



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

“¡Ojalá me quieras como soy!”

**A aula de Espanhol como língua estrangeira na
inclusão de alunos com NEE**

Cláudia Marisa Pereira da Fonseca

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

Orientador de Estágio: Prof. Doutora Noemí Pérez

Covilhã, outubro de 2015

“Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência - então o mundo aceitar-nos-á melhor.”

(Declaração de Lisboa, 2007)

Dedicatória

Ao meu pai que, mesmo eternamente ausente,
nunca deixou de estar presente

Aos meus filhos por completarem a minha existência

Ao meu sobrinho Francisco e a todas as crianças especiais

Agradecimentos

À Professora Noemí Pérez, pela partilha generosa do seu intelecto, pela compreensão e orientação neste trabalho.

À supervisora de estágio, Professora Gabriela, pelo carinho com que sempre nos acolheu, pela paciência e persistência em me fazer chegar até onde eu precisava de ir.

Às minhas companheiras desta odisséia, a Ana e a Sandra, pelo companheirismo e por todo o apoio.

Ao Hugo, meu porto de abrigo, pelo seu amor e apoio incondicional, por sempre ter entendido e apoiado o meu desejo de saber mais.

Aos meus filhos, os meus maiores tesouros, por me terem permitido voltar a ser criança.

À minha mãe, a minha referência, por fazer de mim a mulher que hoje sou.

Aos meus sogros e à Dora, pelo carinho e pela entrega constante.

À minha sogra por me ter ajudado a “Despertar do silêncio” e a saber escutar as crianças com deficiências auditivas.

À minha família e amigos e aos, que a meu lado, compreenderam e perdoaram os meus momentos de ausência.

À Margarida por ter respondido às minhas perguntas com outra pergunta

Aos meus alunos/ formandos, nomeadamente os da tipologia de intervenção 6.2- Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade, por me mostrarem que não há verdades absolutas e que vale muito a pena continuar a lutar e acreditar naquilo que faço.

e ainda:

À T., a menina de sorriso tímido, que me permitiu chegar até aqui.

Resumo

Pautando-se por princípios de igualdade, aceitação e de partilha, a recente mudança social e cultural sentida no ensino e na escola inclusiva pretende transformar a vida das crianças e dos jovens, nomeadamente dos que têm necessidades educativas especiais (NEE), por isso, cabe a nós professores, agentes ativos desta missão, definir estratégias para o sucesso da integração e inclusão de todos os nossos alunos.

Numa sociedade cada vez mais plurilingue e pluricultural, é da responsabilidade da escola e do corpo docente promover o crescimento pessoal, linguístico e psicossocial de todos os seus alunos, derrubando assim as barreiras do preconceito e aceitando e respeitando o outro na sua plenitude.

Apresentando a aula de língua estrangeira como um espaço privilegiado de assunção do *outro*, outro país, outra língua, outra cultura, outros “eus”, facilmente entendemos que a aula de ELE se impõe como espaço de inclusão sobretudo para alunos com NEE, porque o amplo campo de ação dos conteúdos programáticos permite-nos explorar capacidades e desenvolver estratégias e atividades diversas, tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais, deficiência auditiva, espanhol língua estrangeira, inclusão, alunos com NEE

Resumen

Basándose en los principios de la igualdad, de la aceptación y del compartir, el reciente cambio social y cultural sentido en la enseñanza y en la "escuela inclusiva" tiene como objetivo transformar la vida de las personas, especialmente a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), así que cabe a nosotros, los profesores, agentes activos de esta misión, definir estrategias para el éxito de la integración e inclusión de todos nuestros alumnos.

En una sociedad cada vez más plurilingüe y pluricultural, es responsabilidad de la escuela y de sus profesores promover el crecimiento personal, lingüístico y psicosocial de todos los alumnos, rompiendo así las barreras de los prejuicios y aceptando y respetando al otro en su totalidad.

Presentando la clase de lengua extranjera como un espacio privilegiado de la asunción del *otro*, otro país, otro idioma, otra cultura, otros "yoes", fácilmente entendemos que la clase de ELE se impone como un espacio de inclusión especialmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales ya que el amplio campo de acción del programa nos permite explorar las capacidades y desarrollar diversas estrategias y actividades, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos.

Palabras clave: Necesidades educativas especiales (NEE), deficiencia auditiva, español lengua extranjera, inclusión, alumnos con NEE

Índice

Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento teórico	3
Inclusão: o direito à diferença e à aprendizagem na escola para todos	3
1.1. Alunos com necessidades educativas especiais	3
1.2. Deficiência auditiva	9
1.3. A escola inclusiva em Portugal	12
1.4. O papel do professor de Língua Estrangeira na inclusão de alunos com NEE	16
Capítulo II- Prática Pedagógica	22
1. A Escola	22
1.1. Caracterização da escola	22
1.1.1. Objetivos da escola	24
1.2. Caracterização das turmas	24
2. Programa de Espanhol	27
3. Manual Escolar Español 3: uma porta de entrada para a inclusão	29
4. Breves notas sobre a aluna com NEE	31
5.1. España y Portugal: tan cerca y tan lejos	34
5.2. 12 de octubre, día de la Hispanidad	36
5.3. Cuerdas	38
5.4. Amor y amistad: juego de refuerzo positivo	40
5.5. Reflexão crítica	42
6. Atividades Extracurriculares	44
6.1. A participação da aluna com NEE nas atividades extracurriculares	48
Conclusão	49
Referências Bibliográficas	51
Anexos	56

Abreviaturas

NEE - Necessidades educativas especiais

LE - Língua estrangeira

ELE - Espanhol língua estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

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

Lista de Figuras

Figura 1. Tipos de necessidades educativas especiais

Figura 2. Tipos de NEE significativas

Figura 3. Modelo de uma equipa multidisciplinar

Anexos

Anexo 1 - Índice do manual *Español 3* da Porto Editora

Anexo 2 - Planificação da 1ª aula: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Anexo 3 - Cartões com imagens alusivas às culturas espanhola e portuguesa: personalidades da literatura, música e cinema, regiões e hábitos gastronómicos

Anexo 4 - Exercício de V/F do manual

Anexo 5 - Diapositivos com a correção do exercício anterior

Anexo 6 - Planificação da 2ª aula: Día de la Hispanidad

Anexo 7 - Letra da canção “¡Qué difícil es hablar el español!” de Inténtalo Carito

Anexo 8 - Textos sobre a celebração do dia 12 de outubro

Anexo 9 - Trabalho realizado pelos alunos do 9.º C

Anexo 10 - Ficha informativa

Anexo 11 - Planificação da 3ª aula: Ojalá me quieras como soy; “Cuerdas”

Anexo 12 - Imagens

Anexo 13- Pedro Solís com o prémio Goya pela curta-metragem “Cuerdas”

Anexo 14- Exercício do manual: caracterização psicológica, identificação de sonhos

Anexo 15 - Ficha de trabalho da canção “Me voy”

Anexo 16 - Teste *¿Cómo eres en el amor?*

Anexo 17 - Mensagens do jogo de reforço positivo

Anexo 18 - Planificação da 6ª aula: Ojalá me quieras como soy; juego de refuerzo positivo

Anexo 19- Atividades extracurriculares

Introdução

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”

(Art. 1º Declaração Universal dos Direitos do Homem)

“As pessoas deficientes têm direito a (...) educação, formação e reabilitação profissional (...) e outros serviços que lhes permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões e acelerem os seus processos de integração ou reintegração social.”

(Art.º 6 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes)

“(...) todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentem.” (Declaração de Salamanca)

Evocando alguns dos princípios de Declarações Internacionais, cujas diretrizes influenciaram necessariamente a vida e o destino dos povos, compreende-se o direito à diferença e à aprendizagem como um processo de integração e inclusão social, compreende-se a existência deste e de tantos outros trabalhos ao serviço da educação e de uma prática pedagógica que a todos nós, professores, compete melhorar no dia a dia, no sentido de promover o sucesso de todos os alunos.

Tendo como estudo de caso uma aluna que apresenta surdez ligeira e, conseqüentemente, segundo relatório da professora de educação especial que a acompanha, uma consciência fonológica e um desenvolvimento linguístico ligeiramente imaturo, mas sobretudo dificuldades na integração com os pares, neste trabalho apresentaremos uma proposta do tipo didático que vise a inclusão desta aluna com NEE (Necessidades Educativas Especiais) nas aulas regulares de Espanhol como língua estrangeira.

Com efeito, a escolha deste tema prende-se fundamentalmente com duas situações. A primeira diz respeito a uma realidade cada vez mais vivenciada nas nossas escolas, a igualdade de oportunidades, a aceitação da diferença, a integração como forma natural de estar na vida, aceitando que todo o ser humano partilha sempre algumas semelhanças, em suma, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas de ensino regular, como sinónimo de desenvolvimento social e cultural. A segunda surge como consequência de uma prática pedagógica de 14 anos e da necessidade e vontade de desenvolver competências que nos permitam responder às necessidades educativas dos alunos que continuaremos certamente a encontrar nas escolas e centros formativos inclusivos.

Como definir uma criança com necessidades educativas especiais? Que caminhos conduziram à escola inclusiva? Que artifícios poderá utilizar o professor, nomeadamente o professor de Espanhol, nas suas práticas pedagógicas para promover a aprendizagem e inclusão de todos os seus alunos?

Partindo destas questões, na primeira parte deste relatório procuraremos fazer um enquadramento teórico do tema, abordando os conceitos de necessidades educativas especiais, deficiência auditiva e escola inclusiva e discorreremos também sobre as atitudes do professor de língua estrangeira no processo de inclusão numa escola aberta para todos.

O que o professor diz e ensina nas suas aulas é muito importante e induz o comportamento dos alunos, por isso, o professor de língua estrangeira, que surge já implicitamente associado ao sentimento de inclusão, na medida em que partilha conhecimentos de outras línguas e culturas, possibilitando assim o diálogo entre diferentes comunidades, pode e deve aproveitar as temáticas exploradas nas suas aulas para contribuir para a formação individual dos jovens e despertar, desta forma, o desenvolvimento da consciência social dos seus alunos e a abertura para novos mundos e novas realidades, para outros “eus”.

Na era da globalização, onde o contacto permanente com outras línguas se assume, cada vez mais, como uma realidade consumada, seja através do convívio direto com turistas ou da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita, sem dúvida, ao aluno sentir-se incluído. Quando ele participa num simples ato comunicacional ou quando entende, por exemplo, o que significa *paella* quando vai ao restaurante, esse aluno sente-se parte integrante de um grupo e de uma sociedade.

Na segunda parte, refletiremos sobre a prática pedagógica, caracterizando a escola do Tortosendo e as turmas envolvidas no estágio. Para além disso, tendo em conta a importância das diretrizes definidas pelo Ministério da Educação no programa de Espanhol e, especialmente, do manual escolar no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, teceremos ainda considerações sobre estes dois recursos no que concerne à temática da inclusão.

Por fim, descreveremos a prática pedagógica desenvolvida no decorrer do ano letivo 2014/2015 pela professora estagiária, explorando propostas didáticas de atividades, bem como atividades extracurriculares desenvolvidas, como objeto de estudo, análise e reflexão no processo de inclusão da aluna com NEE. Pretendemos assim dar resposta à questão central deste trabalho: em que medida o ensino do Espanhol como língua estrangeira pode ajudar a integrar um aluno com NEE na sala de aula e no seio da comunidade escolar?

Promover ações que proporcionem ao aluno com NEE um desenvolvimento completo na sociedade a que pertence é um dever de todos os educadores e professores. Cabe-nos a nós criar materiais, atividades e estratégias que visem o desenvolvimento das suas capacidades, pois desta forma estaremos a desenvolver um vínculo para a participação e para a inclusão.

Capítulo I- Enquadramento teórico

Inclusão: o direito à diferença e à aprendizagem na escola para todos

1.1. Alunos com necessidades educativas especiais

*Cada individuo é:
Como todos os outros
Como algum e outro
Como nenhum outro...*

Elsie J. Smith, 1981

Fruto de contextos histórico-sociais divergentes, a problemática da deficiência e, como consequência, da educação especial tem sido equacionada de diversas maneiras ao longo da história. Durante séculos, as pessoas com deficiência, que segundo a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1979), “designa qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência, congénita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais”, foram massacradas e excluídas da sociedade, vendo-se assim privadas de qualquer direito cívico. Mais do que marginalizados da sociedade, na idade média, época marcada pela religião e pelo divino, considerava-se que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, por isso, as pessoas com deficiência eram vítimas de agressões físicas e psíquicas atrozes, eram apedrejadas e inclusive queimadas nas chamadas fogueiras da inquisição. Reconhecida como a idade da escuridão e das trevas, sobretudo no que diz respeito à aceitação da alteridade e da diferença, foi, no entanto, paradoxalmente nesta idade, que também surgiram as primeiras manifestações de caridade para com a deficiência. Como refere Maria Odete Silva,

(...)a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade. (Silva, 2009, p.136)

Nos finais do século XVIII, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), documento culminante da revolução francesa que proclama logo no art.1º que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”, começa já a impor-se uma alteração de comportamentos e mentalidades e, ao longo dos séculos XIX e XX, assistem-se a várias reivindicações em prol dos direitos humanos, da liberdade e igualdade, culminando

gradualmente, por exemplo em declarações como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) ou a Declaração dos Direitos da Criança¹.

Ao longo do século XIX e até à primeira metade do século XX, os deficientes eram inseridos em instituições, que ficavam longe das povoações, de carácter fundamentalmente assistencialista. As pessoas deficientes permaneciam, por isso, segregadas da família e da comunidade, vendo-se privadas de liberdade e de afeto. (García,1989, cit. in Jiménez. 1997 pp. 22, 23)

Se inicialmente a institucionalização de pessoas deficientes se baseou numa lógica essencialmente assistencial, com o decorrer do tempo, médicos, associações de pais, técnicos especializados começam a questionar a educação destas pessoas. Decorrente de um diagnóstico médico-psico-pedagógico e, numa tentativa de um melhor acompanhamento, as pessoas com deficiência começam a ser encaminhadas para instituições especiais, em função da sua deficiência. Surgem instituições para surdos, cegos e, mais tarde, para deficientes mentais. No entanto, segundo Silva “o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo.” (Silva, 2009, p.138)

Reconhecendo que esta resposta institucional de integração das crianças e dos jovens com deficiência estava ainda muito aquém da equidade e de que era necessário modificar mentalidades e mudar a filosofia da educação especial no sentido de proporcionar ao deficiente as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural, no final da década de cinquenta o movimento de “normalização” iniciado na Dinamarca por Bank-Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais, defende que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível.

Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”. (Silva, 2009, p.139)

¹ A necessidade de garantir uma proteção especial à criança foi enunciada pela Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e pela Declaração dos Direitos da Criança adotada pelas Nações Unidas em 1959. Nesta declaração onde se enumeram os direitos fundamentais das crianças, diz-nos o Princípio 5.º que “A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição”, acrescentando-se ainda no Princípio 7º que “A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.”

Segundo o princípio da “normalização”, a pessoa deficiente, independentemente da origem, natureza e gravidade da sua incapacidades e deficiência, deve ter os mesmos direitos que os seus concidadãos da mesma idade e, para que tal aconteça, deve ter o direito a viver dignamente o mais normal possível. Por isso, o princípio da normalização, defende Jiménez (1997 p.26), “implica, de uma perspectiva pedagógica, o princípio da individualização, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidade de cada um deles”.

O conceito da “normalização” começa a generalizar-se na década de 70 em vários países da Europa do Norte e nos EUA e as práticas pedagógicas segregadoras começam a ser substituídas por práticas e experiências integradoras feitas em instituições de educação e ensino regular. (Silva, 2009, pp.139, 140)

Porém, a base da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular surge com dois documentos de referência a nível internacional, o *Education for All Handicapped Children Act - Public Law 94-142*, publicada em 1975, nos EUA, e o *Warnock Report*, publicado em 1978, no Reino Unido. (Moura, 2014, p.5)

Reiterando os princípios proclamados pelas Declarações anteriormente referidas, (Declaração dos Direitos da Criança, Declaração Universal dos Direitos Humanos) e respondendo à progressiva democratização da sociedade, no sentido de proporcionar uma igualdade de direitos, nomeadamente no que concerne à não discriminação de toda a criança e adolescente em idade escolar, a *Public law 94-142* determinou que as crianças com deficiência deveriam aprender num ambiente integrado, o menos restritivo possível e o *Warnok² Report Special Education Needs*, legislado em 1981 pelo “Education Act”, apurou que uma em cada cinco crianças é suscetível de ter necessidades educativas especiais durante o seu percurso escolar, não implicando forçosamente tratar-se de uma necessidade educativa permanente. O conceito de necessidades educativas especiais que surge associado a dificuldades de aprendizagem e não somente e necessariamente à deficiência, veio revolucionar o mundo académico, dando um enorme passo relativamente à integração escolar. O *Warnock Report* representou, sem dúvida, um documento de suma importância no processo de inclusão porque apresentando pela primeira vez o conceito de NEE, atenua ou desvaloriza a aceção negativa da terminologia deficiência³ e valoriza as necessidades específicas que a criança apresenta,

² Membro da Academia Britânica, a distinta filósofa Helen Mary Warnock presidiu a comissão britânica de investigação sobre educação especial entre 1974 e 78, do qual se destacou *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*.

³ Se confrontarmos, por exemplo, a definição de pessoa com deficiência no artigo 2º da Lei de Bases da Reabilitação Portuguesa de 2004 (Lei nº38/2004 de 18 de Agosto) “considera-se uma pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas” com a definição anteriormente apresentada pela

We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of SPECIAL EDUCATIONAL NEED, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities - indeed all the factors which have a bearing on his educational progress.” (*Warnock Report Special Education Needs*, p. 37)

Sustentando que durante o seu percurso escolar, num determinado período de tempo, qualquer criança pode ter necessidades educativas especiais resultantes de uma variedade de causas, o *Warnock Report*, defende que para responder a essas necessidades, o aluno deve contar com uma equipa multidisciplinar disposta a trabalhar em prol da sua aprendizagem e do seu crescimento:

(i) effective access on a full or part-time basis to teachers with appropriate qualifications or substantial experience or both; (ii) effective access on a full or part-time basis to other professionals with appropriate training; and (iii) an educational and physical environment with the necessary aids, equipment and resources appropriate to the child's special needs. (*Warnock Report Special Education Needs*, p. 47,3:40)

Também Correia (2008, p. 45) que considera crianças e jovens com NEE “aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoas e socio emocional”, ou seja, alunos com dificuldade em acompanhar o currículo normal, independentemente dos seus problemas se manifestarem a nível físico, sensorial, intelectual ou emocional, reitera a importância de uma resposta educativa o mais adequada possível, através de adaptações/ adequações curriculares, que respeitem sempre os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Na opinião do mesmo autor, há quatro grandes vantagens a considerar no processo de inclusão dos alunos com NEE:

- 1) aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE;
- 2) potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares;
- 3) maior participação em atividades curriculares e extracurriculares regulares;
- 4) diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares. (Correia, 2010, cit. in Leite, 2011, p.241)

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1979), verificamos que a própria definição de pessoa deficiente, ou com deficiência, apresenta algumas alterações talvez com o intuito de eliminar a conotação negativa transportada pela própria palavra. A pessoa com deficiência não é “incapaz”, apenas apresenta “dificuldades específicas”.

O acesso das crianças e jovens com NEE às classes regulares e a referência a modelos de crianças normalizadas constituem um meio de combate à discriminação e contribuem para a criação de comunidades abertas e solidárias de uma sociedade inclusiva, uma sociedade em que a educação para todos se pauta por uma socialização plena e eficaz.

A interação entre alunos com NEE e alunos sem NEE ajudará a promover atitudes de aceitação e respeito pela diferença, de entreatajuda e do reconhecimento do valor de cada um, compreendendo que a partilha de espaços e necessidades comuns é superior às diferenças.

Além do mais, diz-nos ainda Correia (2008, p. 24), as vantagens da filosofia inclusiva são também visíveis no que diz respeito à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, já que os envolve na procura de respostas educativas eficazes que permitam ao aluno com NEE atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.

No entanto, como referimos anteriormente, o sucesso educativo do aluno com NEE está dependente de adaptações curriculares e estas alterações variam, segundo Correia em função da problemática em questão, isto é, do tipo de necessidades, se são, como mostra a **figura 1**, significativas ou ligeiras.

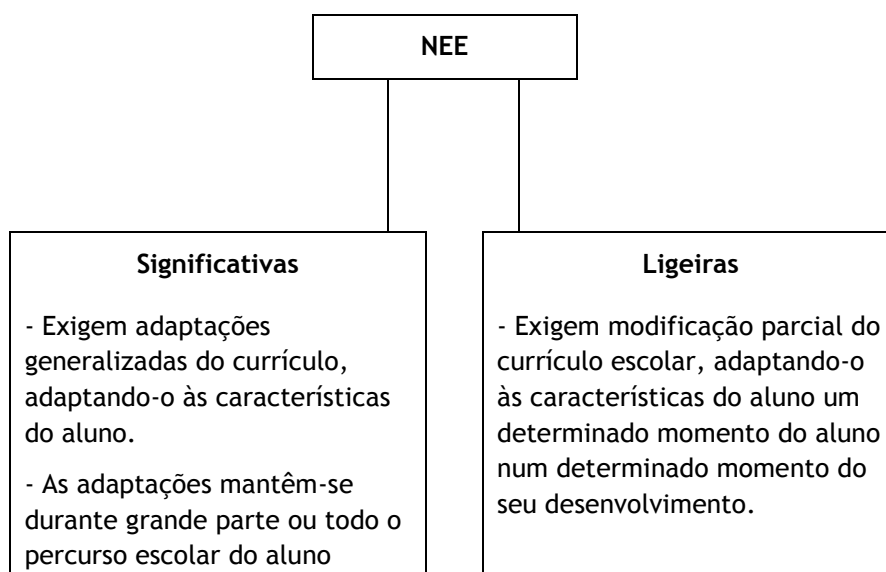


Figura 1. Tipos de necessidades educativas especiais (Correia, 2008, p.46)

Contraopondo-se às **NEE ligeiras**, que podem manifestar-se como problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socioemocional ou com problemas relacionados com a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo, optando-se assim por uma adaptação curricular parcial segundo as características do aluno num determinado momento do seu percurso escolar, as **NEE significativas** ou permanentes englobam problemas de ordem sensorial, intelectual, físico, emocional, problemas no processamento da informação e

quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo, exigindo, por isso, uma adaptação curricular generalizada numa ou mais áreas académicas, tendo sempre em conta os progressos do aluno no seu percurso escolar.

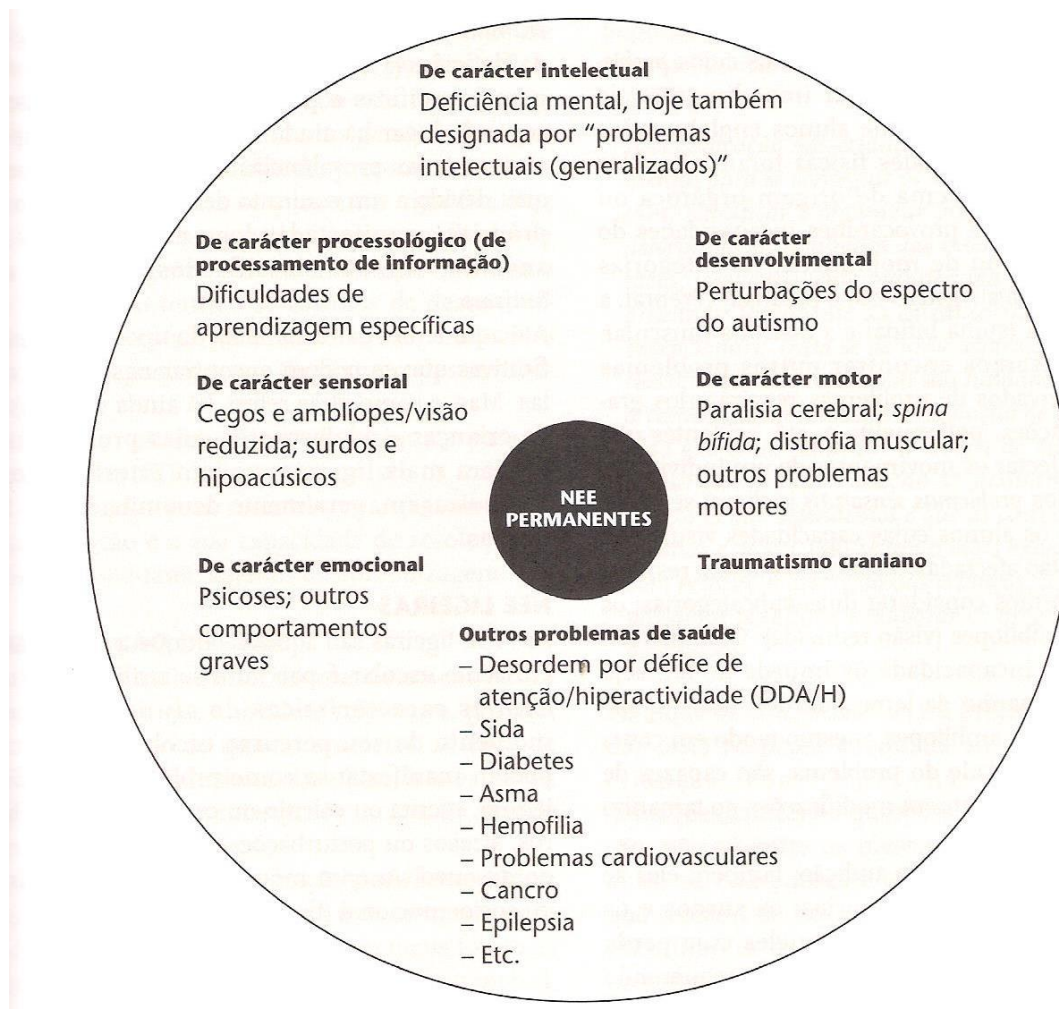


Figura 2. Tipos de NEE significativas (Correia, 2008, p.47)

Antes de passarmos para o capítulo que se segue, em que nos iremos debruçar sobre necessidades especiais advindas da deficiência auditiva, é importante salientar que a identificação e classificação da NEE deve ser o mais precisa possível para que todos os que interagem no processo educacional do aluno lhe possam dar uma resposta ajustada aos seus problemas.

1.2. Deficiência auditiva

O Homem conhece o mundo através dos seus sentidos e, quando um deles é afetado, isso condicionará indubitavelmente a sua forma de ser, de estar e de comunicar com o outro.

A audição revela-se como um sentido⁴ importantíssimo na medida em que permite ao indivíduo:

- sentir segurança, pois, desde muito cedo, que as funções auditivas são um sistema de aviso que nos informam do nosso bem-estar e da estabilidade do nosso envolvimento.
- desenvolver a linguagem, que é a base de muitas aprendizagens posteriores “El lenguaje es el instrumento que desarrolla las funciones cognitivas superiores y facilita el desarrollo emocional y la integración social. A través del lenguaje, los adultos enseñan y educan y los niños participan en el aprendizaje contrastando ideas y experiencias con sus iguales.”(Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2013 p.14)
- integrar-se socialmente. Falando e comunicando, identificamo-nos como indivíduos pertencentes a grupo social.

Num mundo de sons, tantas vezes silenciosos, também a criança com deficiência auditiva, tal como a ouvinte, necessita de desenvolver as suas capacidades linguísticas para poder viver em comunidade, porque é através da linguagem que ela partilha as suas ideias e emoções, é através da linguagem que comunica, participa e se relaciona com os demais.

Porém, antes de explorarmos o conceito de deficiência auditiva, há que ter sempre em consideração uma questão fundamental: as pessoas surdas formam um grupo muito heterogéneo, no qual se integram pessoas com deficiência auditiva ligeira e pessoas com surdez profunda, pessoas com deficiências auditivas de carácter temporário e pessoas com deficiências de carácter definitivo, pessoas que nasceram surdas e, por isso, nunca ouviram a forma de comunicar do outro, a sua fala, a sua língua, e pessoas que ficaram surdas mais tarde, tendo desenvolvido uma consciência fonológica e comunicacional, Desta forma, quando falamos de deficiência auditiva, teremos de ter sempre em conta a pessoa concreta a quem nos estamos a referir e conhecer todas as suas especificidades.(Ortiz, 2004, p.1)

Segundo Nunes, (1999, p. 21) a surdez, termo geral usado para descrever todos os tipos e graus de perda auditiva, ou tecnicamente denominada de hipoacusia, define-se segundo o seu grau e

⁴ Dos cinco sentidos, Melo (1984, p. 61) destaca três “O homem possui ao seu serviço três tipos fundamentais de percepções sensoriais : o tacto, a visão e a audição. O tacto é um conjunto de percepções sensoriais directas e concretas, a visão um conjunto de percepções indirectas e concretas e a audição um conjunto de percepções indirectas e abstractas.” O “Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura” (2013, p.14) do Governo Basco é ainda mais perentório na sua análise considerando “(...) la audición es un *sentido a distancia* que permite una alerta continua respecto del entorno de la persona, convirtiéndose en la fuente de información más importante para ella. A través de la audición, el individuo controla el entorno y se configura como tal.”

tipo. Existem três tipos de hipoacusia: de **transmissão**, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo e, na maioria dos casos reversível; **neuro-sensorial**, referente a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, que pode ter como origem causas muito diversas, podendo ser congénita ou adquirida e **mista**, como o próprio nome indica, uma conjugação entre os dois tipos atrás mencionados.

Quanto ao grau de hipoacusia, é definido desde ligeiro ao profundo. Quando a perda média de audição se situa entre 20 e 39dB, estamos perante uma surdez de grau ligeiro, entre 40 e 69dB de grau moderado e 70 a 99dB de grau severo e profundo acima dos 100dB. (Nunes, p.21)

Outra questão muito importante a ter em conta quando falamos de surdez ou perda auditiva diz respeito ao momento em que ocorre a doença, em função da competência linguística já adquirida. Assim, conforme o momento da doença, esta pode ser:

- Pré-locutiva ou pré- linguística: manifesta-se antes da aquisição da linguagem oral, dizendo assim respeito a surdez congénita ou perda auditiva no primeiro ano de idade.
- Pós- locutiva ou pós- linguística: é posterior à aquisição da linguagem oral. As pessoas que integram este grupo desenvolveram já diversas aprendizagens comunicativas e fonológicas: conhecem o valor da entoação, das pausas, sabem que as palavras têm um significado e, por isso, “Es evidente que en este caso a mayor edad los fundamentos lingüísticos sobre los que afianzar las distintas lenguas orales serán mayores” (Gobierno Vasco Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, p.11)

Quando ocorrem alterações a nível auditivo, independentemente da idade, estas podem causar problemas de comunicação, quer a nível da linguagem quer do comportamento, por este motivo, os problemas de audição devem ser detetados e tratados o mais cedo possível, em prol do desenvolvimento linguístico, intelectual, social e emocional da criança.

Quanto mais cedo se começar o tratamento da criança deficiente auditiva, melhores serão os resultados. O prognóstico dependerá, entre outras coisas, do tipo de hipoacusia ou surdez, do momento da sua aparição, do momento em que se comece a intervenção, do tratamento, da própria criança e do grau de aceitação e da implicação da família. (Jiménez et al., 1997, p.358)

A dificuldade auditiva faz com que a receção do número de sons, ruídos, comentários, interações comunicacionais com outras pessoas seja menor e, por isso, também a quantidade e qualidade de experiências que promovem o desenvolvimento do individuo será inferior, fazendo assim da pessoa surda uma pessoa mais vulnerável. Além disso, não podemos esquecer que as situações que provocam surdez estão normalmente associadas a situações de hospitalização, de doenças graves e dolorosas que vão provocar insegurança e frustração, situações traumatizantes que podem deixar sequelas para uma vida.

Para além das consequências a nível do domínio da língua oral, a deficiência auditiva, dependendo do tipo e grau, condiciona ainda a língua escrita, que envolve a prática de leitura e a escrita. Por exemplo, a linguagem escrita num surdo pré-linguístico, está grandemente afetada. Reiteramos, por isso, que a adoção de atividades que potenciem o desenvolvimento destas destrezas devem ter sempre em conta as dificuldades específicas da criança com perda de audição.

Para terminar, é importante ressaltar que a surdez ou perda auditiva de uma criança não deve implicar, de forma alguma, uma inadaptação social ou escolar. “As dificuldades auditivas da criança são apenas um dos seus atributos e não a sua característica mais importante. O respeito e a aceitação das diferenças individuais podem ser aprendidos. Leva tempo e exige esforço mas é importante numa situação de ensino/aprendizagem.” (Telmo et al. 1990, p.176).

A busca da inclusão e do sucesso escolar de todos os seus alunos deve ser uma prioridade do sistema de ensino, porque como apresentaremos já no capítulo que se segue, são mais do óbvias as razões para incluir as crianças e jovens com deficiência nas turmas regulares.

Portadores de uma deficiência ou uma incapacidade, os surdos passaram, como tantas outras pessoas com deficiência, por diversos estatutos sociais ao longo da história⁵, “que vão desde a sua rejeição até à escolha de guarda silenciosos, pois não ouvem, não falam, não podem, por isso contar nada do que vêem.” (Martins, M. e Amaral, I. 1984, p.7), mas podem, no entanto, à semelhança de qualquer outro ser, comunicar com o mundo que os rodeia e eternizar a sua voz, mesmo que silenciosa, das mais diversas formas. Não esqueçamos que um dos maiores maestros de música da Humanidade, Ludwig Van Bethoven, continuou a compor depois de surdo.

⁵ É curioso verificar que uma das primeiras experiências positivas no ensino especial se deu com Pedro Ponde de León, monge beneditino espanhol que, em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Oña a educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito. Ponce de León escreveu um livro *Doctrina para los mudos-sordos*, sendo reconhecido como o precursor do ensino para surdos. (Jiménez, 1997, p.22)

1.3. A escola inclusiva em Portugal

Numa sociedade constituída pelo eu e pelo outro, em que o respeito pela diferença e o reconhecimento e valorização pelo desigual se impõem como uma exigência, a escola para todos representa, sem dúvida, um papel fundamental no crescimento do indivíduo e na sua inclusão social.

Porém, a escola nem sempre vislumbrou esta perspetiva inclusiva. À semelhança do que aconteceu em muitos outros países, durante décadas instituiu-se em Portugal um ensino seletivo, dirigido a alunos “médios” que excluía os que eram diferentes, ou seja, alunos que apresentavam dificuldades específicas, nomeadamente de comunicação, provocadas por dificuldades de linguagem, de audição, de visão, de movimento, de comportamento ou de desenvolvimento intelectual.

O direito à educação das crianças com deficiência começou a formar-se no nosso país em meados do séc. XIX. Contudo, no início dos anos 60 do século XX, apenas um número reduzido de crianças com deficiência frequentava instituições especializadas que prestavam serviços de assistência ou de asilo. (Correia, 2008, p. 14; Capucha, L, Nogueira, J.M 2014, p.499). Segundo estes últimos autores, “o percurso histórico das respostas educativas para as crianças com deficiência em Portugal até à década de 60 do século XX configuravam um forte cunho excludente, discriminatório e segregador.” (p.501) Não nos podemos esquecer que durante muito tempo acreditou-se que excluir estas pessoas do mundo era a única solução para o problema e a exclusão significava a política global que consistia em separar e isolar crianças deficientes da sociedade.

No início da década de 70, mais propriamente em 1974 após a instauração da democracia, começaram a fazer-se notar no sistema educativo português algumas pressões no sentido da sua democratização, nomeadamente no que se referia à facilitação do acesso aos vários níveis de ensino. (Telmo et al. 1990, p.14).

Entre 1974⁶ e 1986, um maior número crianças começou a frequentar as escolas especiais, fundadas sobretudo com o apoio da sociedade civil, como associações de pais de crianças com deficiências ou técnicos especializados. Porém, no final da década de 80, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986⁷, o direito à diferença é finalmente reconhecido

⁶ Apesar do primeiro instituto para Surdos em Portugal datar de 1823, só em 1974 se assiste a uma renovação pedagógica no campo da educação dos deficientes auditivos com o incremento de formação de pessoal docente e de técnicos e da investigação (Martins, M e Amaral, I. 1984. p.11)

⁷ Como refere Maria de Lurdes Rodrigues, “A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a Constituição da Comissão para a Reforma do Sistema Educativo, em 1986, constituem marcos decisivos para a construção do sistema de ensino como hoje o conhecemos” (Rodrigues, 2014, p.17)

como um princípio organizativo do sistema, promovendo-se diversos projetos e iniciativas que fizeram da escola um palco em cuja estreia da igualdade de oportunidades se foi efetuando progressivamente. Desde esta data que se tem procurado equipar as escolas com recursos arquitetónicos, humanos, organizacionais e curriculares e pedagógicos capazes de incluir crianças com necessidades especiais (Rodrigues, 2014, p.29)

Fruto de uma preocupação global, na década de 90, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, traz novamente à tona o tema da Educação de todos os cidadãos, tendo sido criados vários documentos para a sua promoção. Contudo, o marco histórico da inclusão dá-se em junho de 1994 com a Declaração de Salamanca, resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* organizada pela UNESCO. Assinada pelos representantes de 92 países e organizações internacionais, a Declaração de Salamanca, assume uma inegável importância no contexto educacional na medida em que apresenta um consenso mundial sobre os princípios orientadores - reconhecimento das diferenças e das necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem e a importância da escola para todos - e a prática da educação inclusiva de alunos com NEE numa escola capaz de acolher todas as crianças.

as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

Apresentando a escola do ensino regular como uma escola inclusiva, a escola de todos, cujo princípio fundamental consiste em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (1994,p.11), a declaração de Salamanca revê ainda nas escolas inclusivas “os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias (1994,p.IX) e atingir o objetivo de uma educação para todos.

Para atingir esse objetivo, a escola deve centrar a sua prática pedagógica na criança/jovem e na ação educativa, identificando as necessidades do aluno de modo a poder satisfazê-las, ajustando os vários estilos e ritmos de aprendizagem, através de currículos adequados e estratégias pedagógicas diversificadas.

Na sequência do contexto global, de onde saíram documentos oficiais europeus e internacionais no âmbito das Necessidades Especiais de Educação, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Nações Unidas, 2006), o reconhecimento de uma prática pedagógica inclusiva, assente no respeito pela

diferença, também ganhou um protagonismo crescente no sistema educativo português, culminando com a publicação da Lei de Bases da Reabilitação em 2004⁸.

Convém ainda destacar, na primeira década do séc. XXI, dois acontecimentos muito importantes para a educação inclusiva: por um lado, a audição parlamentar Young Voices: Meeting Diversity in Education organizada pelo Ministério da Educação de Portugal, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação e, por outro, o Decreto-lei 3/2008.

A primeira iniciativa reuniu jovens estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) de 29 países e das propostas acordadas saiu a “Declaração de Lisboa - Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”. Nesta declaração, subscrevendo os princípios da Declaração de Salamanca, os jovens expressaram-se sobre os seus direitos, salientando as vantagens da educação inclusiva “Reconhecemos muitos benefícios na educação inclusiva; vivemos experiências mais alargadas; aprendemos como resolver problemas em contexto real; interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais.” (Declaração de Lisboa, 2007).

Um ano depois, o decreto-lei 3/2008⁹ reitera a voz destes jovens, expressando claramente o direito à inclusão, à igualdade para todos. Tendo em conta a dimensão eminentemente social, esta questão tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

De acordo com o *Manual de Apoio à Prática da Educação Especial* (2008) exige-se que a escola:

(i) seja para todos na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um); (iii) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iv) faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora -os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem. (Educação Especial. Manual de Apoio à Prática, 2008, p.5).

Entendida como um sistema de educação de ensino onde alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, convivem e aprendem em salas de aulas com colegas que não têm deficiências, a escola inclusiva surge como um espaço de ensino e apoio

⁸ No artigo 34.º da lei nº38/2004 da Assembleia da República refere-se que “Compete ao Estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afectação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação” (pág.5234)

⁹ Artigo 4º “As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.” (2008, p.155)

de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. A sala de aula surge neste sentido, para além do centro de aprendizagem do aluno, como espaço de alargamento de horizontes ao nível das relações humanas e da socialização, considerando os saberes e experiências de todas as crianças e jovens a educar.

Sendo uma escola aberta a todos, cabe à escola incluir, de forma exequível, alunos com características muito diferentes no que se refere às competências, motivações e meios culturais de origem e desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. A escola inclusiva deve pautar-se pela eficiência e pela solidariedade e deve permitir a todos os seus alunos viver as experiências que mais se aproximem da heterogeneidade e dinâmica da nossa sociedade.

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar. Contudo, a «escola para todos» trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação. Por isso a educação, mesmo a educação escolar, para ser performativa, não pode ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. (Vieira, 2011.cit in Leite, 2011, p.239).

Preocupando-se com a singularidade de cada ser e celebrando a diferença das crianças e jovens, dos seus mundos e saberes, a Escola inclusiva deve promover o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos e, para isso, são necessários mais meios técnicos e humanos e não o reverso. A política de austeridade levada a cabo no nosso país desde 2011 tem gerado uma redução significativa na alocação de verbas no âmbito da educação e da educação especial, refletindo-se, por exemplo, na diminuição da carga horária dos apoios e no número de professores de educação especial. (Capucha, L, Nogueira, J.M, 2014, p.533) Tendo em conta que o número de alunos com NEE tem aumentado, é inadmissível a adoção deste tipo de medidas que tanto prejudica as nossas crianças e jovens num processo fundamental para o seu desenvolvimento.

Esta situação que preocupa especialmente os educadores, pais e professores, deve também inquietar também os nossos políticos porque compromete a qualidade futura do nosso ensino.

1.4. O papel do professor de Língua Estrangeira na inclusão de alunos com NEE

Antes de abordarmos a atitude do professor de Língua Estrangeira no processo de inclusão, convém salientar que a identificação das necessidades educativas especiais do aluno constitui, antes de mais, a primeira indicação de que existe um problema significativo no seu desenvolvimento e/ou na aprendizagem, para o qual professor não encontrou os meios e estratégias pedagógicas capazes de lhes dar respostas. Esta primeira sinalização, da responsabilidade do professor “possibilita à escola equacionar processos que garantam uma avaliação multidisciplinar e holística do aluno, de forma a ser possível definir planos e programas de intervenção educativa capazes de responder às suas necessidades individuais” (Madureira, 2005, p.33).

Porém, para que todos estejamos preparados a redefinir estratégias de ensino que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos com NEE, é necessária formação, formação essa que a maioria dos professores, incluindo os de língua estrangeira não possui. Não se consegue conceber que a maioria das instituições de ensino superior não considere nos seus cursos que preparam professores para a docência nenhuma unidade curricular sobre esta matéria. No espaço de 15 anos, concluí duas licenciaturas no ramo educacional em duas universidades e, infelizmente, nenhuma delas contemplou nos seus planos de estudo a Educação Especial. Não podemos por isso deixar de concordar com Correia (2008, p.38), quando diz “Numa altura em que noutros países se chama a atenção para o facto de que os novos professores do ensino regular devem adquirir experiência em como trabalhar com alunos NEE, o nosso país não está para aí virado”

Na ausência de formação científico-pedagógica dos professores, levantam-se então muitas questões: “De que modo podemos promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, académico e social do aluno com NEE na aula? Que estratégias e formas de avaliação devemos aplicar? Somos responsáveis pela inclusão e pelo sucesso de todos os nossos alunos?”¹⁰

¹⁰ Partilhamos a título de curiosidade um estudo realizado por Leite (2011, p.247) efetuado a 50 professores de uma escola do Porto, no sentido de aferir de que forma encaram o processo da inclusão dos alunos com NEE e se se sentem capazes, por si só, de lidar com a diversidade. À pergunta “ Sente-se preparado/a para lidar com a diversidade escolar?”, 83% dos docentes inquiridos respondeu negativamente e só 17% responderam afirmativamente. Na nossa perspetiva, isto é, sem dúvida, revelador dos problemas que a escola inclusiva ainda apresenta. A formação específica dos professores na área da Educação Especial, mais do que uma necessidade, deveria ser uma imposição no plano de estudo das universidades que preparam professores para a docência. Para os que já exercem, fica o desafio constante de aprender com a experiência e com formação complementar, pois só desta forma conseguirão dar respostas às necessidades dos seus alunos.

A equação destes problemas parece fácil, a sua resolução, no entanto, revela-se mais complicada e não se conseguirá alcançar se não for feita através de um trabalho de equipa. O processo de inclusão na escola para todos deve começar, em primeiro lugar, nas próprias equipas. É fundamental que todos estejamos preparados para, dentro da nossa área do saber e de influência, acompanhar os nossos alunos. É fundamental que o professor de educação especial interaja com o professor do ensino regular e com outros intervenientes, e que através de propostas de uma equipa multidisciplinar, se tracem estratégias que promovam o sucesso escolar dos alunos com NEE. Segundo Leite (2011,p.247) o sucesso da inclusão de crianças com NEE, está dependente de uma maior e melhor formação dos professores e da existência de uma equipa multidisciplinar que trabalhe nas escolas. Correia realça a importância da equipa multidisciplinar e considera-a como “a resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos da criança com NEE”. (2008, p. 79)

A educação inclusiva será melhor se as condições forem as mais adequadas. Isto significa que devem ser disponibilizados os apoios necessários, recursos e professores formados. Os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as nossas necessidades. Têm de ter boa formação e perguntarem-nos o que necessitamos; estarem bem coordenados entre si ao longo do ano letivo. (Declaração de Lisboa, 2007)

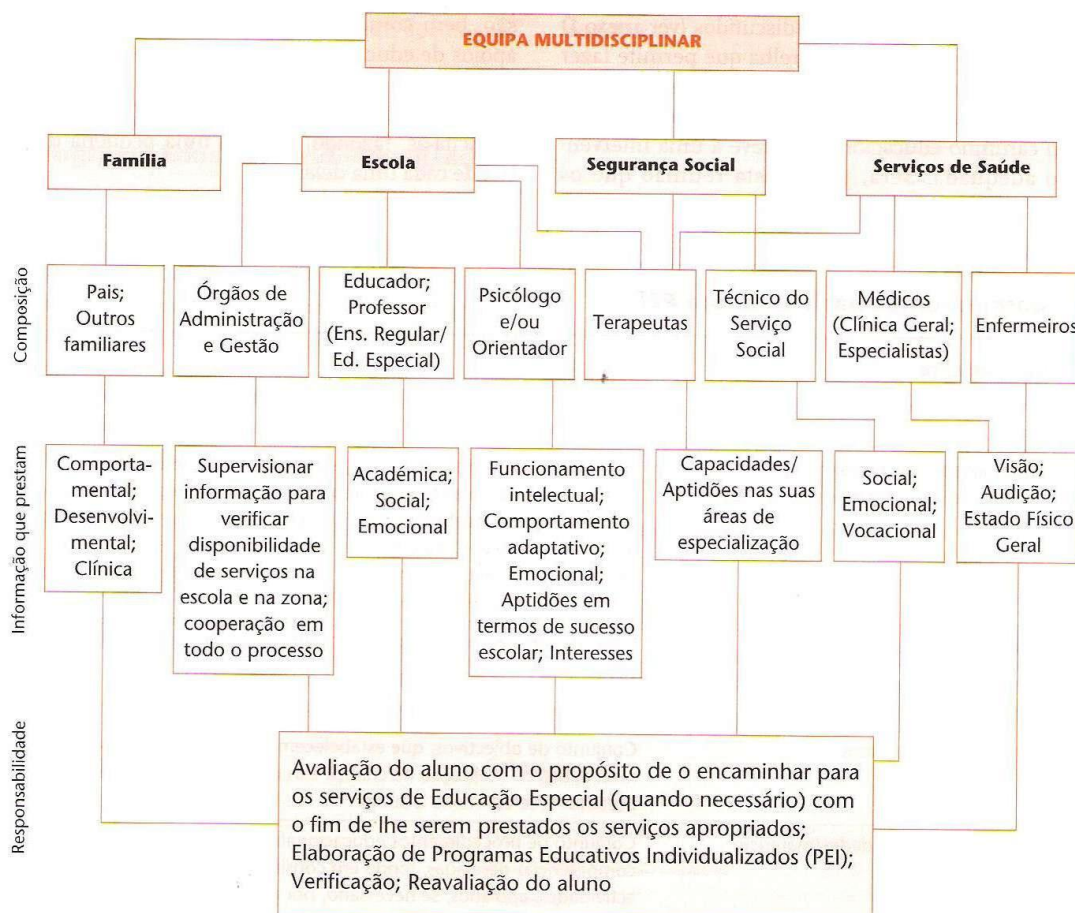


Figura 3. Modelo de uma equipa multidisciplinar (Correia, 2008, p.98)

Neste trabalho de equipa em que cada membro assume uma responsabilidade definida, reconhece-se a importância da interação com os outros elementos, porque como defende Fonseca (2008, p. 519) “a ação do professor isolado é insuficiente, daí a urgente participação da escola como um todo.”

É precisamente nesse *todo* que entra também o professor de língua estrangeira. “La enseñanza de las lenguas debe basarse en la inclusión, es decir, debe posibilitar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su lengua de origen, desarrollen plenamente su competencia plurilingüe” (Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2013 p.50)

A implicação do *todo* deve começar dentro da sala de aula com o professor.

Em colaboração com o professor de educação especial, o professor de língua estrangeira “deve estar apto a captar cientificamente e pedagogicamente as características do comportamento de aprendizagem das crianças” (Fonseca, 2008, p.518) e deve desenvolver um conjunto de atividades e estratégias na sua aula que promovam o aumento da autoestima, da confiança e da aceitação do outro, facilitando a comunicação e interação entre os diferentes alunos

La primera implicación y tal vez la más importante que tiene el reconocimiento de la diversidad entre el alumnado, es que ésta reclama una enseñanza adaptativa; esto es, la planificación, desarrollo y evaluación de actividades de enseñanza y aprendizaje que sean variadas, susceptibles de ser adaptadas (en la organización del aula, en la adecuación de los contenidos elegidos, métodos...) y de ajustarse por ello, a las capacidades, intereses y diferentes niveles de desarrollo individual de los alumnos y alumnas. (Gallardo, 1998, p. 8)

Por outro lado, a identificação das NEE exige ao professor de língua estrangeira uma análise crítica e reflexiva constante sobre a prática pedagógica que desenvolve e esta autoavaliação vai resultar, conseqüentemente, na adequação do processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades da turma/ aluno, porque como refere Malik (2013, p.15 do prefácio) “O grande manual escolar sou Eu, professora de mim mesma, aprendiz do que eu própria sou capaz de ser e conseqüentemente fazer.”

Aceitando que a escola não é mais um local só frequentado pelas crianças e jovens que querem aprender, mas também por aqueles que são “obrigados” quer pela imposição da escolaridade obrigatória ou pela vontade dos pais, e por outros que apresentam características específicas e necessidades educativas especiais, facilmente percebemos que sala de aula se tornou num espaço com ritmos de aprendizagem diferentes, obrigando o professor a ser criativo, imaginativo, incansável na busca de atitudes e meios educativos para que os seus alunos aprendam, cresçam e evoluam na aceitação do si próprios e do outro.

Seja qual for a metodologia usada pelo professor, é fundamental dar importância à criação de um ambiente de aprendizagem sereno e estruturante na sala de aula, com regras claras de funcionamento e ação. O professor é veículo de conhecimentos e atitudes e é responsável pela

forma como os seus alunos agem dentro da sala de aula, mas não é responsável pelos seus pensamentos nem pela forma como olham para o outro.

Numa escola para todos é, muitas vezes difícil encontrar caminhos pedagógicos que atenuem as dificuldades que se erguem no ensino e na aprendizagem de muitas crianças; e porque a sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagem, é aí que muitas das barreiras se tornam obstáculos gigantescos para alunos e professores. (Sim-Sim, 2005, p.7)

A maioria das barreiras erguidas na escola prendem-se, sem dúvida, com a comunicação e a aceitação. E se temos dificuldade em dialogar na nossa própria língua, como comunicar noutra língua estrangeira, nomeadamente quando se tem uma deficiência auditiva?

Analisada friamente esta questão, parece que o destino reservado ao professor de LE, neste caso ao professor de Espanhol, não é muito auspicioso, mas como procuraremos mostrar com o estudo empírico que desenvolvermos a seguir, a aula de língua estrangeira pode abrir caminhos à comunicação e à inclusão dos alunos com NEE.

Aalém disso, como refere o *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol- 3.º ciclo*

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 a reflexão sobre o funcionamento da língua - estrangeira e materna - através de estratégias várias, entre as quais importa salientar a contrastiva. Simultaneamente, o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua, quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. (1997, p.5)

Ninguém pode aprender pela via da solidão, da incomunicabilidade, por isso, se olharmos para a linguagem como um instrumento de interação entre indivíduos e para as línguas como sistemas que resultam da concretização feita pelo uso dos seus falantes com o intuito de comunicar, facilmente compreendemos que o ensino/ aprendizagem de qualquer língua, nomeadamente a língua estrangeira, é condição primordial para transpor barreiras sociais e culturais e promover o conhecimento, tanto de si próprio e da sua cultura, como da cultura do outro.

Assim, tendo em conta que o objetivo máximo na aprendizagem de uma língua estrangeira é o de criar possibilidades ao aluno de dialogar com outras culturas, um diálogo assente em diferenças linguísticas e culturais sobre a vida quotidiana, escolar ou profissional, percebemos que a aprendizagem dessa língua favorece o desenvolvimento pessoal e escolar do aluno com NEE, inclusive ao aluno com deficiência auditiva, na medida em que lhes permite atingir níveis de comunicação mais avançados.

En ocasiones se considera una dificultad añadida la exposición del alumnado con sordera a más de una lengua oral, sin embargo las aportaciones de la psicolingüística nos enseñan que el aprendizaje de una lengua supone, además del aprendizaje de un nuevo código, el acceso a una cultura, una visión específica del mundo, una comunidad. (Gobierno Vasco Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2013 p.22)

Na era da globalização em que a escola é compreendida como uma comunidade que se explica pelas relações multiculturais entre indivíduos, o professor de língua estrangeira, ao ensinar uma nova língua e nova cultura na sala de aula, está a contribuir para a formação individual e coletiva dos seus alunos enquanto cidadãos, na medida em que lhes possibilita a abertura para novos conhecimentos e novos mundos. Conduzindo-os e motivando-os para essa abertura, o professor de língua estrangeira “como mediador primordial entre os conhecimentos e o aluno, a nível da escola, não apenas explícita, mas implicitamente (...) serve de estímulo ao aluno tanto mais eficazmente quanto ele próprio acreditar nas possibilidades do aluno.” (Malik, 2003, p. 49). Se o professor mostrar ao aluno de NEE que acredita nas suas possibilidades, reforça a sua motivação e a sua confiança e, conseqüentemente, os próprios resultados do aluno. Como explica Malik (2003, p.51) “A estima de si é o sentimento de valor próprio decorrente da sua aceitação por parte dos outros. Revela-se de si para si e de si para os outros, isto é, pelo efeito das nossas ações junto dos outros.”

Muitas das vezes, mais dos que as especificidades e necessidades que apresentam, quer sejam de carácter ligeiro ou significativo, a causa maior dos problemas dos alunos com NEE é a sociedade, a família e a escola. “Aprender na escola e na vida encerra uma oposição básica de sucesso e insucesso que deve ser enfrentada em termos de atitude” (Fonseca, 2008, p.515), por isso, cabe-nos a nós professores atuar e marcar a diferença, tendo sempre presente que a inclusão implica respeito, apoio, compreensão e igualdade apesar das diferenças.

Por outro lado, aproveitando a multiplicidade dos conteúdos temáticos abordados nas suas aulas, que não devem apresentar-se apenas como um conjunto de palavras ou de estruturas gramaticais a apreender, o professor de língua estrangeira deve reger-se por uma prática educativa flexível e aberta que permita corresponder às necessidades e interesses dos alunos. Para isso deve ativar estratégias que promovam um sentimento positivo de aceitação de inclusão de todos os alunos, sobretudo dos alunos portadores de NEE, tantas vezes marginalizados. Para Correia (2008, p.125) “ As estratégias de ensino, quando adequadas às necessidades dos alunos conduzem ao sucesso da inclusão”

As estratégias a utilizar podem ser as mais variadas e a vários níveis, de acordo com cada situação de aprendizagem. Assim, elas podem ser desenvolvidas com todo o grupo, ou especificamente com o aluno surdo. Podem incidir sobre os conteúdos, as metodologias, os materiais, etc. Podem, ainda ser específicas a modelos de comunicação, competências sociais ou modelos de avaliação. (Marques, 1999, p.54)

Em suma, a aula de Espanhol como língua estrangeira pode tornar-se, se devidamente aproveitada, num espaço privilegiado de inclusão de todos os seus alunos, quer pela exploração de capacidades e desenvolvimento de estratégias, quer pela diversidade de atividades que permite pôr em prática e inclusive pelo amplo campo de ação dos conteúdos programáticos. Contudo, para que o processo de ensino-aprendizagem nestas aulas de LE resulte, tem de se ter em conta a motivação dos nossos alunos com NEE, que é muitas vezes inexistente, porque

infelizmente a exclusão destes alunos pelos seus colegas continua a ser uma realidade na escola que se diz inclusiva. Considerando esta realidade, o papel do professor torna-se, sem dúvida, ainda mais exigente pois este terá de utilizar recursos, materiais didáticos e atividades variadas e motivadoras que possam ser úteis a todos os alunos (não só no que diz respeito aos temas, mas também quanto ao grau de dificuldade) e adequados ao contexto.

Capítulo II- Prática Pedagógica

1. A Escola

1.1. Caracterização da escola

Na sequência de uma decisão conjunta entre docentes, pais e encarregados de educação e órgãos autárquicos das localidades de Tortosendo, Dominguiso, Peso, Coutada, Vales do Rio, Cortes do Meio e Bouça, foi constituído, em 2002, o Agrupamento de Escolas do Tortosendo, situado na encosta sul do maciço central da Serra da Estrela. Um ano depois, foi atribuído o respetivo código de Agrupamento pela Direção Geral dos Recursos Humanos, tendo sido homologado em 05/07/2003. Inicialmente constituído por seis Jardins de Infância (J.I.'s “Os Loureiros”, “Ovo Mágico”, Dominguiso, Vales do Rio, Peso, Coutada), seis escolas dos 1º Ciclo do Ensino Básico (E.B.1's de Montes Hermínios, Largo da Feira, Dominguiso, Vales do Rio, Peso e Coutada), e Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Tortosendo, o Agrupamento cresce significativamente no ano seguinte com a integração dos Jardins-de-infância de Cortes e Bouça, assim como as Escolas Básicas do 1º ciclo das mesmas localidades, ficando constituído por dezassete estabelecimentos de ensino e tendo como escola sede do Agrupamento, desde o início, a EB 2/3 de Tortosendo.

Porém, devido à diminuição da população escolar de Bouça, em 2006/7, a E.B.1 desta aldeia foi suspensa por decisão superior e os seus alunos passaram a integrar a E.B.1 da localidade de Cortes do Meio. À semelhança do que ocorreu com a E.B.1, no ano letivo de 2008/9, por decisão do Conselho Executivo do Agrupamento e após conversações com os Encarregados de Educação e Junta de Freguesia, suspende-se também o Jardim-de-Infância da localidade de Bouça, sendo as crianças deslocadas para o J.I. de Cortes do Meio. Assim, o Agrupamento de Escolas de Tortosendo é constituído, na atualidade, por quinze estabelecimentos de ensino, incluindo desde 2009, duas salas de apoios (E.B.1 da Coutada e E.B. 1 de Vales do Rio) .

Localizada a 5 km da Covilhã, o Tortosendo é a vila mais populosa do concelho, com 5602 habitantes, e ponto de chegada ou de passagem das gentes do Dominguiso, Vales do Rio, Peso, Coutada, Cortes do Meio e Bouça, localidades situadas na margem direita do Rio Zêzere e geograficamente muito próximas, partilhando, por isso fortes traços de identidade tanto a nível socioeconómico, como cultural, pois a sua população trabalhou sobretudo nas fábricas e nas empresas de confeções dessas localidades e do Tortosendo.

A terra dos teares e das fiadeiras tem, contudo, passado por momentos muito conturbados com o encerramento da quase totalidade das fábricas de lanifícios, sua principal e única atividade económica. Devido à crise há muito instalada na indústria de lanifícios, a maioria da população

ativa, distribuí-se por várias empresas que entretanto foram sendo implantadas no parque industrial do Tortosendo, tendo superado, gradualmente, as dificuldades de emprego da sua população.

Desde sempre que os alunos das escolas do 1º ciclo das localidades atrás mencionadas e também assinaladas no mapa fizeram o seu percurso escolar no Tortosendo, inicialmente, no Externato de Nossa Senhora dos Remédios, e, depois, na Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos. Foi, por este motivo, com certa naturalidade que as escolas do 1º ciclo, jardins-de-infância e escola do 2º e 3º ciclo dessas localidades se reuniram num agrupamento vertical (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Tortosendo; 2011-2014, pp.4,5).

Sob a designação de Secção da Escola Preparatória Pêro da Covilhã, este estabelecimento de ensino abriu a 11 de novembro de 1968, englobando apenas alunos do 5º ano de escolaridade, num edifício antigo da Avenida Viriato, adaptado a Escola. A Secção manteve esta designação até ao ano letivo de 1976/77, altura em que passou a chamar-se Escola Preparatória do Tortosendo. Em 1983/84, iniciaram-se conversações para a construção das atuais instalações, e, três anos mais tarde, a escola transferiu-se para este local. As instalações da EB2/3 do Tortosendo como hoje a conhecemos datam, portanto, de setembro de 1986.

Em 1987/88, a escola expande-se para o Terceiro Ciclo e passa a denominar-se Escola C+S do Tortosendo, atualmente Escola Básica 2/3 do Tortosendo. Contudo, ficou a faltar à escola um espaço fundamental ao pleno desenvolvimento dos seus alunos, um pavilhão gimnodesportivo.

Nos últimos doze anos, têm-se desenvolvido esforços para alertar as entidades oficiais da urgente necessidade deste equipamento na escola, tendo-se conseguido inclusive a sua aprovação e lançamento a concurso. Contudo, não passou desta fase porque motivos políticos vieram posteriormente a suspender essa decisão, estando, no presente, novamente inscrito no PIDDAC do Ministério da Educação.

Outra preocupação do agrupamento nos últimos anos tem sido prover a escola de equipamentos tecnológicos que permitam favorecer a aprendizagem e melhorar o desempenho dos seus alunos. Integrados na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, a escola dispõe de uma Biblioteca Escolar / Centro de Recursos e uma coordenadora a tempo inteiro. A escola possui uma sala TIC e uma outra sala de informática, utilizada para a ocupação de tempos livres, e adquiriu ainda alguns quadros interativos para as salas de aulas. No entanto, devido ao reduzido orçamento, não tem sido possível a aquisição de mais equipamentos. Em vinte e quatro anos de existência, esta escola teve apenas como intervenções, a modificação das coberturas dos edifícios, a substituição das caldeiras de aquecimento e a pintura exterior dos pavilhões, revelando-se urgente a substituição/reparação do piso dos espaços exteriores, das canalizações da rede de águas, da rede elétrica, da pintura dos espaços interiores e, como anteriormente referido, da construção do pavilhão gimnodesportivo (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Tortosendo; 2011-2014, pp.7 e 8).

1.1.1. Objetivos da escola

Partindo dos resultados do Relatório apresentado pela Comissão de Autoavaliação - CAET, resultante da avaliação interna levada a efeito no ano letivo de 2009/10, onde se identificaram os pontos fortes e pontos menos fortes do Agrupamento de Escola do Tortosendo, consideram-se os seguintes objetivos e metodologias, para triénio 2011- 2014:

- 1 Melhorar as taxas de sucesso, aproximando-as das taxas a nível nacional e se possível ultrapassá-las
- 2 Promover a formação integral dos alunos
- 3 Promover o envolvimento da Comunidade Educativa na escola
- 4 Melhorar a aplicação do regime de autonomia e gestão
- 5 Promover a segurança, preservar e requalificar os espaços escolares
- 6 Promover uma cultura de avaliação interna e sistematizada

(Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Tortosendo; 2011-2014, p.19).

Foi objetivo e deve continuar a ser objetivo prioritário desta e de todas as escolas promover a formação integral de todos os seus alunos.

1.2 Caracterização das turmas

Durante o estágio pedagógico, tivemos oportunidade de trabalhar com três turmas de diferentes anos: 7.º, 8.º e 9.º

O 7.ºano B, cuja direção de turma é da responsabilidade da orientadora de estágio, a professora Gabriela, é constituído por dezoito alunos, alguns deles repetentes. Não está inserido na turma nenhum aluno com necessidades educativas especiais.

O grande desafio com esta turma foi, sem dúvida, o de conseguir estabelecer um relacionamento equilibrado com os alunos, pautado pela dose certa de autoridade e boa disposição. A turma é composta por jovens adolescentes, inquietos, com uma grande curiosidade e interesse pela disciplina. No entanto, a vivacidade característica de alunos destas idades pode constituir um ponto de desequilíbrio entre um professor e o seu grupo de trabalho.

Por vezes, por causa do comportamento de alguns alunos e do burburinho instalado na sala, a minha postura na aula pode-se ter revelado um pouco mais rígida, no entanto considero que consegui lidar bem com os alunos e criar um ambiente favorável à sua aprendizagem.

Apesar de a grande maioria dos alunos ter iniciado pela primeira vez o seu percurso na língua espanhola, revelaram-se muito motivados para a aprendizagem da mesma. Procuraram sempre responder às questões colocadas pela professora, mostrando-se bastante participativos e desenvolveram as atividades propostas com interesse e empenho. Mesmo os alunos repetentes

que já tinham aprendido os conteúdos lecionados, demonstraram interesse na aula, realizando as tarefas como os restantes colegas.

Foi particularmente interessante acompanhar a sua relação com a aprendizagem da língua espanhola, sobretudo a nível da expressão e interação oral. Inicialmente, respondiam às questões colocadas na língua materna, mas com o decorrer do tempo, também pela insistência das professoras em que utilizassem a língua em estudo, foram procurando comunicar em espanhol.

A turma do 8.ºano B é composta por vinte e cinco elementos, mas apenas quinze são discentes de língua espanhola, não havendo nenhum aluno com NEE.

Os alunos desta turma revelaram muito interesse pela disciplina e uma grande vontade em aprender, procurando sempre dar a resposta a qualquer desafio. Implicavam-se bastante nas atividades propostas nas aulas, sobretudo nas atividades de interação oral, por isso, a adoção de estratégias que promovessem o desenvolvimento desta destreza, como a oportunidade para se expressarem sobre um tema, quer através da análise de uma simples imagem a um debate de ideias, foram sempre bem-sucedidas. À exceção de três ou quatro alunos mais envergonhados, a grande maioria mostrou-se muito participativa e procurou quase sempre comunicar em espanhol.

Para além do empenho demonstrado na sala de aula, esta turma foi também a que mais participou e colaborou com as professoras nas atividades extracurriculares. Foi muito gratificante para nós e até motivo de orgulho ver a forma como estes jovens se envolveram na divulgação da língua e cultura espanholas. O interesse demonstrado pelos alunos é também para nós fonte de motivação. E estes alunos levaram-nos a querer fazer mais e melhor.

Composta por vinte alunos, dos quais apenas onze frequenta a disciplina de Espanhol, a turma de 9.ºano C foi, sem dúvida, a turma mais difícil do nosso estágio. Não por ser uma turma barulhenta e com problemas a nível comportamental, pelo contrário, por ser uma turma demasiado silenciosa e fechada sobre si mesma.

Excetuando um ou dois alunos que foram, naturalmente, respondendo, participando, em suma, comunicando na aula de Espanhol, os restantes permaneceram a maior parte do tempo fechados nos seus “casulos”, não por não saberem expressar-se na língua estrangeira, mas também não ousamos designar de desinteresse a razão da sua “apatia”, simplesmente parecia ser algo inerente à forma de ser e estar deste grupo.

Tendo sido esta a primeira turma com quem trabalhamos, constantemente nos surgiam perguntas como: “O que ensinar na aula?”, “Como ensinar?”, “ Como captar a atenção dos alunos para esta unidade?”, mas sobretudo “Que atividades desenvolver para promover a integração da T?”

A T, vamos assim denominá-la, é a aluna com NEE que apresenta problemas auditivos, que integra a turma e que deu origem a este trabalho. É efetivamente a décima primeira aluna da

turma na aula de espanhol, porque os outros dez parecem não fazer parte do mesmo grupo da aluna.

A falta de intercâmbios fluentes conduzem a T. para um mundo de silêncio.

A surdez é uma dificuldade que se partilha. O surdo não só não ouve como não é “ouvido”. O processo de comunicação encontra-se fortemente perturbado e põe os dois interlocutores num embaraço partilhado. A partilha da dificuldade que se impõe à pessoa ouvinte, leva-a a uma situação penosa que, inconscientemente, a pode conduzir a uma atitude de rejeição, primeiro da situação e depois da pessoa que origina a situação. (Telmo et al. 1990, p.173)

Para já, ficamo-nos por esta breve caracterização da turma, porque voltaremos a falar dela nas próximas páginas.

2. Programa de Espanhol

Tendo em conta que “o ensino de línguas como profissão é uma ‘parceria para a aprendizagem’, constituída por muitos especialistas para além dos professores e dos aprendentes imediatamente implicados na aprendizagem” (QEER, 2001, p. 197), que passa em primeira instância pelas autoridades educativas que dão orientações curriculares ou definem programas salientamos, neste capítulo, alguns apontamentos do *Programa de Espanhol - Nivel de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos* que consideramos ser relevantes para o tema em estudo neste relatório: a aula de Espanhol como língua estrangeira na inclusão de alunos com NEE.

Concebida, antes de mais, como um espaço de apropriação/expressão do eu, a língua é um instrumento privilegiado de comunicação, que nos permite, devido à sua capacidade de representar a realidade, partilhada pelos membros de uma comunidade linguística, receber e transmitir informações diversas e influir sobre os demais.

La lengua es un factor clave en el desarrollo humano en su doble función, individual y social. Individual, en tanto instrumento que permite a cada individuo pensar, transformar su conocimiento, regular su propia actividad y expresarse. Social, porque además de ser socialmente transmitida y mantenida, los grupos humanos se construyen y desarrollan en una actividad que tiene en la lengua su eje y soporte. Es el instrumento con el que la cultura se crea, se cimienta y se transmite. (Gobierno Vasco Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2013 p.47)

Aprender outra língua, conhecer outro país e outra cultura, permite também ao aluno reconhecer na alteridade do estrangeiro o caminho para a própria identidade, a identidade do seu país, da sua escola, da sua turma, de um colega, de um aluno com ou sem NEE. “A competência de aprendizagem pode ser concebida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro”, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento.” (QEER, 2001, p.33)

Assim, procurando promover a educação nas suas três dimensões essenciais: desenvolvimento de competências, aquisição de conhecimentos e apropriação de atitudes e valores, o programa de Espanhol, destaca, entre outras, as seguintes finalidades:

- Desenvolver competências e aptidões interculturais, como a capacidade de se relacionar e de se integrar, superando relações estereotipadas.
- Possibilitar a estruturação da competência existencial, entendida como o conjunto de características individuais, traços de personalidade e atitudes que têm que ver, por exemplo, com a imagem que cada um tem de si próprio e da visão que têm os outros e com a vontade de estabelecer uma interação social com outras pessoas, abrangendo, desta forma, motivações, atitudes, valores e fatores de personalidade.

- Favorecer a estruturação da personalidade do aluno através de um estímulo constante ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia.
- Controlar fatores psicoafectivos que contribuam para a criação de um clima apropriado de cooperação entre os membros do grupo.
- Promover o desenvolvimento da consciência da cidadania a nível individual e coletivo.

Reforçando a ideia de que ao longo das suas aulas o professor deve “diferenciar nos alunos os traços como sujeito de aprendizagem e saber aplicar as técnicas que se adequem melhor a esses traços”, e “praticar procedimentos para estabelecer o controlo consciente sobre os fatores psicoafectivos que influem no processo de aprendizagem” (2009, p.5), o programa de Espanhol incita o professor a contribuir para a criação de relações de convivência, pondo em prática um dos princípios vinculados neste mesmo programa: a promoção de atitudes de respeito e tolerância por outras culturas, por outras formas de ser e estar, em suma um percurso para a inclusão.

Além disso, o Programa de Espanhol destaca ainda a importância cada vez maior da participação eficaz em grupos de trabalho, em que o compromisso e cumprimento responsável das normas de funcionamento desse grupo e a aceitação e integração dos novos membros, permitirão ao aluno crescer académica e pessoalmente.

“É importante solicitar ajuda e identificar as competências dos colegas além de se mostrar disponível para ajudar o outro, partilhando competências, assim como conhecimentos do mundo, culturais e socioculturais relacionados com experiências individuais diferentes. Deste modo, poderão conseguir aceitar, respeitar e valorizar as diferenças e a individualidade e expressar os próprios sentimentos, emoções e ideias durante os primeiros contactos com os membros do grupo e aprenderão a aceitar as críticas e a opinião dos outros, o que se revela fundamental na formação do adolescente.” (pp. 45, 46)

Assim, se o professor respeitar estas linhas de orientação oficial instituídas no Programa de Espanhol, ele estará a encaminhar o aluno para a descoberta de si mesmo e do outro, o outro que fala uma língua diferente da sua e outro que fala a sua língua e partilha a sua identidade, estará a promover processos de e pela inclusão. Favorece-se a interação cultural e intercultural, toma-se consciência de que “toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo.” (QECR, 2001, p.31) E a partilha do mundo deve começar-se a fazer, em primeiro lugar, dentro da própria sala de aula.

3. Manual Escolar Español 3: uma porta de entrada para a inclusão

Referíamos anteriormente que o ensino da língua vai para além do professor e do aluno porque dele fazem parte uma série de intervenientes que são igualmente importantes para que a aprendizagem se processe. Neste processo incluímos, sem dúvida, os autores dos manuais.

Os autores de manuais “são obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca da seleção e progressão dos textos, acerca das atividades, do vocabulário e da gramática, a serem apresentados ao aprendiz.” e “as suas produções influenciam grandemente o processo de ensino/aprendizagem” (QEER, 2001, p.198)

O manual escolar é, com efeito, o suporte de aprendizagem mais utilizado por professores e alunos. É um guia de orientação para o professor, permitindo-lhe um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem, um apoio de conhecimentos escolares para um aluno e é ainda um veículo transmissor de um sistema de valores sociais e culturais.

No entanto, apesar de os professores “serem geralmente obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livros de textos e materiais pedagógicos (que poderão estar ou não em posição de analisar, avaliar, seleccionar ou complementar)” (QEER, 2001, p.198), cabe aos próprios docentes, através de um olhar crítico sobre as abordagens científicas e didáticas dos conteúdos programáticos apresentados no manual, encontrar a forma mais adequada de atingir os objetivos pretendidos em cada aula porque a prática pedagógica é uma prática singular e irrepetível “têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes.” (QEER, 2001, p.198).

Suporte de trabalho do professor e do aluno, o manual escolar de ELE, que assume uma grande importância para o ensino da língua enquanto instrumento auxiliar de difusão da língua e cultura espanholas, deve ter um carácter aberto, dinâmico e interventivo que permita aos participantes educativos, questionarem-se e refletirem sobre os conteúdos abordados, incentivando, ao mesmo tempo, os alunos a serem construtores da sua própria aprendizagem, através, por exemplo da recolha de outras fontes de informação.

Antes de prosseguirmos, convém deixar claro que não pretendemos desenvolver neste relatório uma análise de manuais escolares ou de um especificamente, nem tampouco perceber se os conteúdos são ou não devidamente apresentados e explorados pelos autores do manual porque o objetivo do nosso trabalho não é esse. Pretendemos simplesmente mostrar que o manual *Español 3* da Porto Editora, manual adotado pela nossa escola para o 9.º ano, nos remete, através dos temas de algumas unidades didáticas, para a problemática da aceitação e da inclusão, facilitando, de alguma forma, o compromisso do professor neste processo de promover uma escola e uma aprendizagem para todos.

O manual *Español 3* da Porta Editora também disponível em formato digital, através do E-manual do aluno, para além de “un método para el aprendizaje de la lengua española pensado específicamente para alumnos portugueses que tiene en cuenta las características esenciales de las dos lenguas” (Morgádez et al., 2014, p. 2), é, no nosso entender, um manual aberto e interventivo, um manual que leva professores e alunos a tomar posições e a participar em assuntos que dizem respeito a situações reais do nosso quotidiano vivenciadas na sociedade, na escola e na sala de aula. E uma dessas realidades diz, inquestionavelmente, respeito a um dos princípios básicos de cidadania - a aceitação do outro.

Se olharmos atentamente para o índice do manual *Español 3* (anexo 1), verificamos que a maioria das unidades didáticas, que assumem a designação de provérbios: “¡Ojalá me quieras como soy!”, “No hay mejor espejo que el amigo viejo”, “Quien algo quiere, algo le cuesta”, “¿El hábito haz al monge?, “Haz el bien sin mirar a quien”, “Caras vemos, corazones no sabemos”, “Donde fueres haz como vieres”, nos apelam para a aceitação da identidade pessoal e social do indivíduo numa relação com o outro. Outro colega, outro país, outra língua, outra cultura.

Ser-nos-á possível concluir que à exigência de uma Educação autêntica deve corresponder uma prática de transformação e uma cidadania integral. Trata-se de um apelo a uma reconstrução da identidade pessoal e social que procura o sentido de si mesma na relação com o *outro*, relação que necessita de ser educada, a ponto de incluir cada “Eu”. Este “Eu” é entendido como um ser-para-o-outro, significando a responsabilidade ética por ele. Só esta Educação, que respeita a alteridade, que respeita a *exceção* permite enfrentar realmente os desafios actuais da Sociedade do Conhecimento. (Gonçalves, 2006, p. 25)

Assim, partindo desta perspetiva, podemos olhar para o manual *Español 3* como uma porta de entrada para a integração e inclusão social e escolar do aluno. Poderemos utilizar os seus recursos na versão original ou adaptá-los de acordo com os interesses e necessidades dos nossos alunos, ou poderemos ainda servir-nos deles como fonte de inspiração para a criação de instrumentos personalizados, como é o caso: inspirámo-nos na terceira unidade didática do manual para intitular este trabalho.

4. Breves notas sobre a aluna com NEE

*Eu sou o Orlando
E só venho à escola de vez em quando.
Os dias lá no meu meio
São muito mais não que sim
Não sou um patinho feio
As águas é que fogem de mim
Se as águas fossem iguais
Para quem começa a nadar
Talvez eu visse mais
Talvez até ousasse voar.*

Carlos Tê, in “Orlando de Vez em Quando”

Antes de iniciarmos a prática pedagógica com a turma do 9.ºano, turma onde está incluída a T., procurámos obter junta da orientadora de estágio informações sobre a aluna, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que ela já acompanha o seu percurso desde o 7.º ano de escolaridade, e reunimos com a professora de ensino especial da escola que acompanha a T., neste ano letivo, de modo a recolher o máximo de informações sobre a discente. Era de suma importância para nós conhecer e avaliar, com cuidado, os seus problemas e os ambientes de aprendizagem.

O PEI¹¹ (Programa Educativo Individual) - instrumento de trabalho onde se traça um breve resumo escolar do aluno e onde se encontra descrito o seu perfil de funcionalidade, estabelecendo as medidas educativas específicas requeridas por o mesmo - da T. indica que ela beneficia de medidas educativas adotadas, ao abrigo do decreto-lei 3/2008, desde o ano 2012/2013, altura em que iniciou o 7.º ano de escolaridade. Para além deste apoio no âmbito da Educação Especial, beneficia ainda de consultas de Otorrinolaringologia no Hospital da Covilhã, desde novembro de 2007, dos Hospitais da Universidade de Coimbra e da ULS da Guarda desde 2012.

¹¹ Documento traçado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, assumindo, por isso, um papel relevante para os alunos com NEE de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no processo educativo, o PEI, que deve ser elaborado tendo por base os dados contidos no relatório técnico-pedagógico, resultantes de uma avaliação especializada efetuada sempre que possível por uma equipa multidisciplinar, é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, o PEI “é um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações” (Educação Especial. Manual de Apoio à Prática, 2008, p.25)

A T. tem 15 anos e apresenta uma perfuração bilateral timpânica quase total. O audiograma realizado em 2010 revela surdez com perda média, de 25dB à direita e 30 dB à esquerda. É portanto considerada, como vimos anteriormente, uma surdez de grau ligeiro.

A aluna foi operada, pela primeira vez em 2007, com apenas 7 anos por otite seromucosa bilateral, porém respondeu mal ao tratamento médico e cirúrgico. Foi operada novamente em 2014 no serviço de Otorrinolaringologia dos HUC e atualmente aguarda segunda intervenção aos ouvidos.

A T. é uma menina afável, muito envergonhada e imatura, é uma criança muito insegura. Revela dificuldades na integração com os pares, sentindo-se de certa forma rejeitada pelos colegas. Devido a esta percepção, demonstra relutância em ser solidária com os alunos da turma, pois não lhe reconhece característica de solidariedade e amizade para com ela. Para além dos problemas de saúde que apresenta e que a tornam mais frágil, também as dificuldades a nível relacional contribuem para uma baixa autoestima e para uma diminuição de humor e consequente embotamento afetivo que inibe a motivação para se relacionar com os outros.

Condicionada pela deficiência auditiva, a T. revela alguma dificuldade em compreender mensagens faladas complexas. O seu desenvolvimento linguístico encontra-se abaixo para a sua faixa etária, porque a sua consciência fonológica e conhecimento semântico apresentam um desenvolvimento ligeiramente imaturo. Manifesta também alguns problemas na organização ao nível das tarefas escolares, nomeadamente na preparação dos momentos de avaliação, trabalhos de casa e apresentação dos cadernos diários e outros materiais.

No PEI da aluna, destacam-se fundamentalmente estratégias transversais a todas as disciplinas a promover pelos professores (exemplo: estabelecer uma relação de confiança e afetividade com a aluna), de forma a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem adequado, que culmine no seu crescimento escolar e social. Porém, não as iremos enumerar aqui, porque elas foram tidas em consideração, aquando da planificação e execução das nossas aulas, aparecendo, por isso, ainda de que forma implícita, enunciadas no capítulo que se segue.

Identificada como aluna com NEE de carácter permanente a T. terá, ao longo do seu percurso educativo, ao abrigo dos artigos 18.º e 20.º do Decreto-Lei n.º 2/2008, adequações curriculares individuais nas disciplinas que o conselho de turma achar conveniente após realização da diagnose no início de cada ano letivo. Salienta-se, no entanto, que não foram necessárias adequações curriculares individuais na disciplina de Espanhol como língua estrangeira.

Não pretendemos de forma alguma restringir a imagem da T. a estes apontamentos tão redutores porque muito mais haveria para se dizer da aluna, no entanto, reiteramos que foram estas breves, mas complexas, notas que nos levaram a desenvolver este trabalho.

5. Atividades para a inclusão da aluna com NEE

Em primeiro lugar, convém explicar que, por questões inerentes ao funcionamento do próprio estágio-pedagógico, uma vez que só dispomos de seis blocos de 45 minutos para trabalhar com cada turma e, tendo em conta que o 9.º ano C foi a primeira turma onde a professora estagiária desenvolveu a prática pedagógica, logo no início do ano, no primeiro período, só teve oportunidade de desenvolver a segunda e terceira unidades do manual *Español 3*. No entanto, neste trabalho só apresentaremos as atividades desenvolvidas em quatro aulas, porque nas outras duas trabalhámos essencialmente conteúdos gramaticais. Não pretendemos com isto dizer que estudo da gramática não pode ser utilizado para promover situações de inclusão, aliás veremos isso no tópico 5.4. Decidimos, contudo, destacar as atividades que tiveram, na nossa perspectiva, mais impacto para o tema em estudo neste relatório.

Apesar disso, convém, salientar que nestas aulas, procurámos sempre promover estratégias para a integração da T. através de:

- estabelecimento de uma relação de confiança e afetividade com a aluna
- proximidade física e contacto visual quando lhe eram dadas instruções verbais, de modo a permitir-lhe a leitura labial
- utilização de materiais visuais
- repetições simples e esquematização das regras gramaticais
- acompanhamento individualizado, certificando-nos de que a aluna estava a acompanhar a explicação. Receber um feedback em tempo oportuno sobre o seu desempenho é muito importante para qualquer aluno, no caso dos alunos com NEE é ainda mais
- estímulo e valorização do trabalho desenvolvido, no sentido de reforçar a sua motivação e a sua confiança
- compreensão e exigência (recordamos a este propósito uma situação ocorrida na aula. A T. foi a primeira aluna a entrar na sala, começámos a conversar com ela e perguntámos-lhe se tivera dificuldades na realização dos trabalhos de casa. Ela respondeu que não os tinha feito porque se tinha esquecido. Não valorizámos a situação, simplesmente lhe pedimos, com um sorriso, que para a próxima não se esquecesse. Na aula seguinte, a primeira coisa que ela fez assim que chegou à sala, antes de os seus colegas entrarem, foi abrir o manual e mostrar que tinha feito os trabalhos. Perante este facto, só poderíamos mostrar agrado e satisfação)
- promoção de atividades em grupo e da participação mais ativa da dinâmica do grupo

Reiteramos ainda que a exploração destas unidades far-se-á com incidência em propostas de carácter didático e não psicolinguístico, porque o número de aulas que dispúnhamos para trabalhar com a aluna não foram suficientes para levar a cabo este tipo de estudo.

5.1. España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Tratando-se da primeira aula (anexo2) e, uma vez que a professora estagiária não conhecia o grupo, decidimos utilizar a primeira atividade com dois objetivos muito claros: apresentar os alunos e introduzir o tema da unidade em estudo: *España y Portugal: tan cerca y tan lejos*.

Depois de verificarmos os nomes de todos os elementos da turma, elaborámos uns cartões com imagens alusivas às culturas espanhola e portuguesa (personalidades da literatura, música e cinema, regiões e hábitos gastronómicos), cujas iniciais coincidissem com as iniciais dos nomes dos alunos e, para o caso de haver alguma dificuldade na identificação da imagem, decidimos também legendá-la. (anexo 3)

Já na aula, antes de distribuirmos aleatoriamente os cartões pelos alunos, explicámos através de um exemplo, registado no quadro, o que teriam de fazer, ou seja, cada aluno tinha de apresentar o colega da turma, cujo nome começasse pela mesma letra das imagens registadas no cartão. Por exemplo, o aluno que retirasse o cartão com as imagens de flamenco e fado teria de dizer: “A Fernanda le gusta escuchar el flamenco y el fado.” Naquele momento, promovendo-se a interação oral, a professora questionava onde estava a Fernanda e perguntava-lhe se efetivamente a colega tinha ou não razão, explanando um pouco mais sobre o assunto, dependendo da resposta de cada um dos discentes.

Assim, mais do que recolher informações específicas sobre os alunos, até porque se tratava de conjecturar sobre os gostos dos colegas, pretendia-se que este momento de apresentação funcionasse sobretudo como um quebra-gelo e permitisse um momento de descontração e de aproximação entre os alunos.

Além disso, era o primeiro contacto da professora estabelecido com o grupo e entendemos que a execução de atividades desenvolvidas num clima de confiança e descontração, poderiam criar motivação e integração. E, de facto, assim foi. Apesar de se tratar de uma turma pouco participativa, como referimos anteriormente, os alunos até responderam de forma bastante positiva à atividade. Identificaram imediatamente o colega que tinham de apresentar e, enquanto o faziam, foi visível um clima de cumplicidade entre eles, através de uma troca de olhares, palavras ou de um simples sorriso.

Assim, enquanto interagem com o outro e desenvolviam competências de expressão oral em espanhol, revendo inclusive a estrutura gramatical do verbo gostar, os alunos iam naturalmente entrando no tema da unidade, identificando algumas das diferenças culturais entre Portugal e Espanha.

Também a T., que vira registado no quadro todas as orações que os seus colegas foram proferindo, porque à medida que se iam apresentando, a professora redigia-as no quadro (a

utilização deste recurso como meio de transmissão de informação é muito importante para todos os alunos, sobretudo para os portadores de deficiência auditiva), não teve qualquer dificuldade em apresentar o seu colega. Fê-lo de forma muito introvertida, porque a sua voz mal se fez ouvir, mas fê-lo.

Estava, sem dúvida, criado um momento de integração, porém não foi atingido a 100% porque a aluna que tinha o cartão com “*tapas, turrões y tripas*”, disse, lamentavelmente, não existir nenhum colega na turma cuja inicial começasse por T. Procurámos corrigir este episódio de forma imediata, brincando com a aluna “¿Sueles comer muchas tapas com queso?” e naquele momento, a colega do lado, avivou-lhe a memória e falámos sobre a T.

A T. encontrava-se na ponta extrema da sala e pensamos não ter ouvido este lamentável incidente. Oxalá tenha sido assim.

A atitude daquela aluna, de forma intencionada ou por simples esquecimento, porque não pretendemos aqui fazer juízos de valor sobre ninguém, veio lamentavelmente comprovar as palavras contidas no PEI sobre a T. “A aluna tem dificuldade de integração com os pares, sendo de certa forma, rejeitada pelos colegas.” Parece que o tema da unidade didática que estávamos a trabalhar se transpunha na perfeição para a realidade da escolar da T.: *tan cerca y tan lejos* dos seus companheiros.

Contudo, apesar deste desagradável episódio, que procurámos relativizar no mesmo instante, consideramos que os objetivos da atividade foram cumpridos. Feita a apresentação do grupo, os discentes facilmente concluíram que estávamos a dar início ao estudo da segunda unidade didática. A T. participou na atividade como qualquer aluno e, no final, o seu nome figurava no meio do dos seus colegas, porque também ela é parte integrante deste grupo.

Feitas as apresentações e introduzido o tema da unidade, os alunos resolveram, individualmente, um exercício de verdadeiro/ falso do manual com onze perguntas (anexo 4), precisamente o mesmo número de alunos.

Seguidamente, cada um dos alunos respondeu a uma pergunta e, ao mesmo tempo, que iam dando as suas respostas, a professora ia exibindo um conjunto de diapositivos com imagens referentes a cada uma das questões (anexo 5), procurando, por um lado, dar respostas mais concretas aos discentes, isto é, justificando a veracidade ou falsidade das questões, e por outro, ir ao encontro das necessidades da T. porque os materiais que mais favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, são os visuais. Como não iria certamente conseguir captar a resposta de todos os seus colegas, quer pela distância ou pelo tom de voz, olhando para os diapositivos, a T. facilmente percebia se as suas respostas estavam corretas ou erradas, bem como porquê. Reformular a informação, isto é, apresentá-la de uma outra perspectiva, quer seja através de sínteses, esquemas, ou utilização de audiovisuais, ajuda os alunos com deficiência auditiva a alcançar uma melhor compreensão.

Utilizando materiais e atividades que permitem a compreensão e participação do aluno dentro da sala de aula, o professor de Espanhol está, com efeito, a favorecer momentos de aprendizagem e de inclusão do aluno com NEE.

Nesta aula, a T. participou da dinâmica do seu grupo. Teve a oportunidade de falar de um dos seus colegas, e foi apresentada por outro, viu o seu nome registado no quadro, copiou o que tinha sido escrito no quadro para o caderno, respondeu oralmente a uma das perguntas do exercício e, se teve algumas dúvidas aquando da realização do exercício, pôde também esclarecê-las com o apoio dos diapositivos. Pensamos, por isso, ter criado condições para a sua aprendizagem e inclusão.

5.2. 12 de octubre, día de la Hispanidad

A segunda aula ministrada (anexo 6) coincidiu precisamente com o dia em que celebrámos na escola a atividade extracurricular, descrita no capítulo 6., o Dia da Hispanidade. Tratando-se de uma data tão importante para os países hispanofalantes, não poderíamos, por isso, deixar de assinalá-la nossa aula, inclusive porque o próprio manual nos remete para essa realidade com o texto “Mucha variedad, una sola lengua”.

Assim, partindo de uma das frases assinalada como falsa no exercício resolvido na última aula “*No hay diferencias entre el español de España y el de Latinoamérica*” e aproveitando ainda o facto de termos celebrado o dia da Hispanidade na escola com músicas de cantores hispanos (a aula ocorreu uma hora depois da atividade extracurricular), decidimos iniciar a aula também com uma canção “¡Qué difícil es hablar el español!” de Inténtalo Carito (anexo 7)

Escolhemos esta canção por tratar, de forma divertida, algumas das variedades linguísticas do espanhol nos diversos países de língua espanhola. Se abordássemos o tema diretamente a partir do manual com o texto “Mucha variedad, una sola lengua”, talvez a motivação dos alunos fosse diferente. A turma do 9.º ano é muito “amorfa”, difícil de motivar, por isso entendemos que utilizando materiais apelativos, adaptados às suas especificidades, estaríamos a criar condições favoráveis ao ensino e aprendizagem dos discente e a música tem esse papel, o de despertar emoções. Além do mais, o uso da canção nas aulas de LE permite um contacto direto com a língua oral, o seu ritmo e pronuncia, e facilitam o processo de memorização. Recordamos, a título de exemplo, ainda hoje, após 21 anos, a primeira canção que aprendemos em alemão. Acreditamos que a canção que escolhemos terá o mesmo efeito nos nossos alunos, não só pelo ritmo, mas também pela letra.

No entanto, trabalhar uma canção numa turma onde há uma aluna com deficiência auditiva, tem de ser estrategicamente bem pensado para não corrermos o risco de estarmos a desenvolver uma atividade que promova a exclusão. Por esse motivo, antes de passarmos a canção, distribuímos uma ficha com a letra da mesma, de modo a que todos os discentes se pudessem familiarizar com a temática e acompanhar o que estavam a ouvir.

Após a audição/leitura da canção, identificámos algumas palavras com diferentes significados em diversos países hispânicos e os alunos responderam a duas perguntas, uma relacionada com a canção e outra referente às suas próprias experiências enquanto estudantes de espanhol.

Implicar os alunos na temática da canção, fazê-los sentir parte integrante de uma história partilhada por várias pessoas, é também promover a sua inclusão.

Partindo das diferenças linguísticas apresentadas ao longo da canção nos diversos países de língua espanhola, levantámos algumas questões que levassem os alunos a refletir sobre a descoberta da América na perspetiva dos colonizados. Os discentes facilmente responderam que a diversidade entre estes países que partilham a mesma língua, ultrapassa o domínio linguístico, refletindo-se também a nível social, cultural, político e histórico e que a conquista não foi certamente pacífica para os colonizados.

Assim, para responder à pergunta registada no quadro *¿Celebrarán todos los pueblos el Día de la Hispanidad de la misma manera?*, realizámos um trabalho em pares. Cada grupo recebeu um texto diferente sobre a celebração do dia 12 de outubro num país de língua espanhola e, como atividade de compreensão escrita do texto lido, cada grupo teve de retirar a informação mais importante do texto, registando-a num quadrado, (anexo 8) para depois anexar num só trabalho, o trabalho de toda a turma.

Para além de dar a conhecer uma visão mais alargada sobre a forma como alguns países de língua espanhola celebram o dia da Hispanidade, também quisemos com este trabalho em pares favorecer a relação e participação social entre os alunos. A competência social é um aspeto importante na educação do aluno com NEE, devendo-se, por isso, privilegiar o trabalho em grupo ou em pares, escolhendo alguém com quem tenha uma maior facilidade de comunicação e de relações afetivas. A T. encontra-se numa fila sozinha para estar mais próxima da secretária do docente, de forma a controlar-lhe a atenção e as dificuldades, eliminando assim, possíveis focos de distração, barulhos ou colegas desconcentrados. Mas na nossa opinião, esta situação, se por um lado, pode ajudar a aluna, por outro lado afasta-a dos colegas.

Assim, para não correremos o risco de ninguém querer trabalhar com a T., fazendo-a sentir-se ainda mais excluída, decidimos nós estabelecer os grupos e ela trabalhou com uma colega repetente, que apresentava ser muito simpática e disposta a partilhar. Felizmente, fizemos a escolha acertada porque elas trabalharam muito bem juntas.

Relembrando que o dia da Hispanidade, para além de celebrar a língua e o marco histórico de um povo, é também o dia da celebração do *outro*, de outros povos, de outras culturas, de outras identidades, como refere um dos exercícios do livro desta unidade “Todos diferentes. Todos hispanos”, desenvolvemos esta atividade com o intuito de promover a participação dos alunos na atividade extracurricular desenvolvida na escola, porque no final da aula, depois de recolhida a informação sobre cada país, cada grupo anexou o seu resumo junto das respetivas bandeiras num cartaz previamente afixado na Biblioteca da escola.

Em geral, os métodos ativos proporcionam ao aluno, sobretudo àquele que apresenta necessidades educativas especiais, uma maior participação e esta atividade revelou-nos isso claramente. Com a ajuda da colega, num trabalho a dois, a T., que inclusive redigiu no

quadrado as informações mais importantes do texto, foi a primeira a anexar, com orgulho, o seu trabalho junto da bandeira correspondente. (anexo 9) A T. parecia-nos satisfeita e acreditamos que, pelo menos naquele momento, se sentiu incluída.

Na aula seguinte, aproveitando e adaptando os trabalhos realizados pelos alunos, distribuímos uma ficha com as informações mais pertinentes de cada texto. (anexo 10).

5.3. Cuerdas

Se a primeira aula nos permitiu confirmar as dificuldades de integração da T. e a rejeição por parte dos seus colegas e, na segunda, procurámos apresentar estratégias diversificadas e atividades que promovessem a participação e inclusão da aluna com NEE., aliás esta foi uma preocupação em todas as aulas, na terceira aula o nosso principal objetivo foi sobretudo sensibilizar os alunos para a inclusão. (anexo 11)

Relembrando a atividade extracurricular “bailar sonidos latinos”, realizada na escola relativamente ao Dia da Hispanidade, iniciámos a aula com a exibição de fotos dos alunos e professores divertidos a dançar e uma foto com as duas crianças protagonistas da curta-metragem(anexo 12) que analisaríamos em seguida, promovendo uma atividade de interação oral: “¿Os gusta bailar?”, “¿Cuándo soléis hacerlo?” “¿Creéis que a estos niños también les gustará bailar?”, “¿Cómo serán ellos?”“¿Cuáles serán sus sueños?”

Realizada a pré-atividade de introdução à curta-metragem “Cuerdas” de Pedro Solís, os alunos tiveram então oportunidade de ver a primeira parte da mesma (até ao minuto 5.40).

“Cuerdas” conta-nos, numa breve história de dez minutos, a ligação que María criou com um novo colega da sua turma que sofre de paralisia cerebral. “Despejado” num colégio “aquí te lo dejo, ya sé que no es el sitio más adecuado para él, pero mira es que estamos saturados...”, Nico, assim se chama o menino de paralisia cerebral, vive momentos de grande partilha e amizade com a colega que, mesmo não entendendo a sua diferença, o respeita e valoriza por aquilo é.

Pensámos que o visionamento desta curta-metragem, material autêntico muito rico e produtivo, quer pela complementação dos sinais visuais e auditivos, quer pela presença da dimensão pragmática e sociocultural, seria o indicado para introduzir um tema aparentemente tão simples e, ao mesmo tempo, ainda tão complexo para esta turma : “¡Ojalá me quieras como soy!”. A través de uma situação comunicativa autêntica, onde confluem diversos signos próprios de uma cultura - verbais e não-verbais - expressões, gestos, vestuário ou expressões faciais, pretendíamos com esta atividade sensibilizar os alunos para a aceitação do outro e que atitude da doce María lhes servisse como exemplo para o desenvolvimento de atitudes mais positivas com os alunos com NEE.

A curta- metragem motivou de tal forma os discentes, que quando a parámos no minuto 5 nos pediram, de imediato, que não o fizéssemos pois queriam ver o seu desfecho. Porém, mais do que os limites impostos pelo tempo que nos obrigam, por vezes, a uma condensação do excerto audiovisual, nesta aula a interrupção foi mesmo voluntária, não só pelo final trágico da mesma, mas sobretudo porque pretendíamos que o suspense que prende o espectador até ao final, agitasse emoções e agudizasse a curiosidade dos alunos de querer perceber de que forma terminaria aquela história. E assim foi. Na aula seguinte, vários foram os alunos que confirmaram ter terminado de ver os minutos em falta.

Depois de uma breve análise da curta-metragem visionada, através de perguntas orais feitas aos alunos, registando no quadro as atividades praticadas pelas crianças: *jugar a la comba*, *jugar al escondite inglés* e algumas expressões características da língua espanhola: *sentirse a gusto*, *es una persona rara*, *estar a buen recaudo*, passámos para uma atividade de expressão escrita. No sentido de promover esta destreza e a capacidade reflexiva dos alunos, eles registraram nos seus cadernos aquela que consideravam ser a moral da curta-metragem.

Enquanto os alunos desenvolviam a atividade, fomos circulando pela sala, no sentido de perceber se alguém tinha alguma dificuldade e, quando chegámos junto da T., percebemos que ela ainda não tinha feito nada. Como as indicações tinham sido transmitidas só oralmente, pensámos que a aluna não tivesse entendido o que era para fazer e voltámos, individualmente a explicar-lhe, mas afinal ela tinha percebido à primeira e quando a questionámos porque não tinha ainda redigido a moral da história, ela permaneceu em silêncio. Um silêncio que valia por mil palavras. A T. ficara nitidamente incomodada com o que vira, talvez porque se revisse, de alguma forma no Nico e gostasse também de ter uma colega como a María, alguém que a entendesse e a respeitasse as suas limitações.

A atitude da T. não nos surpreendeu. Sabíamos que podíamos correr esse risco, o risco de tocar na sua ferida, mas entendemos ser um mal necessário. Com esta curta-metragem tínhamos reunidas as condições para proporcionar um diálogo reflexivo na aula sobre a lição de humanidade no que se refere à aceitação e ao respeito pela diferença.

“Cuerdas” é uma metáfora viva da inclusão e levar os alunos a refletir sobre esta temática, relacionando-a com o tema da unidade em estudo “¡Ojalá me quieras como soy!”, era uma necessidade. As cordas que nos podem acorrentar e separar, podem também unir-nos e libertar-nos das nossas limitações e preconceitos. Era esse o ensinamento que pretendíamos transmitir aos nossos alunos.

Não podíamos também deixar de assinalar nesta aula que a curta-metragem vista, para além de documento autobiográfico, ganhou o prémio Goya da melhor curta-metragem de animação, explicando aos alunos, através do apoio de uma imagem em que aparece Pedro Solís com seu prémio, em que consistem os prémios Goya e sua importância na cultura cinematográfica espanhola.

A forma como o professor de língua estrangeira explora os conteúdos socioculturais na sua aula, sobretudo quando na turma em que trabalha há uma aluna com limitações ao nível da audição é, de facto, muito importante. Como já referimos anteriormente a utilização de materiais visuais são bastante úteis para os alunos com deficiência auditiva, especialmente quando se fala de qualquer coisa de novo, por isso, decidimos expor a imagem do cineasta espanhol com o seu prémio. (anexo 13)

Além disso, acreditamos que o conhecimento gradual dos traços identitários permite também ao aluno traçar uma imagem da cultura espanhola e, ao fazê-lo está também a desenvolver mecanismos de inclusão.

5.4. Amor y amistad: juego de refuerzo positivo

A preocupação de adequar estratégias que levassem os alunos do 9.ºano C a participar, mas essencialmente a aceitar o outro, a aceitar a T., foi uma preocupação constante e, em determinadas alturas, levou-nos inclusive a colocar novamente no papel de aluna. Pensámos como gostaríamos de aprender um determinado conteúdo, fosse ele gramatical, lexical ou sociocultural e como nos sentiríamos se fôssemos colocados à margem, nomeadamente com a dificuldade acrescida de nem sempre conseguirmos acompanhar os colegas e os professores por ouvir mal.

O conteúdo gramatical trabalhado na unidade didática “¡Ojalá me quieras como soy!” é o presente do conjuntivo e, depois de analisadas, através de diapositivos e exercícios do livro, a formação dos verbos regulares, alguns irregulares e algumas estruturas com conjuntivo, pensámos explorar dois motivos que estivessem intimamente relacionados com o tema da unidade e com a realidade dos alunos nesta fase da adolescência - o amor e a amizade.

Na última aula, aproveitámos a correção dos trabalhos de casa relativos à canção “*Me voy*” (anexo 15) trabalhada na aula anterior para rever algumas expressões com o presente de conjuntivo “*Le molesta que..., le fastidia que..., le da miedo que..., necesita a una persona que...*”.

Pretendendo motivar e desinibir os alunos e criar, desta forma, um momento de boa disposição e empatia, decidimos didatizar esta canção pela temática amorosa, que como acabámos de referir entendemos ser uma perspectiva interessante para trabalhar a máxima da unidade didática, e para consolidar o uso das estruturas com conjuntivo (valorizar, expressar desejos, sentimentos e opiniões), permitindo assim aos alunos alcançar uma maior fluidez da Língua Estrangeira.

Tratando-se de um exercício de compreensão auditiva, não pretendíamos, porém, que a T. se sentisse desintegrada e, por isso, tivemos também em consideração as suas necessidades aquando da seleção e didatização da canção. A letra da canção é simples, com vocabulário e

estruturas gramaticais já estudadas e muito repetitiva, podendo por isso ajudar na sua compreensão e assimilação. As lacunas presentes no texto são reduzidas e dizem todas respeito à mesma classe morfológica: o verbo no presente do indicativo.

Além disso, enquanto ouviam a canção, os alunos tiveram ainda a oportunidade de ver o videoclip da mesma. A imagem facilita a compreensão, não só da T., mas de todos os alunos. A composição cromática, os gestos e as expressões faciais dos interlocutores presentes no material audiovisual ajudam, sem dúvida, o aluno na descodificação da mensagem.

A canção foi escutada e vista duas vezes e, depois do primeiro momento de audição, tivemos o cuidado de salientar que nas lacunas só constavam verbos no presente do indicativo. Enquanto circulávamos pela sala, pudemos comprovar que dos seis espaços em branco a T. preencheu três. Consideramos o resultado positivo porque a T. participou na atividade e, independentemente de não ter conseguido resolver todo o exercício, tivemos oportunidade de elogiar os seus resultados, promovendo, desta forma, a sua motivação e confiança para a aprendizagem da Língua.

Corrigidos então os trabalhos de casa, questionámos os alunos se, à semelhança, da cantora, também eles alguma vez ficaram tristes ou dececionados com as atitudes de um rapaz ou rapariga e se consideram ser românticos. Habitados aos silêncios da turma, ficámos agradavelmente surpreendidos com o burburinho que se instalou após esta questão. Eles que tinham manifestado gostar e quiçá identificar-se com a canção, sentiam-se agora no papel de protagonistas da história. Acreditamos que nem só a tragédia tem um efeito catártico sobre os espetadores, a arte em geral tem esse efeito sobre o homem, na medida em que este se revê nela, quer seja numa simples imagem, melodia, ou palavra. Os alunos do 9.ºano C, sobretudo as meninas, manifestaram isso claramente.

Para confrontar as suas respostas, resolveram individualmente o teste *¿Cómo eres en el amor?* (anexo 16) e partilharam, no final, uns de forma mais introvertida, outros de forma entusiástica, os resultados com os colegas, alegando se estavam ou não de acordo com os resultados do teste. A T. respondeu, de forma muito tímida e rápida ser uma pessoa relativamente romântica.

Aproveitando a última questão do teste e do tema da unidade didática “¡Ojalá me quieras como soy!”, nós que procurámos defender até agora que a aula de Espanhol como língua estrangeira pode revelar-se fundamental no processo de inclusão de alunos com NEE, decidimos terminar a aula, com um jogo de reforço positivo que promova a aquisição de comportamentos desejados, de atitudes de aceitação e de amizade, porque como diz Correia “na ausência de interações positivas entre alunos com NEE e sem NEE, o professor deve considerar um processo que envolva e comprometa os alunos a interagirem entre si” (2008, p.100).

Sentados em forma de círculo, como se funcionasse como o círculo da amizade, cada um dos alunos, que recebera da professora um papel com uma mensagem positiva (anexo 17) com as

formas verbais no infinitivo, (por exemplo “*concretizar todos los sueños*”), teve de transformar a frase conforme o seu sentido, utilizando uma expressão gramatical com conjuntivo: *me gusta que...*, *me encanta que...*, *me hace gracia que...*, *deseo...*, *ojalá...* e proferi-la ao colega que estava sentado à sua direita. A colega que estava sentada à esquerda da T. retirou a mensagem “sonreír todas las mañanas” e reproduziu-lha da seguinte forma “Ojalá me sonreías todas las mañanas”. Naquele momento, a T., parte integrante daquele círculo, sorriu, talvez em forma de agradecimento pelas simpáticas palavras da colega, e também ela passou uma mensagem positiva à companheira que estava ao seu lado.

Oxalá ela e todos os alunos, com ou sem NEE, pudessem sorrir sempre. Oxalá tenhamos conseguido promover sentimentos positivos de respeito e de aceitação.

A planificação desta aula, bem como os seus objetivos e conteúdos irá em anexo (anexo 18)

5.5. Reflexão crítica

Para além de avaliar os alunos, o maior desafio do professor passa por avaliar-se a si próprio, cultivando uma capacidade reflexiva sobre a sua prática pedagógica e, neste ano letivo, em particular, essa necessidade introspetiva foi fundamental para a consciencialização de que o papel de professor de língua estrangeira é, sem dúvida, uma mais-valia na educação inclusiva. Antes de retirarmos quaisquer conclusões sobre as estratégias promovidas para a inclusão da T. no seio da sua turma e também da comunidade escolar - através das atividades extracurriculares desenvolvidas pelo núcleo de estágio -, não podemos também deixar de referir que ao longo das aulas contemplámos sempre a heterogeneidade do grupo, procurando dar resposta às necessidades de todos os alunos.

Tendo como referência as temáticas das duas unidades trabalhadas, procurámos:

- definir objetivos adequados a todos os alunos que possibilitassem o desenvolvimento da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e de inclusão.
- selecionar conteúdos que dissessem respeito à sua realidade escolar e social (“Cuerdas”) e afetiva (amor e amizade).
- promover estratégias lúdicas que fossem ao encontro dos interesses e motivações dos alunos
- desenvolver diversas atividades para realizar individualmente, em pares, ou todo o grupo, atividades que facilitassem a integração de todos os alunos, mas sobretudo da T., que se exclui e é excluída, criando um clima de respeito e tolerância e fomentando entre eles o desenvolvimento de atitudes positivas e participativas.
- promover aprendizagens interativas que permitissem estabelecer relações de comunicação entre o grupo. (Jogo de reforço positivo)
- ajudar os alunos na construção da identidade pessoal, favorecendo o conhecimento e aceitação de si mesmos e do outro.

- desenvolver a possibilidade de cada aluno seguir um processo de aprendizagem personalizado, em função das suas especificidades, promovendo atitudes de confiança e autoestima. Por exemplo, apesar de a T. apresentar dificuldades auditivas, não deixámos de desenvolver atividades de compreensão oral, tão importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, porque como temos vindo a referir, estruturar o ensino e aprendizagem de modo a responder a todos alunos, passa pela implementação de estratégias que vão nesse sentido. Assim, para minorar as dificuldades da T. apresentámos, como referimos anteriormente, estratégias que lhe permitissem alcançar resultados positivos: nunca utilizámos só material áudio, optámos pelos audiovisuais e, além disso, usámos também outro tipo de materiais de suporte como imagens, fichas com os textos e registos no quadro.

Na verdade, pensar e repensar estratégias, desenvolver este ou aquele tipo de atividades, foram preocupações constantes e representaram, sem dúvida, um grande desafio na nossa prática pedagógica, porque o maior passo para a inclusão teria de iniciar connosco. O professor deve ter consciência que a sua interação com o aluno com NEE influencia as atitudes dos seus pares para com ele e que um bom modelo de interação pode promover relações sociais mais positivas dentro grupo.

Elogiámos e repreendemos, respondemos com palavras, silêncios e sorrisos, procurámos agitar a consciência do grupo e procurámos das mais diversas formas abrir caminho para a aceitação e inclusão da T. ou de qualquer outra T. que possa vir a cruzar-se com estes jovens no futuro.

Temos consciência de que o tempo da nossa intervenção nesta turma (270 minutos) foi muito limitado e, que em determinadas situações, a aula de Espanhol como língua estrangeira na inclusão da aluna com NEE pode ter ficado aquém do desejado (a T. mostrou-se bastante incomodada na aula que exibimos a curta-metragem “Cuerdas”), mas temos também consciência de, dadas as circunstâncias, termos feito o nosso melhor. Acreditamos, como pudemos verificar anteriormente na descrição das atividades, que promovemos momentos de interação e de inclusão. A T. participou nas atividades de acordo com as suas capacidades. Por exemplo, no exercício de leitura e resumo do texto alusivo ao dia da Hispanidade, percebemos claramente que foi a sua colega a retirar a informação do texto, mas foi ela que passou essas informações para o papel. Ela fez parte de um trabalho conjunto com a colega e isso era o mais importante. Ela integrou o “círculo da amizade” ou das coisas positivas com o todo o grupo, ouviu uma mensagem positiva e transmitiu uma mensagem positiva à pessoa que estava ao seu lado.

A estes pequenos momentos chamamos inclusão. No entanto, fica a pergunta: alguma coisa mudou?

Não sabemos! Nunca saberemos... Mas valeu muito a pena!

6. Atividades Extracurriculares

Para além da aceitação pela diferença, o maior passo para a inclusão é a comunicação. E comunicar é acima de tudo partilhar e participar. Foi isso que as atividades extracurriculares por nós desenvolvidas ao longo do ano letivo nos permitiram: partilhar e participar. Partilhámos língua e cultura, usos e costumes, comemos e bebemos, ouvimos, cantámos e lemos em língua espanhola. Participámos e levámos a comunidade escolar a participar, aproximámos alunos e professores, contribuindo para o enriquecimento social e cultural do aluno. Como atestam as imagens em anexo (anexo 19), promovemos momento de convívio e de inclusão.

Atividade “Día de la Hispanidad”

Tendo em conta a importância que a cultura musical e a dança representam para os países hispanofalantes, decidimos celebrar na escola, no dia 10 de outubro (uma vez que o dia 12 coincidia com um domingo), o dia da Hispanidade, ouvindo e bailando sons latinos em língua espanhola.

De modo a convidar toda a comunidade escolar - alunos, professores e funcionários - a participar nesta atividade, elaborámos, com a ajuda do professor de Educação Visual, que simpaticamente se ofereceu para nos ajudar, um cartaz e afixámo-lo, com uma semana de antecedência, em locais estratégicos (entrada de cada pavilhão, sala de convívio e bar dos professores) para que todos o pudessem ver.

Para assinalar este dia de festividade e chamar a atenção dos alunos para a dimensão da língua espanhola no mundo, afixámos bandeiras, previamente elaboradas pelos alunos do 9º ano, na porta do pavilhão da sala de convívio e afixámos, ainda, na biblioteca e na entrada do pavilhão principal da escola, cartazes (elaborados pela nossa orientadora) de carácter mais informativo, de modo a divulgar junto de todos, principalmente dos alunos que não têm a disciplina de Espanhol nos seus currículos, informações mais específicas sobre a festa do 12 de outubro celebrada, de formas distintas, nos países de língua espanhola.

Criada a envolvência para a comemoração do Dia da Hispanidade, deu-se então início à atividade, no intervalo de 20 minutos. Reunidos na sala de convívio, alunos, professores e funcionários, acompanharam a coreografia dos videoclips exibidos no painel, dançaram e cantarolaram na língua de Cervantes. Foi um momento de convívio muito divertido.

Atividades de Natal

Ainda no primeiro período, o núcleo de estágio participou no Concurso de Presépios Temáticos entre os diversos grupos disciplinares. Aproveitando como pano de fundo os tons da bandeira

espanhola, também eles característicos da época natalícia, neste trabalho procurámos fazer um “*belén navideño cultural*” que mostrasse um pouco da riqueza e do património histórico-cultural espanhol. Assim sendo, neste presépio não faltaram a sevilhana, o toureiro e os touros (substituindo a tradicional vaca), as castanholas e os leques, os reis magos e a majestosa catedral da Sagrada Família, um dos maiores exemplos da criatividade humana.

Além disso, como não poderíamos deixar de partilhar esta época tão emblemática com os nossos alunos, decorámos também uma árvore de Natal com anjos, com os rostos dos alunos das turmas de estágio, e colocámo-la na biblioteca. Foi muito interessante ver a reação destes a tentarem encontrarem-se no meio de tantos anjos.

Na última semana de aulas, antes das férias do Natal, no sentido de promover, uma vez mais, um momento de um convívio em língua espanhola, realizámos a atividade *Bingo del Gordo*. De modo a convidar todos os alunos a participarem nesta atividade, foi feita uma divulgação prévia através de cartazes afixados em lugares estratégicos da escola.

Já no dia da atividade, alguns dos nossos alunos de espanhol tiraram os números do bingo e, à medida que os iam dizendo em voz alta, em espanhol, os alunos participantes no jogo, em grupos de dois, confirmavam se tinham os números nos seus cartões, gritando bingo assim que os terminassem de preencher. Uma vez que estávamos em tempo de festa natalícia, na impossibilidade de distribuímos euros, como na *Lotería del Gordo*, distribuímos sorrisos e *turrón*, adoçando a boca e o coração dos alunos.

Atividade “Día de los Reyes”

Tendo em conta que a celebração do dia de reis é tão importante para os espanhóis, não podíamos também deixar de assinalar essa efeméride na nossa escola. Três alunos de uma das nossas turmas de estágio, o 8ºano B, vestiram-se simbolicamente de reis magos e distribuíram turrão pela escola, desejando a todos um “Feliz día de reyes!”. Para além de dar a conhecer uma tradição da cultura espanhola, esta pequena atividade permitiu o envolvimento e a interação dos alunos com a escola.

Atividade “Día de los enamorados”

Tratando-se de um sentimento universal, aproveitámos o tema do amor festejado no dia os namorados, (como o dia 14 de fevereiro coincidia com um sábado, antecipámos a sua celebração para o dia 12) para realizar mais uma atividade na escola, e assim divulgar a língua e cultura espanholas. Esta atividade foi, à semelhança das outras, previamente difundida através da afixação de cartazes pela escola e adesão dos alunos foi enorme.

Na “barraquinha do amor”, servimos chocolate quente, um ícone dos costumes gastronómicos espanhóis, sobretudo em tempos passados, e oferecemos aos alunos marcadores de livros com

palavras de amor e de amizade de autores de língua espanhola. Além disso, foram afixados na biblioteca cartazes com frases em espanhol sobre o amor e a amizade, redigidas pelos alunos.

Com esta atividade promovemos, uma vez mais, o uso da língua espanhola, permitindo a toda a comunidade escolar conhecer costumes gastronómicos e culturais da cultura hispânica e levámos os alunos a produzir enunciados escritos relacionados com o amor e a amizade, integrando-os, desta forma no seio da comunidade escolar.

Atividade “Día Internacional de la Mujer”

Sendo o núcleo de estágio da Escola do Tortosendo só composto por mulheres, bem como uma grande maioria da restante comunidade escolar - professoras, alunas, funcionárias e encarregadas de educação - não poderíamos deixar de assinalar, ainda que de forma menos visível do que outras atividades, o dia da Mulher, fazendo, de alguma forma, uma homenagem a todas mulheres com o poema “Mujer” de María Eugenia Rodriguez. Ao lado deste poema afixado num painel da Biblioteca, expusemos ainda um outro de carácter mais informativo, com o surgimento deste dia e o papel da mulher na sociedade e, num terceiro cartaz, destacámos algumas mulheres importantes que contribuíram e contribuem para a história e cultura espanholas.

Atividade “Día de la poesía”

No terceiro, período festejámos o dia mundial da poesia. Utilizámos a poesia e as palavras de poetas de língua espanhola para assinalar outros acontecimentos celebrados também no dia 21 de março: a entrada da primavera, o dia da árvore e o dia internacional da eliminação da discriminação racial.

Pendurámos numa espécie de estendal, na Biblioteca e no pavilhão da entrada, poemas e citações de poetas sobre estes temas e deixámos, na sala de professores, um cesto com poemas para professores e funcionários.

Destacaram-se como objetivos principais desta atividade a promoção da língua e literatura hispânicas e a sensibilização e reflexão de temáticas tão importantes em termos de cultura e cidadania. Respeitar e preservar o meio ambiente é uma obrigação de todos nós, mas também é um dever nosso aceitar o *outro* como é, independentemente da cor, sexo, raça ou religião. Na escola para todos impunha-se quase como uma obrigação celebrar o dia da poesia, da primavera, do renascer da vida, da aceitação e da inclusão.

Atividade semana da leitura

No mês de abril participámos na semana da Leitura, desenvolvendo com os 5.º e 6.º anos no Auditório da escola a atividade *Cuentos sin Palabras*. O grande desafio desta atividade consistiu na ilustração de um conto. Lemos aos alunos, em espanhol, o conto “El niño que quiso comerse el sol”, solicitando-lhes que passassem para o papel através de uma ou várias imagens a história contada. No final, elegemos as melhores ilustrações e demos prémios aos vencedores. Os alunos receberam um livrinho, em espanhol, com contos selecionados por nós.

À semelhança do que foi feito na escola do Tortosendo, procurámos ainda levar um pouco da magia da literatura aos alunos do primeiro ciclo do Paúl, onde lemos também em espanhol a história “El libro de la Selva”. O objetivo da atividade era idêntico e os alunos tiveram de fazer um desenho alusivo à história que ouviram. Os participantes receberam um marcador com a capa do livro e os vencedores de cada turma também receberam um livrinho de histórias.

Com esta atividade promovemos, uma vez mais, momentos de partilha de língua e de cultura, de sons e imagens, de integração e inclusão, divulgando posteriormente dois cartazes com as ilustrações dos alunos vencedores.

Atividade “Día de Sant Jordi”

À semelhança de outras atividades, divulgámos esta atividade através de dois cartazes previamente realizados: um com a história do dia de Sant Jordi e outro com a data e a hora da atividade.

Depois de tantas horas a fazer flores, foi com muito carinho que no dia 23 de abril festejámos, de forma simbólica, o dia do Livro e de S. Jordi, distribuindo uma flor aos alunos e explicando-lhe a simbologia que esta flor tem para os espanhóis. A divulgação da cultura espanhola e a interação com a comunidade escolar estiveram novamente presentes nesta atividade, que acabou por se revelar num encontro engraçado entre as duas culturas, porque tendo em conta a proximidade do dia 25 de abril, nos perguntavam se estávamos a dar os cravos da revolução.

Atividade “A festa vem à escola”

No dia 30 de abril, o Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto promoveu um dia aberto na escola, para apresentar atividades realizadas pelas escolas pertencentes a este Agrupamento. O núcleo de estágio de espanhol do Tortosendo participou através da exposição de cartazes, materiais e panfletos que foram utilizados nas diversas atividades realizadas ao longo do ano letivo. Aproveitámos este dia de festa da escola de todos e para todos para divulgar a língua espanhola e a cultura dos países hispanofalantes, sensibilizando a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola.

Atividade Peddy paper

Na última semana de aulas, no sentido de promover, pela última vez, já que o nosso percurso na escola estava prestes a chegar ao fim, um momento de convívio em língua espanhola, terminámos com chave de ouro a atividade Peddy Paper de Espanhol. A adesão dos alunos a esta atividade, desde o 5º ao 9º ano, foi extraordinária.

Identificadas as equipas, distribuámos os questionários e os alunos deram início à prova. Para a realização da prova, contámos ainda com a colaboração de alunos das turmas de estágio de espanhol do 7.º e 8.º anos, que estavam distribuídos em mesas por toda a escola para confirmar a realização das várias atividades.

Numa atitude de desportivismo, os participantes procuraram efetuar o trajeto de forma célere, respondendo às perguntas e lutando para vencer a divertida prova.

No final, participantes e ajudantes receberam um saquinho com bombons, que tinha anexado um papel com a bandeira de Espanha e com as perguntas “¿Hablas Español?” “¿Por qué no?” “¿Sabías que el espanhol es la segunda lengua más hablada en le mundo?”, levando-os a perceber e a refletir sobre a dimensão da língua espanhola no mundo e, perante isso, quiçá na possibilidade de poder contemplar a disciplina de Espanhol no seu plano de estudos futuro.

6.1. A participação da aluna com NEE nas atividades extracurriculares

Referimos no início deste tópico que as atividades extracurriculares promovidas pelo núcleo de estágio ao longo do ano letivo visavam, para além da divulgação da língua e cultura espanholas, um outro objetivo muito específico, aproximar toda a comunidade escolar, contribuindo desta forma para o desenvolvimento social e cultural do aluno.

Se na sala de aula do 9.º ano C se vivia um clima de exclusão, as atividades realizadas fora da sala permitiram à T. viver momentos de integração e de inclusão. Mentiríamos se disséssemos que nos recordamos de ver a aluna participar em todas as atividades desenvolvidas, mas vimo-la dançar e sorrir na atividade alusiva ao dia da Hispanidade, expusemos a sua fotografia na árvore de natal ao lado dos seus colegas, oferecemos-lhe turrão no dia dos Reis Magos, e uma rosa no dia de Sant Jordi. Promovemos, sem dúvida, atividades de inclusão.

É com grande carinho que recordamos também uma das equipas composta por alunas de educação especial que participou no Peddy paper (a T. não participou na atividade). Esse dia, assistimos efetivamente a um ambiente de uma escola inclusiva, uma escola aberta a todos.

Conclusão

Viajando brevemente pela historicidade dos conceitos deficiência, necessidades educativas especiais, ligeiras ou significativas, e deficiência auditiva, tendo evidenciando que a influência da hipoacusia na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da fala depende do tipo e grau de hipoacusia e se esta se manifestou antes ou depois da aquisição da linguagem, procurámos, na primeira parte do trabalho, explorar os caminhos da exclusão até à integração e, finalmente, à inclusão das crianças e jovens com NEE.

Numa sociedade pautada por princípios de igualdade e solidariedade, de respeito e aceitação do outro, a imposição de uma escola inclusiva como ponto de referência tardou em chegar, em 1994 com a Declaração de Salamanca, e tarda ainda hoje, como pudemos verificar neste relatório, 21 anos depois, em realizar-se na sua plenitude.

A escola inclusiva, uma escola aberta para todos, tem procurado encarar as diferenças biosociais como uma riqueza e uma mais-valia, centrando-se na flexibilidade estrutural e curricular onde imperam os conceitos de inclusão, de cooperação e de partilha. É precisamente neste contexto de cooperação e partilha que se exigem professores, nomeadamente os de língua estrangeira, capazes de desenvolver estratégias adequadas no processo de ensino-aprendizagem de todos os seus alunos de modo a quem eles enfrentem, com alento, os desafios impostos pela sociedade.

Na literatura consultada, pudemos aferir que, para que o movimento da Inclusão se possa concretizar, as escolas devem ter equipas multidisciplinares preparadas para dar resposta aos problemas de integração dos alunos com NEE que frequentam o Ensino Regular. E o professor do ensino regular, mesmo carecendo de formação para o efeito, tem de estar preparado para responder às especificidades dos seus alunos.

Implementar abordagens que permitam às crianças e jovens aprender e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, criando um ambiente que favoreça o respeito pelos colegas, o companheirismo, a solidariedade e a tolerância é, sem dúvida, uma responsabilidade da escola e de todos os professores, no entanto temos consciência que estas temáticas poderão ser mais facilmente abordadas em certas disciplinas, já que os próprios conteúdos remetem para esta realidade. Como pudemos verificar, quer pela breve análise do programa de Espanhol, quer do manual *Español 3* adotado pela nossa escola, reconhecemos à disciplina Espanhol como língua estrangeira esse dever.

Assim, conscientes de que para os alunos com NEE é de suma importância a sua integração na escola para o seu desenvolvimento pessoal e social, aquando da planificação e preparação das aulas, tivemos sempre presentes dois objetivos muito claros: desenvolver o gosto pela aprendizagem da língua, utilizando uma variedade de estratégias para esse fim, e fazer da aula

de espanhol um espaço de promoção de inclusão, porque como mencionámos algumas vezes, estudar uma língua estrangeira, entendida como uma outra língua, uma outra realidade cultural implica já um processo de inclusão. Segundo o Programa *de Língua Estrangeira - Espanhol- 3.º ciclo* “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.” (1997, p.5)

A ativação de estratégias de aprendizagem e comunicação adequadas, permitirá aumentar o nível de motivação e autoconfiança do aluno e a conseqüente aprendizagem da língua estrangeira. Ao longo das nossas aulas, procurámos, através de atividades lúdicas atrativas e motivadoras, criar situações de aprendizagem variadas, facilitando ao aluno condições e instrumentos necessários para o efeito. Desenvolvemos atividades que respeitaram a especificidade dos alunos, atividades que promoveram reflexão e interação, atividades que permitiram uma participação ativa da T. na dinâmica de grupo, atividades de e pela inclusão, atividades passíveis de serem aperfeiçoadas no futuro da escola que se afigura cada vez mais desafiador, porque como defende Eduardo de Sá numa entrevista à TSF “Quanto mais solidária, melhor é a escola” e “ter ao nosso lado alguém que tem muitas dificuldades nalguma área em que tudo nos parece simples é uma bênção, porque nos ajuda a ser humildes”.

Hoje, um dos meus filhos, que tem 5 anos, dizia-me quando o fui buscar à escolinha “mãe, a Rita portou-se tão mal, partiu o aparelho dos dois ouvidos, gritou comigo e não quis brincar com mais com ninguém. Mas depois, a professora explicou-nos que quando ela tem dores nos ouvidos, tira o aparelho à força porque não aguenta, por isso eu não fiquei triste nem chateado com ela.”

Gonçalves (2006, p.31) explicaria esta situação de forma poeticamente pragmática “A Escola é uma das instituições onde deve reinar esta sensibilidade - cristalizar a expectativa, a esperança... A esperança que cada um de nós faça sentido.”

Referências Bibliográficas

1. Materiais impressos

CAPUCHA, Luís, NOGUEIRA, José Miguel, (2014). A Educação Especial em Portugal, os últimos 40 anos. In Rodrigues, M. (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, Volume I, A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 499-533). Coimbra: Edições Almedina

CORREIA, Luís de Miranda (2008). *Inclusão Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora

FONSECA, Vitor (2008). *Dificuldades de Aprendizagem; Abordagem neuropsicológica e psisopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora

GONÇALVES (2006). Daniela Alexandra Ramos, Exclusão: proscricção ou excepção?, *Cadernos de Estudo*, uma publicação do Centro de Investigação Paula Frassinetti (pp.25-32) Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

JIMÉNEZ, Rafael Bautista (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In Bautista R. (Crd.) *Necessidades Educativas Especiais* (A. Escoval, Trad.), (pp. 21-35). Lisboa: DinaLivro

JIMÉNEZ, Raimundo Real et al. (1997). O Deficiente Auditivo na Escola, in Bautista R. (Crd.) *Necessidades Educativas Especiais* (A. Escoval, Trad.), (pp. 350-375). Lisboa: DinaLivro

MADUREIRA, Isabel Pizarro (2005). Avaliação pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In Sim-Sim, I. (Crd.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* (pp.,. 27-40). Lisboa: Texto Editores

MALIK, Leonor Arroio (2003). *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagens? O empenhamento na aprendizagem no ensino secundário*, Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MARQUES, Margarida Monteiro (1999). Nos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico, in Pereira, F. (Coordenação e Organização Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial), *O aluno surdo em contexto escolar - Estratégias de intervenção em contexto escolar* (pp. 49- 61). Lisboa: Ministério da Educação

MARTINS, Maria Raquel Delgado, AMARAL, Isabel Maria (1984). Educação e Linguagem. In *A Criança deficiente auditiva Situação educativa em Portugal* (pp. 5-43). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MELO, António, (1984). Aspectos Médicos e Audiológicos, in *A Criança deficiente auditiva Situação educativa em Portugal*, (pp. 45-102). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MORGÁDEZ, Manuel del Pino et al (2014). *Español3*. Porto: Porto Editora

NUNES, Rui Ribeiro (1999). A audição e as ajudas educativas, in Pereira, F. (Coordenação e Organização Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial), *O aluno surdo em contexto escolar - A especificidade da criança surda* (pp. 19- 29). Lisboa: Ministério da Educação

RODRIGUES, Maria de Lurdes (org) (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, Volume I, A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 15-34). Coimbra: Edições Almedina

SIM-SIM, Inês (Crd) (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* (pp., 5-8) Lisboa: Texto Editores

TELMO, Isabel et al., (1990). *A criança diferente*. Lisboa: GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento), Ministério da Educação

2. Materiais online

2.1. Artigos e obras científicas

GALLARDO, Rafael Mendia (1998). *El tratamiento de la diversidad en la educación secundaria obligatoria*, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Consultado a 8 de 2015 setembro em:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120002c_Pub_EJ_Diversidad_eso_c.pdf

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2013). *Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas. Educación Infantil y Primaria*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Consultado a 14 de março de 2015

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inkl_usibitate_a_100/100015c_Pub_EJ_sordera_primaria_c.pdf

LEITE, Sónia M. dos Santos (2011). Da exclusão à inclusão passando pela segregação e pela integração. O papel da escola e do medidor sócio-pedagógico, in Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011 (pp. 237-249). Consultado a 5 de junho de 2015 em:

http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume1.pdf

MOURA, Maria de Fátima (2014). *Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares. Formação e representações dos professores de língua estrangeira* (tese de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, 2014). Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa, Dissertações de Mestrado. Consultado a 17 de junho de 2015 em:

<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4230/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf>

ORTIZ, Isabel R. Rodríguez (2004). Enseñanza del Español a las personas sordas: ¿Cómo primera o segunda lengua? In XV Congreso Internacional de la ASELE- Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Sevilla. Consultado a 22 de janeiro de 2015 em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0096.pdf

SILVA, Maria Odete (2009). Da exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas in *Revista Lusófona da Educação*, volume 13, N.º 13, pp. 135-153. Consultado a 21 de fevereiro de 2015 em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562/459>

2.2. Programas de Espanhol

Programa e Organização Curricular de Espanhol (1997): Ministério da Educação. Consultado a 4 de julho de 2015 em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf

PROGRAMA DE ESPANHOL - Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (2009): Ministério da Educação. Consultado a 4 de julho de 2015 em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_continuacao.pdf

2.3. Declarações Universais

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789): ONU Consultado a 31 de março de 2015 em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>

Declaração dos Direitos da Criança (1924) adotada pelas Nações Unidas em 1959. ONU Consultado a 31 de março de 2015 em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1979). ONU. Consultado a 31 de março de 2015 em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm

Declaração de Lisboa (2007), Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 3 de abril de 2015 em: http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco. Consultado a 15 setembro de 2014 em:

<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>

2.4. Legislação

Lei nº38/2004 de 18 de Agosto.

Consultado a 25 de abril em:

http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c336470626e526c654852766331396863484a76646d466b62334d764d6a41774e43394d587a4d34587a49774d4451756347526d&fich=L_38_2004.pdf&Inline=true

Decreto de Lei 3/3008. Diário da República, 1.ª série – N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008

Consultado a 29 de maio em: <https://dre.pt/application/file/386935>

2.5. Outras fontes

Conselho da Europa (2001): Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Edições Asa. Consultado a 9 de outubro de 2014 em:

http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Educação Especial. Manual de Apoio à Prática (2008). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo

http://crid.esecs.ipleiria.pt/files/2014/05/manual_apoio.pdf

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Tortosendo (2011-2014). Ministério da Educação. Consultado a 7 de agosto de 2015:

<http://agtortosendo.ccems.pt/index.php/regulamento-interno.pdf>

Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty Stationary Office. Consultado a 16 de fevereiro de 2015 em:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Entrevista a Eduardo de Sá: <http://www.paisefilhos.pt/index.php/video/7776-separar-os-bons-dos-maus-alunos-e>

Anexos


Anexo 1

Índice

	Pragmática / vocabulario	Aspectos lingüísticos	Textos
1 Quien bien empieza, bien acaba (pp. 7-16)	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario general de 7.º y 8.º cursos Refranes Contrastar realidades socioculturales Pedir algo / Aceptar algo / Rechazar algo / Invitar a alguien / Darse cita / Disculparse / Aceptar disculpas / Pedir permiso / Agradecer / Responder al agradecimiento / Contestar al teléfono / Despedirse 	<ul style="list-style-type: none"> Ortografía del español – p. 10 Expresión de condición con indicativo – p. 10 	<ul style="list-style-type: none"> Test – ¿A punto para la vuelta al instituto? – p. 8 ¡Feliz curso! – p. 14
2 España y Portugal; tan cerca y tan lejos (pp. 17-26)	<ul style="list-style-type: none"> España – aspectos culturales y civilizacionales: diferencias Personalidades hispanohablantes Países de Latinoamérica Contrastar realidades socioculturales Redactar un correo electrónico 	<ul style="list-style-type: none"> Repaso de los tiempos verbales – p. 20 	<ul style="list-style-type: none"> Cuento – p. 20 Mucha variedad, una sola lengua – p. 24
3 ¡Ojalá me quieras como soy! (pp. 27-36)	<ul style="list-style-type: none"> Caracterización y proyectos personales Describirse y caracterizarse a uno mismo Expresar gustos, sentimientos, miedos y proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuras con subjuntivo – p. 30 	<ul style="list-style-type: none"> Yo soy así (Gloria Fuertes) – p. 33 La noticia – p. 34
4 No hay mejor espejo que el amigo viejo (pp. 37-46)	<ul style="list-style-type: none"> Amistades y otras relaciones personales Valorar algo o alguien Describir y caracterizar a alguien 	<ul style="list-style-type: none"> Oraciones temporales – p. 40 Oraciones finales – p. 41 	<ul style="list-style-type: none"> Test – ¿Eres buen(a) amigo(a)? – p. 39 Decir amigo (Joan Manuel Serrat) – p. 42 Pocos ven lo que somos, pero todos ven lo que aparentamos – p. 44 Test – ¿Sabes cazar la felicidad cuando pasa por tu lado? – p. 45
5 Quien algo quiere, algo le cuesta (pp. 47-56)	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo, ocupaciones y profesiones Contrastar realidades socioculturales Características personales / profesionales y proyectos Redactar un correo electrónico / carta formal 	<ul style="list-style-type: none"> Comparativos – p. 50 	<ul style="list-style-type: none"> Chica diez – p. 54
6 ¿El hábito hace al monje? (pp. 57-66)	<ul style="list-style-type: none"> Vestuario Tendencias de moda y tribus Expresar gustos y preferencias Poner una reclamación 	<ul style="list-style-type: none"> Relativos – p. 60 	<ul style="list-style-type: none"> Huracán Ágatha – p. 64

	Pragmática / vocabulario	Aspectos lingüísticos	Textos
7 Haz el bien sin mirar a quien (pp. 67-76)	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad • Problemas sociales • Expresiones idiomáticas • Expresar condición y deseo • Denunciar por teléfono / carta 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfecto de subjuntivo – p. 70 • Expresión de condición con subjuntivo – p. 71 	<ul style="list-style-type: none"> • Oda al hombre sencillo (Pablo Neruda) – p. 72 • Entrevista a Fernando Alonso – p. 73 • Voces desde <i>El Pozo</i> – p. 74
8 Alma sana en cuerpo sano (pp. 77-86)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados de higiene • Dolencias y enfermedades • Expresar órdenes, dar consejos y hacer sugerencias • Hablar de experiencias personales • Expresar propósitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias, órdenes y consejos – estilo directo – p. 80 • Sugerencias, órdenes y consejos – estilo indirecto – p. 81 	<ul style="list-style-type: none"> • Test – ¿Duermes lo suficiente? – p. 79 • Desatino alimenticio – p. 84
9 Caras vemos, corazones no sabemos (pp. 87-96)	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidades hispanas • Pedro Almodóvar – vida y obra • Llamar por teléfono 	<ul style="list-style-type: none"> • Pluscuamperfecto de indicativo – p. 90 • Tiempos de pasado – miscelánea – p. 91 	<ul style="list-style-type: none"> • En tono de biografía – p. 95
10 Donde fueres, haz como vieres (pp. 97-108)	<ul style="list-style-type: none"> • Países de Latinoamérica • Viajes y vacaciones • Conocer un país hispanohablante • Situar en el espacio • Contrastar realidades socioculturales • Expresar gustos y preferencias • Informarse sobre un país hispanohablante • Comentar una película 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Y si esto fuese un examen? – repaso general – p. 100 	<ul style="list-style-type: none"> • América Latina: una mezcla infinita – p. 104 • Diarios de motocicleta – p. 107
Quien canta, sus males espanta	Conjunto de canciones para utilizar en clase – pp. 109-119		
Leer es un placer	Cuento de Agustín Fernández Paz – p. 121		
Glosario	Portugués-español – p. 127		
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de fonética, lectura expresiva y expresión oral: pp. 12, 22, 28, 29, 32, 42, 48, 49, 52, 58, 62, 68, 69, 72, 80, 82, 92, 102 • Actividades de comprensión lectora: pp. 8, 14, 24, 34, 39, 44, 45, 54, 64, 74, 79, 84, 95, 104, 107 • Actividades de comprensión auditiva: pp. 13, 23, 33, 43, 53, 63, 73, 83, 93, 103 • Actividades de producción escrita: pp. 16, 26, 36, 46, 56, 66, 76, 86, 96, 106 			

Anexo 2

	GOVERNO DE PORTUGAL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo			
Curso: 2014/2015		Profesora en prácticas: Cláudia Fonseca	

Manual: Español 3 – Nivel Elemental III

Fecha: martes, 07 de octubre de 2014

Grupo: 9º C

Hora: 9:25

Tiempo: 45 minutos

Aula: 28

Unidad didáctica 2 – España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Lección nº 6

Sumario: Presentación de los alumnos a través de un juego de expresión de gustos contrastando aspectos culturales, deportivos, geográficos y artísticos entre dos países: España y Portugal: tan cerca y tan lejos. Ejercicio de verdadero o falso.

Descripción	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase
- Saludos, presentación de la profesora y registro del sumario en la pizarra;	5 m.	
- Como dinámica de grupo y para introducir al mismo tiempo el tema de la segunda unidad didáctica – España y Portugal: tan cerca y tan lejos –, se pedirá a los alumnos que se presenten unos a los otros a través del juego “¿Qué le gusta a...?”. Cada alumno sacará una tarjeta (Anexo 3) con imágenes alusivas a las culturas española y portuguesa (personalidades, ciudades, comida, deporte, música), y después tendrá que presentar al compañero de la clase, cuyo nombre empiece por la misma letra de las palabras escritas en de la tarjeta. A continuación, promoviendo la expresión oral, la profesora preguntará a los alumnos si están o no de acuerdo con las propuestas de sus compañeros, y mientras tanto, registrará las oraciones que los alumnos van diciendo en la pizarra para que éstos infieran de lo que se está hablando. Este ejercicio servirá aún para repasar la estructura del verbo gustar.	25 m.	Expresión/ interacción oral
- Para comprobar los conocimientos de los alumnos sobre los dos países en estudio, ellos resolverán, individualmente, el ejercicio de la página 18 del manual. (Anexo 4)	5m.	
- Después, y para que no queden dudas, se corregirá el ejercicio con el apoyo y explotación de unas diapositivas (Anexo 5).	10 m.	Comprensión escrita

Plan de clase

Español 3

Unidad 2 – España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Curso: 2014/2015

Tiempo: 45 minutos

Grupo: 9ºC

Lección nº 6

Fecha: 07 de octubre de 2014

La profesora en prácticas: Cláudia Fonseca

Sumario: Presentación de los alumnos a través de un juego de expresión de gustos contrastando aspectos culturales, deportivos, geográficos y artísticos entre dos países: España y Portugal: tan cerca y tan lejos. Ejercicio de verdadero o falso.

Objetivos	Contenidos				Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
<p>Presentar a los compañeros expresando sus gustos</p> <p>Reconocer aspectos culturales, deportivos, geográficos, musicales y artísticos de España y de Portugal</p> <p>Contrastar realidades socioculturales</p> <p>Repasar la estructura del verbo gusta</p>		<p>España y Portugal – aspectos culturales y geográficos: diferencias</p>	<p>Expresar gustos</p> <p>Hablar de las realidades socioculturales española y portuguesa</p> <p>Justificarse</p>	<p>Repaso de la estructura del verbo gustar</p>	<p>- Metodología comunicativa</p> <p>- Realización de un juego con expresión de gustos sobre un compañero de clase</p> <p>- Registro de las frases de los alumnos en la pizarra para introducir el tema de la unidad didáctica</p> <p>- Resolución del ejercicio de verdadero o falso de la pág. 18 del manual</p> <p>- Corrección del ejercicio con el apoyo y explotación de diapositivas</p>	<p>- Español 3 – Nivel Elemental III Porto Edit.</p> <p>- Cuadernos</p> <p>- Tarjetas</p> <p>- Ordenador</p> <p>- Proyector</p> <p>- PPT</p> <p>- Pizarra</p> <p>- Tiza</p> <p>- Ficha de trabajo</p>	<p>Observación directa:</p> <p>- Puntualidad</p> <p>- Asiduidad</p> <p>- Comportamiento</p> <p>- Participación en las actividades desarrolladas en clase:</p> <p>- Espontánea;</p> <p>- Solicitada;</p> <p>- Ordenada ;</p> <p>- Pertinente.</p> <p>- Interés</p> <p>- Autonomía</p>

Anexo 3



Andrés Iniesta



André Vilas Boas



Cervantes



Camões



David Bisbal



David Carreira



Flamenco

Fado



Isla de Tenerife



Isla de Madeira



Juan Carlos

D. João de Portugal



Javier Bardem



José Carlos Pereira



L I S B O A



Leon



Mérida



Mértola



Río Tajo/Tejo



Río Duero/Douro



Turrões

Tapas

Tripas

Anexo 4



PARA EMPEZAR

1. Tan cerca y tan lejos. Contesta verdadero (V) o falso (F) a las cuestiones.



	V	F
a. La lengua portuguesa es la sexta lengua más hablada en el mundo.		
b. El español es lengua oficial en más de veinte países.		
c. El portugués se habla únicamente en el continente europeo.		
d. En España, además del castellano, se hablan cuatro idiomas más.		
e. El mirandés es una de las lenguas oficiales de España.		
f. Hay más hispanohablantes que lusohablantes.		
g. No hay diferencias entre el español de España y el de Latinoamérica.		
h. España y Portugal comparten ríos y sierras.		
i. España tiene más del triple de población que Portugal.		
j. Portugal ocupó España entre 1583 y 1640.		
k. Los dos países tuvieron dictaduras en el siglo XX.		

a. V; b. V; c. F; d. F; e. F; f. V; g. F; h. V; i. V; j. F; k. V




1 de diciembre de 1640: Fin de la *Unión Ibérica*; - Restauración de la Independencia de Portugal frente a la Monarquía Hispánica

LOS DICTADORES DE LA PENÍNSULA IBÉRICA



Anexo 6

 GOVERNO DE PORTUGAL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo		
Curso: 2014/2015	Profesora en prácticas: Cláudia Fonseca	

Manual: Español 3 – Nivel Elemental III

Fecha: viernes, 10 de octubre de 2014

Grupo: 9º C

Hora: 9:25

Tiempo: 45 minutos

Aula: 28

Unidad didáctica 2 – España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Lección nº 7

Sumario: Audición de la canción “¡Qué difícil es hablar el español!” de Inténtalo Carito.

Lectura y síntesis de textos alusivos al Día de la Hispanidad.

Descripción	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase
<ul style="list-style-type: none"> - Saludos y registro del sumario en la pizarra; - Para demostrar que la afirmación de la línea g) del ejercicio realizado en la última clase “no hay diferencias entre el español de España y el de Latinoamérica”, es falsa, los alumnos escucharán (3.30) la canción “¡Qué difícil es hablar el español!” de Inténtalo Carito(http://www.youtube.com/watch?v=TVQs9M2BY5E) Al mismo tiempo que oyen la canción, los alumnos acompañarán su letra con una ficha de apoyo. (Anexo 7) Después, tendrán que contestar a dos preguntas, una relacionada con la canción y otra referente a sus propias experiencias como estudiantes de español, y compartirlas oralmente. - Señalando las diferencias lingüísticas presentadas a lo largo de la canción entre los diversos países de lengua española, la profesora hará preguntas a los alumnos que les permitan reflexionar sobre el descubrimiento de la América en la perspectiva de los colonizados. ¿Celebrarán todos los pueblos el Día de la Hispanidad de la misma manera? - A continuación, para contestar a esta pregunta, se realizará una actividad en parejas. Cada pareja va a recibir un texto diferente (Anexo 8) sobre la celebración del día 12 de octubre en un país de lengua española. Como comprensión escrita de los textos leídos, 	5 m. 15 m. 5 m. 15m.	Comprensión oral/ comprensión escrita Interacción oral Comprensión escrita

<p>cada pareja tendrá que extraer la información más importante del texto y registrarla en un recuadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para terminar, los alumnos anexarán sus recuadros junto a las banderas de un cartel sobre el Día de la Hispanidad exhibido en la Biblioteca de la escuela. - En el final de la clase se pedirá a los alumnos que lean, como deberes, el texto de página 24 del manual “Mucha variedad, una sola lengua” y que contesten a las preguntas. 	5m	
---	----	--

Plan de clase

Español 3

Unidad 2 – España y Portugal: tan cerca y tan lejos
Curso: 2014/2015
Tiempo: 45 minutos
Grupo: 9ºC
Lección nº 6
Fecha: 10 de octubre de 2014
La profesora en prácticas: Cláudia Fonseca
Sumario: Audición de la canción “¡Qué difícil es hablar el español!” de Inténtalo Carito. Lectura y síntesis de textos alusivos al Día de la Hispanidad

Objetivos	Contenidos				Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
Reconocer la diversidad de la lengua española en los países hispanohablantes Analizar textos alusivos al día de la Hispanidad y reflexionar sobre la controversia de este día festivo en algunos países hispanoamericanos	“Chucha” “Chucho”	Día de la Hispanidad: diversidad cultural y lingüística	Hablar de la diversidad de la lengua española Expresar opiniones Justificarse		- Metodología comunicativa - Audición de la canción “Qué difícil es hablar el español” de Inténtalo Carito. - Respuesta a dos preguntas relacionadas con la canción - Trabajo en parejas: lectura y síntesis de textos sobre la celebración del día 12 de octubre en un país de lengua española - Los alumnos irán a la Biblioteca de la Escuela para anexar sus trabajos en un cartel sobre el Día el Día de la Hispanidad junto a la exposición sobre este día.	- Cuadernos Canción/ Ficha de trabajo - Ordenador - Proyector -Textos - Pizarra - Tiza - Tijera	Observación directa: - Puntualidad Asiduidad Comportamiento - Participación en las actividades desarrolladas en clase: Espontánea; Solicitada; Ordenada Interés Autonomía

Anexo 7

Unidad didáctica 2: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Ficha de comprensión auditiva

¡Qué difícil es hablar el español!

Yo viaje por distintos países,
conocí las más lindas mujeres,
yo probé deliciosa comida,
yo bailé ritmos muy diferentes.

Desde México fui a Patagonia,
y en España unos años viví,
me esforcé por hablar el idioma,
pero yo nunca lo conseguí...

Qué difícil es hablar el español,
porque todo lo que dices tiene otra definición
Qué difícil entender el español,
si lo aprendes, no te muevas de región

Qué difícil es hablar el español,
porque todo lo que dices tiene otra definición.
Qué difícil es hablar el español,
Yo ya me doy por vencido “para mi país me voy.”

Yo estudiaba el castellano cuando hacia la secundaria,
de excursión de promoción nos fuimos para las Islas Canarias.
En el viaje comprendí que de español no sabía nada,
y decidí estudiar filología hispana en Salamanca.

Terminada la carrera yo viajé a Ciudad de México,
sentía que necesitaba enriquecer mi léxico.
Muy pronto vi que con el español tenía una tara,
y decidí estudiar otros tres años
en Guadalajara.

Cuatro meses en Bolivia,
un post grado en Costa Rica,
y unos cursos de lectura con un profesor de Cuba.
Tanto estudio y tanto esfuerzo, y al final tú ya lo ves:



¡ESTE IDIOMA NO SE ENTIENDE
NI AL DERECHO NI AL REVÉS!

Qué difícil es hablar el español,
porque todo lo que dices tiene otra definición.
Qué difícil es hablar el español,
yo ya me doy por vencido “para mi país me voy.”

En Venezuela compré con mi plata una camisa de pana,
Y mis amigos me decían ‘¡Ese es mi pana, ese es mi pana!’
Y en Colombia el porro es un ritmo alegre que se canta,
pero todos me miran mal cuando yo digo que me encanta.

Los chilenos dicen cuando hay algo lejos “que está a la chucha”,
y en Colombia el mal olor de las axilas “es la chucha”,
mientras tanto en Uruguay a ese olor le dicen ‘chivo’,
y el diccionario define al chivo como a una ‘cabra con barbuchas’.

Y cambiando una vocal la palabra queda “chucho”,
y “chucho” es un perrito en Salvador y Guatemala.
Y en Honduras es tacaño, y a Jesús le dicen Chucho,
con tantas definiciones, ¿cómo se usa esa palabra!?

Chucho es frío en Argentina,
Chucho en Chile es una cárcel,
Chucho en México si hay alguien,
con el don de ser muy hábil.

El chucho de Chucho es un chucho ladrando,
y por chucho a Chucho lo echaron al chucho,
el Chucho era frío y lo agarró un chucho
-“Que chucho”- decía,
-“extraño a mi chucho”.

(...)

Canción de **Inténtalo Carito**

Contesta a las siguientes preguntas.

1. Según la canción, ¿por qué es tan difícil hablar el español?
2. ¿Y para ti, también es difícil hablar el español? Justifica tu respuesta.

Ficha elabora por la profesora

Anexo 8

Unidad didáctica2: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Ficha de lectura

12 de Octubre: Día de la Resistencia Indígena

En Venezuela el 12 de octubre fue declarado Día de la Resistencia Indígena por el Gobierno Nacional desde 2002, en honor y reivindicación de las luchas de los pueblos originarios frente a los colonizadores españoles.

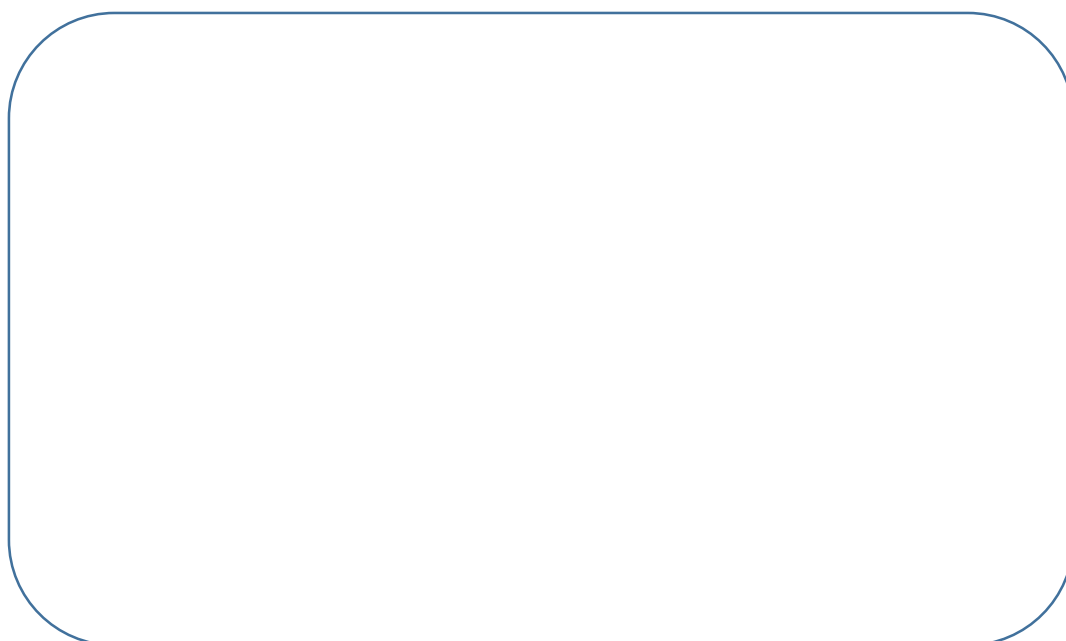
La festividad originalmente conmemoraba el descubrimiento de América por parte de Cristóbal Colón, decretada durante el gobierno de Juan Vicente Gómez como festividad nacional del Día de la Raza, ocultando así el más grande genocidio en la historia de la humanidad.

La llegada de los colonizadores españoles acabó con la vida de millones de indígenas; desapareció civilizaciones enteras; perpetró el saqueo de las riquezas existentes y destruyó las culturas autóctonas.

En honor a los luchadores indígenas cada 12 de Octubre se realiza un homenaje a toda la comunidad originaria del país, dándole cabal cumplimiento al decreto presidencial 2028, que integra la diversidad cultural y humana que reivindica a los pueblos indígenas venezolanos en este proceso revolucionario.

Texto adaptado por la profesora de: <http://www.vtv.gob.ve/articulos/2013/10/12/12-de-octubre-dia-de-la-resistencia-indigena-en-venezuela-2694.html>

Registra en el recuadro las informaciones más importantes del texto.



Unidad didáctica2: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Ficha de lectura

12 de octubre: Día de la Diversidad Cultural Americana

El Gobierno nacional promueve para esta fecha un día de reflexión y diálogo intercultural acerca de los Derechos Humanos de los pueblos originarios, para construir entre todos una sociedad más justa y democrática.

El Ministerio de Desarrollo Social de la Nación invita a reflexionar sobre el **Día del respeto a la Diversidad Cultural** a celebrarse el 12 de octubre. Se trata de una convocatoria hacia la recuperación de la memoria silenciada en nuestro país, para sentirnos parte de una sociedad más justa, más democrática y cimentada en el irrestricto respeto a los Derechos Humanos.

En el año 2007 el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) presentó un proyecto por el cual se proponía cambiar la denominación de esa fecha por “Día de la Diversidad Cultural Americana”.

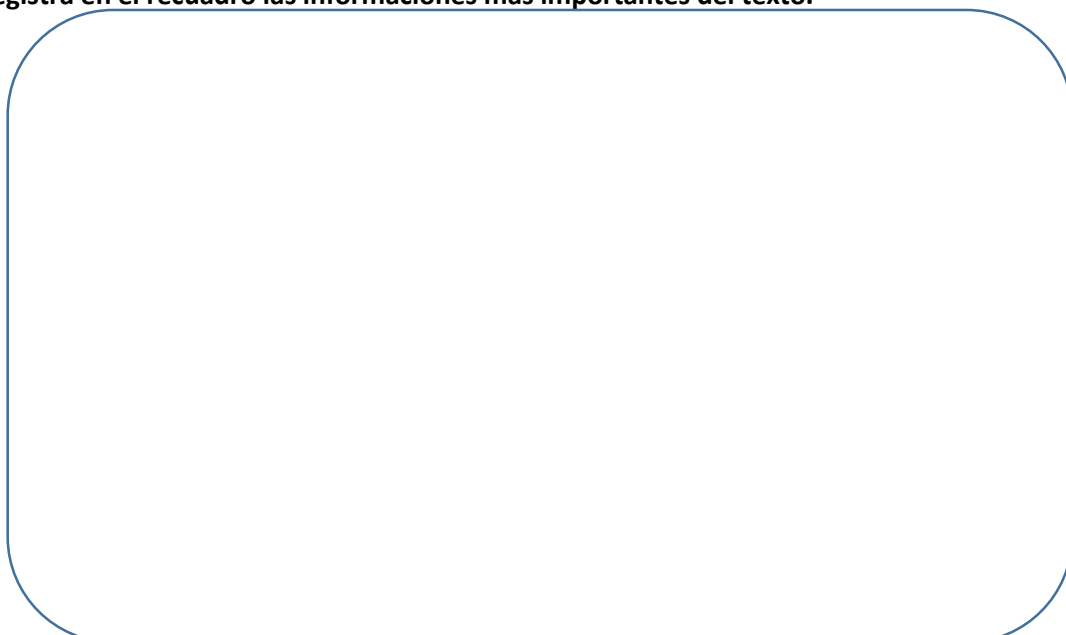
La decisión política tomada por el Ejecutivo Nacional, generó un hecho de reparación histórica para nuestros pueblos originarios, modificando no sólo su denominación, sino también su valor simbólico. En este sentido, la Constitución Nacional Argentina consagra el derecho a la igualdad, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, garantizando el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

A su vez, el Plan Nacional Contra la Discriminación estableció, entre sus prerrogativas, que el 12 de octubre sea un “día de reflexión histórica y diálogo intercultural”. Esto implica dejar atrás la conmemoración de “la conquista” de América y el proceso que sólo valoró la cultura europea, para dar paso al análisis y a la valoración de la inmensa variedad de culturas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han aportado y aportan a la **construcción de nuestra identidad**.

Texto adaptado por la profesora

de:<http://www.desarrollosocial.gov.ar/Noticia/diadiversidadcultural/1571>

Registra en el recuadro las informaciones más importantes del texto.



Unidad didáctica2: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Ficha de lectura

12 de octubre: Día de la Celebración al encuentro entre dos mundos

Cada año, los países de América celebran el día del descubrimiento del nuevo mundo, que ha pasado a la historia como Día de la Raza, Día del descubrimiento o día de la Resistencia Indígena. Es una celebración importante dentro de los cronogramas de celebraciones de los pueblos, sobre todo aquellos en los que la celebración a la raza juega un papel importante como hecho cultural. El 12 de octubre es uno de los días feriados de Chile, por conmemorarse el día del encuentro entre los dos mundos.

Es conocido que el encuentro entre las dos culturas, Americana indígena y española, devino en hechos que aniquilaron prácticamente en todo el continente, la cultura originaria de América. Dado esto muchos hechos de rebeldía, tienen origen en esta fecha que es muy importante porque marca el descubrimiento, para el mundo y la ciencia del resto del planeta Tierra.

Este es uno de los días festivos de Chile, en el que se conmemoran marchas, desfiles, presentaciones, mítines protestas y actividades culturales. Se ponen puestos ambulantes en los que se vende cerámica y otros motivos de origen indígena, se realizan presentaciones, la gente se pone trajes típicos de este tipo y se vende comida originaria en restaurantes, cafeterías y puestos ambulantes de comida.

Además, bajo el lema La Resistencia no es Terrorismo, los chilenos de origen indígena marchan por las calles en función de recordar la historia y del reconocimiento de los valores de la cultura más autóctona de este país. Es una lección de historia sobre el pasado y una premonición de lo que puede ser el futuro de los pueblos. Es una celebración al mestizaje.

Texto adaptado por la profesora de: <http://www.dias-festivos.net/dia-de-la-celebracion-al-encuentro-entre-dos-mundos-en-chile/>

Registra en el recuadro las informaciones más importantes del texto.



Unidad didáctica2: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Ficha de lectura

1928: Se celebra el primer Día de la Raza en México

En un principio se creía que se había llegado a la India, sin embargo se había tenido un acercamiento a un nuevo continente, el ahora Continente Americano, lo que supone, además de un gran descubrimiento, el inicio del contacto entre dos mundos y dos culturas distintas, las indígenas nativas de la nueva tierra y la europea.

Por ese motivo cada doce de octubre se celebra el que ha sido calificado como el descubrimiento de América, sin embargo también se celebra el que fue llamado Día de la Raza.

En México, la primera celebración del Día de la Raza fue un día como hoy pero del año 1928, durante el gobierno de Álvaro Obregón y por sugerencia del maestro y filósofo José Vasconcelos, quien en ese entonces era titular de la Secretaría de Educación.

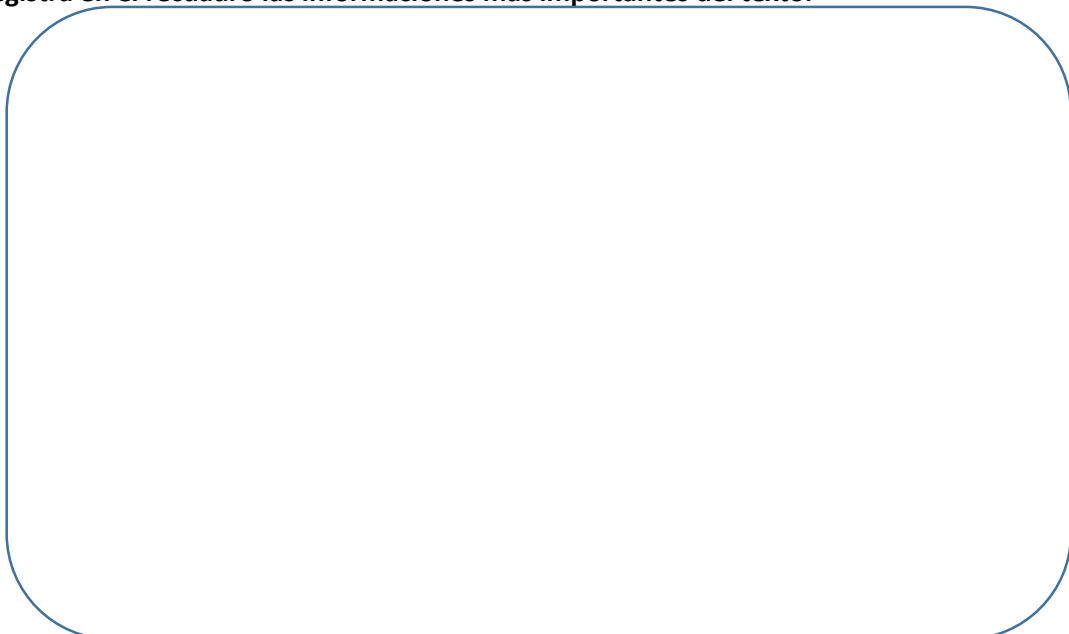
Durante los festejos de este día se acostumbra depositar ofrendas florales a los monumentos erigidos a Cristóbal Colón; en el país destacan los honores rendidos al personaje en una de las principales glorietas del Paseo de la Reforma, en la Ciudad de México.

A pesar de que la idea original es la unión entre dos culturas y la celebración de ese encuentro, debe saberse que existen posturas que van contra la institución del Día de la Raza y sus consecuentes festejos, pues se argumenta que el 12 de octubre en realidad debería ser día de luto, pues es la fecha de inicio de la imposición española sobre América y la posterior colonización.

Texto adaptado por la profesora de:

<http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/796163.1928-se-celebra-el-primer-dia-de-la-raza-en-mexico.html>

Registra en el recuadro las informaciones más importantes del texto.



Unidad didáctica2: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Ficha de lectura

Fecha de la Fiesta Nacional de España o Día de la Hispanidad

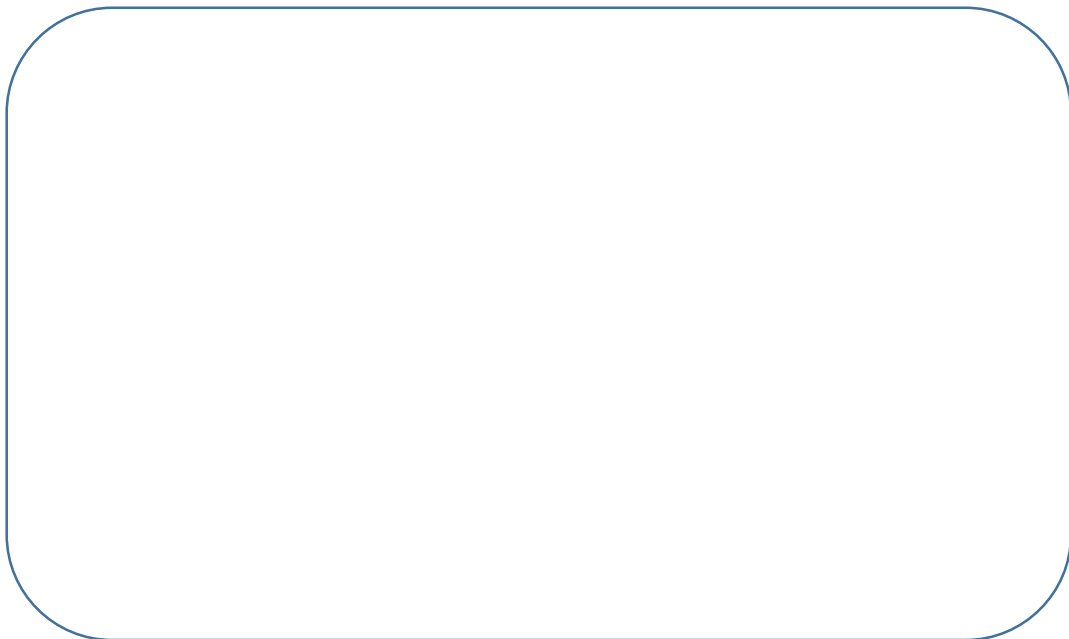
El 12 de octubre de cada año es la fecha de la Fiesta Nacional de España, conocida también como Día de la Hispanidad. Esta festividad está reconocida como Fiesta Nacional por ley desde 1987, si bien ya se celebraba con anterioridad, y fue escogida como conmemoración del día en que Colón llegó por primera vez a tierras americanas en el año 1492. En este día se celebra el inicio de un proceso de unificación de los distintos reinos españoles en una sola corona, así como el momento a partir del cual se da comienzo una proyección del reino español que traspasa los límites del viejo continente.

En el día de la Fiesta Nacional de España se realizan una gran cantidad de eventos que hacen de esta jornada un día de celebración y festividad. El acto más popular y conocido es el desfile militar que se realiza cada año. Está presidido por el Rey y la Familia Real y a él asisten los responsables de los órganos de poder del estado, así como de las diferentes Comunidades Autónomas. Además de las celebraciones militares, se realizan actividades en los distintos centros docentes y embajadas del país. En este día también se llevan a cabo muchos actos relacionados con el descubrimiento de América, por lo que el acto se extiende a las distintas oficinas diplomáticas con sede en el continente americano.

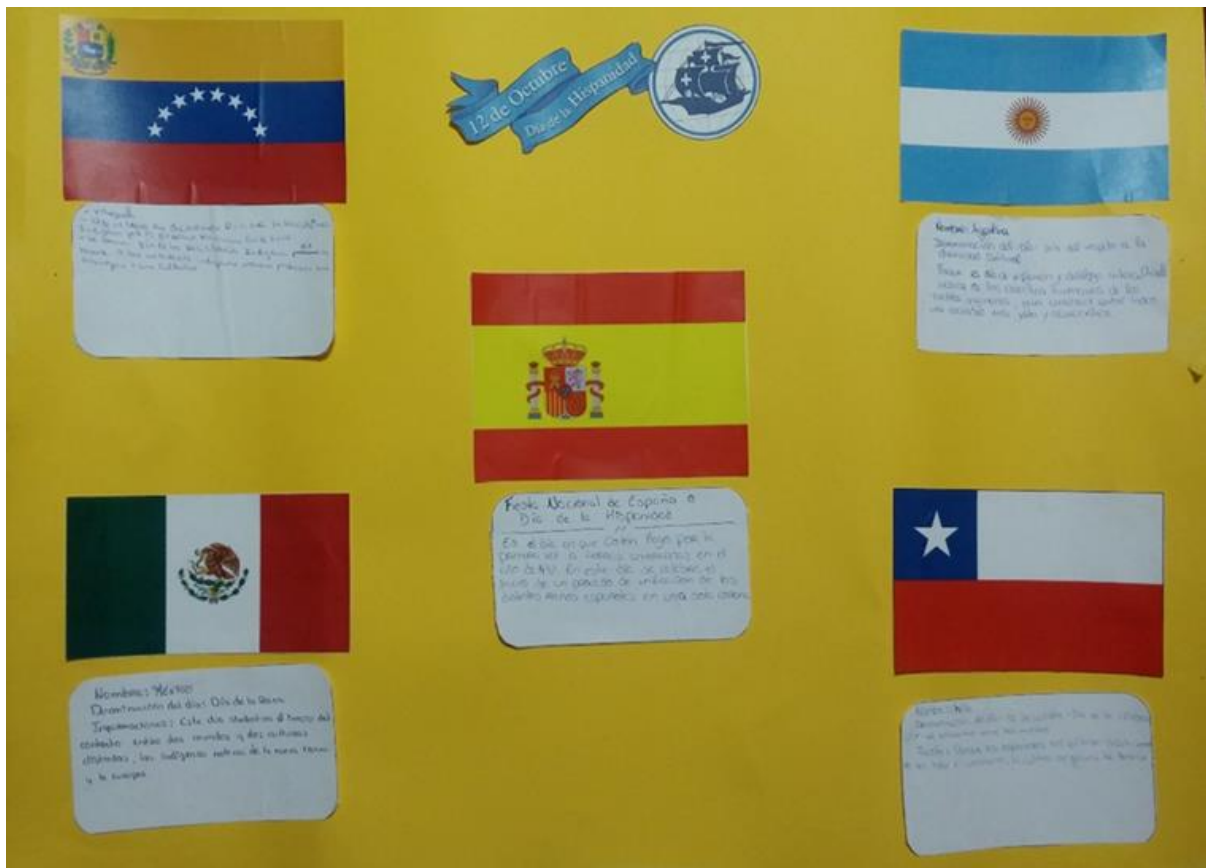
Texto adaptado por la profesora de: <http://www.diafestivo.es/fiesta-nacional-de-espana.php>

Curiosidad: en esta fecha se celebra aún el día de la Virgen del Pilar. Cuenta la leyenda que la Virgen se apareció al apóstol Santiago la noche del 2 de enero del año 40, cuando predicaba por tierras españolas. En dicha aparición, que tuvo lugar a orillas del Ebro sobre un pilar, la Virgen pidió al apóstol que construyera allí mismo una iglesia, la que después se conocerá como Basílica de Nuestra Señora del Pilar.

Registra en el recuadro las informaciones más importantes del texto.



Anexo 9



Trabalho realizado pelos alunos do 9ºC

Anexo10

Unidad didáctica2: España y Portugal: tan cerca y tan lejos

Ficha informativa

12 de octubre



El **Día Nacional de España**, también conocido como **Día de la Hispanidad**, se celebra el 12 de octubre y conmemora la efeméride histórica del Descubrimiento de América por Cristóbal Colón. Este día simboliza el inicio del contacto entre dos mundos y dos culturas distintas, las indígenas nativas de la nueva tierra y la europea.

Denominado anteriormente Día de la Raza en España y en muchos países de América Latina, donde se conmemora también el 12 de octubre, conserva todavía el apelativo de **Día de la Raza** en algunos países, como **México**, pero muchos otros países han cambiado el nombre de este día, pues se argumenta que este día en realidad debería ser día de luto, pues es la fecha de inicio de la imposición española sobre América y la posterior colonización.



En **Argentina** el 12 de octubre es el **Día del respeto a la Diversidad Cultural**, día de reflexión y diálogo intercultural acerca de los Derechos Humanos de los pueblos originarios, para construir entre todos una sociedad más justa y democrática.

En **Venezuela** es el **Día de la Resistencia Indígena** en honor y reivindicación de las luchas de los pueblos originarios frente a los colonizadores españoles.




En **Chile**, el 12 de octubre se conmemora el **Día del encuentro entre los dos mundos** porque además de marcar el encuentro entre las dos culturas, Americana indígena y española, sirve también para recordar la historia y del reconocimiento de los valores de la cultura más autóctona de este país. Es una celebración al mestizaje.

En 2014 la Organización de Naciones Unidas (ONU) declaró el **12 de octubre** como el **Día de la lengua española**, lo que significa un elemento más de unión y consolidación del mundo hispánico a ambos lados del océano Atlántico.

Textos adaptados por la profesora

Anexo 11

 GOVERNO DE PORTUGAL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo		
Curso: 2014/2015	Profesora en prácticas: Cláudia Fonseca	

Manual: Español 3 – Nivel Elemental III

Fecha: martes, 14 de octubre de 2014

Grupo: 9º C

Hora: 9:25

Tiempo: 45 minutos

Aula: 28

Unidad didáctica 3 – ¡Ojalá me quieras como soy!

Lección nº 8

Sumario: Ver y analizar el cortometraje “Cuerdas”. Introducción a la unidad didáctica: ¡Ojalá me quieras como soy!

Descripción	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase
- Saludos y registro del sumario en la pizarra;	5 m.	
- Haciendo un enlace con la actividad “bailar sonidos latinos” realizada en la escuela el día 10 de octubre relativamente al Día de la Hispanidad, y para introducir la actividad que se seguirá, se empezará la clase con la exhibición de dos fotos de los alumnos y de los profesores bailando y una foto de los niños del cortometraje (Anexo 12) (que visualizarán enseguida), al mismo tiempo que se realizará una lluvia de ideas, dejando algunas preguntas en el aire: <i>“¿Os gusta bailar?”, “¿Cuándo soléis hacerlo?”</i> <i>“¿Creéis que a estos niños también les gustará bailar?”, “¿Cómo serán ellos?”</i> <i>¿Cómo serán sus sueños?”</i>	5 m.	Interacción oral
- Ver el cortometraje “Cuerdas” de Pedro Solís García https://www.youtube.com/watch?v=LNmaW-mwaYI	5 m.	Comprensión oral
-Análisis del cortometraje a través de preguntas orales hechas a los alumnos. Mientras tanto, se registrarán en la pizarra las		Comprensión oral

<p>actividades practicadas por los niños ej.: jugar a la comba, jugar al escondite inglés y algunas expresiones oídas en la película ej.: sentirse a gusto, es una persona rara, estar a buen recaudo</p>	<p>15m.</p>	<p>Expresión oral</p>
<p>- Para promover la expresión escrita y la capacidad reflexiva de los alumnos, ellos escribirán en sus cuadernos la que consideran ser la moraleja del cortometraje. Tras compartirse algunas respuestas, se pedirá a los alumnos que relacionen la moraleja de la historia con el tema de la unidad “¡Ojalá me quieras como soy!”</p>	<p>5 m</p>	<p>Expresión escrita</p>
<p>- A continuación, la profesora informará a los alumnos que el cortometraje visionado obtuvo el premio Goya 2014 al mejor cortometraje de animación, explicándoles en qué consisten los premios Goya. (anexo 14)</p>		
<p>- En el final de la clase se pedirá a los alumnos que hagan como deberes, el ejercicio 1 del manual de la página 28 (anexo15)</p>	<p>5m</p>	

Plan de clase

Español 3

Unidad 3 – ¡Ojalá me quieras como soy!
Curso: 2014/2015
Tiempo: 45 minutos

Grupo: 9ºC

Lección nº 8

Fecha: 14 de octubre de 2014

La profesora en prácticas: Cláudia Fonseca

Sumario: Ver y analizar el cortometraje “Cuerdas”. Introducción a la unidad didáctica: ¡Ojalá me quieras como soy!

Objetivos	Contenidos				Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
Comprender el mensaje del cortometraje visionado Analizar algunos momentos del cortometraje relacionados con actividades de diversión infantiles. Identificar el significado del tema de la unidad, “¡Ojalá me quieras como soy!” Conocer la importancia de los Premios Goya en la cultura española	Juegos infantiles: - jugar a la comba; al escondite Inglés Expresiones presentes en el cortometraje: - Sentirse a gusto - Es una persona rara - Estar a buen recaudo	- “Cuerdas” de Pedro Solís, un cortometraje que recibió un premio Goya, considerado el mejor cortometraje de animación español - Los Premios Goya	Describir a alguien Expresar opiniones Relacionar expresiones		- Descripción de imágenes - Ver el cortometraje “Cuerdas” - Análisis del cortometraje: contestar a preguntas oralmente - Registro de vocabulario en la pizarra - Explicar el significado de determinadas expresiones presentes en el cortometraje - Trabajo escrito: identificación de la moraleja del cortometraje - Información sobre los Premios Goya	- Cuadernos - Ordenador - Proyector - Imágenes Cortometraje “Cuerdas” - Pizarra - Tiza	Observación directa: - Puntualidad - Asiduidad - Comportamiento - Participación en las actividades desarrolladas en clase: Espontánea; Solicitada Ordenada - Interés -Autonomía

Anexo 12



Anexo 13



Pedro Solís com o prémio Goya pela curta-metragem “Cuerdas”

Anexo 14

3

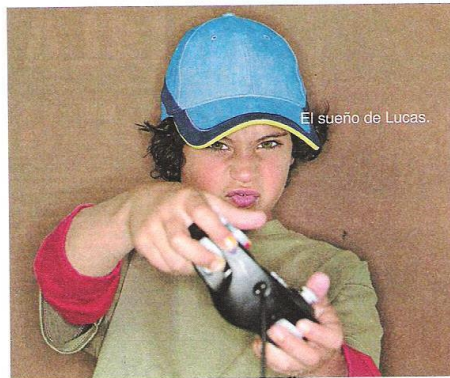
¡Ojalá me quieras como soy!



PARA EMPEZAR

1. Éstos son Lucas y Patrizia. Observa las imágenes e indica:

	cómo serán ellos	cómo serán sus días	cuáles son sus sueños
Lucas			
Patrizia			



Publicidad Ecus, *XL Semanal*, n.º 938



Publicidad Ecus, *Magazine*, octubre de 2005

2. Y tú, ¿cómo eres? Refiere dos aspectos: uno que te encante, otro que te moleste.

Me gusta que...

Me encanta que...

Me molesta que...

Me fastidia que...

No creo que...

No me parece que...

Es increíble que...

Es importante que...

Me da miedo que...



Anexo 15

Unidad Didáctica 3: ¡Ojalá me quieras como soy!”

Ficha de comprensión oral

1. Escucha con atención y rellena los huecos de la canción.

Me voy

Porque no supiste entender a mi corazón
lo que había en él,
porque no tuviste el valor
de ver quién soy.

Porque no escuchas lo que
está tan cerca de ti,
sólo el ruido de afuera
y yo, que **estoy** a un lado
desaparezco para ti

No voy a llorar y decir,
que no **merezco** esto porque,
es probable que lo merezco
pero no lo quiero por eso...

Me **voy**, que lástima pero adiós
me despido de ti y
me voy, que lástima pero adiós
me despido de ti.

Porque **sé**, que me espera algo mejor
alguien que sepa darme amor,
de ese que endulza la sal
y hace que, salga el sol.

Yo que pensé, nunca me iría de ti,
que es amor del bueno, de toda la vida
pero hoy entendí, que no hay
suficiente para los dos.



No voy a llorar y decir,
que no merezco esto porque,
es probable que lo merezco
pero no lo quiero, por eso...

Me voy, que lástima pero adiós
me despido de ti y
me voy, que lástima pero adiós
me despido de ti

Me voy, que lástima pero adiós
me despido de ti y
me voy, que lástima pero adiós
me despido de ti y me voy.

Me voy, que lástima pero adiós
me despido de ti y
me voy, que lástima pero adiós
me despido de ti y me voy

Julieta Venegas

2. Contesta a las siguientes preguntas sobre la canción que has escuchado.

a) ¿Cómo se siente Julieta?

b) ¿Qué cosas le podrán molestar, fastidiar de su novio? Completa las frases.

Le molesta que

Le fastidia que

Le da miedo que

c) Julieta dice que quiere a alguien mejor, a alguien que sepa darle amor.
¿Qué otras características crees que deba tener esa persona?

Completa la frase siguiente

Necesita a una persona
que _____

Ficha adaptada por la profesora de:
<http://marcoele.com/actividades/canciones/>

Anexo 16

Unidad Didáctica 3: ¡Ojalá me quieras como soy!”

Ficha de comprensión escrita

- A. ¿Cómo son tus sentimientos en relación con la persona que te gusta?
Realiza el test para comprobarlo.

Test del ♥ ¿Cómo eres en el amor?			Puntuación
<p>1 Cuando conoces a un/a chico/a ¿en qué te fijas primero?</p> <p>a. En sus ojos b. En su pelo c. En su forma de vestir</p> <p>2 Antes de conocerlos te gusta</p> <p>a. que la otra persona tome la iniciativa b. tomar tú la iniciativa c. que sea un amigo quien os presente</p> <p>3 Te hace gracia que</p> <p>a. la otra persona se ponga nerviosa cuando la miras b. esté siempre hablando c. haga como si no supiera nada</p>	<p>4 Te pone nervioso/a que</p> <p>a. haga ruidos cuando mastica chicle b. no sepa bailar c. hable de otros/as chicos/as</p> <p>5 Te da vergüenza que</p> <p>a. el/la chico/a note que te gusta b. digas alguna tontería c. te encuentre por la calle sin arreglar</p> <p>6 Para enamorarte deseas que</p> <p>a. el/la chico/a sea guapo/a, al menos que tenga algo b. que te haga reír c. que tenga personalidad</p> <p>7 En la primera cita te molesta que</p> <p>a. el/la chico/a no te invite a salir b. quede con sus amigos también para presentártelos c. no te diga lo guapo/a que estás</p>	<p>8 Respecto al amor te consideras una persona</p> <p>a. romántica b. difícil c. realista</p> <p>9 Los/as chicos/as con los/as que has salido te consideran</p> <p>a. exigente b. desconfiado/a c. fácil de conquistar</p> <p>10. Ojalá</p> <p>a. hagas siempre lo que quiero b. me des muchos regalos c. me quieras como soy</p>	<p>a b c</p> <p>1 ♥ ♥ ♥</p> <p>2 ♥ ♥ ♥</p> <p>3 ♥ ♥ ♥</p> <p>4 ♥ ♥ ♥</p> <p>5 ♥ ♥ ♥</p> <p>6 ♥ ♥ ♥</p> <p>7 ♥ ♥ ♥</p> <p>8 ♥ ♥ ♥</p> <p>9 ♥ ♥ ♥</p> <p>10 ♥ ♥ ♥</p>

Solución

- SI TIENES MÁS DE 7 ♥** Eres una persona romántica pero a la vez exigente y realista. Sabes lo que quieres y crees en el amor.
- SI TIENES ENTRE 7 y 4 ♥** Aunque te gusta ir despacio sin confiarte demasiado, en el fondo eres una persona romántica y muestras tus sentimientos hacia la otra persona.
- SI TIENES MENOS DE 4 ♥** Eres una persona poco romántica y te gustan más bien las relaciones superficiales

- C. Fíjate en estas expresiones que aparecen en el test relacionadas con los sentimientos. ¿Cuándo van con infinitivo y cuándo van con subjuntivo?

1. INFINITIVO ☞ Me gusta **tomar** la iniciativa.
2. SUBJUNTIVO ☞ Me gusta que la otra persona **tome** la iniciativa.

Regla: Usamos el infinitivo cuando _____

Usamos el subjuntivo cuando _____ Ficha adaptada por la profesora de: www.todoee.net



Anexo 17

Ser simpático/a

Estar de buen humor

Decir cosas graciosas en español

Sonreír todas las mañanas

Saber encantar a los demás

Contar historias interesantes y divertidas

Concretizar todos los sueños


Ganar la lotería del gordo

Encontrar al amor de su vida

Tener un futuro exitoso

Irse de vacaciones a una isla paradisíaca

Anexo 18

 GOVERNO DE PORTUGAL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo		
Curso: 2014/2015	Profesora en prácticas: Cláudia Fonseca	

Manual: Español 3 – Nivel Elemental III

Fecha: viernes, 24 de octubre de 2014

Grupo: 9º C

Hora: 12:10

Tiempo: 45 minutos

Aula: 28

Unidad didáctica 3 – ¡Ojalá me quieras como soy!

Lección nº 11

Sumario: Corrección de los deberes. Realización del test “¿Cómo eres en el amor?”
Consolidación del uso de las estructuras con subjuntivo.

Descripción	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase
- Saludos y registro del sumario en la pizarra;	5m	
- Corrección de la ficha de trabajo (Anexo 15), en la pizarra, relativa a la canción “ <i>Me voy</i> ” escuchada en la última clase. Repaso de expresiones con presente del subjuntivo. “ <i>Le molesta que..., le fastidia que..., le da miedo que..., necesita a una persona que...</i> ”	5 m	
- El enlace con la siguiente actividad se hará teniendo en cuenta la temática de la canción – la desilusión amorosa. La profesora preguntará a los alumnos si alguna vez se han entristecido o decepcionado con las actitudes de un/a chico/a y si se consideran románticos. Para confrontar sus respuestas, los alumnos harán individualmente el test <i>¿Cómo eres en el amor?</i> (Anexo 16) y comentarán, a continuación con la clase, si están o no de acuerdo con los resultados.	10m	Comprensión escrita
- Para continuar, se presentarán las expresiones gramaticales de sentimientos con infinitivo “ <i>Me gusta tomar la iniciativa</i> ” y con el	5 m	

Plan de clase

Español 3

Unidad 3 – ¡Ojalá me quieras como soy!
Curso: 2014/2015
Tiempo: 45 minutos
Grupo: 9ºC
Lección nº 11
Fecha: 24 de octubre de 2014
La profesora en prácticas: Cláudia Fonseca
Sumario: Corrección de los deberes. Realización del test “¿Cómo eres en el amor?” Consolidación del uso de las estructuras con subjuntivo.

Objetivos	Contenidos				Actividades / Metodologías	Materiales	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
Consolidar el uso de las estructuras con subjuntivo para valorar, expresar gustos, sentimientos, deseos y opiniones Reflexionar sobre el significado del tema de la unidad, “¡Ojalá me quieras como soy!”	Estados de ánimo: triste incomprendida decepcionada frustrada Descripción psicológica: romántica difícil realista exigente desconfiado	La Lotería del Gordo	Expresar sentimientos y estados de ánimo Expresar opiniones Expresar acuerdo y desacuerdo	Estructuras verbales con subjuntivo: Le da miedo/ fastidia/ molesta/...+subj. Necesita una persona que....+ Subjuntivo Te hace gracia que.../ Te pone nervioso/a que... Te da vergüenza que...Ojalá...+ Subjuntivo	- Metodología comunicativa - Corrección de los deberes en la pizarra: ficha de trabajo referente a la canción “ <i>Me voy</i> ” escuchada en la última clase. - Respuesta al test “¿Cómo eres en el amor?” Discusión sobre los resultados - Juego de refuerzo positivo para consolidar las estructuras con subjuntivo	- Español 3 – Nivel Elemental III Porto Edit. - Cuadernos - Pizarra - Tiza Ficha de comprensión escrita: Test “¿Cómo eres en el amor?”	Observación directa: - Puntualidad - Asiduidad - Comportamiento - Participación en las actividades desarrolladas en clase: espontánea; - Solicitada; - Ordenada ; - Pertinente. - Interés autonomía

Anexo 19

Atividade “Día de la Hispanidad” (cartaz de divulgação, exposição e atividade bailando sonidos latinos)



Atividades de Navidad (presépio temático, árvore com anjos (fotos dos alunos da turma de estágio,Bingo del Gordo)



Atividade “Día de los Reyes” (distribuição de turrão)




Atividade “Día de los enamorados” (cartaz de divulgação e o momento da atividade)




Atividade “Semana da Leitura” (cartaz de divulgação, momentos dos contos)

Semana de la Lectura - Palabras do Mundo

¡Ven con nosotros a participar en la actividad Cuentos sin palabras!



Día 7 de abril en la escuela de Tortosendo (5º y 6º años) en el auditorio a las 10:30.
Día 8 de abril en la escuela de Paul (4º años) a las 10:00.

 ¡Español es divertido!
Núcleo de Español



Atividade “Día de Sant Jordi”



Día de Sant Jordi y Día del Libro

¡Los libros son nuestros mejores amigos y nuestros confidentes!

Conmemora con nosotros este día y recibirás una flor.



Día 23 de abril junto a la sala de convivio a las 10:10.

 ¡Español es divertido!
Núcleo de Español



Atividade Peddy Paper de Espanhol



