



**NM**

Orientação

## **Agradecimentos**

*“As pessoas felizes lembram o passado com gratidão, alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo”*

*Epicuro<sup>1</sup>*

- Aos meus colegas “meifinhos” e amigos pelo seu apoio e motivação.
- À minha família, aos meus pais e irmã, em especial à minha mãe que muito precisou de mim neste percurso, mas que nunca me permitiu desistir.
- Ao Dr. Bernardo Canha pelo apoio e dedicação.

---

<sup>1</sup>Citação obtida em *Google images*



## **RESUMO**

O trabalho por mim desenvolvido neste relatório pretende abordar o plurilinguismo no ensino de uma segunda língua e despertar os alunos para a necessidade de comunicar eficazmente e lhes permitir encontrar significado na sua aprendizagem. Pretende mostrar que, através da abordagem plurilingue na sala de aula através do léxico e da gramática comparativa é possível a transmissão de valores culturais e semânticos e de intercompreensão que ajudam o aluno a compreender as relações que as palavras têm com a cultura de qualquer povo. Pretende, ainda, mostrar que o plurilinguismo se apresenta, devido às suas características, como uma ferramenta adequada no ensino do léxico e da gramática, permitindo envolver os alunos na busca de significados e interpretações, ajudando-os a desenvolver não só as suas competências linguísticas como multiculturais.

Este trabalho apresenta uma parte teórica, em que são explorados os princípios teóricos e metodológicos subjacentes ao plurilinguismo que suportam as propostas realizadas na segunda parte, de carácter essencialmente prático.

**Palavras Chave: Plurilinguismo, léxico, gramática**



## ***ABSTRACT***

The work developed by me in this paper aims to approach plurilingualism in teaching a second language and awaken students to the need to communicate effectively and enable them to find meaning in their learning. Aims to show that, through the plurilingual approach in the classroom through the lexicon and comparative grammar it is possible the transmission of cultural and semantic values and mutual understanding that help the student to understand the relation between words with the culture of any people. It also intends to show that plurilingualism is presented, due to their characteristics, as an appropriate tool in teaching vocabulary and grammar, allowing the engage of students in the search of meanings and interpretations, helping them to develop not only their linguistic skills but also multicultural ones.

This paper presents a theoretical part, where the theoretical and methodological principles are explored underlying plurilingualism that support the proposals made in the second part, which are essentially practical.

**Index Terms – Plurilingualism, lexicon, grammar**

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO - Retrato de uma jovem “Meifiana”	7
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL GERAL- Conceitos de língua, plurilinguismo, competência comunicativa, abordagem intercultural e intercompreensão	11
3. LÉXICO E GRAMÁTICA	16
3.1. O que é o léxico?	16
3.2. Relação entre léxico e língua	17
3.3. O que é a Gramática?	18
3.4. Perspetivas sobre o ensino da gramática	20
4. AS PRÁTICAS DE ENSINO	31
4.1. Contextualização da realidade educativa no 1.º ciclo - caracterização da turma	32
4.2. Contextualização da realidade educativa no 3.º ciclo-caracterização da turma	34
5. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA - O PLURILINGUISMO NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PLANEAMENTO, OBSERVAÇÃO E ANÁLISE	36
6. CONCLUSÃO	43
BIBLIOGRAFIA	46
7. ANEXOS	54

## **1. INTRODUÇÃO - RETRATO DE UMA JOVEM “MEIFIANA”**

O motivo mais óbvio da elaboração deste relatório foca-se, sobretudo, no facto deste ser um requisito formal essencial para a conclusão do Mestrado em Ensino de inglês e de francês ou espanhol no ensino básico. O presente relatório é uma prova do meu percurso no âmbito deste mestrado bem como o trabalho por mim desenvolvido nas práticas do 1.º ciclo e 3.º ciclos e que, futuramente, contribuirá para a minha profissão.

No dia em que voltei a pisar de novo terrenos do ensino superior, apesar de estar perto dos quarenta, cresceu em mim aquele sentimento que já experienciara há muitos anos atrás, de uma jovem cheia de sonhos que apenas tinha uma certeza, que queria ser professora!

Longe estava eu de saber as agruras pelas quais um professor tem que passar na sua carreira, contudo e apesar de estar já no terreno e de saber das dificuldades inerentes à profissão no nosso país neste momento, decidi com a minha amiga e colega Maria Rocha embarcar nesta aventura. Ser professor faz parte de mim e as línguas correm-me nas veias.

Antes de me debruçar sobre a minha posição pessoal e na linha em que me revejo como docente, penso que nunca é demais referir a importância da educação e do papel desempenhado pelo professor, bem como dos ensinamentos preciosos obtidos neste mestrado.

Cada vez mais, o professor tem um papel de formador e de “captador” dos sinais que cada turma lhe envia. Os pais têm cada vez menos tempo para dedicar aos seus filhos, o professor tende a converter-se em alguém que, para além de saber fazer, também tem de saber ser. A aprendizagem humana é, antes de mais nada, relacional. Na mediação da construção do vínculo entre

professor e aluno, o diálogo é fundamental. O professor deve sentir-se e saber-se tão “humano” quanto os outros, colocando-se em condições de realizar trocas significativas com seus alunos. Somos uma espécie de “olheiros” no sentido em que devemos rentabilizar os recursos que temos nas nossas salas de aula. Quando falo de recursos, não me refiro a manuais, materiais ou espaços físicos, mas sim desta massa humana diversificada que temos à nossa frente.

As demandas do nosso século trazem questões e desafios ao professor que obrigam a novas atitudes: continuar informado por exemplo, mas isso não é suficiente, necessita de algo mais. O professor deverá ser plural, dialogar com o novo, estar aberto às novas tecnologias e linguagens. Não é possível comparar um professor de antigamente com um atualmente. O certo é que os tempos mudaram, as sociedades evoluíram e a realidade é bem diferente. Aprendi com este mestrado que, o que importa é ser um mediador na construção do conhecimento e isto requer um estudo constante, uma reflexão e autoavaliação na forma de ensinar. Não podemos fechar os olhos às influências das mudanças sociais que se refletem na prática pedagógica do professor. Por isso, o mais importante desafio da educação contemporânea é a formação que deverá centrar-se no contexto das políticas europeias. Aliás, da imaginação do professor, da sua capacidade de situar-se no ambiente do aluno, na etapa da sua evolução psicológica, depende o êxito das suas turmas e dos seus alunos. Neste percurso de dois anos (sem contar com o complemento de formação) reforcei a ideia da importância de trabalhar temas transversais, de resgatar valores, respeito mútuo, e solidariedade. O conhecimento hoje evolui de maneira muito mais rápida! Devemos ter em mente que os professores exercem um papel insubstituível no processo da transformação social. O professor estará sempre em formação, ou não será um professor.

Penso, entretanto, que a teoria não basta: é preciso traduzi-la numa prática pedagógica consistente, responsável, que se aprimore mais e mais.

O interesse pelo tema deste relatório surgiu a partir da observação das minhas preocupações e nas dificuldades /comportamentos dos alunos durante a minha trajetória.

O primeiro ano do MEIFE permitiu-me colmatar e identificar fragilidades e/ou constrangimentos da minha experiência lectiva anterior (licenciatura em línguas e literaturas modernas-variante de estudos portugueses/ingleses na Faculdade de Letras da Universidade do Porto) e embora o contacto com o terreno propriamente dito durante o primeiro ano fosse reduzido, hoje entendo-o como fundamental na construção da minha identidade como professora. Pois foi nesse momento que, na sensibilização para o ensino do espanhol, comecei a perceber a importância e o impacto de uma abordagem plurilingue num contexto escolar reforçado pelo documento oficial do Conselho da Europa que preconiza que o domínio de uma, duas ou mais línguas consideradas de forma isolada deixam de ser o objetivo da aprendizagem para dar lugar ao plurilinguismo. Convém salientar que este gosto ainda longe de ser uma tentativa desbravada no terreno, tinha sido já “plantado” numa unidade curricular deste mestrado chamada Educação línguística e intercultural.

O segundo ano representado na prática educativa (PE) II e III, foi o culminar de todos os ensinamentos efetuados neste percurso com todas falhas e sucessos de quem está a aprender, numa sequência de tentativa/erro apostando naquilo em acredito e confirmando uma vez mais que o meu caminho está traçado e vai no sentido de uma abordagem plurilingue.

Hoje, entendo que pude beber aqui grande parte do conhecimento que me permitirá desempenhar o meu papel de docente com a responsabilidade e disponibilidade necessários para encarar os ditos desafios da escola do século XXI.

O presente relatório constitui assim a prova do meu percurso no âmbito do MEIFE e do trabalho desenvolvido nas diversas unidades curriculares, a natureza do mesmo está relacionada com o uso do plurilinguismo no léxico e

na gramática que foi devidamente direcionado para as práticas educativas quer no 1.º ciclo como do 3.º ciclo.

Organizei este relatório de forma a olhar sobre a minha prática de ensino e refletindo sobre os caminhos que percorri e/ou pretendo percorrer tendo por base uma abordagem plurilingue.

Desenvolverei num segundo momento o trabalho de reflexão e operacionalização das atividades e estratégias desenvolvidas no âmbito da prática educativa II e III.

## 2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL GERAL- CONCEITOS DE LÍNGUA, PLURILINGUISMO, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, ABORDAGEM INTERCULTURAL E INTERCOMPREENSÃO

Tendo em conta o contexto europeu, a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o ensino precoce nas escolas do ensino básico, afirmam-se como cruciais no desenvolvimento da competência plurilingue e de comunicação intercultural, uma vez que estaremos a formar cidadãos no sentido das necessidades dos futuros comunicadores interculturais.

Desta forma, entendo como necessário para melhor compreender as temáticas desenvolvidas neste relatório, a clarificação de alguns conceitos inerentes ao mesmo.

Para começar e segundo o dicionário de língua portuguesa (Priberam), língua do latim *língua*, ae - define-se como “um sistema de comunicação comum a uma comunidade linguística”. Por outro lado, o conceito de língua pode fazer ainda referência ao idioma, que é um sistema de comunicação verbal ou gestual próprio de uma comunidade humana. A língua entende-se pois, como uma forma de linguagem humana com fins comunicativos que é dotado de uma sintaxe e que é suposto obedecer aos princípios da economia e da otimização. Entende-se língua estrangeira como “aquela que se aprende em segundo ou terceiro lugar, mas que não coabita, quotidianamente no contexto social em que o indivíduo evolui” (Coste, 1983)

Neste sentido e tendo em vista a presença de várias línguas, entende-se que,

“El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que

se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.” (CVC, Diccionario de términos clave de ELE, 2014).

Por conseguinte, tendo em conta as novas realidades, as línguas não podem ser vistas como peças únicas, dissociadas, mas sim devemos conceber e direcionar o ensino das línguas de forma a facilitar a interação através de um processo dito natural e enriquecedor perante a diversidade linguística e cultural adjacentes. Com base nas contribuições de Piaget e de Vygotsky (Palanga, 2001) apreendidas neste mestrado, devemos conceber o aluno não como um simples recetor de informações e conhecimentos, mas como um construtor ativo de suas estruturas cognoscentes, nas suas interações com o meio. Deste modo, cabe ao contexto escolar o papel de fomentar as interações, estabelecendo desafios e desequilíbrios que provoquem, nos alunos, estas construções, por sua vez, reforça o papel da linguagem, da inserção cultural e da mediação dos grupos sociais no desenvolvimento da inteligência do sujeito.

Se por um lado a competência comunicativa se entende como:

“ la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU.” (CVC, Diccionario de términos clave de ELE, 2014)

a competência plurilingue de um indivíduo, por outro lado, vai variar de acordo com as suas próprias experiências e não pressupõe proporcionalmente um bom perfil cultural. O conceito de “Intercultural speaker” remete-nos para

a defesa de uma abordagem intercultural, que constitui um dos objetivos do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e da qual eu tenho particular interesse, uma vez que me assumo como professora do século XXI. A temática da interculturalidade promove o diálogo entre os povos de diferentes culturas e possibilita o enriquecimento mútuo de todas elas. O interculturalismo propõe, assim, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Como educadores e aprendentes de uma segunda língua, devemos buscar, sempre, o comportamento e a comunicação interculturais. Não só em relação à cultura da língua alvo, mas também em relação às diversidades culturais que se entrecruzam dentro da sala de aula. As teorias sobre interculturalidades ajudam-nos a repensar as nossas práticas, tendo em mente a busca do diálogo entre os sujeitos fazedores da ação social em situação escolar: professores e alunos. O professor deve ser um facilitador desse processo que transforma a sala de aula em espaço ideal para desconstruir os frequentes estereótipos e para fomentar o crescimento pessoal dos sujeitos envolvidos no processo. Simultaneamente,

”parece existir uma consciência cada vez maior do importante papel desempenhado pelas experiências de contacto precoce com outras línguas e culturas para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que diz respeito ao favorecimento da promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sócio comunicativa. (Strecht-Ribeiro, 1998)

A aprendizagem intercultural das línguas estrangeiras integra assim necessariamente uma dimensão moral e ética, que se enquadra no respeito pela diferença.

Tendo em consideração o documento denominado Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas,

“A par de uma abordagem plurilingue como meio promotor de um saber linguístico transversal a todas as línguas que um falante domina,(...)possuir o desenvolvimento da competência comunicativa é,

entre outros aspetos, ser capaz de se exprimir de forma fluente, tendo em conta o contexto, fazendo uso de um léxico variado e estruturalmente organizado, a fim de selecionar o vocabulário mais adequado a uma dada situação comunicativa.” (QECRL, 2001).

Assim,

“a didáctica do plurilinguismo constitui uma das mais recentes e produtivas utopias em DL e, também, uma das mais provocadoras e desafiantes. Isto porque questiona uma abordagem da educação e formação linguística monolíngue, estanque, compartimentada, pragmática, perfeccionista, para se lançar numa empresa ambiciosa onde as línguas não se debatem umas contra as outras, antes concorrem para o desenvolvimento de sujeitos, grupos e sociedades mais capazes de lidarem com a diversidade e de fazerem dela uma poderosa alavanca de desenvolvimento”(Araújo e Sá, 2008).

De acordo com a autora, esta abordagem

“deixa de se entender apenas como uma didáctica de uma matéria específica e de sala de aula, para passar a conceptualizar-se como uma didáctica da gestão de recursos, investindo no desenvolvimento de competências de linguagem que evoluem no sentido de uma competência mais global, integradora de repertórios verbais múltiplos e complexos, designada de plurilingue e pluricultural (cf. Conselho da Europa,2001).”(Araújo e Sá, 2008).

Surge então um novo conceito o da intercompreensão que eu vejo como sendo associado à diversidade, ao agir social, à equidade linguística, à compreensão humana, à convivência, ao plurilinguismo, à coesão e ao diálogo. A intercompreensão faz parte do ser humano, do ser social. Neste sentido, nenhuma língua é desconhecida porque somos seres de linguagem.

Saliento que, no contexto do ensino/aprendizagem deve-se rentabilizar o repertório linguístico, progredindo a partir do que se sabe, numa perspectiva interaccional, filosófica, para um bem comum. Entendo a importância da intercompreensão nos dias de hoje como um grande conceito, com um grande dinamismo em termos práticos, nomeadamente no meio profissional.

A abordagem pela intercompreensão surge como uma nova vertente na didáctica das línguas no contexto plurilíngue. No mundo de hoje no qual os

conhecimentos pragmáticos, socioculturais, discursivos e linguísticos de diferentes línguas são solicitados a intercompreensão deverá trabalhar de forma transversal, valendo-se tanto de conhecimentos anteriores de outras línguas quanto das proximidades entre as línguas trabalhadas promovendo uma maior consciência linguística por parte dos professores e dos alunos, além de levar a um maior desenvolvimento cognitivo.

## 3. LÉXICO E GRAMÁTICA

### 3.1. O QUE É O LÉXICO?

“All language in use can be analysed at each of these four levels: text, sentence, word and sound. These are the forms that language takes. The study of grammar consists, in part, of looking at the way these forms are arranged and patterned.” (Thornbury)

As palavras são como um cristal, já dizia Eugénio de Andrade nos seus poemas, ou seja, as palavras exprimem emoções, sentimentos, a visão que o homem tem do mundo e se o léxico é o “armazém” dessas palavras, então a forma como ele as relaciona poderá ser diversa e está na origem de diferentes tipos de relações. De acordo com Abbade, se a linguagem é expressa por palavras e essas palavras irão constituir o sistema lexical de uma língua e por sua vez de um povo, ensinar o léxico resultará também no ensino da história e cultura dos falantes (ABBADE, 2003). No mesmo sentido e segundo Martine, é preciso aprender a ver o outro mediante a perspectiva da diversidade (ABDALLAH-PRETCEILL, 1996).

Neste sentido, o léxico comporta uma inequívoca carga cultural transmitida por uma língua e difundida aos seus falantes. Note-se que, os falantes de uma língua expressam os seus pensamentos através de palavras e por isso é elementar que se coloquem em prática estratégias e atividades que promovam a aprendizagem do léxico contextualizadamente, sem que os aspetos socioculturais a ele vinculados sejam negligenciados.

## 3.2. RELAÇÃO ENTRE LÉXICO E LÍNGUA

A relação entre léxico e língua é indissociável. Entendo que,

“ensinar a língua é ensinar o modo como a língua categoriza o mundo extralinguístico, é reduzir a realidade a categorias de conceitos. É fundamental que utilizemos os guiões que temos ao nosso dispor: coisas e relações entre coisas (...) ensinar a língua é colocar o aluno perante esses roteiros mentais e materiais. (...) Enfrentar a realidade através da língua é o primeiro passo para ter acesso à língua e à realidade.” (VILELA M. , 1995)

Vilela (1995) defende que o léxico funciona como o meio para os aspetos culturais, dado que as palavras são portadoras de modos de ver o mundo. Este conceito é fundamental neste estudo, na medida em que, a palavra permite a compreensão social. Esta noção é reforçada por Galisson (Coste, 1983), quando diz que o léxico de uma língua transporta consigo dados culturais que servem de plataforma para aceder a essa cultura, possibilitando ao aprendente a criação de pontos de ligação entre a cultura de chegada e de partida.

Como salienta Figueiredo (FIGUEIREDO, 2009) e que eu subscrevo, o léxico é a “chave de acesso ao sistema conceptual das línguas”, pois é a partir dele “que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que fala essa língua”.

Ora, sendo o léxico entendido como um sistema das palavras de uma língua, penso que fica claro que é através dele que se ativam os conhecimentos e se estabelecem ligações conceptuais para se operar a comunicação que é realizada por meio de palavras que se combinam entre si.

Não poderia deixar de mencionar neste trabalho o chamado método comunicativo que preconiza a aquisição do léxico de forma contextualizada para que o aprendente possa ter mais facilidade em ler, compreender e produzir textos. De acordo com Bizarro (BIZARRO, 2004) , “Trata-se de ensinar

o aluno a comunicar nessa língua e a adquirir a chamada competência de comunicação”. A abordagem lexical defende o método comunicativo em conexão estreita com os itens lexicais.

Considerando que todos os métodos têm a sua relevância e que os professores deverão adotar uma postura eclética, tendo a defender a aquisição do léxico através do resultado da relação do indivíduo com o meio que o rodeia. Desta forma, poderei reforçar a noção de interculturalidade pelo facto do aprendente poder “mergulhar” na cultura em aquisição e estabelecer pontes/pontos de ligação com a sua própria cultura e com a sua língua materna o que favorecerá o desenvolvimento da competência plurilingue.

Penso que neste momento estou em condições de assumir que o entendimento da criação lexical poderá partir do conhecimento que o aprendente tem de uma língua, geralmente da materna, para a construção da nova aquisição. Na verdade, o conhecimento linguístico já realizado poderá servir de referência e/ou suporte para a aquisição de uma outra língua. Na aprendizagem de uma língua, o falante adquire uma competência comunicativa que abarca as competências mais específicas.

Saliento então que, se considera que o falante de uma língua terá adquirido o conhecimento de uma unidade lexical se for capaz de a pronunciar e escrever, reconhecer e usar contextualizadamente, acrescento, se souber também o seu funcionamento gramatical.

### 3.3. O QUE É A GRAMÁTICA?

Concordo com Thornbury (1999) quando ele diz que a gramática é, em parte, o estudo das formas ou estruturas possíveis ou aceitáveis numa língua.

Com efeito, a gramática pode ser vista como o estudo da sintaxe e morfologia das frases, ou seja o modo como as palavras se ordenam na frase (sintaxe) e os tipos de palavras que podem substituir cada vocábulo ou classe gramatical (morfologia). Mas esta é uma visão redutora. Como lembra Thornbury (1999), além do estudo das formas possíveis numa língua, outra característica da gramática é o seu potencial para fazer significado: “Grammar is a process for making a speaker’s or writer’s meaning clear when contextual information is lacking.”

A gramática é tradicionalmente associada ao ensino prescritivo das regras, isto é, prescrições do modo como as palavras, as frases devem ser ditas corretamente. No entanto, o ensino da Língua estrangeira está antes de mais preocupada com as regras descritivas, isto é, com descrições ou generalizações sobre o que os falantes dizem mais do que com o que eles devem dizer.

Este é também o ponto de partida de Mark Fletcher (*English Teaching Professional*, 1998) para o estudo da gramática. No artigo intitulado “Rainbow grammar”, o autor diz mesmo que a gramática é, por vezes, definida nestes termos: “the way words are put together to make correct sentences”. Fletcher considera a definição simples, mas é um bom começo e um modo simples de explicar o termo a jovens aprendentes. Estou de acordo com o autor no sentido em que quanto mais jovem é a faixa etária dos alunos mais dificuldade eles têm de entender conceitos abstractos. Daí a necessidade de se simplificar os conceitos.

Sylvia Chalker (in *Putting Grammar into Educational Practice*) também concorda que a gramática é em parte uma questão de forma. Mas ela interage com o vocabulário para produzir significado. O uso verbal é um exemplo óbvio de gramática com significado, a ordem sintática outro.

Portanto, segundo a autora, devemos procurar o significado na gramática, isto é, as suas regras significativas.

### 3.4. PERSPETIVAS SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA

Tradicionalmente (até aos anos 80) uma aula de língua estrangeira seguia o modelo: apresentação de um item e prática do mesmo. A fase da prática ou treino tinha como objetivo desenvolver a correção formal. Quando os metodólogos reconheceram que a correção formal não era suficiente para conseguir o domínio de uma segunda língua, um terceiro elemento foi acrescentado – a produção- cuja finalidade era a fluência verbal.

O PPP (*Presentation, Practice, Production*) é um dos modelos de ensino de gramática que ganhou mais aceitação no ensino do Inglês como língua estrangeira. Contudo, nos últimos anos este método tem sido alvo de um ataque cerrado. Especialistas como Scrivener, Michael Lewis, Willis e Woodward interrogam-se se o PPP é o melhor método para ensinar gramática e se a língua pode, de alguma forma, ser fracionada em pequenas parcelas. Por outro lado, Scott Thornbury (1999) acrescenta que este modelo parte do pressuposto de que a correção formal precede a fluência. Ora, todos nós sabemos que os alunos passam por uma longa fase de experiência e erro. Mas mesmo assim são capazes de transmitir os significados pretendidos fluentemente. Tal como acontece com a língua materna a correção formal parece ser adquirida relativamente mais tarde. Por isso Thornbury acredita que atrasar a comunicação até que a correção formal seja conseguida pode ser contraproducente. Mais do que como preparação, parece que é através da comunicação que o sistema linguístico do aluno se desenvolve.

Michael Lewis não tem dúvidas quando afirma: “... the model (PPP) is discredited and reflects neither the nature of language nor the nature of learning.” (Lewis, *The lexical approach*, 1993) No entanto, há autores como Hopkins e Jeremy Harmer que admitem que as críticas ao modelo possam ser algo exageradas. Jeremy Harmer diz mesmo que o PPP não caiu em descrédito, embora o seu uso possa ser consideravelmente mais restrito do que há 20 anos.

É neste contexto que vão aparecendo sugestões alternativas ao PPP. Willis (Task based learning, Longman, 1994) defende a aprendizagem baseada em tarefas. O autor sugere que a aprendizagem de uma língua estrangeira na sala de aula deve processar-se em 4 fases. Em primeiro lugar, os alunos são expostos à língua, sendo-lhes dada a oportunidade, numa segunda fase, para a usar através de uma tarefa. Depois ouvem falantes fluentes da língua realizar a mesma atividade, com o objectivo de comparar as suas versões. Finalmente, os alunos estão capacitados para fazer a análise da língua, fase a que Willis chama revisão e planeamento.

Segundo Jeremy Harmer, o *Task-based learning* apresenta vantagens: permite aos alunos verificar a relevância do seu estudo e despoletar a sua motivação para a aprendizagem. Além disso, modo como os alunos processam o estudo da língua durante a planificação e execução da tarefa é benéfica para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, sobretudo em níveis mais avançados. Mesmo assim, Harmer acaba por questionar a eficácia deste método, na medida em que o processo de aprendizagem é muito lento, fazendo gastar muito tempo.

Jim Scrivener (1994), um dos críticos mais acérrimos do PPP, apresenta-nos o seu modelo de ensino de gramática: o *ARC* ou *Authentic use* (pressupõe o uso da língua em situações comunicativas), *Restricted use* (pressupõe a prática controlada da língua), *Clarification and Focus* (que se refere à língua usada para explicar, demonstrar, apresentar regras, etc).

Para o autor, as aulas planificadas segundo este modelo podem apresentar várias sequências, combinando estas três fases de vários modos: *CRA* (semelhante ao PPP), *RCR, CRCRCR*, etc, consoante os objetivos do professor e as necessidades e capacidades dos aprendentes.

O *ESA* apresenta três fases: *Engage, Study e Activate*. Este modelo de ensino de gramática põe a ênfase no *engagement* ou envolvimento, pois acredita que se os alunos não forem envolvidos no processo de ensino /

aprendizagem, a aula estará seriamente comprometida. A motivação torna-se assim um elemento chave do modelo.

Na fase do *engagement* a tarefa do professor é motivar, envolver os alunos na aula, com o objetivo de lhes despertar o interesse para o tópico que quer introduzir. Segue-se a fase do *study* da qual vai resultar a ativação do conhecimento adquirido nas duas fases anteriores. A leitura para compreender ou reagir a um conteúdo é uma tarefa de ativação, assim como a construção de um poema. Mas qualquer aula de gramática também requer alguma oportunidade de estudo. Embora existam muitos caminhos para a aprendizagem e a aquisição, uma delas consiste em levar os alunos a concentrarem-se em aspetos de estruturação gramatical, no léxico, na pronúncia e no estilo. Para tal o professor pode socorrer-se da explicação e prática do PPP ou das técnicas de descoberta.

Um exemplo típico deste modelo, apresentado por Harmer, é o seguinte: os alunos observam uma imagem e fazem as suas previsões (*engagement*); segue-se a análise de um diálogo que oferece aos alunos informação sobre *apologising* (*study*); finalmente os alunos dramatizam a estrutura *apologising for being late* (*activate*).

Este modelo pode apresentar variantes. Dependendo do nível de conhecimentos dos alunos, a ordem das fases pode ser alterada. Assim, num segundo tipo de aula (*the boomerang lesson*), se a fase da motivação estiver assegurada, os alunos podem passar imediatamente à fase de ativação. Se houver necessidade, o professor pode recuar à fase do *study* para clarificar alguns problemas que se tenham levantado durante a fase de ativação. Na sua essência, esta variante reflete os processos de aprendizagem baseados em tarefas.

Uma terceira variante deste modelo é a *patchwork lesson* em que a motivação é o ponto de partida. A partir daí a aula pode seguir diferentes caminhos, passando diretamente para a fase de ativação, regressando à fase de motivação e depois para um período de estudo, consoante as necessidades dos alunos.

Portanto, penso que independentemente do tópico gramatical em estudo e o nível dos alunos, estas três fases devem estar sempre presentes. Acima de tudo, o ESA privilegia a necessidade de envolver e motivar os alunos.

Devo ainda referir que, um dos grandes movimentos dos anos 80 foi a divulgação das técnicas de aprendizagem pela descoberta. Lewis, em 1993, escreveu a este propósito:

“All learning theory suggests that those things we discover for ourselves are more firmly fixed in our minds than those which we are “told” (...) In place of blind “learning”, the emphasis has moved to the process of exploration, which leads to genuine understanding.” (Lewis, *The lexical approach*, 1993)

Com efeito, a descoberta baseada na observação ganhou terreno sobre as aulas baseadas na estrutura de muitos materiais tradicionais. Estes modelos centrados na descoberta reflexiva são recomendáveis, na medida em que permitem ao aprendente pensar e refletir sobre a língua, dando-lhe a possibilidade de constatar o funcionamento da mesma.

Scott Thornbury (1999) no seu livro *How to teach grammar* diz que existem duas maneiras de fazer com que o aprendente entenda uma gramatical: a indutiva (*rule-driven*) e a dedutiva (*rule-discovery*). No método dedutivo, a regra gramatical é apresentada pelo professor e o aprendente avança na sua compreensão pelo estudo e manipulação de exemplos. Numa abordagem indutiva, o aluno estuda os exemplos e a partir deles retira a regra gramatical. Ambas as abordagens pressupõem a prática da regra até que a sua aplicação se torne automática.

A abordagem indutiva parece ser o modo como a língua materna é adquirida, isto é, através da exposição a uma grande quantidade de regularidades e modelos, independentemente do estudo consciente e da formulação explícita das regras. A indução é, pois, vista como um caminho natural para a aprendizagem, sendo fortemente identificada com os métodos de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O princípio que subjaz à aprendizagem pela descoberta é que, como disse Pascal, “People are generally better persuaded by the reasons which

themselves have discovered than by those which have come into the minds of others.” (Pascal)

Com efeito, o método indutivo apresenta inúmeras vantagens:

- Os alunos estão mais ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, ao invés de serem recetores passivos. Assim sendo, têm mais possibilidades de estarem atentos e motivados.
- As regras que os alunos descobrem por eles próprios têm mais probabilidade de se adaptarem às suas estruturas mentais do que as regras que lhe são apresentadas, tornando-se, por isso, mais facilmente memorizáveis.
- O esforço mental envolvido assegura um maior grau de profundidade cognitiva, a qual, uma vez mais, aumenta a capacidade de memorização.
- Sendo uma abordagem que favorece as capacidades de resolução de problemas, é particularmente indicada para os aprendentes que gostam deste tipo de desafios.
- Se a resolução do problema for feita com espírito de entreatajuda, e na língua alvo, este modelo proporciona uma oportunidade para a prática extra da língua.
- Estimula a autoconfiança do aluno, conduzindo-o à autonomia.

Ainda assim, este método apresenta algumas desvantagens. Scott Thornbury aponta as seguintes:

- O tempo e a energia gastos na descoberta das regras pode levar os alunos a concluir que as regras são o objetivo da aprendizagem da língua, mais do que um meio. O tempo gasto com a descoberta da regra poderia ser usado numa atividade de produção.

- Os alunos podem induzir a regra errada, ou a sua versão pode ser demasiado abrangente ou demasiado restrita na sua aplicação.

No que toca ao ensino da gramática, o professor deve ter presente, desde logo, a ideia de que a sua atenção se deve centrar na capacidade comunicativa dos seus alunos. Tendo em conta este pressuposto, Scott Thornbury indica duas características que toda a regra gramatical deve possuir para produzir efeitos comunicativos: a eficácia e a adequação.

Assim, a eficácia de uma atividade gramatical pode ser, em parte, medida pelo grau de atenção que suscita. Tal implica desviar do foco de atenção do aluno qualquer pormenor irrelevante. Mas atenção sem compreensão é perda de tempo. A eficácia dependerá também da qualidade e quantidade da informação contextual, da explicação e da verificação. Finalmente, a compreensão sem memorização será ineficaz. A eficácia de uma regra gramatical dependerá, de igual modo, da sua potencialidade de ser facilmente memorizável. Seja como for, nenhuma destas condições será suficiente se não houver motivação, e, na ausência de motivação intrínseca, é função do professor escolher os materiais e as tarefas que envolvam os alunos.

A adequação diz-nos que uma atividade que funciona com um grupo de aprendentes não funcionará necessariamente com outro, pela simples razão de que nenhum grupo é igual, no que diz respeito aos seus interesses, necessidades, crenças e valores. Deste modo, cada atividade deve ser avaliada não só segundo o critério da eficácia mas também da adequação.

Thornbury indica os seguintes fatores a considerar na determinação da adequação de uma atividade:

- ✓ A idade dos aprendentes
- ✓ O seu nível de conhecimentos
- ✓ O tamanho do grupo
- ✓ Os interesses e necessidades do grupo
- ✓ Os materiais e recursos disponíveis

- ✓ A experiência de aprendizagem anterior dos aprendentes, portanto, as suas expectativas atuais
- ✓ O contexto educacional (ex.: escola privada, escola estatal, etc.).

As atividades que não têm em consideração os fatores acima mencionados têm toda a probabilidade de não funcionar. A idade dos aprendentes é muito importante. As investigações indicam que as crianças têm mais facilidade em apreender a língua implicitamente do que em aprendê-la como um sistema de regras explícitas. Os adultos, pelo contrário, dão-se melhor com atividades que envolvam análise e memorização.

A propósito das atividades de treino ou prática da língua, Scott Thornbury levanta uma outra questão importante no ensino da gramática. O autor diz que o fim das atividades de treino é alcançar os seguintes objetivos: precisão na aplicação do sistema e automatização do mesmo. Estes dois objetivos são respetivamente: a correção formal e a fluência.

Através das atividades de treino gramatical, os alunos têm a oportunidade de se depararem com situações que os forcem a reorganizar o seu conhecimento. Este terceiro objetivo é a reestruturação, ou seja a integração de novo conhecimento.

Para conseguir correção formal o aluno precisa de prestar atenção à forma. A tarefa será facilitada se os alunos não se preocuparem demasiado com o significado. Tal significa que as atividades de treino serão mais eficazes se os alunos já estiverem familiarizados com os significados que expressam. Por outro lado, os alunos precisam de valorizar a correção formal, isto é, eles precisam de ver que sem ela arriscam-se a não se fazerem entender, quando os erros ameaçam a compreensão da mensagem. Ao corrigir os erros aos alunos, os professores dão-lhes feedback mas também lhes transmitem a mensagem de que a correção formal é importante.

A fluência é a capacidade de processar a língua com rapidez e facilidade, no momento dos atos de fala.

Assim, quando a fluência é o objetivo, a atividade de treino / prática deve ter as seguintes características:

- ✓ Atenção ao significado: a atividade de treino deve encorajar o aprendente a prestar mais atenção ao significado do que à forma.
- ✓ Autenticidade: a atividade deve estimular as condições psicológicas do uso real da língua, isto é, o aluno deve produzir e interpretar a língua sob os constrangimentos do tempo real e com uma medida de imprevisibilidade.
- ✓ Fim comunicativo: para satisfazer estas duas condições, a atividade deve ter um fim comunicativo.
- ✓ Repetição: para que a automatização ocorra, a atividade de treino deve fomentar a repetição das estruturas formais.

A reestruturação envolve a integração da nova informação nas estruturas mentais antigas. Tradicionalmente, a reestruturação devia acontecer na fase da apresentação, isto é, os alunos aprendiam uma nova regra e imediatamente a incorporavam na sua gramática mental. Atualmente, há a crença crescente de que a reestruturação pode ocorrer durante a fase das atividades de treino. Muitos autores argumentam que as atividades comunicativas fornecem um campo fértil para a reestruturação. Tal acontece porque esse tipo de atividades problematizam a aprendizagem, no sentido em que se o aluno não entender, por exemplo, a pergunta ou resposta do professor e vice-versa, isso obrigará o aluno a negociar o significado. A negociação do significado (o trabalho de cooperação entre o emissor e o recetor para tornar a mensagem compreensível) despoleta a reestruturação.

Noel Goodey (“Grammar practice and presentation in context”, E.T.P.) insiste na ideia de que ensinar gramática sem contexto não tem significado. Na verdade, o professor acaba por sentir necessidade de integrar o estudo da

gramática num dado contexto, pois sem ele o significado nunca pode estar completo.

Assim, o autor indica as características que um contexto bem escolhido deve apresentar:

- Fornece vários exemplos da estrutura gramatical em questão;
- Ilustra o significado de cada exemplo, clarificando, deste modo, quer a forma quer o significado;
- Estimula a curiosidade do aluno;
- Torna a estrutura gramatical apresentada facilmente memorizável.

Segundo o autor, na fase da apresentação os alunos tomam consciência do modo como a estrutura pode ser usada. Depois, a fase da prática deve oferecer-lhes uma série de exercícios, cada um integrado num contexto bem claro, para demonstrar a variedade dos usos possíveis que a estrutura pode preencher.

Uma vez que o contexto é o principal ingrediente do significado, as estruturas gramaticais devem, pois, ser apresentadas e praticadas em contexto.

Michael Swan, no artigo “Seven bad reasons for teaching grammar and two good ones” diz que há duas boas razões para ensinar gramática: a compreensão e a aceitação social.

O conhecimento e o uso de certas estruturas facilita a comunicação, com sucesso, de determinados tipos de significado. Sem estas estruturas torna-se difícil produzir frases compreensíveis. O professor deve, portanto, identificar essas estruturas e ensiná-las adequadamente aos seus alunos.

A aceitação social é outra boa razão para ensinar gramática. Todos sabemos que em certos contextos sociais, o desvio da norma padrão pode impedir a integração e aceitação. Quem fala “mal” poderá não ser levado a sério ou ser considerado mal educado. Os alunos necessitam, portanto, de um nível elevado de correção gramatical, para além daquela que é requerida pela mera compreensão.

Para concluir este enquadramento teórico geral devo ainda referir a gramática comparativa que consiste em comparar uma língua a outra nos sistemas fonéticos, vocabulário, estrutura gramatical, e mostrar o quão são passíveis de ser semelhantes. A teoria dos primeiros gramáticos comparativos teve início no século XIX (Wikipédia,2014) e era a de que com o passar do tempo as línguas passavam por avanços ou retrocessos através de mecanismos de mudança. Este método não surgiu apenas para comparar as línguas, mas também com o intuito de reconstruir o proto - indo - europeu. De acordo com alguns linguistas o proto indo europeu foi a língua que deu origem a todas as outras da Europa.

O interesse pela origem das línguas foi provocado pela influência sobre os filólogos que o comparativismo exerceu em outras áreas da ciência. Nesta ordem de ideias percebe-se que a semelhança entre as línguas denota algum parentesco linguístico que ainda não tinha sido explorado.

A Gramática Comparada surgiu no século XIX, a partir dos trabalhos de Franz Boop, na sua obra coloca em evidência os elementos morfológicos, isto é, trata da importância das flexões na conjugação dos verbos, comparando este facto linguístico em várias línguas distintas.

Outro autor relevante nesta matéria foi Humboldt (Humbolt, 1990) que classificou as línguas como *isolantes*, *aglutinantes* e *flexionais* ainda afirma que a estrutura das línguas são um reflexo do espírito do povo (*Volksgeist*). Face ao exposto entende-se através deste autor que a manifestação coletiva, que é a língua, reflete a individualidade do espírito humano, que impõe sobre o mundo a sua ação:

“A força do espírito, que desde a profundidade e plenitude de seu interior impõe sua ação sobre o curso das coisas deste mundo, é o verdadeiro princípio criador que rege a evolução a um tempo escondida e misteriosa da humanidade, e é o que mais conduz à frente a evolução manifesta, visivelmente composta de concatenações de causas e efeitos. Esta peculiaridade singular do espírito dá novo alcance ao conceito de intelectualidade humana, já que, quando se manifesta, é de forma inesperada... Quando assim ocorre, a forma antiga da língua é fragmentada e mesclada com elementos estranhos, seu verdadeiro

organismo se decompõe, e as forças que lutam para se impor não conseguem fazer dela o fundamento de uma nova via sem insuflar-lhe um princípio vital que ofereça novo impulso ao espírito.” (HUMBOLDT, Centro de Publicaciones del MEC, 1990, p. 35-36,)

Percebo que Humboldt entende a linguagem como uma capacidade humana universal e que a língua seja fruto da mesma produzindo um número infinito de atos da fala. Paralelamente, em Humboldt pode ler-se uma abordagem da linguagem e da língua na perspectiva individual e coletiva, conseqüentemente pode afirmar-se que "cada língua tem fundamento no espírito dos povos e nas famílias dos respectivos povos".

## 4. AS PRÁTICAS DE ENSINO

Nesta secção relativa às práticas de ensino não posso deixar de mencionar que relativamente às minhas expectativas, nesta fase do percurso, estas eram as mais elevadas, uma vez que já tinha experiência no ensino proveniente da minha licenciatura em português/inglês no terceiro ciclo e secundário e do estágio realizado na mesma. Embora o estágio referido atrás me tivesse proporcionado alguma bagagem, bem como as aulas que já lecionei em Atividades de Enriquecimento Curricular durante alguns anos, senti alguns receios (nomeadamente vícios de ensino que se criam e pelo facto de ser trabalhadora estudante) e algum nervosismo próprio de alguém que está a ser avaliado, contudo penso que em relação aos conteúdos que lecionei, demonstrei estar atualizada, usei geralmente uma linguagem cientificamente correta e adequada ao nível etário dos meus alunos relacionando frequentemente o conhecimento científico com as aplicações práticas do quotidiano.

De acordo com os conhecimentos obtidos durante o estágio pedagógico, esforcei-me por elaborar sempre de forma correta os objetivos dos vários domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor), por articular eficazmente e com alguma originalidade esses objetivos com os conteúdos inerentes e estratégias de aprendizagem e avaliação, tendo sempre em consideração o nível etário, a maturidade, os interesses e dificuldades dos meus alunos sem, descuidar as experiências anteriores dos mesmos.

Relativamente ao núcleo de estágio, desde o início que o encarei de uma forma bastante positiva e entusiasmada uma vez que já conhecia o meu par pedagógico há vários anos e da qual sou amiga pessoal. Assim, o ambiente de trabalho e a relação humana entre os seus elementos foi boa, existiu um clima de cooperação, em especial com a cooperante, para uma convergência de atitudes com vista à resolução de problemas e à formação das estagiárias.

Quando iniciei a minha prática pedagógica deparei-me com uma turma com grandes dificuldades ao nível da comunicação oral em inglês, mas muito recetiva à aprendizagem do espanhol. A turma não usava muito o Inglês dentro da sala de aula, nem estavam habituados *a aulas de Inglês* dadas em Inglês, ora este foi o meu grande campo de batalha. Não posso afirmar com franqueza que ganhei essa “guerra”, mas tenho consciência de que algumas frentes foram vencidas e que dei o contributo possível.

Na minha prática pedagógica procurei orientar-me por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, justiça, imparcialidade e igualdade, honestidade e verdade, responsabilidade, rigor e competência. Estes são princípios e valores essenciais que se devem exponenciar e que se revelam e expressam em domínios diversos na atividade docente, em particular nas relações com os alunos, nas condutas docentes dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação com a comunidade.

#### **4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCATIVA NO 1.º CICLO - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

De acordo com as informações cedidas pela escola, a E.B. 1 das Ribeiras fica situada num meio de raízes rurais que o progresso transformou numa zona suburbana, descaracterizada sendo mais um dormitório dos concelhos limítrofes. Existem no entanto algumas empresas e grandes armazéns utilizados como terminais dos T.I.R., empregando parte dos residentes. Há famílias com dificuldades económicas, havendo problemas de prostituição, alcoolismo, droga... O nível de aspirações dos alunos é de uma maneira geral limitada, pelo que pude perceber este facto poderá ser relevante na análise

da componente prática, uma vez que alguns destes alunos poderão sentir-se desmotivados e até mesmo desintegrados, não prosseguindo os estudos. Cabe pois à escola o papel fundamental de alargar horizontes. A Professora Titular de Turma procurou, sempre que possível, articular com as AEC, fazendo com que estas sejam vistas como de fato são: enriquecedoras do currículo. Pela atitude de acolhimento e apoio dos colegas Titulares de Turma, pelas Assistentes Operacionais e até pelo relacionamento próximo com os outros colegas, o ambiente educativo e de cooperação foi sempre bastante positivo e motivador. É de realçar este bom ambiente, pois proporciona melhores condições de trabalho e instiga a que nos sintamos sempre altamente motivados para a função que exercemos.

No dia 04/03/2013 dei início ao processo de observações do estágio supervisionado de Língua Inglesa no 1º ciclo na E.B. 1 das Ribeiras em Perafita, Matosinhos. A turma era constituída por 19 alunos (10 raparigas e 9 rapazes). Nesta aula a professora cooperante apresentou-nos (a mim e à minha colega Joaquina Maria Rocha) à turma explicando aos alunos que estaríamos presentes na aulas e que em datas posteriores, seríamos nós a lecionar as aulas de Inglês. Os alunos receberam-nos de forma agradável, nunca nos trataram de forma diferente e sempre nos reconheceram como professoras.

Os alunos eram assíduos e regra geral pontuais. Relativamente ao ambiente vivido na sala de aula, posso dizer que os alunos tinham demasiado à vontade para circular na mesma o que, por vezes, provocava alguma perturbação no decorrer das aulas. Contudo, tinham uma boa relação com as professoras. Um dos alunos em particular tinha problemas sérios de indisciplina, gerados por um ambiente familiar desestruturado que acabava por arrastar e influenciar outros de mais fácil distração, o que acabava por afetar o rendimento da turma. No cômputo geral, os alunos participaram sempre de forma ativa e motivada.

Tenho de referir ainda alguns acontecimentos que considero ser marcantes neste contexto. Assim, acrescento que o facto de ter vindo estagiar nesta escola, onde a minha colega Maria Rocha estava já a trabalhar, facilitou

imenso a minha integração. Senti a nossa escola como elemento constante no meu dia-a-dia. Aprendi a conhecê-la, a saber reconhecer as suas deficiências, a acreditar que, apesar de tudo, existem muitas potencialidades, principalmente a nível humano, que deveríamos propor-nos a rentabilizar.

Tive ocasião de constatar que o processo educativo se caracteriza, simultaneamente, por uma aprendizagem interativa e por uma adaptabilidade às novas formas de ser e de estar.

## 4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCATIVA NO 3.º CICLO-CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Segundo o sítio oficial da Escola, a EB.2,3 Dr. Augusto César Pires de Lima faz parte de um grande agrupamento de escolas denominado Agrupamento Alexandre Herculano, fica situada no centro da cidade do Porto. É uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Menos indisciplina, menos absentismo, mais sucesso escolar. É assim que a Direcção-Geral de Educação (DGES) avalia os agrupamentos de escolas em Territórios de Educação de Intervenção Prioritária e conclui que o trabalho que estes fazem é fundamental.

Os alunos eram regra geral oriundos de famílias com dificuldades económicas/sociais, havendo problemas das mais variadas ordens...

O nível de aspirações dos alunos era de uma maneira geral limitada. Cabe pois à escola o papel fundamental de alargar horizontes. Contudo, o ambiente educativo foi positivo. É de realçar que um bom ambiente proporciona melhores condições de trabalho e instiga a que nos sintamos sempre altamente motivados para a função que exercemos.

No dia 26/11/2013 dei início ao processo de observações do estágio supervisionado de Língua Espanhola no 3º ciclo na EB 2,3 Dr. Augusto César

Pires de Lima, no Porto. A turma era constituída por 17 alunos aproximadamente (mais raparigas que rapazes). Os alunos receberam-nos de forma agradável, nunca nos trataram de forma diferente e sempre nos reconheceram como professores. Regra geral os alunos eram pouco assíduos e pouco pontuais. Não obstante, no cômputo geral, os alunos participaram sempre de forma ativa e motivada.

Relativamente ao núcleo de estágio, constituído por mim e pelos meus dois colegas Samanta Peralta e Vítor Passos, desde o início que o encarei de uma forma bastante positiva e entusiasmada uma vez que já os conhecia desde o complemento de formação. Assim, o ambiente de trabalho e a relação humana entre os seus elementos foi normalmente boa, existiu um clima de cooperação razoável tendo em conta as diferentes personalidades dos elementos do grupo, para uma convergência de atitudes com vista à resolução de problemas.

## **5. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA - O PLURILINGUISMO NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PLANEAMENTO, OBSERVAÇÃO E ANÁLISE**

Ao longo do presente Mestrado, procurei suportar a minha prática nas orientações fornecidas pelo ministério da educação e nos documentos internacionais que definem um ensino das línguas estrangeiras como numa europa cada vez mais plurilingue e pluricultural. Assim, no âmbito da preparação, planificação e execução, procurei basear-me numa didática plurilingue numa perspetiva comunicativa intercultural.

A minha análise centra-se nas planificações de atividades e nas apreciações dos alunos nos questionários. Por isso, tenho que recorrer à memória da minha observação para poder analisar as reações dos alunos na aula.

A atividade de sensibilização às línguas estrangeiras operacionalizada no âmbito da prática pedagógica no primeiro ciclo teve como tema o plurilinguismo através de um conto onde procurei explorar, com a ajuda dos meus alunos, o vocabulário em várias línguas por contraste e/ou inferência. Nesta unidade didática os conteúdos abordados tiveram como objetivo sensibilizar para a diversidade linguística e cultural com enfoque na língua espanhola (anexo 1). A operacionalização dos conteúdos teve um caráter lúdico, recorrendo a uma atividade em conjunto professor/aluno (preenchimento de uma tabela no quadro que implicou uma participação ativa de todos os alunos), fichas de trabalho, à expressão plástica e a jogos. Os conteúdos gramaticais foram trabalhados de modo implícito atendendo à faixa etária dos aprendentes e ao caráter lúdico inerente ao ensino das línguas nas atividades de enriquecimento curricular.

Deste modo, a história que escolhi recaiu na tradicional história “*Los três cerditos*”, uma vez que possui um vocabulário simples, estruturas que se

repetem várias vezes e contém valores importantes para o desenvolvimento pessoal da criança, como responsabilidade, respeito mútuo e solidariedade.

Acredito que as histórias poderão ser usadas como um pilar importante para despertar na criança a aquisição do conhecimento, a concentração e até mesmo o desejo pela leitura, servindo de ferramenta pedagógica, quer como fonte de motivação, quer como fonte de aquisição.

Para além da variedade de linguagem utilizada em contexto, o conto de histórias apoiado também em imagens e ilustrações funcionam como uma espécie de um segundo texto que ajudam as crianças a antecipar, a decifrar e a adivinhar o significado de algumas palavras e expressões estranhas até então. Foi também relevante para esta escolha o facto de os alunos já conhecerem a história, facilitando assim a compreensão da mesma.

A avaliação teve como principal referência o questionário final da unidade, no qual o aluno reflete sobre as suas preferências na aprendizagem de algumas línguas, nomeadamente, o inglês, francês, alemão e espanhol. Através da análise das respostas ao referido questionário (universo de dezanove alunos) pude perceber que à primeira pergunta “Qual foi a língua que mais gostaste?” nove alunos responderam que gostavam da língua espanhola, um optou pelo alemão, seis escolheram inglês e espanhol, um escolheu espanhol e alemão, por último, um escolheu francês e espanhol. Relativamente à segunda questão “Qual a língua que gostarias de aprender”, oito alunos responderam as quatro (inglês, espanhol, francês e alemão), dois alunos preferem francês, dois só inglês, três espanhol, um só alemão, um espanhol e francês, um francês e alemão, um inglês e espanhol. No que diz respeito à terceira e quarta questões respetivamente “Aprendi coisas interessantes em espanhol e em outras línguas? E “Diverti-me muito!” todos responderam afirmativamente. Por último, todos os alunos fizeram um desenho onde dominou a figura do lobo mau e dos três porquinhos.

Este resultado permite-me perceber, não obstante do que observei na sala de aula, que os alunos estão recetivos à diversidade linguística e a um ensino

de língua fora dos padrões mais tradicionalistas. A preferência linguística dominante será o inglês e o espanhol.

Embora a avaliação não tenha um peso significativo neste momento, até porque se pretende apenas que o ensino de uma língua estrangeira seja de carácter lúdico, apenas observei e refleti sobre o que testemunhei, considero porém que a avaliação é um elemento fundamental na prática educativa, é importante que o professor permita aos seus alunos desempenharem a função de “avaliadores” de si próprios. Desta forma, demonstrando a capacidade de avaliarem o seu desempenho relativamente áquilo que executam, as crianças adquirem conhecimentos que lhe vão ser úteis no seu dia-a-dia. Segundo Brown et al (2000):

“Se formos capazes de ajudar os nossos alunos a desenvolverem as capacidades necessárias para se autoavaliarem, de modo a poderem julgar a eficiência do seu próprio desempenho, estaremos a munir-los com os tipos de capacidades que vão ajudá-los à aquisição de conhecimentos ao longo das suas vidas”.

Em suma, pude observar através da participação ativa e até mesmo eufórica dos alunos e pela vontade de saberem o significado do vocabulário das palavras apreendidas e de outras que questionaram nas aulas que se seguiram no âmbito da língua inglesa, pelo facto de repetirem o que aprenderam, que julgo ter conseguido sensibilizá-los, ainda que de uma forma precoce, para a diversidade linguística e cultural e ao mesmo tempo compreendi como tirar partido da utilização das histórias, com o propósito de aprender, comunicar e motivar.

Relativamente às aulas operacionalizadas no terceiro ciclo (anexo 2) dentro da unidade temática “Vivan los artistas” e depois de ter refletido sobre a diversidade linguística já existente na sala de aula, isto é, na turma de 8º ano duas alunas eram de nacionalidade ucraniana, um marroquino, uma brasileira e um cabo verdiano, pensei então na possibilidade de rentabilizar e/ou exponenciar a riqueza cultural e linguística já existente de forma a alargar os horizontes de toda a turma.

No seguimento deste pensamento elaborei materiais alusivos à música tendo em conta a cultura ucraniana e marroquina. Ora, pude então observar que esta atividade surpreendeu os meus alunos, essencialmente os pertencentes às ditas nacionalidades. Os alunos participaram nesta atividade de uma forma ativa, interessada e curiosa. Acresce-me dizer que as alunas de nacionalidade ucraniana eram extremamente tímidas e reservadas e raramente participavam nas aulas de espanhol. Após a realização destas atividades pude observar das ditas alunas uma melhoria significativa em termos de participação na aula, eu diria mesmo que ganharam mais confiança e um sentimento de integração. Estas minhas observações baseiam-se apenas no meu testemunho e observação.

Eu entendo a escola como um lugar onde a competência do professor não se avalia apenas pela sua capacidade de transmitir conhecimentos, mas também e/ou sobretudo pelas possibilidades que constrói para que os alunos possam ser, aprender, conviver e viverem melhor.

Perante o que foi acima exposto e entendendo que aprender uma nova língua será sempre estabelecer pontes interlinguísticas e interculturais, aproveitei para explorar algum léxico relacionado com a língua ucraniana e, assim, visitar os conhecimentos do repertório linguístico de alguns alunos atualizando e desenvolvendo os conhecimentos dos seus colegas(anexo 3). Fontão (2011) afirma, em relação ao plurilinguismo e tendo como suporte o Quadro Europeu Comum de Referências (QECR, 2001), que o plurilinguismo decorre direta ou indiretamente das competências de intercompreensão e de comunicação intercultural. Esse conceito se assenta, sobretudo, na necessidade de dar resposta à diversidade linguística e cultural de um país e de comunicar eficazmente numa sociedade que é, cada vez mais, multilíngue e multicultural. O plurilinguismo, segundo o autor acima citado, admite uma dimensão intercultural que, na prática, se traduz pela interação e/ou mediação sócio comunicativa. Desse modo, a educação em matéria de línguas constitui-se, sobretudo, como um espaço privilegiado de objetivos políticos consignados para a cidadania democrática (Fontão, 2011, p. 5).

Essa definição de plurilinguismo acentua o fato de que a experiência pessoal de um indivíduo, no seu contexto cultural, se expande para a sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade) ou por experiência direta. Essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados. Ao contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas, bem como a compreensão de como as línguas em questão se interrelacionam e interagem (Fontão, “Multiculturalismo e Plurilinguismo”, 2011, p. 5)

Neste sentido, seguindo a minha linha de pensamento enquanto docente de línguas estrangeiras, introduzi na unidade didática denominada “Así te relacionas” um conteúdo gramatical (“pretérito indefinido”) através da gramática comparativa das línguas (anexo 4) não só com o objetivo de chegar à regra, mas também porque entendo que um trabalho voltado para à intercompreensão de línguas românicas privilegiará o desenvolvimento de competências leitoras à luz dos princípios e pressupostos teóricos do plurilinguismo e da sua didática. Esta atividade teve assim por base a análise comparativa das línguas envolvidas e o trabalho de estratégias de aprendizagem através da analogia, inferência lexical. Pretendi desenvolver a intercompreensão pela descoberta e confronto de aspetos linguístico-culturais das línguas em questão. Pelo que consegui observar consegui despertar, na maioria dos aprendentes, a vontade de conhecer e aprender outras línguas e ao mesmo tempo valorizar o reportório linguístico dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento de uma competência pluricultural e plurilingue. Na sequência de atividades propostas para esta aula propus ainda uma ficha de trabalho (anexo 5) em que os alunos teriam que fazer corresponder estruturas fráscas relacionadas com a língua espanhola e a romena. Nesta atividade o objetivo era que os alunos pelas semelhanças e/ou diferenças chegassem à resposta certa bem como lhes ficasse retido na memória algumas frases do quotidiano passíveis de serem usadas em contexto real de comunicação. Realizei ainda um questionário final

(anexo 6) que me permitiu comprovar que os alunos gostaram de aprender outras línguas e que as atividades lhes pareceram mais fáceis de realizar, contudo pude inferir que os aprendentes tiveram a consciência de ter aprendido naquela unidade os tempos verbais, vocabulário, cultura e outras línguas e por consequência palavras novas.

Dada a importância atribuída ao tema da interculturalidade no desenvolvimento deste trabalho, referirei ainda uma proposta de aula desenvolvida nesta componente prática alusiva aos valores, preconceitos e estereótipos (anexo 7). Assim, os aprendentes foram convidados a(re)construir estereótipos e representações do mundo, pretendi promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania através da discussão, da compreensão leitora e análise de imagens levando-os a conhecer e respeitar outras culturas e a valorizar a sua própria.

De acordo com Alarcão,

“poderá então perguntar-se o que muda quando se passa de uma Didáctica fechada nas respectivas Línguas para uma Didáctica aberta à interacção entre Línguas? A resposta revela que os objectivos educativos se expandem; o objecto de ensino-aprendizagem é reconstruído; as modalidades de ensino-aprendizagem diversificam-se; professores e alunos sentem-se co-responsáveis pelo sucesso das aprendizagens; a avaliação centra-se no aprendente e no seu percurso; as modalidades de trabalho tornam-se mais interactivas (Alarcão, 2004)

A minha intenção nesta fase de realização do trabalho foi contribuir de alguma forma com uma pequena amostra de estratégias e materiais para o ensino das línguas estrangeiras.

Em suma, face ao acima exposto e com a firme convicção de que

“a investigação, em qualquer área da atuação humana, encontra a legitimação ética das suas problemáticas, das suas práticas e dos seus recursos na confluência com as preocupações, ansiedades e perplexidades do mundo em que se inscreve, postulamos que, ao nível

da DL, um novo discurso advirá dos desafios, problemas e perplexidades levantados pelo ensino-aprendizagem de línguas e da comunicação, quer em sala de aula, quer daquela para a qual pretende preparar os seus aprendentes: uma comunicação intercultural e plurilingue, naquilo que se constituirá como ética da compreensão humana (Alarcão et al, 2004)

## 6. CONCLUSÃO

Este é o culminar de todo um processo que teve início durante a formação inicial e no qual pude pôr em prática todas as competências adquiridas ao longo deste mestrado que abrangeu um conjunto de tarefas que resultaram na organização, estruturação e realização do processo de ensino-aprendizagem bem como a linha central de pensamento enquanto docente de línguas estrangeiras.

Acredito que perante a nossa realidade não bastará conhecer um idioma, pois o novo cenário mundial é plurilingue e tendo em conta este cenário é oportuno repensar a política educacional em relação à língua estrangeira. Considero que, o reconhecimento da importância do ensino das línguas estrangeiras para o pleno exercício da cidadania é igualmente inegável. Penso que com este trabalho deverá ficar bem clara a ideia de que o monolinguismo é o analfabetismo do séc. XXI.

Na minha opinião este mestrado foi precioso para a minha prática educativa e para o meu futuro enquanto professora e cidadã com papel ativo na sociedade.

Entendo a sala de aula como um evento social co- construído por todos aqueles que nela participam e que trazem as suas expectativas, preferências e pontos de vista sobre o que é expectável num contexto de ensino/aprendizagem. Quando os alunos se sentem respeitados metade do caminho já está ganho, ou seja, muitas vezes vão respeitar opções que não estão de acordo com os seus próprios interesses, mas por questões de cooperação e de motivação ajudam à tal co-construção que deve existir na sala de aula.

Compreendi que a partir de um trabalho em línguas podemos trabalhar aspetos da cidadania e sobre a nossa visão do mundo.

Confirmei a noção de que observar significa, entre outras coisas ver, confrontar, problematizar. Há a construção de uma visão intersubjetiva daí a importância do diálogo entre professores e alunos que são os nossos primeiros observadores.

Deste modo, penso que a prática Pedagógica é um dos componentes fulcrais no processo de formação de professores e deve ser encarada como um fator de aprendizagem e de crescimento do próprio sujeito.

Foquei as abordagens plurais e que a escola deve contribuir para a competência plurilingue através dos espaços curriculares das línguas .

Durante este percurso neste mestrado percebi que é possível demonstrar que a aquisição dos conteúdos (nomeadamente léxico e gramática) se produz independentemente da língua utilizada e que o enfoque contrastivo também favorece as aprendizagens.

Defendo que se deve potenciar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nas línguas que vão adquirindo ao longo da vida, no sentido de os preparar para a mobilidade e de manter a riqueza da diversidade linguística que é um bem precioso, com vista à tolerância, ao respeito mútuo e à compreensão.

A aquisição/aprendizagem de qualquer língua estrangeira é um processo extremamente complexo. O trabalho centrado no desenvolvimento de competências plurilingues pode tanto objetivar a melhoria da própria língua materna do aprendente, quanto colaborar para uma melhor perceção de si e do mundo ao seu redor. Considerando que língua é veículo de cultura, uma educação plurilingue, por meio da intercompreensão, no contexto educacional português, pode despertar o interesse do aprendente para outras línguas/culturas, este facto pode favorecer o sentimento de alteridade e desenvolver uma melhor perceção da sua identidade.

A diversidade linguística e a diversidade cultural são características das sociedades atuais que não podem continuar a ser excluídas nos meios escolares. A escola deve usar as diferenças culturais e linguísticas dos alunos

como ponto de referência na construção de um clima de abertura ao outro e de valorização das diferenças individuais, das identidades.

Estou consciente de que a minha formação não termina aqui, pelo contrário, haverá sempre algo mais a aprender, a melhorar e alterar, pois não existem professores perfeitos, mas sim profissionais da educação que têm que aprender a adaptar-se às constantes exigências com que se depara um professor ao longo da sua carreira. Acredito no futuro! Sei que ele, o futuro, não é já ali, mas virá a ser. Só me resta continuar.

## BIBLIOGRAFIA

"língua". (2008-2013). *Priberam*. Obtido em 26 de outubro de 2014, de Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]: <http://www.priberam.pt/dlpo/l%C3%ADngua>

(Ed.), C. V. (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg (151-167).

ABBADE, C. M. (2003). *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. . Obtido em outubro de 2014, de ABBADE, Celina Márcia de Souza. Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria. Tese de Dou <http://www.filologia.org.br/xcnlf/9/12.htm>

ABDALLAH-PRETCEILL. (1996). *M.Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Alarcão et al (2004), I. A.-P. (s.d.). *Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas?* . Obtido em Agosto de 2014, de [http://C:/Users/hp/Downloads/Alarcao%20et%20al%20\(em%20publicacao\)%20\(2\).pdf](http://C:/Users/hp/Downloads/Alarcao%20et%20al%20(em%20publicacao)%20(2).pdf)

Alarcão, I. A. (2004). *De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique* ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, nº5. Obtido em junho de 2014, de [http://acedle.ustrasbg.fr/rubrique.php3?id\\_rubrique=40](http://acedle.ustrasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=40)

ARAÚJO e SÁ, M. &.-P. (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE. Obtido de <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>

ARAÚJO e SÁ, M. H.-P. (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE. Obtido de <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>

AZEREDO, J. C., OLIVEIRA NETO, G., & BRITO, A. M. (2011). *Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas*. Publifolha.

BIZARRO, R. &. (2004). *Educação Intercultural, Competência Pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Estudos de Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito.

Brown, S. R. (2000). *Guia da Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.

Byram, M. y. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHALKER, S. *Putting Grammar into Educational Practice*.

Coste, G. &. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

CVC. (2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

CVC. (2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguismo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm)

Educação, M. d. (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Lisboa*.

FIGUEIREDO, O. (2009). *O Português abre as portas: A quem? E como?* Obtido em outubro de 2014

Fletcher, M. (1998). *English Teaching Professional*.

Fontão. (2011). *"Multiculturalismo e Plurilinguismo"*. Obtido em 7 de abril de 2013, de Quiosque das letras: [www.quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo](http://www.quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo)

Fontão. (2011).

GALISON, R. C. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

GONÇALVES, M. d. (s.d.). *Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo*. Obtido em 4 de abril de 2012, de Educação, Porto Alegre/RS, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007: [www.plurilinguismo.pdf-adobreader](http://www.plurilinguismo.pdf-adobreader)

HARMER, J. (1990). *The practice of English language teaching*.

HUMBOLDT, W. v. (Centro de Publicaciones del MEC, 1990, p. 35-36,). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad. Trad. e prólogo de Ana Agud. Barcelona*. Obtido em 23 de outubro de 2014, de apud "A Linguística no século XIX: origens e proposições da gramática moderna em seus primórdios", por Brian Gordon Lutalo Kibuuka. UFRJ, abril de 2010.: Wikipedia acedido em 23 de out 2014

*L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. (2011). Paris: Agence Universitaire de La Francophonie ; Union Latine.

Lewis, M. (1996). *Is PPP dead?* Obtido em setembro de 2014, de portal.farsedu.ir/Portal/channels/FckUploadedFiles/fa/4876/.../PPP.doc

Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Obtido em setembro de 2014, de <http://acan.home.uludag.edu.tr/OABT/LEX.pdf>

Línguas, C. d. (s.d.). Obtido em Junho de 2014, de [http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)

Palanga, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São paulo: Summus.

Pascal, B. (s.d.). Obtido em setembro de 2014, de (quote):google images QECRL. (2001).

SÁ, A. e. (s.d.). Obtido em outubro de 2014, de ARAÚJO e SÁ, 2008, "Era uma vez... A didática de línguas: enredos, actores e cenários de construção" [http://C:/Users/hp/Downloads/Araujo%20e%20Sa\(2008\).pdf](http://C:/Users/hp/Downloads/Araujo%20e%20Sa(2008).pdf)

SCRIVENER, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.

Strecht-Ribeiro. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Swan, M. *Seven bad reasons for teaching grammar and two good ones*.

Thornbury, S. *How to teach grammar*.

THORNBURY, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.

VILELA, M. (1995). *ESTUDOS DE LEXICOLOGIA DO PORTUGUÊS*. Coimbra: ALMEDINA.

VILELA, M., & Vilela. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Livraria Almedina.

Willis, J. (1994). *Task based learning*, Longman. Obtido em setembro de 2014, de <http://pt.scribd.com/doc/73743786/Framework>

## OBRAS CITADAS

"língua". (2008-2013). *Priberam*. Obtido em 26 de outubro de 2014, de Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]: <http://www.priberam.pt/dlpo/l%C3%ADngua>

(Ed.), C. V. (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg (151-167).

ABBADE, C. M. (2003). *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. . Obtido em outubro de 2014, de ABBADE, Celina Márcia de Souza. Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria. Tese de Dou <http://www.filologia.org.br/xcnlf/9/12.htm>

ABDALLAH-PRETCEILL. (1996). *M.Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Alarcão et al (2004), I. A.-P. (s.d.). *Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas?* . Obtido em Agosto de 2014, de [http://C:/Users/hp/Downloads/Alarcao%20et%20al%20\(em%20publicacao\)%20\(2\).pdf](http://C:/Users/hp/Downloads/Alarcao%20et%20al%20(em%20publicacao)%20(2).pdf)

Alarcão, I. A. (2004). *De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique* ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, nº5. Obtido em junho de 2014, de [http://acedle.ustrasbg.fr/rubrique.php3?id\\_rubrique=40](http://acedle.ustrasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=40)

ARAÚJO e SÁ, M. &.-P. (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE. Obtido de <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>

ARAÚJO e SÁ, M. H.-P. (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE. Obtido de <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>

AZEREDO, J. C., OLIVEIRA NETO, G., & BRITO, A. M. (2011). *Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas*. Publifolha.

BIZARRO, R. &. (2004). *Educação Intercultural, Competência Pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Estudos de Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito.

Brown, S. R. (2000). *Guia da Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.

Byram, M. y. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chalker, S. *Putting Grammar into Educational Practice*.

CHALKER, S. *Putting Grammar into Educational Practice*.

Coste, G. &. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

CVC. (2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

CVC. (2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguismo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm)

Educação, M. d. (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Lisboa*.

FIGUEIREDO, O. (2009). *O Português abre as portas: A quem? E como?* Obtido em outubro de 2014

Fletcher, M. (1998). *English Teaching Professional*.

Fontão. (2011). *"Multiculturalismo e Plurilinguismo"*. Obtido em 7 de abril de 2013, de Quiosque das letras: [www.quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo](http://www.quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo)

Fontão. (2011).

GALISON, R. C. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

GONÇALVES, M. d. (s.d.). *Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo*. Obtido em 4 de abril de 2012, de Educação, Porto Alegre/RS, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007: [www.plurilinguismo.pdf-adobreader](http://www.plurilinguismo.pdf-adobreader)

HARMER, J. (1990). *The practice of English language teaching*.

HUMBOLDT, W. v. (Centro de Publicaciones del MEC, 1990, p. 35-36,). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad. Trad. e prólogo de Ana Agud. Barcelona*. Obtido em 23 de outubro de 2014, de apud "A Linguística no século XIX: origens e proposições da gramática moderna em seus primórdios", por Brian Gordon Lutalo Kibuuka. UFRJ, abril de 2010.: Wikipedia acessado em 23 de out 2014

*L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. (2011). Paris: Agence Universitaire de La Francophonie ; Union Latine.

Lewis, M. (1996). *Is PPP dead?* Obtido em setembro de 2014, de [portal.farsedu.ir/Portal/channels/FckUploadedFiles/fa/4876/.../PPP.doc](http://portal.farsedu.ir/Portal/channels/FckUploadedFiles/fa/4876/.../PPP.doc)

Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Obtido em setembro de 2014, de <http://acan.home.uludag.edu.tr/OABT/LEX.pdf>

Línguas, C. d. (s.d.). Obtido em Junho de 2014, de [http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)

Palanga, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São paulo: Summus.

Pascal, B. (s.d.). Obtido em setembro de 2014, de (quote):google images  
QECRL. (2001).

SÁ, A. e. (s.d.). Obtido em outubro de 2014, de ARAÚJO e SÁ, 2008, "Era uma vez... A didática de línguas: enredos, actores e cenários de construção"[http://C:/Users/hp/Downloads/Araujo%20e%20Sa\(2008\).pdf](http://C:/Users/hp/Downloads/Araujo%20e%20Sa(2008).pdf)

SCRIVENER, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.

Strecht-Ribeiro. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Swan, M. *Seven bad reasons for teaching grammar and two good ones*.

Thornbury, S. *How to teach grammar*.

THORNBURY, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.

VILELA, M. (1995). *ESTUDOS DE LEXICOLOGIA DO PORTUGUÊS*. Coimbra: ALMEDINA.

VILELA, M., & Vilela. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Livraria Almedina.

Willis, J. (1994). *Task based learning*, Longman. Obtido em setembro de 2014, de <http://pt.scribd.com/doc/73743786/Framework>

## 7. ANEXOS

### ÍNDICE ANEXOS

Anexo 1 - Planificação e materiais 1ºciclo	55
Anexo 2 - Música(instrumentos musicais ucranianos/marroquinos)	65
Anexo 3 - Vocabulário ucraniano	67
Anexo 4 - Gramática comparativa	68
Anexo 5 - Vocabulário da língua espanhola vs romena	69
Anexo 6 - Auto avaliação	70
Anexo 7 - Planificação e materiais 3º ciclo -interculturalidade	71

## ANEXO 1 - PLANIFICAÇÃO E MATERIAIS 1º CICLO

### PLANTILLA DE CLASE

Asignatura	Nº UD/clase	Título
Español	1/terceraño	El plurilingüismo: el cuento de los tres cerditos

Nº sesiones: 1 tiempo 45m Fecha: 23 de Mayo 2013

1. Introducción
<p>En esta clase el centro de interés será el plurilingüismo, realidad que introduciré a los alumnos de manera atractiva y motivadora, con el cuento de los tres cerditos y otros recursos gráficos que permiten, a la par que motivar a los alumnos hacia los contenidos de la clase, ir descubriendo sus conocimientos previos, sus intereses, motivaciones y realidades.</p>

2. Objetivos didácticos	3. Criterios de Evaluación
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer la existencia de diferentes idiomas (inglés, francés, alemán, español).</li> <li>2. Distinguir varios idiomas</li> <li>3. Interés por el conocimiento de otros idiomas</li> <li>4. Introducirlos niños en el mundo de los cuentos;</li> <li>5. Expresarse oralmente siguiendo las normas de comunicación</li> <li>6. Comprender y emplear el vocabulario relacionado con el cuento, saludos y despedidas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entiende el contenido de los cuentos propuestos y del vocabulario.</li> <li>2. Se expresa oralmente respetando las normas, respetando turno e intervención.</li> <li>3. Entiende el significado y utiliza correctamente el vocabulario de los diferentes idiomas</li> <li>4. Rellenar una autoevaluación de las actividades realizadas en clase colorando una carita: 😊 😐 😞 de verde, amarillo o rojo.</li> </ol>

4. Contenidos
<p>OBJETIVO:</p>

Lograr que los niños y niñas identifiquen vocabulario relativo al cuento y a los saludos y despedidas adecuados al nivel del alumnado por medio de actividades lúdicas, expresivas y motivadoras.

**OBJETIVO CONCEPTUAL:**

Explicar a los niños la existencia de diferentes idiomas.

**OBJETIVO PROCEDIMENTAL :**

- Comprensión y memorización de textos y palabras escritas y orales.
- Observación de imágenes.
- Construcción de frases, a partir de sugerencias, buscando palabras y completando huecos
- Participación y cooperación en situaciones comunicativas de la clase.

**OBJETIVO ACTITUDINAL :**

Disposición a realizar el trabajo que se le presenta, aplicándolo por medio de actividades manuales.

**Temas transversales**

Educación para la Paz: fomentar el diálogo como instrumento de paz, justicia e igualdad.

Co-educación: cuidar el vocabulario para que no sea discriminatorio; trabajo cooperativo con grupos mixtos

**5. Actividades (tipo) y tareas propuestas**

**Actividad uno**

La profesora entra en el aula saludando sus alumnos en español, así sorprende a su grupo y comprueba la asistencia. Les explica que ahora van a oír un cuento muy conocido y les invita a oírlo con ella. Después pregunta a sus alumnos que historia es y si saben cuál es el idioma del cuento y que otros más conocen. (5m)

(El cuento de los tres cerditos: <http://youtu.be/QTGMCsCkn6M> (3m))

*¿Qué historia es esa?*






*¿La conocen en portugués?*

*¿Sabéis cuál es el idioma del cuento que hemos oído?*

*¿Que otros idiomas conocéis?*






**Actividad dos**

En seguida, la profesora con la ayuda de sus alumnos rellena un cuadro con palabras (parecido con lo de la ficha 1) y va pidiendo a ellos para repetir las palabras. Además les incita a repetir algunos saludos una vez que uno de los cerditos decidió hacer un viaje para otros países extranjeros. (15m)

	Três	Irmão	Porquinhos	Casa	Lobo	Português	Olá	Bom dia	Boa tarde	Boa noite	Adeus
											Adiós
						English					
			Kleinen Schweinchen								
									Bonjour		

#### Actividad tres

Para ayudar la memorización del vocabulario la profesora pide para rellenar los huecos de la ficha en parejas y después la corrige con la ayuda de los alumnos. (los alumnos más rápidos harán una sopa de letras buscando algunas palabras escuchadas, hola, adieu, salut...).(8m)

	Três	Irmão	porquinhos	casa	lobo	Português
	tres	hermano	cerditos	casa	lobo	español
	Three	Brother	little pigs	house	wolf	English
	drei	Bruder	Kleinen Schweinchen	Haus	Wolf	Deutsch
	trois	frère	petits cochons	maison	loup	Français/e

#### Actividad cuatro

La profesora invita a sus alumnos a presentarse con una de las tarjetas que la profesora les da en varios idiomas utilizando una pelota que la profesora lanza para los alumnos. (la profesora ejemplifica y después distribuye las tarjetas).(6m)



*Hola, me llamo..., soy de España*

#### Actividad cinco

La profesora divide el grupo y les explica que van a construir un cartel, colorear

las banderas estudiadas y colgar en la clase. Terminar haciendo la autoevaluación de la actividad. (coloreando caritas 😊 😐 😞) y haciendo un dibujo. (8m)



6. Metodología	7. Atención a la diversidad
<p>Se adoptará un enfoque plurimetodológico y globalizador para poder atender la diversidad del alumnado, siguiendo los principios de actividad y participación, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo e integrando en todas las actividades referencias a la vida cotidiana y a los intereses y motivaciones del alumnado, fomentando todas las posibilidades de expresión (oral, escrita, gráfica...). Flexibilidad del tiempo en el aula y crear un ambiente de trabajo y convivencia que facilite los aprendizajes</p>	<p>Organización flexible del aula con alumnos ayudantes para atender a los diversos ritmos de aprendizaje</p> <p>Refuerzos positivos para reconocimiento del esfuerzo de los alumnos de ritmo más lento</p>

8. Espacios y Recursos
<p>Láminas de introducción del centro de interés, Fichas de vocabulario. Cartel Tarjetas Ordenador Internet Pegamento/tijera</p>




9. Procedimientos de Evaluación	10. Instrumentos de Evaluación
<p>Observación sistemática de las actividades, participación, cooperación y actitudes de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos para conocimiento y seguimiento de los avances y dificultades en el aprendizaje de los contenidos de la Unidad.</li> <li>- Autoevaluación de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de ejercicios de control</li> <li>- Registro de las actividades de clase</li> <li>- Control/cuestionario final de la Unidad</li> </ul>

*consultas web gráficas :*

El cuento los tres cerditos: <http://youtu.be/QTGMCsCkn6M>






Autoría propia: Realización de materiales.



	Três	Irmão	Porquinhos	Casa	Lobo	Português	Olá	Bom dia	Boa tarde	Boa noite	Adeus
	tres	Hermano	Cerditos	Casa	Lobo	Español	Hola	Buenos días	Buenas tardes	Buenasnoches	Adiós
	Three	Brother	Littlepigs	House	Wolf	English	Hello	Goodmorning	Goodafternoon	Goodnight	Goodbye
	Drei	Bruder	KleinenSchweinchen	Haus	Wolf	Deutsch	Hallo	GutenMorgen	GutenTag	GuteNacht	Tschuss
	Trois	Frère	Petitscochons	Maison	Loup	Français	Salut	Bonjour	Bonsoir	Bonnenuit	Adieu

(El cartel que la profesora pegó/proyectó a la pizarra, cada palabra podrá ser pegada por la profesora con la ayuda de sus alumnos o por ellos)

1. Completa con las palabras adecuadas:

	Três	irmão	porquinhos	casa	lobo	Português
						
	Three	brother		house		English
					wolf	
			petits cochons			



casa drei wolf español

little

pigs Bruder tres Français/e

trois Kleinen Schweinchen haus

maison hermano lobo

cerditos frère loup Deutsch



- Soplaré y soplaré, y tu casa derribaré



Hola, me  
llamo...,soy de  
España



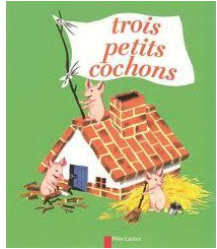
Salut, je m 'appelle...,je suis  
français/e



Hello, my name  
is...I'm English



Hallo,ich  
heisse...ich bin  
Deutsch



Francia

--	--	--

Los tres cerditos



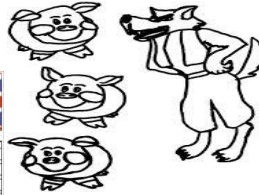
España




Alemania



Inglaterra (Reino Unido)



Nombre \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



### Cuestionario final de la Unidad

1. ¿Cual fue el idioma que más te gustó?



2. ¿Que idioma te gustaría aprender?



3. Aprendí cosas interesantes en español y otras lenguas. 😊 😐 😞




4. ¡ Me he divertido mucho! 😊 😐 😞

3. Hago un dibujo de lo que más me gustó.

# ANEXO 2 - MÚSICA(INSTRUMENTOS MUSICAIS UCRANIANOS/MARROQUINOS)

## Música









Ficha2

	Música		музика		موسيقى
---	--------	---	--------	---	--------



Ficha 3

1. Elije el país de los instrumentos musicales siguientes: **Ucrania o Marruecos**

 <p>Bandir <b>بندير</b></p>	
 <p>Bandura <b>Бандура</b></p>	
 <p>Darbuka <b>دربكة</b></p>	
 <p>Kobza <b>Кобза</b></p>	
 <p>Gmbri <b>الكمبري</b></p>	
 <p>Qarqaba / <b>قراقب</b></p>	
 <p>Tarogatomarom</p>	
 <p>Torban <b>Торбан</b></p>	

Fuente: Autoría propia

## ANEXO 3 - VOCABULÁRIO UCRANIANO

1. Completa la tabla siguiente con las palabras que has aprendido en Ucraniano:

			
a. Buenas tardes			
b. Hola			
c. Bienvenido			
d. Muchas gracias			
e. Buenas noches			
f. Chau			

<b>1. Pryvit</b> привіт	<b>2. Laskavo</b> ласкаво	<b>3. Duje dyakuyu</b> Дуже дякую	<b>4. Dobrivechir</b> Доброго вечір	<b>5. Dobranich</b> добраніч	<b>6. Buva</b> бувай
----------------------------	------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------	-------------------------



## ANEXO 4 - GRAMÁTICA COMPARATIVA

### Tarjetas 1

FR	IT	ES	PT	RO
				
<i>jechanter</i> ais	<i>iocanter</i> ei	<i>yo</i> cantaría	Eu cantaria	<i>eu</i> aşcă nta

Fuente: autoría propia



## ANEXO 6 - AUTO AVALIAÇÃO

### Ficha 3

#### Ficha de autoevaluación:

1) ¿Qué me ha parecido el aprendizaje de otros idiomas?:

- Me ha encantado.
- Me ha gustado.
- No me ha gustado nada.

2) ¿Cómo me han parecido las actividades?:

- Muy difíciles.
- Ni fáciles ni difíciles.
- Muy fáciles.

3) ¿Qué he trabajado en esta unidad?

- Tiempos verbales: el condicional.
- Vocabulario.
- Cultura
- Otros idiomas.

4) Palabras nuevas que he aprendido:

5) Otros comentarios:



Fuente\_ autoría propia (google imágenes)

## ANEXO 7 - PLANIFICAÇÃO E MATERIAIS 3º CICLO -INTERCULTURALIDADE

### PLANTILLA DE CLASE

Asignatura	Nº UD/clase	Título
Español	5/octavo año	Así te relacionas

Nº sesiones: 3 tiempo 50m Fecha: 14 de marzo 2014

Lección nº56	viernes,14 de marzo de 2014
Contenidos: Los valores-prejuicios y estereotipos; Opinar, expresar acuerdo y desacuerdo, valorar.	
1. Introducción	
<p>En esta clase el objetivo serán los valores: interculturalidad , la tolerancia, el respeto a los demás, prejuicios ,estereotipos y la amistad, realidad que introduciré a los alumnos de manera atractiva y motivadora, con un cuento, fichas de vocabulario, tablas para rellenar y un texto que permiten motivar los alumnos hacia los contenidos de la clase, descubriendo sus conocimientos previos, sus intereses, motivaciones y realidades.</p>	

2. Objetivos generales	3. Criterios de Evaluación
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer la existencia de diferentes personalidades.</li> <li>2. Entender que todos somos iguales al mismo tiempo que somos diferentes;</li> <li>3. Interés por el conocimiento de los otros;</li> <li>4. Expresar opiniones, valorar ;</li> <li>5. Comprender y emplear el vocabulario relacionado con sus modos de ser y en los demás.</li> <li>6. Entender que mediante la tolerancia se evitan conflictos y se hacen amigos.</li> <li>7. Avanzar en la construcción de la identidad personal y social, desarrollando el pensamiento crítico, la confianza en uno mismo y en los demás y actitudes de la sociabilidad, la tolerancia y la cooperación.</li> <li>8. Lograr que los alumnos reflexionen acerca de los valores y estereotipos relativos a los españoles y acerca de los propios países de</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entiende el significado del vocabulario propuesto.</li> <li>2. Se expresa oralmente respetando las normas, respetando turno e intervención.</li> <li>3. Entiende el significado y utiliza correctamente el vocabulario propuesto.</li> </ol>

los alumnos adecuado a su nivel por medio de actividades lúdicas, expresivas y motivadoras.

Objetivo transversal:

- Expresarse oralmente siguiendo las normas de comunicación

#### 4. Contenidos

CONCEPTUAL:

Explicar la existencia de culturas diferentes y modos de ser y expresar opiniones.

PROCEDIMENTAL :

- Comprensión y memorización palabras.
- Observación de imágenes.
- Construcción de frases, a partir de sugerencias.
- Participación y cooperación en situaciones comunicativas de la clase.
- Exploración de las ideas, asociación y reunión de información .

ACTITUDINAL :

Disposición a realizar el trabajo que se le presenta, aplicándolo por medio de actividades prácticas.

Temas transversales

Educación para la Paz: fomentar el diálogo como instrumento de paz, justicia e igualdad.

Co-educación: cuidar el vocabulario para que no sea discriminatorio; trabajo cooperativo con grupos mixtos

#### 5. Actividades (tipo) y tareas propuestas

Actividad uno

La profesora entra en el aula saludando a sus alumnos en español, escribe los contenidos de la clase anterior y la lección del día.(5m) Les pregunta sobre lo que han hablado en la clase anterior haciendo así un repaso.(5m) Después les explica que hoy van a escuchar un cuento muy gracioso pero antes de empezar van a intentar descubrir la respuesta de una adivinanza.(ficha 1)La profesora les dice que necesitamos protegernos del sol y de la lluvia y les pregunta que utilizamos para eso. Después les dice que el sol es un personaje de cuento y los invita a escuchar con atención pues tendrán que ordenar las imágenes con el texto en una ficha (ficha2).(la profesora hace la corrección con sus alumnos).Después les hace preguntas. Por ejemplo: ¿Habéis gustado del cuento de la niña de chocolate? Cómo creéis que son vuestros amigos? ¿Qué pensáis acerca de las razas diferentes? ¿Dónde viven vuestros amigos? Etc. (12m)

Actividad dos

En seguida, la profesora les da un texto sobre Prejuicios y estereotipos y les pregunta que significan esas palabras (ficha 3). En seguida, los alumnos van a leer el texto e intentar localizar fragmentos que expresan ideas del texto con la ayuda de la profesora. (12m)

### Actividad tres

Para ayudar la memorización del vocabulario la profesora les invita a intentar reflexionar dando ejemplos de prejuicios y analizar estereotipos (ficha 3 ) y a comprenderlo con su ayuda. (16m)

6. Metodología	7. Atención a la diversidad
Se adoptará un enfoque plurimetodológico y globalizador para poder atender la diversidad del alumnado, siguiendo los principios de actividad y participación, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo e integrando en todas las actividades referencias a la vida cotidiana y a los intereses y motivaciones del alumnado, fomentando todas las posibilidades de expresión (oral, escrita, gráfica...). Flexibilidad del tiempo en el aula y crear un ambiente de trabajo y convivencia que facilite los aprendizajes	Organización flexible del aula con alumnos ayudantes para atender a los diversos ritmos de aprendizaje  Refuerzos positivos para reconocimiento del esfuerzo de los alumnos de ritmo más lento

8. Espacios y Recursos
Fichas de vocabulario y textos informativos  Ordenador  Tarjetas (cuento)

9. Procedimientos de Evaluación	10. Instrumentos de Evaluación
Observación sistemática de las actividades, participación, cooperación y actitudes de los alumnos. - Diálogos para conocimiento y seguimiento de los avances y dificultades en el aprendizaje de los contenidos de la Unidad.	- Fichas de ejercicios; - Directa centrada en las actitudes y valores y basada en la competencia de comprensión y expresión oral, y la discursiva

*consultas web gráficas :imágenes*

Autoría propia: Realización de materiales.

## Prejuicios y estereotipos

### ¿Que son los estereotipos?

El prejuicio es una actitud muy común en la sociedad actual. Consiste en la evaluación positiva o negativa de un grupo social y de sus miembros. Se trata de un proceso que conduce a la discriminación en numerosas ocasiones. Sin embargo, la mayoría de la gente tiene prejuicios, ya que los factores cognitivos y sociales contribuyen a su creación.

Cualquier grupo con una característica socialmente significativa puede ser objeto de prejuicio. Según la cultura, se hace hincapié en diferentes tipos de grupos, pero la raza, la religión, el sexo, la edad, la inclinación sexual, el estatus social y el entorno cultural son importantes detonantes en algunas sociedades.

La forma de adquirir los estereotipos, es generalmente a través del aprendizaje social. Se aprenden con frecuencia de la familia, los amigos y los medios de comunicación.

### ¿Se pueden cambiar los estereotipos?

Los estereotipos se pueden cambiar, aunque esto no ocurre fácilmente. Las impresiones iniciales de los grupos tienden a imprimirse con un valor duradero. Los estereotipos establecidos por la sociedad influyen en los pensamientos y conductas de tal forma que vuelven a la persona resistente a su modificación.

Está demostrado que el contacto con miembros del grupo estereotipado puede reducir el prejuicio.

Dar información que no corresponda con el estereotipo, que se repita y afecte a muchos miembros del grupo, puede ayudar a reducirlos y a mejorar las relaciones intergrupales.

Fuente: <http://www.mundogar.com>



1. Lee el texto y subraya las palabras desconocidas.
2. Localiza en el texto los fragmentos donde se expresan estas ideas:
  - Los estereotipos no se basan en la experiencia, se aprenden en la sociedad;
  - No es fácil modificar los estereotipos;
  - Conocer otras culturas ayuda a romper los estereotipos.

**(Fíjate ficha 4)**

3. ¿Existe en tu cultura algún estereotipo sobre el carácter o el aspecto físico de los españoles? Anótalo y coméntalo con tus compañeros para comprobar si habéis coincidido.

---

4. ¿Qué estereotipos hay en otros países sobre el tuyo? ¿Por qué piensas que existen? ¿Puedes dar alguna explicación que ayude a romperlos? Coméntalo con tus compañeros.

---

---

5. **Elije tres adjetivos para definir a las gentes de tu país y tres sobre los españoles.**

«Altos, fuertes, guapos»

«Peligroso, agresivo, grosero»

«Altos, mafiosos y peligrosos»

«Listos, guapos y fuertes»

«Muy encantadores, listos, guapos»

«Simpático, agradable, materialistas»

«Trabajadores, simpáticos y simples»

«Pobres, religiosos, trabajadores»

6. TIPOS DE PREJUICIOS

Con la ayuda de tu compañero intenta dar ejemplos.

Existen numerosos tipos de prejuicios. Los más generales aparecen en esta lista:

ASPECTO FÍSICO

Género

EDAD

CULTURAL/RACIAL

OPCIÓN SEXUAL

RELIGIÓN

NACIONALIDAD/REGIÓN

DISCAPACIDAD/ENFERMEDAD

IDEOLÓGICO

## ECONÓMICO

### 7.RELACIONES ENTRE PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

Como te habrás dado cuenta, el prejuicio guía nuestras emociones de manera negativa y nos impide reflexionar de forma neutra sobre personas o grupos. Los prejuicios a veces son culturales, es decir, los hemos adquirido bien a través de los medios de comunicación o por la educación que hemos recibido. En la creación del prejuicio influyen mucho los estereotipos. Aquí tienes cuatro ejemplos de estereotipo en imágenes, intenta con la ayuda de tu compañero reflexionar sobre cada una.

 <p>¿todos los españoles son toreros, vividores y vagos?</p>	<p>¿Los franceses son orgullosos?</p> 
<p>¿Los japoneses son fríos y despiadados?</p> 	<p>¿Todos los profesores son crueles?</p> 

Fuente: Autoría propia (google imágenes)