

Nuno Miguel Valente Simões

A abordagem intercultural e plurilingue no ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Básico

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Orientação

Prof. Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E
FRANCÊS/ESPAÑHOL NO ENSINO BÁSICO

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro grande obrigado destina-se à minha família pelo apoio incondicional e pela fé depositada nesta etapa que agora termina, em especial, aos meus pais Maria Helena e Fernando, e aos meus sobrinhos Leonor e João.

O meu sincero e profundo agradecimento ao Dr. Manuel Bernardo Queiroz Canha, pela sua orientação na elaboração deste relatório.

Às professoras Inês Silva e Ana Rita Rocha, ao Dr. Rui Teles e à professora Susana Tavares, o meu humilde obrigado pelo trabalho de orientação e supervisão pedagógica realizado ao longo da minha Prática Pedagógica. Um obrigado também muito especial à Mestra Maria Edite Orange, a inspiração principal por detrás de todo o meu trabalho, e ao Dr. Mário Cruz, pelo desafio lançado.

Às professoras Maria de Fátima Antunes Santiago e Ana Lúcia Santos, por me terem ensinado que “para ser grande” eu teria de “ser inteiro”, onde nada meu “exagera ou exclui”. Neste relatório a “lua brilha porque alta brilha” mesmo depois de 20 anos. Um extraordinário e genial obrigado complementado por “un merci plein de silence”.

À professora Stella Lopes, com quem aprendi que há sempre uma segunda oportunidade na vida, que nos abre portas e oportunidade de ouro. Acredito que esta foi uma dessas oportunidades. Obrigado por ter acreditado em mim, quando eu não sabia fazê-lo.

A todos os meus alunos e colegas de profissão que tornam sempre o meu percurso profissional um desafio gratificante.

E finalmente, mas não o menos importante, a vocês meus amigos de ontem, hoje e, quiçá, para sempre ... Nuno Teixeira, Tiago Santana, Dora Jorge, Marisa Rodrigues, Hélder Ferreira, Rui Bispo, João Marques, Laetitia Pereira, Ana Sofia Vale, Patrícia Pereira, Joana Mata, Afonso Ribeiro, Isabel Lisboa e João Sardo. Graças a vocês, sou um ser humano melhor. Obrigado pela força e pela amizade.

André Ramos e João Rei ... *because there are always reasons for everything, thank you for becoming the one behind the man who reached this far ... regardless.*

RESUMO

Numa era global marcada por avanços tecnológicos e pela diversidade cultural e linguística, é necessária uma nova linha de pensamento educativo e didático que conduza à formação de falantes cada vez mais pluriculturais e plurilingues, capazes de compreender, respeitar e interagir com outros povos e culturas. O desenvolvimento de competências comunicativas em, pelo menos, dois idiomas do espaço europeu é uma das medidas promovidas pelas políticas linguísticas europeias, que visam preparar os cidadãos para um diálogo intercultural, que fomente o respeito e a abertura face a essas diferenças, e pela construção de uma identidade intercultural e plurilingue nos próprios cidadãos exercendo, assim, a sua cidadania. Este paradigma tem implicações quer na aula de Língua Estrangeira, como ferramenta que permite ao aluno a ampliar a sua visão do mundo, quer no papel do professor, que nela intervém, enquanto, responsável pela construção social e formativa dos seus aprendentes. Estrutura-se, assim, um modelo educativo que abraça todas as culturas e reportórios linguísticos presentes dentro e fora do âmbito escolar.

Neste relatório de estágio, resultante da prática pedagógica centrada no ensino do Inglês e do Espanhol, teci uma reflexão crítica sobre os diferentes cenários pedagógicos construídos durante três semestres académicos, com alunos portugueses do Ensino Básico. O fio condutor de toda a prática desenvolvida centrou-se no paradigma da abordagem intercultural e, com base nessa linha de pensamento, propus-me aferir os contributos que as minhas opções metodológicas tiveram quer no processo de aprendizagem dos meus alunos, quer na sua construção pessoal e social.

Palavras-chave: interculturalidade, plurilinguismo, competências interculturais e plurilingues, abordagem intercultural no ensino de línguas

ABSTRACT

In this current era of globalization marked by the technological developments and the cultural and linguistic diversity, a new educational and didactical way of thinking able to shape capable pluricultural and plurilingual speakers is needed, so that these know how to show understanding and respect towards other people's cultures and ability to interact with them. The development of communicative competences in, at least, two European official languages is one of measures promoted by the European linguistic policies. These aim at preparing citizens for an intercultural dialogue able to strengthen respect and openness in regards to cultural differences and to the building of an intercultural and plurilingual identity allowing its citizens to demonstrate their citizenship. This has had implications within the context of the Foreign Language class, which allows students to expand their vision of the world, as well as in the intervening teacher's role in the social and formative building of the learners. Thus, a new education model that embraces all languages and cultures within and outside of the school context can be set.

This teacher training report about all the educational practices set on the teaching of English and Spanish, provides a critical reflection on the pedagogical scenarios built around those practices carried out for Portuguese students of Elementary level. The main thread, which connects the whole teaching practice, is centered on the ideology of an intercultural approach to language teaching and, based on it, I tried to access how much my methodological choices contributed to the learning process of my students as well as their personal and social formation.

Key-words: interculturality, plurilinguism, intercultural and plurilingual competences, intercultural approach to language teaching

ÍNDICE

Introdução	9
1. Por uma educação em línguas no século XXI centrada na interculturalidade e no plurilinguismo	
1.1. A conjuntura sociocultural e educativa	
1.1.1. A diversidade cultural e linguística no contexto europeu	12
1.1.2. Políticas linguísticas e educativas: promoção do plurilinguismo ...	16
1.2. A competência comunicativa intercultural e plurilingue no processo ensino-aprendizagem em línguas	20
1.3. Por uma Educação global intercultural e plurilingue / educação para a cidadania e para os valores: interfaces.....	28
2. Cenários Pedagógico-Didáticos e Contextos de Investigação	
2.1. Prática Pedagógica: caracterização do meio escolar e expectativas profissionais	33
2.2. A abordagem intercultural no ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico	39
2.2.1. <i>My Cat Likes To Hide In Boxes</i> : uma planificação centrada na interdisciplinaridade	42
2.2.2. Reflexão crítica análise de dados empíricos resultantes da experiência pedagógica	47
2.3. A abordagem intercultural no ensino de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico	52
2.3.1. Uma retrospectiva em torno da experiência pedagógica	56
2.3.2. <i>El mundo Hispánico</i> : uma planificação centrada na Interculturalidade dentro do mundo hispânico	63

2.3.3. Reflexão e análise empírica da experiência pedagógica	66
Considerações finais	76
Bibliografia	81

ÍNDICE DE ANEXOS¹

- Anexo 1 - Unidade didática: *My cat likes to hide in boxes*
- Anexo 2 - Recursos: *Flaschcards & Wordcards*
- Anexo 3 - Apresentação do *picture book: My cat likes to hide in boxes* (PowerPoint)
- Anexo 4 - Video musical: *My cat likes to hide in boxes*
- Anexo 5 - Ficha de trabalho: *My cat likes to hide in boxes (Post-storytelling activities)*
- Anexo 6 - PowerPoint: Quiz *Who wants to be a millionaire*
- Anexo 7 - Ficha de trabalho: Quiz *Who wants to be a millionaire*
- Anexo 8 - 'Class project *Our cats don't hide in boxes* (template)
- Anexo 9 - *Tarjetas: las amistades internacionales*
- Anexo 10 - *Quiz Cultural*
- Anexo 11 - *Tarjetas: Feliz Navidad*
- Anexo 12 - Ficha de trabalho *Las costumbres europeas navideñas*
- Anexo 13 - *PowerPoint Las costumbres europeas navideñas (Quiz)*
- Anexo 14 - Cartoons humorísticos
- Anexo 15 - *Tarjetas: O debate de turma*
- Anexo 16 - Ficha de trabalho *El mundo hispánico*
- Anexo 17 - Ficha de trabalho *Las variedades del español*
- Anexo 18 - *Tarjetas: Las variedades lexicales hispánicas*
- Anexo 19 - Questionário final

¹ Os anexos descritos estão disponíveis para consulta no CD-ROM que acompanha este relatório.

ABREVIATURAS

CC - Competência comunicativa

CE - Conselho da Europa

CI – Competência Intercultural

CLIL – *Content Language Integrated Learning*

CP – Competência Plurilingue

EIP – Educação Intercultural e Plurilingue

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas

UD – Unidade didática

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico dos últimos vinte anos e a crescente mobilidade de pessoas e bens entre diferentes espaços territoriais permite-nos caracterizar e entender a sociedade contemporânea como uma sociedade cada vez mais global composta pela pluralidade de línguas e culturas que já não vivem separadas por fronteiras geopolíticas, especialmente no espaço europeu, e cada vez mais aproximadas pelas novas tecnologias. No entanto, tal aproximação virtual e a crescente globalização não se sentem de modo equitativo no mundo inteiro, pois é evidente, ainda, alguma relutância à ideia de uma sociedade globalizada por motivos socioculturais e políticos, especialmente nos contextos que se consideram ameaçados por este fenómeno, tanto na sua identidade como na sua diversidade.

Consciente da relação indissociável e inseparável que a língua tem com a cultura, pois a língua é “um dos sistemas de expressão de uma cultura e que diferentes línguas apresentam preferências influenciadas pela cultura” (Oliveira, 2000 citado em Cruz, Antunes e Teixeira, 2009: s/p), parece evidente a importância que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) tem ao procurar promover a abertura e o respeito para com diferentes povos e culturas. Tais valores e atitudes contribuem favoravelmente tanto no exercício de cidadania como na construção de uma identidade intercultural e plurilingue. Nesta era de globalização, a União Europeia (UE) tem reforçado a cooperação entre os seus cidadãos, promovendo a unidade na diversidade (cf. Faria, 1992) e defendendo a necessidade de todos cidadãos europeus cooperarem uns com os outros num espírito de tolerância e solidariedade pela, por exemplo, aprendizagem de línguas. A UE tem sofrido um alargamento significativo devido à entrada constante de novos países, mas as suas preocupações não se prendem apenas ao espaço europeu, tendo manifestado, também, um papel predominante na reflexão relativas às problemáticas sociopolíticas atuais (como por exemplo, o terrorismo internacional) e na, consequentemente, procura de soluções.

É, por isso, imperativo que todos os cidadãos europeus, possuam competência para comunicar e interagir não só uns com os outros, mas também fora do espaço europeu. A nova paisagem global obriga a uma adaptação por parte das sociedades, cada vez mais plurilingues e pluriculturais, criando um novo desafio às escolas que, por sua vez, acabam por assumir um papel preponderante na formação de cidadãos críticos e responsáveis e na compreensão entre os mesmos num diálogo intercultural. Nas escolas portuguesas encontramos, atualmente, uma grande diversidade linguística e cultural resultante do fluxo migratório sentido nos últimos quinze anos (cf. Ferreira, 2003) e, como tal, tornou-se necessário ajustar as políticas educativas, em vigor, a esta nova realidade. Sustentado pelas políticas linguísticas europeias, o ensino de línguas tem sido, gradualmente, redefinido no sentido fomentar o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais.

Foi com por base nesta conjuntura, que decidi desenvolver o meu trabalho no âmbito das diferentes Práticas Pedagógicas realizadas durante três semestres curriculares inseridos no Mestrado em Ensino de Inglês e Francês/Espanhol (MEIFE) no Ensino Básico, assentando em abordagens interculturais em espaços pedagógicos de sensibilização à diversidade cultural e linguística num contante diálogo que visa promover valores de respeito, solidariedade e tolerância no seio da atual sociedade globalizante. A paixão pessoal por idiomas e a enorme inspiração retirada no seio da unidade curricular de Educação Intercultural e Linguística, unidade curricular pertencente a MEIFE, permitiu, desde cedo, definir o tema que serviria de fio condutor entre todas as minhas três Práticas Pedagógicas. Desenvolver, junto dos meus alunos, uma competência intercultural e plurilingue que os ajuda a tornarem-se falantes plurilingues e pluriculturais, contribuiu, acredito, de forma muito positiva, na sua formação global, quer por meio do Inglês quer por meio do Espanhol, as duas línguas de comunicação neste processo. O presente relatório de estágio procura, nesse sentido, partilhar e analisar de forma crítica, as opções metodológicas feitas ao longo de toda a Prática Pedagógica, enquadrando os pressupostos teóricos-conceituais que as fundamentam. Do ponto de vista investigativo, este relatório procura averiguar,

também, se a construção formativa dos alunos, com quem trabalhei, se enriqueceu em função desta tentativa de alargamento dos seus saberes e horizontes culturais e linguísticos, despertando a sua atenção para o conhecimento de outras realidades socioculturais e ampliando e/ou refutando conhecimentos prévios. Procurei que os alunos partilhassem, de modo reflexivo, as experiências pessoais vividas no seio de culturas distintas, a relação socioafetiva que têm com determinados idiomas, no sentido de se conhecerem e se compreenderem melhor no confronto e no diálogo com e sobre o Outro, como exercício de cidadania numa sociedade plural e global.

1.POR UMA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS DO SÉCULO XXI CENTRADA NA INTERCULTURALIDADE E NO PLURILINGUISMO

1.1.A CONJUNTURA SOCIOCULTURAL E EDUCATIVA

1.1.1.A diversidade linguística e cultural no contexto europeu

A Europa do século XXI é o resultado de uma simbiose entre o seu passado histórico, composto pelas grandes narrativas do “velho continente [enquanto] espaço de tensões e conflitos” (Faria, 1992: 985), e um presente marcado pelos esforços de entendimento entre as diferentes nações o que se espelha nos projeto de unificação política e económica, que é hoje a União Europeia (UE). Esta nova Europa, como designa Faria (*ibidem*), é o resultado da sua própria diversidade, marcada pela livre circulação de pessoas e de bens num espaço sem fronteiras geopolíticas. Embora mais plural e aberta a outras culturas (Matias, 2009), esta mesma Europa respirará sempre de uma certa nostalgia pelo passado presente na sua identidade mas bem distante do “espírito imperialista de outrora [e] de conquista contínua de novos povos e etnias” (idem, *ibidem*: 48). A atual Europa tem procurado construir uma unidade política e cultural que beneficia os cidadãos europeus por intermédio de uma permuta constante, tanto cultural como linguística, e que levou à formação da UE enquanto projeto de unificação europeu, que visa manter e respeitar a sua diversidade cultural.

A UE, em consequência dos seus sucessivos alargamentos, tem, atualmente, 500 milhões de cidadãos, 28 Estados-Membros, 3 alfabetos, 24 línguas oficiais e cerca de 60 outras línguas fazem também parte da herança europeia e são faladas em determinados territórios ou por grupos específicos. Além disso, os fluxos migratórios

trouxeram consigo uma grande diversidade de línguas calculando-se, que dentro das fronteiras da UE existem cerca de 175 nacionalidades (Comissão Europeia, 2015: WEB). Este cenário plural de vozes, línguas e culturas no seio do espaço Europeu tem apresentado uma coexistência, que se deseja harmoniosa, ainda que com alguma adversidade, simboliza o desejo de união na diversidade (Faria, 1992), que constitui um dos pilares do projeto europeu e um das grandes riquezas da cultura europeia.

As línguas são simultaneamente parte integrante da identidade de cada cidadão e uma herança comum de uma sociedade (Dias, 2008) e servem de ferramenta comunicativa entre povos e de acesso a outras culturas, promovendo a compreensão entre todos os sujeitos. Para conseguir o êxito nessa comunicação e compreensão, é necessária uma política linguística, que promova o plurilinguismo, como comentar-se-á mais à frente, o que se pode traduzir em novas perspetivas de vida para os cidadãos, aumentando a sua empregabilidade, facilitando o acesso aos serviços, o exercício dos seus direitos e contribuindo para a solidariedade através da promoção do diálogo intercultural e da coesão social, tanto em matérias de educação como nos âmbitos do comércio e lazer. Parece-me, por isso, importante que essas políticas defendam e assegurem a proteção e o respeito pela diversidade cultural e linguística de todos os cidadãos europeus.

O reconhecimento pela UNESCO de que “cada cultura e de que cada língua têm uma dignidade e um valor que devem ser respeitados e preservados” (Dias, 2008: 3) está bem presente em vários documentos. A questão da diversidade linguística no espaço europeu está prevista no Artigo 22.º da *Carta dos Direitos Fundamentais da União*, onde se refere que o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística dos povos europeus. Por sua vez, o Artigo 3.º do *Tratado da União Europeia*, reconhece, igualmente, a riqueza inerente da diversidade cultural e linguística e apela à proteção do património cultural europeu. A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* e a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* são, porém, os dois documentos centrais que colocam maior ênfase nas questões da diversidade.

Elaborada em Barcelona no ano de 1996 em parceria com várias instituições, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* visa o reconhecimento dos direitos linguísticos tanto das comunidades autóctones maioritárias como das comunidades minoritárias resultantes dos fluxos migratórios que transformaram o espaço europeu (Matias, 2009; Mateus, 2011). Por isso, a todos os cidadãos é reconhecido o direito de se comunicarem nas suas línguas nativas, tanto na esfera pública como na esfera privada, de usarem os seus próprios nomes e desenvolverem as suas culturas. A par destes direitos, existem também deveres. A sociedade de acolhimento deve assegurar o ensino das línguas e das culturas dos povos que recebe. Por outro lado, espera-se que as novas comunidades se relacionem com a comunidade de acolhimento no sentido de se integrarem com sucesso, formando, assim, uma nova cidadania, como vem expresso no Artigo 4.º, no qual

“as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração, [isto é] uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que partilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global”
(Dias, 2008: 3)

Deve, assim, existir um papel recíproco entre quem acolhe e quem chega. Se, por um lado, os autóctones devem criar condições que permitam o acesso à cultura dominante sem que tal implique a desvalorização ou anulação da cultura das minorias em termos linguísticos e culturais, por outro, o próprio emigrante deve ter uma atitude de abertura e estar disposto a partilhar os seus referentes. Nesta Declaração torna-se explícita a necessidade de existir “uma ética de responsabilização social que implique a interação pelo reconhecimento” (*idem, ibidem*) capaz de evitar o isolamento e a marginalização das comunidades migratórias no seio da vida sociocultural do país

acolhedor e permitir que o contato com a cultura dominante não se reduza apenas à esfera profissional. Outra das particularidades desta Declaração é o incentivo ao plurilinguismo, estimulando-se a aprendizagem de línguas desde a infância e o apelo a que essa mesma aprendizagem contribua para “a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural” (Matias, 2009: 25) com implicações quer na reestruturação dos programas escolares quer formação de professores.

A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, por sua vez, surgiu em 2001 e considera que a defesa da diversidade cultural é “um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana” (Dias, 2008: 4). Um respeito que envolve tanto os povos autóctones como as minorias num contexto marcado por valores como a ética, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e o entendimento mútuos. Como é referido no preâmbulo, a globalização “apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações” (*idem, ibidem*). O Artigo 1.º remete para as questões da “diversidade [manifestada] na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (*idem, ibidem*). Tal diversidade cultural, encarada como património comum da humanidade, justifica a missão, tanto do Parlamento Europeu como do Conselho da União Europeia, de “criar uma união cada vez mais estreita entre os povos europeus e de contribuir para o desenvolvimento das culturas dos Estados-Membros” (Matias, 2009: 27). Com esta missão pretende-se reconhecer e consolidar a diversidade do espaço europeu para salvaguardada e benefício das gerações vindouras.

Em síntese, parece-me evidente de que a questão da diversidade linguística e cultural no espaço europeu, que tem marcado o discurso da UE nas últimas décadas, é um dos seus maiores pilares, quer pela riqueza que possui como pelos desafios que apresenta. Um desses desafios é, seguramente, salvaguardar e promover tanto as línguas europeias oficiais como as línguas regionais e minoritárias coexistentes. Tal ação tem-se revelado como uma mais-valia na promoção do diálogo intercultural baseado numa cultura de paz e respeito pelo Outro, tanto na sua diversidade como na

sua diferença. Acredito que a existência deste diálogo intercultural numa sociedade plural é de extrema importância para que se possam evitar situações de discriminação e intolerância étnica, racial, religiosa, linguística e sociocultural. Cabe-nos agora compreender como no plano político e educativo, se assegura tal respeito e salvaguarda desta diversidade coexistente no espaço europeu, aspeto que se analisará de seguida.

1.1.2. Política linguística e educativa: promoção do plurilinguismo

A UE tem procurado promover a construção de uma educação para o plurilinguismo e a criação das condições necessárias à implementação de um ensino que dê resposta às exigências sociais, culturais, económicas e políticas da atualidade. Numa sociedade de informação e comunicação, como a que nos caracteriza, cabe à UE fomentar políticas educativas, capazes de “superar os desafios da globalização e preservar a diversidade da população europeia” (Comissão Europeia, 2006: 6).

A atenção dada à educação no espaço europeu, no plano político, retrocede aos anos 70, com a criação de bases de dados sobre os diferentes sistemas de ensino e promovendo o intercâmbio entre estudantes ao longo do espaço europeu, nos anos 80 com o lançamento do programa Erasmus. Desde então, o Conselho da Europa (CE) tem procurado fomentar novas abordagens de ensino de LE por intermédio de práticas pedagógicas plurilingues e interculturais, com vista a uma aprendizagem em que permita a compreensão e a valorização da identidade do Outro e da sua cultura (Dias, 2008). Desde 1989, com o lançamento do projeto *Language Learning for European Citizenship* que se tentou fomentar o diálogo intercultural com a introdução de LE nos primeiros anos de escolaridade nos estabelecimentos de ensino, como objetivo de promover a intercompreensão entre os diferentes povos europeus (Cruz, Antunes & Teixeira, 2009). Contudo, é com o Tratado de Maastricht em 1992, que pretendia não só melhorar as condições de vida dos europeus, como também permitir a livre

circulação de pessoas, serviços e capitais, que se começa a refletir na dimensão europeia da educação, especialmente com a publicação do *Livro Branco sobre Educação e a Formação: Rumo à Sociedade Cognitiva* três anos depois. O principal objetivo desta publicação era “identificar as principais linhas de ação nos domínios da educação e da formação que conduzem a uma sociedade do conhecimento, produtiva, competitiva, inovadora e integradora” (Gonçalves, 2011: 29). O CE iniciava, assim, um diálogo que defendia as línguas minoritárias e preconizava que todos os cidadãos deveriam dominar pelo menos mais duas línguas estrangeiras (Comissão das Comunidades Europeias, 1995) pertencentes à UE (nesta altura ainda designada de Comunidade Económica Europeia) para além da sua língua materna (LM).

Strecht-Ribeiro (1990) acreditava que um dos obstáculos mais graves à mobilidade e à procura de emprego estava relacionado com a aprendizagem de línguas, pois muitos cidadãos não só desconheciam ou não dominavam outra língua exceto a sua, como também não possuíam qualquer conhecimento sobre a cultura de outros países. Por este motivo, o autor defendia que “aqueles que começam a ser expostos à língua estrangeira durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência dos que iniciam quando adultos” (Strecht-Ribeiro, 1990: 41). Tal proficiência numa outra língua, para além da LM, parece-me ser um fator essencial na formação global dos cidadãos socialmente pró-ativos no espaço Europeu.

O ano de 2001, o *Ano Europeu das Línguas*, é um marco histórico na construção de uma política linguística europeia virada para o plurilinguismo, isto é, uma política que celebra a “diversidade linguística e cultural da Europa e incentiva todos os [seus] cidadãos a aprenderem línguas estrangeiras” (Dias, 2008: 12) e que permita criar as condições necessárias à implementação de um ensino que responda às novas exigências socioculturais, económicas e políticas da atualidade. De acordo com as várias iniciativas realizadas nesse ano, com o intuito de promover o plurilinguismo através de abordagens diversificadas e inovadoras (Gonçalves, 2011) conseguiu-se incentivar os cidadãos europeus a desenvolver competências linguísticas, especialmente em línguas, normalmente, menos estudadas como as línguas

escandinavas ou o Português, entre outras, resultando assim numa abertura para a diversidade linguística e cultural europeia. O plurilinguismo “should be understood in this dual sense: it constitutes a conception of the speaker as fundamentally plural and a value in that it is the basis of linguistic tolerance, an essential element of intercultural education” (Beacco & Byram, 2007: 18). Para o cidadão, associar a aprendizagem das línguas à descoberta e à vivência das culturas potencia e fomenta novas aprendizagens culturais no contato direto com o Outro para além dos livros e permite formar um espírito mais aberto e tolerante face à diferença, quer cultural quer linguística. Neste sentido, parece-me evidente que o diálogo, a partilha e os choques culturais sejam o desafio que potencia a criação de pontes de intercompreensão entre os cidadãos e na formação de falantes plurilingues e pluriculturais, capazes de se expressar e comunicar entre si numa variedade múltipla de reportórios linguísticos (Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 2003).

A publicação, nesse mesmo ano, do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) concebe “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linha de orientação curricular, exame nacionais” (CE, 2001: 19). Desta forma, cada cidadão, por intermédio de programas comunitários, associa a aprendizagem de línguas com as suas vivências culturais potenciando “um leque de aprendizagens culturais experienciadas com e pelo Outro” (Dias, 2008: 14). Promove-se, assim, um verdadeiro diálogo intercultural, reforçando o sentido de identidade e cidadania dos seus cidadãos. O QECRL, no âmbito da aprendizagem de línguas num contexto cultural e linguisticamente cada vez mais diversificado, complexo e heterógeno no espaço Europeu, procura “harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas” (Gonçalves, 2011: 36) e concetualiza um conjunto de princípios pedagógicos orientadores que servem de “base de trabalho comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais” (CE, 2001: 19). Este documento, enquanto documento orientador que se preocupa em apoiar os professores, educadores e os aprendizes de línguas no seu processo de ensino-aprendizagem, define as competências, os conteúdos, e as estratégias desde o nível mais elementar

(A1) ao nível máximo de proficiência (C2). A aprendizagem de línguas, como processo ativo que, formal ou informalmente, decorre ao longo da vida é claramente defendida e sustentada neste documento, o que o torna num organizador das aprendizagens dos aprendentes. De forma sumária, pode-se definir o QECRL como um documento que tece uma

“descrição exaustiva das várias componentes dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (contexto político educativo, tipo de abordagem, níveis comuns de referência/avaliação, o papel do aprendente, as competências, opções metodológicas, tarefas/actividades, diversidade dos currículos), deixando, no entanto, sempre em aberto a possibilidade de fazer escolhas, em função dos contextos, dos currículos, das necessidades, das motivações, das características e dos recursos...” (Gonçalves, 2011: 36)

Assistimos, assim a um posicionamento metodológico que se adequa aos princípios de uma política linguística promotora do plurilinguismo numa UE flexível e capaz reconhecer a diversidade e a complexidade dos diferentes contextos e dos perfis dos sujeitos aprendentes.

Em síntese, parece-me claro que um dos princípios defendidos por uma Europa diversificada e em constante mudança geopolítica e económica prende-se com o acesso equitativo à educação por parte de todos os seus cidadãos, especialmente no que respeita à aprendizagem de línguas que facilitem a sua mobilidade no espaço europeu. Nesse sentido e para que o plurilinguismo possa ser promovido com eficiência, devem todos os estados membros, melhorar a qualidade e a eficácia dos seus sistemas educativos permitindo aos seus cidadãos a possibilidade de desenvolver competências quer no âmbito das línguas, apoiadas por documentadores orientadores como o QECRL, quer no âmbito das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC). Desta forma, acredito que poder-se incrementar, gradualmente e com êxito, a mobilidade e o intercâmbio de culturas e das respetivas línguas vinculativas dentro de

uma Europa cada vez mais diversificada e plural. Cabe-me agora analisar que competências principais podem os aprendentes de línguas desenvolver no seio de uma aprendizagem promotora do plurilinguismo e defensora da diversidade linguístico-cultural europeia.

1.2. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL E PLURILINGUE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUAS

Hoje, mais do que nunca, sabemos que a língua é “um veículo de expressão da cultura e, como tal, o ensino-aprendizagem de uma LE deverá ter, entre outros objetivos, o desenvolvimento de uma competência sociocultural que permita ao aprendente atuar eficazmente em função do contexto e dos interlocutores” (Dias, 2008: 15). Tal noção, no entanto, só começou a ganhar relevância na década de 70 do século XX, graças ao contributo de Dell Hymes (1972) e o seu conceito de competência comunicativa (CC), que engloba tanto os conhecimentos linguísticos como a capacidade de os usar adequadamente em função dos contextos (*idem, ibidem*). Esta competência é definida tendo em conta os aspetos socioculturais e as condições de realização do ato comunicativo, cujas dimensões que a compõe, não são fáceis de delimitar ou definir (Andrade, 1997). No próprio QECRL constatamos que “a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática” (CE, 2001: 34) e o modelo mais paradigmático da CC, foi concetualizado por Bachman (1990). Este modelo subdivide a CC em três componentes: linguística, estratégica e psicofisiológica, é dos primeiros modelos a perspetiva a componente sociocultural e o conhecimento do mundo como subcomponentes da competência estratégica. No entanto, é o modelo de competência comunicativa de Byram (1997), composto por vários saberes que se acionam durante o processo de ensino-aprendizagem e o transcendem, convertendo o aluno num

mediador autónomo, que nos interessa neste contexto. Os saberes, a que se refere Byram, dizem respeito ao conhecimento que o falante tem tanto sobre a sua cultura de origem como das referências culturais dos interlocutores. O *saber ser* compreende as “atitudes e integra a disponibilidade para conhecer o Outro, de se ser capaz de se relativizar quem se é e de se aceitar que existem outras normas e valores igualmente legítimos de estar, de perceber, de conceber e de estruturar o mundo” (Dias, 2008: 16) pressupondo a descentração e a adoção de uma atitude de abertura, tolerância e solidariedade para com o Outro, retificando estereótipos, e combatendo preconceitos. Por sua vez, o *saber compreender*, o *saber aprender* e *saber fazer* pressupõem, por um lado, “a capacidade e a disponibilidade para ler os textos da cultura do Outro e de os relacionar com a cultura de origem e, por outro, a capacidade de adquirir conhecimentos e de os mobilizar em situações reais de comunicação” (*idem, ibidem*). A mobilização de todos estes saberes é acompanhada pelo desenvolvimento de uma consciência cultural crítica (Cruz, 2011) uma vez que todo o processo de descoberta de Si e do Outro requer reflexão e consciencialização dos lugares comuns e dos pontos diversos, o que obriga os sujeitos a *saber envolverem-se* de modo a que o espaço de interação seja possível. Esta consciência crítica cultural assenta nos princípios da reflexão, da diferença, do conflito (Phipps & Guilherme, 2004) e fomenta nos aprendentes “[a análise crítica] sobre saberes que contactam” (Cruz, 2011:26). Estes princípios refletem sobre as diferenças culturais encontradas no seio de um encontro intercultural e conduzem à construção de um diálogo que potencia a ação, enquanto fruto do pensamento e reflexão críticos. Assim, ao apoderar-se do novo saber como ferramenta para uma “cidadania crítica e ativa” (*idem, ibidem*), o cidadão consegue resolver problemas e superar conflitos em sociedade. O desenvolvimento de uma competência intercultural (CI), procura valorizar as línguas, as culturas e as identidades dos cidadãos no espaço europeu e resulta da

“combination of knowledge, skills, attitudes and behaviours which allow a speaker, to varying degrees, to recognize, understand, interpret and accept other ways of living and thinking beyond his or her home culture. This competence is the basis of understanding among people, and is not limited to language ability. It also allows one to understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; establish positive and constructive relationships with such people; understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference” (Byram & Byram, 2007)

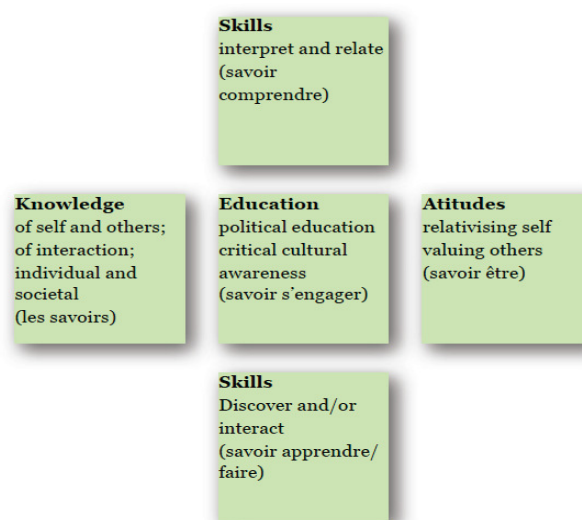


Figura 1 – As dimensões da Competência Intercultural (Byram, 1997)

Byram enfatiza, aqui, a importância que tem o conhecimento de Si e do Outro, o fenómeno de interação, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e fazer, e ainda ao saber ser, na relativização de Si e na valorização do Outro (ver figura 1). Como afirma Martins, a competência intercultural “pressupõe uma capacidade de mediação e atitudes de disponibilidade e abertura para partilhar as experiências linguísticas e culturais do

Outro” (2008: 126). Com este espírito e abertura e capacidade de adaptação e de receptividade no processo de conhecimento e compreensão sobre o Outro consegue-se mobilizar esta competência com sucesso, dando, assim, lugar a um processo de negociação entre os contextos e perspectivas dos sujeitos intervenientes nas suas diferentes línguas.

Por esta razão aprender uma LE parece-me fundamental para a formação e desenvolvimento de um comunicador intercultural, destacando a urgência de fazer emergir a comunicação intercultural na educação linguística. Este mesmo comunicador, que comunica eficazmente tendo em consideração o contexto no qual interage, não tem que alcançar o ideal do falante nativo, mas sim tornar-se um falante intercultural que ao iniciar a aprendizagem de uma LE, possui o seu próprio repertório de saberes culturais e competências noutras línguas. Este serve-se das mesmas como “filtro para a interpretação de novas referências [para além de incorporar] um conjunto de saberes que lhe permitem ser, estar, aprender e viver com o Outro” (Dias, 2008: 18) desempenhando o papel de mediador entre os sujeitos que não consigam comunicar de forma eficaz. Desta forma, o aprendente passa a articular os novos saberes com outros que mobilizou ao longo da vida tanto em função da sua cultura de origem como de outras. Ao mesmo tempo, converte-se num ator social que se serve da língua orientando-se para a ação, agindo “em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos” (CE, 2001: 29), através de estratégias adequadas e tarefas significativas. O QECRL também refere que o aprendente reflete sobre a sua cultura e a cultura-alvo desenvolvendo um conjunto de capacidades interculturais que poderão ser descritas como: a) a capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; b) a capacidade de recorrer a estratégias no sentido de estabelecer o contacto com outras culturas; c) a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira gerindo os mal-entendidos e conflitos interculturais; d) a capacidade de superar visões estereotipadas (CE, 2001: 151).

Com esta nova perspectiva sobre o mundo, as línguas e as culturas, julgo ser evidente que o professor de LE necessita de uma formação mais adequada. O professor deve ser capaz de fomentar nos seus alunos não só uma competência comunicativa *per se*, mas usá-la para o fomento da interculturalidade com base em estratégias e recursos que corroboram nessa orientação. Cabe ao professor saber “ser sensível à mudança dos objetivos de ensino-aprendizagem de uma língua, se comparados com os de décadas anteriores, percebendo e fazendo perceber, (...), que conhecer a língua(s) e a(s) cultura(s) do(s) Outro(s) é conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura” (Bizarro & Braga, 2004: 63) e incutir esse mesmo espírito e valor nos seus alunos, como modelo a seguir.

Falar de uma CI implica referir uma outra competência, a competência plurilingue (CP), que “tem a ver com um alargado repertório linguístico, que permitirá ao indivíduo ser capaz de comunicar e compreender mensagens num determinado contexto que se constrói pela presença de mais de uma língua” (Andrade, 2003 citado em Cruz, Antunes & Teixeira, 2009: s/p). Por outras palavras, a CP permite ao sujeito falante decodificar mensagens num determinado âmbito comunicando servindo-se das línguas que já conhece para as compreender. Deve-se salientar a relação simbiótica que existe entre estas duas competências devido à pluralidade, à heterogeneidade e à complexidade que as caracterizam e que requer um trabalho paralelo (Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 2003). Para além disso, a CP, como também destacam as autoras previamente citadas, é um elemento que pertence de forma particular a cada sujeito falante e que assegura de forma sistemática a relação entre diferentes línguas e culturas de modo a que a aprendizagem feita em torno destas mesmas não represente uma perda da identidade cultural dos sujeitos, mas sim uma experiência formativa enriquecedora. Trata-se igualmente de um

“processo de mobilização e gestão de disponibilidade de vária ordem (vontades, motivações), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interacionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões,

muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional” (Andrade, Araújo & Sá *et al*, 2003: 48).

Com uma CP, o cidadão europeu fica dotado com a capacidade de comunicar com o Outro recorrendo aos repertórios linguísticos que possui, que conhece e que domina. As mesmas autoras, anteriormente citadas, propuseram uma conceptualização em torno do conceito de CP, no qual referem a existência de quatro dimensões que se interrelacionam “num processo de mobilização e múltiplos recursos” (2003: 494), a saber: a gestão da dimensão sócio-afetiva; a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; a gestão dos repertórios de aprendizagem e a gestão da interação (ver Figura 2), onde o fundamental não é só o produto da aprendizagem, mas acima de tudo, o seu processo “e a capacidade de mobilizar e integrar as diferentes saberes e dimensões do sujeito falante, na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa, cultural, com o recurso às diferentes línguas que conhece e às diferentes culturas com que interage” (Bizarro & Braga, 2004: 62). Vejamos então, com mais detalhe, as dimensões que caracterizam a CP.



Figura 2 – As dimensões da Competência Plurilingue (Andrade, Araújo e Sá *et al*. 2003: 494)

No que respeita à primeira dimensão – a dimensão socio-afetiva – poder-se-á dizer que “inclui um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interação”, o que significa que o aprendente de línguas deverá estar motivado para o processo de aprendizagem e assim se manter, de modo a conseguir realizar tais aprendizagens positivamente, e, consequentemente “reconstruir constantemente a sua identidade linguístico-comunicativa” (*ibidem*: 494). A segunda dimensão – a dimensão dos reportórios linguístico-comunicativos – refere “a capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa” (*idem, ibidem*), o que lhe permite que todas as línguas que aprende e as culturas que percebe apresentem funções, estatutos e papéis diferentes e específicos, conseguindo assim construir um percurso de aprendizagens diversificado e bastante rico. Por sua vez, a terceira dimensão – a dimensão dos reportórios de aprendizagem - tem a ver com a “capacidade do sujeito fazer uso de diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal” (*idem, ibidem*). É uma dimensão de uma determinada complexidade, pois mobiliza aspetos cognitivo-verbais, isto é, a forma com o aprendente constrói o seu próprio processo de aprendizagem e comunicação, para além da forma como este “se conhece e se define na sua identidade de falante e aprendente plurilingue, delimitando territórios de aprendizagem próprios e intervindo sobre eles” (*ibidem*: 495). Finalmente, a quarta e última dimensão – a dimensão da gestão da interação – refere-se aos “processos interativos próprios das situações de contato de línguas, tais como a interpretação, a tradução e a alternância códica” (*idem, ibidem*). Nesta dimensão, falamos do modo como somos confrontados “com as formas de construção colaborativa entre os sujeitos” (Evaristo, 2010: 31), e o modo como se interrelacionam.

Como é referido pela CE, ambas as competências consistem “of the language communication and cultural interaction skills of a social player who, at various levels masters several languages and has experience of several cultures (2001: 168-169) e podemos, por isso, falar destas duas competências como uma competência una e indissociável. O mesmo organismo enfatizou a necessidade de serem pensadas

propostas de atuação que fomentassem o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural que se define por:

a) “afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuado o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;

b) considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe;

c) acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento e capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua” (CE, 2001: 231).

Não bastará apenas conhecer e aprender apenas um idioma, para além da própria língua materna, pois isso se distancia, como já anteriormente referi, das finalidades e princípios legais que concedem ao cidadão europeu, a aptitude para comunicar com outros cidadãos, com a intenção de desenvolver um espírito de abertura, de partilha e de melhorias na cooperação internacional (CE, 1998). Por isso, quantas mais línguas o cidadão europeu conhecer e aprender, mais estratégias possuirá, para comunicar com outras pessoas cuja cultura e idioma sejam menos familiares ou totalmente desconhecidos.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que, a CC permite o desenvolvimento de uma CI e de uma CP, com as quais o sujeito falante e aprendente pode estabelecer uma comunicação intercultural de sucesso. Este mesmo sujeito conseguirá entender diferentes formas de pensar, diferentes olhares e perspetivas sobre a realidade, interagindo e relacionando-se com o Outro, compreendendo-o. A aquisição de ambas as competências inclui o desenvolvimento de um conjunto de outras competências que permitem ao indivíduo não só situar-se na sua identidade e pertença cultural, como também na descoberta e partilha do repertório linguístico-comunicativo que

possui, comunicando, assim, com êxito (Cruz, Antunes & Teixeira, 2009). Numa sociedade plural, parece-me importante que os sujeitos aprendam a interagir culturalmente entre si, manifestando predisposição para a aprendizagem de novas línguas e abertura para novos encontros interculturais enriquecedores, valorizando o Outro e, conseqüentemente, a sua própria identidade cultural. Será fundamental, a meu ver, preconizar um trabalho interdisciplinar e transversal, em colaboração com os objetivos de todas as áreas curriculares, tornando mais eficaz e significativo o papel das LE num processo de ensino/aprendizagem, por intermédio e implementação de abordagens plurilingues e interdisciplinares (Andrade, Martins & Leite, 2002; Cruz, 2011). Resta-nos agora compreender como no âmbito educativo, se pode desenvolver uma perspetiva que englobe estas competências na promoção de uma educação para a cidadania e para os valores humanos.

1.3. POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PLURILINGUE / EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E PARA OS VALORES: INTERFACES

A construção de um diálogo intercultural, especialmente junto das camadas sociais mais jovens, é um dos vetores fundamentais defendidos pelo Conselho da Europa e pelas políticas educativas europeias, como vimos anteriormente. Tal abordagem tem obrigado as escolas a “recentrar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa” (Carneiro, 2003: 31), formando indivíduos conscientes da sua identidade social e capazes de agir no espaço circundante refletindo e procurando respostas para os desafios humanos e sociais com que se depara. Começo, no entanto, por fundamentar a importância e o sentido de adequação da construção de uma Educação Intercultural e Plurilingue (EIP) deixando, em primeira instância, a ideia de que todas as sociedades são na verdade plurilingues (CE, 2009), por se constituírem não só pelas línguas oficiais, mas também pelas variedades dialetais e regionais respetivas, e pelas línguas minoritárias. Todas as línguas estão sempre em evolução

sofrendo variações constantes resultantes de mudanças socioculturais e da evolução tecnológica atual. Outras variações linguísticas estão relacionadas com as camadas socioculturais e socioeconómicas dos diferentes cidadãos, com a evolução técnica e científica nos discursos mais especializados, para além da dimensão coloquial da língua (*idem, ibidem*). Com base nestas duas ideias, poder-se-á compreender que cada espaço escolar deve ser um espaço de difusão do plurilinguismo e de encontros interculturais, atendendo aos alunos com contextos e reportórios linguístico-culturais diversificados, e o aos conhecimentos prévios de todos os alunos. Ao acolher a diversidade dos alunos, numa EIP, este devem ter a possibilidade de aprenderem não só a língua oficial, mas também outros idiomas, expandindo e enriquecendo os seus saberes. Por sua vez, ao enriquecer os seus saberes e percursos formativos, os alunos desenvolvem as suas CI e CP, construindo uma identidade plural que o torna atores sociais em exercício pleno da sua cidadania (Beacco & Byram, 2007).

Uma EIP não é, necessariamente, algo revolucionário, e muito menos se direciona exclusivamente a uma elite social privilegiada. Trata-se de uma mudança de atitude e de paradigma para além de ser um direito fundamental para todos os cidadãos europeus (CE, 2009). Quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a Si mesmo, pondo-se, posteriormente, no lugar do Outro compreendendo as suas reações e desenvolvendo empatias, põe-se em prática os princípios principais de uma EIP. Como afirma Araújo (2004), esta deve levar os alunos “a conhecer e conviver com a diferença, valorizar capacidades específicas e talentos diversificados, sem requerer de todos exactamente o mesmo” (2004: 59), permitindo que todos se conheçam mutuamente, demonstrem respeito e estima para além de um civismo cordial capaz de os ajudar a resolver conflitos e problemas salvaguardando os valores culturais diferente que os caracterizam individualmente. Para além disso, numa EIP deve-se propiciar a igualdade de oportunidades por parte de todos os grupos presentes nas escolas e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão do espaço de diálogo e comunicação entre todos (Bizarro & Braga, 2004).

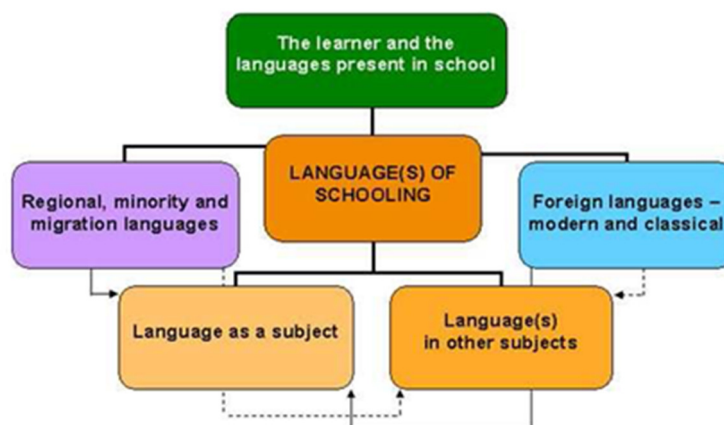


Figura 3 – Language in Education, Language for Education (CE, 2009: 10)

Pelo Tratado de Maastricht de 1992, já anteriormente mencionado, tentava-se promover uma política linguística direcionada para o plurilinguismo, que valorizasse, através de políticas educativas inclusivas, a aprendizagem das línguas, nomeadamente, as regionais e as minoritárias dentro de um mesmo espaço escolar, como podemos ver pela Figura 3. O diálogo intercultural, referido anteriormente, consegue ter eco se efetivamente, no seio do espaço escolar, todos os contextos culturais e reportórios linguísticos tiverem o seu espaço de representação no currículo escolar. As línguas que compõem o currículo escolar não devem ser apenas as línguas oficiais do território nacional, mas também as línguas estrangeiras presentes no mesmo. No caso Português, a língua inglesa, francesa, alemã, a espanhola, e mais recentemente, o mandarim, são parte integrante da oferta linguística presente no atual currículo nacional, embora nem todas as escolas ofereçam todas as estas línguas em circunstâncias semelhantes.

Como tenho vindo a referir, todas as sociedades são plurilingues e pluriculturais, e olhando para a sociedade portuguesa verificamos o número crescente de imigrantes brasileiros e das antigas colónias africanas a residir no país para além da vaga migratória da Europa de leste (especialmente de Ucrrianos, Romenos e Moldavos) e da população chinesa aqui residente (Ferreira, 2003; Mateus 2011). Face a esta

realidade, seria relevante potenciar a aprendizagem de línguas eslavas, da mesma forma como o Ministério da Educação tem promovido o ensino do Mandarim no ensino secundário (Tavares, 2015: WEB). No mesmo sentido, parece-me pertinente fomentar a aprendizagem do Mirandês e da Língua Gestual Portuguesa nas escolas portuguesas (Mateus, 2011) sendo, assim, uma mais-valia no ensino português. Dentro do âmbito de uma EIP, dar-se-ia eco e valor a todos os reportórios linguísticos minoritários presentes no território nacional, mais particularmente no espaço escolar, desenvolvendo uma CP mais acentuada juntos dos alunos incentivados a olhar para o Outro com respeito.

Numa educação em línguas em pleno século XXI, acredito que não podem ser apenas as culturas dominantes a serem conhecidas, mas também as culturas migratórias e regionais minoritárias coexistentes. As instâncias superiores intencionam assim, incutir tanto nos grupos majoritários, quer nos minoritários, uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas e uma maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes. Para além de mais, as línguas não devem ser apenas uma área disciplinar *per se*, mas usadas também como instrumento de instrução de outras áreas e saberes, o que ajudará aprendentes a desenvolver as suas competências linguísticas numa LE ao estudarem matérias lecionadas noutras línguas (por exemplo, a metodologia *Content Language and Integrated Learning* (CLIL), sobre a qual me debruçarei no capítulo seguinte.

São todos estes elementos que fazem da EIP uma educação heterogénea e diversificada, com benefícios cognitivos e socioafetivos, capaz de enriquecer as trajetórias dos sujeitos aprendentes em função das experiências culturais vividas e aprendizagens realizadas. Paralelamente, a mesma visa a construção de uma educação linguística para os valores e para a cidadania com o desenvolvimento de competências interculturais e plurilingues e o alargamento do reportório linguístico do aprendente (CE, 2009), dando-lhe os alicerces para uma aprendizagem continua ao longo da vida. Cabe ao professor de línguas, a tarefa de procurar, na sua atuação pedagógica, envolver os alunos na conhecimento e compreensão sobre o Outro, na expectativa de

assim, o fazer agir numa sociedade mais aberta defensora dos valores humanos (Peres, 2000). Nesse sentido, a experiência do encontro com o Outro faz parte da condição humana e ao conhecer o Outro, na sua diferença, estaremos a conhecer e compreender a nós próprios. O professor que aceita abraçar este novo desafio, necessita de ter, antes de mais, como afirma Miranda:

“um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspetivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes paradigmas e teorias” (2004: 42)

As atuais políticas europeias para a educação consideram este desafio intercultural, como um ponto crucial na formação de professores, exigindo uma consciência coletiva e aberta ao questionamento. O professor que se aproprie destes novos saberes e competências assumir-se-á, pois, como um agente de ensino, pensante e atuante, um mediador cultural por excelência, que possui não só uma sólida competência pedagógica, mas também “uma consciência refletida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de interagir com a Diferença.” (*idem, ibidem*: 43). Ao ganhar consciência desta exigência na sua atuação pedagógica, o professor passa a assumir-se como um agente intercultural, que contribui para a construção de uma escola que promove, de modo equitativo, tanto as maiorias como as minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, pela paz, pela tolerância humana e na luta contra todo o tipo de preconceitos numa aprendizagem significativa e enriquecedora (Bizarro & Braga, 2004).

Em síntese, julgo poder afirmar que a implementação de uma EIP traz consigo implicações nos currículos nacionais, tanto nas línguas que constituem oferta formativa das várias escolas e dos diferentes contextos territoriais, como na inclusão

de uma LE nos primeiros anos de escolaridade. Os currículos devem também ter em consideração os reportórios linguístico-comunicativos dos vários alunos que frequentam as escolas, no sentido de lhe dar também uma voz que partilha a sua identidade cultural num espaço culturalmente diferente e sobre uma língua que esse espaço cultural poderá desconhecer. Uma EIP só consegue ser lavada a cabo com o apoio das políticas linguísticas e educativas em vigor definindo os princípios e as vantagens que uma educação em línguas apresenta especialmente na formação dos sujeitos quer ao nível do indivíduo, quer ao nível do ator social capaz de defender os valores humanos e de exercer plenamente a sua cidadania. Finalmente, saliento ainda, a necessidade de uma formação adequada e atualizada para todos os profissionais de ensino, para que possam lidar e gerir devidamente estas inúmeras realidades pluriculturais presentes no ensino atual.

2. CENÁRIOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS E CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO

2.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CARATERIZAÇÃO DO MEIO

Ao longo de três semestres no âmbito do plano curricular do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês/Espanhol no Ensino Básico (MEIFE) na Escola Superior de Educação do Porto (ESE), realizei a Prática Pedagógica de lecionação do Inglês e de sensibilização à Língua Espanhola no 1º ciclo do Ensino Básico e do ensino de Espanhol em contexto do 3º ciclo do Ensino Básico. Esta Prática pedagógica é “a ligação entre a formação académica e o mundo profissional, através da aproximação do saber teórico à realidade social para o desenvolvimento de percursos profissionais” (Pimenta & Lima, 2004: 56) traduzindo-se num período de trabalho que possibilita o desenvolvimento

da prática docente baseada nas mais recentes linhas do pensamento educativo e pedagógico que fomenta a formação pessoal e profissional do professor de línguas. Este período de estágio foi um desafio que pôs à prova as competências profissionais necessárias que asseguram, com êxito, a profissão de professor eternamente relevante no plano social, quer pela aplicação prática dos saberes teóricos apreendidos, quer pela conceptualização prática e pedagógica dos mesmos.

Em cada respetiva prática realizada, tive, enquanto professor estagiário, que levar a cabo um conjunto de intervenções previstas e definidas por um plano de formação, previamente estabelecido, e cumpridas com uma turma pertencente a outro professor, o professor cooperante, responsável pela coordenação de todo o processo. A prática pedagógica realizada centrou-se em dois âmbitos bastante distintos. O primeiro centrou-se no ensino formal de uma língua estrangeira no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB), tanto em Inglês como em Espanhol, embora sob a forma de uma proposta didática de sensibilização a esta mesma língua. O segundo âmbito centrou-se no ensino da Língua Espanhola, mas num contexto de ensino-aprendizagem do 3º ciclo do Ensino Básico (3º CEB). Apesar da importância que a língua inglesa tem no atual sistema educativo português como primeira língua estrangeira, formalmente já introduzida no 1º ciclo, aprender outros idiomas que são amplamente falados no mundo inteiro por milhões de pessoas, como é o caso do Espanhol, é algo que nenhum sistema educativo pode negligenciar. Aprender LE, nos dias de hoje e de uma forma cada vez mais globalizante, assume uma importância no desenvolvimento pessoal, escolar, académico e profissional de cada aluno, visto que as línguas permitem ampliar a visão que cada um de nós tem de si e dos outros, e do mundo no seu todo, num sentido de maior tolerância e respeito pela diversidade que nos caracteriza. Concorro, neste sentido, com as palavras expressas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, que defende o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, como uma apropriação

*“de um conjunto de conhecimentos que revelam da língua,
enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam,*

enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, estar e viver” (MEC, 2001: 40).

Podemos constatar, portanto, que aprender e ensinar línguas é um processo mais complexo do que apenas a simples e tradicional transmissão de conteúdos linguísticos. Ao aprender línguas, queremos que os alunos compreendam e reflitam sobre as suas aprendizagens, e que essas aprendizagens tenham um contributo significativo no seu desenvolvimento global. Para além disso, as línguas permitem conhecer diferentes realidades culturais num sentido da interação e da intercompreensão desenvolvendo, desta forma, competências interculturais e plurilingues, como defende o QECRL (2001). Compete-me, enquanto, professor assegurar que tais aprendizagens se concretizem, orientando-se por uma abordagem comunicativa composta de tarefas reais e concretas que proporcionam vivências estimulantes, que colocam o aluno no centro de todo este processo, atendendo ao seu âmbito pessoal e social. Por essa razão, foi importante procurar adaptar e ajustar as atividades que planifiquei à diversidade das turmas tendo em consideração os seus interesses pessoais e os diferentes estilos de aprendizagem.

Entre abril e junho de 2014, lecionei um conjunto de seis aulas à turma C do 3º ano com quem desenvolvi as atividades referentes à prática no âmbito do Inglês, e lecionei uma aula de sensibilização plurilingue no âmbito das atividades referentes à Prática Pedagógica do Espanhol com a turma A do 4º ano. Ao longo de todo esse período as aulas lecionadas se revestiram de uma abordagem intercultural e plurilingue. Os alunos puderam conhecer outros idiomas e ao mesmo tempo expandir o seu

conhecimento sobre o mundo ao dar-se conta dos traços culturais de alguns países do mundo, sempre por intermédio da língua inglesa e/ou espanhola. Por sua vez, toda a Prática Pedagógica I e III, no ensino do Espanhol, realizou-se entre fevereiro e junho de 2015, com as duas turmas do 9º ano (Turma A e Turma B), cujo nível linguístico no qual se enquadram é o nível B1 (segundo o QCERL). Será tecida uma reflexão crítica sobre as intervenções lecionadas, centrando-me nas atividades lecionadas que exemplificam o enquadramento teórico, anteriormente fundamentado. A questão principal a responder ao longo desta Prática Pedagógica, prende-se com papel que a língua espanhola tem como base para o diálogo entre culturas distintas quer entre espaços culturais e linguísticos diferentes, quer entre espaços culturais diferentes, mas unidos pelo mesmo idioma.

Umas das minhas principais preocupações estavam relacionadas com o cumprimento completo de todos os parâmetros do plano de formação definido pela ESE. Comecei em final de outubro por lecionar as minhas primeiras oito intervenções com apenas uma turma do 9º ano (9ºB), no âmbito da Prática II, mas ao chegar ao semestre seguinte, na Prática III, foi possível expandir esses momentos de intervenção lecionando com as duas turmas do 9º ano, como anteriormente referi, o que me permitiu ter mais momentos de intervenção assegurado, assim, o atingir dos objetivos solicitados no plano de formação. Outra preocupação inicial prendia-se com a falta de um par pedagógico com quem pudesse colaborar e planificar em conjunto, no decorrer das Práticas II e III. Mas apesar disso, a partilha de ideias e experiência realizou-se em conjunto com a professora cooperante, que não hesitou em apoiar-me sempre era necessário, quase como se um par pedagógico se tratasse.

Entre hesitações e algum otimismo, a realização de toda minha prática educativa, foi uma viagem marcada, não só pelas preocupações anteriormente apontadas, mas também pela vontade de conhecer esta nova geração de alunos. Uma geração que apresenta uma ligação muito forte à evolução tecnológica atual, manifestando, porém, uma compreensão, aparentemente, um pouco despreocupada sobre o mundo que os rodeia. Perante este desafio, procurei planificar aulas que, não só estavam de acordo

com as programações anuais elaboradas, mas que também abrissem caminho à reflexão crítica por parte dos alunos sobre o mundo pluricultural que os rodeia. Para manter esta grande tarefa em mãos de forma positiva, procurei ter a mente aberta e receptiva a todas as críticas e recomendações, aprender o máximo possível com a experiência de outros profissionais e, com espírito positivo, compreender que para ser um excelente profissional do ensino há que conhecer percursos, compreendê-los criticamente e com base neles construir o nosso próprio caminho. Para os alunos, por sua vez, criei materiais que fossem diferentes, apelativos, autênticos e, acima de tudo, motivadores, para além de aplicar estratégias e desenvolver atividades que promovessem aprendizagens ativas e significativas.

Como já havia referido anteriormente, todas três Práticas realizadas decorreram no Colégio Novo da Maia, cujo principal lema, ao constatar o seu Projeto Educativo (PE), é: “Qualidade no Sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE 2012/2015). O Colégio Novo da Maia é um estabelecimento de Ensino Particular situado a freguesia de Milheirós, na cidade da Maia, conselho do distrito do Porto, que iniciou as suas funções a 12 de setembro de 2001. O estabelecimento é composto por três edifícios, um dedicado a todo o pré-escolar, outro para todo o ensino básico e o terceiro, e mais recente, para o ensino secundário. Este estabelecimento de ensino vive guiado pelo seu ideal de “educar para o futuro” exercendo “uma pedagogia ativa, com base no conhecimento científico, na dimensão humanista e na vivência democrática, onde os valores da cidadania, solidariedade, inovação e responsabilidade são preponderantes” e apostando num “um ensino articulado e sequencial, que inspira à descoberta e aos melhores resultados” (Colégio Novo da Maia, s/d: WEB) o que se tem traduzido nos excelentes resultados alcançados no ranking nacional de escolas em Portugal.



Figura 4 – Imagem do Colégio Novo da Maia e respetivo logo

A comunidade escolar deste Colégio promove uma cultura de escola que conduz a uma liberdade de grupo/individual, manifestando-se de forma colegial, com confiança, transparência e credibilidade. Por esse motivo, o seu PE, “promove itinerários e projetos de vida, numa perspetiva de formação de cidadãos conscientes [para além de promover] uma cultura de liberdade responsável” (*idem, ibidem*) atenta à diversidade dos seus alunos e responsável pela sua realização e desenvolvimento quer pessoal quer social. O Colégio possui, igualmente, uma cultura colaborativa (Canha, 2013) que se sustenta fortemente no trabalho de equipa docente e que permite aos alunos realizar um percurso escolar de excelência, e defende três grandes princípios referido no PE: a liberdade (promove e valoriza a liberdade de pensamento e de expressão no respeito pela diferença de opiniões e pelo exercício livre da reflexão crítica); a responsabilidade (assume a construção e formação dos alunos, como agentes sociais capazes de cumprir as normas vigentes e exercer de forma crítica, a sua participação nas atividades do Colégio, numa lógica de contínuo aperfeiçoamento); e a solidariedade (promove a consciência de uma cidadania planetária a partir de “nós” em relação ao Colégio, cuja ação o torna um espaço educativo melhor, e em relação ao mundo circundante, do qual os alunos fazem parte).

Tanto a turma do 3º C como a do 4º A, com as quais realizei toda a Prática I, estas compostas por 25 alunos cada. Por sua vez, a turma do 9ºA era composta por 23 alunos e a turma do 9ºB por 21 alunos. Todos estes alunos residem na área urbana de Maia e são oriundos de famílias estruturadas, com um nível socioeconómico alto. No plano

das habilitações académicas, a grande maioria dos encarregados de educação são licenciados a trabalham na área de estudo. Os alunos do 3º ano tinham entre 7 a 8 anos de idade, enquanto os alunos do 4º tinham entre 9 a 10 anos. O nível etário das turmas do 9º ano é de 14 anos de idade. Posso afirmar que demonstraram ser alunos empenhados e motivados para a aprendizagem escolar, revelam-se como alunos educados e sociáveis. Foi possível verificar que muitos alunos das turmas do 1º CEB são filhos de pais que trabalham no estrangeiro o que lhe possibilitou conhecer outros países e contactar outros idiomas. A turma do 9º B tinha dois alunos com um Plano Educativo Individual (P.E.I.), um por questões de dislexia, outro por profundas dificuldades de visão. Para além disso, acolheu três alunos novos, transferidos de outro estabelecimento de ensino, mas que na verdade, nunca haviam frequentado a disciplina de Espanhol, o que levou o Colégio a providenciar-lhes aulas intensivas adicionais de Espanhol que lhes permitiam acompanhar a restante turma. Em função destes perfis mais específicos, a planificação e programação são ajustadas às necessidades educativas dos alunos, visando o seu sucesso escolar.

2.2. A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao fazer uma leitura cuidada dos documentos orientadores que têm estruturado o ensino da língua inglesa no 1º CEB em Portugal desde 2005, verificamos que todos procuram assegurar que “a aprendizagem do Inglês (...) deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” como surgia já recomendado a nível europeu pelo QECRL. Nas Orientações Programáticas publicadas em 2005, algumas das finalidades previstas para o ensino da língua inglesa neste ciclo e que se aproximam da ideia anteriormente citada, são:

“sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; [e] fomentar outras aprendizagens”
(Bento et al., 2005: 4)

Por sua vez, outro documento mais recente e igualmente estruturante neste processo, mas num contexto de ensino da Língua inglesa ainda mais formal e obrigatório no Currículo do 1º CEB desde 2014, são as Metas Curriculares para o ensino do Inglês no 1º CEB. Nelas verificamos que, no domínio intercultural, são privilegiados aspetos como “conhecer-se a si e ao outro [e] conhecer algumas características do seu país e de outros países” (Cravo et al., 2014: 7). Podemos assim depreender que o ensino de uma LE nos primeiros anos de escolaridade apresenta vários benefícios no desenvolvimento global dos alunos, que contactam com essa língua pela primeira vez. Como afirma Strecht-Ribeiro (1998), “a aprendizagem de uma L.E. a par dos ganhos a nível linguístico, cognitivo, social e afetivo que parece promover, vai sobretudo permitir à criança realizar aprendizagens acerca de si própria, dos outros, de outros lugares, de outros tempos” (1998: 169), o que permite ao aluno de LE enriquecer o seu saber e desenvolver-se de forma global em todas as dimensões do seu percurso escolar, no qual a língua serve, metaforicamente, de janela e espelho de acesso ao mundo. Esta “janela” e este “espelho” permitem-lhe compreender e perceber o mundo que o rodeia, um mundo cada vez mais globalizado, no qual ele constrói e desenvolve a sua identidade para além das fronteiras geopolíticas e culturais do território onde vive. Ao consciencializar-se desse mundo, o aluno constrói assim o seu

sentido de cidadania e, enquanto agente social, preserva, nesse mundo cada vez mais plurilingue e pluricultural, valores incontornáveis adquiridos pelas múltiplas aprendizagens integradoras que desenvolve no âmbito escolar, no qual a LE é ferramenta crucial. Poderá, assim, o aluno apreciar a língua, enquanto veículo de comunicação com o mundo que o rodeia, e integrá-la nas suas aprendizagens, para além de fomentar valores importante como o respeito e a solidariedade e construir a sua cidadania. O aluno não só conhecer-se-á melhor, mas também ao Outro, relativizando as diferenças culturais e linguísticas que os separam e aproximam, simultaneamente. Desta forma poderá o aluno “definir-se a si mesmo é também definir a alteridade” (Estvill, 2003 citado em Silva, 2015: 18). Parece-me correto, desta forma, afirmar que aprendizagem de uma LE nos primeiros anos de escolaridade, permite-nos sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural existente desenvolvendo uma consciência crítica entre o universo cultural do aluno, vinculado pelo idioma que nele se expressa, em confronto com o universo linguístico e cultural vinculado pela LE que aprende.

Neste contexto de confronto entre universos culturais, e na ideia de que o Inglês serve como “janela” para o mundo pluricultural do qual fazemos parte, planifiquei e programei a unidade temática sobre a qual me debruçarei no ponto seguinte. Justificarei, de forma breve, as metodologias seguidas e procurarei averiguar e constatar o contributo e efeito que as aulas lecionadas tiveram no processo aprendizagem dos alunos de modo a encontrar uma resposta possível à seguinte questão: *Que conhecimentos culturais possuem os alunos do 1º CEB sobre outros espaços culturais diferentes do seu e como expandi-los?*

2.2.1. *My Cat Likes To Hide In Boxes*: uma planificação centrada na interdisciplinaridade

No centro da planificação da unidade didática (UD) elaborada no âmbito da Prática Pedagógica I (ver Anexo 1) esteve a obra infantil de 1978, *My Cat Likes To Hide in Boxes*, da escritora neozelandesa Eva Sutton (ver figura 5), uma pequena e simples história que, na verdade, é um conjunto de rimas simples, sobre vários gatos espalhados pelo mundo capazes de fazer diferentes atividades espelhando a sua identidade cultural, em contraste com o gato do narrador, que passa o tempo inteiro escondido em caixas, desconetado do mundo e sem sentido de identidade. As personagens da história são personificadoras de diferentes países e culturas expressos em língua inglesa.

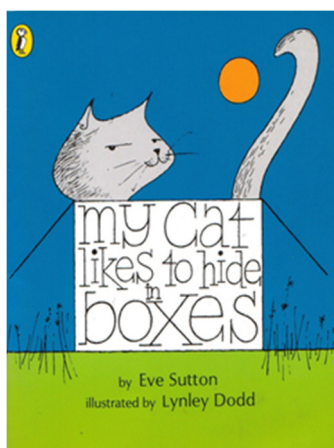


Figura 5 – *My Cat Likes To Hide In Boxes* (Eva Sutton, 1978)

O uso de histórias no ensino de uma LE nos primeiros anos de escolaridade enquanto recurso pedagógico (Brewster *et al.*, 2002; Wright, 2008) oferece “um contexto significativo e natural para a exposição à língua [e proporciona] momentos de partilha e de experiências sociais” (Bento *et al.*, 2005: 32). Por isso, desenvolvi um leque de atividades que não só me permitiram centrar na aquisição linguística, como também criar oportunidades de desenvolver a interdisciplinaridade. O *picture book* foi, por sua vez, o recurso que permitiu trabalhar a aquisição linguística (Mourão, 2009)

numa metodologia de *storytelling* que envolve os alunos no contato com a LE na sua autenticidade. O *picture book* é uma simbiose entre palavra e imagem (*idem, ibidem*), que simultaneamente descodifica e clarifica o conteúdo de uma história. No caso do *picture book* em questão, *My Cat Likes to Hide in Boxes*, podemos falar de um *parallel picture book* no qual, o código verbal e o código icónico complementam-se, permitindo ao leitor concentrar-se na história na sua totalidade, o que o torna num objeto multimodal rico quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista social (*idem, ibidem*).

Compreendendo esta dinâmica, as primeiras atividades planificadas e realizadas com base no *picture book* inicialmente identificado, seguiram os princípios pedagógicos de uma *story-based approach* (Brewster *et al.*, 2002: 192). As *storytelling pre-activities*, levadas a cabo, passaram pela exploração e tentativa de identificação da origem cultural e geográfica dos protagonistas da história, isto é, os gatos, observando os trajes vestidos e o meio circundante presente nas ilustrações (identificar, por exemplo, o gajo japonês pelo kimono vestido e o gato espanhol por estar trajado de toureiro). Foi também feita a identificação dos países, dos quais os respetivos gatos eram oriundos, e as suas respetivas bandeiras, com recursos a *flashcards* e *wordcards* (ver Anexo 2) com atividades específicas que apostaram assim no caráter lúdico da aprendizagem, constituindo, assim, “uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua, a saber, a pronúncia, o vocabulário, a gramática” (Bento *et al.*, 2005: 25), especialmente na compreensão e interação/produção oral. A narração da história foi feita por intermédio de uma apresentação em PowerPoint (ver Anexo 3) durante a qual os alunos participaram ativamente repetindo as rimas, uma vez que eram curtas, fáceis de memorizar, e sempre marcadas por um verso que se repetia constantemente, “but my cat likes hide in boxes”, justificando o título deste *picture book*. Para além disto, os alunos tiveram a oportunidade de dramatizar as rimas da história memorizando e servindo-se de *puppets* ilustradores de cada gato e apoiada por uma versão musical e coreografada da história (ver Anexo 4), o que transformou a narração num verdadeiro *flashmob*. As *storytelling post-activities*, por último, centraram-se

num conjunto de atividades presentes numa ficha de trabalho (ver Anexo 5) que visavam constatar a compreensão dos alunos sobre a história.

As atividades realizadas, na sequência do que foi anteriormente descrito, centraram-se na prática interdisciplinar recomendada pelo CE, que visa promover uma aprendizagem integrada de conteúdos programáticos de outras áreas disciplinares na aula de LE permitindo aos alunos desenvolver as suas competências linguísticas em contextos concretos de uso real e funcional da LE. Na UD que planifiquei, atendi aos conteúdos programáticos da área disciplinar do Estudo do Meio e tiveram a finalidade de ajudar os alunos a expandir e/ou retificar alguns dos traços culturais alusivos aos sete países presentes na história. Segui, por isso, uma abordagem CLIL, referida no capítulo anterior, que se trata de uma “dual-focused, educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle *et al.*, 2010: 1), o que significa que o uso da LE serve como meio de instrução e reforço de outras matérias, permitindo um desenvolvimento vastamente superior no domínio da LE do que se as aulas de LE se centrassem apenas em conteúdos meramente linguísticos. Esta abordagem procura reforçar a motivação e o interesse dos alunos, melhorar o seu nível de participação, expandir o seu grau de confiança face à língua que aprende, para além de construir pontes funcionais entre a língua e aos conteúdos de outras áreas, o que, no final, beneficia o desenvolvimento global da criança, como preconiza o Currículo do 1º CEB. Uma abordagem CLIL pode também “ter um efeito (...) na forma como pensamos. Ser capaz de pensar em qualquer coisa em diferentes línguas pode enriquecer a nossa compreensão dos conceitos e ajudar a alargar os nossos recursos de organização conceptual” (M. Orange *et al.*, 2000: s/p) e pode ajudar o aluno a alcançar um nível de aprendizagem mais enriquecido e sofisticado. A Comissão Europeia, por sua vez, delinea outros benefícios no que respeita ao carácter multifacetado de uma abordagem CLIL

“[it] builds intercultural knowledge and understanding; develops intercultural communication skills; improves language competence and oral communication skills; develops multilingual interests and

attitudes; provides opportunities to study content through different perspectives; allows learners more contact with the target language; does not require extra teaching hours; complements other subjects rather than competes with them [and] diversifies methods and forms of classroom practice” (Comissão Europeia, 2008)

As abordagens interdisciplinares, como afirma Brewster (2002), possuem o potencial de criar o ambiente ideal para a aprendizagem que responde aos interesses e necessidades dos alunos, apostando nos conteúdos mais adequados ou na seleção de literacia infantil que ligue a aprendizagem da língua aos conteúdos do currículo atendendo a fatores como o nível científico dos professores, a idade dos alunos e o contexto escolar. Ao pensar nas atividades desenvolvidas, atendi não só à natureza interdisciplinar das mesmas, como também à importância e desenvolver, nos alunos, o espírito de reflexão crítica com base nas “realidades vivenciadas ou imaginadas [e nas] experiências e saberes, anteriormente adquiridos, [no] conhecimento as novas descobertas (Strecht-Ribeiro, 1998: 41). Foi neste mesmo princípio, e procurando responder à questão-investigativa anteriormente apontada, que as atividades, que descreverei em seguida, foram desenvolvidas

Realizei duas atividades que visavam evidenciar os possíveis conhecimentos e percepções que cada aluno tinha sobre os sete países presentes na história de Eva Sutton, numa tentativa de os confirmar ou refutar. Os alunos participaram num jogo interativo feito em PowerPoint (ver Anexo 6), ao estilo do conhecido jogo *Who wants to be a millionaire*, começando pela resolução de uma ficha de trabalho (ver Anexo 7) que incluía um *quiz* de catorze questões de escolha-múltipla. O teor das questões variava em dois grupos. Por um lado, cada primeira pergunta referia-se à capital de cada país a segunda pergunta direcionava-se a questões de índole cultural que variava entre os hábitos alimentares, questões de língua, o vestuário tradicional e algumas festividades. Os alunos tinham que responder a cada questão individualmente optando pela resposta certa num leque de três opções. Concluída essa tarefa, os alunos teriam que decidir a resposta final em duas equipas confrontando as suas

opções dentro do grupo. Promovendo a capacidade de tomar decisões de modo democrático, a opção escolhida pela maioria dos elementos de cada equipa era considerada como a opção definitiva. A realização deste jogo teve, assim, um carácter lúdico e promoveu um envolvimento total por parte de todos os alunos num sentido de competição positivo, para além de ter sido meio de correção das respostas seleccionadas pelos alunos. Algumas das respostas necessitaram de explicação adicional, o que permitiu mostrar aos alunos alguns detalhes culturais por intermédio de *websites* e vídeo disponibilizados no YouTube que exemplificavam, por exemplo, aspetos relacionados sobre a festividade do *Oktoberfest* na Alemanha ou como se preparam as *paellas* espanholas.

A segunda atividade desenvolvida foi, com tarefa final, um *class project*, que permitiu aos alunos criar o seu próprio *picture book*, no qual falavam sobre outros gatos de outros países e nacionalidades, e que recebeu o título de *Our cats don't like to hide in boxes*, em referência à história de Eva Sutton. Neste caso, ampliei o vocabulário para incluir países como Portugal, a Bélgica, o Reino Unido, o México, a Suíça, a Rússia e a Itália. Posteriormente, numa dinâmica de grupo, os alunos tentaram identificar elementos icónicos entregues para perceber alguns traços culturais do país que cada grupo escolheu (por exemplo, o chocolate suíço, uma fotografia da guitarra portuguesa, o Parlamento Europeu em Bruxelas e a *ushanka* russa como peça de vestuário). Cada grupo recebeu também uma folha *template* (ver Anexo 8) de um gato que teriam, posteriormente, que ilustrar e, nele, incluir quatro frases referentes às ilustrações fornecidas (ver figura 6).



Figura 6 – O gato mexicano e italiano do *class project* “Our cats don’t like to hide in boxes”

2.2.2. Reflexão crítica análise de dados empíricos resultantes da experiência pedagógica

Com base no *quiz* planificado e comentado na secção anterior, propus-me realizar uma análise empírica a partir das respostas inicialmente dadas pelos alunos na ficha de trabalho que continha a atividade em questão (ver Anexo 7) antes da sua fase de correção. Do ponto de vista das metodologias de investigação, o questionário dado aos alunos, como refere Hoz, serviu-me como “instrumento de recolha de dados, constituído por um conjunto (...) perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (1985: 58). Neste caso, o questionário proposto visava evidenciar os possíveis conhecimentos prévios e percepções que os 25 alunos desta turma do 3º ano possuíam sobre os oito países mencionados na história explorada. As questões elaboradas eram questões fechadas que pressupõem uma resposta direta resultante de uma escolha-múltipla. (Bell, 2004).

Constato, olhando para o gráfico 1, que os alunos revelaram conhecimentos prévios mais incidente em países como o Brasil, Espanha, França e Japão e menos incidente na Alemanha, Noruega e Grécia. Os alunos não só reconheceram a variante brasileira da

língua portuguesa pela presença de elementos da cultura brasileira no seio da nossa própria cultura, como também os traços culturais espanhóis e franceses pela experiência pessoal de já terem estado nesses países com os seus familiares e, inclusive, algumas palavras das respectivas línguas. Por sua vez, o conhecimento manifestado em torno das perguntas sobre o Japão, deve-se, sobretudo, pelo conhecimento e apreço dos alunos pela produção ficcional de desenhos animados japoneses segundo a justificação que deram *a posteriori* na fase de correção da atividade. Verifico neste parâmetro de análise, que os alunos possuíam consciência da diversidade cultural e linguística existente no mundo, marcada pelas suas vivências pessoais (Matias, 2009; Dias 2008) e manifestaram um espírito aberto e positivo face a essa mesma diversidade para além de um posicionamento crítico (Cruz, 2011) na medida em que compreendem as diferenças que separam a sua cultura da cultura por eles vivenciada.

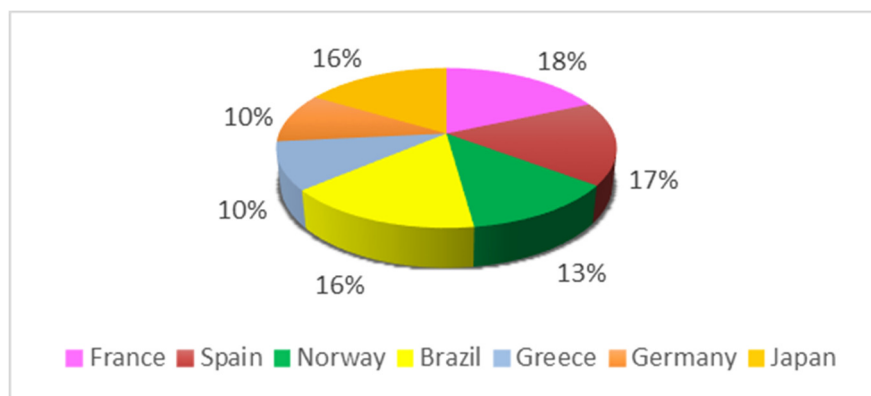


Gráfico 1

Por outro lado, verificamos um maior desconhecimento sobre a realidade alemã, grega e norueguesa, espaços linguístico-culturais menos presentes tanto nos conhecimentos dos alunos como das suas vivências pessoais. Esta falta de conhecimento sobre realidades socioculturais e linguísticas mais distanciadas do seu âmbito pessoal, justifica o propósito de um plurilinguismo que celebra a diversidade cultural e linguística europeia olhando para todos os seus reportórios linguísticos existentes de forma igual (Dias 2008; CE, 2009). Neste caso, parece-me compreensível

a importância que o fomento de aprendizagens de novos repertórios-linguísticos e resultante de potenciais encontros interculturais futuros (Byram, 1997; Andrade, Araújo & Sá *et al.*, 2003) tem no percurso escolar dos aprendentes, desenvolvendo assim a CI e a CP que lhes permitirão comunicar com sucesso em novos contextos e, conseqüentemente, tornarem-se falantes plurilingues e pluriculturais competentes (Bizarro & Braga, 2004), mesmo em idiomas menos procurados ou estudados.

Noutro parâmetro de análise, verificamos que os alunos, ao responder à primeira pergunta sobre cada país, evidenciaram conhecer muito bem o nome das diferentes capitais respetivas, tendo apenas encontrando maior dificuldade com a capital brasileira e capital japonesa, devido ao prestígio internacional de cidades como o Rio Janeiro e Hong Kong (cidade que é, na verdade, chinesa). Em coerência com a observação feita no parâmetro anterior, as capitais norueguesa e alemã, provaram ser as menos conhecidas. Apenas a capital francesa mereceu a identificação correta por parte de todos os alunos. Neste aspeto, posso aferir que o sucesso obtido nas respostas atribuídas à primeira questão sobre cada país, resultou das aprendizagens feitas *a priori* no âmbito disciplinar de Estudo do Meio, no qual as questões geopolíticas sobre a Europa foram um tema já abordado, e, mais uma vez, pela experiência pessoal dos alunos que tiveram a oportunidade de conhecer algumas destas capitais.

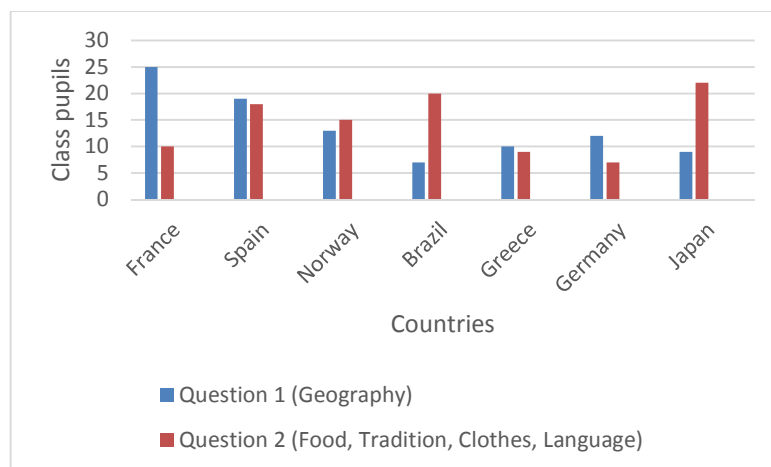


Gráfico 2

Ao observarmos as respostas obtidas na segunda pergunta de cada par, verificamos que os alunos demonstraram um conhecimento muito mais apurado sobre as culturas espanhola, brasileira e japonesa, pelas razões que já aqui foram apontadas. A questão linguística presente nas questões norueguesas, terá sido resultado do estranhamento em torno da grafema «j» que se pronuncia como a vogal /i/. As questões alemãs e gregas tiveram, de modo quase idêntico, os resultados mais fracos, por desconhecimento mais acentuado da língua grega (especialmente da existência do seu alfabeto), e da festividade alemã do *Oktoberfest*.

Estes resultados obtidos permitiram-me comprovar as palavras de Strecht-Ribeiro (1998), ao afirmar como as vivências e experiências dos alunos permitem contatar a existência de conhecimentos ou percepções sobre outros âmbitos e espaços que não são o seu próprio espaço e âmbito pessoal circundante. Os alunos, como aqui já foi referido, tiveram a oportunidade de viajar com os familiares a alguns dos sete países em questão, e assim, partilhar o que conheciam, colocar dúvidas e desmitificar algumas percepções erradas (como por exemplo, o brasileiro ser uma variante do Português, e não o nome de um idioma diferente). Com essas refutações e retificações, os alunos ampliam os seus conhecimentos descobrindo sempre algo novo. Por isso, parece-me evidente que, os alunos no 1º CEB possuem quase sempre algum conhecimento prévio sobre outros países, suas culturas e línguas, mas que nem

sempre estão corretos ou se confundem com outros dados culturais (exemplo, a confusão entre Hong Kong ser uma cidade chinesa, e Tokyo uma cidade japonesa). É neste âmbito, que a LE, em interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, permite aos alunos enriquecer o seu conhecimento sobre outros mundos e outros espaços culturais beneficiando mutuamente ambas as áreas disciplinares e facultando os alunos de ferramentas cognitivas que podem usar simultaneamente nas mesmas. No âmbito da aula de LE, o trabalho interdisciplinar permite igualmente, uma oportunidade autêntica e concreta de melhorar as competências linguísticas dos alunos ao integrar na aula de línguas os conteúdos de outras áreas disciplinares (Coyle *et al.*, 2010). A maior dificuldade sentida prendeu-se com as culturas menos desconhecidas, como se evidenciou nas questões sobre aspetos da cultura alemãs, norueguesa e grega. Deve, a meu ver, a aula de LE proporcionar um diálogo cultural sobre esses mesmos espaços, compreender o que nos diferencia desses países e mostrar o que os caracteriza sempre num ponto de vista positivo que fomenta o respeito e a tolerância face a diferença (Bizarro & Braga, 2004; CE, 2009). Como referem as Orientações Programáticas, a aula de Inglês deve “promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania” (Bento *et al.*, 2005: 4).

Como atividade lúdica, este jogo interativo, permitiu aos alunos divertirem-se, ter prazer na aprendizagem realizada e estabelecer um contato real com o mundo da comunicação em Inglês. Paralelamente o jogo foi uma oportunidade de interação social entre os alunos, que os encorajou a trabalhar em equipa respeitando determinadas normas, promovendo o desportivismo, a honestidade e a capacidade de saber partilhar e saber esperar pela sua vez de intervir (Dias & Mourão, 2005). O jogo em questão procurava estimular as competências linguísticas dos alunos, os conhecimentos e percepções iniciais dos alunos face ao que sabem sobre outros espaços culturais, na tentativa de corrigir eventuais estereótipos infundados sobre esses mesmos espaços, e ampliar o seu horizonte de conhecimentos, no âmbito de uma abordagem intercultural.

Em síntese, e olhando para a análise empírica da experiência pedagógica realizada, posso evidenciar, que as atividades levadas a cabo produziram um resultado claramente positivo e enriquecedor nas aprendizagens dos alunos. O uso de recursos autênticos de língua, como o *picture book* (Mourão, 2009), e o recurso a uma abordagem interdisciplinar CLIL, por um lado, ajudam a desenvolver e a melhorar as competências linguísticas dos alunos, e por outro, fomentam os conhecimentos que já possuíam de outras áreas disciplinares e/ou de outros âmbitos de aprendizagem formais e/ou informais, para além de um espírito aberto, curioso e crítico face ao conhecimento que adquire. A forma como o aluno observa, analisa e pensa sobre o mundo que o rodeia, é a meu ver, o princípio chave que as atividades integradoras realizadas numa metodologia interdisciplinar, e supera a mera e simples aquisição linguística, atribuindo-lhe um objetivo funcional e concreto no uso da língua. Falar do mundo, dos seus países e respetivos hábitos culturais pode ser feito em qualquer idioma, como proporciona a metodologia CLIL, e o aluno, por sua vez, chega a essa conclusão quando aprende num âmbito, como o que eu pude desenvolver ao longo desta Prática Pedagógica I.

2.3.A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Para efeitos de programação e planificação da Prática Pedagógica II e III no ensino de espanhol no 3º CEB, tive em conta dois documentos orientadores incontornáveis, o Programa de Espanhol para o 3º ciclo (1997) e o *Plan Curricular del Instituto de Cervantes* (2006) para além, naturalmente, das orientações previstas no QECRL (2001), com a finalidade de desenvolver atividades que permitissem aos alunos alcançar o nível de referência previsto no ano de escolaridade em que se encontram.

Enquanto paradigma metodológico presente na conceitualização da planificação das intervenções realizada, centrei-me na abordagem comunicativa “que privilegia um

crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem [e que lhe permite o desenvolvimento de uma competência comunicativa que surge] como uma macro competência que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (1997: 5), recordando a leitura de Hymes (1980) comentada no primeiro capítulo de relatório. Paralelamente, se pressupõe que esta abordagem comunicativa seja também, “orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (CE: 2001: 29), desenvolvendo competências específicas e recorrendo a estratégias que visam atingir um determinado resultado.

A diversidade e criatividade de atividades que promovessem uma aprendizagem significativa por parte dos alunos e que lhes permitissem adquirir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências linguísticas de acordo com as suas necessidades comunicativas foram os princípios que pautaram um enfoque metodológico comunicativo por tarefas, com as quais a língua ensina-se com o intuito de desenvolver competências comunicativas reais e não pelo funcionamento explícito da língua (Nunan, 2011) Por isso, a concetualização das atividades realizadas centrou-se, igualmente, no desenvolvimento das quatro grandes competências linguísticas tanto no plano da compreensão como no da expressão. Como refere o Programa de Espanhol para o 3º ciclo, o aluno de Espanhol deve,

“adquirir competências básicas de comunicação em Espanhol, compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; produzir oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social [e conhecer] a realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola.” (1997: 9)

Num processo de ensino-aprendizagem de uma LE, cabe ao professor refletir na necessidade de estimular a criatividade, a autonomia dos alunos e promover espaço de trabalho coletivo, desenvolvendo assim *life skills* no sentido do saber fazer e saber colaborar com os outros, no sentido da partilha e da entreaajuda. Ensinar uma língua é muito mais do que a transmissão pura de conhecimentos linguísticos, por isso, quando a abordagem seguida é orientada para ação, estamos a ajudar os alunos a desenvolver um leque de valores, atitudes e capacidades estruturantes para o seu percurso de vida.

Outro paradigma metodológico seguido na planificação das intervenções realizadas foi a abordagem intercultural, em coerência com o trabalho realizado na Prática I. Embora o Programa de Espanhol para o 3º CEB, não faça uma referência mais explícita sobre o assunto, foi no *Plan Curricular del Instituto de Cervantes* (2006), que encontrei os princípios estruturantes que me ajudaram a enquadrar as minhas intervenções no âmbito desta abordagem. Segundo o documento em questão, o desenvolvimento de uma competência intercultural permitirá ao aluno “aproximarse a otras culturas (...) desde una perspectiva intercultural” (Cervantes, 2006: WEB) compreendendo, aceitando e integrando os aspetos socioculturais comuns e destintos entre o seu âmbito cultura e o âmbito do Outro e marcados pelos valores e crenças expressos em varias formas artísticas que documentam a sua identidade cultural.

Poderá assim, o aluno de línguas, desenvolver a sua personalidade social ao recorrer a estratégias que lhe permitem comunicar com falantes de outros idiomas e compreender realidades culturais diferentes da sua, com os conhecimentos, competências e as atitudes necessárias. A aula de LE tornar-se assim, no palco de desenvolvimentos de competências não só comunicativas que usam a língua-meta, mas também se servem da mesma para falar sobre outras culturas e as línguas a elas associadas. A língua é então “eje de la vida social, común a todas las culturas” (Cassany, 1994: 33), e uma ferramenta primordial na comunicação entre povos e culturas tanto distantes como aproximadas. Daí a abordagem intercultural seguida ao longo de toda a Prática Pedagógica II e III, já que, como foi comentado no primeiro capítulo, fazemos parte de uma sociedade cada vez mais plurilingue, pluricultural, globalizante e

virtualmente conectada. O conhecimento de uma segunda LE beneficia a comunicação, e o alargamento do saber e das vivências, em relação a outras culturas. Por isso, com esta abordagem espera-se que “los alumnos de lenguas extranjeras [se conviertan] en mediadores interculturales capaces de moverse en diferentes contextos culturales diferentes de los suyos” (Cruz, Durán & Tavares, 2013: s/p).

Foi minha a expectativa de que o aluno ampliasse e enriquecesse a sua aprendizagem ao compreender as diferenças e semelhanças culturais entre o seu âmbito sociocultural e o âmbito do Outro. Queria também que fosse capaz de se envolver num encontro intercultural com êxito, interpretando as marcas culturais dos povos e espaços com que se cruza, superando mal-entendidos linguísticos e culturais, e observando o Outro à margem de filtros e estereótipos. Dentro destes princípios, pretendia que o aluno conseguisse ter uma consciência da sua própria identidade cultural e percecionasse diferenças culturais reconhecendo, assim, a diversidade cultural com empatia, curiosidade, abertura e tolerância. Assim poderia o mesmo, nas suas vivências interculturais assimilar os saberes culturais que adquire e, consequentemente interagir nessas mesmas experiências como um mediador cultural.

A diversidade e heterogeneidade dos alunos, caracterizada pelos ritmos e estilos distintos de aprendizagem, foram considerações importantes ao planificar atividades que espelhassem, tanto quanto possível, os seus gostos, as necessidades, os interesses para, assim, enriquecer e dar maior significado ao seu processo de ensino/aprendizagem. Por isso se apostou na realização de atividades de pares e grupos que fomentaram o sentido de colaboração e partilha, em atividades de natureza lúdica que permitissem aos alunos ter prazer e motivação na sua aprendizagem, e finalmente, no uso de ferramentas digitais e interativas da Web 2.0 que procurassem inovar o modo como explorariam determinados conteúdos especialmente no uso de um *blog* de turma, dos questionários *online* (*Kahoot*) e nos *WebQuests*. Os recursos escolhidos, quer escritos quer audiovisuais pautaram pela autenticidade e pelo carácter multissensorial, em prole de uma aprendizagem ativa e significativa. Acima de tudo, e como deixa bem claro, o Programa de Espanhol para o

3º CEB, a noção de que “a progressão na aprendizagem não se processa de um modo linear, mas sim global, e que [este] processo consiste em ir completando, flexibilizando e enriquecendo esta apreensão global do novo sistema linguístico” (1997:11) esteve presente ao longo de toda a prática desenvolvida no ensino deste idioma.

2.3.1. Uma retrospectiva em torno da experiência pedagógica

Nesta secção, será feita uma viagem pedagógica em torno das atividades realizadas ao longo das Práticas II e III, e que se centram especificamente na abordagem intercultural, atividades essas que permitiram aos alunos “dialogar” com realidades culturais diferentes usando o Espanhol como língua-ponte entre as mesmas.

Numa primeira intervenção, contextualizada no âmbito de uma UD sobre o mundo das relações pessoais e da amizade, propus aos alunos o desafio de refletirem sobre a possibilidade de estabelecerem laços de amizade com jovens de outros países e questionei-os sobre o que conheciam sobre os países de origem dessas potenciais amizades. Pretendia, com as atividades propostas, que os alunos manifestassem valorização e respeito pelas diferenças culturais e pela identidade cultural do Outro. Por isso, foi realizada uma tarefa de grupo de natureza mais lúdica com a finalidade de desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita. Em grupos de quatro/cinco elementos tinha que explorar tarjetas (ver Anexo 9) que continham tinham fotos de seis jovens de diferentes nacionalidades, seis bandeiras, seis imagens que marcavam um traço cultural do país de origem de um, e seis descrições de perfil de cada jovem, quer no plano psicológico, quer no plano físico e dos gostos e preferências pessoais. Os seis jovens têm, em comum, o desejo de conhecer novos amigos espalhados pelo mundo, e tal desejo vem expresso numa mensagem escrita na sua língua nativa. O objetivo da atividade foi relacionar os cartões de modo a descobrir quem era quem, de onde vinha, que língua falava, que aspeto cultural faz parte do seu país e, finalmente, como é essa pessoa para além do incentivo de tentar ler as

mensagens plurilingues com o apoio do professor. A verificação de todas as relações foi feita em formato PowerPoint. Por intermédio de pequenos textos simples, cada grupo selecionou um dos jovens para o descrever física e psicologicamente e falar dos seus gostos, mas, na lógica do jogo tabu (Moreno *et al.*, 2005) não utilizar as palavras presentes nos cartões de modo a que os restantes pudessem adivinhar quem é. Podiam explorar aspetos culturais relacionados com os países de origem como pistas, quer ao nível gastronómico, quer ao nível de datas ou eventos tradicionais que ajudariam os restantes na adivinhação. A preparação dos textos foi, naturalmente, feita e controlada pelo professor antes da leitura dos mesmos em voz alta.

Na consequência desta atividade, foi proposto a todos os alunos um *quiz* cultural interativo (ver anexo 10), também em formato PowerPoint, que tinha como base os seis países constituintes. A atividade não se distanciou da dinâmica usada na atividade equivalente levada a cabo na Prática I, procurando testar os conhecimentos dos alunos sobre os traços culturais que fazem parte de cada país. Ao questionar os alunos sobre amizades de outros países e qual o país lhes despertaria mais interesse no ato de travar conhecimento com alguém, os alunos procuraram justificar as suas escolhas, aspeto esse que serviu de ponte para o *quiz*. Os alunos tinham, então que testar os seus conhecimentos, e verificar se os estereótipos, que possuem ou não em relação aos países do jogo anterior, seriam verdadeiros ou falsos. Para cada pergunta colocada, os alunos escolheram entre duas opções, sendo que uma estaria naturalmente certa. O objetivo evidente nesta atividade centrou-se na capacidade de os alunos ampliarem os seus conhecimentos culturais sobre outras culturas por intermédio da língua espanhola.

Ainda no âmbito desta unidade didática, foi feita uma proposta de atividade final de expressão escrita centrada numa abordagem conetivista (Ravencroft, 2011) que apela ao uso ferramentas digitais da Web 2.0. Na era digital, em que vivemos, o professor de LE deve entender que o uso das TIC “amplia [sus] perspectivas de profesionalización [y le permite tener] una cantidad enorme de recursos auténticos” (Simon, 2010: s/p). A Internet ajudar, por isso, a estabelecer a ligação entre o mundo

real do aluno e o seu âmbito escolar com tarefas úteis e relevantes no processo ensino-aprendizagem do aluno. Por essa razão elaborei, para as turmas do 9ºano, um *blog* chamado *Nuestra Bitácora*² que apresenta um leque de atividades e recursos audiovisuais, que os alunos poderiam, autonomamente, explorar, para posteriormente, comentar por escrito sobre o que foi visualizado segundo instruções concretas e questões orientadoras. Com o *blog* procurei criar um espaço de interação virtual entre os alunos e de complemento à aula de LE de modo a avaliar o progresso dos alunos de forma mais detalhada. A atividade de expressão escrita proposta, no *blog*, remetia para um vídeo sobre o jovem americano, Brendan Jordan de quinze anos, que se popularizou rapidamente nas redes sociais e milhões de visualizações no YouTube, devido à sua atuação *impromptu* durante uma reportagem televisiva, que mereceu todo o tipo de comentários, pela forma humorística como se expressou. Aos alunos tinham que comentassem de forma breve, sobre o que achavam do caráter do jovem americano e se se imaginariam ter uma amizade com ele justificando a resposta dada. Numa era marcada pelo *bullying* constante entre adolescentes, e vivendo os alunos uma fase de descoberta da sua própria identidade, pareceu-me importante que os alunos refletissem criticamente sobre a forma como se observam uns aos outros, usando este exemplo como ponto de partida. Os comentários escritos, supervisionados e corrigidos por mim, seriam publicados pelos alunos no próprio *blog*.

Numa outra intervenção, não enquadrado no contexto de uma UD, as atividades desenvolvidas centraram-se na temática dos costumes natalícios ao nível mundial. Aproveitando a oportunidade de sensibilizar os meus alunos para a diversidade linguística e cultural, propus aos alunos uma reflexão crítica sobre os diferentes traços socioculturais de outros povos, nomeadamente, as tradições natalícias, para além da

² Disponível em: <http://cnmaiaespanhol9.blogspot.pt>

cultura aportada pela língua-meta, ou seja, o espanhol. Recorri, por isso a atividades de sensibilização plurilingue e seguindo a abordagem intercultural, começando por desafiar os alunos a descobrir como se diz *feliz navidad* noutros idiomas. Os alunos, em pares, relacionaram os diferentes expoentes linguísticos com o nome da língua correspondente com recursos a pequenas tarjetas (ver Anexo 11). Corrigida a atividade por intermédio de uma apresentação PowerPoint, cada par recebeu uma tira de papel contendo a bandeira do país, cuja língua oficial, está presente na atividade, para escreverem a mensagem na língua desse país com a finalidade de a incluir numa árvore de natal em cartolina feita para exposição na sala de aula (ver Figura 7).



Figura 7 – Uma árvore de natal plurilingue (elaborado pela turma do 9ºB)

A segunda atividade, realizada nesta mesma intervenção, recria a dinâmica do jogo *Quem quer ser milionário*, que havia já levado a cabo com os alunos de Inglês do 1º CEB no âmbito da Prática I, sendo que, evidentemente, o tema se prendia com os costumes natalícios de seis países europeus. O jogo interativo foi antecedido de uma ficha de trabalho (ver anexo 12) com as questões que dele faziam parte, seguindo a tipologia de exercício de escolha-múltipla. Com esta atividade, reforçam-se as noções de como a língua e a cultura são ferramentas indissociáveis, e de que a língua é um sistema de expressão de cultura, para além da forma como pela língua mobilizamos

varias competências quer linguísticas como de aprendizagens integradas entre si (Guillén, 2004).

Noutra terceira intervenção incluída no contexto de uma UD sobre o mundo laboral, centrei-me no uso da abordagem intercultural para o ensino de conteúdos gramaticais. A atividade desenvolvida, centrava-se nalgumas figuras mundialmente conhecidas e nas suas respetivas profissões. Após uma revisão anterior sobre as diferentes profissões e as qualidades que melhor definem um bom profissional no âmbito da cada profissão, os alunos foram desafiados a realizar um jogo de expressão oral sobre *Los profesionales del mundo* apresentado em PowerPoint. Os alunos, ao longo deste jogo (ver Anexo 13) tiveram que responder a questões relacionadas com pessoas profissionalmente conhecidas no mundo inteiro pela sua profissão, desde o mundo da política, culinária e televisão à música e informática. A primeira pergunta cingia sempre a nacionalidade de cada indivíduo, enquanto a segunda focava-se numa qualidade profissional, pela qual cada indivíduo é conhecido, no sentido de introduzir as formas do superlativo absoluto sintético. De modo indutivo (Camps, 2006; Alonso, 2012b), os alunos deveriam aferir a presença de padrões gramaticais e das irregularidades ortográficas que fazem parte do mesmo grau de adjetivo, formulando hipóteses e inferindo regras para, depois, as sistematizar. Pretendi, assim, ajudar os alunos a desenvolver não só a sua competência linguística, mas também desenvolver a sua metalinguagem sempre de forma contextualizada e significativa.

Finalmente, termino esta retrospectiva centrando-me noutra UD sobre o mundo social circundante marcados por problemas como a fome, o terrorismo, a guerra, a homofobia, etc. As atividades propostas desafiaram os alunos a refletirem sobre a forma como se relacionam socialmente com os outros, especialmente com jovens de etnia, nacionalidade e crença religiosa diferente da sua. Os alunos procuram identificar possíveis causas que provocam as enormes desigualdades sociais e que tipos de soluções sugeririam para as colmatar. As atividades e tarefas desenvolvidas nesta intervenção, visavam o desenvolvimento de competências linguísticas no campo da expressão oral. Os alunos puderam, assim, alargar o seu campo de conhecimento

sobre outros contextos socioculturais e religiosos diferentes dos seus, refutando estereótipos infundados e negativos sobre tais realidades, manifestado sempre respeito, tolerância e valorização pelas diferenças encontradas e a identidade do Outro.

Num primeiro momento, como introdução ao tema, os alunos foram incentivados a refletir sobre estas questões tendo por base *cartoons* humorísticos e sarcásticos, que procuram denunciar as grandes causas por detrás dos mesmos, provocando no aluno a capacidade de indicar, propor e sugerir possíveis soluções servindo-se dos recursos comunicativos que expressam hipótese. Os *cartoons* foram um recurso aproveitado “para la práctica o el desarrollo de las destrezas comunicativas ya que fomentan la creatividad, la participación y favorecen la dinámica de clase.” (Benítez, 2009: s/p), no sentido de criar no aluno um sentimento positivo face à aprendizagem que realiza da LE em causa. Considerei os *cartoons* usados (ver Anexo 14), apelativos, motivadores, linguisticamente ricos e capazes de estimular a imaginação e a comunicação real em sala de aula. Os alunos, em pequenos grupos, tinham de estabelecer a relação entre cada *cartoon* e etiquetas que designavam os problemas sociais neles presentes. No final, cada grupo, no final, expressou-se sobre um dos *cartoons* identificando o tema e justificando as causas que explicam o problema social nele expresso, apontando causas, dando exemplos de situações reais a ele associadas, e propondo, de forma hipotética, soluções para o mesmo. De modo a que os alunos pudessem expressar as suas convicções e pontos de vista, por isso, pareceu-me adequado criar, como segunda atividade, um debate, que, para além do desenvolvimento da expressão oral, permitisse dar voz às opiniões que os alunos possuíam sobre a temática em questão, num espaço de interação social e reflexão crítica e cívica. O debate é uma prática que prepara os alunos, enquanto agentes sociais em exercício da sua cidadania, para uma participação ativa na democracia num clima de respeito e cordialidade (Rodríguez, 1991). Neste âmbito, os alunos imaginaram um cenário hipotético no qual receberiam no seu colégio, pela primeira vez, seis alunos de etnia, crença religiosa e cultura diferentes da sua.

A experiência pessoal dos alunos do 9º ano, em relação ao contato com outros grupos étnicos dentro e fora do âmbito escolar era escassa, como os próprios partilharam em aula, por isto este debate tornou-se num desafio enorme ao imaginarem acolher os novos colegas e o que preparariam para tal evento. Conheceriam os alunos um pouco sobre o contexto sociocultural que caracteriza os novos colegas? Saberiam interagir de forma adequada com os mesmos sem criar ou suscitar mal-entendidos ou choques culturais? Ou será que existem determinados estereótipos que marcam negativamente a percepção que possuímos sobre os espaços culturais de que são originários os novos alunos e que potenciam preconceitos? Questões como estas estiveram na base do meu pensamento, quando contextualizei a atividade e a preparei. Por isso, neste debate, os alunos em grupos, tinham instruções específicas expressas e uma lista de recursos comunicativos a usar no debate, expresso numa tarjeta (ver Anexo 15). Cada grupo tinha que explicar como prepararia a receção de um dos novos alunos, respeitando os laços culturais a que esse aluno pertence. No entanto, cada grupo teria também que revelar sentimentos de maior desconfiança face à inclusão de um outro aluno novo apresentando os seus argumentos. Estariam, assim os alunos, a contrapor valorização pelas origens culturais dos novos colegas com os perigos que tal inclusão poderia suscitar. No final do debate, foi o moderador que teve a última palavra e que geriu a participação dos grupos durante o debate. A ele coube a tarefa de resumir os principais pontos debatidos e fazer as conclusões finais tomando as decisões necessárias. Perante um contexto ficcional, foi possível desenvolver o pensamento crítico dos alunos face a questões reais que nos preocupam diariamente. E, mais uma vez, é nas questões reais que surge a comunicação autêntica, e neste caso, se formam as grandes vozes sociais de amanhã, o que potencia nos alunos um desenvolvimento pessoal mais amadurecido e mais sensível à realidade que o rodeia.

Ao chegar ao fim desta retrospectiva, posso afirmar que as atividades apresentadas e comentadas neste relatório foram marcadas pela autenticidade dos recursos, e pela capacidade de estarem interligadas com os restantes conteúdos de cada UD, mas

também com o desafio de propor uma forma diferente de abordagem de determinadas temáticas exequíveis dentro do tempo permitido. Superado esse desafio, a maior preocupação que tive do ponto de vista pedagógico, prendia-se com uma questão dos recursos digitais e tecnológicos disponíveis. Para não me limitar ao uso do blog de turma e do suporte em PowerPoint de todas as atividades, procurei planificar as intervenções finais desta Prática Pedagógica que propusesse outro tipo de recursos digitais. Passarei, por isso, a comentar mais detalhadamente a UD realizada na Prática III, que apostou no âmbito dos recursos digitais, sempre em consonância com a abordagem intercultural dos conteúdos.

2.3.2. *El mundo Hispánico*: uma planificação centrada na Interculturalidade dentro do mundo hispânico

Terminada a análise feita em torno da experiência pedagógica realizada ao longo da Prática Pedagógica II e III, com o intuito de destacar as atividades realizadas no âmbito da abordagem intercultural no ensino do Espanhol no 3º CEB, passarei a centrar a atenção do leitor em torno de uma planificação de UD levada a cabo na fase final de toda a prática pedagógica. A UD em questão composta por três aulas, duas das quais analisarei em maior detalhe, teve como tema central o mundo hispânico, em especial, os países de expressão espanhola da América central e do Sul, permitindo aos alunos expandir os seus conhecimentos sobre os aspetos socioculturais, geográficos, históricos e linguísticos de alguns destes países. Do ponto de vista conceptual e funcional, os alunos tiveram a oportunidade de alargar o seu conhecimento léxico-semântico ao nível das variedades sul-americanas da língua espanhola em contraste com a variedade ibérica, incluindo alguns exemplos de linguagem coloquial e idiomática. Paralelamente, os alunos tiveram que refletir criticamente sobre a realidade sociocultural de alguns destes países observando com mais atenção, a riqueza pluricultural e plurilingue marcada pela sua história, música, cinema e

gastronomia típica como se de uma viagem se tratasse. As diferenças linguísticas que existem entre o espanhol sul-americano e o espanhol ibérico foi outro aspeto igualmente explorado. Com base em atividades diversificadas, esperou-se que os alunos revelassem valorização e respeito não só pelas diferenças culturais no seio do espaço hispânico, como também pela identidade dos povos sul-americanos de expressão espanhola, segundo uma perspetiva intercultural e com uma finalidade de desenvolver competências comunicativas. Com os conteúdos e respetivos procedimentos selecionados, espera-se que os alunos manifestem, também, atitudes positivas ao longo da sua aprendizagem (Escamilla, 2008).

Ao ensinar cultura no âmbito de uma aula de ELE, os alunos apercebem-se das diferentes culturas hispânicas com os seus respetivos valores, costumes e comportamentos sociais. No confronto com as diferenças presentes dentro de um mesmo espaço cultural unido pela língua espanhola, espera-se que os alunos consigam ajustar a sua forma de pensar e conceptualizar a realidade, servindo-se da língua para se manifestar sobre essa mesma cultura o que obriga ao aluno a ser capaz de compreender novas realidades, refutando ideias erróneas e observando atentamente para obter uma interpretação mais concreta e justa sobre essas mesmas realidades (Alonso, 2012b). Deseja-se, assim que, o aluno supere eventuais choques culturais, resultantes da incompreensão sobre o povo e a sociedade que contacta ou conhece, e corrija erros de ordem pragmática que levam a mal-entendidos, situações incómodas e juízo de valores infundados durante a experiência social de interação com a nova realidade (*idem, ibidem*).

Por intermédio de uma ficha de trabalho (Anexo 16), os alunos averiguaram os seus conhecimentos sobre os países sul-americanos de expressão hispânica, preenchendo, primeiro, uma legenda de um mapa, no qual identificam o nome de dez países hispânicos. Em seguida, foi proposto na mesma ficha de trabalho, um questionário de

escolha-múltipla, designado de *El mundo hispánico*³ sobre aspetos socioculturais diversos sobre cinco dos países, anteriormente identificados: Argentina, Porto Rico, Perú, Cuba e México. A atividade foi desenvolvida de um modo mais interativo do que em intervenções anteriores, recorrendo a uma ferramenta digital designada de *Kahoot*, uma plataforma de aprendizagem *online* com uma vertente lúdica, que permite a elaboração de questionários aos quais os alunos respondem a partir dos seus computadores pessoais, *tablets*, *iPads*, *smartphones* com acesso à Internet (Biblioteca Digital Escolar, 2014: WEB). Terminado o questionário, os alunos imaginaram, em grupos, que realizavam uma viagem por um destes cinco países e tinham que descrever por escrito a sua experiência, mostrando que ao longo da mesma, depararam-se com alguns dos traços culturais que surgiram no questionário (por exemplo, uma viagem ao México supunha que os alunos tivessem provado “guacamole” e “tacos”, dois dos pratos típicos). Após a supervisão, por mim feita, em torno dos textos elaborados, os alunos tinham a seguir que apresentar a sua viagem de uma forma dinâmica e digital. Para isso, tiveram que primeiro gravar os seus textos usando o programa áudio *Soundcloud*, inserindo as gravações áudio, no *Google maps*. Com esta ferramenta digital, os alunos procuraram o mapa do país onde viajaram (ou o de uma cidade pertencente), e ilustraram o mapa com o áudio gravado, com a versão escrita como legenda e com imagens, fotos ou um vídeo retirado do YouTube referentes à cidade/país em questão.

Com a outra aula desta UD, propus em atividades que visavam o desenvolvimento da expressão oral e da compreensão oral e escrita. Em primeiro lugar, os alunos aprenderam alguns dados gerais sobre a história da língua espanhola, nomeadamente, da forma como a mesma chegou ao continente americano, e entendendo os motivos que justificam os traços fonológicos e semânticos que distinguem as variantes sul-

³ Disponível em: <https://play.kahoot.it/#/k/a7b27125-2988-431e-b297-beec8aa903f5>

americanas da variante ibérica. Propus, por isso, atividade de compreensão oral por meio de uma ficha de trabalho (ver anexo 17) que analisa um texto oral (narrado por um falante chileno). Na mesma ficha propunha-se outra atividade de natureza lexical mais lúdica, na qual os alunos teriam que identificar as palavras usadas nos cinco países que havia selecionado nas atividades anteriores, equivalentes aos vocábulos usados em Espanha: *autobús, coche, falda, jersey, plátano, maíz* e *grifo*. As palavras estavam espalhadas pela sala em forma de tarjetas (ver Anexo 18) e cada aluno, servindo-se do apoio do dicionário *online* da RAE (Real Academia Española), foram ligando cada palavra com o país de origem e ao léxico equivalente na variante ibérica (corrigido no final com apoio de um PowerPoint).

Com vista à avaliação da expressão oral, os alunos tiveram que realizar uma tarefa final de grupo, na qual pesquisaram dados alusivos a cidades sul-americanas pertencentes a um dos cinco países anteriormente referidos. A tarefa foi proposta por intermédio de outra ferramenta digital, o *WebQuest*, uma atividade orientada para a pesquisa cuja informação que se utiliza, provem de recursos disponíveis na Internet (Hernández, 2008). Neste caso foi usado um *Webquest* disponibilizado *online* designado *Miles ciudades, miles colores, miles eslóganes*⁴ e nela figuravam todas as instruções que os alunos seguiram, em conjunto com uma lista de recursos online (desde o tradicional PowerPoint a recursos como o *KeyNote* ou o *Prezi*) que os alunos puderam usar para construir o seu trabalho de apresentação. É importante precisar que, neste *Webquest* encontravam-se, também, devidamente explícitos os critérios de avaliação que sustentariam a apreciação final feita tanto por mim como pela professora cooperante no momento da apresentação dos trabalhos.

Ao recorrer a ferramentas tecnológicas e digitais foi possível adaptar os materiais de modo mais interativo e trazer uma maior qualidade na apresentação dos mesmos proporcionando a comunicação em sala de aula, respeitando a diversidade de alunos

⁴ Disponível em: <http://zunal.com/webquest.php?w=277991>

e promovendo uma melhor autoaprendizagem por parte dos alunos para além do seu espírito criativo (Alonso, 2012a). Este tipo de tarefas, apoiadas por este tipo de recursos, fomenta a construção do conhecimento mediante a interação como meio e com outros indivíduos, no seio de contextos significativos e com tarefas que promovam a reflexão crítica na resolução de problemas (Pérez, 2006).

2.3.3. Reflexão e análise empírica da experiência pedagógica

Atendendo, de novo, à literatura revista no enquadramento teórico deste relatório final, e após a descrição dos cenários pedagógicos construídos no âmbito do ensino de Espanhol ao longo da Prática II e III, pareceu-me pertinente refletir sobre o contributo que uma abordagem centrada na interculturalidade teve no processo aprendizagem dos meus alunos.

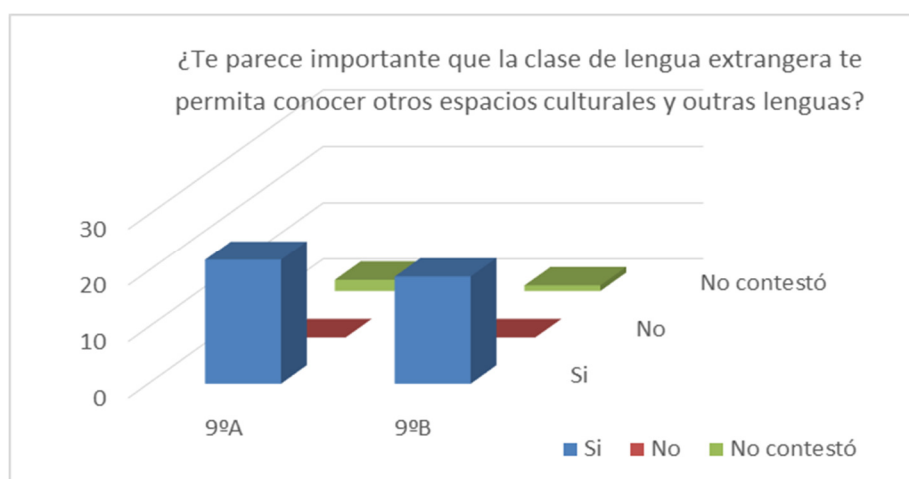
Recordo-me particularmente das palavras do professor Manuel Bernardo Canha no decorrer de uma aula de Metodologias de Ensino de Inglês II quando referia o “luxo” que o 1º CEB tem ao possibilitar a programação de práticas pedagógicas que abrem alas a interdisciplinaridade e à sensibilização dos alunos a outros tipos de saberes, nomeadamente, saberes linguísticos e interculturais em contraste com os restantes ciclos do Ensino Básico. Ao referir isto, o docente automaticamente fez-me recordar e refletir sobre toda a Prática I, onde efetivamente foi essa mesma a linha de pensamento que segui. Ciente de que queria manter-me nesse universo, verifiquei quão grande era o desafio de interligar uma prática virada para a interculturalidade com os conteúdos programáticos de Espanhol, previamente planificados pela professora cooperante, e que respeitavam os parâmetros definidos pelo Programa Curricular da disciplina, ao longo das Práticas II e III. Ao contrário das Prática I, a existência de um Programa Curricular obrigatório no ensino do Espanhol no 3º CEB, traz consigo uma preocupação agravante no que respeita ao seu cumprimento. A regra era que, planificasse o que planificasse, os conteúdos lexicais e gramaticais, nunca

poderiam falhar devido a obrigatoriedade vinculada no Programa. Nesse sentido, ao longo de todas as planificações feitas, procurei ser criativo na forma como introduzia aspetos da interculturalidade no âmbito de cada unidade didática, o que automaticamente me obrigou a criar materiais autênticos e personalizados, visto que em grosso modo, não é frequente, no âmbito de uma aula de Espanhol como LE (ELE), esta servir como um veículo de comunicação sobre outras realidades culturais de ponte para outras línguas (Cruz, 2015). Para muitos professores, a aula de ELE serve para o ensino exclusivo da língua espanhola e da cultura por ele vinculada. Foi contra esta mentalidade que tentei, de alguma forma, combater usando a aula de ELE como universo potenciador de aprendizagens e de maior conhecimento sobre outros espaços culturais dos quais o Espanhol, não é forçosamente a língua-meta. Olhar e refletir sobre o mundo que nos rodeia, expressando-nos em Espanhol, tornou-se o mote desta experiência pedagógica. Por este motivo, refleti sobre as questões investigativas, tal como aconteceu na Prática I, para as quais tentei aferir respostas concretas que alimentassem ainda mais, a possibilidade de investigar outros aspetos pedagógico relacionados com o está em questão neste relatório. Foi, por isso, minha intenção responder às seguintes questões-problema: *Quais são os contributos que resultam do desenvolvimento de competências interculturais no âmbito da aula de LE e que fomentam, positivamente, o processo de aprendizagem dos alunos? Que estratégias e recursos melhor traduzem a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa da língua-meta?*

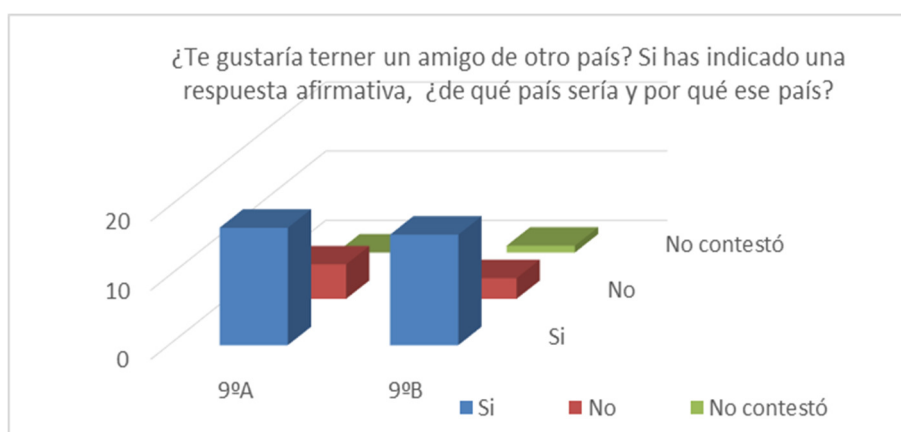
As atividades planificadas, anteriormente descritas, centravam-se numa abordagem intercultural dos conteúdos trabalhados seguindo diferentes estratégias e recursos, dos mais convencionais aos mais tecnológicos. Por isso, seguindo uma metodologia qualitativa no seio de um investiga-ação, elaborei um questionário (ver Anexo 19) dirigido a todos os alunos de ambas as turmas do 9º ano. Seguindo a linha de Hoz (1985), que já havia referido na análise empírica feita no âmbito da Prática I, o questionário, em questão, visava aferir a forma como os conteúdos tratados ao longo das aulas e centrados na interculturalidade no âmbito de cada UD, teria ou não tido

efeito na forma como os alunos observam o mundo circundante e como refletem sobre ele, para além de melhorar as suas competências linguísticas na LE - neste caso o Espanhol. Ao nível da tipologia das questões elaboradas optei por formular seis questões mistas, isto é, questões fechadas que pressupõem uma resposta direta entre “Sim” e “Não” numa primeira instância, mas que ao mesmo tempo, solicitam, por parte do sujeito investigado, uma justificação. Desta forma cada questão tinha sempre um carácter mais aberto, permitindo ao aluno, a liberdade na sua resposta (Bell, 2004). As seis questões em causa centravam-se em aspetos discutidos nas aulas e que desafiavam os alunos a supor possibilidades (por exemplo, a possibilidade de trabalhar no estrangeiro num futuro próximo ou de construir laços de amizade com pessoas de outras nacionalidades, etnias e culturas). Uma última pergunta, de natureza completamente aberta, solicitava a sua opinião do aluno sobre o tipo de atividades que foram executadas expressando-se, assim, sobre o que gostou mais e gostou menos justificando as suas preferências

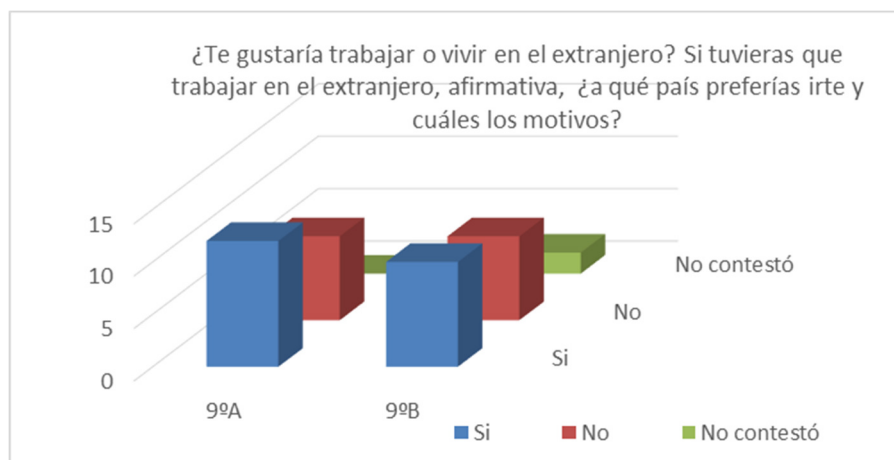
Passo, então em seguida, a proceder à análise dos dados recolhidos das respostas submetidas pelos alunos de ambas as turmas, os sujeitos investigados neste estudo de caso particular. Os alunos, à exceção de três, deram uma resposta bastante positiva à primeira pergunta, como podemos depreender do gráfico 3.



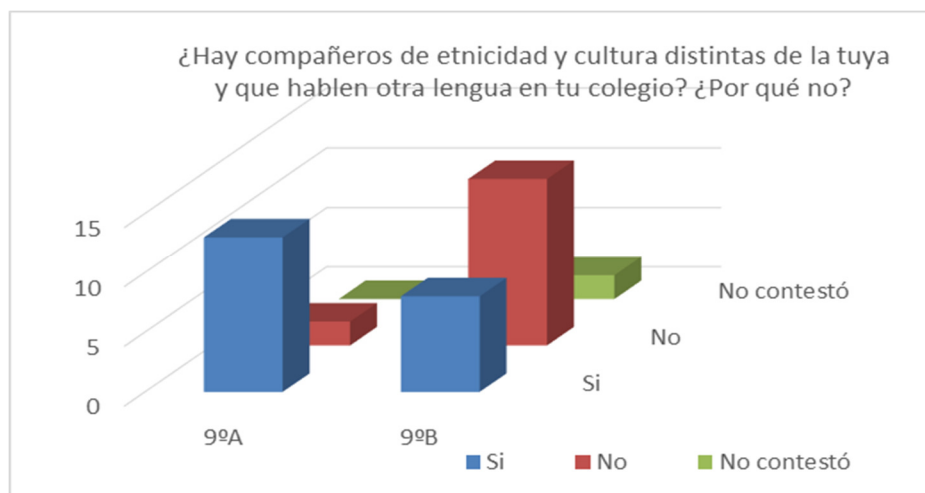
Os alunos foram unânimes concordando com a importância que a aprendizagem de outras culturas e línguas tem no âmbito da aula de LE, considerando que com a aprendizagem de outras línguas e das respetivas culturas, não só ampliaria os seus conhecimentos e aprendizagem, como também, os ajudaria no contato com outros povos.



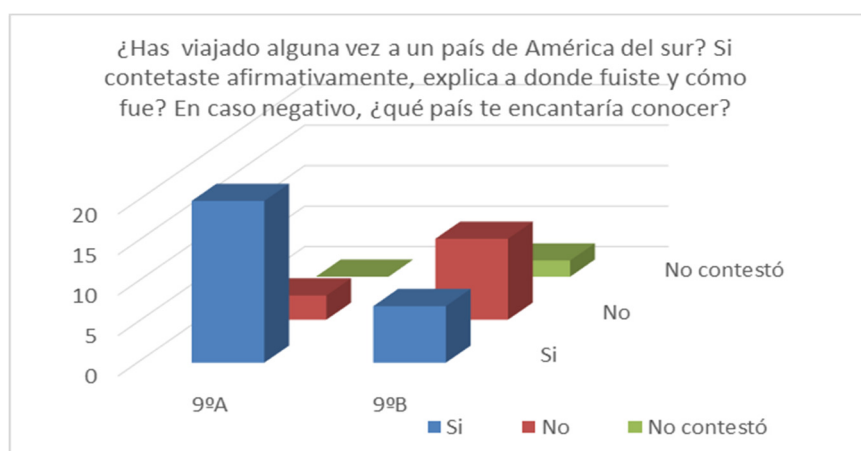
Na segunda pergunta, como vemos pelo gráfico 4, todos os alunos manifestaram-se, maioritariamente, de forma positiva face a ideia de estabelecer laços de amizade com pessoas de outros países e culturas, pois os ajudaria a conhecer melhor as culturas a que essas pessoas pertencem e serviria como razão fundamental para aprender outros idiomas. É de salientar, que alguns alunos manifestaram interesse em estudar no estrangeiro, nomeadamente pelo programa Erasmus, que esperam realizar quando chegarem ao ensino superior. Com a terceira pergunta, as repostas dadas (ver gráfico 5) foram um pouco mais equilibradas. De um modo geral, os alunos manifestaram que, no futuro, gostariam de trabalhar num país estrangeiro, especialmente nos países economicamente e tecnologicamente mais fortes, como os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão e o Reino Unido. Houve também a manifestação por parte de alguns alunos que preferiam trabalhar nalgum dos países da América Latina e na Austrália, tendo como único critério justificativo, o clima. Os alunos, que responderam “Não”, não apresentaram qualquer justificação.



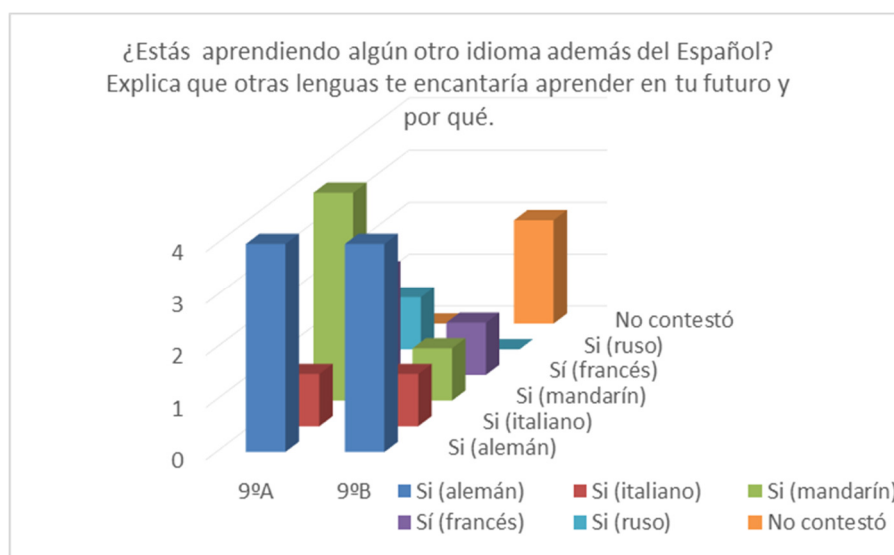
A pergunta seguinte revelou-se, a meu ver, uma questão mais complexa. Ao olharmos para o gráfico 6, os resultados entre ambas as turmas não são de todo coincidentes, quando na verdade, a pergunta tratava um dado concreto do seu espaço escolar: existem ou não alunos de nacionalidade, raça e etnias diferentes a estudar no colégio? Enquanto a maioria dos alunos do 9ºB pareciam mais consistentes no seu “Não”, o que faz sentido com a realidade demográfica dos alunos do colégio, os alunos do 9ºA afirmaram o oposto. Uma leitura mais cuidada às respostas dadas em parceria com a professora cooperante permitiu-me aferir que possivelmente os alunos não compreenderam bem a pergunta ou não lhe terem prestaram a devida atenção. Face às justificações apresentadas, a maioria desconhece os motivos porque não se encontram alunos de outras origens culturais e raciais no Colégio. Mais preocupante pareceu-me, o comentário de um aluno que se manifestou negativamente à ideia de conviver com alunos de etnia cigana ou com alunos de raça negra sem apresentar qualquer razão. É verdade que neste colégio privado, a diversidade dos alunos encontra-se mais evidenciada no estilo de aprendizagem de cada um. Mas no plano familiar e socioeconómico não existem grandes diferenças. Todos os alunos são de origem portuguesa e todos falam português como LM. Os motivos que possam justificar a ausência de uma maior diversidade pluricultural entre os alunos, especialmente atendendo a crescente multiculturalidade da sociedade portuguesa atual (cf. Ferreira, 2003; Mateus, 2011) servirão para abrir portas a uma reflexão social e educativa mais profunda, que foge ao âmbito deste relatório.



A quinta pergunta (ver gráfico 7), resultou do trabalho feito na última UD, que comentei na secção anterior, e revelou duas realidades particularmente diferentes. Por um lado, a maioria dos alunos do 9ºA tiveram já a oportunidade de conhecer pelo menos um país latino-americano, incluindo o Brasil, apesar da língua oficial deste país ser o português. Os países hispânicos que constam na lista de países visitados são o México, a Venezuela e a Colômbia. Por sua vez, a maioria dos alunos do 9ºB não tiveram ainda essa experiência, exceto quatro alunos, dos quais um viaja com regularidade ao Brasil, país de origem da família materna. Em relação aos países que gostariam de um dia conhecer, as escolhas recaem em Cuba, Argentina, Chile e Perú, devido à curiosidade que sentiram quando, em aula, se falou do famoso monumento inca Machu Picchu.



Chegámos à sexta pergunta deste questionário, sobre a qual os alunos expressaram que todos estão a aprender Inglês, como seria de esperar segundo o que está previsto na estrutura curricular do 9º ano de escolaridade, que coloca o Inglês como primeira LE. Por isso, foi necessário reavaliar as variantes de resposta, destacando os diferentes idiomas que os alunos gostariam de aprender futuramente ou que estão de momento a aprender, no âmbito de outro contexto de aprendizagem formal, como vemos pelo gráfico 8.



O alemão é a língua estrangeira eleita pela maioria dos alunos de ambas as turmas, mas é de notar o gosto expresso pelo mandarim, uma vez que ambas as línguas estão associadas ao contexto socioeconómico que posiciona a Alemanha e a China como dois dos países mais forte na conjuntura atual, à qual os alunos têm prestado bastante atenção, e que se refletiu também nas respostas dadas à segunda pergunta. O idioma seguinte é o francês, que segundo os alunos tem uma sonoridade agradável e é falado pelos familiares que vivem em países de expressão francesa. Existiram também manifestações mais singulares de outros alunos pela língua italiana e língua russa, embora sem qualquer justificação.

Relativamente à última questão colocada de carácter totalmente aberto, os alunos manifestaram-se sobre as atividades realizadas no âmbito de toda a minha prática

pedagógica indicando quais as que gostaram e as que gostaram menos. Ao constatar as respostas dadas pela maioria dos alunos, verifico que claramente as atividades de natureza lúdica quer com *tarjetas* ou com jogos interativos, especialmente o *quiz* feito no programa *Kahoot*, foram os momentos de aulas mais interessantes e divertidos. Alguns alunos justificaram esta escolha afirmando que os jogos tornavam as aulas mais motivadoras e menos aborrecidas, fomentavam um espírito de competição saudável e expandiam o leque de conhecimentos que iam adquirindo em aula. Outra das atividades que conquistou a maioria dos alunos foi o trabalho de grupo final proposto no *Webquest*, pois segundo os alunos, este permitiu uma maior interação no seio de cada grupo e exigiu um maior sentido de responsabilidade na execução das tarefas, para além de ter alargado os conhecimentos culturais sobre países sobre os países, em questão. Notou-se que este trabalho final também se refletiu positivamente nalgumas das repostas dadas à pergunta dois e três comentadas anteriormente, pois os alunos sentiram-se mais recetivos à ideia de conhecer pessoas de um país latino-americano e, talvez, fazer desse país o seu espaço pessoal e profissional. No entanto, há alunos que apontaram a tarefa com o *Webquest* como a que menos gostaram, devido à dificuldade que sentiram se expressar oralmente em frente à turma. Outras das atividades menos apreciadas pelos alunos remete para o uso do *blog* de turma, e de modo crítico reconheço que o seu uso poderia ter sido mais dinâmico e imediato. Todas as tarefas propostas no *blog* visavam o desenvolvimento da expressão escrita, como tarefa final de uma UD, acabando por tornar num trabalho de casa. Olhando em retrospectiva, gostaria de ter proposto as atividades para realização em sala de aula, de modo a que os alunos in loco usassem os seus trabalhos e os publicassem como comentários diretamente no *blog*, o que me permite compreender que houve um uso não tão bem pensado deste recurso.

Em síntese, parece-me evidente depreender pelas respostas dadas pelos alunos de que efetivamente há um reconhecimento do papel social que a aprendizagem de novas LE tem no seu percurso formativo, e como tal aprendizagem é veículo para o alargamento e consolidação de novos saberes (Cassany, 1994; Strecht-Ribeiro, 1998;

Alonso, 2012a), tal como preconizam as políticas linguísticas europeias promotoras do plurilinguismo. Os alunos provaram reconhecer a mais-valia que aprender línguas traz para a sua vida pessoal e escolar, quer para efeito de estudos quer nas experiências pessoais que vivenciam no diálogo cultural estabelecido com outros países e respetivas culturas. Constatei o interesse de grande parte dos alunos por querer alargar o seu conhecimento linguístico com novos reportórios linguísticos que esperam aprender futuramente, em virtude, das suas expectativas académicas e profissionais, desenvolvendo assim a sua competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2003), que lhes permitirá circular livremente ao longo do espaço europeu (CE, 1995) mas também lhes servirá e passaporte para outros contextos, nomeadamente, o mundo hispânico sul-americano. A preocupação manifestada por mim no âmbito da questão 4 vem justificar a importância estruturante dos princípios que caracterizam uma educação intercultural e plurilingue (Beacco & Byram, 2007; CE, 2009) que dá espaço e voz à diversidade cultural e linguística presente num espaço territorial mais particularmente, no espaço escolar ao reconhecer todas as origens culturais dos alunos que o frequentam e os seus reportórios linguísticos. Ao mesmo tempo, este tipo de educação visa fomentar atitudes positivas nos alunos face a essa diversidade e pluralidade, de modo a que no seu percurso formativo haja uma componente social consciente e pró-ativa pautada pelo exercício de cidadania e por valores incontornáveis como o respeito, a abertura, a tolerância e a solidariedade. Este foi o princípio por detrás das atividades desenvolvidas que levaram à questão em causa, e que neste momento provoca-me, enquanto docente e mediador intercultural no âmbito de sala de aula (Cruz, Durán & Tavares, 2013), um sentimento de expectativa que estes alunos possam na sua vida contactar diretamente com o Outro, conhece-lo e compreende-lo na sua diferença e diversidade superando preconceitos infundados que aparecem muitas vezes associados ao medo e ignorância (Matias, 2009), especialmente se tivermos em conta a conjuntura sociopolítica e económica atual.

Como nota conclusiva, consigo compreender que as atividades realizadas em contexto de sala de aula e centradas numa abordagem intercultural foram conseguidas

de modo francamente positivo. Apesar das limitações sentidas face a uma planificação anual prévia procurei incluir as minhas propostas, sem por em causa a calendarização e o cumprimento na lecionação dos conteúdos previstos. Ao olhar de novo para a UD, comentada na secção anterior, pareceu-me clara a intenção apostar no uso de recursos digitais lúdicos, interativos e promotores de tarefas em sala de aula (Ravencroft, 2011; Cruz, Durán & Tavares 2013). Os próprios alunos, com base nas respostas ao questionário, parecem ter concordado com esta minha aposta ao manifestarem-se favoravelmente quer pelo uso do *Webquest*, quer pelo uso do *Kahoot*. Ao mesmo tempo os jogos com tarjetas, que exigiam a capacidade de reflexão e descoberta da novidade, foi outro dos desafios mais acolhidos positivamente pois permitiu-lhe ter um conhecimento mais apurado relativamente as variedades lexicais que existem entre as diferentes variedades do Espanhol sul-americano em contraste com o Espanhol ibérico (Cruz, 2015). Desta fora, parece-me evidente e compressível, que o uso das TIC e de atividades lúdicas, que se distanciam dos modos mais convencionais como são abordados conteúdos em sala de aula, são apostas pedagógicas que fomentam nos alunos uma ampliação dos seus conhecimentos na língua-meta, atitudes positivas não só face à mesma, mas também face a outras línguas e às respetivas culturas por elas vinculadas, o que torna igualmente favoravelmente positivo todo o seu processo de aprendizagem dentro do domínio intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo chegado ao fim desta longa, mas gratificante experiência pedagógica, posso aferir que tentei evidenciar, com base na Prática realizada e à luz da reflexão crítica tecida sobre a mesma, o lugar que as abordagens interculturais e plurilingues têm no ensino de uma LE no Ensino Básico. Procurei com esta experiência pedagógica e respetivo relatório, entender que espaço existe no âmbito da aula de LE para o contato

e conhecimento de outras culturas e das respetivas línguas vinculativas, para além da cultura vinculada pela língua-meta.

Antes de centrar a minha atenção nas questões investigadas colocadas no âmbito deste relatório, parece-me pertinente refletir sobre uma preocupação constante no decorrer da prática. Refiro-me à diferença que separou o modo como a abordagem intercultural dos conteúdos lecionados foi feita no âmbito do Inglês no 1º CEB com o trabalho desenvolvido no âmbito do Espanhol no 3º CEB. Pareceu-me claro, a liberdade que tive para executar a proposta de atividades que programei no Inglês sem qualquer constrangimento ou inconveniente, visto que o documento orientador principal por detrás da minha Prática I, as Orientações Programáticas (Bento *et al.*, 2005), é uma orientação pautada pela flexibilidade na forma de lecionar os conteúdos. Tal liberdade, não se pôde evidenciar da mesma forma no âmbito do Espanhol, devido ao caráter obrigatório do Programa Curricular ainda em vigor, o que me obrigou a ser mais limitativo nas minhas opções e a saber integrá-las nos conteúdos previamente programados. Paralelamente, o Programa Curricular de Espanhol para o 3º CEB (1997) não explicita qualquer orientação no sentido da interculturalidade, dado ser um documento anterior ao QECRL (2001), o que me obrigou a ler com mais atenção o *Plan Curricular de Instituto Cervantes* (2006), devido ao tratamento mais rigoroso com que trata esta temática, e que me fez abraçar este desafio no âmbito das Práticas II e III com mais convicção.

Centro-me agora nas questões que propus investigar e na reflexão que teci em torno das mesmas com base nos dados analisados empiricamente:

- a) Que conhecimentos culturais possuem os alunos do 1º CEB sobre outros espaços culturais diferentes do seu e como expandi-los?
- b) Quais são os contributos que resultam do desenvolvimento de competências interculturais no âmbito da aula de LE e que fomentam, positivamente, o processo de aprendizagem dos alunos?
- c) Que estratégias e recursos melhor traduzem a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa da língua-meta?

Parece-me claro, que o desenvolvimento de competências interculturais e plurilingues no ensino de línguas estrangeiras proporciona um processo de aprendizagem enriquecedor. Tal contributo verifica-se tanto no desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendentes como no alargamento dos seus saberes e conhecimentos. Como pude depreender pela análise feita dos dados empíricos nos dois âmbitos de Prática Pedagógica, existem sempre conhecimentos prévios em torno das diferentes realidades culturais resultantes quer de perceções pouco claras e nem sempre bem fundamentadas, mas também experiências diretas que vivenciadas dentro desses mesmos espaços. É possível, por isso, desenvolver no âmbito da aula de LE, espaços de reflexão crítica em torno desses conhecimentos prévios e das vivências culturais experienciadas, por intermédio de atividades que, para além de promoverem o enfoque comunicativo e acional, promovem o desenvolvimento de competências interculturais e plurilingues (Byram, 1997; Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 2003). Estas atividades devem, por sua vez, ser significativas e reflexo tanto dos perfis de aprendizagem dos alunos como dos seus perfis pessoais, quer seja em relação aos seus interesses, quer seja em relação às suas necessidades (Strech-Ribeiro, 1998).

Por outro, lado há que reforçar sistematicamente o contributo amplamente positivo que o conhecimento e compreensão em torno de outras culturas quer dentro quer fora do âmbito da língua-meta, pois fomenta nos alunos um espírito mais aberto e mais curioso sobre as mesmas, despertando a sua curiosidade por saber mais. Os alunos reconhecem a importância que as línguas têm no seu percurso formativo e estão conscientes do seu papel tanto no âmbito académico como profissional. Deve-se, no entanto, abrir mais espaços de discussão para a reflexão crítica em torno das realidades socioculturais pautadas por uma religião, por uma cultura, por uma língua totalmente diferente da sua e que, infundadamente, leva a construção de preconceitos, de modo a superar os mesmos e estabelecer pontes de compreensão e respeito entre o Eu e o Outro (Dias, 2008; Matias, 2009; Silva, 2015).

Atendendo à diversidade cultural e linguística que caracteriza a sociedade global em que vivemos, e ciente da importância das novas tecnologias em todos os domínios

da vida, aceitei o desafio de explorar conceitos e metodologias, que até aqui, não conhecia com a devida profundidade. Através de exemplos de boas práticas direcionadas na linha de pensamento didático, que acabei por seguir, testei as minhas próprias competências enquanto professor de LE. Por essa razão, considerei pertinentes as opções feitas no âmbito dos recursos digitais usados em contexto de sala de aula, e, olhando de novo para o parecer dos alunos, considero ter sido uma opção bastante positiva. Como experiência social lúdica (Dias & Mourão; 2005; Moreno *et al.*, 2005; Cruz, 2011), as atividades interativas proporcionaram momentos de aprendizagem e de prazer, de partilha e de interação entre os alunos. Ao mesmo tempo, exigiu deles sentido de responsabilidade e autonomia na forma como teriam de realizar as tarefas propostas, contribuindo assim de forma ainda mais enriquecedora para o seu desenvolvimento global.

Toda esta experiência pedagógica veio acompanhada de uma profunda e constante reflexão crítica que me permitiu repensar o modo como leciono determinados conteúdos e a forma como promovo certas competências. Sem essa reflexão crítica, não poderia, como docente, melhorar a minha prática profissional. A mesma reflexão crítica evidenciou-se ainda mais, durante a prática pedagógica de ensino de Espanhol, na qual senti algumas dificuldades iniciais, especialmente, com a gestão de tempo para a realização das atividades planificadas resultante de uma visão, por vezes ambiciosa, presente nos planos elaborados. A capacidade de estrategicamente reajustar planos de aula, quer devido a uma gestão menos conseguida do tempo que dos imprevistos ocorridos, foi uma mais-valia que me ajudou a construir uma postura pragmática no modo de agir, mas sempre reflexiva (Alarcão, 1992) na capacidade de superar problemas e imprevistos.

Observando o processo de peri-execução e programação das atividades constato que procurei sempre ser criativo e original nas propostas didáticas apresentadas. Essas mesmas atividades permitiram-me reconhecer o contributo que as atividades previstas na planificação na sua aprendizagem dos conteúdos explorados, para além da forma como os alunos de Espanhol, por exemplo, se expressaram face às questões

colocadas no questionário anteriormente analisado. As atividades programadas para as turmas do 1º CEB apresentam claramente a convicção de que os alunos teriam conhecimentos prévios sobre os conteúdos abordados resultantes quer das suas experiências quer das aprendizagens formais anteriormente realizadas noutros âmbitos disciplinares. Nesse sentido, compreende-se melhor os resultados aferidos da análise empírica feita em torno das atividades realizadas por estes alunos. A planificação também serviu o propósito de evidenciar uma evolução na minha ação docente no que respeita à forma como programei as minhas práticas, e, como já evidenciei neste relatório, procurei ter um domínio mais amplo dos recursos digitais que, hoje, marcam a diferença no ensino.

Enquanto mediador intercultural (Matias, 2009: Cruz, Durán & Tavares, 2013), procurei criar oportunidades de diálogo intercultural nas aulas, de modo a fomentar nos alunos sentimentos de respeito face às línguas-metas lecionadas, mas também a todo o leque de línguas que fazem parte das suas competências plurilingues. Assegurei-me, que, de alguma forma, os meus alunos tinham desenvolvido um novo olhar sobre o mundo que os rodeia, posicionando-se no lugar do Outro, cuja cultura e língua vinculativa aprende formalmente no âmbito de sala de aula. É minha a expectativa de que, enquanto atores sociais, os alunos se sirvam das línguas como ferramentas de comunicação com o mundo pluricultural, capazes de exercer uma cidadania virada para os valores sociais. Espero igualmente, que desenvolvam um espírito de abertura sobre o desconhecido, manifestem sentimentos de tolerância e solidariedade necessários numa sociedade tao plural quer pela riqueza que possui, quer pelos desafios que apresenta, ao longo das suas vidas.

E por último, enquanto professor, procurei incutir novas formas de pensar e descobrir o mundo por intermedio das línguas, contribuindo positivamente para o seu percurso formativo e para um desenvolvimento pessoal e profissional enriquecedor. Na sequência de todo o trabalho feito, desperta-me enorme curiosidade e motivação continuar, no âmbito de meu percurso profissional, continuar a sensibilizar os meus alunos para outros reportórios linguísticos, para que os descubram e possam

manifestar-se sobre o mesmo no sentido de alimentar o desejo de os aprender um dia. Sinto uma vontade ainda maior de construir nas minhas aulas, espaço para o diálogo e para a reflexão em torno da pluralidade cultural e linguística que nos rodeia, para além de os confrontar com realidades culturais tão diferentes das suas no sentido de se conseguirem posicionar no lugar do Outro com respeito e valorização. Para além de tudo isto, promover na aula de LE momento de uso real e autentico de língua ao tratar tópicos e conteúdos que são, por sua vez, abordados em outras disciplinas em LM.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, E. (2012a). *Soy profesor/a: aprender a enseñar 1*, Madrid: Edelsa

Alonso, E. (2012b). *Soy profesor/a: aprender a enseñar 2*, Madrid: Edelsa

Alarcão, I. et al (1992). "Teacher education development in the 90s in Portugal" in *European Journal of Teacher Education*, 15 (3), 191-196.

Andrade, A.I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

Andrade, A.I., Martins, F. & Leite, F. (2002). "A biografia linguística na sensibilização Precoce à aprendizagem das Línguas Aprendizagem" In: *Educação & Comunicação*, nº 7, Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 76---85.

Andrade, A., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L & Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos

didáticos. In A. Neto *et al.* (Org.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.

Andrade, A. & Sá, S. (2008). “Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta”. In: *Saber & Educar*, nº 13, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Antunes, S.; Cruz, M.; Teixeira, S. (2009). “De hello a halo – uma abordagem intercultural e plurilingue no ensino precoce de línguas estrangeiras” in *Revista Saber & Educar*, Caderno de Estudo nº 14, Escola Superior de Paula Frassinetti.

Araújo, S. A. (2004). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural*. Alto-Comissariado para imigração e diálogo intercultural (ACIDI, I.P.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benítez, G. (2009). “El uso de la imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita” en *marcoELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del Español en China*, núm. 8. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf> (Consultado a 20 de fevereiro de 2015)

Bento, C., *et al.* (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação, Lisboa

Biblioteca Digital Escolar (2014). *Kahoot! Un gran aprendizaje comienza por hacer grandes preguntas.* Disponível em: <http://bibliotecaescolardigital.es/en/community/BibliotecaEscolarDigital/resource> (Consultado a 3 de maio de 2015)

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras” in *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pág. 57-70. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/8830> (Consultado a 29 de março de 2014)

Brewster, J. & Ellis, G. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin English Guides.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.

Byram, M. & Beacco, J. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe (Main Version). Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp (Consultado a 3 de outubro de 2015)

Camps, A. et al. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial Graó

Canha, M. B. Q. C. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: FML

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Colégio Novo da Maia (2012). *Projeto Educativo de Escola*. Disponível em: http://colegionovodamaia.pt/site/?page_id=5 (Consultado a 15 de janeiro de 2015)

Comissão Europeia (2015). *Diversidade Linguística*. Disponível em : http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/index_pt.htm (consultado a 30 de setembro de 2015)

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (Consultado a 24 de setembro de 2015)

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project, Language Policy Division*. Disponível em www.coe.int/lang (Consultado a 28 de fevereiro de 2014)

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 1º Ciclo*. Ministério da Educação.

Cruz, M. & Cruz, M. (2006). “A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso”, in *Saber (e) Ensinar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento

Cruz, M.; Tavares, S.; Durán, A. (2013). “Para una (híper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de Español como lengua extranjera (ELE)” in *marcoELE – Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 17. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/17/domingues-et-al-hiperpedagogia.pdf> (consultado a 9 de novembro de 2014)

Cruz, M. (2015). *O lugar da Hispanoamérica no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://documentosrtl.wikispaces.com/space/showimage/Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Lingu%C3%ADsticos.pdf> (consultado a 20 de setembro de 2015)

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível em: http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm (consultado a 20 de setembro de 2015)

Dias, A. & Mourão, S (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Lisboa: Edições Asa

Dias, A. (2008). *Da Pedagogia Intercultural em manuais de LE para os níveis A1/A2*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado)

Escamilla, A. (2008). *Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó

Evaristo, A. I. (2010). *O e-portfolio no Ensino do Inglês nos Primeiros Anos de Escolaridade. Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue e Intercultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado

Faria, L. (1992). “Unidade e diversidade: a cultura europeia e as línguas da Comunidade” in *Análise Social*, vol. XXVII, Lisboa: Universidade de Lisboa, p. 985-994

Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta

Gonçalves, T. (2011). “Linhas orientadoras da política linguística educativa da EU” in *Revista Lusófona de Educação*, nº 18, Lisboa, pág. 25-43

Guillén, C. (2004). “Los contenidos culturales” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza Español como segunda lengua (L2)*. Madrid: SGEL, p. 835-852

Hernández, M. (2008). “Tareas significativas y recursos en Internet. WebQuest” en *marcoELE – Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 6. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/6/hernandez-tareas-webquest.pdf> (Consultado a 10 de abril de 2015)

Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Ananya, S. A.

Hymes, D. (1972). "On communicative competence" In Pride, J. Holmes, J. Sociolinguistics. London: Penguin.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado a 12 de março de 2015)

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento

Mateus, M. (2011). "Diversidade Linguística na Escola Portuguesa" in *Revista Lusófona de Educação*, nº 18, Lisboa, pág. 13-24

Matias, J. (2009). *Identidade Cultural Europeia: Idealismo, projecto ou realidade?*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Tese de Mestrado)

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação (2002). *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

Miranda, F. (2004). *Educação Intercultural e formação de professores*. Porto Editora: Porto.

Moreno, C.; Naranjo, J.; Pimentel, M.; Montosa, A. (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL

Mourão, S. (2003). *Realbooks in the Primary Classroom*. Southam: Mary Glasgow Scholastic

Mourão, S. (2009). "Surprised! Telling the pictures. Can the illustrations in picture books promote language acquisition?" In Cruz, M. & Medeiros, P. (Coords) *Revista Saber & Educar. Nº 14 Ensino de Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar* Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/313> (Consultado a 21 de maio de 2014)

Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orange, E. et al. (2000). "Utilizar as línguas para aprender, aprender a utilizar as línguas" in *Using languages to learn and learning to use languages*, TIE-CLIL, Universidade de Jyväskylä

Peres, A.N. (2000). *Educação multicultural*. Utopia ou realidade? Porto: Profedições

Pérez, M. (2006). *Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora*, Granada, Editorial Universidad de Granada. Disponível em: http://adrastea.ugr.es/search*sp/apedez+torres/aperez+torres/1%2C3%2C8%2CB/frameset&FF=apedez+torres+maria+isabel&1%2C1%2C (Consultado a 20 de abril de 2015)

Phipps, A. & Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pimenta, S. G. & Lima, M.S.L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez

Santos, M. (2011). "El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ele: de la teoría a la práctica" en *redELE - Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_13M%C3%A9ndez%20Santos.pdf?documentId=0901e72b8101e78f (Consultado a 30 de março de 2015)

Silva, D. (2015). *Educação Intercultural e Cidadania: Abordagens no âmbito do Ensino e Aprendizagem de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto (Tese de Mestrado).

Simons, M. (2010). "Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE" en *marcoELE – Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 11. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf> (Consultado a 10 de novembro de 2014)

Soria, C. (2013). "Técnicas de debate en la clase de ELE. Análisis de un caso práctico" em *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/50_martin.pdf (Consultado a 30 de março de 2015)

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa: Livros Horizonte

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Líguas Estrangeiras no 1º Ciclo – Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte

Sutton, E. (1978). *My Cat Likes To Hide In Boxes*, London: Puffin Books

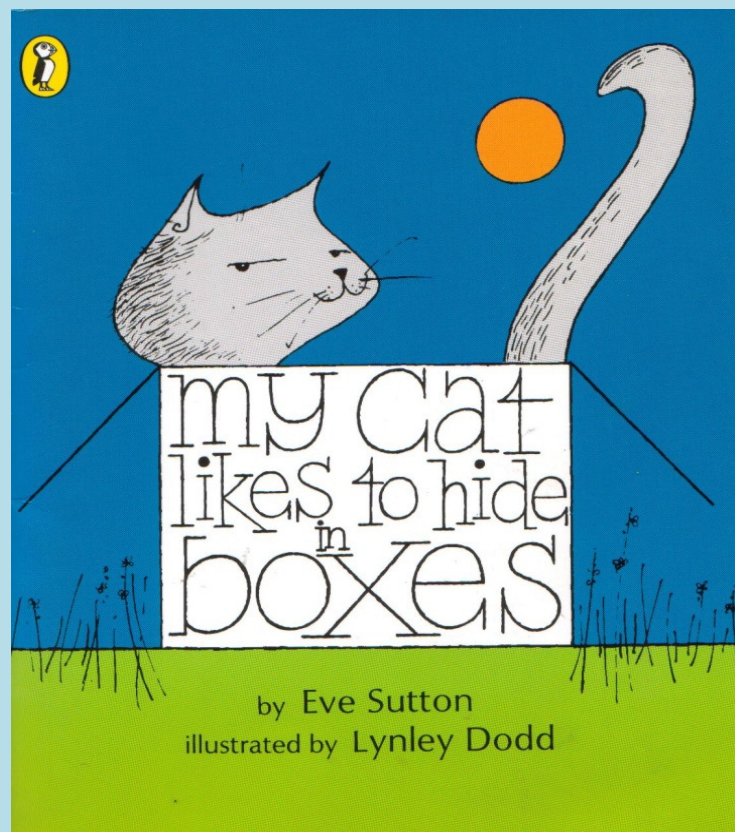
Tavares, P. (2015). “500 alunos começam a aprender mandarim nas escolas” in *Diário de Notícias* de 27 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/500-alunos-comecam-a-aprender-mandarim-nas-escolas-4534158.html> (consultado a 10 de setembro de 2015)

Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*, Oxford: Oxford University Press

Prática Pedagógica I Planificação

My Cat Likes To Hide In Boxes

Topic: Countries and Nationalities



Trainee Teacher: Nuno Simões
Supervisor: Inês Silva & Rui Teles

Date: 8th, 13th, 15th, 20th, 27th and 29th May 2014

UNIT PLAN

Unit : Countries and nationalities

Number of lessons: 6

Dates: 8th, 13th, 15th, 20th, 27th & 29th May 2014

Class: 3º/C

Aims:

By the end of this unit the pupils will be expected to:

- ❖ identify different countries and their respective flags;
- ❖ ask and reply where someone is from;
- ❖ understand the content of a picture book story;
- ❖ showcase awareness and curiosity about someone's else culture and origin;
- ❖ act out a story;
- ❖ learn and perform a song concerning the previously mentioned story;
- ❖ elaborate a "class book" based and inspired on the aforementioned story and present it in class as a unit project;
- ❖ do activities and participate in games using the vocabulary and language structures used in this unit.

Vocabulary:

cat, country, flag, nationality, colours, etc.

Language structures:

- ❖ *Where are you from?*
- ❖ *What nationality are you?*
- ❖ *I am from ...*
- ❖ *I am ...*
- ❖ *I speak (He speaks...); I wear ... (he wears...), I eat ... (he eat...)*
- ❖ *My cat likes to ...*

Assumptions:

Pupils should be able to recognize different colours and express what one can or cannot, likes or doesn't like do as well as utterances using the third person singular.

Cross-curricular:

Estudo do Meio: showcase cultural and linguistic awareness concerning other countries and cultures in the world.

Expressão plástica (Arts and crafts): building a class book on the theme "Cats from all over the world" with the needed illustrations and specific language structures.

Activities and tasks:

- ❖ Identify countries, flags, monuments, food items, clothes, languages, etc.
- ❖ Flashcards games
- ❖ Interactive games (using Whiteboard): "Who wants to be a millionaire?"
- ❖ Act out the story "My cat likes to hide in boxes"
- ❖ Sing a chant about the story "My Cat Likes to Hide in Boxes"
- ❖ Class project: "Cats from all over the world" (Class book)
- ❖ Fill in an assessment questionnaire

Final project:

Class book: "Cats from all over the world"

Assessment

Class observation and assessment worksheet.

Lesson Plan 1

Unit: Countries and nationalities		Lesson nr. 86
Date: 9 th May	Class: 3 ^o /C	Duration: 60 min
Aims:	By the end of this class, the pupils is expected to: ❖ identify story characters, names of different countries and their respective flags; ❖ ask and say where one is/come from; ❖ describe the colours of some flags.	
Summary:	Storytelling “My Cat Likes To Hide in Boxes”: telling the story and worksheet activities Vocabulary: countries of the world. Classroom games.	
Vocabulary	flag, cat, aeroplane, van, doorway, police, chill, sing, dance Countries: France, Spain, Norway, Brazil, Greece, Germany, Japan	
Language structures	❖ Where is the cat from? The cat is from ... ❖ Where are you from? I’m from ... ❖ The flag from Germany is black, red and yellow (e.g.)	
Assessment	Class observation and dialogue with the class about what they’ve learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.	

Steps and time:	Description	Resources
Warmer 5m	The class starts with the teacher and pupils greeting each other followed by checking who’s present or not and afterwards one of the pupils writes down the lesson and date on the board.	<i>Board and marker</i>
1 15m	Show in <i>flashcard</i> mode a group of eight different cats within the story “My Cat Likes to Hide in Boxes” (Eve Sutton, 1978) and try to guess where they come from. The students can try to justify their choice in their native language. The teacher then shows the picture book cover and explains them that they are going to listen to a story about one special cat and all the aforementioned ones. During the story telling time, pupils are encouraged to repeat and say the short and repetitive verbal text of it.	<i>Storycards</i> <i>Picturebook</i> <i>PowerPoint</i>
2 10m	The pupils are handed out a worksheet in which they will have to solve a short comprehension task about the previous story. The task will be solved in pairs and then corrected by the whole class with the help of the teacher.	<i>Worksheet 1</i>
3 25m	Afterwards, the children are asked to play a game where they have to guess the flags of the countries where each cat in the story comes from. The flashcards with the flags and respective names of the countries are spread across the classroom and some of the pupils will be asked to match them correctly on the board. To assure they have correctly related each flag with the corresponding country the pupils will be asked to: a) Play a chain memory game with the flashcards containing the flags; b) Play a matching game between countries and flags. For each game the pupils will be asked to ask “Where are you from?” and reply “I’m from ...” each time they have to guess a flashcard flag or country. They can do it interacting with the teacher or amongst themselves.	<i>flashcards</i> <i>word cards</i> <i>board</i>
Finisher 5m	Before the end of the lesson, children will be asked to write on a sheet of paper what they liked or did not like so much to do during class. The “colour system: red, yellow, green” will be used to express how much they liked or did not like any particularly activity.	<i>Assessment registration</i>

Lesson Plan 2

Unit: Countries and nationalities		Lesson nr. 87
Date: 13 th May	Class: 3 ^o /C	Duration: 60 min
Aims:	By the end of this class, the pupils is expected to: ❖ describe the colours of some flags. ❖ ask and say what is the capital of a particular country ❖ Infer cultural information concerning some countries.	
Summary:	Countries: vocabulary brainstorm and worksheet activities (flags) Game "Who wants to be a millionaire?" (countries and cultures)	
Vocabulary	Countries: France, Spain, Norway, Brazil, Greece, Germany, Japan capital, country, flag, city, monument, etc.	
Language structures	❖ What are the colours of the ... flag? The colours are ... ❖ What is the capital of? It's ... ❖ In ... they eat, they wear, they like ...	
Assessment	Class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.	

Steps and time:	Description	Resources
Warmer 5m	The class starts with the teacher and pupils greeting each other followed by checking who's present or not and afterwards one of the pupils writes down the lesson and date on the board.	Board and marker
1 20m	A brainstorm of what the students learned in the previous lesson will be carried out by asking them where all different cats in the story were from. In order to revise the names of the countries and respective flags, the pupils will solve the final task of the worksheet they had started to work on before. They have to colour the seven flags and write down the name of the corresponding countries correctly. The correction of this task will be done with the support of the flashcards used in the previous lesson. The following language structured will be used: "What are the colours of the flag from France?" to which the pupils are expected to provide the right answer.	Storycards Flashcards Picturebook Worksheet 1 Colouring pencils/crayons
3 30m	Afterwards the pupils will be asked to solve a quiz of 14 questions about the seven countries in the story. They will try to answer as many questions as they can, according to their assumptions on what they know about each country (traditions, food, clothes, monuments, capitals, languages, etc.). The correction of this exercise will be done playing "Who wants to be a millionaire" game through a PowerPoint presentation. In the end pupils will be given a proper and accurate explanation of what culturally describes these seven countries.	Worksheet 2 PowerPoint Whiteboard
Finisher 5m	Before the end of the lesson, children will be asked to write on a sheet of paper what they liked or did not like so much to do during class. The "colour system: red, yellow, green" will be used to express how much they liked or did not like any particularly activity.	Assessment registration

Lesson Plan 3

Unit: Countries and nationalities		Lesson nr. 88
Date: 15th May	Class: 3^o/C	Duration: 60 minutes
Aims:	By the end of this class, the pupils are expected to: ❖ brainstorm vocabulary concerned the story “My cat likes to hide in boxes”; ❖ act out an choreographed story/song.	
Summary:	“My Cat Likes To Hide in Boxes”: worksheet, listening to a song and acting out. Playing a game: team activity	
Vocabulary	flag, cat, aeroplane, van, doorway, police, chill, sing, dance Countries: France, Spain, Norway, Brazil, Greece, Germany, Japan	
Language structures	❖ The cat from ...	
Assessment	Class observation and dialogue with the class about what they’ve learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it.	

Steps and time:	Description	Resources
Warmer 5m	The class starts with the teacher and pupils greeting each other followed by checking who’s present or not and afterwards one of the pupils writes down the lesson and date on the board.	<i>Board and marker</i>
1 20m	To brainstorm the content of the story “My cat likes to hide in boxes” the pupils are asked to solve the crossword in the back of the worksheet they started working on during the previous lesson. The correction of the exercise will be done by writing the missing words on the board.	<i>Board Markers Worksheet 2</i>
2 25m	After that the pupils are encouraged to try to act out the story by playing the different roles and saying their rhymes out loud. They will be using the flags and the characters faces as props for their acting activity. They will be given some minutes to rehearse their lines.	<i>Flag flashcards Cat puppets</i>
3 20m	Finishing their acting activity pupils are asked to see and listen to a musical version of the story (available through YouTube) in which they can act out and try to perform the choreographed song. The song will be the basis for a chair game in which the one member of each group will be asked to perform their lines again every time the song stops. The rest of the class will be asked to interact with each player by asking them “Where is your cat from?” to which they are expected to answer “My cat comes from ... and it likes to ...” .	<i>Internet video Whiteboard Chairs</i>
Finisher 5m	Before the end of the lesson, children will be asked to write on a sheet of paper what they liked or did not like so much to do during class. The “colour system: red, yellow, green” will be used to express how much they liked or did not like any particularly activity.	<i>Assessment registration</i>

Lesson Plan 4

Unit: Countries and nationalities		Lesson nr. 90
Date: 20 th May	Class: 3 ^o /C	Duration: 60 minutes
Aims:	By the end of this class, the pupils is expected to: ❖ identify countries and flags; ❖ be aware of cultural and linguistic diversity in the word; ❖ understand cultural information about some countries; ❖ provide correct information on some countries' cultural features	
Summary:	Countries: Who wants to be a millionaire? – playing a game and exploring cultural aspects about some countries. Worksheet (conclusion).	
Vocabulary	kimono, paella, tortilla, beer, sausage, chesse, sushi, etc. Countries: Norway, Brazil, Japan, Greece, France, Spain, Germany Places: Tokyo, Berlin, Madrid, Paris, Athens, Oslo, Athens	
Language structures	❖ The capital from (...) is ... ❖ The (...) wear/like to/ eat/ drink	
Assessment	Class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it. Project: final product.	

Steps and time:	Description	Resources
Warmer 5m	The class starts with the teacher and pupils greeting each other followed by checking who's present or not and afterwards one of the pupils writes down the lesson and date on the board.	<i>Board and marker</i>
1 10m	The pupils recall the story "My cat likes to hide in boxes" by identifying the different cats and matching flags and names of the countries they are from on the board.	<i>Flashcards Wordcards Storycards</i>
2 30m	After this, the "Who wants to be a millionaire?" game (which had been carried out during the second lesson of this unit), will be solved again but this time as a class task, in which some detailed cultural information will be given and explained in English (and in Portuguese in case of more specific and complex pieces of information). The cultural explanation will be done with the support of a PowerPoint presentation and internet video links.	<i>PowerPoint Internet (YouTube) Interactive whiteboard</i>
2 10m	As the final step of this class, the pupils will have the opportunity to finish colouring the flags included on the second activity of Worksheet 1.	<i>Worksheet 1 Colouring materials,</i>
Finisher 5m	Before the end of the lesson, children will be asked to write on a sheet of paper what they liked or did not like so much to do during class. The "colour system: red, yellow, green" will be used to express how much they liked or did not like any particularly activity.	<i>Assessment registration</i>

Lesson Plan 5

Unit: Countries and nationalities		Lesson nr. 91
Date: 27 th May	Class: 3º/C	Duration: 60 minutes
Aims:	By the end of this class, the pupils is expected to: ❖ identify countries and flags ❖ relate cultural information to the corresponding countries ❖ write some information about a particular country ❖ present a class project.	
Summary:	Countries: flashcard games. Project "Cats from all over the world" (Group task)	
Vocabulary	codfish, burritos, sombreros, chocolate, watches, fish and chips, tea, pasta, etc. Countries: Portugal, Mexico, Switzerland, Belgium, U.K., Italy, Russia	
Language structures	❖ Where are you from? I'm from ... ❖ The cat from Russia eats/wears/speaks/likes to, etc ...	
Assessment	Class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it. Project: final product.	

Steps and time:	Description	Resources
Warmer 5m	The class starts with the teacher and pupils greeting each other followed by checking who's present or not and afterwards one of the pupils writes down the lesson and date on the board.	<i>Board and marker</i>
1 15m	The pupils are to play a "spy killer" game in which they have to guess the flag of a particular country flipped back on the board. As the game goes on, the pupils realize that the flags being used do not correspond to the mentioned countries. This is intentional to allow them to expand their geographical and cultural knowledge and awareness on other countries. The new flags are presented being matched to the countries' names correctly with the pupils' helps.	<i>Flashcards Wordcards</i>
2 30m	After that, the class is divided in groups and each on will have to create their own story cat in order to create a class book project in which different cats from all over the world are used. For this task each group gets a set of images and words that correspond to the country their cat comes from. They will also illustrate their cat template according to those images. They have to add to their illustration some sentences that start with the following structures "The cat from ... eats/drinks ..."; "The cat from ... wears..." , "The cat from ... speaks ...", etc. The given words should be used to complete the needed information to write about their own cat. The groups are expected to present their work at the end of the class.	<i>Set of words and images (cultural references) Cat template Colouring materials, scissors, glue</i>
Finisher 5m	Before the end of the lesson, children will be asked to write on a sheet of paper what they liked or did not like so much to do during class. The "colour system: red, yellow, green" will be used to express how much they liked or did not like any particularly activity.	<i>Assessment registration</i>

Lesson Plan 6

Unit: Countries and nationalities		Lesson nr. 92
Date: 29 th May	Class: 3 ^o /C	Duration: 60 minutes
Aims:	By the end of this class, the pupils is expected to: ❖ identify countries and nationalities ❖ ask and provide information about one's nationality and origin country	
Summary:	Countries and nationalities: worksheet activities and interactive class games.	
Vocabulary	Portugal, Spain, France, Mexico, Russia, Brazil, Japan, China, Romania, Ukraine, etc. Portuguese, Spanish, French, Mexican. Russian, Japanese, Chinese, Romanian, Ukrainian, etc.	
Language structures	❖ Where are you from? I'm from ... ❖ What is your nationality? I'm ... ❖ He is from/ She is from ... ❖ He is /She is ...	
Assessment	Class observation and dialogue with the class about what they've learned throughout the class and what they liked or did not like to do during it. Project: final product.	

Steps and time:	Description	Resources
Warmer 5m	The class starts with the teacher and pupils greeting each other followed by checking who's present or not and afterwards one of the pupils writes down the lesson and date on the board.	<i>Board and marker</i>
1 15m	The pupils are asked to choose the right option to complete two languages utterances on different slides of a PowerPoint presentation about countries and nationalities. They are expected to choose nationalities for the structure "I am ..." and the countries for the structure "I come from ...". They will be asked to interact with the teacher and amongst themselves using the questions "Where are you from?" and "What nationality are you?". They will be able to recognize countries names they are already familiar with and expand their knowledge on a few new countries: China, Romania and Ukraine.	<i>- PowerPoint presentation</i> <i>- Interactive whiteboard</i>
2 15m	Following the vocabulary and language structures exploration done on the previous step of the lesson, a worksheet is handed out to solve some activities about the topic of the lesson. Its correction will be carried through with the help of the teacher on the white board.	<i>Worksheet</i> <i>Board</i> <i>Marker</i>
3 20 m	The students will be divided in three teams to play some interactive whiteboard games to consolidate the structures and vocabulary words throughout the class. In case there is still time left, they students listen again and for one last time the chant "My Cat Likes To Hide in Boxes" as a final activity.	<i>- PowerPoint presentation</i> <i>- Interactive whiteboard</i>
Finisher 5m	Before the end of the lesson, children will be asked to write on a sheet of paper what they liked or did not like so much to do during class. The "colour system: red, yellow, green" will be used to express how much they liked or did not like any particularly activity.	<i>Assessment registration</i>

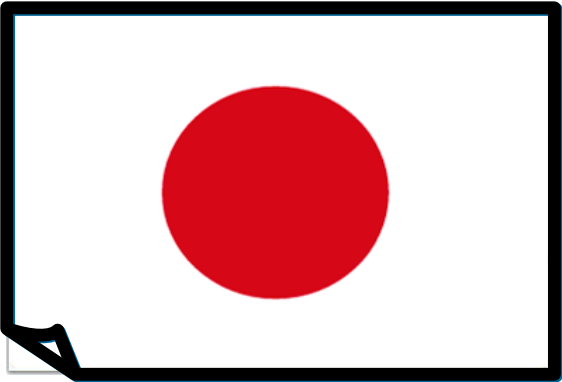
Flashcards & Wordcards





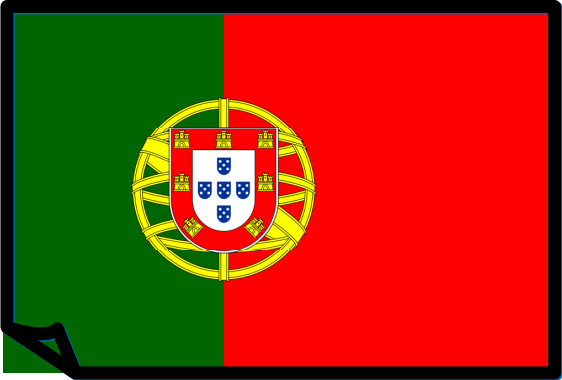
Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 7



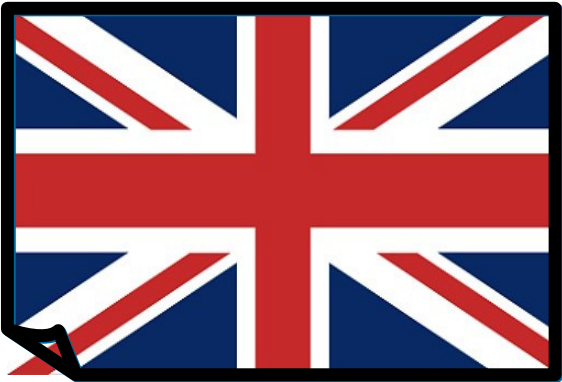
Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 8



Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 9



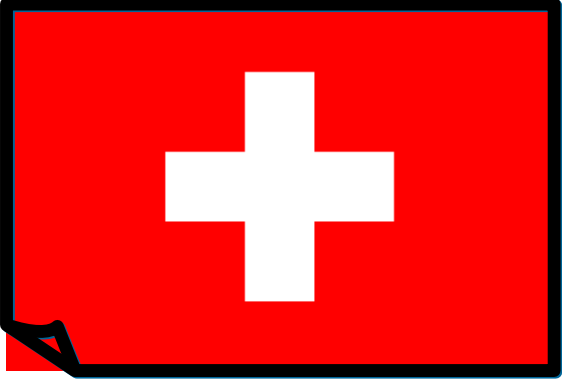
Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 10



Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 11



Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 12



Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 13



Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 14



Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 15

France

Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 16

Norway

Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 17

Brazil

Prática Educativa I: Inglês

Professor: Nuno Simões 18

Spain

Greece

Germany

Japan

U.K.

Switzerland

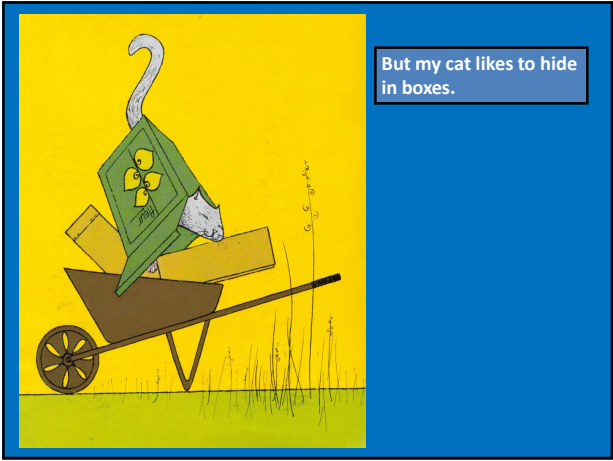
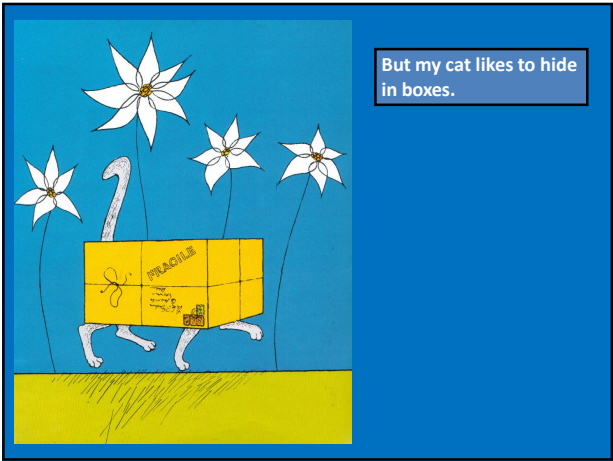
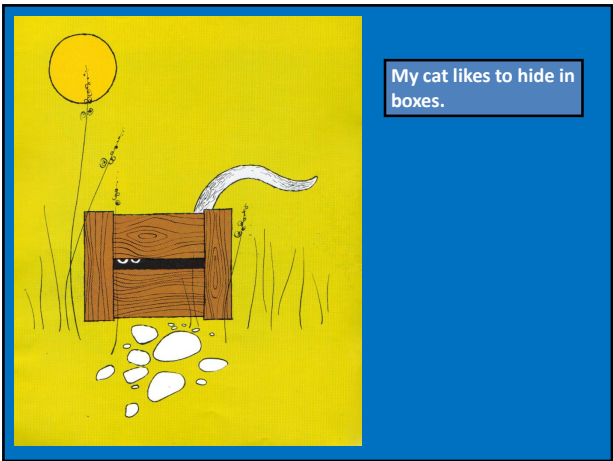
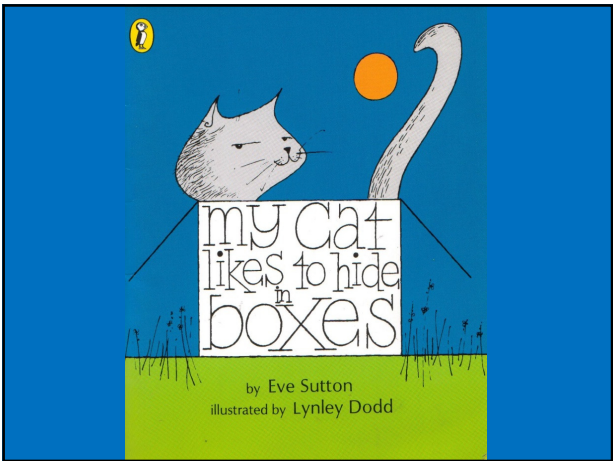
Portugal

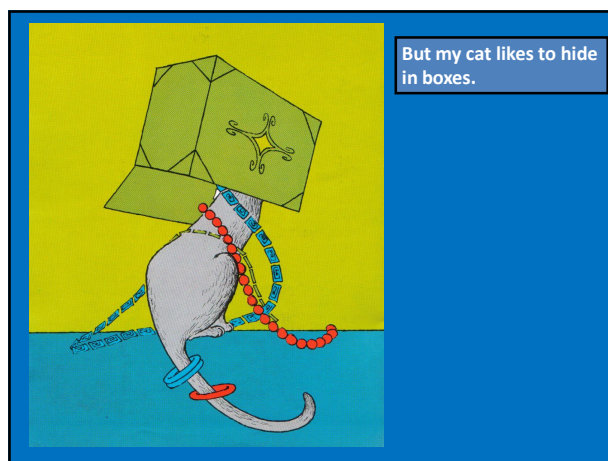
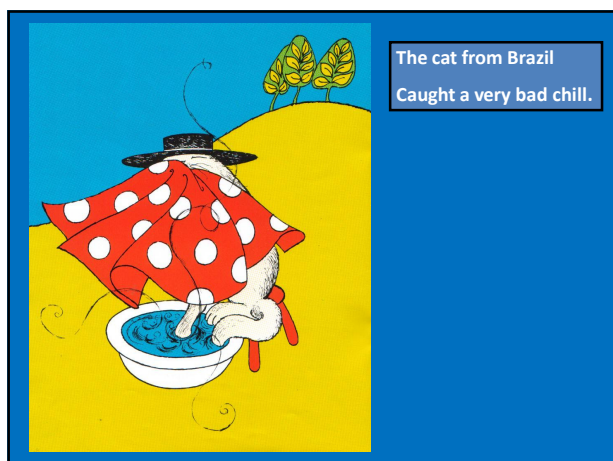
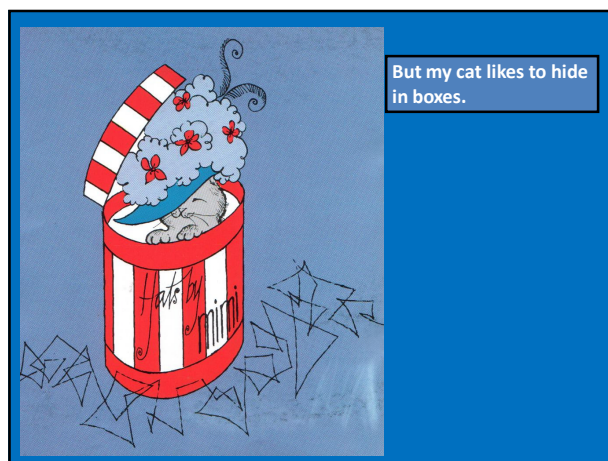
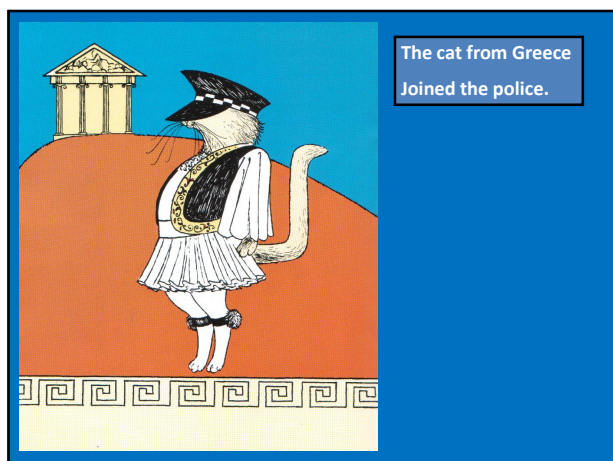
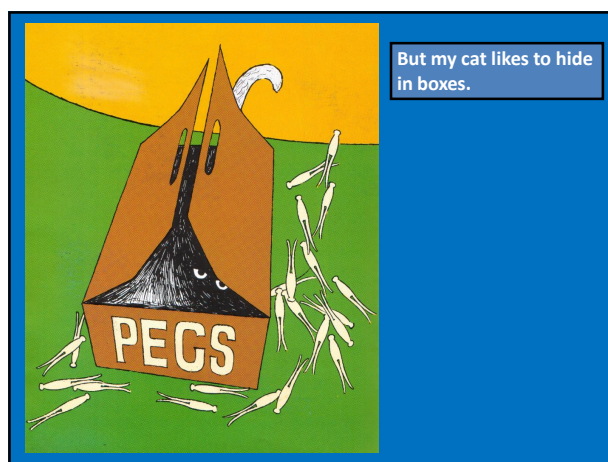
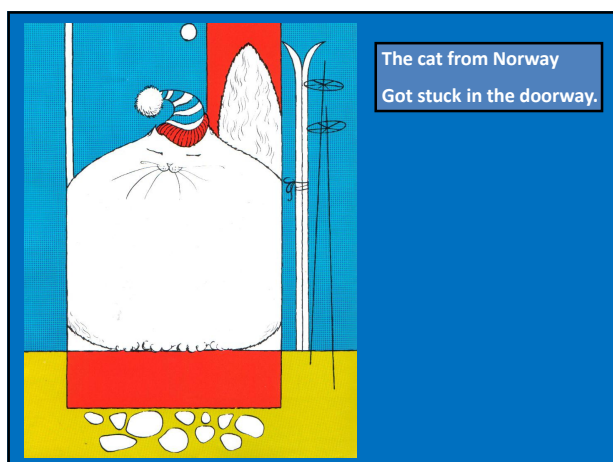
Russia

Italy

Belgium

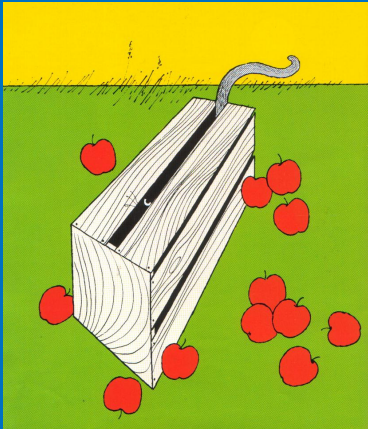
Mexico



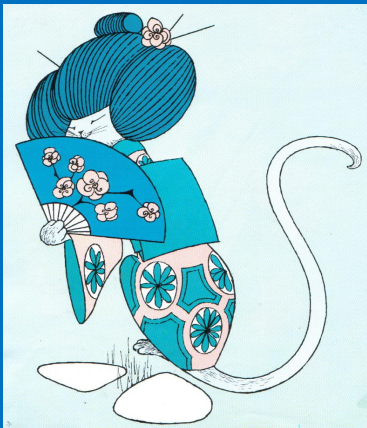




The cat from Berlin
Played the violin.



But my cat likes to hide
in boxes.

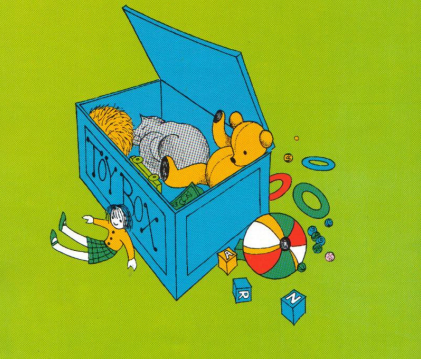


The cat from Japan
Waved a big blue fan.

Look at all these clever cats,
Cats from Spain, Brazil and France,
Cats from Greece, Japan and Norway,
Cats who sing and fly and dance...



BUT MY CAT LIKES TO HIDE IN BOXES.



The End



 LEARNING INTERNATIONAL SCHOOL COLÉGIO NOVO DA MAIA	English – 3rd Form <u>Worksheet 1</u> Name: _____ Date: _____
--	---

My cat likes to hide in boxes

Activity A

Read and link the lines that rhyme. Then match them to the corresponding pictures.

1. The cat from France	a. joined the police.
2. The cat from Spain	b. played the violin.
3. The cat from Norway	c. waved a big blue fan.
4. The cat from Greece	d. liked to sing and dance.
5. The cat from Brazil	e. got stuck on the doorway.
6. The cat from Berlin	f. flew an aeroplane.
7. The cat from Japan	g. caught a very bad chill.

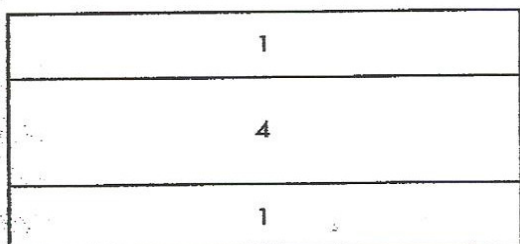
1	2	3	4	5	6	7



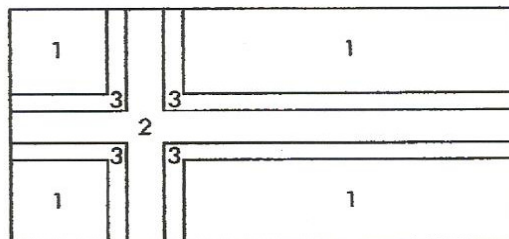
Activity B

Follow the key and colour the flags. Where are the cats from? Write down the answers.

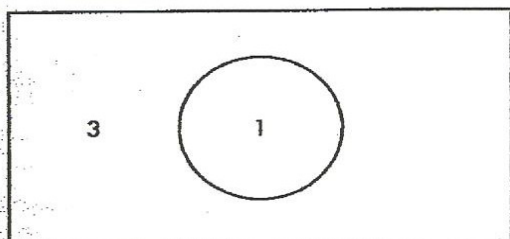
- | | |
|------------------|-------------------|
| 1 = red | 4 = yellow |
| 2 = blue | 5 = green |
| 3 = white | 6 = black |



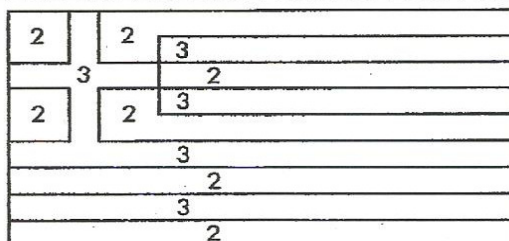
The cat from _____



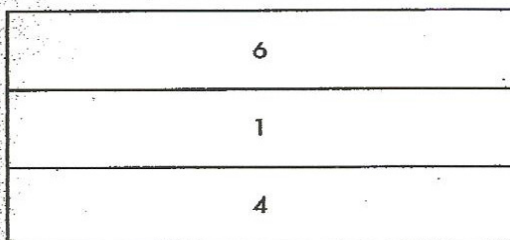
The cat from _____



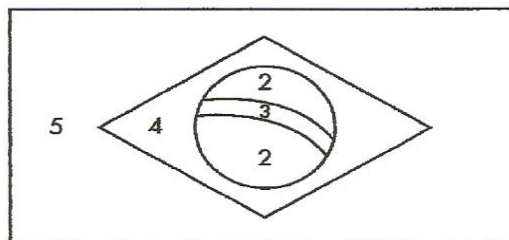
The cat from _____



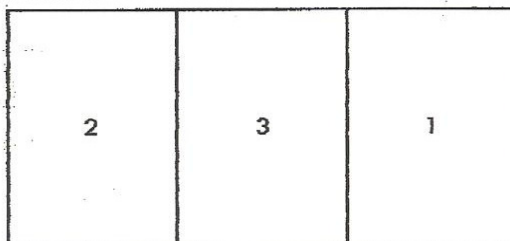
The cat from _____



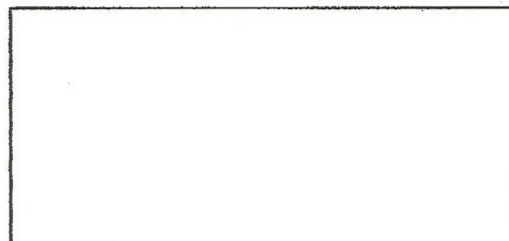
The cat from _____



The cat from _____



The cat from _____



The cat from _____

That was fun! 😊



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
DA MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A





LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
DA MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

1. The capital of France is:

a) London

b) Paris

c) Madrid



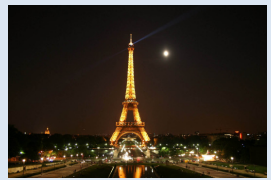
LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
DA MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

500 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
DA MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
DA MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

2. The French like:

a. cheese

b. pasta

c. fish



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
DA MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

1000 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

3. The Spanish capital is:

a. Lisbon

b. Madrid

c. Barcelona



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

1500 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

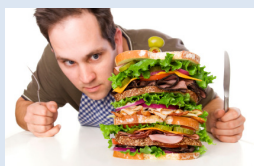
WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

4. The Spanish eat a lot of:

a. tortillas and paellas

b. sausages and hamburgers

c. fish and chips



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

2000 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

5. The Norwegian capital is:

a. Bergen

b. Berlin

c. Oslo



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

2500 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

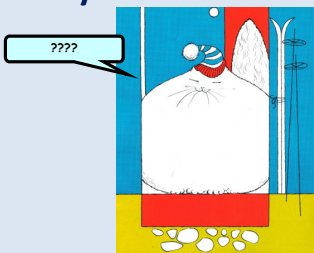
WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

6. In Norwegian you say:

a. Hola!

b. Hallo!

c. Hej!



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

3000 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

7. The Brazilian capital is:

a. Rio de Janeiro

b. Brasília

c. São Paulo



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

3500 €

BRASÍLIA

BRAZIL

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

8. Brazilians can dance:

a. samba and capoeira

b. tango and waltz

c. Scottish reel



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

4000 €




LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

9. "Good night" in Greek is:

a. Gute Nacht

b. Kalispera

c. Bonsoir

Δ Π Σ Ψ ξ



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

4500 €

KALISPERA



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

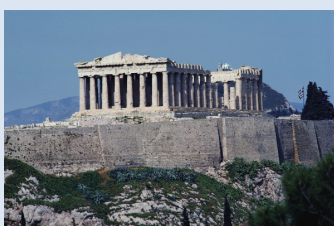
WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

10. The capital of Greece is:

a. Athens

b. Rome

c. Moscow



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. MAIA

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

5000 €

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

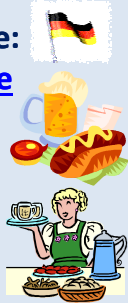
WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

11. In October the Germans love:

a. eating soup and drinking wine

b. eating sausages and drinking beer

c. eating spaghetti and drinking tea



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

5500 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

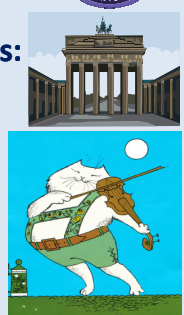
WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

12. The capital of Germany is:

a. Frankfurt

b. Stuttgart

c. Berlin



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.I.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

6000 €

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

13. The capital of Japan is:

a. Shanghai

b. Hong Kong

c. Tokyo



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

6500 €



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

WRONG! ☹️

TRY AGAIN!

LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

14. The Japanese traditionally:

a. wear a jumpsuit and eat red fish.

b. wear a kimono and eat sushi.

c. wear a dress and eat pasta.



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOLS
COLÉGIO NOVO
D.A. M.A.T.A.

MY CAT LIKES TO
HIDE IN BOXES

WHO WANTS TO BE A
MILLIONAIRE
WHO WANTS TO BE A

RIGHT! 😊

7000 €







 LEARNING INTERNATIONAL SCHOOL COLÉGIO NOVO DA MAIA	English – 3 rd Form <u>Worksheet 2</u>
	Name: _____ Date: _____

My cat likes to hide in boxes



Activity A

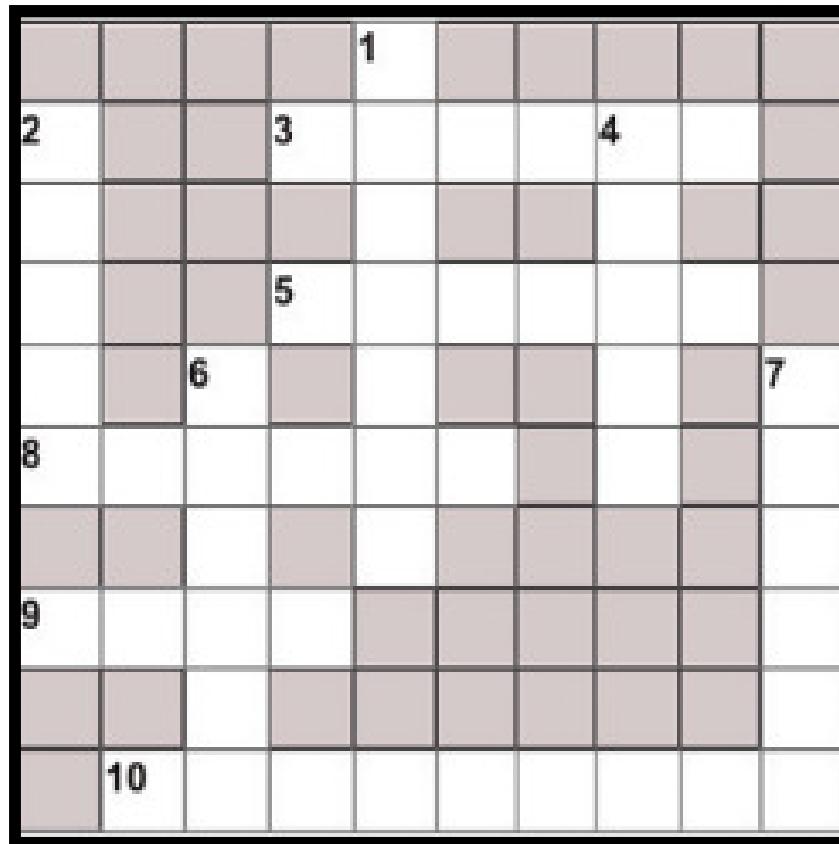
Choose the correct answer for each question. Circle the correct letter.

1. The capital of France is: a) London b) Paris c) Madrid	8. Brazilians can dance: a) samba and capoeira b) tango and waltz c) Scottish reel
2. The French like: a) cheese b) pasta c) fish	9. "Good night" in Greek is: a) Gute Nacht b) Kalispera c) Bonsoir
3. The Spanish capital is: a) Lisbon b) Madrid c) Barcelona	10. The capital of Greece is: a) Athens b) Rome c) Moscow
4. The Spanish eat a lot of: a) tortillas and paellas b) sausages and hamburgers c) fish and chips	11. In October the Germans love: a) eating soup and drinking wine b) eating sausages and drinking beer c) eating spaghetti and drinking tea
5. The Norwegian capital is: a) Bergen b) Berlin c) Oslo	12. The capital of Germany is: a) Frankfurt b) Stuttgart c) Berlin
6. In Norwegian you say: a) Hola! b) Hallo! c) Hej!	13. The capital of Japan is: a) Shanghai b) Hong Kong c) Tokyo
7. The Brazilian capital is: a) Rio de Janeiro b) Brasília c) São Paulo	14. The Japanese traditionally: a) wear a jumpsuit and eat red fish. b) wear a kimono and eat sushi. c) wear a dress and eat pasta.

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

Activity B

Fill in the following crossword about the story “My cat likes to hide in boxes” following the definitions below.



Across: (→)

3. The cat from Greece joined the _____.
5. The cat from _____ caught a very bad chill.
8. The cat from _____ got stuck in the doorway.
9. The cat from France likes to _____ and dance.
10. The cat from Spain flew an _____.

Down: (↓)

1. The cat from Norway got stuck in the _____.
2. The cat from _____ flew an aeroplane.
4. The cat from Brazil caught a very bad _____.
6. The cat from _____ likes to sing and dance.
7. The cat from _____ joined the police.

That was fun! 😊



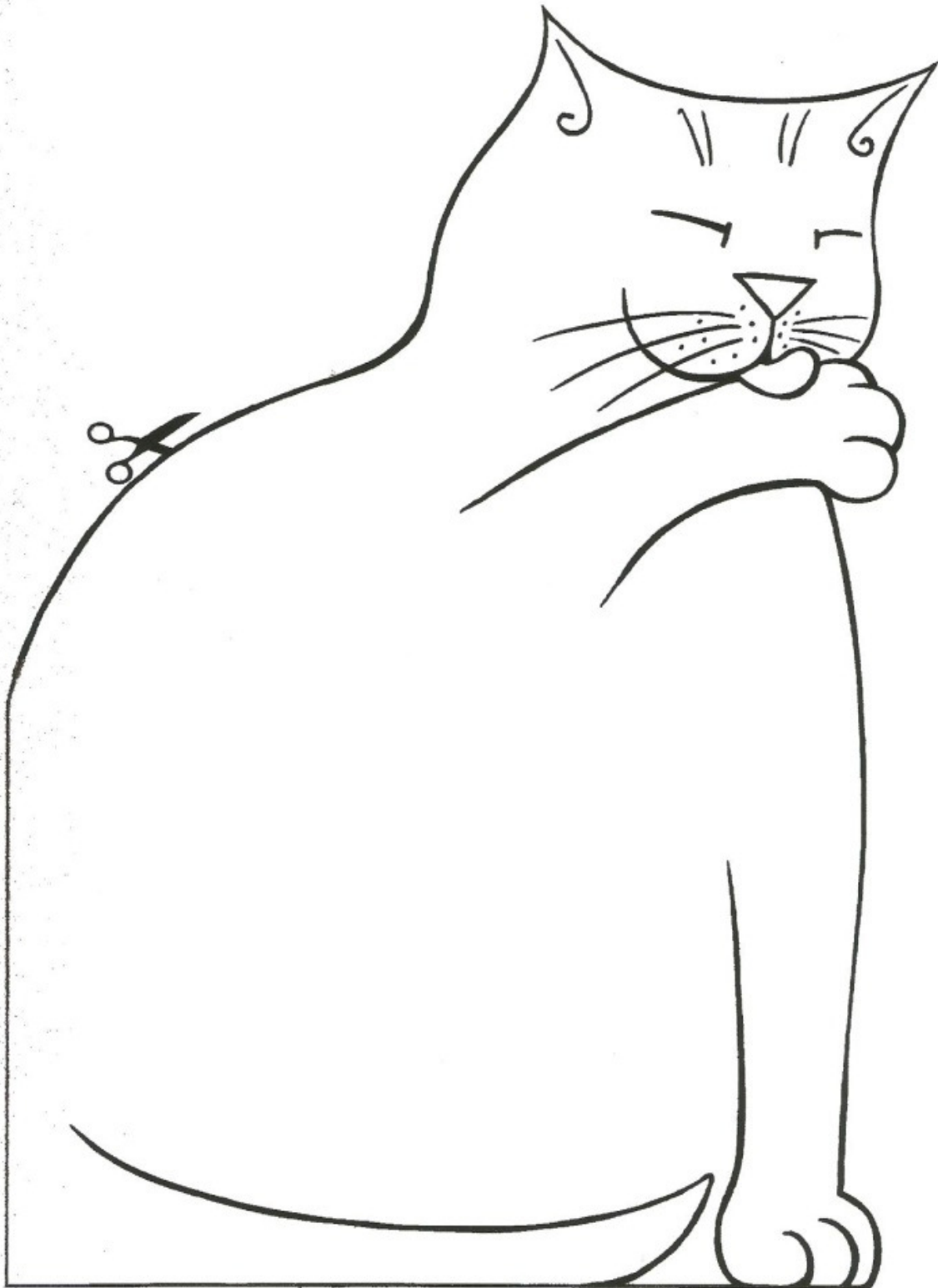
Resources:

Template

Puppets

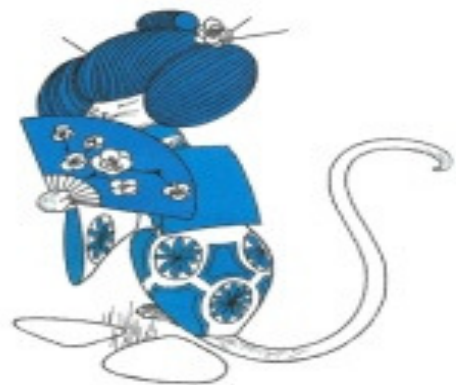
Minicards

Cat-book template



My cat likes to hide in boxes

- Puppets -



Minicards (words)

Portugal	U.K. (United Kingdom)	Russia	Switzerland	Mexico	Belgium	Italy
<i>codfish</i>	<i>fish and chips</i>	<i>Vatrushka</i>	<i>chocolates</i>	<i>burritos and nachos</i>	<i>chocolate and French fries</i>	<i>pasta</i>
<i>Portuguese</i>	<i>English</i>	<i>Russian</i>	<i>French, German and Italian</i>	<i>Spanish</i>	<i>Dutch and French</i>	<i>Italian</i>
<i>Lisbon</i>	<i>London</i>	<i>Moscow</i>	<i>Bern</i>	<i>Mexico city</i>	<i>Brussels</i>	<i>Rome</i>
<i>play football and sing Fado</i>	<i>a kilt</i>	<i>ushanka</i>	<i>watches</i>	<i>sombreros</i>	<i>visit the European parliament</i>	<i>visit the Vatican</i>

Structures “The cat from ...”

likes to ...	speaks ...	eats/drinks ...	uses/wears ...	lives in ...
--------------	------------	-----------------	----------------	--------------

Minicards (images)





*Salut! Je
m'appelle Jean-
Sébastien et j'ai
envie de
connaître des
gents un peu
partout le
monde.*

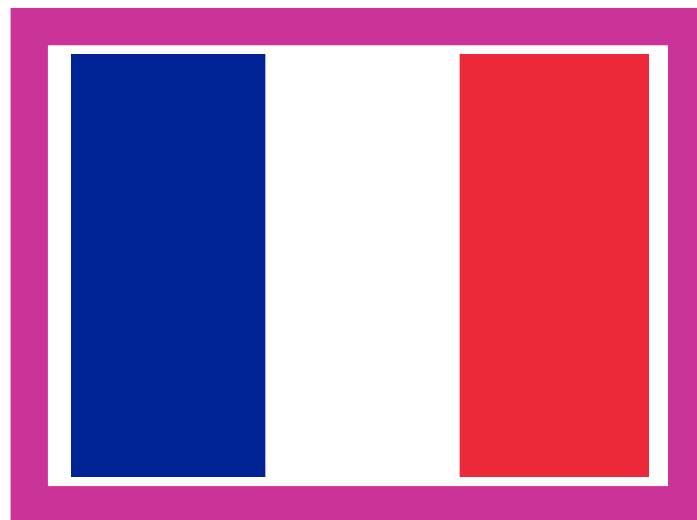
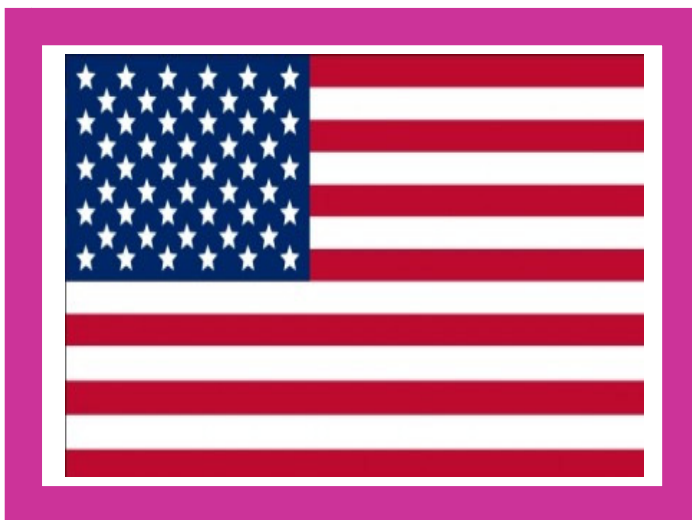
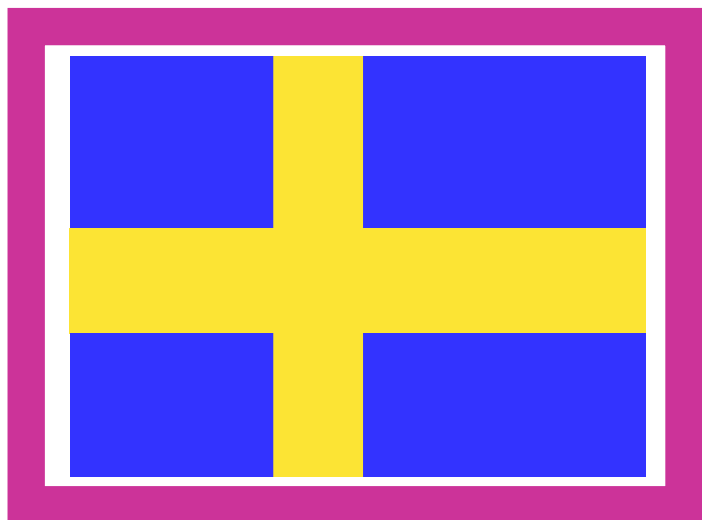
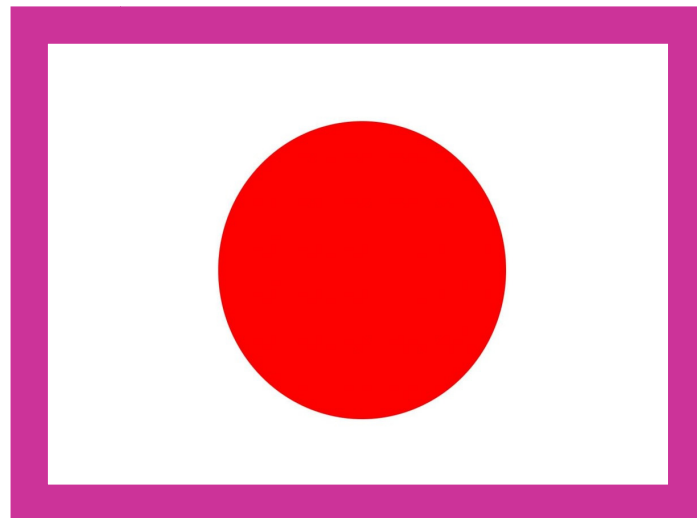
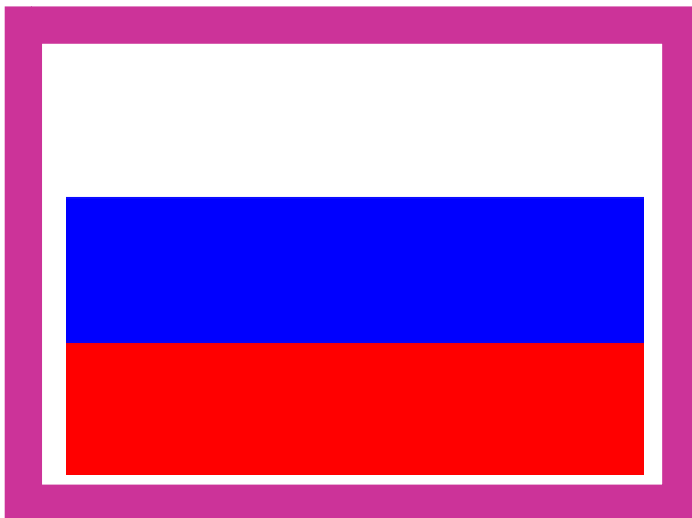
Привет всем! Я
Джейсон и я с
нетерпением
вперед к
удовлетворению
некоторых
хороших людей со
всего мира.

*Hej alla! Jag är
Malin och jag
ser framåt att
träffa några
trevliga
människor från
hela världen.*

こんにちは皆！
私は愛子だと私
は、世界中から
いくつかの素晴
らしい人との出
会いに前方に探
しています。

*Hi everybody! I'm
Jason and I'm
looking forward
to meeting some
nice people from
all over the
world.*

*¡Hola a todos!
Tengo ganas de
conocer a gente
de todo el mundo
sobre todo pasar
un buen rato
hablando con
ustedes.*



Edad: 22 años

Apellido: Holmqvist

Nacionalidad: Sueco/a

Domicilio: Malmö

Cualidades: Le encanta contar chistes, y reírse. Es organizado/a y puntual.

Defectos: Es estresado/a, perfeccionista, y testarudo/a.

Aficiones: Escuchar todo tipo de música, aprender idiomas y tocar piano.

Edad: 18 años

Apellido: Schervakova

Nacionalidad: Ruso/a

Domicilio: Moscú

Cualidades: Es cariñoso/a, divertido/a y extrovertido/a.

Defectos: Es demasiado frontal, desconfiado/a y chismoso/a.

Aficiones: Viajar con la familia e ir al cine con los amigos.

Edad: 20 años

Apellido: Timberlake

Nacionalidad: Estadounidense

Domicilio: Nueva Jersey

Cualidades: Es divertido/a, soñador/a e inteligente.

Defectos: Es ingenuo/a, un poco vago/s y celoso/a.

Aficiones: Practicar deportes, tuitar con los amigos e y escuchar hip-hop.

Edad: 17 años

Apellido: Bautista

Nacionalidad: Argentino/a

Domicilio: Buenos Aires

Cualidades: Siempre intenta superarse, comparte todo lo que piensa y es muy expresivo/a.

Defectos: Es ingenuo/a e por veces estresado/a

Aficiones: Jugar fútbol y charlar con los amigos por facebook.

Edad: 18 años

Apellido: Tomatchisu

Nacionalidad: Japonés/esa

Domicilio: Tokio

Cualidades: Es inteligente, ambicioso/a y paciente.

Defectos: Es egoísta y un poco tacaño.

Aficiones: Viajar y pasar horas en la tableta navegando por internet o charlando por Skype.

Edad: 21 años

Apellido: Lavoie

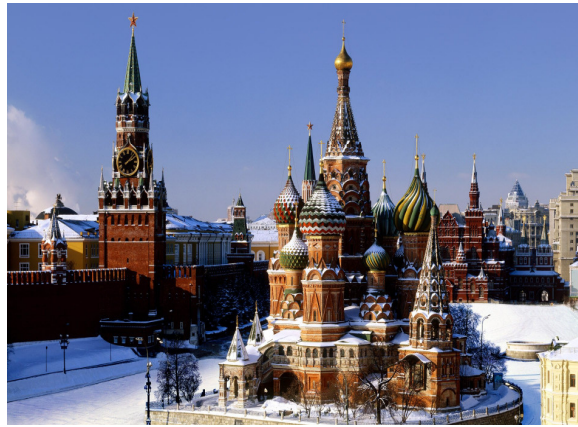
Nacionalidad: Francés/esa

Domicilio: París

Cualidades: Es romántico/a, cariñoso/a y sincero/a.

Defectos: Es celoso/a y pesimista

Aficiones: Escuchar música clásica y tocar violín y trompeta.





ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



UNIDADE DIDÁTICA

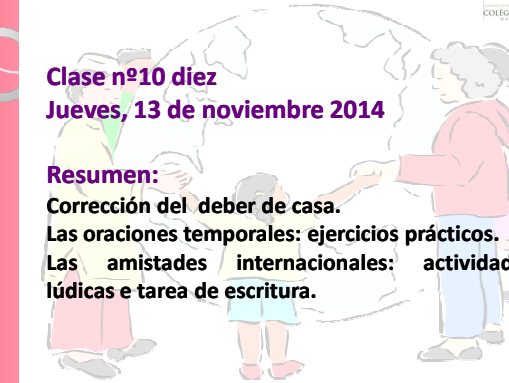
LA AMISTAD

Unidad: "No hay mejor espejo que el amigo viejo"

Profesor: Nuno Simões
Fecha: 13 de noviembre 2014
Clase: 9º B/ Nivel: B1



ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Clase nº10 diez

Jueves, 13 de noviembre 2014

Resumen:

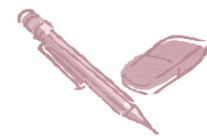
Corrección del deber de casa.

Las oraciones temporales: ejercicios prácticos.

Las amistades internacionales: actividades lúdicas e tarea de escritura.

Hoja de trabajo I

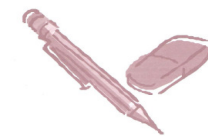
D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



Intranquilo - persona que tiene agitación, falta de tranquilidad, preocupación o nervios.

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.

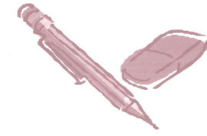


Intranquilo - persona que tiene agitación, falta de tranquilidad, preocupación o nervios.

Impaciente - persona que no tiene paciencia y que desea o espera con desasosiego.

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



Intranquilo - persona que tiene agitación, falta de tranquilidad, preocupación o nervios.

Impaciente - persona que no tiene paciencia y que desea o espera con desasosiego.

Extrovertido - persona dada a la extraversión; que tiene facilidad para manifestar sus sentimientos y relacionarse con los demás.

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



Intranquilo - persona que tiene agitación, falta de tranquilidad, preocupación o nervios.

Impaciente - persona que no tiene paciencia y que desea o espera con desasosiego.

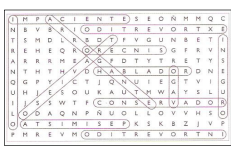
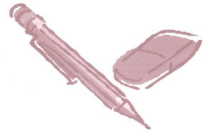
Extrovertido - persona dada a la extraversión; que tiene facilidad para manifestar sus sentimientos y relacionarse con los demás.

Sincero - persona que actúa con sinceridad; que habla y se expresa abiertamente sin fingimiento; que dice la verdad, no miente.

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



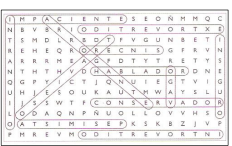
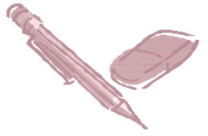
Inseguro - persona que tiene falta de seguridad, que tiene dudas sobre sí misma y sus capacidades.

7

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



Inseguro - persona que tiene falta de seguridad, que tiene dudas sobre sí misma y sus capacidades.

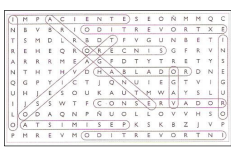
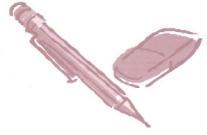
Conservador - la persona (organismo o gobierno) que es partidario de mantener los valores políticos, sociales y morales tradicionales y que se oponen a reformas o cambios radicales en la sociedad.

8

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



Inseguro - persona que tiene falta de seguridad, que tiene dudas sobre sí misma y sus capacidades.

Conservador - la persona (organismo o gobierno) que es partidario de mantener los valores políticos, sociales y morales tradicionales y que se oponen a reformas o cambios radicales en la sociedad.

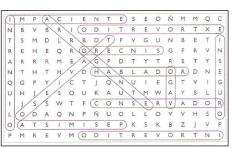
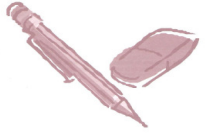
Vago - la persona perezosa, poco trabajadora, que no le gusta hacer el trabajo ni cualquier otra actividad que necesite esfuerzo.

9

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



Inseguro - persona que tiene falta de seguridad, que tiene dudas sobre sí misma y sus capacidades.

Conservador - la persona (organismo o gobierno) que es partidario de mantener los valores políticos, sociales y morales tradicionales y que se oponen a reformas o cambios radicales en la sociedad.

Vago - la persona perezosa, poco trabajadora, que no le gusta hacer el trabajo ni cualquier otra actividad que necesite esfuerzo.

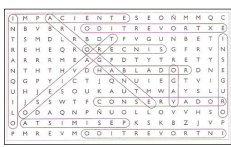
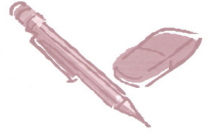
Hablador - la persona que habla mucho, con impertinencia y molestia de quien la oye.

10

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



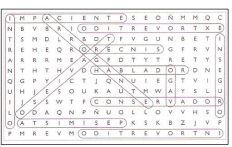
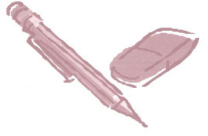
Introverso - la persona que suele no manifestar sus sentimientos y se relaciona poco con los demás.

11

Hoja de trabajo I

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.



Introverso - la persona que suele no manifestar sus sentimientos y se relaciona poco con los demás.

Pesimista - la persona que propende a juzgar las cosas por el lado más negativo o desfavorable.

12

Hoja de trabajo 1

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.

Hoja de trabajo 1

D. Busca en esta sopa de letras doce palabras relativas al carácter y la personalidad.






Introverso - la persona que suele no manifestar sus sentimientos y se relaciona poco con los demás.

Pesimista - la persona que propende a juzgar las cosas por el lado más negativo o desfavorable.

Arrogante - la persona que es orgullosa y soberbio y se cree superior a los demás// la persona que es valiente y noble en su manera de actuar.

Travieso - la persona que hace muchas travesuras; que no está quieta o es muy revoltoso.

Tan pronto como...

En cuanto...

Antes de que...

Mientras...

Cuando...

Después de que...

15



Cuando *salga* de casa, *iré* a ver a mi mejor amiga.

Tan pronto como *recibas* noticias de tus amigos, *mándame* un mensaje.

Después de que *termine* mi trabajo, *saldré* un rato con mis amigos.



Las **oraciones temporales** se construyen en **presente de subjuntivo** cuando se refieren al futuro. Sirven para narrar una acción futura que aún no se ha realizado.

16

Las **oraciones temporales** se construyen en **presente de subjuntivo** cuando se refieren al futuro. Sirven para narrar una acción futura que aún no se ha realizado.

Cuando **salga** de casa, **iré** a ver a mi mejor amiga.

Nexos/Conectores temporales:

- ✓ **Cuando**
- ✓ **En cuanto**
- ✓ **Mientras**
- ✓ **Tan pronto como**
- ✓ **Después de que**
- ✓ **Antes de que**

}

+ Verbo
(presente de subjuntivo) → Verbo
(presente futuro del indicativo o imperativo)

 Cuando **llegué** a casa, **empecé** a preparar la cena para mis amigos.

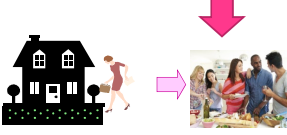
Volví a casa **en cuanto** **empezó** a llover.

Mientras **hablabas** con tu amigo por teléfono, **empecé** a comer porque tenía hambre.



Las **oraciones temporales** se construyen en **indicativo** cuando se refieren al presente o al pasado. Sirven para expresar una acción verdadera o habitual.

Las **oraciones temporales** se construyen en **indicativo** cuando se refieren al presente o al pasado. Sirven para expresar una acción verdadera o habitual.



Cuando **llegué** a casa, **empecé** a preparar la cena para mis amigos.

Nexos/Conectores temporales:
 ✓ **Cuando**
 ✓ **En cuanto**
 ✓ **Mientras**

+ Verbo (Indicativo) → Verbo (Indicativo)

19

Hoja de trabajo III

A. Transforma estas frases para expresar el futuro.

1. Cuando **tenga** tiempo, **víajaré** fuera de mi país para visitar amigos en algunos países europeos.
2. Nunca **hablaré** de mi vida personal con conocidos mientras no **haya** un sentimiento de confianza.
3. En cuanto **llegue** a casa me **quitaré** los tacones.
4. **Intenta** relajarte mientras **escuches** esta música.
5. Cuando **tenga** una oportunidad, los **visitaré**.

20

Hoja de trabajo III

B. Completa los huecos con los verbos en subjuntivo o indicativo. Elige el conector adecuado.

- 1) **En cuanto** llegue ...
- 2) ... **cuando** cruces.
- 3) ... **mientras** nadie me diga ...
- 4) **antes de que** cierre ...
- 5) **en cuanto** vemos ...
- 6) ... **mientras** como yo preparo ...
- 7) **Cuando** llegó ...
- 8) ... **en cuanto** sepas algo.

21

Hoja de trabajo III

C. Elige el conector temporal adecuado del recuadro y completa las frases a continuación.

- 1) **Cuando** veas a Silvia, dale recuerdos.
- 2) Me fui **en cuanto** empezó a llover.
- 3) Llámame **tan pronto como** sepas la nota de tu examen.
- 4) Suelo escuchar música **mientras** leo.
- 5) Quiero irme **antes de que** llegue Andrés.
- 6) Recogeré **después de que** se vayan los invitados.
- 7) No pienso salir **mientras** esté enfermo.

22

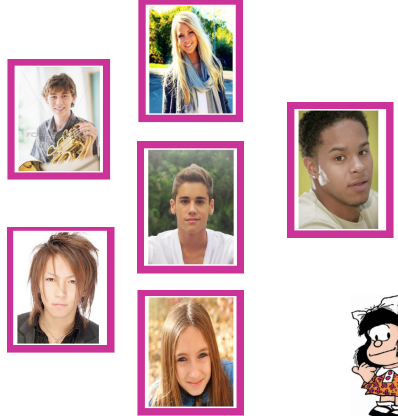
Mira las imágenes. ¿De dónde vienen? ¿Cómo se llaman? ¿Cual es su lengua materna? ¿Qué tipo de personas son?



¡Vamos a jugar!



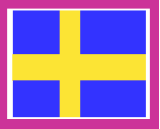
23




24



Hej alla! Jag är
Malin och jag
ser framåt att
träffa några
trevliga
människor från
hela världen.



Edad: 22 años
Apellido: Holmqvist
Nacionalidad: Suecía
Domicilio: Halmstad
Cualidades: Le encanta cantar
chuto y bailar. Es enérgica y
positiva.
Defectos: Es extrínseca,
perfeccionista y teñida.
Aficiones: Escuchar todo tipo de
música, aprender idiomas y tocar
piano.



Hi everybody! I'm
Jason and I'm
looking forward
to meeting some
nice people from
all over the
world.



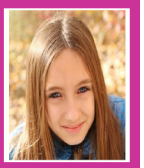
Edad: 20 años
Apellido: Timberlake
Nacionalidad: Estadounidense
Domicilio: Nueva Jersey
Cualidades: Es divertido/a,
sociador/a e inteligente.
Defectos: Es ingenuo/a, un poco
vago/a y celoso/a.
Aficiones: Practicar deportes,
bailar con los amigos e
escuchar hip-hop.



¡Hola a todos!
Tengo ganas de
conocer a gente
de todo el mundo
sobre todo pasar
un buen rato
hablando con
ustedes.



Edad: 17 años
Apellido: Lautista
Nacionalidad: Argentina
Domicilio: Buenos Aires
Cualidades: Siempre intenta
superarse, siempre te da lo que
puedas y es muy expresivo/a.
Defectos: Es ingenuo/a a por veces
esfuerzo/a.
Aficiones: Jugar fútbol y charlar
con los amigos por facebook.



Привет всем! Я
Джейсон и я с
нетерпением
вперед к
удовлетворению
некоторых
хороших людей со
всего мира.



Edad: 18 años
Apellido: Scherakova
Nacionalidad: Rusa
Domicilio: Moscú
Cualidades: Es curioso/a,
divertido/a y extrovertido/a.
Defectos: Es demasiado frontal,
desconfiado/a y chismoso/a.
Aficiones: Viajar con la familia
e ir al cine con los amigos.



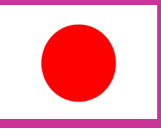
Salut! Je
m'appelle Jean-
Sébastien et j'ai
envie de
connaître des
gents un peu
partout le
monde.



Edad: 21 años
Apellido: Laviole
Nacionalidad: Francés/a
Domicilio: París
Cualidades: Es romántico/a,
curioso/a y sincero/a.
Defectos: Es celoso/a y pesimista.
Aficiones: Escuchar música
clásica y tocar violín y trompeta.



こんにちは皆！
私は愛子だと私は、世界中から
いくつかの素晴
らしい人との出
会いに前方に探
しています。



Edad: 18 años
Apellido: Tomotokazu
Nacionalidad: Japonés/a
Domicilio: Tokio
Cualidades: Es inteligente,
amigable/a y paciente.
Defectos: Es egoísta y un poco
triste/a.
Aficiones: Viajar y pasar horas
en la tablet navegando por
internet o charlando por Skype.

1. *¿Cuáles de las siguientes ciudades son francesas?*

a) Lausanne, Bern, Montreux.

b) Nice, Marseille, Toulouse.

31

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



32

¡NO!
¡¡INTENTA DE NUEVO!



33

2. *¿Cómo se llama esta icónica cantante francesa?*



a) Edite Piaf

b) Céline Dion

34

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



35

¡NO!
¡¡INTENTA DE NUEVO!



36

3. *¿Cuál es el alimento más conocido de Francia?*

a) El queso.

b) Las galletas.

37

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



38

¡NO!
¡INTENTA DE
NUEVO!



39

4. *¿Cuál es el traje típico de Japón?*

a) el sombrero.

b) el kimono.



40

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



41

¡NO!
¡INTENTA DE
NUEVO!



42

5. *¿Cuál es la capital de Japón?*

a) *Hong Kong*

b) *Tokio*



43

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



44

¡NO!
¡INTENTA DE
NUEVO!



45

6. *¿Qué tipo de alimento japonés es lo más consumido en todo el mundo?*

a) *las hamburguesas*

b) *el sushi*



46

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



47

¡NO!
¡INTENTA DE
NUEVO!



48

7. ¿Cómo se llaman las tres principales ciudades suecas?

a) Oslo, Bergen y Fredrikstadt.

b) Malmö, Estocolmo y Gotemburgo.



49

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



50

¡NO!
¡¡INTENTA DE
NUEVO!



51

8. ¿Cuál es sistema político presente en Suecia en la actualidad?

a) Monarquía

b) República



52

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



53

¡NO!
¡¡INTENTA DE
NUEVO!



54

9. ¿Cómo se llama el grupo musical sueco más conocido en el mundo?

a) ABBA

b) One Direction.



55

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



56

¡NO!
¡INTENTA DE NUEVO!



57

10. ¿En que año se independizaron los Estados Unidos?

a) 1776

b) 2001



58

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



59

¡NO!
¡INTENTA DE NUEVO!



60

11. ¿Cómo se llama el actual presidente de la república estadounidense?

a) Bill Clinton

b) Barack Obama



61

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



62

¡NO!
¡INTENTA DE NUEVO!



63

12. ¿Quién ha ya cantado sobre la ciudad de Nueva York?

a) Elvis Presley y Nicky Minaj.

b) Liza Minelli y Alicia Keys.



64

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



65

¡NO!
¡INTENTA DE NUEVO!



66

13. *¿Cómo se llaman los dos jugadores argentinos de fútbol más conocidos en el mundo?*

a) *Pelé y Hugo Chávez.*

b) *Maradona y Messi.*



67

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



68

¡NO!
¡INTENTA DE NUEVO!



69

14. *¿Cuál de las dos ciudades abajo no es argentina?*

a) *El Salvador*

b) *Buenos Aires*



70

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



71

¡NO!
¡INTENTA DE NUEVO!



72

15. ¿Qué cantante estadounidense interpretó el papel de Evita Perón en una película de 1997?

a) Madonna

b) Lady Gaga



73

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



74

¡NO!
¡¡INTENTA DE
NUEVO!

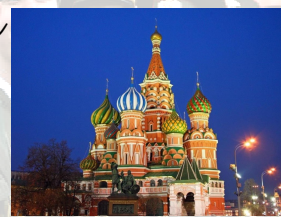


75

16. ¿Cómo se llama el palacio donde vive el presidente ruso?

a) Shírvanshahs

b) Kremlin



76

¡MUY BIEN!
¡SIGUE
JUGANDO!



77

¡NO!
¡¡INTENTA DE
NUEVO!

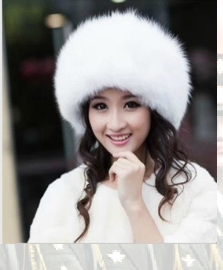


78

17. ¿Cómo se llama la prenda de vestir que miras en la imagen?

a) ushanka
ушánка

b) budenovka
Будёновка



79

¡MUY BIEN!
¡SIGUE JUGANDO!



80

¡NO!
¡¡INTENTA DE NUEVO!

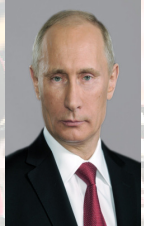


81

18. ¿Cuál es el nombre del personaje político en la imagen?

a) Vladímir Putin
Владімир Пу́тин

b) Arseniy Yatsenyuk
Арсеній Яценюк



82

¡MUY BIEN!



83

¡NO!
¡¡INTENTA DE NUEVO!



84

Tarea de escritura (grupo)

Elegid dos de los jóvenes en las tarjetas y preparad un texto:

- ✓ *describidlos físicamente.*
- ✓ *hablad de su carácter y personalidad sin nunca usar las palabras en las tarjetas.*
- ✓ *hablad de los motivos por que os gustaría conocer a los dos (¿Aficiones comunes? ¿Personalidades similares?)*
- ✓ *que rasgos culturales de sus países os gusta más (¿que monumentos queréis conocer? ¿Que platos típicos queréis probar? ¿Qué ciudades queréis visitar? Etc.)*

Leed el texto en clase para que vuestros compañeros intenten descubrir quienes son los dos jóvenes.



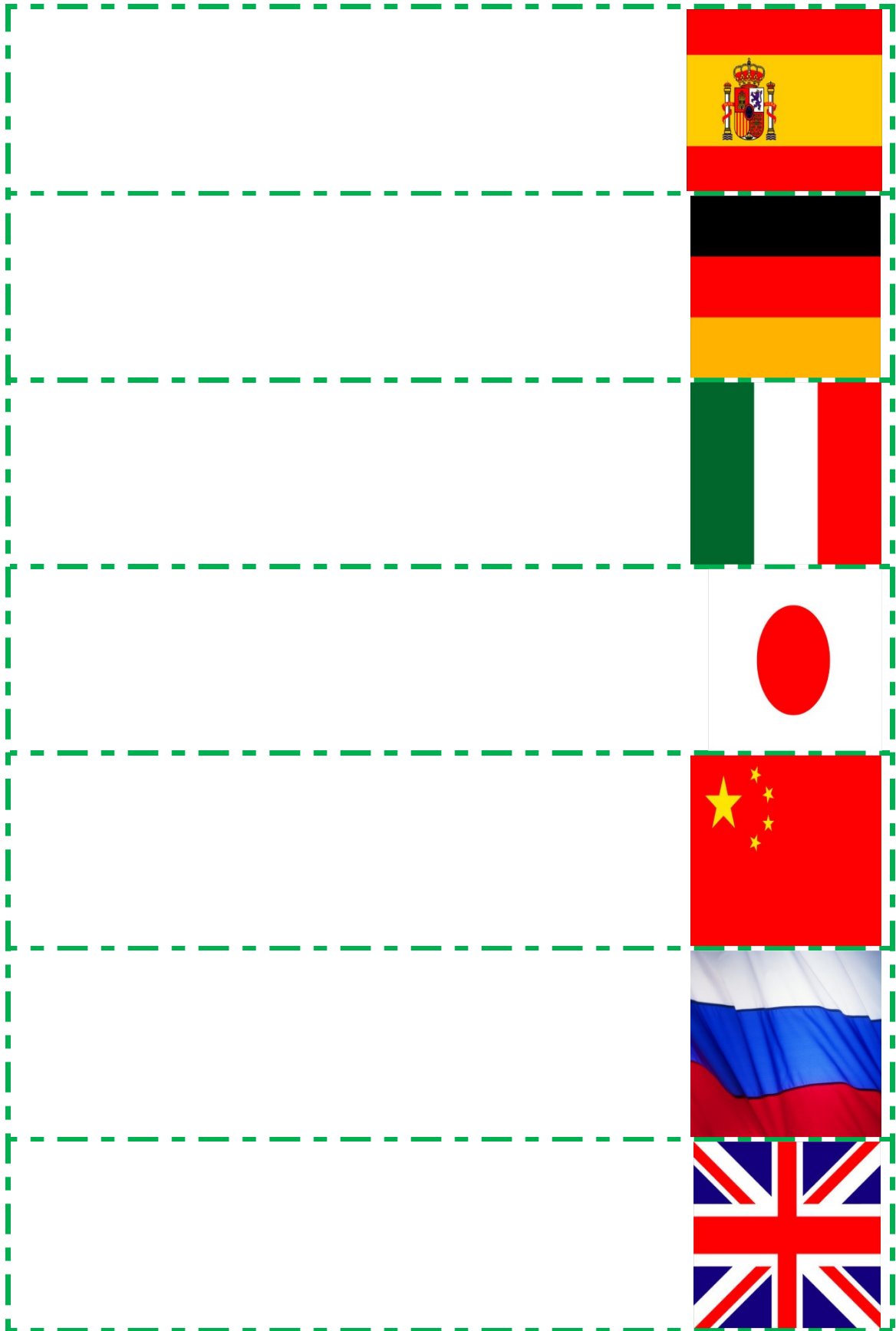
85

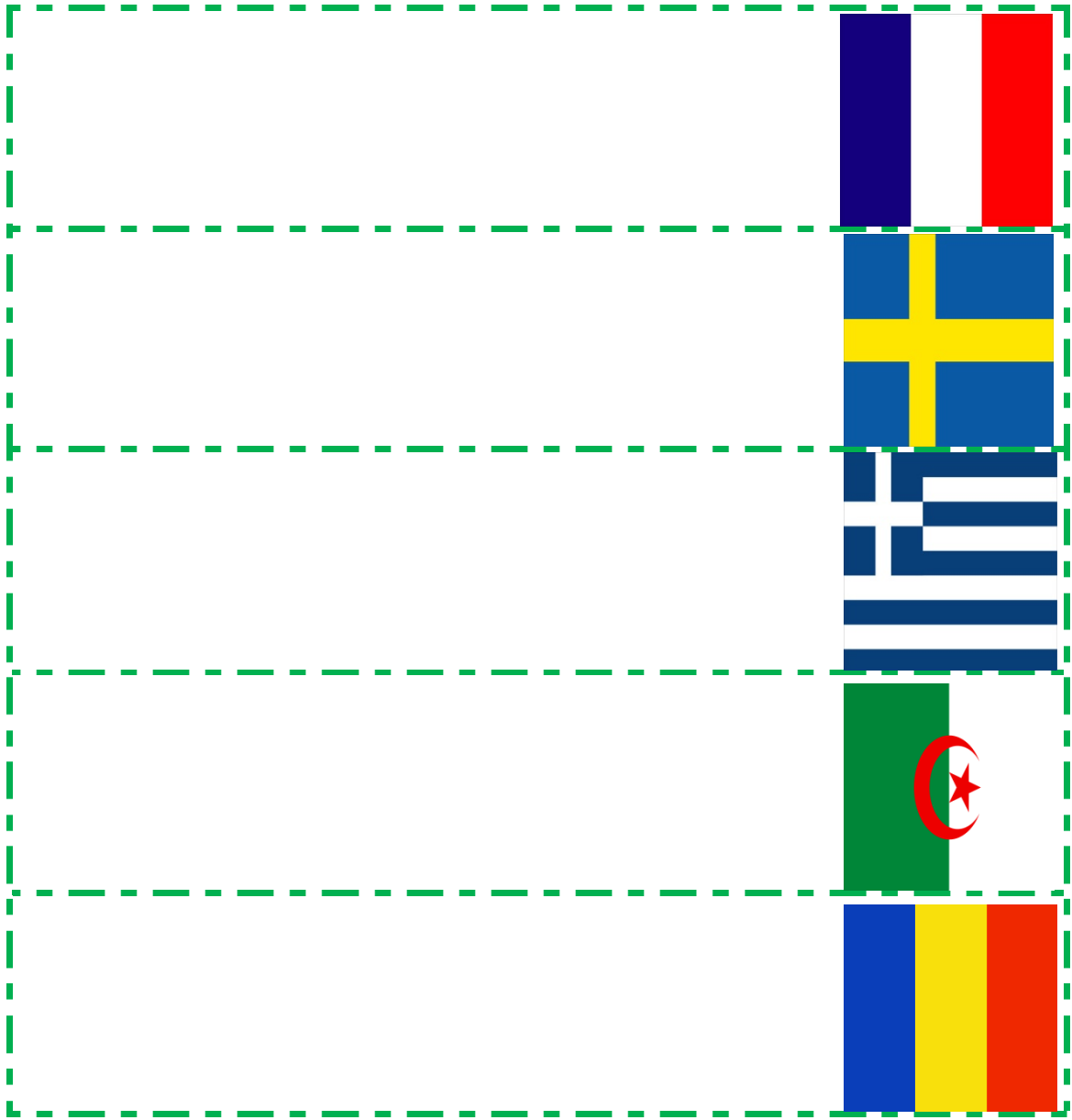
**iHasta la
próxima
clase, chicos y
chicas!**



86

<i>Fröhliche Weihnachten und ein glückliches Neues Jahr!</i>	alemán
<i>¡Feliz navidad y próspero año nuevo!</i>	español
<i>Buon Natale e Felice Anno Nuovo!</i>	italiano
クリスマスおめでとう そして良い新年でありますように	japonés
عيد ميلاد مجيد و عام سعيد	árabe
圣诞快乐！新年快乐！	chino
Веселого Рождества и счастливого Нового Года!	ruso
<i>Merry Christmas and a happy new year</i>	inglés
<i>Joyeux Noël et bonne année !</i>	francés
<i>God jul och ett gott nytt år!</i>	sueco
Καλά Χριστούγεννα κι ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος	griego
<i>Crăciun Fericit și un An Nou Fericit!</i>	rumano





Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____



Las costumbres navideñas europeas

Elige la respuesta correcta para cada una de las preguntas a continuación.

1. En Alemania:

- a) se bebe Glühwein y se come Bûchsebsbrot.
- b) se bebe cerveza y se comen muchas salchichas.

2. En las calles suelen realizarse:

- a) mercados de navidad.
- b) procesiones religiosas.

3. El 6 de diciembre se celebra:

- a) los Reyes.
- b) el San Nicolás.

4. El 25 de diciembre en el Reino Unido se suele ver por la tele:

- a) un concierto de navidad.
- b) el discurso de la Reina.

10. El 13 de diciembre se suele celebrar en Suecia:

- a) el día del julbord.
- b) el día de Santa Lucía.

11. Los dulces suecos más típicos son:

- a) las galletas de jengibre.
- b) las tartaletas de frutas.

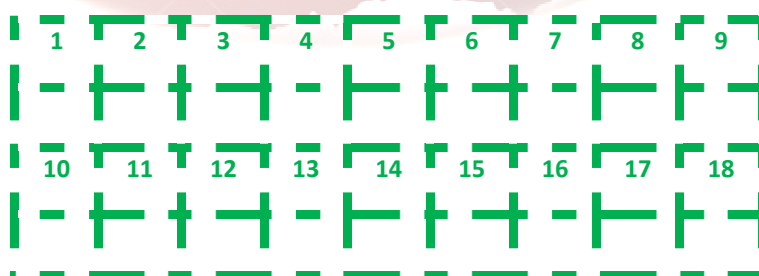
12. Una de las imágenes navideñas más simbólicas en Suecia son:

- a) los duendecillos (Tomte).
- b) los muñecos de jengibre.

13. Los niños griegos suelen: irse de casa en casa cantando cánticos navideños para:

- a) recibir dulces.
- b) recibir dinero.

5. El 26 de diciembre se celebra: a) el Boxeo b) el día de nacimiento de Jesús.	14. El bautismo de Jesús se celebra el: a) 1 de enero b) 6 de enero
6. El día de navidad se suele comer: a) galletas de jengibre y el pudín de navidad. b) el bolo inglés y brownies de chocolate.	15. Las ferias navideñas griegas empiezan: a) el 24 de diciembre y terminan el 6 de enero. b) el 25 de diciembre y terminan el 8 de enero.
7. Los niños franceses suelen poner en la chimenea: a) sus zapatos y calcetines. b) sus bragas y faldas.	16. En Italia los niños reciben los regalos: a) el 6 de enero por la mano de la fada Befana. b) el 25 de diciembre por la mano del niño Jesús.
8. El dulce francés navideño más conocido es: a) el boudin blanc. b) el tronco de navidad	17. El dulce italiano más tradicional durante el periodo navideño es: a) el Panettone b) el Zucotto
9. Durante la época navideña, los franceses suelen preparar: a) el pesebre y el árbol de navidad. b) la misa del Gallo	18. En Italia se suele valorar más: a) el árbol de navidad. b) el belén o pesebre.




ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO


COLÉGIO NOVO

UNIDAD DIDÁCTICA
NAVIDAD
en el mundo

Profesor: Nuno Simões
Fecha: 11 de diciembre 2014
Clase: 9º B/ Nivel: B1


COLÉGIO NOVO

Clase nº14 catorce
Jueves, 11 de diciembre 2014

Resumen:
Auto-evaluación con los alumnos.
Celebración de Navidad: actividades plurilingües e interculturales.
Realización del juego *¿Quién quiere ser millonario?*


COLÉGIO NOVO

¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en otras lenguas?

Frohe Weihnachten
Nabidà!
Merry Christmas
Bon Natale!
Streken Bozhik!
Mele Kalikimaka!
Vrolijk Kerstfeest!
Shubh Naya Baras!
Craciun fericit!
Mata-Ki-Te-Rangi!
Joyeux Noël!
Nollick ghenna!
God Jul!
Boas Festas!
Buon Natale!
Feliz Navidad!


COLÉGIO NOVO

¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en alemán?

Fröhliche Weihnachten und ein glückliches Neues Jahr!




COLÉGIO NOVO

¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en italiano?

Buon Natale e Felice Anno Nuovo!




COLÉGIO NOVO

¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en japonés?

**クリスマスおめでとう
そして良い新年で
ありますように**



¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en árabe?

عيد ميلاد مجيد و
عام سعيد



¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en chino?

圣诞快乐!
新年快乐!



¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en ruso?

Веселого
Рождества и
счастливого
Нового Года!



¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en inglés?

Merry
Christmas and
a happy new
year!



¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en francés?

Joyeux Noël
et bonne
année !



¿Cómo se dice "feliz navidad y próspero año nuevo" en sueco?

God jul och
ett gott nytt
år!



¿Cómo se dice “feliz navidad y próspero año nuevo” en griego?

Καλά Χριστούγεννα
κι ευτυχισμένος ο
καινούργιος χρόνος



¿Cómo se dice “feliz navidad y próspero año nuevo” en rumano?

Crăciun
Fericit și un
An Nou
Fericit!



¿Cómo celebran los hispanos el periodo navideño?

LA NAVIDAD

por
ProfeDeELE.es



Ilustración de
Silvia Álvarez

¿Cómo celebran los hispanos el periodo navideño?

Navidad en España y América Latina

- El día de los inocentes, el 28 de diciembre
- La Nochevieja, el 31 de diciembre
- El Año nuevo, el 1 de enero
- La Noche de los Reyes, el 5 de enero
- La lotería nacional / el gordo, el 22 de diciembre
- La Nochebuena, el 24 de diciembre

¿Cómo celebran los hispanos el periodo navideño?

Navidad en España y América Latina

- El árbol de navidad
- El belén/pesebre/nacimiento
- El muñeco de nieve
- El aguinaldo las estrenas
- Los objetos decorativos (las luces, la guirnalda, las velas, el muérdago, etc.)
- La comida (los turrones, los muñecos de jengibre, la cava, el roscón de Reyes, el Panetón o pan dulce).

Las costumbres navideñas europeas



Las costumbres navideñas europeas



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

1. En Alemania:

a) se bebe Glühwein y se come Bischofsbrot.

b) se bebe cerveza y se comen muchas salchichas.



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

1000 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

2. En las calles suelen realizarse:

a) mercados de navidad.

b) procesiones religiosas.



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

2500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

COLEGIO NOVO DA MAIA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MAIA

MILLONARIO

El 6 de diciembre se celebra:

a) los Reyes.
b) el San Nicolás.

COLEGIO NOVO DA MAIA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

5000 €



COLEGIO NOVO DA MAIA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MAIA

MILLONARIO

4. El 25 de diciembre en el Reino Unido se suele ver por la tele:

a) un concierto de navidad.
b) el discurso de la Reina.

COLEGIO NOVO DA MAIA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

3500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

5. El 26 de diciembre se celebra:

a) el Boxeo
b) el día de nacimiento de Jesús.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

4000 €

BOXING DAY
December 26

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

6. El día de navidad se suele comer:

a) galletas de jengibre y el pudín de navidad.
b) el bolo inglés y brownies de chocolate.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

7500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

7. Los niños franceses suelen poner en la chimenea:

a) sus zapatos y calcetines.

b) sus bragas y faldas.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

3500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

8. El dulce francés navideño más conocido es:

a) el boudín blanc.

b) el tronco de navidad.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

4500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

9. Durante la época navideña, los franceses suelen preparar:

a) el pesebre y el árbol de navidad.

b) la misa del Gallo.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

6000 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

10. El 13 de diciembre se suele celebrar en Suecia:

a) el día del julbord.

b) el día de Santa Lucía.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

2000 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

11. Los dulces suecos más típicos son:

a) las galletas de jengibre.

b) las tartaletas de frutas.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

5000 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! 😞

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

12. Una de las imágenes navideñas más simbólicas en Suecia son:

a) los duendecillos (Tomte).

b) los muñecos de jengibre.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

10000 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

13. Los niños griegos suelen: irse de casa en casa cantando cánticos navideños para:

a) recibir dulces.
b) recibir dinero.

www.tuPerro.com

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

14. El bautismo de Jesús se celebra el:

Καλά Χριστούγεννα

a) 1 de enero
b) 6 de enero

www.tuPerro.com

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

1500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

15. Las ferias navideñas griegas empiezan:

Kaló Xristóússus

a) el 24 de diciembre y terminan el 6 de enero.

b) el 25 de diciembre y terminan el 8 de enero.

www.TuParaiso.com

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

2500 €



Χρόνια Πολλά
2015

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

16. En Italia los niños reciben los regalos:

a) el 6 de enero por la mano de la fada Befana.

b) el 25 de diciembre por la mano del niño Jesús.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

2500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

17. El dulce italiano más tradicional durante el periodo navideño es:

a) el Panettone
b) el Zucotto

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

4500 €



COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE
NUEVO

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

18. En Italia se suele valorar más el:

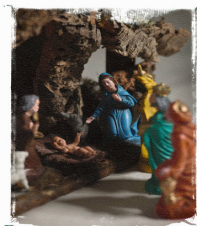
a) árbol de navidad.
b) el belén o pesebre.

COLEGIO NOVO DA MATA

MILLONARIO

¡MUY BIEN! 😊

6500 €





!LO SIENTO! ☹️

INTENTA DE

NUEVO











*¡Feliz
navidad y
próspero año
nuevo!*

Tarjetas



el conflicto generacional



el hambre



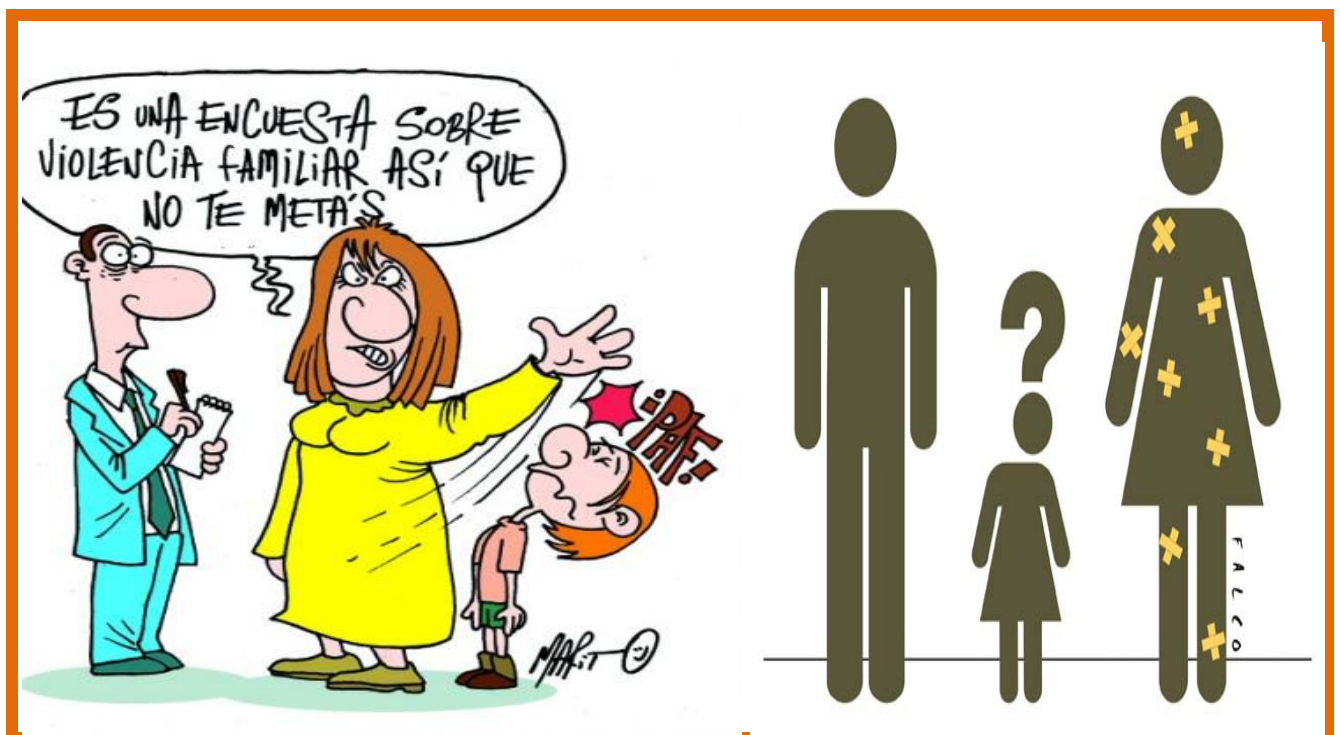
el racismo



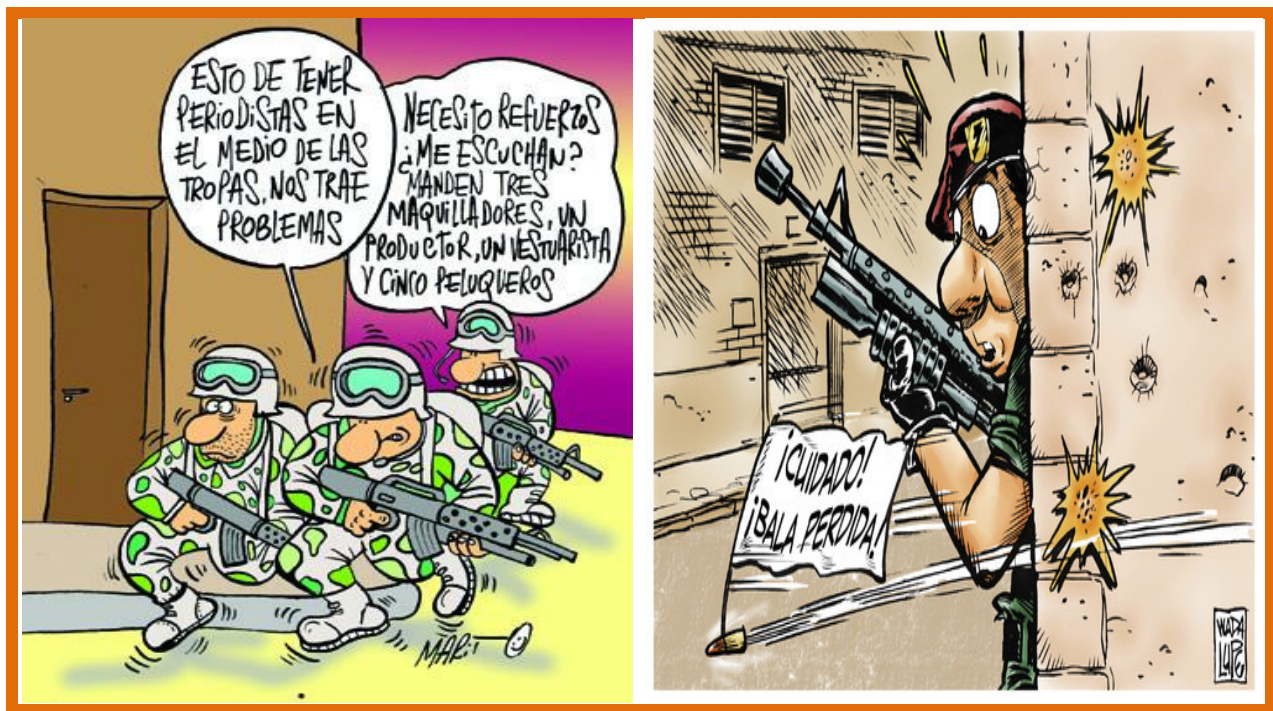
el terrorismo



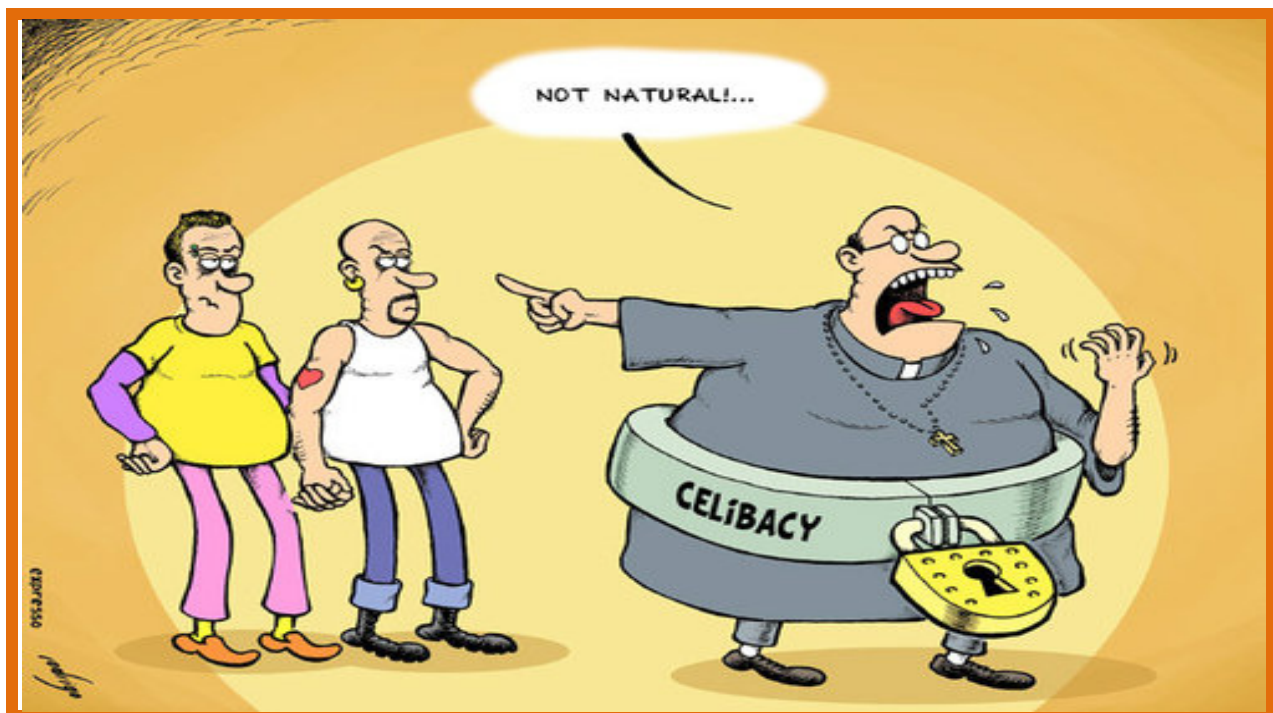
la miseria



la violencia



las guerras



la homofobia

Tarjetas

Debate “Los nuevos compañeros del CNM”

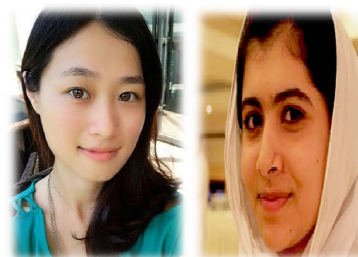
El moderador

El moderador es el que inicia el debate, presentando el tema y sus objetivos además de presentar los grupos intervinientes. Es responsable por gestionar la participación de todos en el debate dejando claro el tiempo que cada uno tiene disponible para defender sus argumentos y puntos de vista. Tras la presentación, el moderador permitirá a los grupos que discutan y confronten sus argumentos pero siempre limitado temporalmente. Al final el moderador presentará las decisiones finales (tras haber anotado los argumentos de cada grupo) y concluirá el debate.



Grupo 1

Vuestro grupo está interesado en conocer la chica china y la chica musulmana. Deberán presentar un argumento que justifique esa preferencia y explicar lo que prepararían para las dos nuevas compañeras en su llegada al colegio. (Preparar un desfile similar al que se hace todos en año nuevo chino y promover debates entre los alumnos para comprender mejor lo que es la religión islámica).



Por otro lado, el chico judío y el chico gitano no os gustan particularmente y tendrán también que explicar los motivos por ese sentimiento más pesado y menos agradable. Cada elemento del grupo debe presentar una idea, mientras que uno de vosotros tendrá la responsabilidad de anotar todo en el cuaderno. Al final una puerta-voz elegida en el grupo, presentará los argumentos y los defenderá contra los demás grupos.

Grupo 2

Vuestro grupo está interesado en conocer al chico judío y al chico gitano. Deberán presentar un argumento que justifique esa preferencia y explicar lo que prepararían para las dos nuevas compañeras en su llegada al colegio (un desfile de moda con trajes típicamente gitanos confeccionados por los alumnos y la preparación de un mercadillo navideño judaico sobre el “Hanukkah”)



Por otro lado, la chica negra y el chico indio no os gustan particularmente y tendrán también que explicar los motivos por ese sentimiento más pesado y menos agradable. Cada elemento del grupo debe presentar una idea, mientras que uno de vosotros tendrá la responsabilidad de anotar todo en el cuaderno. Al final una puerta-voz elegida en el grupo, presentará los argumentos y los defenderá contra los demás grupos.

Grupo 3

Vuestro grupo está interesado en conocer el chico indio (una exposición los costumbres de los indios americanos) y la chica negra (un concierto de música Hip Hop). Deberán presentar un argumento que justifique esa preferencia y explicar lo que prepararían para las dos nuevas compañeras en su llegada al colegio. Por otro lado, la chica china y la chica



musulmana no os gustan particularmente y tendrán también que explicar los motivos por ese sentimiento más pesado y menos agradable.

Cada elemento del grupo debe presentar una idea, mientras que uno de vosotros tendrá la responsabilidad de anotar todo en el cuaderno. Al final una puerta-voz elegida en el grupo, presentará los argumentos y los defenderá contra los demás grupos.

Grupo 4

Vuestro grupo está interesado en conocer la chica china y el chico gitano. Deberán presentar un argumento que justifique esa preferencia y explicar lo que prepararían para las dos nuevas compañeras en su llegada al colegio (un plato típico chino y u baile de música gitana). Por otro lado, la chica negra y la chica musulmana no os gustan



particularmente y tendrán también que explicar los motivos por ese sentimiento más pesado y menos agradable.

Cada elemento del grupo debe presentar una idea, mientras que uno de vosotros tendrá la responsabilidad de anotar todo en el cuaderno. Al final una puerta-voz elegida en el grupo, presentará los argumentos y los defenderá contra los demás grupos.

Recursos comunicativos:

✓ Expresar opinión:

Creo que .../No creo que ...

Pienso que ...

Mi opinión es que ...

Me parece que/No me parece que ...

✓ Expresar gusto o preferencia:

Me gusta/gustan/encanta/encantan....

Me gustaría/encantaría...

Tengo/Tenía preferencia por ...

Prefiero/Prefería que ...

✓ Expresar acuerdo y desacuerdo:

Estoy de acuerdo/No estoy nada de acuerdo con ... porque ...

✓ Expresar una hipótesis irreal y una sugerencia:

Si estuviera en tu lugar, ...

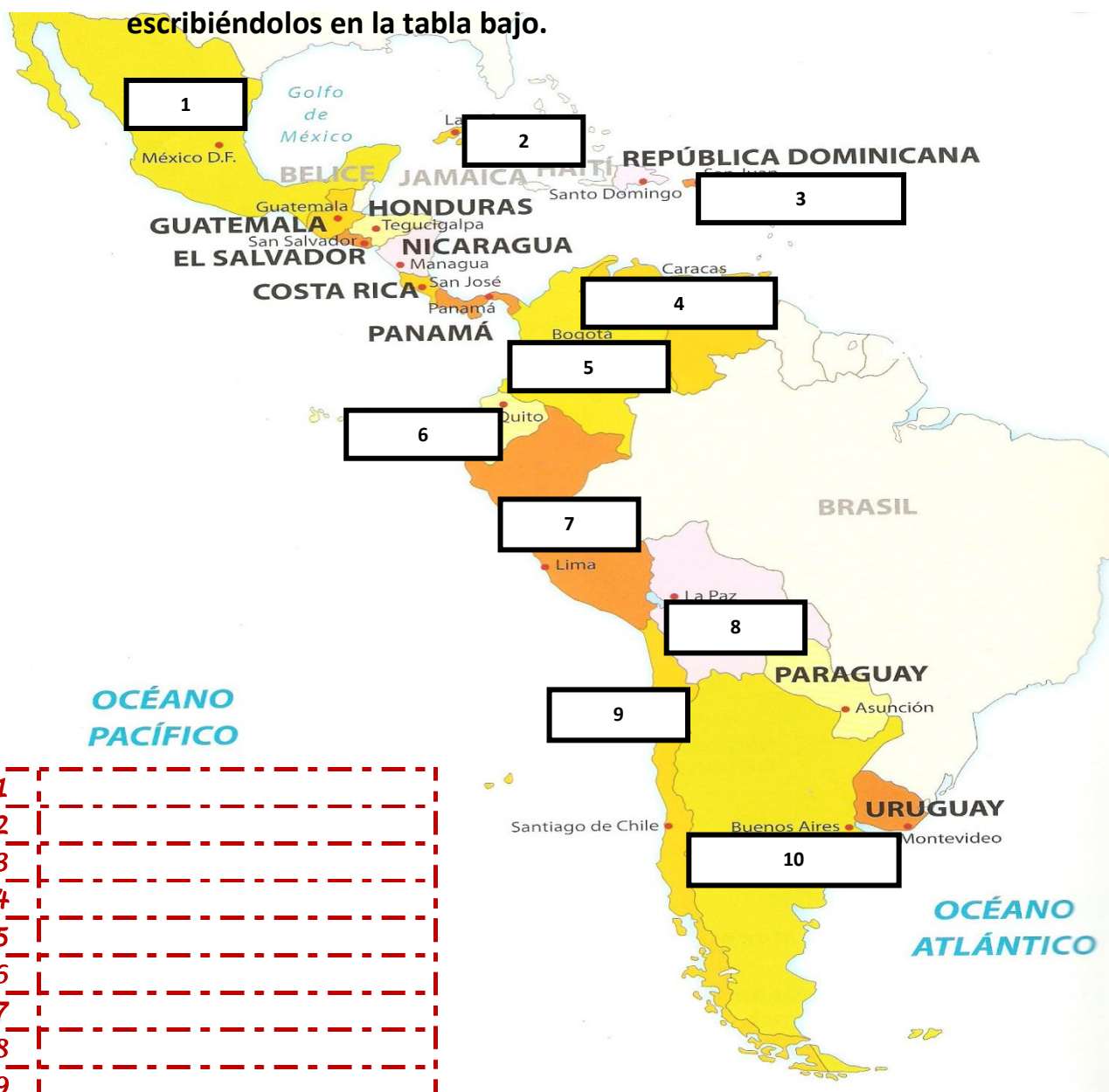
Si fueras un/una....

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____



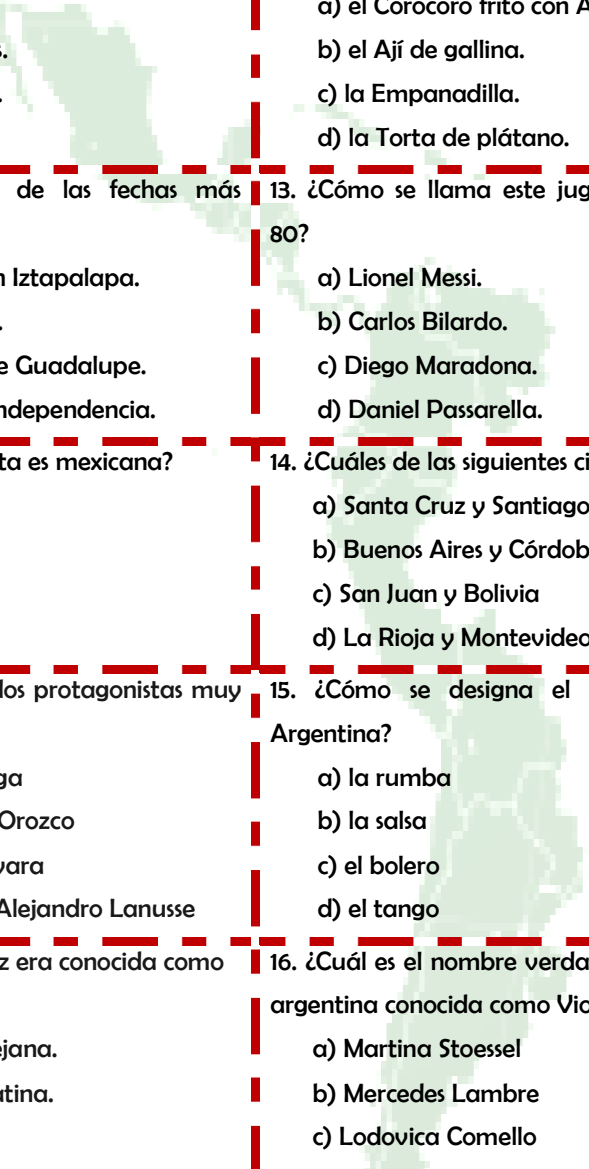
El mundo hispánico

A. Identifica los nombres de 10 países hispanoamericanos, escribiéndolos en la tabla bajo.



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

B. Elige la respuesta correcta para cada una de las preguntas a continuación.

- 
1. ¿Cómo se llama la capital de México?
 - a) Lima
 - b) Ciudad de México
 - c) Córdoba
 - d) Caracas
 2. Dos de los platos típicos de México son
 - a) la paella y la tortilla.
 - b) los bocadillos y los churros.
 - c) el guacamole y la tortilla.
 - d) el guacamole y los tacos.
 3. El 12 de diciembre es una de las fechas más celebradas por los mexicanos.
 - a) Es la Pasión de Cristo en Iztapalapa.
 - b) Es el Día de los Muertos.
 - c) Es el Día de la Virgen de Guadalupe.
 - d) Es el Aniversario de la Independencia.
 4. ¿Cuál de las cantantes en la lista es mexicana?
 - a) Paulina Rubio
 - b) Thalía
 - c) Gloria Estefan
 - d) Shakira
 5. La Revolución Cubana tuvo dos protagonistas muy importantes. ¿Quiénes fueron?
 - a) Raúl Castro y Jaime Vega
 - b) Porfirio Díaz y Pascual Orozco
 - c) Fidel Castro y Che Guevara
 - d) Juan Carlos Onganía y Alejandro Lanusse
 6. La cantante cubana Celia Cruz era conocida como
 - a) la reina del Soul.
 - b) la reina de la música Tejana.
 - c) la reina de la música Latina.
 - d) la reina de la Salsa.
 7. Los cócteles cubanos son muy conocidos. Uno de los siguientes no es un coctel cubano.
 - a) Cubalibre
 - b) Campechana.
 - c) Mojito
 - d) Daiquiri
 11. ¿Cómo se llama la capital de Perú?
 - a) Cajamarca
 - b) Lima
 - c) Huancavelica
 - d) Trujillo
 12. Uno de los platos típicos peruanos es
 - a) el Corocoro frito con Arepa.
 - b) el Ají de gallina.
 - c) la Empanadilla.
 - d) la Torta de plátano.
 13. ¿Cómo se llama este jugador argentino de los años 80?
 - a) Lionel Messi.
 - b) Carlos Bilardo.
 - c) Diego Maradona.
 - d) Daniel Passarella.
 14. ¿Cuáles de las siguientes ciudades son argentinas?
 - a) Santa Cruz y Santiago
 - b) Buenos Aires y Córdoba.
 - c) San Juan y Bolivia
 - d) La Rioja y Montevideo.
 15. ¿Cómo se designa el tipo de baile oriundo de Argentina?
 - a) la rumba
 - b) la salsa
 - c) el bolero
 - d) el tango
 16. ¿Cuál es el nombre verdadero de la cantante y actriz argentina conocida como Violetta?
 - a) Martina Stoessel
 - b) Mercedes Lambre
 - c) Lodovica Comello
 - d) Florencia Benítez
 17. La canción "María" fue un éxito del cantante puertorriqueño
 - a) Enrique Iglesias.
 - b) Luis Miguel.
 - c) Juan Luis Guerra.
 - d) Ricky Martin.

8. En Cuba se celebra

- a) la fiesta de San Juan.
- b) el Carnaval de Barranquilla.
- c) la fiesta Nacional del Sol.
- d) el Carnaval de Santiago.

18. La capital de Puerto Rico es

- a) San Lorenzo.
- b) San Juan.
- c) San Sebastián.
- d) San Guzmán.

9. Las montañas Manchú Picchu se ubican en

- a) Perú.
- b) Chile.
- c) Ecuador.
- d) Argentina.

19. El coquito, un coctel puertorriqueño, se suele tomar en:

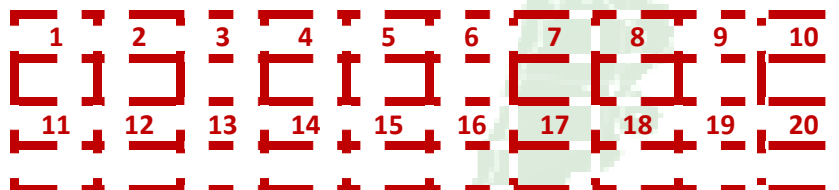
- a) el Día de los Muertos.
- b) la Navidad.
- c) la Noche de San Juan.
- d) el Día de Reyes.

10. En Perú se celebra la Virgen de Chapi

- a) el 16 de julio.
- b) el 6 de enero.
- c) el 1 de mayo.
- d) el 8 de diciembre

20. ¿Cómo se llama el personaje folclórico del Carnaval puertorriqueño?

- a) el Baquiné
- b) el Vejigante.
- c) la Calendaría.
- d) la Serenata.



Fuentes: Vv. Aa. (2014). *Pasapalabra 8*. Porto: Porto Editora P. 176
<https://play.kahoot.it/#/k/a7b27125-2988-431e-b297-beec8aa903f5>

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____



Las variedades del Español



A. Mira el vídeo y escucha la información que él contiene. A continuación completa las siguientes afirmaciones con las palabras en falta.

1. La lengua española o castellano es hablada en España, en _____, una parte de los Estados Unidos, en la Guinea ecuatorial y la isla de Pascua en Polinesia. Es una de las _____ más habladas en todo el mundo.
2. Las lenguas oficiales en España son el castellano o español, el _____, el gallego y el euskera. En relación a los dialectos en España tenemos la variedad centro peninsular de Madrid a Cantabria, los dialectos meridionales tales como el andaluz y el murciano, y los dialectos _____ como el aragonés y el leonés.
3. En Hispanoamérica hay también variedades lingüísticas de la lengua española como en México y Centroamérica, Caribe, los _____, Chile y el río de la Plata y Gran Chaco. Todas estas variedades si distinguen por diferencias fonológicas de pronunciación y _____.

B. Clasifica las siguientes afirmaciones como verdaderas o falsas según la información contenida en el vídeo.

	V	F
1. El español es hablado de modo igual en todas las partes del mundo.		
2. El modo como pronunciamos las palabras en español o castellano en Madrid es distinto del modo como las decimos en Andalucía.		
3. Los fenómenos de pronunciación como el "seseo" y el "ceceo" son típicos del español extremeño y madrileño.		
4. Las variedades del español hispanoamericano tienen su origen e influencia en la variedad del español andaluz.		
5. El hablante argentino habla de manera distinta de un mexicano o un peruano.		
6. El español caribeño se caracteriza por la pérdida de la "f" en posición final y por las vocales cerradas.		

Fuentes: Las variedades del español

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

C. ¡No se habla español de la misma manera en los diferentes países hispanoamericanos! Vamos a descubrir como uno se refiere a un determinado objeto dependiendo del país de donde viene. Rellana la tabla con las palabras correspondientes abajo.

	España	Cuba	México	Perú	Argentina	Puerto Rico
	autobús					
	coche					
	falda					
	jersey					
	plátano/ banana					
	maíz					
	grifo					

suéter (3x) – llave (3x) – plátano (3x) – carro (4x) – camión – mazorca – pulóver – falda (4x) – caño – ómnibus (2x) – coche – bus – chompa – pollera – canilla – pluma (2x) – banana – saya – choclo (2x) – auto (2x) – guineo – elote – maíz – guagua (2x) – grifo

D. Relaciona las palabras y expresiones subrayadas con el significado o sinónimo correspondiente.

1. En Argentina, una persona puede recibir elogios por ser <u>muy grasa</u> .	a. deudas
2. En Cuba, una señora se pone <u>muy brava</u> si los dependientes en una tienda no la han atendido como deben.	b. que lo pasen bien o que se diviertan
3. En Puerto Rico les despedirán diciéndoles que <u>gocen</u> .	c. echar o despedir alguien del trabajo
4. En México se le dicen a un amigo que va muy mal porque se ha llenado de <u>drogas</u> .	d. muy buena en algo
5. En Perú, si uno no cumple lo que debe hacer en su trabajo, le <u>darán forata</u> .	e. muy enfadada
1	2
3	4
5	

Fuentes: El léxico y coloquialismos hispanoamericanos

<http://hispanoteca.eu/Kulturkunde-LA/El%20espa%C3%B1ol%20americano.htm>

<http://variedades-de-lengua.wikispaces.com/?responseToken=1567422b030e848e61619e05fd43d590>

Cuba

guagua/ómnibus

carro

falda/saya

suéter

plátano

maíz

pluma/llave

México

camión

carro

falda

suéter

plátano

elote

grifo/llave

Perú

bus

carro

falda

chompa

guineo

choclo

caño

Puerto Rico

guagua

carro

falda

suéter

plátano

mazorca

pluma/llave

Argentina

ómnibus

auto/coche

pollera

pulóver

banana

choclo

canilla

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

¡Ahora vas a evaluar tu aprendizaje! Rellena la encuesta a continuación y entrégala al final a tu profesor.



  	Soy capaz de ...	Da un ejemplo ...
	identificar el nombre de algunos países de Hispanoamérica.	Nombra tres países hispanoamericanos. _____
	nombrar algunos rasgos culturales de estos países.	Menciona un rasgo cultural que te acuerdes. ¿Qué país caracteriza? _____
	explicar el origen de las variantes del español hispanoamericano.	¿Cómo se llama la comunidad española cuyo dialecto influyó el español hispanoamericano? _____
	relatar hechos recientes y hechos pasados utilizando es estilo indirecto.	Ricky Martín "Hoy voy a dar un concierto en Lima.". Ricky Martin dijo que _____
	decir algunas palabras de la variantes hispanoamericanas.	¿Cómo se dice "falda" en Argentina y "coche" en México? _____
	hablar sobre la mestizaje multicultural de los países hispanoamericanos.	¿Qué significa la expresión "español de a pie"? _____
	describir y comentar hechos y rasgos relacionados con ciudades hispanoamericanas.	Identifica el rasgo o hecho que te ha más impresionado sobre la ciudad que elegiste en clase para tu presentación oral. _____



¡Ahora vas a contestar a estas preguntas!

	No	Si
1. ¿Te parece importante que la clase de lengua extranjera te permita conocer otros espacios culturales y otras lenguas? Justifícate. _____		
2. ¿Te gustaría tener un amigo o amiga de otro país? Se has indicado una respuesta afirmativa, ¿de qué país sería y porque ese país? _____		
3. ¿Te gustaría trabajar y vivir en el extranjero? Si tuvieras que trabajar en el extranjero, ¿a qué país preferías irte y cuales serían tus motivos? _____		
4. ¿Hay compañeros de etnicidad y cultura distintas de la tuya y que hablen otra lengua en tu colegio? ¿Por qué no? _____		
5. ¿Has viajado alguna vez a un país de América del sur? Si contestaste afirmativamente, explica a donde fuiste y como fue la experiencia. En caso negativo, ¿cuál sería el país que te encantaría conocer y por qué? _____		
6. Además del español, ¿estás aprendiendo de momento algún otro idioma? Explica que otras lenguas te encantaría aprender en tu futuro y por qué. _____		

Entre todas las actividades que realizaste en nuestras clases, comenta la que te ha gustado más y la que te ha gustado menos. Justifícate. ¿Qué te gustaría haber hecho que no hicimos? Puedes compartir tus sugerencias y comentarios (el blog, los juegos interactivos y con tarjetas, las canciones, el Webquest, etc.).

¡Muchas gracias! 😊

Nuno Simões