadas oralmente por los alumnos y la profesora las registrará en la pizarra para que no queden dudas y la información se organice de manera rápida y clara.</p> </div> </div>
20'	<p>Destrezas: comprensión oral</p> <p>Será distribuido un guión de visionado para que los alumnos puedan seguir de manera direccionada el documental seleccionado para esta clase. El documental está disponible en YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=B1ZyTuhMFi8&list=PLrzFNHkTTChfUJzBfB07gHmaiDhsxr4W y la ficha fue totalmente ideada y creada por la docente a partir del análisis del documental.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px 0;">  +  </div> <p>La profesora distribuirá la ficha, leyendo el guión a los alumnos, con el objetivo de facilitar la resolución de los ejercicios. Para rellenar, serán dadas indicaciones en los momentos-clave del documental. El video será proyectado, para que los alumnos registren las palabras en falta en el guión. Como la estructura de la ficha respeta el orden de aparición de los temas en el documental y antes del visionado se explicará el objetivo del ejercicio y el procedimiento que la clase deberá seguir, se cree que una repetición del documental sería excesiva para el trabajo que se permite hacer en los tiempos atribuidos a la asignatura para cumplir los objetivos establecidos por el Ministerio. Aunque dos visionados diesen más garantías de que el ejercicio resultaría mejor y se abriesen puertas a un análisis más profundo, esa opción inviabilizaría la realización de otros ejercicios en esta clase poniendo en</p>

	causa el cumplimiento del programa.
25'	<p>Destrezas: comprensión e interacción oral</p> <p>Después del visionado se hará la corrección de la ficha, a partir de la participación oral de los alumnos. La profesora registrará las respuestas en la pizarra.</p> <p>Esta corrección servirá también para ampliar el abordaje que se sigue en el documental, dando prioridad a la comparación con la situación de Portugal. A ese respecto, los principales aspectos de análisis serán: <i>regiones más afectadas por este tipo de fenómeno; causas comunes entre lo descrito en el documental y lo que la clase conoce de la realidad del Interior portugués; la oposición litoral de oportunidades vs interior de dificultades; las consecuencias para la vida de quienes viven en zonas despobladas; los desequilibrios de oportunidades; ideas para cambiar el rumbo de los acontecimientos...</i></p> <p>Con este ejercicio de interacción oral a partir del guión, los alumnos serán orientados hacia el análisis de otro tipo de fenómenos de desequilibrio (diferente de los trabajados en las dos clases anteriores).</p>
20'	<p>Destrezas: comprensión escrita</p> <p>El último tercio de la clase será ocupado con la lectura y el comentario de una noticia disponible en: http://www.lavanguardia.com/vida/20130414/54371180922/venta-pueblos-catalunya.html.</p>  <p>Después de algunos cortes y adaptaciones, se ideó la segunda parte de la ficha de trabajo distribuida a los alumnos.</p> <p>Será dado algún tiempo para que el grupo pueda establecer contacto con la noticia. Sigue la lectura en voz alta, repartida entre alumnos voluntarios o elegidos por la profesora.</p> <p>A partir de esta noticia se van a buscar caminos de análisis de posibles cambios para el actual escenario de abandono.</p> <p>La explotación de texto se hará oralmente y culminará con la resolución y corrección simultánea del ejercicio de Verdadero/Falso creado para comprobar la comprensión de texto.</p>

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela


Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

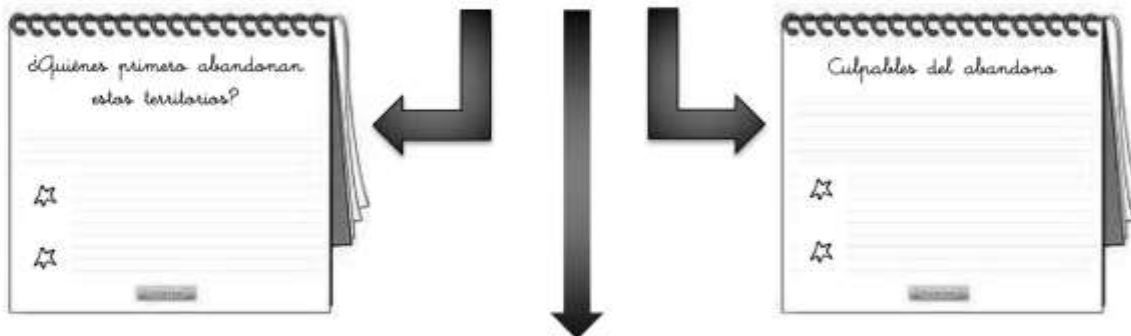
Prof. Doctor Francisco Fidalgo

5 de noviembre de 2013

Anexo 3 - Ficha aula 3 - ELE (nivel 5 - cont.)

	1º curso - Español 5 (continuación) noviembre de 2013
	Profesora: Irene Amado Profesora en prácticas: Silvia Coriano

PUEBLOS EN EL OLVIDO




Consecuencias de la despoblación

- ☆ _____
- ☆ pérdida de valores _____ y _____
- ☆ graves _____ territoriales
- ☆ _____ de la estructura demográfica
- ☆ incapacidad de reemplazar la población joven que _____ a las ciudades
- ☆ _____ de las actividades tradicionales
- ☆ _____ paisagística
- ☆ _____ de tradiciones y costumbres
- ☆ _____ del patrimonio _____ v _____






¿Por qué?



- ☆ localización de trabajos con ingresos más altos en las _____
- ☆ progresivo declive del empleo en el sector _____
- ☆ _____ de los servicios _____
- ☆ _____ de oportunidades _____



Anexo 4 - Guião de aula 1 - ELE (nível 4 - cont.)



 <p>Agrupamento de Escolas Alonso de Albuquerque</p>	<p>Guión de clase – 1 (30.enero.2014)</p>	 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
---	---	--



Lecciones número 69 y 70
jueves, 30 de enero de 2014
Contenidos: Resolución de una ficha:

- Lectura y análisis de una entrevista a la actriz Carmen Maura;
- Los premios Goya y la curiosa rueda de prensa del 91;
- Ejercicios de repaso: los tiempos del pasado.

10'	<p>La profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios. Se confirmarán las presencias/ausencias.</p>
40'	<p>Destrezas: comprensión escrita y expresión oral</p> <p>La clase empezará con actividades de precalentamiento y preparación para los textos que se analizarán.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2;"> <p>La profesora empezará por hacer un conjunto de preguntas relacionadas con lo que van a leer en la entrevista antes del contacto con el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Sabéis quién es Carmen Maura? - ¿Ya habéis oído hablar de Carmen Maura, de Carlos Saura, de Almodóvar? - ¿A qué área artística pertenecen estas personalidades? - Y los Premios Goya: ¿qué son? - ¿Qué conocéis del cine español? <p>Serán dados algunos minutos a los alumnos para que lean el texto para preparar la lectura en voz alta y seleccionar la información relevante.</p> <p>Seguirá la lectura en voz alta, repartida por alumnos voluntarios o indicados por la profesora, y se preguntará a los alumnos si hay palabras de significado desconocido.</p> <p>A partir de sus respuestas o dudas pasaremos al primer ejercicio (2) de la ficha. Las respuestas para cada una de las expresiones serán registradas en la pizarra para que se copien en la ficha.</p> <p>a. No se me suben los premios a la cabeza: <i>los premios no me hacen ilusionada; creída</i> b. Cojonudas: <i>estupendas, excelentes</i> c. ha sido una lotería: <i>ha sido un premio que resulta del azar</i> d. Abrir la puerta: <i>dar la oportunidad</i></p> <p>Terminado este ejercicio, que se realizará en conjunto por toda la clase, sin que sea concedido tiempo para que los alumnos lo resuelvan individualmente, se analizará el texto para confirmar o contestar a lo que no conocían en las preguntas previas.</p> <p>Pasaremos al ejercicio 3 de la ficha.</p> <p>Las respuestas serán dadas oralmente por los alumnos, señalando en el texto las frases que comprueban lo que dicen.</p> <p>a. La actriz ganó el Donostia. b. Carmen Maura refiere a Saura, Álex de la Iglesia y Almodóvar. c. La entrevistada, aunque sepa que el mercado de habla inglesa garantiza una mayor visibilidad y, por eso, ella sería una actriz más importante si hubiese nacido en Wisconsin, no envidia a otras actrices más conocidas. Le encanta ser española y comparándose a otras actrices cree que siempre ha tenido suerte ya que le han tocado papeles muy</p> </div> </div> <div style="margin-top: 20px;">  </div>

	<p>buenos que le permiten tener más éxito que otras compañeras igual de buenas.</p> <p>d. Esa película de Almodóvar le abrió las puertas al extranjero, pero, por otra parte, sintió que su trabajo no fue debidamente valorado por el director, por lo que ha pensado en abandonar.</p> <p>e. Sí. El director fue, durante diez años, la persona con quien Maura más viajó en avión. La actriz dice que los primeros años fueron inolvidables y que aprendió mucho con él, aunque ahora lo vea como si fuera otra persona.</p> <p>f. Carmen dice que los éxitos del cine español no se pueden comparar con los de otros países porque España vivió aislada y cerrada durante muchos años.</p>
20'	<p>Destrezas: expresión oral</p>  <p>La segunda parte de la clase será ocupada con un ejercicio de oralidad que pretende también cumplir otros objetivos de la asignatura: poner los alumnos en contacto con hechos reales; establecer un hilo entre aprendientes y cultura hispanoamericana; causar interés a partir de situaciones curiosas y estimular a la participación en la clase.</p> <p>El texto fue elegido por su relación con el documento común a las tres clases que hay que impartir (<i>¡Ay, Carmela!</i>), las dimensiones, el carácter inusitado y la posibilidad de un amplio conjunto de preguntas que hagan a los alumnos hablar, desarrollar la competencia oral, movilizándolo contenidos léxicos, gramaticales y funcionales.</p> <p>Terminado ese ejercicio, la profesora explicará cómo <i>¡Ay, Carmela!</i> llegó a los Goya, formando la trayectoria de la obra, desde el libro de Sinisterra hasta la película de Saura.</p> <p>Volveremos a este recorrido (Libro > teatro > musical > película) más tarde, por lo que este momento de clase intenta lanzar la semilla de lo que se va a recuperar y a trabajar en los próximos dos bloques.</p>
20'	 <p>La última parte de la clase estará dedicada a la gramática.</p> <p>Seguiremos repasando los tiempos del eje del pasado. Rellenados los huecos del texto "Los premios Goya", se hará un breve comentario al texto con un ejercicio de preguntas/respuestas.</p> <p>Por fin, se completará la tabla del último ejercicio de la ficha. Las correcciones serán registradas por la profesora en la pizarra.</p> <p><u>Corrección del ejercicio 5:</u> celebró, ha cogido, tuvo, impuso, estaba, falló, ganó, puso, ha optado, llevó, ganaron, tuvo, quedó, ha ganado, ha estado, fue, consiguió</p> <p><u>Corrección del ejercicio 6:</u> dirigí, he dirigido, dirigía, había dirigido nominasteis, habéis nominado, nominabais, habíais nominado hizo, ha hecho, hacía, había hecho soñaste, has soñado, soñabas, habías soñado pudimos, hemos podido, podíamos, habíamos podido</p>

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

27. enero. 2014

Anexo 4 - Ficha aula 1 - ELE (nivel 4 - cont.)

	10º curso - Español 4 (continuación) enero de 2014
	Profesora: Irene Amado Profesora en prácticas: Silvia Carrión

1. Lee la entrevista con atención.



Carmen Maura: «Me encanta ser española y me considero buena actriz»

27 de septiembre de 2013, E. David Carrón - San Sebastián.

Carmen Maura es aún mejor entrevistada que actriz (y eso es decir mucho). «Pedro me lo decía siempre» (me responde cuando se lo insinúa). Y cuando se apaga la grabadora, no quedan dudas de que lo que le hubiera gustado de verdad es que el manchego hubiera dado la sorpresa, al estilo de los Premios Goya, y le hubiera entregado el Donostia a todo su carrera que le acaba de otorgar el Festival de San Sebastián. No hace falta nombrarle para que su nombre surja una y otra vez en la conversación. La Maura no lo evita, pero tampoco quiere hacer de menos a otros

como Saura y Álex de la Iglesia. «No se me suben los premios a la cabeza», insiste y, con ironía, todo lo achaca a que, como no es «ni lista, ni guapa, ni alta» ha podido tener una carrera tan diversa. Se sabe gran actriz, aunque no le da demasiada importancia porque, según ella misma reconoce, no hay método, ni estudios, todo le sale así de natural.

¿Ha pensado alguna vez qué hubiera ocurrido de nacer en Wisconsin y que su lengua fuera el inglés?

Seguramente sería una actriz más importante, pero no me da pena no haber nacido en Wisconsin. Me encanta ser española y me considero buena actriz, al mismo nivel que otras de mi país que admiro mucho y no tenemos que envidiar nada a las grandes, pero todo depende del tamaño del mercado donde trabajes y de los señores importantes que te elijan. Hay actrices cojonudas que no han tenido el mismo éxito que yo porque nadie les ha dado un papel como los míos. Esto ha sido una lotería.

Destaca tres películas de su filmografía: «Ay, Carmela», «La ley del deseo» y «La comunidad». ¿Sabe que pasará a la historia por «Mujeres al borde un ataque de nervios»?

Ya. Es una película a la que tengo mucho que agradecer porque me abrió la puerta al extranjero, pero también te digo que es la única vez en mi vida que he pensado en abandonar, porque nunca más me ha pasado que el director no estuviera contento con lo que yo hacía.

Habla con tanta nostalgia de Almodóvar que tengo que preguntarle: ¿hay alguna posibilidad de salvar lo suyo?

No crea. No puedo hablar de él porque se enfada. Intento contar las cosas con sentido del humor, pero a esta edad ya digo lo que pienso.

¿Le quiere?

No sabría qué decir (y se le aguan los ojos). Le quise muchísimo. Durante diez años fue la persona con la que más había viajado en avión. Todos los primeros momentos fueron inolvidables, lo que nos reímos, las historias que me contaba... Reconozco que aprendí mucho con él, como que cualquier cosa era posible. Ahora le veo como si fuera otra persona.

Tiene un discurso muy patriota. ¿Ha contribuido a eso su vida fuera?

Cuando una película española triunfa en el exterior da un gusto que no se puede comparar, porque hemos sido un país tan cerrado durante tantos años... Cuando veo que en Francia una de las nuestras ha tenido éxito, lo paso genial aunque no esté dentro. Me siento la madre de todas: de Bayona, de Amenábar, de Rodrigo Cortés.

Fuente:

http://www.larazon.es/detalle_normal/noticias/3713068/carmen-maura-me-encanta-ser-espanola-y-me-co#UtxbbhCp1mM (adapt.)

2. Explica el significado:

a. No se me suben los premios a la cabeza → _____

b. Cojonudas → _____

c. Ha sido una lotería → _____

d. Abrir la puerta → _____

3. Contesta:

- ¿Qué premio ganó Carmen Maura en el Festival de San Sebastián?
- ¿Qué directores parecen ser los más importantes para la actriz?
- ¿Por qué, aunque sepa que si su lengua fuera el inglés sería una actriz más importante, no le da pena ser española e incluso dice ser una suertuda?
- ¿Qué motivos tiene Maura para no olvidar "Mujeres al borde de un ataque de nervios"?
- Almodóvar fue muy importante para la actriz. ¿Por qué?
- ¿Qué motivo presenta para que los éxitos del cine español tengan un gusto incomparable?

4. Lee el texto.

4.1 ¿Cómo crees que se sintieron los periodistas?

4.2 ¿Qué habrá pasado al responsable por este suceso?

ELMUNDO.es Buscar [Acceso usuarios](#)

España Mundo Europa Op-Blogs Deportes Economía Vivienda Cultura Tere Ciencia Salud Tecnología Medios TV Servicios Shopping

Cultura Cine Premios Goya Los ganadores La gala 35 años Tráilers Diccionario Historia Todos los premios Tus goyas

Momentos estelares

por María Jesús Hernández



1991. "¡Ay Carmela!"

La sonaja de Carlos Saura chocaba de frente con el rostro descompuesto de Almodóvar. Los premios Goya del 91 batieron al ritmo de "¡Ay Carmela!", que no sólo se convirtió en la triunfadora de esta edición sino que batió récords. Los artistas ambulantes de la Guerra Civil se llevaron a casa 13 estatuillas. En la otra cara de la moneda "Átame", que estaba a 15 y se fue como llegó. El momento de tensión, o mejor dicho las horas, fue protagonizado por los periodistas. El encargado de organizar la escenografía de la gala, el director del Centro Dramático Nacional en aquel momento, José Carlos Plaza, se olvidó de reservar un lugar para prensa, que fue enviada a bastidores. Todos los periodistas tuvieron que seguir la gala a través de un televisor. Y no hablar de ruedas de prensa. (Foto: Academia de Cine)

Relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento.
Suceso curioso y poco conocido, que se cuenta en dicho relato.
Argumento o asunto de una obra.
Suceso circunstancial o irrelevante.

ANÉCDOTA

http://www.elmundo.es/especiales/premios_goya/2011/momentos-estelares-05.html

5. Imagina que tienes que solucionar este problema.
¿Qué sugerías?

Una obra...muchos éxitos

<p>Libro:</p> 	<p>Teatro:</p> 	<p>Musical:</p> 	<p>Cine:</p> 	<p>Personajes principales:</p> <p>Carmela Paulino (Gustavete)</p>
---	--	---	---	---

Autor: José Sanchis Sinisterra

6. Completa el texto, conjugando los verbos en falta en el tiempo que se indica:

LOS PREMIOS GOYA

Los Premios Goya son otorgados cada año por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. La primera edición se _____ (celebrar, Pretérito Indefinido) el 17 de marzo de 1987 en el Teatro Lope de Vega de Madrid; la capital española _____ (coger, Pretérito Perfecto) todas las ediciones de los premios excepto la del 29 de enero de 2000, que _____ (tener, Pretérito Indefinido) lugar en el Auditorio de Barcelona.

Récords de los Premios Goya

La película más premiada hasta la fecha es 'Mar adentro' (2004), dirigida por Alejandro Amenábar, que se _____ (imponer, Pretérito Indefinido) en 14 de las 15 categorías a las que _____ (estar, Pretérito Imperfecto) nominada; sólo le _____ (fallar, Pretérito Indefinido) en la de mejor dirección artística. La película, que también _____ (ganar, Pretérito Indefinido) el Oscar a la mejor producción de habla no inglesa, _____ (poner, Pretérito Indefinido) sobre la mesa un tema tan controvertido como la eutanasia a partir de la historia real del marinero tetrapléjico Ramón Sampedro.



La película con más nominaciones es 'Días contados' (1994), de Imanol Uribe: _____ (optar, Pretérito Indefinido) a 19 Goyas y se _____ (llevar, Pretérito Indefinido) 8, entre ellos los de mejor película, dirección y actor protagonista.

La lista de películas que _____ (ganar, Pretérito Indefinido) más Goyas sin triunfar en la categoría de mejor película está formada por 'Remando al viento' (1988), 'El rey pasmado' (1991), 'El día de la bestia' (1995), 'El perro del hortelano' (1996), 'El laberinto del fauno' (2006), 'El orfanato' (2007) y 'Ágora' (2009).

'Átame!' (1990), de Pedro Almodóvar, no ganó ningún premio en la quinta edición de los Goyas pese a estar nominada en 15 categorías. A nivel internacional, el director manchego tampoco _____ (tener, Pretérito Indefinido) suerte: se _____ (quedar, Pretérito Indefinido) sin el Oso de Oro del Festival de Berlín y sin el premio César a la mejor película extranjera que otorga la Academia del Cine Francés. Cuatro directores comparten el primer puesto en la categoría de mejor dirección: Pedro Almodóvar, Fernando Trueba, Fernando León de Aranoa y Alejandro Amenábar, con dos trofeos cada uno.

El actor con más premios es Javier Bardem, que _____ (ganar, Pretérito Perfecto) cuatro de las siete veces que _____ (estar, Pretérito Perfecto) nominado como mejor actor protagonista. Alfredo Landa también _____ (ser, Pretérito Indefinido) nominado siete veces, pero sólo ganó dos.



La actriz protagonista más premiada es Carmen Maura, con tres Goyas de cinco posibles; los _____ (conseguir, Pretérito Indefinido) por 'Mujeres al borde de un ataque de nervios' (1988), '¡Ay, Carmela!' (1990) y 'La comunidad' (2000). La superan en nominaciones Victoria Abril (1 de 8), Maribel Verdú (2 de 7) y Penélope Cruz (2 de 6), y la iguala Ariadna Gil (1 de 5).

Fuente: <http://www.elcriticon.es/premios-goya> (adapt.)

7. Completa la tabla, conjugando los verbos de la primera columna en la persona que se indica:




	Pretérito Indefinido	Pretérito Perfecto	Pretérito Imperfecto	Pretérito Pluscuamperfecto
Dirigir (Yo)	_____	_____	_____	_____
Nominar (Vosotros)	_____	_____	_____	_____
Hacer (Usted)	_____	_____	_____	_____
Soñar (tú)	_____	_____	_____	_____
Poder (Nosotros)	_____	_____	_____	_____



Anexo 5 - Guião de aula 2 - ELE (nível 4 - cont.)

 <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Nossa de Alhoquerque</p>	<p>Guión de clase – 2 (4.febrero.2014)</p>	 <p style="text-align: center;">GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
--	--	--



Lecciones número 71 y 72
martes, 4 de febrero de 2014
Contenidos: "¡Ay, Carmela!" - la canción y la película.
Ejercicio audio y análisis de la noticia "«¡Ay, Carmela!», tercer envite de Saura en la partida de los Oscar".
Expresiones coloquiales.

10'	<p>La profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios. Se confirmarán las presencias/ausencias.</p>
20'	<p>Destrezas: comprensión oral</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="width: 20%; text-align: center;">  </div> <div style="width: 80%;"> <p>La clase empezará con el comentario de imágenes. Será pedido a los alumnos que expliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué ven en los carteles; - A qué periodo histórico pertenecen; - Si conocen una estética semejante; - Qué tipo de mensajes suelen transmitirse en estos carteles; - Para qué sirve este tipo de propaganda. <p>Este intercambio de ideas servirá para introducir el ejercicio audio, una canción que forma parte de la banda sonora de la película <i>¡Ay, Carmela!</i> y que pertenece a la historia de España.</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="width: 20%; text-align: center;">  </div> <div style="width: 80%;"> <p>Los alumnos la oirán solamente ya que las palabras en falta se repiten dos veces, el ritmo permite que se siga muy bien la letra y la clase tiene tendencia para trabajar lo menos posible y es poco colaborativa, por lo que dos audiciones frenarían el ritmo que se pretende.</p> <p>Completada la audición, los alumnos dirán que palabras estaban en falta y la profesora las registrará en la pizarra. Esas respuestas se confirmarán con el visionado de un video preparado para introducir el tema y que será retomado el jueves, en la primera parte de la clase.</p> </div> </div> <p><i>¡Ay, Carmela!</i> (corrección) Gloria, gloria; Luchamos, luchamos; fascistas, fascistas; municiones, cañones; municiones, cañones, bombas; bombas; corazón, corazón; deseo, deseo; acabar, acabar.</p> <p>Seguirá una explicación, apoyada en la información seleccionada para la ficha, sobre la historia de la canción que han oído.</p> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">  </div>
25'	<p>Destrezas: expresión oral</p> <p>La profesora dará cuenta a los alumnos de que en otra versión de esta canción hay la frase "buena paliza les dio" (= sova, tareia). La escribirá en la pizarra y pedirá a los alumnos que expliquen qué significa y también el significado de "ser un palizas" (= pessoa aborrecida, entediante). Esta será la introducción del ejercicio 2 de la ficha, relativo a "expresiones coloquiales". Para ayudar a los alumnos, será proyectado un PowerPoint con la comprensión de cada expresión, en imágenes y de</p>

	<p>manera literal, pero sugiriendo el real sentido.</p>  <p>Cada diapositiva será comentada por los alumnos y deberán encontrar en la columna de las letras el correspondiente de cada una de las expresiones (ejercicio 2). Encontradas todas las respuestas, la profesora registrará en la pizarra la clave de respuesta: 1F, 2D, 3G, 4A, 5B, 6C, 7E.</p>
25'	<p>Destrezas: comprensión escrita</p> <p>La segunda parte de la ficha está ideada para reforzar la idea clave/tema de la unidad en donde se insieren estas clases: "Personajes hispanos". A partir de un texto real, seleccionado porque da cuenta del éxito de la película <i>¡Ay, Carmela!</i>, de Carlos Saura, se hará el análisis desde el punto de vista del contenido, pero también se aprovechará para ampliar vocabulario relacionado con el cine. Los alumnos tendrán algún tiempo para leer el texto y, en seguida, se hará la lectura repartida en voz alta. Se identificarán los aspectos cruciales del texto a través de las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo reaccionó la crítica a la película de Saura? - ¿Qué premios recibió el actor principal de la película? - ¿Cómo caracteriza Carmen Maura el director? - ¿Quién era, en 1991, el presidente de la Academia Española de Cine? - ¿Qué ingredientes tiene la película para ganar el Oscar? 
10'	<p>Destrezas: comprensión escrita</p> <p>La clase terminará con la realización y corrección, en simultáneo, de los ejercicios 2, 3 y 4 de la ficha de trabajo. Ya que las respuestas no exigen construcciones complejas, no se hará registro en la pizarra. Se llegará a las siguientes respuestas:</p> <p><u>Ejercicio 2:</u> a6, b4, c1, d7, e2, f3, g5</p> <p><u>Ejercicio 3:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intruso: f ¿A qué se refiere este grupo de palabras?: profesiones relacionadas con el cine • Intruso: c ¿A qué se refiere este grupo de palabras?: géneros de películas • Intruso: e ¿A qué se refiere este grupo de palabras?: premios de cine <p><u>Ejercicio 4:</u> Actriz: Carmen Maura Actor: Andrés Pajares Director: Carlos Saura Año de estreno: 1990 Personajes principales: Carmela y Paulino Película basada en la obra de: José Sanchis Sinisterra</p>

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

27. enero. 2014

Anexo 5 - Ficha aula 2 - ELE (nivel 4 - cont.)

	<p>10º curso - Español 4 (continuación) febrero de 2011</p>	
<p>Profesora: Irene Amado</p>	<p>Profesora en prácticas: Silvia Coriano</p>	

1. Escucha con atención y completa los huecos

¡AY CARMELA!

Viva la Quince Brigada,
rumba la rumba la rumba la.
Viva la Quince Brigada,
rumba la rumba la rumba la
que se ha cubierto de _____,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!
que se ha cubierto de _____,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

_____ contra los moros,
rumba la rumba la rumba la.
_____ contra los moros,
rumba la rumba la rumba la
legionarios y _____,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!
legionarios y _____,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

En los frentes de Gadesa,
rumba la rumba la rumba la.
En los frentes de Gadesa,
rumba la rumba la rumba la
No tenemos _____, ni
tanques, ni _____,
¡Ay Carmela!
No tenemos _____, ni
tanques, ni _____,
¡Ay Carmela!

Pero nada pueden _____,
rumba la rumba la rumba la.
Pero nada pueden _____,
rumba la rumba la rumba la
cuando sobra _____,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!
cuando sobra _____,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

Solo es nuestro _____,
rumba la rumba la rumba la.
Solo es nuestro _____,
rumba la rumba la rumba la
_____ con el fascismo,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!
_____ con el fascismo,
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!



<http://www.espanol.com/imagenes-director-carlos-casas-films-ay-carmela.html>
http://www.youtube.com/watch?v=2Mh_g0DvUz8

"¡Ay, Carmela!" era una canción popular del siglo XIX, que cantaban los guerrilleros españoles que luchaban contra las tropas de Napoleón en 1808. En el transcurso de los años su letra se adaptó a las circunstancias sociales y políticas. En la guerra civil se cantó con diversas versiones y se la conoce con distintos títulos. Entre los republicanos se hicieron especialmente populares las dedicadas al Paso del Ebro y a la XV Brigada Internacional. La XV Brigada estaba integrada por batallones de las Brigadas Internacionales - formadas por voluntarios antifascistas - y españoles. Participó decisivamente en las principales batallas de la Guerra Civil: Jarama, Ebro, Ciudad Universitaria, Guadalajara...

2. Relaciona las palabras o expresiones con su significado

1. Flechazo
2. Quedarse corto
3. Dar calabazas
4. Estar colado por alguien
5. Echar de menos
6. Estar hasta las narices
7. Quedarse de piedra

- a. Estar muy enamorado
- b. Tener sentimiento y pena por la falta de alguien/alguna cosa
- c. Estar cansado, harto.
- d. No decir o hacer todo lo que podría; avergonzarse
- e. Atónito, paralizado por la sorpresa.
- f. Amor que repentinamente se siente o se inspira
- g. Rechazar o reprobar

«¡Ay, Carmela!», tercer invite de Saura en la partida de los Oscar

Propuesta de la Academia del cine español a su homóloga hollywoodense

Con más periodistas que miembros de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, y más cámaras de televisión que rostros famosos, ayer domingo se dio a conocer por fin la película española que optará al «entry» del que cinco filmes serán finalmente

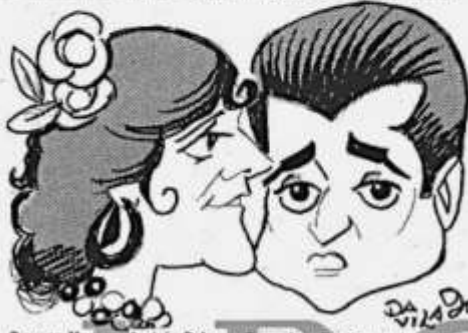
Desde que «¡Ay, Carmela!», basada en la obra de teatro homónima de José Sanchis Sinistera, fue estrenada en las pantallas españolas en marzo de este año, la crítica se rendía ante el gran trabajo de Carlos Saura, tras los sonoros fracasos ulteriores, apuntando que «a la tragedia le borda perfiles de comedia. Por mucho que se bucee en la filmografía del cineasta, no será fácil encontrar otra película tan construida, en la que el drama se imbricaba tanto en la comedia y la comedia se apodora del drama».

De los actores protagonistas: Andrés Pajares, la ex Almodóvar Carmen Maura, y el cubista Gabino Diego, se escribieron comentarios como: «Amueblan a la perfección la estancia de sus dos complejos personajes. Ella traduce con la expresión de su cara todas las contradicciones de la guerra. Él, ahuyentador de males y convicciones, es capaz de pasarle un paño a su cara y pintar en ella un halago. Una interpretación mucho más completa y perfecta que lo que la evidencia señala».

Andrés Pajares, Paulino en la cinta, que ayer por la mañana tenía previsto llegar a Madrid procedente de Puerto Rico, terminó la tarde en el aeropuerto de Valencia al ser desviado su avión hacia esa ciudad. El actor fue premiado por su trabajo en «¡Ay, Carmela!» en el último Festival de Cine de Montreal, donde obtuvo el galardón al mejor actor, siendo este premio el primer reconocimiento internacional de toda su carrera, justo en el que era también su primer papel dramático.

Carmen Maura, por su parte, declaró desde estas páginas que, «el encuentro con Saura fue un regalo. La relación no pudo ser mejor, y estoy deseando repetir. Había preguntado a compañeros sobre su carácter en el plató y, la verdad, es mucho mejor de lo que yo creía. No quiero negar que tenía cierto miedo. Tenía que cantar varias canciones, entre ellas «Suspiros de España», que con tanta nota me producía escalofríos. Saura es un hombre respetuoso, cuidadoso con sus actores. Se le nota que le gustamos muchísimo, tan-

Madrid, José Arenas
candidatos de la Academia de Hollywood al Oscar a la mejor película en habla no inglesa. Prensa y asistentes al acto aplaudieron con entusiasmo notable al escuchar, en palabras del notario Manuel Ramos, que «la película candidata es «¡Ay, Carmela!», de Carlos Saura».



Carmen Maura y Andrés Pajares, Carmela y Paulino en la película de Carlos Saura que ayer resultó elegida candidata de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de España para ser presentada a las votaciones de la Academia de Hollywood, en las preliminares de los próximos Oscar 1990.

to de pringosos como de repeinados».

El filme seleccionado supone para Saura la tercera candidatura a los Oscar, en caso de que el próximo 25 de marzo la Academia de Hollywood proclame su nombre para el apartado de películas en lengua no inglesa. Recordar que anteriormente estuvo presente con la agriñada «Mamá cumple cien años» y «Carmen».

Según el presidente de la Academia Española de Cine, Antonio Giménez Rico, «la votación

ha sido secreta. Las películas que han entrado en esta competición para el Oscar han sido estrenadas entre el 1 de noviembre de 1989 y el 31 de octubre de este año». Refiriéndose a «¡Ay, Carmela!», el realizador comentó que dentro de las que en principio parecían más apropiadas para ir a Hollywood, «la película de Saura me parece que tiene todo lo necesario para que guste. Emoción, dramatismo, ternura y humor, son aditivos que se reconocen en cualquier punto del mundo».

3. ¿Qué significa en portugués?

- | | | | |
|---|-------------|---|--------------|
| a | pantallas | 1 | sentimiento |
| b | amueblan | 2 | arrepíos |
| e | halago | 3 | alinhados |
| f | cinta | 4 | dotan |
| g | escalofríos | 5 | desalinhados |
| h | pringosos | 6 | telas |
| i | repeinados | 7 | fitas |

4. Elige el intruso:

- a cineasta
- b argumentista
- c directora
- d decorador
- e acompañamiento
- f albañil

¿A qué se refiere este grupo de palabras?

- a policiaço
- b musical
- c juerga
- d comedia
- e drama
- f acción y aventura

¿A qué se refiere este grupo de palabras?

- a BAFTA
- b Concha de oro
- c Oscar
- d Goya
- e Grammy
- f Globo de oro

¿A qué se refiere este grupo de palabras?



5. Completa con información del texto:

¡AY, CARMELA!

Actriz: _____ Año de estreno: _____
 Actor: _____ Personajes principales: _____
 Director: _____
 Película basada en la obra de: _____





Anexo 6 - Guião de aula 3- ELE (nível 4 - cont.)

 <p>Escola Secundária Mons. de Albuquerque</p>	<p>Guião de classe – 3 (6.febrero.2014)</p>	 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
---	---	--



Lecciones número 73 y 74
jueves, 6 de febrero de 2014
Contenidos: El musical y la película "¡Ay, Carmela!": visionado y comentario de algunas escenas. Contextualización histórica de la obra de Sinisterra.
Análisis del poema "El crimen fue en Granada", de Antonio Machado.

10'	<p>La profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios. Se confirmarán las presencias/ausencias.</p>
20'	<p>Destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral</p> <p>La clase empezará por hacer el puente con las dos anteriores. Se proyectará el cartel del musical <i>¡Ay, Carmela!</i> y se preguntará a los alumnos qué saben ya sobre esta obra. Habrá respuestas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un libro, una canción, una película muy premiada y musicales/ piezas de teatro; - El autor del libro es José Sinisterra; - El director de la película es Carlos Saura; - La canción ya existía pero fue adaptada durante la guerra civil. <p>Concluido este primer punto previo, los alumnos leerán la información que se incluye en la ficha sobre el musical, cuya presentación van a ver después de esta introducción.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div> <p>El video pasará solamente una vez (1 minuto) y, terminado el visionado, los alumnos contestarán a las preguntas que se incluyen en la ficha.</p> <p>Estas preguntas fueron pensadas para que, a par del estudio de personajes/personalidades hispanohablantes célebres, los alumnos puedan conocer un poco de la historia de España, de manera no exhaustiva, pero capaz de ampliar el conocimiento de la segunda cultura a través, también, del contacto con una obra relevante.</p> </div> </div> <p>Las respuestas no se registrarán en la pizarra, porque se trata de una clase de nivel 4 de lengua y las estructuras necesarias para contestar correctamente a las preguntas son breves y sencillas, por lo que podrán/deberán hacerlo en la ficha por tópicos (como les será recomendado).</p> <p>Las respuestas serán:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Es la bandera de la república. b. No. Es un escenario de guerra, destrucción y hay pocos elementos escénicos. c. Los mundos que comparten el escenario son el militar y el de las Artes (el teatro). d. Es la protagonista principal, por eso da el nombre a la historia. e. Durante la guerra civil de España (1936-1939). f. La violencia, por mucha que sea, solo se impone si se pierde el humanidad, los valores morales, lo que para cada uno es esencial. Solo somos susceptibles si no estamos seguros de lo que somos/queremos y no tenemos ganas para luchar por lo que creemos justo y correcto. <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">  </div>

10'	<p>Destrezas: lectura, comprensión escrita y expresión escrita</p> <p>Concluida esta primera parte de la clase, los alumnos dispondrán de algunos minutos para leer la información que se incluye en la ficha sobre <i>¡Ay, Carmela!</i> y a continuación se hará la lectura en voz alta y se comprobarán, o encontrarán, las respuestas para las preguntas anteriores.</p> <p>Además, los alumnos deberán buscar en la ficha de la clase anterior (en la canción <i>¡Ay, Carmela!</i>) los versos que comprueban:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente de guerra civil: "No tenemos municiones, ni tanques, ni cañones..." - Las fuerzas enfrentadas: "Viva la Quince Brigada" y "Luchamos contra el fascismo" <p>Será también explicada la actividad de expresión escrita (ejercicio 2) que los alumnos tendrán que hacer en casa, para entregar el día 13 de febrero.</p> <p>La estructura de este ejercicio respeta las orientaciones del IAVE y en la corrección se llevarán en cuenta los criterios de corrección de los exámenes nacionales.</p>
15'	<p>Destrezas: comprensión audio y comprensión escrita</p> <div data-bbox="359 792 630 976"> </div> <p>Para que los alumnos puedan comprender mejor el ambiente, motivaciones y fuerzas enfrentadas durante la guerra civil de España, después de preguntarles qué saben sobre el tema, será proyectado un breve resumen, disponible en YouTube y que fue cortado para presentar la información que se considera útil (2':50").</p> <p>Concluido el visionado, los alumnos completarán el texto, adaptado por la profesora a partir de un artículo del periódico <u>El País</u>, que habla del contexto social y político del preguerra.</p> <div data-bbox="1136 916 1321 1178"> </div> <p>Los alumnos completarán el texto con las palabras disponibles en el cuadro y van a leerlo en voz alta. Se hará una comparación con la situación de Portugal en la misma época histórica.</p> <p>Los huecos se rellenarán por este orden: 1936, autoritarismo, república, Falange, fascismo, España, Franco, revolucionarios, régimen, armas.</p> <p>Después de la corrección se hará directamente la identificación del Guernica (de Picasso) y de la foto del dictador Francisco Franco. Estas dos imágenes fueron seleccionadas para la ficha porque aparecen en el vídeo que se ha proyectado y, además, son referencias obligatorias cuando se habla de figuras célebres de España. Se hablará de forma resumida de estas dos personalidades y del bombardeo de Guernica, a través de un corto ejercicio de preguntas/respuestas orales y de comentario de imágenes (cuadro de Picasso, fotografías de Picasso y Franco).</p>
35'	<p>Destrezas: comprensión audio, expresión oral y comprensión escrita</p> <div data-bbox="359 1503 619 1644"> </div> <p>Terminada esta contextualización, se cerrará el círculo de las últimas tres clases – los alumnos van a ver dos bloques de imágenes que pertenecen a la película de Carlos Saura.</p> <p>A respeto del primer bloque de imágenes, será preguntado a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qué se reproduce en estas escenas: un fusilamiento; - qué tipo de sensaciones despierta la llegada de los militares al lugar donde estaban los presos: miedo, intranquilidad, desesperación, injusticia, incredulidad... - si conocen algún fusilamiento (tristemente) célebre durante este periodo de la guerra civil de España: el de García Lorca, el de Primo de Rivera <p>Pasaremos, finalmente, a la lectura (en silencio) del poema de Antonio Machado a la que seguirá la lectura en voz alta.</p>

Para concluir, los alumnos contestarán a las preguntas que la profesora preparó para la ficha de trabajo, siguiéndose el mismo método que fue utilizado en la corrección del primer ejercicio.

Las respuestas irán al encuentro de estos tópicos:

- a. Federico García Lorca.
- b. La escena del fusilamiento/de la muerte del poeta.
- c. Los verdugos no miraron Federico a la cara. Todos cerraron los ojos y rezaron.
- d. En Granada, de madrugada/al inicio del día.
- e. Federico caminaba solo con la Muerte.
- f. La Muerte es descrita como un ser sin carne, sin ojos, de pelo suelto al viento y labios rojos.
- g. Se propone que se construya en la Alhambra un túmulo sobre una fuente.



El último momento de la clase será el visionado de la escena en que Paulino recita al teniente Ripamonte los versos de Machado.

Analizado el poema de Machado, y conocido el contexto histórico de los hechos que se retratan en esta película, será pedido a los alumnos que comenten la elección de Paulino con base en tres puntos esenciales:



- ¿Qué riesgos corrieron Paulino, Carmela y Gustavete?
- ¿Cómo podemos interpretar esta actitud de Paulino?
- ¿Cómo se explica que el teniente no haya reaccionado mal?

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

27. enero. 2014

Anexo 6 - Ficha aula 3- ELE (nível 4 - cont.)

	10º curso - Español 4 (continuación) febrero de 2014
	Profesora: Irene Amado Profesora en prácticas: Sílvia Carriano

1. Asiste al vídeo y contesta:



http://www.cunkaMera.net/aycarmela_detalle.asp?id_espectaculo=924

Innovadora versión musical de la exitosa comedia trágica de José Sanchis Sinistera, protagonizada por tres primeras figuras de la escena: el cine y la televisión: Inma Cuesta, Javier Gutiérrez y Marta Ribera.

Bajo la dirección experta de Andrés Lima, presenta temas originales de Víctor Manuel, Vanesa Martín y Pedro Guerra, así como piezas muy conocidas del cancionero popular. Completan el elenco de actores Javier Navares, Álvaro Morte, Pablo Raya, Javier Enguix y Sagra Mielgo como cover. La comedia musical está producida por Andrés Vicente Gómez, quien en 1991 produjo también la versión cinematográfica de esta célebre obra que obtuvo 13 premios Goya y un sonoro éxito internacional.

<http://www.youtube.com/watch?v=vt1oxZ7ta4M&list=PLC8m4cbn1aET3we-dfWkx6k0z2ba6>

- ¿Qué bandera es la que aparece en el cartel?
- ¿El escenario que se retrata te parece lujoso?
- ¿Qué dos mundos comparten el protagonismo en esta obra?
- ¿Quién será Carmela?
- ¿En qué época histórica ocurrirá la acción?
- Comenta la frase "Pero nada pueden bombas...donde sobra corazón"

	<p>Paulino y Carmela son artistas de tercera categoría.</p> <p>Carmela es una mujer sencilla, sin mucha cultura, pero con gran corazón. Incapaz de traicionar sus sentimientos, comparte su vida y el escenario de "Carmela y Paulino: variedades a lo fino" con Paulino, que parece tener claro que cualquier cosa vale para salvar la vida.</p> <p>En la historia, poco a poco crece la indignación de Carmela y por fin se rebela, no por ideas políticas, sino por un impulso de humanidad hacia los condenados a muerte.</p> <p>Su propio temperamento, de mujer impulsiva e irreflexiva, pero, ante todo, mujer del pueblo, la lleva a unirse al canto de los milicianos antifascistas y entona con ellos la canción popular republicana <i>¡Ay, Carmela!</i> Que acabará finalmente con su vida.</p> <p><i>¡Ay, Carmela!</i> es una obra teatral de referencia de finales del siglo XX.</p> <p>Los personajes principales se enfrentan a cuestiones como la dignidad humana, los valores éticos y las relaciones que se establecen entre los artistas y el poder. Un conflicto que en su manifestación más extrema conduce a la violencia física y psicológica y que, a Carmela, le costó la vida.</p>
---	---

2. ¿Pueden el Arte y los artistas resistir al poder y combatir ideales de mayorías o, incluso, impuestos por medio de la fuerza?

En un texto entre 100 a 200 palabras, refleja tu idea acerca del tema. Puedes basarte en ejemplos concretos de la historia reciente de Portugal/ de personalidades portuguesas (reales o de la ficción) que actúen contra la corriente.

3. ¿Qué sabes de la Guerra civil Española? Busca las palabras perdidas y ponlas donde correspondan.

Revolucionarios ◊ Franco
◊ Falange ◊ 1936 ◊ España
◊ república ◊ armas ◊ fascismo
◊ Española ◊ autoritarismo ◊
régimen



<http://www.youtube.com/watch?v=gcPwOw5oFk>

En los primeros meses de _____, la sociedad española estaba muy fragmentada, con la convivencia bastante deteriorada y el rechazo de la democracia liberal a favor del _____ avanzaba a pasos agigantados.

Había en España una _____, cuyas leyes y actuaciones habían abierto la posibilidad histórica de solucionar problemas irresueltos, pero habían encontrado también, y provocado, importantes factores de inestabilidad.

El fascismo apareció en España más tarde que en otros países, sobre todo si la referencia son Italia y Alemania, y se mantuvo muy débil como movimiento político hasta la primavera de 1936. El que iba a ser el principal partido fascista de España, _____, fue fundado por José Antonio Primo de Rivera, el 29 de octubre de 1933.

El _____ y el comunismo, los dos grandes movimientos surgidos de la Primera Guerra Mundial y que iban a protagonizar dos décadas después la Segunda, apenas tenían arraigo en la sociedad española durante los años de la República y no alcanzaron un protagonismo real y relevante hasta después de iniciada la Guerra Civil.

En la historia de _____ del siglo XX hubo un antes y un después del golpe de Estado de julio de 1936. Bastaron tres años para que la sociedad padeciera una oleada de violencia y desprecio por la vida sin precedentes. Y de allí surgió la paz de _____, el Estado de terror, la continuación del Estado de guerra, un régimen de crimen e intimidación.

Mientras las fuerzas armadas defendieron a la República y obedecieron a sus gobiernos, pudo mantenerse el orden y los intentos militares/derechistas o _____ de subvertirlo fracasaron, aunque fuera, como en la revolución de Asturias de octubre de 1934, con un coste alto de sangre. El golpe de muerte a la República se lo dieron desde dentro, desde el seno de sus mecanismos de defensa, los propios militares que rompieron el juramento de lealtad a ese _____ en julio de 1936. A partir de ese momento, comenzaron una lucha violenta para conquistar el poder. El destino de España se decidió por las _____. Y el resultado ya lo sabemos.

4. Legenda las imágenes:



Fuente:

<http://www.elpais.com/actual/revolucion-militar/guerra-civil-1936.html> (14/07)

El crimen fue en Granada a Federico García Lorca

I

El crimen

Se le vio, caminando entre fusiles
por una calle larga,
salir al campo frío,
aún con estrellas, de la madrugada.
Mataron a Federico
cuando la luz asomaba.
El pelotón de verdugos
no osó mirarle a la cara.
Todos cerraron los ojos;
rezaron: ¡ni Dios te salvó!
Muerto cayó Federico
—sangre en la frente y plomo en las entrañas—.
... Que fue en Granada el crimen
sabed —¡pobre Granada!—, ¡en su Granada!

II

El poeta y la muerte

Se le vio caminar solo con Ella,
sin miedo a su guadaña.
—Ya el sol en torre y torre; los martillos
en yunque, yunque y yunque de las fraguas—.
Hablaban Federico,
requebrando a la Muerte. Ella escuchaba.
«Porque ayer en mi verso, compañera,
sonaba el eco de tus secas palmas,
y diste el hielo a mi cantar, y el filo
a mi tragedia de tu hoz de plata,
te cantaré la carne que no tienes,
los ojos que te faltan,
tus cabellos que el viento sacudía,
los rojos labios donde te besaban...
Hoy como ayer, gitana, muerte mía,
qué bien contigo a solas,
por estos aires de Granada, ¡mi Granada!»

III

Se les vio caminar...
Labrad, amigos,
de piedra y sueño, en *la Alhambra*,
un túmulo al poeta,
sobre una fuente donde lloro el agua,
y eternamente diga:
el crimen fue en Granada, ¡en su Granada!

Antonio Machado, La guerra

Federico García Lorca



Federico García Lorca en 1914

Nacimiento	5 de junio de 1898 Fuente Vaqueros, ¹ Granada, España
Defunción	19 de agosto de 1936 ² (38 años) Zona Vinar y Híjar, Granada, España
Organización	Poeta, dramaturgo y escritor
Nacionalidad	Español
Período	1914-33
Movimiento	Generación del 27



5. Contesta de forma completa:

a. ¿Quién iba entre los fusiles?

b. ¿Qué escena se describe en el poema?

c. ¿Cómo reaccionaron los ejecutantes?



d. ¿Cuándo y dónde se produjo el crimen?

e. ¿Con quién caminaba el poeta?

f. Identifica las características físicas que se atribuyen a la Muerte en el poema.


g. ¿Qué propuesta se presenta en el poema para prestar homenaje al muerto?





Anexo 7 - Guião de aula 1- ELE (nível 3 - inic.)

 <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Nossa de Alhoquerre</p>	<p>Guión de clase – 1 (30.abril.2014)</p>	 <p style="text-align: center;">GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
---	---	--



Lección número 78
miércoles, 30 de abril de 2014
Contenidos: Costumbres españolas - la siesta.
Lectura y análisis del texto "Siempre igual" y visionado de parte del reportaje: "España: ¡adiós a la siesta!".
Las oraciones causales.

NOTA	<p>Se pasará lista. Ya que las clases de 45 minutos se presentan cortas para desarrollar con eficacia los objetivos de una clase de lengua, el sumario se escribirá en la clase siguiente.</p>
25'	<p>Destrezas: lectura, comprensión escrita y expresión oral</p> <p>El trabajo empezará, preguntando a los alumnos cuáles son, para ellos, los símbolos, costumbres y marcas con las que identifican España. Se esperan/ se encaminará la clase para respuestas como:</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> </div> <p>Si durante este primer momento no se refiere la "siesta", se hará referencia a un artículo del periódico "El País" (25 de enero de 2012) cuyo título es "¿Españoles vagos y alemanes sin gracia?". A partir de la provocación "¿Por qué dicen que los españoles son vagos?" se llegará a la costumbre de la siesta. Se repartirá la ficha y los alumnos dispondrán de algunos minutos para la preparación de la lectura en voz alta.</p> <p>Concluida la lectura, el análisis se hará oralmente a partir de la participación de los alumnos, que contestarán a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué el título del texto es "Siempre igual"? - ¿Qué habrá motivado el "New York Times" a decir que España es la tierra de las 10 de la noche? - ¿Cómo es el clima en España y de qué manera influye en el modo de vida de los españoles? <p>El ejercicio 2 de la ficha, se hará directamente y los alumnos tendrán que identificar las frases del texto que justifican las respuestas:</p> <p>2.1 – una costumbre española: "Esta vez hablaba de algo tan patrio y tan nuestro como la siesta." 2.2 – es igual a la alemana: "En los últimos meses se planteó el debate sobre si deberíamos cambiar nuestro huso horario y adaptarnos al inglés, ya que es al que verdaderamente pertenecemos, si Franco no hubiese querido hacerse tan amigo de Hitler y estar en consonancia hasta en la hora." 2.3 – es una plusvalía para el sector del turismo: "Eh, pero siempre nos quedará el turismo de sol y playa."</p> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">  </div>

<p>10'</p> <p>Tareas de casa</p>	<p>Destrezas: expresión escrita (tarea de casa)</p>  <p>En la segunda parte de la clase nos ocuparemos del contenido gramatical definido para este primer bloque: las oraciones causales. La explicación se hará a partir de lo expuesto en la página 121 del libro. Para consolidar el dominio de este contenido, los alumnos tendrán que realizar en casa, como tarea de fin de semana, los ejercicios 3, 4 y 5.3 de la ficha. El ejercicio 5.3 deberá ser entregada a la profesora en la próxima clase para que ella haga la corrección de todos los textos y los alumnos tengan claro cuáles han sido los errores que han cometido y respectivas propuestas de corrección.</p> 
<p>10'</p>	<p>Destrezas: comprensión audiovisual</p>  <p>La última parte de la clase será destinada a un ejercicio de comprensión audio. A partir de un reportaje disponible en YouTube: (https://www.youtube.com/watch?v=ifa3n1lvac) y que se acortó para traer para la clase el esencial de la información, los alumnos identificarán en las opciones listadas en el ejercicio 5.1 los argumentos que se refieren en el video y obtendrán pistas para la realización del ejercicio 5.2. Este video, además de ser el punto de partida para la realización del ejercicio realizado y corregido en clase, será útil para la tarea de casa, por lo que se identifica la fuente, para que (si lo consideran provechoso) los alumnos puedan ver el reportaje completo en su casa. La clase terminará con la corrección oral del ejercicio 5.1 y con el registro en la pizarra de las respuestas del ejercicio 5.2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - libera; - reduce; - aumenta; - mejora; - contribuye; - alivia; - previene. 

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

21. abril. 2014

Anexo 7 - Ficha aula 1- ELE (nivel 3 - inic.)

	9º curso - Español 3 (Iniciación)
	abril de 2011
Profesora: Irene Amado	Profesora en prácticas: Silvio Cariano

1. Lee el texto con atención:

SIEMPRE IGUAL

El New York Times ha publicado recientemente un artículo sobre España. Esta vez no versaba sobre la creciente pobreza de nuestro país, ni sobre los jóvenes que deben emigrar a otros países europeos en busca de una oportunidad. Esta vez hablaba de algo tan patrio y tan nuestro como la siesta.

El título del artículo es «España, la tierra de las 10 de la noche» puesto que parten de un caso concreto: Jorge Rodríguez y sus amigos están viendo un partido de fútbol un miércoles por la noche en un bar. A mí no me parece raro, creo que a ninguno de nosotros nos lo parecería... Pero a ellos sí.

Tenemos un horario diferente, y somos conscientes de ello, pues solo hace falta salir de viaje, pasarnos por Londres y descubrimos que a las 6 de la tarde están cenando y de camino a casa, y eso pasa en el resto de Europa, al menos en la que va mejor, porque ya se sabe... los países del sur somos otra historia.

En los últimos meses se planteó el debate sobre si deberíamos cambiar nuestro huso horario y adaptarnos al inglés, ya que es al que verdaderamente pertenecemos, si Franco no hubiese querido hacerse tan amigo de Hitler y estar en consonancia hasta en la hora. ¿Es realmente factible un cambio horario? ¿Mejoraría eso nuestra productividad?

Considero que un cambio de hora tampoco sería la solución de todos nuestros problemas, aunque algunos lo vendan como la panacea. Pero no estaría de más plantearnos la posibilidad de trabajar en un horario continuado con poco tiempo para comer pero que acorte la jornada laboral considerablemente. Eso permitiría estar antes en casa, poder pasar más tiempo con la familia e incluso cenar un poco más pronto.

Como nos gusta comer, comer y disfrutarlo, con nuestro café y nuestras conversaciones, el problema es que es una cuestión cultural, y a ver cómo se consigue eliminar eso de una sociedad. Es misión casi imposible. Es cierto que el clima no ayuda en muchas ocasiones, que no es lo mismo estar en Londres, donde siempre llueve y hace frío, y eso no anima nada a quedarse por la calle durante un tiempo prolongado, que estar aquí, donde muchas veces nuestro invierno parece su verano.

Al final parecen todo excusas, excusas que siempre ponemos para justificar que somos menos productivos. Muchos expertos cuentan historias sobre competitividad y la necesidad de parecernos a los europeos (...a los buenos), pero no tomamos conciencia y el sistema laboral tampoco tiene ganas de adaptarse, por eso vamos a quedarnos igual... (...a causa de la siesta, del clima, de la comida...) Eh, pero siempre nos quedará el turismo de sol y playa.

Por Carla Mourino Sapiña in <http://trasieladies.wordpress.com/tag/siesta/> (adapt.)

2. Señala la opción correcta:

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| 2.1 El New York Times escribió sobre... | a. una costumbre española | <input type="checkbox"/> |
| | b. la vida de los jóvenes españoles | <input type="checkbox"/> |
| | c. la emigración | <input type="checkbox"/> |
| 2.2 La hora española... | d. sigue el huso horario inglés | <input type="checkbox"/> |
| | e. es igual a la portuguesa | <input type="checkbox"/> |
| | f. es igual a la alemana | <input type="checkbox"/> |
| 2.3 El clima de España... | g. no invita a salir de casa | <input type="checkbox"/> |
| | h. es una plusvalía para el sector del turismo. | <input type="checkbox"/> |
| | i. impone restricciones a una economía fuerte | <input type="checkbox"/> |

'La siesta', Pablo Picasso

3. Subraya en el texto "Siempre igual" las conjunciones y locuciones causales que encuentres.

4. Completa con el conector apropiado sin repetir ninguno:

a. puesto que	.	.	1. Creo que le han subido el sueldo...esta mañana estaba contentísimo.
b. porque	.	.	2. ...estaba muy cansada, me acosté temprano.
c. a fuerza de	.	.	3. ...todos sabéis la noticia, no es necesario que siga disimulando.
d. de tanto	.	.	4. Por favor: vete tú a comprar el regalo... hoy tengo reunión con el jefe.
e. como	.	.	5. ...quejarse y quejarse, consiguió que lo despidieran.
f. ya que	.	.	6. ...no queréis contar conmigo para nada, dejó el proyecto.
g. que	.	.	7. Consiguió su ascenso...mucho sacrificio y tenacidad.

5. "¿La siesta? Pues porque...". Después de asistir al vídeo (versión integral disponible en YouTube con el título "España: ¡adiós a la siesta! | Europa semanal") sigue las instrucciones a continuación:

5.1 Señala en la lista los ítemes que son referidos en el reportaje como razones históricas para hacer la siesta:

- [] proviene de una de las reglas de la orden monástica de San Benito: reposo y tranquilidad en la hora sexta
- [] es una necesidad, porque alrededor de las 2 del mediodía, el calor alcanza su punto álgido y es demasiado intenso afuera
- [] en el posguerra, la gente tenía dos trabajos y no dormía lo suficiente durante la noche: así se dividió el día en 2 momentos de sueño
- [] Churchill la consideraba muy útil: el que duerme la siesta rinde mucho más
- [] Camilo José Cela dijo que la siesta es el yoga de los españoles



5.2 Completa la lista de beneficios de la siesta para la salud (algunos no son referidos en el reportaje):

- ✓ ayuda a _____ (contrario de retener) la tensión y la ansiedad;
- ✓ _____ (sinónimo de disminuye) el estrés y permite recargar energía;
- ✓ _____ (antónimo de acorta) la capacidad de concentración y el rendimiento mental y físico;
- ✓ _____ (antónimo de empeora) el humor y el estado de ánimo;
- ✓ mejora y _____ (lo mismo que ayuda a) a tener más memoria;
- ✓ _____ (sinónimo de aligera) la fatiga mental y física;
- ✓ _____ (sinónimo de precave) la somnolencia.

5.3 Presenta las causas que han motivado esta costumbre tan española y los motivos a favor y en contra de la manutención de este hábito en la actualidad. (Tienes que utilizar conjunciones y locuciones causales en tu texto):





Anexo 8 - Guião de aula 2- ELE (nível 3 - inic.)

 <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Nossa de Alhoquerre</p>	<p>Guión de clase – 2 (5.mayo.2014)</p>	 <p style="text-align: center;">GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
---	---	--



Lecciones número 79 y 80
 lunes, 5 de mayo de 2014
 Contenidos: Corrección de los deberes.
 Costumbres españolas - "¡Vámonos de tapas!".
 Lectura y análisis del texto "Cuando Europa duerme, España cena y va de copas".

10'	<p>La profesora escribe los sumarios (de la clase de hoy y de la del jueves) en la pizarra y los alumnos los copiarán a sus cuadernos diarios. Se confirmarán las presencias/ausencias.</p>
10'	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="width: 15%; border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-right: 10px;">  </div> <div> <p>La clase empezará con la corrección de las tareas de casa, oralmente, y también se aprovechará este momento para recuperar el tema de la clase anterior y lanzar el de hoy – el tapeo. Las respuestas que se van a dar son:</p> <p>3. puesto que, pues, porque, ya que, como, por eso, a causa de</p> <p>4. a3, b1, c7, d5, e2, f6, g4</p> </div> </div>
10'	<p>Destrezas: expresión oral</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="width: 20%; border: 1px solid black; background-color: black; color: white; padding: 5px; font-size: small;"> ¿Están listos? — — ¿Qué vemos en las imágenes? </div> <div style="margin-left: 10px;"> <p>La primera actividad específica de esta clase se desarrollará a partir de un vídeo con imágenes de tapas. Este vídeo será visionado dos veces durante la clase, pero con diferentes acompañamientos musicales: este primer contacto tiene solamente una música (<i>Impetu</i>, Paco de Lucía) y el objetivo es que los alumnos identifiquen las comidas que aparecen en la imagen. Resultará en un registro en la pizarra:</p> </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p style="text-align: right; margin-right: 50px;">} En la barra del bar</p> </div> <p>La participación de los alumnos será orientada para estas respuestas a través de preguntas direccionadas.</p>
25'	<p>Destrezas: lectura, comprensión escrita, comprensión audiovisual y expresión oral</p> <p>El segundo visionado tiene como objetivo la confirmación de respuestas encontradas en el ejercicio</p>



anterior, la identificación de nombres de tapas citadas en la letra de la canción que acompaña este segundo bloque de imágenes (*¡Vámonos de tapas!*, *El Combolinga*) y el reconocimiento de tapas en las imágenes, ahora con la ayuda del texto.



Será repartida la ficha de trabajo, los alumnos dispondrán de algún tiempo para leer la letra de la canción y deberán subrayar todos los nombres de tapas que aparezcan. A continuación verán el vídeo y deberán intentar relacionar imágenes y nombres de tapas.



En el esquema se sintetiza todo el trabajo que se desarrollará a partir de este vídeo y de la canción de *El Combolinga*.

<i>¡Vámonos de tapas!</i>	¿Qué es esto?	¿Dónde hay que comer esta tapa?
Caracoles		
Patatas bravas	Patatas fritas con salsa picante	En casi toda España. (Cataluña y Valencia)
Boquerones en vinagre	Pez pequeño marinado en vinagre	Sur de España
Alioli	Salsa hecha de aceite de oliva y ajo	Gastronomía mediterránea
Chopitos	Fritura de pescado	Litoral
Setas		
Morcilla	Gran variedad: Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla, Extremadura, Murcia	
Pisto	Fritada de verduras	Castilla La Mancha
Aceitunas		
Tortilla de patatas	Patatas con huevos + ...	Toda España
Pescadito frito		Mediterráneo
Gambas		
Pulpo		Galicia
Sepia	= chopitos	Litoral
Pipirrana	Ensalada con cebolla, tomate, pimiento verde y pepino	Andalucía
Magras con tomate	Carne con salsa de tomate	Navarra
Oreja		
Cazón	Pescado frito	Andalucía
Chirlas	Almejas	Galicia
Migas	Pan + ...	Andalucía, Extremadura, Castilla y León
Callos	Estómago guisado	Madrid
Paella		Valencia
Lacón	Cerdo	Galicia
Cecina	Jamón de vaca	León
Chistorra	Embutido (pequeño chorizo)	Navarra, País Vasco, Aragón
Queso		
Asadillo	Pimiento rojo asado en el horno	Castilla La mancha
Atún encebollado	Ventresca de atún	Andalucía
Alitas de pollo		
Chanquetes	Anguila pequeña frita	
Sardinas		
Torreznos		
Sangre		
Lomito		
Pimientos de Padrón	"unos pican otros no"	Galicia
Croquetas		
Ensaladilla rusa		
Jamón serrano		

Será pedido a los alumnos que cuenten experiencias que hayan vivido en bares o restaurantes

	<p>españoles y que expliquen qué es una tapa. Para aclarar el concepto o comprender en qué consiste el tapeo, leerán el corto texto de la primera parte de la ficha, comparando las costumbres gastronómicas españolas y portuguesas.</p>
20'	<p>Destrezas: lectura, comprensión escrita y expresión oral</p> <p>El cuarto momento de la clase será ocupado con la lectura y análisis del texto "Cuando Europa duerme, España cena y va de copas". Los alumnos dispondrán de algunos minutos para preparar la lectura en voz alta, que será compartida.</p> <p>A partir del texto se hará un análisis oral a través de las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A respecto del título: ¿Cuáles son los países que duermen cuando España cena y va de copas? - Sustituye la expresión "ir de copas" por otra equivalente presente en el texto. - ¿Qué sorprende a los extranjeros que visitan España? - ¿Cómo podemos caracterizar los bares españoles desde el punto de vista social? - ¿Por qué puede haber un horario especial durante los meses de verano? - ¿Qué idea se transmite en el texto a respecto de los horarios durante la semana? - ¿Cómo es el fin de semana "típico"? - ¿Qué semejanzas y diferencias encontráis entre lo que se dice en el texto y el modo de vida portugués? 
15'	<p>Destrezas: comprensión audiovisual y expresión oral</p> <p>Finalmente, los alumnos completarán con información del texto y otras que han adquirido a lo largo de los tres años de clases del español, el ejercicio 3 de la ficha.</p> <p>Les será dicho que las cajas que se refieren a "En los bares..." y "Para hablar de ocio" se completarán con informaciones del texto.</p> <p>Resultarán las siguientes respuestas, dadas oralmente por los alumnos y registradas en la ficha (pero no en la pizarra ya que se trata de información a copiar del texto):</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el bar: se sirven bebidas (la gente va a beber); se sirven tapas y otras comidas (los clientes van a tapear, a comer); las personas van a beber un café, hablan de negocios, ven la tele, juegan a las cartas o al dominó, leen el periódico, están con los amigos - Para hablar de ocio: ir de copas; ir de marcha; quedar con amigos; relajar; desconectar; ir de compras; ir al cine; salir de noche; ir al campo/ a la playa <p>Para completar los huecos que se refieren a "Los horarios de las comidas" van a escuchar un corto informe al turista (versión completa en https://www.youtube.com/watch?v=mEir19FNx4Q). Los huecos se rellenarán con la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los horarios de las comidas: desayuno (8h a 10h de la mañana); almuerzo (13h a 15h30/16h); cena (20h30 a 23h30)  <p>La caja destinada a listar "Empresas españolas a la conquista del mundo" se rellenará a partir del conocimiento previo de los alumnos, aunque si no hay respuestas, se darán pistas para que los alumnos empiecen a participar. Habrá respuestas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empresas españolas a la conquista del mundo: El corte inglés, Zara, Cepsa, Repsol, banco Santander, Pull&Bear, Massimo Dutti, Mango, Desigual, Tous...

La caja donde los alumnos resumirán estereotipos que los extranjeros suelen atribuir a España cuando se habla de costumbres será el último a rellenar y se hará no solamente en esta clase sino deberá ser completada a lo largo de la unidad.

En este momento los alumnos ya tienen condiciones para completar con informaciones como:

- **“España es un país de raras costumbres”**; la siesta, los horarios de las comidas, la vida hacia fuera de la casa, los horarios de las tiendas

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

21. abril. 2014

Anexo 8 - Ficha aula 2- ELE (nível 3 - inic.)



9º curso - Español 3 (iniciación)
 mayo de 2014

Profesora en prácticas: Silvia Cariano

Profesora: Irene Amado

1. Escucha (y lee la letra de) la canción con atención y subraya todos los nombres de tapas que aparezcan:

¡Vámonos de tapas!

Vámonos de tapas, vámonos, vámonos...
 Que vámonos de tapas, vámonos, vámonos.

Caraco...caroles, pa-tatas bravas
 Boqueró...boquerones en vinagre y alió
 Alioli, cho-pitos, setas, mor-cilla y pisto

Vámonos de tapas, vámonos, vámonos, vámonos...
 aceitu, y aceitunas, tor-tilla de patatas
 Pescai-to (pescadito) frito y gam-bas, pulpo y sepia

Y una cañita (caña) bien tirá (tirada).
 A ver si compras más tabaco.
 Mira lo que tienen por allá, a ver con qué lo
 acompañamos.

Y un vino tinto o un vermut.
 Ya que has comprado (comprado) dame un cigarro.
 Híncale ya el diente a todo acá,
 de tanto hablar se está enfriando.

Vámonos de tapas, vámonos, vámonos,
 Que vámonos de tapas vámonos...
 Pipirrá, pipirrana ma-grás con tomate
 Oreja, cazón y chirlas, migas y callos
 Paella, lacón, cecina, chistorra y queso

¡Dale! ¡Vamos!

Y una cañita (caña) bien tirá (tirada).
 A ver si compras más tabaco.
 Mira lo que tienen por allá, a ver con qué lo
 acompañamos.

Y un vino tinto o un vermut.
 Ya que has comprado (comprado) dame un cigarro.
 Híncale ya el diente a todo acá,
 de tanto hablar se está enfriando.

Que vámonos de tapas, vámonos, vámonos, vámonos...
 Que vámonos de tapas, vámonos, vámonos, vámonos...




Y asadí, y asadillo o a-tún encebollao (encebollado)
 alitas de pollo, chanquetes, sardinas, torreznos y sangre,
 lomito

Y una cañita (caña) bien tirá (tirada).
 A ver si compras más tabaco.
 Mira lo que tienen por allá, a ver con qué lo
 acompañamos.

Y un vino tinto o un vermut,
 Ya que has comprado (comprado) dame un cigarro.
 Híncale ya el diente a todo acá,
 de tanto hablar se está enfriando.

Chopitos, pimientos de Padrón, calamares y cocretas
 (croquetas).
 -¿Co... qué?
 - ¡Cocretas!
 Ensaladilla rusa y jamón serrano.

Vámonos de tapas, vámonos,
 vámonos...
 ¡Que vámonos de tapas, vámonos...!

El Combolingo
[in https://www.youtube.com/watch?v=8tsED75-Q9Q&feature=hp](https://www.youtube.com/watch?v=8tsED75-Q9Q&feature=hp)

Las comidas son ante todo una ocasión para reunirse con los amigos o con la familia. Cualquier acontecimiento social suele ir acompañado de una comida más o menos formal. Tomar tapas es una costumbre muy española y consiste en reunirse en los bares para estar con los amigos, la familia o los compañeros de trabajo. Normalmente se "tapea" en varios bares, y en cada uno se piden uno o varios platos y una ronda de bebida (lo más frecuente es el vino o la cerveza). En cada sitio paga una persona, de forma que, si salen cinco personas a tomar el aperitivo, se suele entrar en cinco bares. También puede decidirse de antemano si paga el que invita o si se paga "a escote", dividiendo el total a partes iguales entre las parejas o entre cada persona. Lo que no se hace nunca es pagar exactamente lo que consume cada uno. Lo curioso de las tapas es que los platos (llamados raciones) se comparten. Se puede "tapear" a diferentes horas del día, como aperitivo o como una sustitución de una comida o una cena. Se suele tomarlas de pie, junto a la barra y son típicas en todos los bares y tabernas.

Adaptado a partir de: Susana J. - Libro del alumno, Anaya y ¡Viva la cultura en España!

Para comenzar	
Asados Alizados	4
Sony Almonds Mariscos	4
Alm con Tomate	4
Escudado de Hake	4
Servicio adicional de palomitas con trufas	8
Croquetas	
Croqueta de Chirla y Huevo	8
Croqueta de Gamba Frita y Cebolla Roja	8
Croqueta de Bacalao	7
Croqueta de Jamón Clásica	7
Croqueta de Pata	7
Croqueta de Jamón Serrano	8
Croqueta Especial del Día	8
Tapas frías	
Bazquillo de Remolacha	7
Ensaladilla Rusa	6
Carpaccio de Vainas	11
Pigeones Jambón	6
Muscarrilla con Tomate y Hiel	8
Montadita de Serrano con Tomate	7
Tapas calientes	
Salsita Asturias	9
Mariscado de Chirlas y Avil	7
Pimientos Bravas	7
Huevo Roto	6
Pulpo a la Gallega	12
Gambas con Salsa	6
Mediburger de Wagyu con Cebolla al Jerez	16
Gambas al Ajillo	12
Stachos con Cordero Carbonado	11
Mediburger de Longaniza	11
Mariscado de Chirlas	14
Huevos con Cerveza	13
Tortilla de Patatas Clásica	8
Tortilla de Patatas con Chirlas	9
Pimientos de Piquillo	9
Arroz y paellas	
Arroz Negro	24
Arroz con Crema	22
Pilaf	23
Paella de Pollo y Gambas	28
Paella Tradicional de Mariscos	29
Postres	
Crema Catalana	6
Tarta de Queso del País	7
Servicio con Hiel	8
Croqueta de Naranja	7
Musos de Chirlas	7

2. Lee el texto con atención:

Cuando Europa duerme, España cena y va de copas

Los extranjeros que vienen a España se sorprenden siempre de la cantidad de gente y de bares que hay en las calles de los pueblos y ciudades españolas. Los bares no son solo lugares donde se sirven bebidas, sino también comidas, tapas, cafés... al bar se va para comer, beber, hablar de negocios, ver la tele, jugar a las cartas o al dominó, leer el periódico o estar con amigos.

Pero, lo primero que sorprende a un extranjero son los horarios, aunque sea uno de los temas que los españoles no quieren cambiar por nada del mundo: más del 85% prefiere mantener los horarios de las comidas como hasta ahora, frente al horario habitual de otros europeos. Los horarios laborales respetan las horas de las comidas y tienen en cuenta el mayor tiempo que los españoles están en la calle por las horas de luz y el buen clima. No hay una norma única que regule la hora de abrir y cerrar cada tipo de establecimiento comercial: las leyes dan cada vez más libertad a los comerciantes y en los meses de verano puede haber un horario especial, sobre todo, en zonas de mucho calor. Pueden cerrar a mediodía de 11h00 a 17h00 y estar abiertos hasta las 20h30 o 21h00.

En oposición a los horarios rígidos del trabajo de la semana, el tiempo de ocio suele estar muy poco planificado. La gente queda con los amigos "sobre las diez", "a eso de las once... y luego ya veremos", porque lo importante es hablar y compartir con los amigos o con la familia.

Los fines de semana, la gente quiere relajarse y "desconectar", hacer algo distinto del resto de los días y no tener prisa. Hay mucha gente que los fines de semana huye de las grandes ciudades para ir al campo, a la playa... los que se quedan en la ciudad van de compras, salen con los amigos, van al cine y muchos salen de noche. Para los jóvenes, lo normal en fin de semana es "ir de marcha".

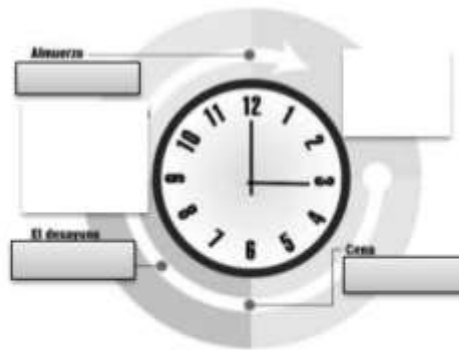
Los españoles viven hacia fuera de la casa. En el hogar se está poco, se duerme poco. Los españoles son los europeos que menos horas duermen.

Adaptado a partir de: Viva la cultura en España!

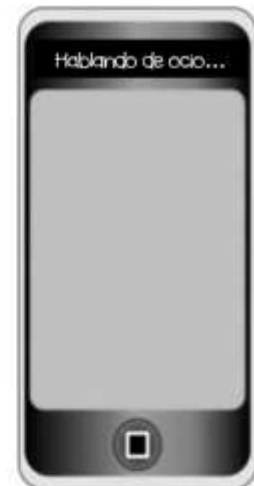
3. ¿Qué sabes de España?





Los horarios de las comidas



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





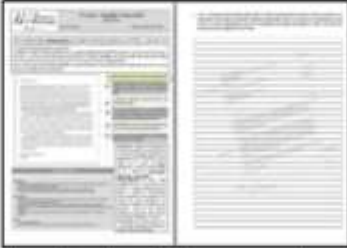
Anexo 9 - Guião de aula 3- ELE (nível 3 - inic.)

 <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Mouço de Albuquerque</p>	<p><i>Guião de classe – 3</i> (7.mayo.2014)</p>	 <p style="text-align: center;">GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
--	---	--



Lección número 81
miércoles, 7 de mayo de 2014
Contenidos: Costumbres españolas - las corridas de toros.
Argumentos a favor y en contra de las corridas de toros:
comentario de imágenes con uso de expresiones de fastidio,
resignación y lamento.
Escribir una carta formal: el correo del lector.

5'	<p>La profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios. Se confirmarán las presencias/ausencias.</p>						
15'	<p>Destrezas: expresión oral</p> <p>La clase empezará haciendo referencia al ejercicio final del último bloque, "España es un país de raras costumbres", para que los alumnos identifiquen, debidamente orientados para ese tópico, las corridas de toros.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="width: 20%; text-align: center;">  </div> <div style="width: 80%;"> <p>A continuación se proyectará un vídeo con imágenes que los alumnos comentarán y que fueron seleccionadas para que haya ideas a favor y en contra de las corridas de toros.</p> <p>El comentario de las imágenes tendrá como objetivo la identificación de los argumentos, partiendo de la inclusión de los alumnos en una discusión donde tomen partido (aprovechando las costumbres de la zona de la raya, conocida por los alumnos) con las preguntas: "¿A quiénes les gustan las corridas de toros?"; "¿Quién está a favor de las corridas de toros?" y "¿Quién está en contra de las corridas de toros?"</p> <p>Se registrará en la pizarra un esquema de este tipo:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; border: none;">Las corridas de toros</th> </tr> <tr> <th style="width: 50%; border: 1px solid black; text-align: center;">A favor</th> <th style="width: 50%; border: 1px solid black; text-align: center;">En contra</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border: 1px solid black; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tradición muy antigua ⇒ Es una marca de España ⇒ Arte ⇒ Coraje, valentía... ⇒ Se crean estos animales para las corridas de toros </td> <td style="border: 1px solid black; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Es una barbarie ⇒ No es cultura ⇒ El toro no puede escoger ⇒ El animal sufre ⇒ Los derechos de los animales no se cumplen/respetan </td> </tr> </tbody> </table> </div> </div> </div>	Las corridas de toros		A favor	En contra	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tradición muy antigua ⇒ Es una marca de España ⇒ Arte ⇒ Coraje, valentía... ⇒ Se crean estos animales para las corridas de toros 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Es una barbarie ⇒ No es cultura ⇒ El toro no puede escoger ⇒ El animal sufre ⇒ Los derechos de los animales no se cumplen/respetan
Las corridas de toros							
A favor	En contra						
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tradición muy antigua ⇒ Es una marca de España ⇒ Arte ⇒ Coraje, valentía... ⇒ Se crean estos animales para las corridas de toros 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Es una barbarie ⇒ No es cultura ⇒ El toro no puede escoger ⇒ El animal sufre ⇒ Los derechos de los animales no se cumplen/respetan 						
5'	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="width: 20%; text-align: center;">  </div> <div style="width: 80%;"> <p>Destrezas: expresión oral</p> <p>A continuación nos ocuparemos de la información del libro (página 123) a respecto de la expresión de fastidio, lamento, resignación, conformidad y consuelo. Los alumnos, indicados por la profesora van a leer en voz alta la lista y se crearán frases con las expresiones. Esas frases no se registrarán en la pizarra ya que no es un tema nuevo y ocuparía tiempo útil de la clase.</p> </div> </div>						

20'	Destrezas: comprensión lectora, comprensión escrita y expresión escrita
	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div data-bbox="359 365 707 611" style="border: 1px solid black; width: 200px; height: 110px; margin-right: 10px;">  </div> <div data-bbox="722 365 1337 835"> <p>La última actividad de la clase se desarrollará alrededor de una carta formal (actividad basada en un ejercicio disponible en vistahigherlearning.com/.../taller_samplelesson.pdf).</p> <p>El objetivo será sensibilizar a los alumnos sobre la necesidad de adecuación del lenguaje y de la forma al tipo de documento que están escribiendo.</p> <p>Identificaremos, en el texto de la primera caja, las respuestas para la pregunta "¿Qué es el correo del lector?".</p> <p>A ese propósito se hará referencia a periódicos (generalistas y deportivos) españoles para que los alumnos conozcan un poco más del cotidiano español.</p> <p>Los alumnos leerán la carta y, en simultáneo, deberán subrayar los argumentos presentados por la autora para la queja que presenta.</p> <p>Identificarán también <u>de quién se queja</u> y <u>por qué, a quién dirige la carta</u> y los <u>argumentos</u> referidos en la carta <u>a favor de las corridas de toros</u>.</p> <p>Se llamará la atención sobre la información seleccionada e incluida en el margen de la carta. De esta manera, los alumnos podrán realizar los deberes (ejercicio 1 de la ficha). Ese trabajo deberá ser entregado en la próxima clase.</p> </div> </div>
Tareas de casa	

Profesora en prácticas

Silvia Cariano

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

21. abril. 2014

Anexo 9 - Ficha aula 3- ELE (nivel 3 - inic.)

	9º curso - Español 3 (Iniciación) mayo de 2014
	Profesora: Irene Amado Profesora en prácticas: Silvia Carrión

Todos podemos escribir **cartas de opinión**: no es necesario ser escritor profesional ni pretender un estilo exquisito para animarse a hacerlo. Se trata, sobre todo, de dar voz a algo que pensamos, sentimos o experimentamos y que fundamentalmente queremos comunicar.

La sección llamada "Cartas de lectores" es una sección estable de los periódicos que da la oportunidad de opinar, expresar su punto de vista sobre algún tema de dominio público, agradecer una buena acción, denunciar algo o poner en conocimiento de todos algo que de otra forma podría pasar desapercibido.

Hay varios puntos que es necesario respetar a la hora de escribir una carta de opinión. En este caso, como en muchos otros, la impresión es lo que cuenta.

Señor director:

En *El Semanal* del 4 de mayo se publicó un artículo de Arturo Pérez-Reverte, gran escritor y periodista, con el que, sin embargo, no podría estar menos de acuerdo en esta ocasión. Para mi gran sorpresa, él alaba allí las corridas de toros y destaca que en la arena vemos el espectáculo de un hombre valiente enfrentándose a un toro que "nace para pelear con la fuerza de su casta y su bravura, dando a todos, incluso a quien lo mata, una lección de vida y de coraje".

Donde no se equivoca el ilustre escritor es al señalar que los toros son como gladiadores, porque, al igual que aquellos guerreros esclavos, están privados del derecho a vivir. Los toros no nacen para pelear, sino que son criados para morir dando el mejor espectáculo posible. Y la tortura sigue siendo tortura, aunque la rodeemos de palabras bellas como tradición, cultura, temple y dignidad.

En cuanto al arte, le diría humildemente al señor Reverte que, aunque no soy escritor como él, para mí, arte es creación y vida. Y eso es precisamente lo que brilla por su ausencia en la sangre que corre sobre la arena del ruedo, sea la del toro o la del torero.

Sarah Calera Cañón
Bilbao

Se deben señalar al comienzo la fecha y la fuente del artículo al que se refiere la carta.

Al citar el artículo, se usan comillas y las palabras exactas.

El uso del sarcasmo es un arma de doble filo (algunos pueden tener dificultad en comprender su verdadero sentido).

Es preferible no comenzar oraciones con conjunciones como **y, pero, porque**.

La conclusión de la carta con una reflexión le da fuerza al mensaje.

Objetivo: desde el comienzo es importante decir por qué se escribe la carta. El propósito específico se expone en el 1º párrafo y en el resto de la carta se deben concentrar y resumir los argumentos en un texto con introducción, desarrollo y conclusión.

Argumentos: el tema debe presentarse con argumentos que tengan un peso de objetividad en base a hechos o estadísticas comprobables. Si te apoyas en los dichos de otras personas, las palabras deben ser citadas con exactitud. Cuanto más preciso parezca el expuesto, más fuerte y convincente resultará la carta.

Tono: debe ser amable y gentil, con un lenguaje moderado, enfocado en el tema desde el comienzo.

Partes de la carta

Introducción:

- Membrete: los datos identificativos de la persona que escribe la carta: nombre, apellidos, dirección completa y, en ocasiones, DNI o pasaporte y número de teléfono.
- Lugar y fecha: la ciudad desde donde se escribe la carta, y el día, mes y año del comunicado.
- Dirección interior: el nombre del periódico o la revista, la dirección y la sección a la que se dirige.

Comunicación:

- Línea de saludo: la fórmula que se utiliza con más frecuencia es Sr. Director o bien Sr. Director de... seguido del nombre de la publicación a la que se dirige la carta.
- Cuerpo de la carta: la opinión del lector. Con frecuencia se desarrolla según una estructura argumentativa: exposición de los hechos o referencia a alguna información de actualidad, opinión razonada del lector, y demandas o propuestas.
- Despedida: un breve saludo mediante alguna fórmula de cortesía: *Le saluda atentamente... Le agradece su atención...*

Cierre:

- Firma: rúbrica del remitente.
- Aclaración de la firma: nombre completo del firmante, si que se puede añadir su ocupación o cargo.

1. A consecuencia de la carta de Sarah Cañón, el director del periódico *El semanal* pidió a los lectores una participación activa para comprender e identificar argumentos a favor y en contra de las corridas de toros. Vas a escribir tu carta, presentando tu opinión, respetando las reglas estudiadas en clase y utilizando las expresiones de la página 123 del libro.

Introducción

Membrete

Lugar y fecha

Descripción
Interior

D. Leoncio Martín Gala
C/ Tres Tristes Tigres, 48. 08295 Sant Vicenç de Castellat
DNI nº 08.666.666Y
Teléfono: 93 833 0000
Sant Vicenç de Castellat, 25 de abril del 2011

Diario El Embustero
C/ D'Argemón y los Tres Mentresans, 50
Sección Cartas al Director

Saludo
Cuerpo

COMUNICACIÓN

Sr. Director:

Quisiera hacer pública mediante estas líneas mi más indignada queja por la situación en la que se encuentra el parque infantil que hay frente a mi casa, en la calle Tres Tristes Tigres, 48, de Sant Vicenç de Castellat. Acudo a él con frecuencia junto con mis hijos para hacer tiempo entre la salida del colegio y la entrada a la Escuela de Música.

De todos es conocido que las instalaciones de dicho parque se encuentran en un estado de abandono más que despreciable. Descorrido es el Ayuntamiento o la Diputación quien debe hacerse cargo del mantenimiento de ese equipamiento público, pero así como sea está faltando a su responsabilidad gravemente, ya que el parque lleva meses, quizás años, sin que nadie haya llevado a cabo actuación alguna de reparación o adecuación del mobiliario urbano, así como de la zona ajardinada.

Espero, pues, que esta carta tenga efecto y el responsable del mencionado parque infantil se dé por aludido y asuma su responsabilidad.



Despedida

Firma

Cierre


Fdo. Leoncio Martín Gala

Anexo 10 - Guião de aula 4- ELE (nível 3 - inic.)

 <p style="text-align: center;">Agrupamento de Escolas Nuno de Albuquerque</p>	<p><i>Guión de clase – 4</i> <i>(12.mayo.2014)</i></p>	 <p style="text-align: center;">GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
---	--	--



Lecciones número 82 y 83
 lunes, 12 de mayo de 2014
 Contenidos: Lectura y análisis del texto "De fiestuki".
 Las tribus urbanas - visionado de una escena del programa "Vaya semanita".
 La jerga juvenil y el botellón en España.

10'	<p>La profesora escribe el sumario en la pizarra y los alumnos lo copiarán a sus cuadernos diarios, mientras se recoge el trabajo de casa. Se confirmarán las presencias/ausencias.</p>
30'	<p>Destrezas: expresión oral, lectura y comprensión escrita</p> <p>La clase empezará con actividades de contextualización de los temas que se trabajarán y, por eso, como estrategia de precalentamiento se optará por un intercambio de ideas a partir de las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo pasáis vuestro tiempo libre? - Hace unos días se conmemoró el 25 de abril. Sabéis que mucho ha cambiado en nuestro país: ¿Qué alteraciones habrá entre la vida de los jóvenes de hoy (como vosotros) y la de la generación de vuestros padres y abuelos cuando hablamos de diversión? - ¿Creéis que hay algunas diferencias entre el estilo de vida, el lenguaje y los intereses de vuestra generación aquí y la de los chicos y chicas de vuestra edad en España? <p>Concluido ese momento, los alumnos dispondrán de algunos minutos para preparar la lectura del texto "De fiestuki" en voz alta, que será repartida entre los voluntarios, siguiéndose la realización y corrección simultánea del ejercicio 2 de la ficha.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;"> <ul style="list-style-type: none"> a. esperanza b. tiempo c. sueldo d. lenguaje e. alteraciones f. palabras </div> <div style="flex: 0.5; text-align: center;">  </div> </div> <p>El análisis del texto se hará oralmente y los alumnos contestarán a estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significará la expresión utilizada en el título del texto? - ¿Por qué las salidas nocturnas son importantes para los jóvenes? - Según el texto, ¿cuáles son los marcos que establecen la libertad de horarios en las salidas de los jóvenes españoles? - ¿Qué estrategias siguen algunos jóvenes para conseguir algún dinero extra? - ¿Cómo podemos caracterizar el lenguaje típico utilizado por los jóvenes españoles? - ¿Qué elementos pueden distinguir los miembros de los distintos grupos sociales? <p>A respecto de la jerga juvenil y de lo expuesto en el texto, será pedido a los alumnos que identifiquen palabras o expresiones utilizadas por ellos. Resultarán (o serán conducidos a) respuestas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>melga</i>: persona muy aburrida - <i>bué, totil</i>: mucho, muy

- *bazar*: irse, salir
- *tropa*: peña
- *chavalo*: tío
- *bater mal*: flipar
- *cromo*: gilipollas
- *curtir*: pasarlo bien
- *beca*: bocado

Las palabras/ expresiones presentadas por los alumnos serán registradas en la pizarra para que la copien a sus cuadernos con la respectiva correspondencia en español, después de encontrarla o explicar el sentido.

Destrezas: comprensión audio-visual, expresión oral



El segundo bloque de actividades se desarrollará a partir de una escena del programa "Vaya semanita" que satiriza las tribus urbanas (duración: 2'47). El vídeo pasará una sola vez y, de antemano, serán dadas a los alumnos las indicaciones que estos deberán seguir para aprovechar el visionado.

Las instrucciones serán las siguientes:

- ¿Qué representa cada uno de los actores?
- Ojo a los nombres que vais a escuchar porque los vais a utilizar en el ejercicio 3 de la ficha.

Después del visionado y del comentario de la escena, los alumnos realizarán el ejercicio 3, directamente y en conjunto: leyendo la información de cada una de las cajas y utilizando los nombres de tribus urbanas referidos en el vídeo.

Solución del ejercicio 3: lolitas, heavies o metaleros, pijos y pijas, emos



15'

También identificaremos otras tribus urbanas a partir de las imágenes al fondo de la página y de los nombres de la caja "otras tribus urbanas - España". El objetivo es transmitir la idea de diversidad y pluralismo en la sociedad española estableciendo después el puente para la realidad portuguesa.

Resultarán de este momento de la clase los siguientes registros en la ficha:

Otras tribus urbanas						
España				Portugal		
1. chanchulero, 2. jgg, 3. modernillo, 4. perroflauta, 5. friky, 6. bakoko, 7. rapero				betos, surfistas, rastafari, góticos...		
						
6	7	5	3	4	1	2

20'

Destrezas: comprensión audio-visual y expresión oral

El tercer momento de la clase también partirá de un vídeo, pero el trabajo a desarrollar será diferente del anterior. El objetivo del visionado es que los alumnos conozcan mejor una de las costumbres más

difundidas entre los jóvenes españoles pero tomen conciencia de los peligros y problemas asociados, reconociendo las razones para hacer botellón.

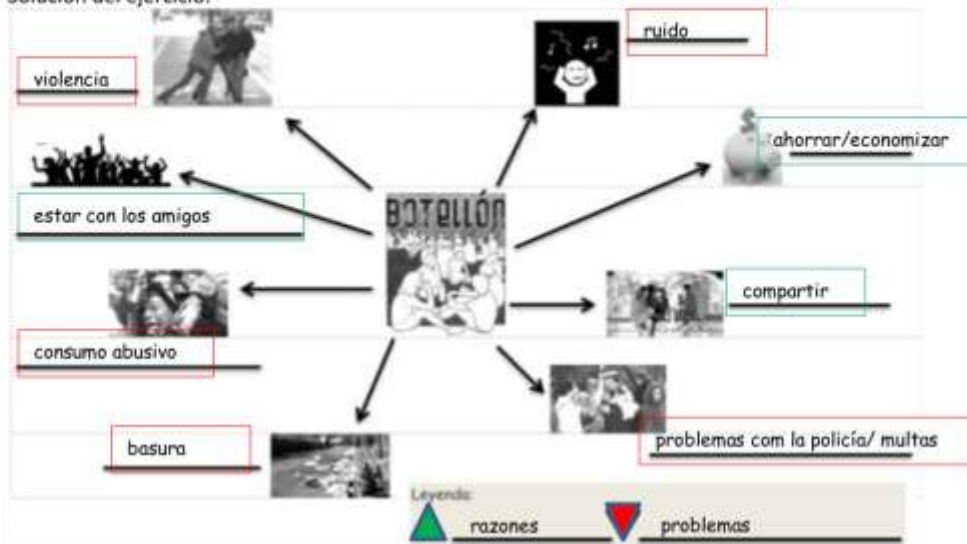
El vídeo (duración 10'20) fue editado utilizando tres fuentes diferentes y la primera parte está dividida en tres momentos separados por bloques de preguntas:

Primer bloque:	Segundo bloque:	Tercer bloque:
<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué es el botellón? ○ ¿Qué no le puede faltar? ○ ¿Qué fiestas se refieren como "el botellón de la tradición española"? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo se explica el movimiento de "ida y vuelta" de las fiestas callejeras? ○ ¿Por qué habrá vuelto la diversión a la calle? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuál es el perfil del <i>botellonero</i>? ○ ¿Por qué se hace el botellón? ○ ¿Qué problemas de salud se asocian a esta costumbre?

La segunda parte del vídeo será esquematizada en el ejercicio 4 de la ficha, donde se resumen las razones y los problemas del botellón.

Es un ejercicio que se apoya no solamente en el vídeo sino también establece relación con las imágenes seleccionadas.

Solución del ejercicio:



15'

Destrezas: lectura, comprensión escrita y expresión oral

Finalmente, los alumnos van a utilizar expresiones del lenguaje típico de los jóvenes españoles.

Los ejercicios se realizarán individualmente y, para eso, serán dados a los alumnos algunos minutos para que puedan encontrar las combinaciones correctas.

La corrección se hará oralmente y, en el caso del ejercicio 5, se registrará en la pizarra juntamente con la respectiva equivalencia de cada una de las expresiones.

Las soluciones son las siguientes:

- a. un mollón (de gente): mucha (gente)
- b. la pasta: el dinero



	<p>c. de baretos: de copas, de marcha d. montado en un dólar: estar rico, tener mucho dinero e. boca chancla: indiscreto f. partir la pana; una cuba: divertirse/ ser el rey de la fiesta; muy borracho/ embriagado g. dos velas: muy lenta</p> <p>6. 1e, 2c, 3a, 4g, 5b, 6d, 7f</p>
Trabajo de casa	<p>Destrezas: expresión escrita</p> <div data-bbox="359 595 497 792"> </div> <p>La tarea final de la unidad es una actividad que moviliza contenidos trabajados en los cuatro bloques de clases. Aquí no se siguió la misma estrategia de explicación que se utilizó en la clase anterior porque los documentos que van a ser producidos son informales y comúnmente utilizados por los alumnos en su lengua materna, por lo que, el principal objetivo es que utilicen el léxico y las construcciones gramaticales que hemos repasado en clase.</p>

Profesora en prácticas

Sílvia Cariano

Orientadora de la escuela

Dra. Irene Teresa Amado

Orientador de UBI

Prof. Doctor Francisco Fidalgo

21. abril. 2014

Anexo 10 - Ficha aula 4- ELE (nivel 3 - inic.)

	9º curso - Español 3 (Iniciación)
	mayo de 2014
Profesora: Irene Amado	Profesora en prácticas: Silvia Cariano

1. ¿Conoces los hábitos de los jóvenes españoles? Lee el texto.

De fiestas

Las salidas nocturnas son la ilusión de los jóvenes: el reconocimiento de ser "mayor". Entre los 13/14 años suelen empezar a salir por la tarde y vuelven a casa a medianoche. Al cumplir los 18 años, cuando se alcanza la mayoría de edad legal y con la incorporación al trabajo o al empezar la universidad, se suele obtener la libertad de horarios. La hora de la vuelta a casa depende de los amigos y del horario del lugar elegido para la salida. En estas salidas de grupo, muchas veces se va "de copas", lo que significa no permanecer mucho rato en un bar, sino recorrer varios, a lo largo de la noche, en una misma zona de la ciudad. En todas las ciudades hay una o varias zonas "de marcha", donde se concentran varios sitios de diversión.

Los chicos y chicas que no trabajan reciben de sus padres una "paga" mensual o semanal para que ellos se la administren. Muchos estudiantes realizan pequeños servicios – cuidar niños, trabajar como camareros, dar algunas clases... – para tener su propio dinero. Ante el aumento de los gastos que trae el ocio, muchos jóvenes han optado por el "botellón".

Los jóvenes utilizan un vocabulario especial, creado por ellos y formado por palabras inventadas o modificando el significado de estas. El argot juvenil es una forma de diferenciarse de las demás generaciones y así reforzar el sentimiento de ser un grupo distinto donde la forma de vestir, el pendiente o el tatuaje se convierte en un signo más de identificación.

La jerga juvenil es un lenguaje con pocos matices y un vocabulario reducido en el que tienen mucha importancia algunas palabras clave. Para expresar una idea, el tono es, también, muy importante: una misma frase o una misma palabra puede expresar una cosa y su opuesto. "Yo lo flipo, colega" puede querer decir "me encanta" o "me horroriza". Con muy pocos cambios, una palabra puede tener significados completamente distintos: "una bola" es "una mentira", pero si se dice "ese va a su bola" es que "solo se ocupa de sus cosas"; "un rollo" es algo aburrido, sin embargo, "un buen rollo" es un plan estupendo. También es especial la pronunciación, como el alargamiento del sonido: "¿Qué passssssa, tfooooo?"

Otras veces se cambia el final de las palabras, por acortamiento: "finde", "diver" o cambiando la terminación: bocata, pasota, drogata...

También hay términos inventados, como "guay" y palabras que han cambiado completamente su significado: "marcha = juerga"; "ciego = borracho". Otras palabras, como "molar", son de origen gitano.

Adaptado a partir de *Viva la cultura en España!*

2. "En el texto ... significa". Elige la opción correcta:

- | | | |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| a. ilusión (línea 1) | <input type="checkbox"/> esperanza | <input type="checkbox"/> imposibilidad |
| b. rato (línea 5) | <input type="checkbox"/> tacaño | <input type="checkbox"/> tiempo |
| c. paga (línea 8) | <input type="checkbox"/> sueldo | <input type="checkbox"/> amonestación |
| d. argot (línea 12) | <input type="checkbox"/> lenguaje | <input type="checkbox"/> estilo |
| e. cambios (línea 17) | <input type="checkbox"/> contrarios | <input type="checkbox"/> alteraciones |
| f. términos (línea 23) | <input type="checkbox"/> finales | <input type="checkbox"/> palabras |

3. ¿Eres capaz de identificar las tribus urbanas que se satirizan en "Vaya semanita"?



Tribu de chicas.
Generalmente se asume que el nombre del grupo es usado por la belleza o la ternura de la moda que siguen sus miembros. No es que quieran lucirse sexy, sino tiernas o elegantes: es una subcultura de origen japonés cuya actitud esteticista, mezcla corrientes juveniles con la aristocracia de siglos pasados. Aunque este estilo no se afilia a ningún tipo de música, bandas como Malice Mizer o Lareine que mezclan el pop-rock con la actitud *glam*, los artificios góticos y barrocos, hacen con que las *fangirls* las sigan con fervor casi religioso.

Se trata de una de las tribus originadas en el siglo XX más difundidas, aunque sería tal vez más correcto decir que es el estilo más difundido, sobre todo en las grandes ciudades. En general, se trata de la subcultura más intergeneracional que se conoce. Se originó en Inglaterra, a principios de los setenta, como radicalización de la ideología hippie y conjunción entre su estética y la música rock dura. De aquí su nombre completo, que hace referencia a los intensos sonidos metálicos (eléctricos) producidos por los grupos musicales. Se trata de una de las subculturas juveniles con más tradición y presencia en el escenario español. A pesar de un aire común que les confiere reconocibilidad general, el grupo se ha subdividido (y continúa haciéndolo) en varios subgrupos, con tendencia musical y look específicos.

Se ve obligado a prestar continua atención a su impecable presencia. Para los hombres lo ideal es: pantalón de pinzas o vaquero planchado, camisas de rayas hechas a medida, jerséis de lana sobre los hombros con las mangas atadas sobre el pecho, calcetines de rombos y zapatos mocasín. Todo ello aderezado con abundante gomina. Para la mujer: blusas vaporosas o camisas masculinas, falda por encima de la rodilla o por debajo según la moda vigente, tejanos ligeramente ajustados, trajes de chaqueta, pañuelo estampado de seda natural, cadenas y anillos de oro y melena lacia. Para ambos sexos existen una serie de complementos indispensables como son: gafas de sol, relojes, coches... pero no de cualquier marca, sino de aquellas con las que se sienten identificados sobre todo a través de la publicidad y por las que los demás los identifican.

Con su estética intentan parecer personas tristes y amargadas, basan todo su físico en "problemas emocionales". Usan *piercings*, tatuajes y, a diferencia de los "góticos", suelen romper con la monotonía de la ropa oscura a través de alguna prenda o accesorio: zapatillas Converse o Vans, camisetas pegadas al cuerpo con estampados femeninos, vaqueros de color negro entubados, pelo de medio lado cubriendo el ojo derecho, *piercing* en la ceja izquierda y en el labio inferior izquierdo. Algunos se maquillan los ojos de color oscuro al estilo gótico.

Otras tribus urbanas

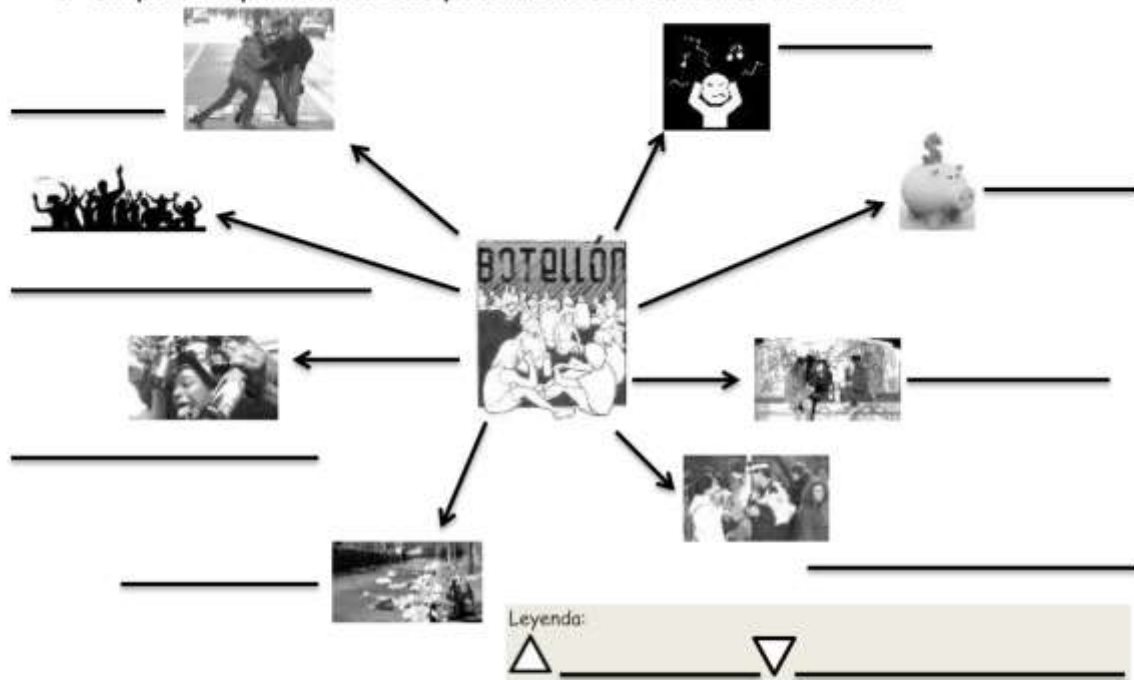
España

1. chandalero, 2. jesi, 3. modernillo,
4. perroflauta, 5. friky, 6. bakala, 7. rapero...

Portugal



4. Completa el esquema con los datos que te han sido dados en el vídeo "El botellón":



5. ¿Qué significan estas expresiones? Completa las frases y a continuación lo descubriremos...

✨ partir la para ✨ montado en un dólar ✨ la pasta ✨ dos velas ✨ de baretos ✨
 ✨ boca chanda ✨ una cuba ✨ un mollón ✨

- En la discoteca había _____ de gente.
- ¿De dónde saco yo _____ para comprarle un regalo a María?
- El sábado hemos quedado a las diez en la Plaza de Colón, vente con nosotros _____.
- El tío está _____.
- No le digas donde la has visto porque él es un _____.
- Ayer salí para _____, pero él estaba como _____ y la noche terminó mal.
- Me pareció que ella estaba a _____.

6. Haz la correspondencia entre algunas de las palabras y expresiones indispensables para los jóvenes españoles y su significado.

1. no me rayes	⊗	⊗	a. grupo
2. trola	⊗	⊗	b. tener un ataque de cobardía
3. peña	⊗	⊗	c. mentira
4. churri	⊗	⊗	d. estar lleno/ abarrotado
5. irse por la patilla	⊗	⊗	e. no me enfades.
6. estar "petao" (apretado)	⊗	⊗	f. ser ingenuo o demasiado inocente
7. ser un <i>pringao</i>	⊗	⊗	g. chica / novia

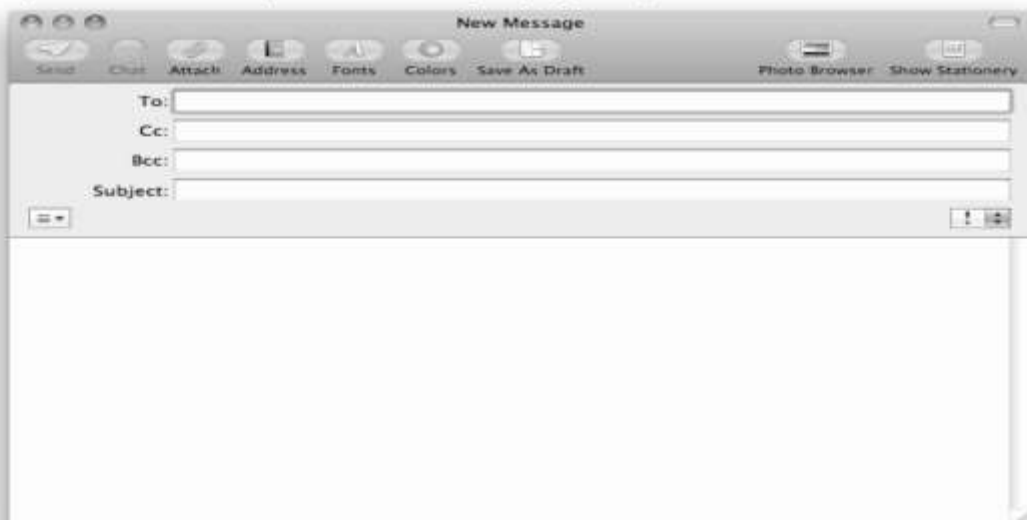
7. Escribe una nota a tus padres pidiendo que te dejen salir de noche con tus amigos:



8. Imagina también cómo te contestarían tus padres, utilizando los nexos causales estudiados:



9. Envía un e-mail a tus amigos preparando los planes para el *finde*. Debes utilizar lenguaje juvenil (Si te animas, puedes encontrar más expresiones en Wikilengua – jerga juvenil) :



UNIDADE X

"O corpo humano"

- **Funções (comunicação)**
 - identificar as partes do corpo
 - descrever fisicamente
 - comparar
 - falar de indisposições, doenças e tratamentos
 - falar de estilos de vida (hábitos saudáveis/ a evitar)
 - falar de terapias (medicinas alternativas, medicina tradicional, mezinhas...)

- **Gramática**
 - verbos e expressões utilizadas para descrever fisicamente
 - graus comparativos dos adjetivos: igualdade, superioridade e inferioridade
 - Perífrase de obrigação/ proibição: "(não) deve + inf"; "(não) pode + inf"

- **Escrita**
 - criação de slogans
 - descrição física (e psicológica) de personalidades marcantes da cultura portuguesa
 - estabelecer comparações entre vários elementos de um grupo

- **Léxico**
 - partes do corpo
 - descrição física
 - doenças, indisposições, sintomas
 - estilos de vida (hábitos de saúde)
 - terapias

- **Cultura**
 - expressões idiomáticas com partes do corpo
 - autores e trechos da literatura portuguesa
 - o Serviço Nacional de Saúde (SNS)
 - mezinhas, curandeiros, medicina tradicional, medicinas alternativas

Antes de corrigir o exercício, um aluno lê o poema e, caso haja dúvidas quanto ao significado de alguma palavra, serão esclarecidas por mim.

As palavras em falta na letra serão registadas no quadro. Depois desse registo, faremos uma chuva de ideias rápida para abrir caminhos à caracterização física. A partir desta música começamos por falar no "cabelo".

Em seguida, será pedido aos alunos que sublinhem os adjetivos que aparecem no texto ao serviço da caracterização das personagens. Esse exercício serve para fazermos em conjunto um mini glossário no quadro porque, em conjunto (e com a minha ajuda), a turma procurará chegar aos antónimos.

Resultaria no seguinte registo:

"Os embeçados" - exercício 1

Boca, nariz, cabelo, unhas, sardas, boca, ciumenta, louco, cego

CABELO

```
graph TD
    CABELO --> lour@
    CABELO --> ruiv@
    CABELO --> curto
    CABELO --> rapado
    CABELO --> liso
    lour@ --> moren@
    curto --> comprido
    rapado --> encaracolado
```

Adjetivos:

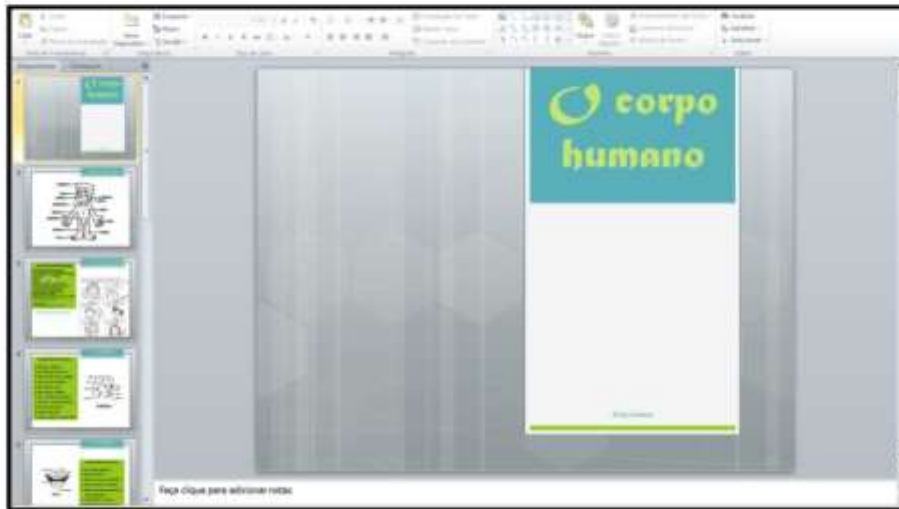
- ✓ torta ≠ direita
- ✓ grande ≠ pequen@
- ✓ mal ≠ bem
- ✓ exagerada ≠ contida
- ✓ ciumenta ≠ confiante
- ✓ rabugenta ≠ bem-humorada
- ✓ embirrenta ≠ simpática
- ✓ tagarela ≠ calada
- ✓ intriguista
- ✓ moralista
- ✓ caro ≠ barato
- ✓ melhor ≠ pior

De seguida será explorado um PowerPoint expositivo acerca do "Corpo Humano".

Com esta apresentação treinar-se-ão várias competências: será pedido aos alunos que reproduzam a leitura das palavras-chave da Unidade e também que estabeleçam comparações com a forma como aqueles membros/órgão são designados na sua língua materna.

Neste PowerPoint são também incluídas expressões idiomáticas que referem partes do corpo. Da exploração dessa parte dos diapositivos pretende-se chegar a um intercâmbio cultural onde

os alunos falem de expressões semelhantes do seu país e onde também procurarei explorar os eventuais sentimentos de estranheza suscitados pelas frases.



A aula termina com a marcação do trabalho de casa: concluir a ficha de trabalho, com a possibilidade de recorrer ao PowerPoint para se certificarem de algumas respostas. No caso de existirem palavras desconhecidas, os alunos deverão procurar o significado no dicionário.

Aula 2

A aula começa com a correção dos trabalhos de casa, registando-a no quadro a partir das respostas dos alunos.

Correção do TPC (Grupo II da ficha)

2. cara, cabelo, olhos, pestanas,
sobrancelhas, nariz, orelhas, lábios

3. joelho ⇒ ...
pulmão ⇒ ...
mão ⇒ ...
braço ⇒ ...

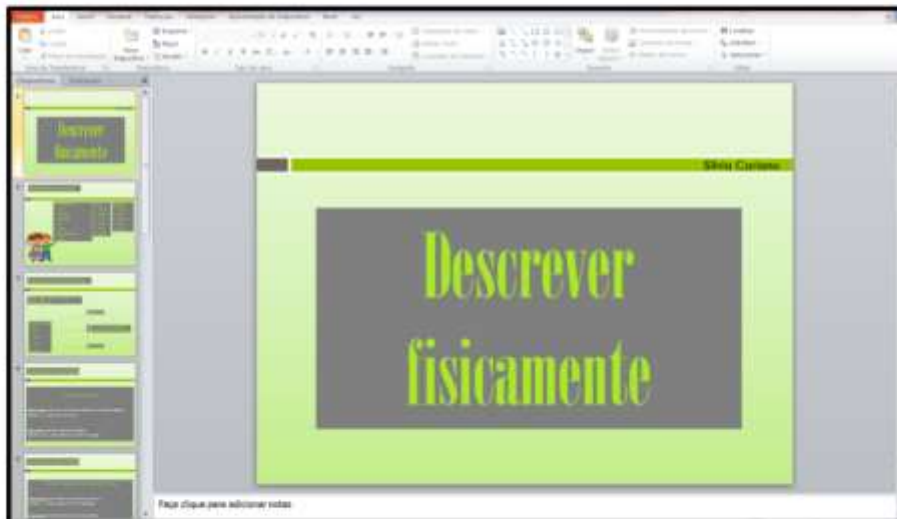
4. Cabeça: ouvidos, nariz, boca,
testa, olhos

Tronco: barriga

Membros: cotovelos, dedos,
tornozelos

Feita a recuperação dos conteúdos da aula anterior, entramos no tema central da segunda aula: "A descrição física".

Mais uma vez, recorrerei ao suporte informático para sistematizar a informação a trabalhar com/pelos alunos.



A criação deste PowerPoint teve como objetivo sistematizar não só vocabulário específico da Unidade como, principalmente, dotar os alunos de mecanismos que lhes permitam perceber melhor os critérios de escolha dos verbos utilizados em português para descrever fisicamente. Será também uma possibilidade de estabelecer contacto com obras literárias/ autores-ícone da literatura portuguesa, ao mesmo tempo que se apresentam exemplos de descrições físicas que podem servir de modelo a futuras atividades de escrita que os alunos terão que realizar.

À medida que formos avançando na exploração do PowerPoint será pedido aos alunos que criem, eles próprios, frases onde se descrevam, ou descrevam os colegas. Assim, estarão a mobilizar conhecimentos gramaticais, lexicais e comunicativos de outras unidades; desenvolvem a capacidade de comunicar oralmente e incorporam os conhecimentos específicos da Unidade/conteúdo que estamos a trabalhar.

Será dada particular atenção à correção da pronúncia e construção frásica.

A turma será dividida em grupos e a cada um é distribuído um cartão com a imagem de personalidades portuguesas marcantes. O objetivo é que, em casa e com mais tempo (duas semanas), façam um texto, o mais completo possível, com a descrição física (e psicológica, caso tenham acesso a informação relevante) da pessoa em causa.



Cristiano Ronaldo



Daniela Ruah



José Mourinho



Paula Rego



Mariza



Manoel de Oliveira

A segunda metade da aula será ocupada com a explicação da construção da comparação em português. Para que essa aprendizagem se faça de forma orientada, preparei uma ficha informativa, onde o conteúdo gramatical será exercitado logo de seguida.

Por ser um conceito simples e que os alunos compreendem e operacionalizam com facilidade, não se fará uma exposição muito alongada, parecendo-me suficiente a exploração/explicação da sistematização que preparei para a ficha.



Nome e apelido: _____ Data: _____

Ficha de trabalho -
Português (língua estrangeira)

O grau comparativo dos adjetivos

Com as atividades comparativas poderemos verificar a existência de diferenças na construção da comparação em português.

Superlativo
Superlativo relativo de inferioridade
Superlativo relativo de superioridade

Qualidade
Qualidade

Infimidade
Infimidade

Comparativos irregulares:

- * mais do que = mais do que
- * mais do que = mais do que
- * menos do que = menos do que

Exemplos

Grau comparativo de superioridade	mais do que / mais do que / mais do que mais do que / mais do que / mais do que mais do que / mais do que / mais do que
Grau comparativo de igualdade	tanto quanto / tanto quanto / tanto quanto tanto quanto / tanto quanto / tanto quanto tanto quanto / tanto quanto / tanto quanto
Grau comparativo de inferioridade	menos do que / menos do que / menos do que menos do que / menos do que / menos do que menos do que / menos do que / menos do que

1. Identifica o grau em que se encontram os adjetivos das frases.

4. O João é mais do que o Pedro.

5. O João é mais do que o Pedro.

6. O João é mais do que o Pedro.

7. O João é mais do que o Pedro.

8. O João é mais do que o Pedro.

9. O João é mais do que o Pedro.

10. O João é mais do que o Pedro.

11. O João é mais do que o Pedro.

12. O João é mais do que o Pedro.

13. O João é mais do que o Pedro.

14. O João é mais do que o Pedro.

15. O João é mais do que o Pedro.

16. O João é mais do que o Pedro.

17. O João é mais do que o Pedro.

18. O João é mais do que o Pedro.

19. O João é mais do que o Pedro.

20. O João é mais do que o Pedro.

21. O João é mais do que o Pedro.

22. O João é mais do que o Pedro.

23. O João é mais do que o Pedro.

24. O João é mais do que o Pedro.

25. O João é mais do que o Pedro.

26. O João é mais do que o Pedro.

27. O João é mais do que o Pedro.

28. O João é mais do que o Pedro.

29. O João é mais do que o Pedro.

30. O João é mais do que o Pedro.

31. O João é mais do que o Pedro.

32. O João é mais do que o Pedro.

33. O João é mais do que o Pedro.

34. O João é mais do que o Pedro.

35. O João é mais do que o Pedro.

36. O João é mais do que o Pedro.

37. O João é mais do que o Pedro.

38. O João é mais do que o Pedro.

39. O João é mais do que o Pedro.

40. O João é mais do que o Pedro.

41. O João é mais do que o Pedro.

42. O João é mais do que o Pedro.

43. O João é mais do que o Pedro.

44. O João é mais do que o Pedro.

45. O João é mais do que o Pedro.

46. O João é mais do que o Pedro.

47. O João é mais do que o Pedro.

48. O João é mais do que o Pedro.

49. O João é mais do que o Pedro.

50. O João é mais do que o Pedro.

51. O João é mais do que o Pedro.

52. O João é mais do que o Pedro.

53. O João é mais do que o Pedro.

54. O João é mais do que o Pedro.

55. O João é mais do que o Pedro.

56. O João é mais do que o Pedro.

57. O João é mais do que o Pedro.

58. O João é mais do que o Pedro.

59. O João é mais do que o Pedro.

60. O João é mais do que o Pedro.

61. O João é mais do que o Pedro.

62. O João é mais do que o Pedro.

63. O João é mais do que o Pedro.

64. O João é mais do que o Pedro.

65. O João é mais do que o Pedro.

66. O João é mais do que o Pedro.

67. O João é mais do que o Pedro.

68. O João é mais do que o Pedro.

69. O João é mais do que o Pedro.

70. O João é mais do que o Pedro.

71. O João é mais do que o Pedro.

72. O João é mais do que o Pedro.

73. O João é mais do que o Pedro.

74. O João é mais do que o Pedro.

75. O João é mais do que o Pedro.

76. O João é mais do que o Pedro.

77. O João é mais do que o Pedro.

78. O João é mais do que o Pedro.

79. O João é mais do que o Pedro.

80. O João é mais do que o Pedro.

81. O João é mais do que o Pedro.

82. O João é mais do que o Pedro.

83. O João é mais do que o Pedro.

84. O João é mais do que o Pedro.

85. O João é mais do que o Pedro.

86. O João é mais do que o Pedro.

87. O João é mais do que o Pedro.

88. O João é mais do que o Pedro.

89. O João é mais do que o Pedro.

90. O João é mais do que o Pedro.

91. O João é mais do que o Pedro.

92. O João é mais do que o Pedro.

93. O João é mais do que o Pedro.

94. O João é mais do que o Pedro.

95. O João é mais do que o Pedro.

96. O João é mais do que o Pedro.

97. O João é mais do que o Pedro.

98. O João é mais do que o Pedro.

99. O João é mais do que o Pedro.

100. O João é mais do que o Pedro.



101. O João é mais do que o Pedro.

102. O João é mais do que o Pedro.

103. O João é mais do que o Pedro.

104. O João é mais do que o Pedro.

105. O João é mais do que o Pedro.

106. O João é mais do que o Pedro.

107. O João é mais do que o Pedro.

108. O João é mais do que o Pedro.

109. O João é mais do que o Pedro.

110. O João é mais do que o Pedro.

111. O João é mais do que o Pedro.

112. O João é mais do que o Pedro.

113. O João é mais do que o Pedro.

114. O João é mais do que o Pedro.

115. O João é mais do que o Pedro.

116. O João é mais do que o Pedro.

117. O João é mais do que o Pedro.

118. O João é mais do que o Pedro.

119. O João é mais do que o Pedro.

120. O João é mais do que o Pedro.

121. O João é mais do que o Pedro.

122. O João é mais do que o Pedro.

123. O João é mais do que o Pedro.

124. O João é mais do que o Pedro.

125. O João é mais do que o Pedro.

126. O João é mais do que o Pedro.

127. O João é mais do que o Pedro.

128. O João é mais do que o Pedro.

129. O João é mais do que o Pedro.

130. O João é mais do que o Pedro.

131. O João é mais do que o Pedro.

132. O João é mais do que o Pedro.

133. O João é mais do que o Pedro.

134. O João é mais do que o Pedro.

135. O João é mais do que o Pedro.

136. O João é mais do que o Pedro.

137. O João é mais do que o Pedro.

138. O João é mais do que o Pedro.

139. O João é mais do que o Pedro.

140. O João é mais do que o Pedro.

141. O João é mais do que o Pedro.

142. O João é mais do que o Pedro.

143. O João é mais do que o Pedro.

144. O João é mais do que o Pedro.

145. O João é mais do que o Pedro.

146. O João é mais do que o Pedro.

147. O João é mais do que o Pedro.

148. O João é mais do que o Pedro.

149. O João é mais do que o Pedro.

150. O João é mais do que o Pedro.

151. O João é mais do que o Pedro.

152. O João é mais do que o Pedro.

153. O João é mais do que o Pedro.

154. O João é mais do que o Pedro.

155. O João é mais do que o Pedro.

156. O João é mais do que o Pedro.

157. O João é mais do que o Pedro.

158. O João é mais do que o Pedro.

159. O João é mais do que o Pedro.

160. O João é mais do que o Pedro.

161. O João é mais do que o Pedro.

162. O João é mais do que o Pedro.

163. O João é mais do que o Pedro.

164. O João é mais do que o Pedro.

165. O João é mais do que o Pedro.

166. O João é mais do que o Pedro.

167. O João é mais do que o Pedro.

168. O João é mais do que o Pedro.

169. O João é mais do que o Pedro.

170. O João é mais do que o Pedro.

171. O João é mais do que o Pedro.

172. O João é mais do que o Pedro.

173. O João é mais do que o Pedro.

174. O João é mais do que o Pedro.

175. O João é mais do que o Pedro.

176. O João é mais do que o Pedro.

177. O João é mais do que o Pedro.

178. O João é mais do que o Pedro.

179. O João é mais do que o Pedro.

180. O João é mais do que o Pedro.

181. O João é mais do que o Pedro.

182. O João é mais do que o Pedro.

183. O João é mais do que o Pedro.

184. O João é mais do que o Pedro.

185. O João é mais do que o Pedro.

186. O João é mais do que o Pedro.

187. O João é mais do que o Pedro.

188. O João é mais do que o Pedro.

189. O João é mais do que o Pedro.

190. O João é mais do que o Pedro.

191. O João é mais do que o Pedro.

192. O João é mais do que o Pedro.

193. O João é mais do que o Pedro.

194. O João é mais do que o Pedro.

195. O João é mais do que o Pedro.

196. O João é mais do que o Pedro.

197. O João é mais do que o Pedro.

198. O João é mais do que o Pedro.

199. O João é mais do que o Pedro.

200. O João é mais do que o Pedro.

Aula 3

Nesta aula os alunos realizarão uma ficha de trabalho que concentra atenções na leitura e análise de texto.

Os materiais criados por mim têm por base as atividades propostas na “Unidade 7” do manual *Português XXI*.

Ficha de trabalho - Português (língua estrangeira)

1. Lição em português

Dói-me a garganta!

Ingrid: É aborral e está a sentir-se enjoado no Líbano.
 Ela está atrás do programa de entendimento do aparelho.
 Médica: Odoar de manhã às 10 horas e depois atrás do aparelho e é assim todo o dia. Por isso, não seja assim.
 Ingrid: Odoar de manhã às 10 horas todos os dias. Depois de esperar algum tempo, a Ingrid voltou ao consultório.

2. Escute as afirmações dos estudantes (2) ou (3) e indique se verdadeiras ou falsas de acordo com o texto que a compoem e escreva as frases com palavras suas.

	2	3
<input checked="" type="checkbox"/> Ingrid é estudante de português.		
<input checked="" type="checkbox"/> Ingrid tem dor de cabeça porque está com a gripe.		
<input type="checkbox"/> Ingrid está a fazer o teste de compreensão oral.		
<input checked="" type="checkbox"/> Médica diz que Ingrid não deve beber muita água.		

3. Escute o áudio:

Ingrid: Bom dia, Médica. Estou mal. Tenho a febre de 38 graus. Pode Portugal não é melhor?

Ingrid: Não, a gripe portuguesa não é boa.
 Médica: Não, não. Não é que se possa?
 Ingrid: Não, não. Não é que se possa?
 Médica: Não, não. Não é que se possa?
 Médica: Não, não. Não é que se possa?
 Ingrid: Não, não. Não é que se possa?
 Médica: Não, não. Não é que se possa?
 Ingrid: Não, não. Não é que se possa?
 Médica: Não, não. Não é que se possa?
 Ingrid: Não, não. Não é que se possa?

4. Responda às questões de acordo com informação do texto que acabou de ler.

1. Há quanto tempo a Ingrid estava Português?
2. Depois de que a médica que aconteceu?
3. Que o diagnóstico da médica?
4. O que a Ingrid tem de fazer?
5. Responda a Médica, depois a quanto tempo a Ingrid vai começar a sentir-se melhor?
6. O que a Ingrid não deve fazer no seu dia a dia?

5. Use as duas colunas:

	1	2
que	uma palavra	
onde	uma palavra	
quando	uma palavra	
como	uma palavra	
porquê	uma palavra	
onde	uma palavra	
quando	uma palavra	
como	uma palavra	
porquê	uma palavra	

A ficha será realizada individualmente e os alunos disporão de 45 minutos para responder às questões, depois de lida toda a ficha e ouvido o áudio do discurso (exercício 3).

A correção é feita no quadro, por alunos que se voluntariem ou sejam chamados por mim para responder, primeiro oralmente e depois por escrito, a cada uma das perguntas.

Depois de analisados os textos e corrigida toda a ficha, a tarefa terminará com três alunos a ler toda a sequência textual: um fará de narrador, lendo o texto “Dói-me a garganta”, e outros dois farão de Ingrid e médica.

A última meia-hora de aula será destinada a um novo conteúdo gramatical – perífrase de dever/ obrigação – aliando-o à mobilização de vocabulário e conceitos específicos da unidade que estamos a trabalhar.

Utilizarei o quadro para registrar no quadro as quatro construções-chave, a partir das quais, e através de uma chuva de ideias, a turma construirá uma síntese para o tema “Como ser saudável?”.

Como ser saudável?

Deve + Infinitivo	Não deve + Infinitivo	Pode + Infinitivo	Não pode + Infinitivo
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Beber muita água ➢ Optar por cozidos e grelhados ➢ Fazer exercício físico ➢ Evitar comida rica em sal e açúcares 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Fumar ➢ Comer muitas vezes fast-food ➢ Fazer exercício físico sem acompanhamento de técnicos ➢ Ficar muitas horas sem comer 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Beber refrigerantes e bebidas alcoólicas desde que moderadamente ➢ Comer doces uma vez por semana 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Automedicar-se ➢ Fazer dietas loucas ➢ Ignorar as indicações da roda dos alimentos

Dever: obrigação
Possibilidade: autorização

Podemos substituir estas perífrases conjugando os verbos (principais) no IMPERATIVO

Este trabalho culminará com a criação de *slogans*, atividade que os alunos realizarão em grupo, como trabalho de casa.

Aula 4

- Material: <http://www.youtube.com/watch?v=8x0bp8uLcWw>



O objetivo desta aula é colocar os alunos em contato com a língua portuguesa de forma integradora, isto é, na sua dimensão oral e a partir de uma reportagem atual, transmitida por um canal de televisão português.

A reportagem não tem legendas e não se espera que os alunos entendam tudo o que se diz, mas que consigam identificar informação relevante relacionada com a unidade que estamos a trabalhar.

A partir desta reportagem realizaremos em aula duas atividades: exercício (áudio) de escolha múltipla e debate subordinado ao tema: "Medicina tradicional vs Medicinas alternativas: prós e contras. O que escolho e porquê".

A reportagem, com a duração de 27 minutos, será reproduzida duas vezes e as perguntas da ficha são sequenciadas de acordo com a ordem de abordagem no trabalho da SIC.




Aula 5

Esta aula encerra a unidade e nela serão testados os conteúdos trabalhados nas quatro aulas anteriores.

Ao alunos realizarão uma ficha de monitorização da aprendizagem, que serve para resumir a informação, ao mesmo tempo que o seu conhecimento é posto à prova, sem que haja avaliação quantitativa e/ou qualitativa do trabalho realizado. Pretende-se que esta aula sirva de guia de estudo e oriente o trabalho individual dos alunos na preparação para o teste.



Anexo 11 - Ficha 1 (PLE)

	Nome e Apellido: _____ Turma: _____ Número: _____
	Data: _____
Ficha de trabalho - Português (língua estrangeira)	

Grupo I

1. Ouve a música com atenção e completa os espaços em branco

Embeißados

Ela tem _____ torta
_____ grande
_____ mal cortado

Rói as _____

Usa cunhas

Mas eu estou apaixonado

Ele tem as suas _____

Pontos negros

Uma _____ exagerada

Desafina e desatina

Mas eu estou apaixonada

Ela é _____, rabugenta

Embirrenta e tagarela

intriguista e moralista

Mas eu estou _____ por ela

Ele faz cenas gagas, altas fitas

Não tem confiança em mim

faz-se caro, faz-me trombas

Mas eu gosto dele assim

Diz-se que o amor é _____

Deforma tudo a seu jeito

Mas eu acho que o amor descobre

O lado melhor do que parece defeito

(5X)

Porque eu gosto, gosto dele

E ela gosta, gosta de gostar de mim



2. Completa a descrição da Sofia com as palavras do quadro:

lábios pestanas nariz cara orelhas sobrancelhas cabelo olhos



Eu sou a Sofia! Tenho a _____ redonda e branquinha. O meu _____ é escuro e comprido. Tenho os _____ verdes, as minhas _____ são longas e as _____ carregadas. Dizem que tenho o _____ arrebitado, mas as minhas _____ são pequeninas. Costumo pintar os _____ de vermelho.

3. Descobre o intruso e traduz:


	Intruso	Tradução
azul – vermelho – joelho - amarelo		
sábado – terça-feira – domingo – pulmão		
mão – pai – avô - tio		
março – dezembro – braço – abril		

4. Encontra as palavras na sopa de letras. Em seguida coloca essas mesmas palavras na coluna correspondente.



Cabeça
Tronco
Membros

Bom trabalho!
Sílvia Cariano

	Nome e Apellido: _____ Turma: _____ Número: _____
	Data: _____
Ficha de trabalho - Português (língua estrangeira)	

O grau comparativo dos adjetivos

Com as construções comparativas estabelecemos uma relação de IGUALDADE, INFERIORIDADE ou SUPERIORIDADE entre dois ou mais elementos.

Superioridade	Igualdade	Inferioridade
Mais ... (do) que...	1. Tão... como... 2. Tanto/-a/-os/-as ... como... 3. Tanto como...	Menos ... (do) que...



Comparativos irregulares:

- mais bom do que ⇒ *melhor, melhores*
- mais mau do que ⇒ *pior, piores*
- mais grande do que ⇒ *maior, maiores*

Exemplos:

Grau comparativo de superioridade

Agora a casa está mais bonita do que antes das obras.
É melhor comer grelhados do que fritos,
Este gato é pior que o meu!
A minha mochila é maior que a tua.

Grau comparativo de igualdade

Tenho tanta vontade de ganhar como tu.
Ele tem tantos projetos como antes.
Não é tão forte como parece.

Grau comparativo de inferioridade

Antes tinha menos vontade de fazer desporto
[do que agora].

1. Identifica o grau em que se encontram os adjectivos das frases:

a. Estes óculos são tão caros como aqueles.

b. A tua irmã é mais alta que tu.

c. A Mariana é menos preguiçosa que a prima.

d. O Luís é alto.

e. A Susana é mais calma do que a Patrícia.

2. Completa as frases com os termos comparativos que faltam:

a. A Leonor é _____ elegante _____ a Marta. (G. Comparativo de Superioridade)

b. As minhas sapatilhas são _____ confortáveis _____ as tuas. (G. Comparativo de Igualdade)

c. O meu vizinho é _____ calmo _____ a esposa. (G. Comparativo de Superioridade)

d. O Pedro é _____ empenhado _____ que a namorada. (G. Comparativo de Inferioridade)

e. Depois de usar aparelho sinto-me _____ bonita _____ antes. (G. Comparativo de Superioridade)


f. A minha avó é _____ faladora _____ a minha mãe. (G. Comparativo de Inferioridade)

3. Observa a imagem e estabelece comparações entre os elementos do grupo:



Bom trabalho!
Sílvia Cariano

Anexo 11 - Ficha 3 (PLE)

	Nome e Apellido: _____ Turma: _____ Número: _____
	Data: _____
Ficha de trabalho - Português (língua estrangeira)	

Grupo I

1. Lê o texto com atenção.

Dói-me a garganta!

A Ingrid é alemã e está a estudar engenharia em Lisboa. Ela veio atrás do programa de intercâmbio de estudantes Erasmus. Ontem de manhã ela começou a sentir dores de garganta e à noite tinha febre. Por isso, ela hoje decidiu ir ao Centro de Saúde da área onde mora. Depois de esperar algum tempo, a Ingrid entrou no consultório.



2. Diz se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifica as verdadeiras copiando as partes do texto que o comprovam e corrige as falsas com palavras tuas.

	V	F
a. Ingrid é estudante de engenharia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
b. A rapariga tem dores de garganta desde ontem à noite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
c. Ingrid vai ao Centro de Saúde porque tem febre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
d. Assim que chegou ao Centro de Saúde foi logo vista pela médica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>		



3. Ouve o diálogo:

Ingrid: Bom dia!
Médica: Bom dia! Faça o favor de se sentar. Fala português, não é verdade?
Ingrid: Sim. Já estudo português há um ano.
Médica: Muito bem. Então o que se passa?
Ingrid: Bem, dói-me a garganta e desde ontem que tenho febre.
Médica: Deixe-me ver a sua garganta. Abra bem a boca! Hum... Tem uma grande infeção. Ingrid. Vou-lhe receitar um antibiótico que vai tomar de 12 em 12 horas e uns comprimidos para controlar a febre. Daqui a dois dias já se vai começar a sentir melhor.
Ingrid: Não gosto nada de tomar antibióticos.
Médica: Ninguém gosta, mas às vezes é necessário. Aqui tem a receita. Não se esqueça de a carimbar na receção. As suas melhoras!
Ingrid: Obrigada! Bom dia.

4. Responde às questões de acordo com informação do texto que acabaste de ler.

- a. Há quanto tempo a Ingrid estuda Português?

- b. O que é que a médica quer examinar?

- c. Qual o diagnóstico da médica?

- d. O que é que a Ingrid tem de tomar?

- e. Segundo a médica, daqui a quanto tempo a Ingrid vai começar a sentir-se melhor?


- f. O que é que a Ingrid não deve esquecer-se de fazer na receção?

Grupo II

1. Une as duas colunas:

A	B
fazer	uma receita
medir	dores de garganta
tomar	a tensão arterial
chupar	um dente
ter	um comprimido para a febre
passar	umas pastilhas para a tosse
arrancar	análises ao sangue

Anexo 11 - Ficha 4 (PLE)

	Nome e Apellido: _____ Turma: _____ Número: _____
	Data: _____
Ficha de trabalho - Português (língua estrangeira)	

Grupo I

1. Ouve a reportagem com atenção e selecciona a opção correta para cada alínea.

a. Luciano Pereira

- trabalha como barbeiro na Casa de Saúde de São José.
- é médico na Casa de Saúde de São José.
- é o jornalista que está a fazer a reportagem.

b. A reciclagem de papel é utilizada na Casa de Saúde de São José

- para conseguirem fazer algum dinheiro extra.
- para ocupar os tempos livres.
- como terapia para os doentes que estão ali internados.

c. A hipoterapia é:

- Um desporto
- Uma terapia (com cavalos) para doentes com problemas psiquiátricos
- Um tratamento à base de plantas medicinais.

d. Quantos utentes da Casa de Saúde de São José fazem parte do projeto inicial da equitação terapêutica?

- 15.
- 14.
- 13.

e. A acupuntura e a osteopatia:

- são terapias alternativas que têm conquistado terreno em Portugal.
- estão proibidas em Portugal.
- começam agora a ser mais conhecidas em Portugal.

f. Sara esteve internada:

- no Hospital de São João.
- no Hospital Diogo Cão.
- no hospital de Santo Antão.

g. Zilda Alarcão é:

- médica
- enfermeira
- uma doente entrevistada na reportagem

h. O Reiki é:

- uma terapia.
- um xarope.
- um comprimido

i. A Escola Cósmica de Sananda fica em:

- Não dizem na reportagem.
- Sananda.
- Lisboa.

j. Foi diagnosticada leucemia a Carlos Azevedo quando ele tinha:

- 29 anos.
- 39 anos.
- 49 anos.

k. Vantagens do Reiki apresentadas na reportagem:

- Diminui o colesterol e a tensão arterial.
- Diminui vômitos e diarreia.
- Diminui o cansaço e a ansiedade.

l. As experiências de terapias com golfinhos:

- Não têm fundamento científico.
- Têm tido resultados muito bons.
- Têm muitos seguidores em Portugal.

m. Cada criança faz ... sessões terapêuticas com os golfinhos:

- 11.
- 12.
- 13.

n. Alexandra Barros é:

- treinadora de golfinhos.
- enfermeira.
- psicóloga.

o. Os resultados das experiências da terapia com golfinhos vai ser publicada:


- numa revista em Portugal.
- numa revista nos Estados Unidos.
- numa revista no Reino Unido.

p. Júlio Santos é:

- médico.
- musicoterapeuta.
- psiquiatra .

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=8x0bp8uLcWw>

Anexo 11 - Ficha 5 (PLE)

	Nome e Apellido: _____ Turma: _____ Número: _____
	Data: _____
Ficha de trabalho - Português (língua estrangeira)	

1. Conheces alguma medicina alternativa ou complementar?

Lê as definições que se seguem e relaciona as letras associadas a cada uma com os números das medicinas do quadro.



A. Caracteriza-se por uma forma extremamente eficaz de massagem terapêutica, através da aplicação de pressões específicas em pontos reflexos, em especial nos pés. Tem origem na Antiguidade, numa época em que as terapias de pressão eram conhecidas como uma forma de medicina preventiva e de tratamento. Os terapeutas defendem que existem nos pés e nas mãos, pontos que se encontram relacionados com cada parte do nosso corpo. Cada tratamento demora cerca de 30 ou 40 minutos e, no final, a sensação predominante é de relaxamento total.

B. Arte e ciência de usar óleos de plantas em tratamentos. É uma das técnicas de cura mais antigas da História. Os óleos essenciais dão extratos de plantas e exercem uma influência subtil na mente e no corpo. A cura é feita de uma maneira natural e não agressiva, podendo os óleos ser usados em massagens ou em banhos.

C. Método terapêutico alternativo, criado por um médico alemão no início do século XIX. Este método consiste na utilização de medicamentos elaborados a partir de compostos naturais retirados do mundo vegetal, animal ou mineral.

D. Consiste no conjunto de técnicas de utilização dos vegetais no tratamento das doenças e na recuperação da saúde. Existem numerosas escolas que estudam e empregam as plantas medicinais como método terapêutico. Este método faz parte dos recursos da medicina natural e está presente na tradição da medicina popular e nos rituais de cura indígenas.

E. Cura de problemas orgânicos e emocionais através do uso das cores. Este tipo de tratamento é relativamente recente. O seu desenvolvimento ocorreu nos últimos 30 anos graças à evolução da tecnologia e da ciência.

F. Técnica utilizada para colocar as articulações no seu lugar, através do uso de manipulação e massagem. Esta técnica permite aumentar a mobilidade e, ao mesmo tempo, aumentar a circulação, o que proporciona maior bem-estar e diminuição da dor.

G. Técnica milenar usada para restabelecer a saúde e reequilibrar o corpo. Baseia-se na teoria de que o corpo é percorrido por energia, a qual flui ao longo de todo o corpo em canais chamados meridianos. Cada meridiano está associado a um órgão em particular, mas como o corpo está todo interligado, cada órgão acaba por influenciar outros órgãos e, assim, todo o corpo. Usam-se agulhas finíssimas que são introduzidas em determinados pontos para assim fazer o "tratamento".


H. Técnica oriental que consiste em pressionar certas e determinados pontos, ou meridianos, para assim reequilibrar a energia que circula no corpo e nos órgãos. As pressões são efetuadas com os dedos ou com as mãos e no ocidente é usado maioritariamente para relaxamento e melhoria geral de todo o corpo. No oriente é também usado como método para curar todo o tipo de doenças.

...Hora do debate:



2. As medicinais alternativas ou complementares são bem aceites no teu país? Quais são as mais procuradas?
3. Acreditas em algumas destas medicinais como bons métodos de tratamento ou apenas como possíveis complementos da medicina tradicional?
4. Já recorreste a alguma destas medicinais? Qual/Quais? Porquê? Quais foram os resultados? Partilha a tua experiência.
5. Conheces algum remédio caseiro (ou mezinha)?

Anexo 11 - Ficha 6 (PLE)

	Nome e Apellido: _____ Turma: _____ Número: _____
	Data: _____
Ficha de trabalho - Português (língua estrangeira)	

Grupo I

1. Lê o texto com atenção.



Em Portugal, além das clínicas e consultórios privados, as pessoas podem usar o Serviço Nacional de Saúde, que deve garantir o direito aos cuidados de saúde a todos os portugueses, aos cidadãos dos países membros da Comunidade Europeia, bem como aos estrangeiros residentes em Portugal.

A utilização dos serviços está sujeita ao pagamento de taxas moderadoras.

O Sistema Nacional de Saúde inclui os Centros de Saúde e os Hospitais.

Os Centros de Saúde funcionam todos os dias úteis, das 8 às 20 horas, e cada Centro recebe os habitantes de uma área específica.

Fora destas horas, e durante os fins-de-semana e feriados existe um Serviço de Atendimento Permanente para cuidados de saúde urgentes.

Os Hospitais são instituições mais especializadas e cobrem as situações mais graves que os Centros de Saúde não têm capacidade para tratar. No entanto, muitas são as pessoas que se queixam o facto de, por vezes, se ter de esperar demasiado tempo por uma consulta ou por uma intervenção cirúrgica.

2. Responde, de forma cuidada e completa, às seguintes perguntas.

a. Quem pode usar o Serviço Nacional de Saúde em Portugal?

b. O recurso aos serviços de saúde portugueses é gratuito? Como funciona?

c. Como se organiza o Sistema Nacional de Saúde?

d. Quais são os horários cumpridos por Centros de Saúde e Serviços de Atendimento Permanente?

e. Que queixa frequente fazem os portugueses relativamente ao atendimento no SNS?



3. Ouve as opiniões de três portugueses acerca do sistema de saúde em Portugal. As declarações passarão três vezes. No final, responde às questões:

(Transcrição dos textos que os alunos ouviriam)

Porto Joaquim Sousa	Braga Ilda Matos	Leiria António Magalhães
<p>“Bem atendido”</p> <p>“Tenho sido sempre bem atendido no centro de saúde da minha área de residência. Apesar dos meus 70 anos sou saudável, mas vou regularmente ver como está a ‘máquina’. Às vezes está muita gente no Centro de Saúde e tenho de aguardar algum tempo, mas temos de aguentar. Nos hospitais é que o atendimento é mais demorado.”</p>	<p>“De mal a pior”</p> <p>“O sistema de saúde em Portugal vai de mal a pior. Descontamos uma vida inteira e quando surge um problema de saúde específico, somos obrigados a gastar dinheiro num médico particular. Caso contrário, enfrentamos listas de espera tão grandes, que corremos o risco de morrer antes de ser atendidos.”</p>	<p>“Há melhorias”</p> <p>“Na minha opinião, tem havido melhorias, ao nível do atendimento não só dos médicos, mas também do pessoal auxiliar e de enfermagem. Devo também dizer que noto uma maior disponibilidade em ouvir as queixas dos doentes e em procurar a melhor solução para os problemas que se apresentam.”</p>

- a. Quem é mais crítico?

- b. Quem tem a opinião mais positiva?

- c. Quais são as maiores queixas?

Grupo II

1. Como se diz em português?



2. Traduz:

Pescoço	<input type="text"/>	Sardas	<input type="text"/>
Sinal	<input type="text"/>	Gengiva	<input type="text"/>
Queixo	<input type="text"/>	Coração	<input type="text"/>
Pulso	<input type="text"/>	Fígado	<input type="text"/>



3. Procura no dicionário as palavras que se seguem e explica quais os problemas de saúde de que se ocupa cada uma das especialidades médicas:

Ortopedia	<input type="text"/>
Pediatria	<input type="text"/>
Psiquiatria	<input type="text"/>
Dermatologia	<input type="text"/>
Oftalmologia	<input type="text"/>
Estomatologia	<input type="text"/>

Grupo III

1. Identifica o grau comparativo utilizado em cada uma das frases:

- a. O Paulo é menos alto que o Joel.

- b. O teu cão é mais agressivo que o meu.

- c. Este carro é tão caro como o que vi no outro anúncio.

- d. A Lúcia lê mais depressa que a Ana.

- e. A Marta é menos pontual do que o Jaime.

2. Compara:

- a. Madrid (3º)/Lisboa (9º) – frio

- b. Telejornal (30 min)/filme (1 hora) – demorado:



Departamento de Escolas
Município de Alqueidão

Planificação de la Unidad didáctica 3 –
“¡Qué verde era mi valle!”



GOVERNO DE
PORTUGAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
LISBOA

		Contenidos				MATERIALES	DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES
TEMAS	OBJETIVOS	FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	CULTURALES		
<ul style="list-style-type: none"> La naturaleza El cambio climático El planeta y el Hombre 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de cuestiones ambientales Identificar fuentes de energía renovable y no renovable Analizar las consecuencias de la acción humana en el planeta Expresar opiniones a respecto de los temas de la clase Identificar y utilizar el Presente de Indicativo, el Pretérito Imperfecto de Indicativo, los Futuros (Simple y Compuesto) y el Condicional Compuesto 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar de opiniones relacionando hechos del pasado y los resultados en un tiempo venidero Expresar futuridad: hechos futuros Argumentar Identificar las causas y consecuencias de la contaminación del planeta 	<ul style="list-style-type: none"> Repaso y ampliación de los usos del Presente de Indicativo: presente inmediato, pasado habitual, intemporal, histórico, futuro e Imperativo Repaso y ampliación de los usos del Pretérito Imperfecto de Indicativo: imperfecto de fantasía, cortesía, pasado de rutina, acción simultánea en pasado Valores de Futuros (Simple: acción venidera, acción posible en el futuro o que, en el presente, creemos 	<ul style="list-style-type: none"> Léxico relacionado con la naturaleza, las energías renovables y no renovables, el cambio climático y actitudes de Hombre amigas/enemigas del planeta 		<ul style="list-style-type: none"> Pizarra Proyector PowerPoint "El planeta y yo" + vídeo de YouTube "El Planeta eres tú" Libro del alumno Cuaderno diario 	<p><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Completar diagramas a partir del visionado del vídeo "El Planeta eres tú" Debate de ideas a partir del ejercicio propuesto en el PowerPoint "El planeta y yo" <p><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretación de una viñeta <p><u>EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntas y respuestas sobre imágenes y el tema de la clase <p><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de las páginas 58 y 59 del libro

					<p>probable; Compuesto: acción futura proyectada en el pasado, acción con poca probabilidad de ocurrir en el futuro) y Condicional Compuesto (acción imposible porque se refiere a una posibilidad no concretizada en el pasado)</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Clase 3 – bloque de 90' (14 de noviembre de 2013)

TEMAS	OBJETIVOS	Contenidos				MATERIALES	DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES
		FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	CULTURALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Pueblos que se van quedando deshabitados 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el impacto del abandono de las tierras • Identificar causas, culpables y soluciones para los pueblos abandonados • Aprobar/ desaprobar las alternativas de recuperación de los pueblos abandonados • Posicionarse a favor o en contra del éxodo de poblaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar de opiniones a respecto de las causas del despoblamiento del territorio • Explorar hipótesis de rehabilitación de los pueblos abandonados • Expresar causa: argumentar aspectos positivos y negativos de las migraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de: <ul style="list-style-type: none"> - Presente de Indicativo, - Pretérito Imperfecto de Indicativo, - Futuro Simple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con los efectos de las migraciones, el despoblamiento del territorio, las soluciones para rehabilitar pueblos abandonados 	<ul style="list-style-type: none"> • El despoblamiento de pueblos en España • Semejanzas entre España y Portugal en relación a la distribución de población en los respectivos territorios nacionales • Los problemas económicos y sociales producidos por las migraciones y el abandono de pueblos/ poblaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Proyector • Documentario disponible en YouTube "El Planeta eres tú" • Ficha de trabajo • Cuaderno diario 	<p>COMPRENSIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de Close • Relleno de diagramas a partir del visionado del documental "Pueblos en el olvido" <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de la noticia "La venta de pueblos enteros en Catalunya atrae a inversores extranjeros" • Cuestionario de Verdadero/Falso <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar al escenario presentado en el documental y en la noticia <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de ejercicios de la ficha de trabajo
<p>MANUAL ADOPTADO</p> <p>PROFESORA EN PRÁCTICAS</p>	<p>Nuevo avance 5. SGEL (11.º curso, continuación)</p> <p>Silvia Carriano</p>	<p>Nota: Puede que haya alteraciones a lo planificado por cuestiones didáctico-pedagógicas o situaciones ajenas a los intervinientes.</p>					

 GOVERNO DE PORTUGAL Ministério da Educação e Ciência		Planificação de classes observadas – Unidade 5 “Personajes hispanos”		 GOVERNO DE PORTUGAL Ministério da Educação e Ciência			
Clase 1 – bloque de 90' (30 de enero de 2014)							
TEMAS	OBJETIVOS	Contenidos			MATERIALES	DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES	
		FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS			SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Españoles célebres • Vocabulario relacionado con el cine • Los premios Goya • La obra /Ay, Carmela! 	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)conocer españoles célebres, su trabajo y mérito • Conocer léxico relacionado con el tema/unidad • Seleccionar e identificar en el texto información relacionada con el tema • Explicar el significado de expresiones tomadas del texto • Reaccionar ante un suceso del pasado • Contactar con la obra /Ay, Carmela! 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de experiencias de vida • Narrar hechos del pasado • Reaccionar a situaciones hablando en el pasado 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales del pasado: <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito Indefinido; - Pretérito Perfecto; - Pretérito Imperfecto; - Pretérito Pluscuamperfecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de vida • El cine 	<ul style="list-style-type: none"> • Películas españolas • Españoles famosos (del mundo del cine) • Los premios Goya • <i>¡Ay, Carmela!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo • Cuaderno diario • Pizarra 	<p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar de la entrevista a Carmen Maura • Comprender el impacto de lo noticiado en “Momentos estelares” • Seleccionar información relevante en el texto “Los premios Goya” <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestar a las preguntas durante la clase • Reaccionar al hecho curioso en la entrega de los Goya de 1991



Clase 2 – bloque de 90' (4 de febrero de 2014)

Contenidos					MATERIALES	DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES	
TEMAS	OBJETIVOS	FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS			SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Españoles célebres • Vocabulario relacionado con el cine • Carteles, canción ¡Ay, Carmela! y música (república) de la Guerra civil Española • La película ¡Ay, Carmela! • Expresiones coloquiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de la realidad transmitida por los carteles de la época de la guerra civil española • Comprender/identificar el significado de expresiones coloquiales • (Re)conocer el éxito de la película y de los intervinientes • Reconocer el significado de palabras retiradas del texto • Conocer e identificar léxico relacionado con el tema/unidad • Organizar información relacionada con la película ¡Ay, Carmela! 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir carteles de la época de la guerra civil española • Describir imágenes y formular racionios para llegar al significado de expresiones coloquiales 		<ul style="list-style-type: none"> • La guerra civil de España • Géneros del cine • Premios de cine • Profesiones relacionadas con el cine 	<ul style="list-style-type: none"> • El himno republicano (música) y carteles de la Guerra Civil Española • La música ¡Ay, Carmela! (himno de la XV Brigada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo • Cuaderno diario • Pizarra • Proyector • Video con los carteles de la guerra + música del himno republicano • Canción ¡Ay, Carmela! + escenas de la película ¡Ay, Carmela! • PowerPoint "Expresiones coloquiales" 	<p><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar ejercicios de close: canción ¡Ay, Carmela! <p><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar de la noticia del periódico ABC • Asociar expresiones coloquiales/significados <p><u>EXPRESIÓN ORAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir imágenes • Producir respuestas orales

Clase 3 – bloque de 90' (6 de febrero de 2014)

Contenidos						DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES	
TEMAS	OBJETIVOS	FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIOCULTURALES		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Ay, Carmela!</i> – el musical, la película y el personaje Carmela • La guerra civil española • Españoles célebres: Pablo Picasso, Francisco Franco y Federico García Lorca • El bombardeo de Guernica (episodio histórico y cuadro de Picasso) • El fusilamiento de Lorca (a través de la poesía de Machado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar del entorno de la obra <i>¡Ay, Carmela!</i> • Comentar la presentación del Musical <i>¡Ay, Carmela!</i> • Conocer el personaje Carmela y españoles célebres (Pablo Picasso, Francisco Franco y Federico García Lorca) • Completar un breve resumen de la Guerra civil de España a partir del visionado de un corto documental • Hablar del arte como medio de resistencia (o de resistentes célebres) • Reaccionar a 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar a la presentación del musical y a algunas escenas de la película • Describir el ambiente en el que se desarrolla <i>¡Ay, Carmela!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Usos del Pretérito Indefinido (Narración) 	<ul style="list-style-type: none"> • La guerra civil española 	<ul style="list-style-type: none"> • La película y el musical <i>¡Ay, Carmela!</i> • La guerra civil de España • El fusilamiento de Lorca • El Arte como medio de resistencia • Poema de Antonio Machado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo • Cuaderno diario • Pizarra • Musical y película <i>¡Ay, Carmela!</i> • Vídeo sobre la guerra civil española • Proyector 	<p>COMPRENSIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los videos (presentación del musical y de algunas escenas de la película) <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el poema "El crimen fue en Granada" • Seleccionar información relevante en el texto sobre la Guerra Civil Española y relacionar con otros textos e imágenes ya analizadas <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir imágenes • Producir respuestas orales • Analizar el poema y los videos <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir un texto

	algunas escenas de la película <i>Ay, Carmela!</i>								
	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el poema de Antonio Machado – <i>El crimen fue en Granada</i> 								
MANUAL ADOPTADO PROFESORA EN PRÁCTICAS	<p><i>En directo.com 4</i>, Areal Editores (10º curso, continuación)</p> <p>Silvia Carliano</p>								
<p>Nota: Puede que haya alteraciones a lo planificado por cuestiones didáctico-pedagógicas o situaciones ajenas a los intervinientes.</p>									

 GOVERNO DE PORTUGAL Ministério da Educação e Ciência		Planificação de classes observadas Unidade 10				 Instituto de Estudos Maria de Alquerque	
Clase 1 – bloque de 45' (30 de abril de 2014)		Contenidos				DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES	
TEMAS	OBJETIVOS	FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIOCULTURALES	MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> La siesta Oraciones causales 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar sobre hábitos culturales – la siesta Conocer las reacciones de los extranjeros a la siesta Opinar y posicionarse frente a lo expuesto en el texto "Siempre igual" Identificar en textos orales y escritos argumentos a favor y en contra de la siesta Identificar conjunciones y locuciones causales en un texto escrito Completar frases con conjunciones y locuciones causales Resumir información movilizand los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar el motivo/ causas de la siesta Justificar la existencia de la siesta (ayer y hoy) Reaccionar a opiniones contrarias: "La siesta: ¿sí o no?" 	<ul style="list-style-type: none"> Oraciones causales - conjunciones - nexos causales 	<ul style="list-style-type: none"> La costumbre de la siesta Beneficios de la siesta para la salud Razones históricas de la siesta 	<ul style="list-style-type: none"> La siesta: una costumbre vista por españoles y extranjeros La siesta como costumbre ayer, hoy; en España y en el extranjero La siesta y el mundo laboral 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabajo Cuaderno diario Pizarra Vídeo "La siesta" Proyector 	<p>COMPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar y seleccionar información relevante en el texto "Siempre igual" Comprender la defensa y los ataques a la siesta <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Contestar a las preguntas durante la clase Explicar, reaccionar a opiniones a favor y en contra de y justificar la existencia de la siesta <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir un texto, movilizand todos los contenidos trabajados en clase
<p>MANUAL ADOPTADO</p> <p>PROFESORA EN PRÁCTICAS</p>	<p>Prisma, Nivel B1 – Progreso, Edinumen (nivel 3 – Iniciación)</p> <p>Sílvia Carliano</p>	<p>Nota: Puede que haya alteraciones a lo planificado por cuestiones didáctico-pedagógicas o situaciones ajenas a los intervinientes.</p>					

Clase 2 – bloque de 90' (5 de mayo de 2014)							
TEMAS	OBJETIVOS	Contenidos			DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES		
		FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS			
		SOCIOCULTURALES	MATERIALES				
<ul style="list-style-type: none"> El tapeo Los horarios en España Vida de ocio en España Las costumbres españolas vistas desde el punto de vista de los extranjeros 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar sobre hábitos culturales – las tapas Identificar tapas típicas (en imágenes y textos) y relacionarlas con sus regiones autónomas características Comparar el tapeo español con el hábito de "petiscar" portugués Conocer las reacciones de los extranjeros a algunas costumbres españolas a partir del análisis del texto "Cuando Europa duerme, España cena y va de copas" Narrar experiencias vividas por los alumnos (y profesora) en España: diferencias de horarios Comprender textos orales y escritos 	<ul style="list-style-type: none"> Describir imágenes e identificar tapas Justificar las opiniones de españoles y extranjeros respecto de los horarios en España Comparar el modo de vida en España y en Portugal: el ocio, las comidas, el clima y los horarios 	<ul style="list-style-type: none"> Narrar experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> Las tapas Expresiones para hablar de ocio Costumbres españolas 	<ul style="list-style-type: none"> Música/ Canciones: Paco de Lucía (flamenco) y Combolinga (bulería) El andaluz: rasgos presentes en la canción "Vámonos de tapas" Las tapas Los horarios en España Empresas españolas a la conquista del mundo Costumbres españolas: raras para extranjeros, imprescindibles para españoles El turismo en España 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabajo Cuaderno diario Pizarra Proyector Vídeo con tapas Canción "Vámonos de tapas" Vídeo: "Horarios de las comidas" 	<p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Describir imágenes Producir respuestas orales Interaccionar con compañeros y profesora durante la clase <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar el texto "Cuando Europa duerme, España cena y va de copas" Asociar informaciones con experiencias reales <p>COMPRENSIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar información útil de los vídeos para completar el ejercicio 3 de la ficha
MANUAL ADOPTADO	Prisma, Nivel B1 – Progreso, Edinumen (nivel 3 – iniciación)	<p>Nota: Puede que haya alteraciones a lo planificado por cuestiones didáctico-pedagógicas o situaciones ajenas a los intervinientes.</p>					
PROFESORA EN PRÁCTICAS	Silvia Cañano						

Clase 3 – bloque de 45' (7 de mayo de 2014)								
TEMAS	OBJETIVOS	Contenidos				MATERIALES	DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES	
		FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIOCULTURALES			
<ul style="list-style-type: none"> Las corridas de toros Los argumentos a favor y en contra de las corridas de toros Cartas formales – correo del lector 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar sobre hábitos culturales – las corridas de toros Comentar el PowerPoint "Toros" Presentar argumentos a favor y en contra de las corridas de toros Expresar fastidio, resignación y lamento Distintuir cartas formales de cartas informales Reconocer las reglas a seguir para escribir una carta formal (correo del lector) Escribir una carta formal (de opinión) 	<ul style="list-style-type: none"> Justificar una opinión Expresar fastidio, resignación y lamento Comentar imágenes y textos escritos Escribir una carta formal 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar fastidio, resignación y lamento: expresiones y construcciones con imperativo, Indicativo y Subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> Las corridas de toros Las fórmulas de saludos y despedidas (cartas formales) 	<ul style="list-style-type: none"> Las corridas de toros El paso doble Arturo Pérez Reverte: escritor y periodista Los periódicos españoles 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabajo Cuaderno diario Pizarra PowerPoint "Toros" Proyector 	<p>INTERACCIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Posicionarse a favor o en contra de las corridas de toros <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar una carta formal <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Describir imágenes orales <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Escribir una carta formal, movilizndo los contenidos trabajados en clase 	
MANUAL ADOPTADO PROFESORA EN PRÁCTICAS	Prisma, Nivel B1 – Progreso, Edinumen (nivel 3 – iniciación) Silvia Carliano						<p>Nota: Puede que haya alteraciones a lo planificado por cuestiones didáctico-pedagógicas o situaciones ajenas a los intervinientes.</p>	

Clase 4 – bloque de 90' (12 de mayo de 2014)						
TEMAS	OBJETIVOS	Contenidos				DESTREZAS IMPLICADAS Y ACTIVIDADES
		FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIOCULTURALES	
<ul style="list-style-type: none"> Los jóvenes españoles Las tribus urbanas La jerga juvenil El botellón 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar sobre hábitos culturales de los jóvenes españoles Comparar los hábitos descritos en el texto "De fiestuki" con los de los alumnos (Re)conocer tribus urbanas a partir de soporte audio-visual y textos escritos Identificar y caracterizar tribus urbanas Conocer el fenómeno del "botellón": razones y problemas asociados Conocer y utilizar la jerga juvenil Completar frases con expresiones/ palabras del argot juvenil Escribir un email, una nota y respectiva respuesta (informales) 	<ul style="list-style-type: none"> Oraciones causales Expresar fastidio, resignación y lamento, acuerdo y desacuerdo Hablar de experiencias; narrar hechos del pasado y del presente 	<ul style="list-style-type: none"> El mundo de los jóvenes Tribus urbanas El botellón Jerga juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> Los hábitos culturales de los jóvenes españoles Las tribus urbanas El botellón La jerga juvenil en España y en Portugal Fiestas más populares de España 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabajo Cuaderno diario Pizarra Video "El botellón" Video "Yaya semanita – tribus urbanas" Proyector 	<p>COMPRESIÓN ORAL Y AUDIO-VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar los videos y utilizar información para contestar a preguntas orales y completar ejercicios escritos <p>COMPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar el texto "De fiestuki" Seleccionar información relevante sobre las tribus urbanas <p>INTERACCIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Posicionarse a favor o en contra del botellón <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir respuestas orales Hablar de tribus urbanas y de costumbres de los jóvenes (en Portugal y en España) <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir textos informales
<p>MANUAL ADOPTADO PROFESORA EN PRÁCTICAS</p>	<p>Prisma, Nivel B1 – Progreso, Edinumen (nivel 3 – iniciación)</p> <p>Silvia Carliano</p>	<p>Nota: Puede que haya alteraciones a lo planificado por cuestiones didáctico-pedagógicas o situaciones ajenas a los intervinientes.</p>				

Anexo 15 - Planificação da unidade de PLE

<p>3 (120')</p>	<ul style="list-style-type: none"> O Serviço Nacional de Saúde (SNS) 	<ul style="list-style-type: none"> no médico/no hospital/na farmácia Hábitos de vida 	<ul style="list-style-type: none"> falar de indisposições, doenças e tratamentos falar de hábitos saudáveis/ a evitar 	<ul style="list-style-type: none"> Perífrase de obrigação/ proibição: "(não) deve + inf"; "(não) pode + inf"; 	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de pergunta/ resposta por escrito Criação de slogans 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho (leitura e interpretação de texto; Chuva de ideias registadas no quadro Cartolinas e folhetos
<p>4 (120')</p>	<ul style="list-style-type: none"> Medicina tradicional, alternativas e mezinhas 	<ul style="list-style-type: none"> identificar doenças e terapias 	<ul style="list-style-type: none"> Falar de opções terapêuticas 			<ul style="list-style-type: none"> video (YouTube) – Grande Reportagem: "Mente são em corpo são" Interação oral
<p>5 (120')</p>	<ul style="list-style-type: none"> O Serviço Nacional de Saúde (SNS) 		<ul style="list-style-type: none"> Dar opinião 		<ul style="list-style-type: none"> Exercícios de pergunta/ resposta por escrito 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha síntese (interpretação de texto, vocabulário específico da unidade, exercícios de gramática, exercício áudio e de produção escrita)

3. Grelha de planificação da unidade – Português (LE)

Grelha de planificação da Unidade - "O corpo humano"						
Nível AZ/B1 (Português língua estrangeira)						
Aulas	Conteúdos socioculturais	Conteúdos Linguísticos			Produção textual	Materiais
		Conteúdos lexicais	Objetivos funcionais	Conteúdos gramaticais		
1 (120')	<ul style="list-style-type: none"> Expressões idiomáticas com partes do corpo "Guardador de Rebanhos, IX", Alberto Caeiro 	<ul style="list-style-type: none"> partes do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> identificar as partes do corpo 		<ul style="list-style-type: none"> video (YouTube) – música "Embeijados", Clã PowerPoint: "O Corpo Humano" Ficha de trabalho (exercícios de cóze, tradução e relação de imagens/ palavra) 	
2 (120')	<ul style="list-style-type: none"> Descrições (físicas) na literatura portuguesa Grandes portugueses (personalidades marcantes da cultura portuguesa) 	<ul style="list-style-type: none"> descrição física 	<ul style="list-style-type: none"> descrever fisicamente 	<ul style="list-style-type: none"> verbos e expressões utilizadas para descrever fisicamente 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint: "Descrver fisicamente" descrição física (e psicológica) de personalidades marcantes da cultura portuguesa Ficha de trabalho (exercícios de gramática e léxico) 	

Silvia Carriano

8