



**Escola Superior
de Educação do
Instituto
Politécnico do
Porto**

Mestrado em Ensino de Inglês
e Francês ou Espanhol no
Ensino Básico

**Mário Rui Domingues
Ferreira da Cruz**

**Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e
multisensorial na aprendizagem de línguas
estrangeiras no Ensino Básico**

Relatório Final de Estágio



**Escola Superior
de Educação do
Instituto
Politécnico do
Porto**

Mestrado em Ensino de Inglês
e Francês ou Espanhol no
Ensino Básico

**Mário Rui Domingues
Ferreira da Cruz**

**Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e
multisensorial na aprendizagem de línguas
estrangeiras no Ensino Básico**

Relatório apresentado na Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico do Porto
para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de mestre em Ensino de
Inglês e Francês ou Espanhol, realizado sob a
orientação científica da Mestre Isabel Brites

agradecimentos

A realização deste projecto não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas e instituições, às quais quero expressar os meus agradecimentos:

À professora Isabel Brites pelo apoio, disponibilidade e compreensão na orientação científica;

Aos professores Américo Dias, Edite Orange, Marta Saracho e Vanessa Esteves por acreditarem nos projetos desenvolvidos;

Aos alunos do 7ºB da Escola Básica Nicolau Nasoni, 1ºB da Escola Básica de Montebello e 4ºA da Escola Básica de Monte Aventino, que colaboraram nas minhas práticas e sem os quais a realização deste projeto não teria sido possível;

Às professoras Conceição Amaral e Raquel Graciano por me cederem o seu território didático e me ajudarem na sua exploração;

À professora Patrícia Sant'Ana pela amizade, críticas construtivas e pela lufada de ar fresco no que concerne o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;

À professora Maria Helena Araújo e Sá pela amizade e por me ter tornado o professor/investigador que sou hoje;

À minha querida amiga e colega de estágio, Susana Tavares, pela força, motivação e ritmo de trabalho, com os quais muito me coaduno;

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram e incentivaram durante toda a realização deste trabalho, em particular aos meus pais pelo seu incansável apoio.

palavras-chave**keywords**

pedagogia crítica intercultural, competência plurilingue, aprendizagem multisensorial, metodologia de projeto

resumo**abstract**

Tendo em conta uma pedagogia crítica emancipatória (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007) enriquecida por enfoques multisensoriais (Arslan, 2009), pretende-se, com este relatório, dar conta de práticas verdadeiramente interdisciplinares e baseadas numa filosofia de projeto, em que os aprendentes de línguas estrangeiras do Ensino Básico se embrenham com tarefas de índole plurilingue e pluricultural.

Neste estudo, pretendemos, por um lado, analisar a realidade educativa dum agrupamento no que concerne o seu contexto socioeducativo e projetos em curso, como o projeto Ensino Precoce Bilingue (da alçada do Ministério da Educação) e Pluri+RED (por nós potenciado) e, por outro lado, evidenciar uma mostra de possíveis boas práticas didático-pedagógicas, com vista a um trabalho sistemático e pró-ativo com a língua enquanto objeto manipulável e potenciador de cidadãos verdadeiramente conscientes da realidade circundante desde uma idade considerada precoce.

Concluimos que estas práticas favorecem aprendizagens eficazes e felizes, fomentando o desenvolvimento das competências comunicativa intercultural e plurilingue e duma consciência cultural crítica (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) dos nossos alunos.

ÍNDICE

Introdução	7
1. Os contrastes da comunidade Nasoni: entre a diversidade sociocultural e a exigência de atuações baseadas na diferença	8
2. Caleidoscópio teórico-concetual: novas abordagens e metodologias da didática do plurilinguismo	13
2.1. <i>Por uma abordagem interdisciplinar e uma filosofia de projeto</i>	13
2.2. <i>Caminhos para a construção duma (hiper)pedagogia para a autonomia</i>	19
2.3. <i>Das Competências Plurilingue e Comunicativa Intercultural ao desenvolvimento duma Consciência Cultural Crítica</i>	24
2.4. <i>A multisensorialidade e a aprendizagem: o papel do som, imagem, sabor, tato e cheiro na aprendizagem de línguas estrangeiras</i>	27
3. Alguns caminhos traçados e percorridos na (tentativa de) implementação duma pedagogia crítica no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	31
3.1. <i>As práticas multisensoriais e a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	31
3.2. <i>O desenvolvimento duma consciência cultural crítica através duma metodologia de projeto de natureza interdisciplinar, plurilingue e pluricultural no 3º Ciclo do Ensino Básico</i>	39
4. “Anécdotas de un viaje por Latinoamérica”: uma unidade didática baseada numa (hiper)pedagogia crítica intercultural	50
Considerações finais: algumas inquietudes e implicações para o trabalho futuro	67
Bibliografia	71

“Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...”

Alberto Caeiro

INTRODUÇÃO

No âmbito deste relatório de reflexão pessoal sobre as práticas pedagógico-didáticas levadas a cabo no âmbito das unidades curriculares *Prática Pedagógica I*, *Prática Pedagógica II* e *Prática Pedagógica III*, procuramos evidenciar práticas que traduzam aprendizagens verdadeiramente significativas para os alunos e que provoquem o desenvolvimento da sua consciência cultural crítica (Byram *et al*, 2002).

A escolha desta temática baseou-se, sobretudo, no facto de acreditarmos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas deverá assentar em práticas emancipatórias dos aprendentes ao nível pluricultural e plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2003). De facto, cremos num processo de ensino interdisciplinar que se traduza na criação de projetos de e pelos alunos e na resolução de situações-problema com que estes se deparam.

Procurando evidenciar mostras de práticas multisensoriais (Arslan, 2009) que colocam desafios aos alunos, de forma a provocar maravilhamento mas também estranheza e questionamento (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), pretendemos que este relatório mostre as opções e caminhos tomados em prol dum único objetivo: a formação de futuros cidadãos conscientes do mundo que os rodeia, capazes de intervir nele e de se autoformar ao longo da sua vida.

Este relatório está organizado em 5 grandes partes. Num primeiro momento, centraremos a nossa atenção na caracterização do centro educativo e suas escolas, onde realizámos a prática pedagógica. Num segundo capítulo, delimitaremos o nosso quadro concetual teórico, que serviu de sustentação às práticas que analisaremos no capítulo 3. No que concerne o capítulo 4, analisaremos uma unidade didática de forma mais detalhada, à luz de novas tendências em didática das línguas. Por último, faremos o balanço final, tendo em conta aspetos aperfeiçoáveis, positivos e implicações futuras para a nossa prática e outros estudos desta natureza.

1. OS CONTRASTES DA COMUNIDADE NASONI: ENTRE A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E A EXIGÊNCIA DE ATUAÇÕES BASEADAS NA DIFERENÇA

O Agrupamento de Escolas em que realizámos a nossa prática pedagógica é composto pela Escola Básica Nicolau Nasoni, escola sede, e pelas escolas Escola Básica de Montebello, Escola Básica de Monte Aventino e Escola Básica das Antas .

A sede deste agrupamento abriu há mais de quinze anos, promovendo desde cedo a filosofia de uma escola de projeto, numa perspetiva de sociedade inclusiva. Centra-se nas necessidades e anseios dos alunos e procura desenvolver motivação e empenhamento de toda a comunidade educativa, através duma gestão flexível do currículo, validando e apropriando práticas com base numa metodologia de investigação-ação.

Como podemos verificar através do Projeto Educativo do Agrupamento, acredita-se que a escola tem a obrigação de responder às necessidades de todos os alunos. Para tal, são encontrados e fomentados processos de ensino-aprendizagem que propiciem aos alunos projetos curriculares adequados às suas capacidades, necessidades e perspetivas de futuro.

Por outro lado, a filosofia de escola de projeto, promotora de uma sociedade inclusiva, está alargada a todas as Escolas do Agrupamento. Tendo em atenção o próprio contexto socioeconómico, as assimetrias sociais são respeitadas e os mais capazes são estimulados.

Tendo em conta as acentuadas assimetrias sociais e económicas sentidas na comunidade escolar, a escola procura propiciar aos alunos respostas e experiências próprias de escolas que, estando atentas ao mundo *glocal*, (re)pensam práticas em prol da formação de cidadãos ativos, sabedores e empreendedores.

É o caso do Projecto **Ensino Bilingue Precoce** (EBP) em que a nossa escola é uma das pioneiras. Segundo as linhas gerais do projeto, os professores têm que lecionar a área de Estudo do Meio através do Inglês como Língua Estrangeira. Sabemos que o EBP apresenta mais-valias significativas ao nível da aprendizagem, pois permite, por um lado, reequacionar a abordagem do ensino da língua inglesa nas escolas públicas. E, por outro lado, através deste

método, promove-se a aprendizagem da língua materna, o desenvolvimento do pensamento crítico e, ainda, a competência (inter)cultural crítica dos aprendentes (cf. Bain, 1974).

Um outro projeto que nasceu duma necessidade sentida pelos alunos e pais, dada a quantidade de projetos europeus Comenius em curso, foi o **Pluri+RED**, por nós criado, para estimular a aprendizagem de línguas e culturas. De facto, sabemos que o fenómeno da *glocalização*, que se tem feito sentir a uma larga escala na sociedade, traz consigo consequências sociais, políticas, económicas e culturais, exigindo um grande esforço de toda a comunidade para uma adaptação às novas exigências e encarando as línguas como um instrumento fundamental para que cada comunidade se consiga expressar a si própria e se faça entender, seja na sua língua materna seja noutras línguas que funcionem como línguas francas.



Figura 1: Áreas e atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Pluri+RED

De facto, o Pluri+RED tem como principal objetivo a implementação de um plurilinguismo funcional no Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos). Através deste projeto, os alunos têm a possibilidade de desenvolver as suas competências plurilingue e competência comunicativa intercultural, participando em atividades integradoras de outras áreas disciplinares. No figura 1, percebemos as dinâmicas que criámos com este projeto: a) sensibilização a línguas estrangeiras e suas culturas, através de sessões de trabalho no âmbito do alemão, mandarim, francês, espanhol e neerlandês; b) abordagem plurilingue no seio escolar, desde a etiquetagem dos espaços escolares em seis línguas diferentes até ao uso recorrente da Língua Gestual Portuguesa e de outras línguas como o alemão e francês, de forma alternativa e/ou integrada nas práticas pedagógicas; c) oficinas lúdicas de trabalho real com as línguas e suas culturas, recorrendo-se à arte plástica, música, dança e gastronomia, como potenciadoras de práticas multisensoriais promotoras dum gosto pelas aprendizagem de línguas numa perspetiva mais funcional.

Tendo em conta a análise presente na tabela 1, debruçaremos a nossa atenção em cada um dos subcontextos em que interagimos e nos quais as práticas foram levadas a cabo, tentando fazer uma análise comparativa.

Como podemos verificar através da tabela 1, as turmas apresentam mais ou menos o mesmo número de alunos, o que é revelador da existência de alguns alunos com necessidades educativas especiais, que contribuíram forçosamente para a redução do número de alunos por turma e exigiram respostas diversificadas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Também rapidamente constatamos que grande parte dos alunos reside na cidade do Porto, existindo, no entanto, um conjunto de alunos que residem em concelhos adjacentes.

Na nossa opinião, outro dos aspetos considerados importantes e cruciais para se perceber que tipo de ambiente familiar os alunos têm é o próprio conhecimento das habilitações literárias dos pais, uma vez que pode ser outro indicador para o tipo de apoio e acompanhamento académico que os alunos poderão ter em casa, nomeadamente da parte de quem é o Encarregado de Educação. Na verdade, o número de alunos cujos pais são titulares de um nível

de escolaridade superior é muito residual, destacando-se neste contexto a turma 4ªA. É de salientar ainda que existem alguns Encarregados de Educação desempregados e outros que têm trabalhos precários, como podemos verificar através da tabela 1 (dados recolhidos dos Projetos Curriculares de Turma). Também há alguns Encarregados de Educação que têm profissões que exigem uma ausência prolongada da sua pessoa do contexto familiar, como é o caso da profissão de camionista e feirante.

Tabela 1: Análise comparativa das turmas em que realizámos a intervenção

Categoria	Turma 1ªB	Turma 4ªA	Turma 7ªB
	Escola Básica Montebello	Escola Básica Monte Aventino	Escola Básica Nicolau Nasoni
Número de alunos	24 alunos	21 alunos	22 alunos
Sexo	Masculino: 13 Feminino: 11	Masculino: 11 Feminino: 10	Masculino: 13 Feminino: 9
Variação de idades	Entre os 5 e os 8 anos	Entre os 9 e 12 anos	Entre os 11 e os 15 anos
Local de residência dos alunos	Porto: 88% Maia: 4% Rio Tinto: 4% Valongo: 4%	Porto: 90% Ermesinde: 5% Gondomar: 5%	Porto: 85% Gondomar: 5% Maia: 5% Valongo: 5%
Habilitações dos Encarregados de Educação	1º CEB: 17% 2º CEB: 29% 3º CEB: 17% Secundário: 13% Licenciatura: 25%	2º CEB: 19% 3º CEB: 14% Secundário: 24% Licenciatura: 19% Mestrado: 19% Doutoramento: 5%	1º CEB: 18% 2º CEB: 27% 3º CEB: 27% Secundário: 14% Licenciatura: 14%
Profissões dos Encarregados de Educação	Assistente Operacional: 4% Feirante: 8% Cozinheiro: 21% Desempregado: 17% Economista: 4% Empregado de limpeza: 13% Empregado de loja: 21% Enfermeiro: 4% Nutricionista: 4% Reformado: 4%	Assistente Operacional: 5% Feirante: 10% Cozinheiro: 5% Desempregado: 10% Economista: 5% Empregado de limpeza: 5% Empregado de escritório: 19% Farmacêutico: 5% Oficial de Justiça: 5% Professor: 5% Terapeuta: 5%	Camionista: 17% Feirante: 17% Desempregado: 20% Economista: 5% Empregado de loja: 15% Empregado de limpeza: 5% Empregado de escritório: 8% Operário fabril: 8% Professor: 5%
Área disciplinar favorita dos alunos	Língua Portuguesa: 17% Matemática: 20% Estudo do Meio: 63%	Língua Portuguesa: 43% Matemática: 47% Estudo do Meio: 10%	Inglês: 15% Espanhol: 40% História: 5% Educação Física: 25% Ciências Naturais: 15%

No que concerne as áreas disciplinares favoritas dos alunos, no caso do 1º CEB, nota-se alguma discrepância. Na turma 1ºB a área disciplinar favorita dos alunos é o Estudo do Meio, o que acaba por facilitar a nossa intervenção, dado o nosso enquadramento nas abordagens próprias do projeto EBP. Por sua vez, compreendemos pela análise da tabela que a turma 4ºA que os alunos preferem as áreas disciplinares de Língua Portuguesa e de Matemática em detrimento da área de Estudo do Meio. Quanto à turma 7ºB, as disciplinas favoritas dos alunos são Educação Física, Espanhol, Ciências Naturais e Físico-Química.

Tendo em conta esta sucinta análise comparativa, reveladora dum contexto e subcontextos claramente heterogéneos ao nível sociocultural e económico, importa referir que preparámos e contribuímos com práticas pedagógicas diversificadas, procurando contribuir com respostas que “cheguem” a todos os alunos, numa perspetiva inclusiva. De facto, há que passar “da heterogeneidade como problema à heterogeneidade como recurso” (Barroso, 1999:89), trabalhando competências através duma abordagem multisensorial e tendo em vista a criação de cidadãos que continuem a contribuir para a sua comunidade na e fora da escola.

2. CALEIDOSCÓPIO TEÓRICO-CONCETUAL: NOVAS ABORDAGENS E METODOLOGIAS DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO

No que concerne a fundamentação científico-pedagógica e a mobilização de conhecimentos teóricos, sempre procurei sustentar as minhas opções didáticas, tendo em conta autores de referência na didática das línguas estrangeiras.

Assim sendo, utilizei as seguintes abordagens didáticas na minha atuação pedagógica: a) uma perspectiva pedagógica crítica intercultural; b) uma abordagem plurilingue e pluricultural, na promoção de aprendizagens de outras línguas estrangeiras através da língua-alvo; c) um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar; d) um enfoque conectivista e na aprendizagem pró-ativa de línguas, através do recurso a dispositivos didáticos multisensoriais numa era *glocal*.

Posto isto, importa analisar as linhas de abordagem teóricas que segui nas minhas intervenções didáticas, nos diferentes níveis de ensino e em diferentes contextos de atuação pedagógica.

2.1. Por uma abordagem interdisciplinar e uma filosofia de projeto

Trabalhando numa escola em que impera no discurso a existência duma articulação interdisciplinar, torna-se imperativo analisar e (quase) escrutinar este conceito para entender como se deve aplicar uma abordagem interdisciplinar de forma correta.

De facto, após uma análise da literatura facilmente percebemos que o conceito de interdisciplinaridade é verdadeiramente complexo e muitas das vezes confundido com transdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade. Na verdade, estes três conceitos não existem por oposição e devem ser pensados num continuum (ver figura 2), que se assume desde a coordenação de conteúdos, a sua articulação e ainda a uma fusão de saberes de diferente natureza (cf. Pombo, 2004:99).

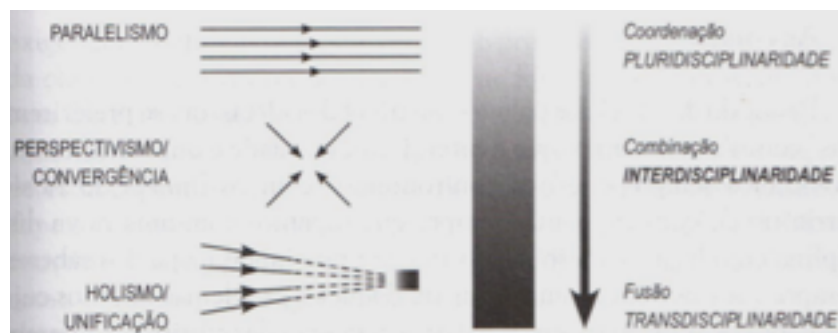


Figura 2: Continuum da disciplinaridade (Pombo, 2004:99)

De acordo com Paviani (2004:17), a abordagem interdisciplinar implica uma integração de saberes e a colaboração de sujeitos na reconstrução dos mesmos, sendo o resultado duma tensão entre os movimentos de sistematização e organização de saberes e a produção de novos. De facto, como percecionam Gallo (2000:17) e Mattedi & Theis (2002:78), revela-se uma abordagem que tem consciência da necessidade de interrelação, de maneira direta e explícita, entre as diferentes áreas disciplinares, tentando superar um processo de ensino-aprendizagem secular baseado num espartilhamento e desarticulação de saberes.

Não obstante, a abordagem interdisciplinar não pode ser concebida com a simples construção de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo entre professores, ou seja, funcionar como simples “justaposições de conteúdos, pois a interdisciplinaridade exige procedimentos detalhados e coerentes que atingem a estrutura lógica dos programas e currículos e envolve um diálogo permanente e sistemático de saberes” (Cruz, 2011:33).

Segundo Paviani (2004:45), a abordagem interdisciplinar pressupõe a existência duma situação-problema que emerge de contextos de interação dos alunos e a sua resolução, a partir duma integração de saberes e de métodos de trabalho, próprios da filosofia de projeto:

“A sistematização que (...) ignora as interações de disciplinas acaba sendo um simples resumo (...) Sistematizar é integrar conhecimentos de diferentes disciplinas em função de uma finalidade científica ou didática. Não basta justapor dados e informações. É preciso um fio condutor que lhe forneça coerência (...)” (Paviani, 2004:45).

A interdisciplinaridade faz-se verificar em intervenções educativas que impliquem uma sistematização, reorganização e aplicação de saberes num contexto. Por si só, este tipo de atividades são interdisciplinares, na medida em que se traduzem numa agregação holística de saberes de diferentes índoles, de forma desenvolver novas hipóteses de resolução de situações-problema até à sua efetiva verificação e validação. Posto isto, implica que nós, docentes, ensinemos os alunos a aceder a diferentes fontes de saber, a delimitar situações-problema, a escrutiná-las, aplicando saberes que entretanto adquiriram de forma a solucionar problemas com que se deparam. Só assim conseguiremos formar futuros cidadãos preparados para a vida ativa (cf. Rotschild, 1998:20).

Isto implica que um dado professor, ao intervir, deverá dominar e mobilizar saberes de outras áreas disciplinares e não disciplinares, uma vez que o próprio processo de ensino-aprendizagem preconizado nos dias de hoje o exige, dada o desinteresse, desmotivação e indisciplina vividos no seio escolar (Cruz, 2011:39). Nesta perspetiva, deverá ser dada ao aprendente a possibilidade de negociar o estudo de determinados conteúdos emergentes de situações-problema vividas na sociedade *glocal* em que vivem, mas em constante articulação com o estudo de conteúdos que o programa de currículo nacional exige. Em tom provocatório, poderá dizer-se que há que contemplar o estudo de situações-problema e não de disciplinas (Popper, 1972:95-97).

Acredito, pois, que há que desenvolver nos nossos aprendentes o gosto pela pesquisa e busca de informação, numa abordagem que implique uma cocolaboração, conegociação e coconstrução de novos saberes em permanência. É esta abordagem que tive em conta na elaboração das unidades didáticas que coloquei em prática com os meus alunos em situação de prática pedagógica.

Segundo o autor Clyne *et al.* (1995:85-96), devemos seguir alguns princípios na conceção de práticas interdisciplinares, os quais procurei que me guiassem na construção dum processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível para os nossos alunos: a) a criação dum processo de ensino-aprendizagem que se debate sobre situações-problema da sociedade em que

os alunos se movem; b) o estranhamento pelo contacto com realidades culturais diferentes da sua e o concomitante questionamento comparativo entre a sua e as outras realidades, como maneiras de despoletar análises críticas por parte dos alunos, levando-os a procurar soluções de forma colaborativa e negociada; c) a formação de redes de conexões e de disseminação de projetos como forma de partilhar novos saberes críticos, numa forma pró-ativa e empreendedora, próprias do mercado de trabalho dos dias de hoje.

Clyne *et al.* (1995) defende aqui uma metodologia de trabalho de projeto, que concebe uma escola ativa em que os alunos, futuros cidadãos, entram, de forma estruturada, em contacto com situações-problema e aprendem em grupo, coexperimentando e conegociando saberes. De acordo com Kirkpatrick (1994:320), mentor da metodologia de projeto, a interdisciplinaridade implica que os alunos entendam o projeto como uma proposta de ação aliciante e motivadora para levar a cabo na sociedade, com vista à resolução de um dado problema. Segundo o autor, pressupõe quatro passos: 1) decidir o propósito do projeto e o seu enquadramento no currículo do aluno; 2) realizar um plano de trabalho para levar a cabo pelo aluno; 3) executar o plano de trabalho proposto; 4) avaliar o trabalho entretanto realizado.

No entanto, como Torres (1994:204) alerta,

“es necesario asumir que no siempre los estudiantes van a proponer proyectos de interés, educativamente valiosos. Pueden existir propuestas en las que lo más importante que se genere sea diversión y placer, pero que resulten triviales desde un punto de vista educativo. Un buen proyecto curricular tiene que resultar placentero y educativo a la vez; tiene que facilitar una cierta continuidad en los aprendizajes, a la vez que hacerlos compatibles con los requisitos de relevancia (...)”.

Há pois que levar os aprendentes a desenvolver competências necessárias a uma aprendizagem ao longo da sua vida. Tendo em conta que o objetivo máximo da aula de língua estrangeira é que os alunos comuniquem e que se preparem para a comunicação a ocorrer em sociedade, importa aqui chamarmos outro conceito teórico particularmente importante no nosso estudo: o enfoque por tarefas. Trata-se de um método que surge na década de 90 nos

países anglo-saxónicos, como uma evolução do método dos enfoques comunicativos (Candlin, 1990; Nunan, 1989; Zánon, 1990).

O enfoque por tarefas é a proposta duma abordagem de aprendizagem de línguas estrangeiras, cujas unidades consistem em atividades de uso da línguas e não de estruturas sintáticas (como se fazia no método audiolingual) ou em noções e funções (como se fazia nos métodos de índole mais funcional). Como refere Nunan (1989:10), é

"(. . .) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma".

De facto, o seu objetivo é desenvolver a aprendizagem através do uso real da língua em sala de aula e não apenas mediante a manipulação de unidades sintáticas ou funcionais.

No entanto, há que perceber a própria definição de tarefa segundo este método. Este conceito encontra-se entre a tarefa final (a que representa a globalidade da tarefa) e as tarefas possibilitadoras da tarefa final (os passos necessários ao desenvolvimento da tarefa final). Assim sendo, uma tarefa: a) é uma iniciativa para a aprendizagem; b) consiste no desenvolvimento de atividades de uso da língua que sejam representativas das que se encontram fora da sala de aula; c) é desenhada tendo em conta uma estrutura, um objetivo, conteúdos e um produto final (cujo resultado final deverá ser avaliado como um processo de trabalho); d) implica o desenvolvimento de valores educativos como a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e a própria reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem; e) possui uma estrutura pedagógica adequada, estando aberta no seu desenvolvimento e resultados a uma possível adaptabilidade a intenções pessoais dos alunos e requerendo uma atenção especial ao conteúdo em detrimento da forma (Fernández, 2001).

Segundo Zánon (1999), podemos classificar as tarefas em três tipos:

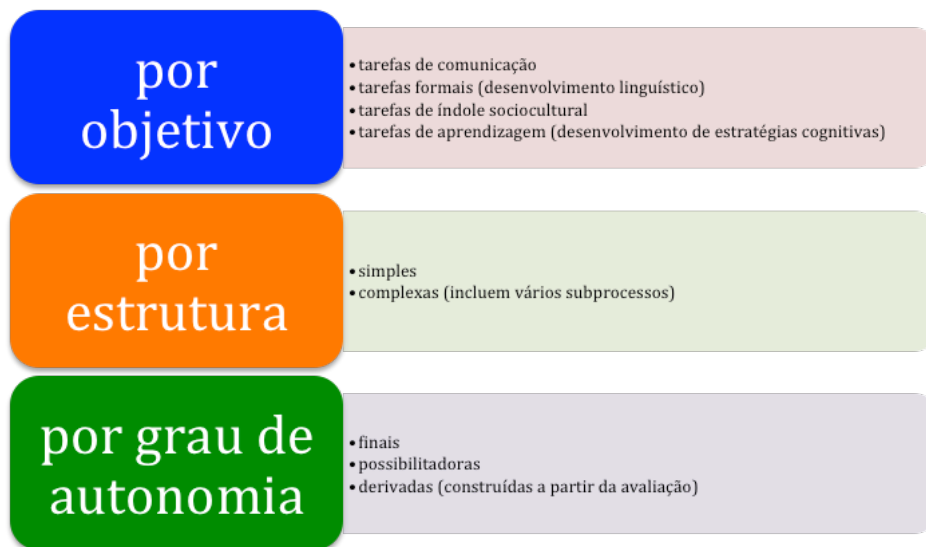


Figura 3: Diagrama com a classificação de tarefas (Zanon, 1999)

Assim sendo, há que ter em conta várias estratégias no desenho duma tarefa, como podemos observar pelo esquema que se segue:

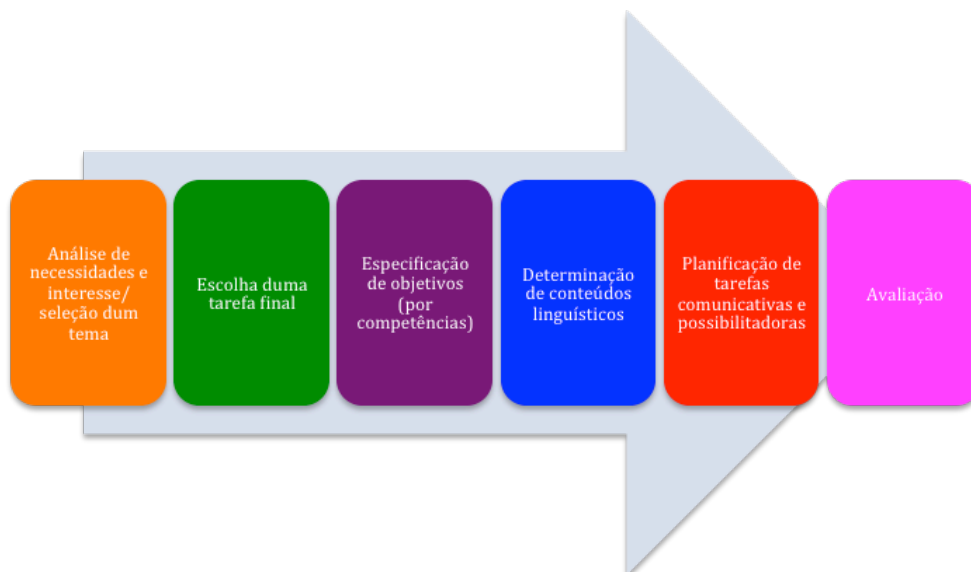


Figura 4: Esquema sobre as estratégias a ter em conta no desenho duma tarefa

Este tipo de abordagem, como podemos observar pelos esquemas gráficos anteriores, facilmente se coaduna com o método de projeto e a abordagem interdisciplinar a que atrás nos referimos e que tivemos em conta na nossa prática pedagógica. De facto, podemos facilmente concluir que: a) a programação do currículo não parte duma lista prévia de conteúdos; b) os

alunos são os responsáveis pela tomada de decisões, nomeadamente pela seleção de temas, objetivos e sua avaliação; c) todas as atividades ou tarefas possibilitadoras justificam-se na relação com a obtenção de um resultado final, traduzido num projeto; d) a conceção deste projeto deverá resultar numa programação de atividades que denotam uma dada coerência interna e com um cariz interdisciplinar; e) as tarefas devem incluir as necessidades do aprendiz, permitindo que este atue de acordo com a sua personalidade, mas em colaboração com os seus companheiros, no que concerne a busca, seleção, tratamento e negociação de informação.

Posto isto, podemos dizer que este tipo de metodologias implica uma alteração no modo de atuação dos professores, mas sobretudo dos alunos na sala de aula de línguas estrangeiras. Referimo-nos aqui a uma pedagogia para a autonomia, sobre a qual nos propomos debruçar no subcapítulo seguinte, entre outros conceitos relacionados com a mesma.

2.2. Caminhos para a construção duma (hiper)pedagogia para a autonomia

No subcapítulo anterior focámos a nossa atenção numa metodologia de trabalho de natureza interdisciplinar, que coloca o aluno como responsável pelas suas próprias decisões quanto à elaboração de um projeto e subprocessos a ele inerentes.

Neste sentido, o professor assumirá o papel de “facilitator of learning” (Littlewood, 1992), contribuindo para a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem estimulante e desafiante, orientando os sujeitos aprendentes no processo de descoberta do que os rodeia, funcionando como um agente de transformação e não de reprodução (Jiménez Raya *et al.*, 2007:6). Neste enquadramento, a aprendizagem é vista como um processo contínuo, funcionando como uma experiência através da qual os professores conhecem o que os alunos conseguem fazer e o que podem vir a fazer.

Como já aqui referimos, o aluno é coresponsável neste processo, pois é necessário que este planifique, monitorize e avalie a sua aprendizagem (cf. Lamb, 2006), ou seja, permitir-lhes que: a) identifiquem as suas motivações, aspirações e necessidades; b) construam objetivos e metas de aprendizagem;

c) escolham tópicos de aprendizagem baseados na realidade circundante; d) selecionem métodos de trabalho; e) criem produtos finais baseados num percurso formativo autorregulado; f) e, ainda, se autoavaliem, de acordo com o que era expectável. Referimo-nos aqui a uma pedagogia para a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, que pressupõe que o professor esteja “atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia”, testemunhando o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (Freire, 2007:79-80).

Como refere Vieira (2006:WEB), uma pedagogia para a autonomia implica um processo de ensino-aprendizagem em que “educadores e educandos se embrenham nos problemas e dilemas das situações em que ensinam e aprendem, comprometendo-se (...) a lutar por uma educação que seja cada vez mais justa e democrática. (...)”

Defendemos aqui uma pedagogia para a autonomia por oposição a uma pedagogia da dependência. Neste contexto, verificamos que o professor terá que se assumir como um orientador que é capaz de desafiar o aluno na busca de saberes e na sua (re)construção e de promover a responsabilização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A pedagogia para a autonomia é uma perspetiva emancipatória do processo de ensino-aprendizagem de línguas, que percebe os aprendentes e professores como:

“critical (rather than passive) consumers and creative producers of knowledge, co-managers of teaching and learning processes, and partners in pedagogical negotiation” (Jiménez Raya *et al.*, 2007).

Não devemos esquecer que os nossos alunos trazem para o processo de ensino-aprendizagem o seu “internal syllabus” (Jiménez Raya *et al.*, 2007), que poderá influenciar a consecução de um dado projeto. Posto isto, como podemos observar na tabela 2, há o dever de criar situações e materiais significativos para os alunos, que respeitem os seus saberes socialmente construídos na comunidade de que fazem parte (Freire, 2007:30).

Tabela 2: Papéis do aluno e professor na pedagogia para a autonomia (Vieira, 2004)

Papéis do aluno	Papéis do professor
<p>1. Reflexão Reflexão sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem da língua</p> <p>Consciencialização linguística Relativa a dimensões formais, pragmáticas e socioculturais da língua</p> <p>Consciencialização processual Relativa a processos de aprendizagem da língua: sentido de auto-controlo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didáctico (objetivos, atividades, materiais, avaliação, papéis...)</p> <p>2. Experimentação Experimentação de estratégias de aprendizagem da língua Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)</p> <p>3. Regulação Regulação de experiências de aprendizagem da língua Regular/ avaliar atitudes, representações, crenças Regular/ avaliar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objectivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico e o seu contexto</p> <p>4. Negociação Co-construção de experiências de aprendizagem da língua Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p>	<p>Compreender a educação em línguas e o seu papel no currículo Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia no ensino de línguas Conceber o ensino de línguas como uma actividade indagatória e exploratória Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário) Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares</p> <p>Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais) Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.) Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação) (...)</p>

Todo o processo de ensino-aprendizagem deverá ser encarado como um processo enquadrado culturalmente, mas também de (re)construção cultural (Cruz, 2011:83). Falamos aqui duma pedagogia intercultural que implica um processo interativo, cuja transformação cultural acontece na coconstrução e partilha de saberes e na intercompreensão.

Segundo Abdallah-Pretceille (2005), só se conhece o Outro e sua cultura através diálogo cultural entre culturas. Neste diálogo, o sujeito aprendente não perde a sua identidade mas assume uma postura de valorização recíproca das outras culturas com que contata.

Há, pois, que treinar o aluno na aula de língua estrangeira para este encontro intercultural, o mais cedo possível, entendendo-o como uma oportunidade de enriquecimento mútuo pela diversidade. Isto implica que fomentemos práticas de aprendizagem colaborativa, preparando-os para as exigências dum mundo em permanente mudança, devido à globalização económica e tecnológica e mobilização física e virtual dos cidadãos.

Com a implementação do Plano Tecnológico da Educação desde 2007, podemos crer que estamos a preparar cidadãos pró-ativos tanto num plano físico como digital. No entanto, este desenvolvimento deverá ser mais que um apetrechamento de recursos tecnológicos da escolas, ou seja, há que repensar o processo de ensino-aprendizagem no sentido do desenvolvimento de práticas baseadas numa hiperpedagogia crítica. De acordo com Costa (2007:279:281), mentor deste plano em Portugal, há que promover “o desenvolvimento de alunos intelectualmente activos, alunos construtores de currículo, alunos que reflectem sobre o que estão a aprender, que descobrem soluções para problemas reais, que trabalham autonomamente (...).”

Como podemos observar pela figura 5, devemos desenvolver práticas que privilegiem uma pedagogia crítica, que encara o currículo como algo conegociado e coconstruído com o aluno, seleccionando estratégias estimulantes, experimentais e desafiadoras que sejam significativas para os alunos e que, acima de tudo, aproveitem a literacia eletrónica dos aprendentes, pois estes já usam algumas ferramentas Web 2.0 “de forma efetiva, competente, em atividades que lhes interessam, não necessariamente induzidas pela escola e trabalho escolar (...) (Costa, 2007:279:281).

Esta pedagogia crítica é revolucionária pelo compromisso com o ato de ensinar a ler o mundo de forma crítica e a transformar as relações educativas convencionais dominantes (cf. Allman, 2001). No entanto, há que não confinar os aprendentes apenas à esfera de interação oferecida pelo mundo físico/presencial e dar-lhes a oportunidade de (re)criar saberes na esfera do virtual,

nos *blogs*, *wikis* e outras redes sociais, na era do conectivismo (Siemens, 2004; Downes, 2007).

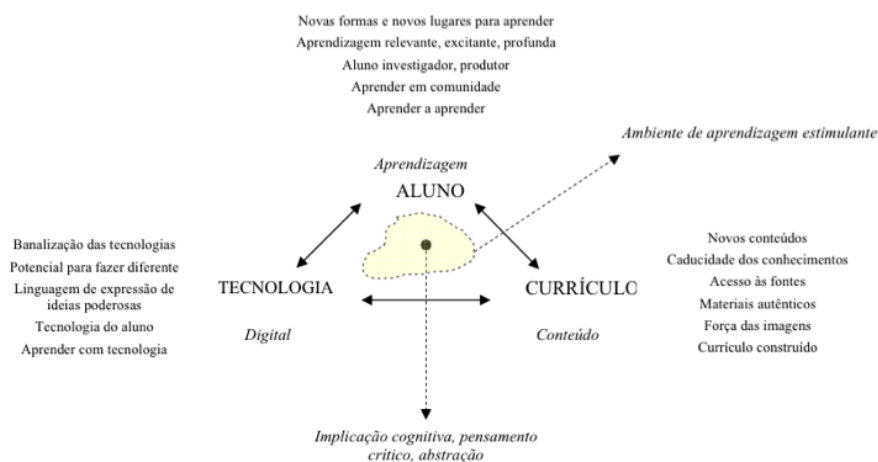


Figura 5: A tríade Aluno-Tecnologia-Currículo (Costa, 2007)

Falamos aqui duma hiperpedagogia crítica na linha de Dwight & Garrison (2003) que acredita na criação de cidadãos *bricoleurs*¹ que se tornam verdadeiros aprendentes *pronetários*² (Rosnay, 2006) através da Web 2.0 e suas ferramentas. De forma estimular a partilha e o questionamento de saberes entre os nossos alunos, há que desenvolver atividades que dêem oportunidades de treino aos aprendentes para que estes consigam ter êxito em verdadeiros encontros interculturais. Segundo Cruz (2011), dever-se-á desenvolver práticas de foro interdisciplinar, pois por si só encerram em si a exigência do questionamento de situações-problema e um diálogo com vista à sua resolução.

Dado que encaramos a aprendizagem de línguas como um compromisso para a cidadania, importa visitarmos aqui outros conceitos que assumem particular importância neste contexto pois centra-se na natureza intercultural duma situação comunicativa coconstruída em grupo: o da Competência Comunicativa Intercultural e Competência Plurilingue. Analisaremos estes conceitos no próximo subcapítulo.

¹ Os autores referem-se a cidadãos que são capazes de analisar cirurgicamente a sociedade de que fazem parte e de intervir sobre ela, melhorando-a.

² Este conceito refere-se a um novo tipo de utilizadores de Internet que são capazes de usar ferramentas Web 2.0, nomeadamente as redes sociais, para produzir, partilhar e difundir as suas ideias e opiniões.

2.3. Das Competências Plurilingue e Comunicativa Intercultural ao desenvolvimento duma Consciência Cultural Crítica

No subcapítulo anterior vimos que se deve equacionar o processo de ensino-aprendizagem de línguas como uma oportunidade de experimentação e simulação de encontros interculturais presenciais ou virtuais. Por si só, a aula de língua estrangeira é uma situação comunicativa, pois a comunicação é “o meio, o contexto, a finalidade e o objeto de aprendizagem” (Cruz, 2011:53).

De facto, desde sempre a didática das línguas se preocupou com o desenvolvimento duma competência comunicativa, tida como “knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate” (Hymes, 1972:277). Esta competência de ação social complexa, que implica a mobilização das componentes linguística, discursiva, referencial, pragmática, sociocultural, estratégica e social, é uma competência em construção que se vai consolidando no próprio terreno de interação (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003).

Na última década, esta competência tem sido abordada numa perspetiva intercultural, num sentido mais formativo e de compromisso com uma cidadania ativa (Cruz, Araújo e Sá & Moreira, 2009) e de “mediação entre contextos que utilizam normalmente diferentes línguas” (Andrade & Araújo e Sá, 2003:493)., recorrendo-se de outra competência que “opera em situações de contacto de línguas ou culturas, incentivando o sujeito a gerir as múltiplas possibilidades, mas também barreiras e conflitos (linguísticos, culturais, identitários, cognitivos, afetivos) que nelas ocorrem” (idem).

Referimo-nos aqui à Competência Plurilingue, que é característica de cada sujeito em interação, revelando-se como dinâmica, heterogénea, compósita e desequilibrada e facilitando a (re)negociação de saberes linguístico-culturais de forma sistemática (Andrade & Araújo e Sá, 2003). Esta competência plural permite a criação de um terceiro espaço que Kramsch (1996) apelida de “third culture in its own right”, pela interseção dos contextos discursivos da(s) língua(s) materna(s) e língua(s) alvo, facilitando a intercompreensão entre os sujeitos.

É uma competência que depende de quatro grandes dimensões que estão interrelacionadas (ver figura 6). De facto, a dimensão de gestão da dimensão

socioafetiva diz respeito à mobilização de motivações, anseios, atitudes e vontades do sujeito em interação com o Outro. Por sua vez, a dimensão referente à gestão de repertórios de aprendizagem compreende a gestão de estratégias e recursos de autorregulação cognitiva, semelhantes aos que analisámos no subcapítulo anterior. Já a dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativas implica a capacidade individual do sujeito de gerir as diferentes línguas e culturas a elas inerentes, tendo em conta as suas funções, estatutos e papéis no encontro intercultural, no qual mobiliza também a dimensão de gestão da interação.



Figura 6: Dimensões da Competência Plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2003)

A competência plurilingue está, desta forma, intimamente relacionada com a competência comunicativa intercultural, pois ambas dizem respeito à capacidade de utilizar as línguas para comunicar no encontro intercultural. Segundo Byram, Gribkova & Starkey (2002:9-10), a Competência Comunicativa Intercultural refere-se à capacidade de coconstruir saberes e partilhá-los com o Outro.

A propósito dos resultados dos projetos JALING e EVLANG, ambos relacionados com a promoção da descoberta da diversidade de línguas e suas culturas no 1º Ciclo do Ensino Básico, Candelier (2001) acrescenta que a Competência Comunicativa Intercultural não é mais do que: a) a consciência que os sujeitos têm das línguas e a sua capacidade de interpretar e relacionar saberes linguístico-comunicativos (*skills of interpreting and relating*) e de gerir capacidades de descoberta e interação no encontro intercultural (*skills of discovery and interaction*); b) a própria mobilização de atitudes favoráveis e positivas relativas à diversidade e plurilinguismo do encontro intercultural e a própria disponibilidade para a troca de saberes e experiências nesse mesmo

encontro (*attitudes*); c) o próprio conhecimento linguístico-cultural que se tem (*knowledge*) no que concerne saberes relacionados com a cultura da(s) língua(s) alvo e o conhecimento dos próprios processos de interação e a sua adequação a um dado contexto.

Quanto maior for o treino destas competências em interação no seio da sala de aulas de línguas melhor estarão os nossos alunos, enquanto futuros cidadãos, preparados para os encontros interculturais e as exigências que estes acarretam.

Contudo, para além duma consciência e conhecimento da existência de culturas diferentes da sua, há que fomentar o desenvolvimento duma consciência cultural crítica desde cedo que, segundo Phipps & Guilherme (2004), implica outros conceitos como “reflexão”, “diferença”, “conflito”, “diálogo”, “apoderamento”, “ação” e “esperança”:



Figura 7: Consciência Cultural Crítica: conceitos associados (Phipps & Guilherme, 2004)

No que diz respeito ao primeiro conceito, “reflexão”, implica que os alunos analisem criticamente os saberes com que contatem, estando relacionado com a ação, pois implica que estes passem a agir de acordo com a nova reflexão crítica. Por sua vez, “diferença” diz respeito à diferença cultural, própria do encontro intercultural. Particularmente interessante é o conceito de “diálogo” que existe no “nexus between critical reflection and critical action” (Phipps &

Guilherme, 2004:4), ou seja, é no diálogo que se dá a passagem para ação mais refletida e pensada. O apoderamento da voz por parte dos aprendentes é necessário para o desenvolvimento duma pedagogia crítica baseada na responsabilidade e autonomia (Giroux, 1997), preparando-os para uma futura profissão e uma cidadania crítica e ativa baseada na esperança de é possível melhorar a sociedade de que se faz parte, resolvendo situações-problema.

2.4. A multisensorialidade e a aprendizagem: o papel do som, imagem, sabor, tato e cheiro na aprendizagem de línguas estrangeiras

Todos nós sabemos que os nossos alunos, futuros cidadãos, pertencem a uma geração com necessidades multisensoriais. Como tal, torna-se necessário incluir nas práticas letivas estratégias que usem e estimulem o uso dos cinco sentidos.

De facto, ao experimentar o mundo que nos rodeia exploramos as nossas capacidades multisensoriais. Ao tentarmos identificar se um determinado carro que apitou e que está em movimento é dum amigo, estamos a usar e a processar tarefas que envolvem dois sentidos: o visual e o auditivo.

Nestas tarefas próprias do dia a dia, fomos treinados e habituados para o processamento de sinais multisensoriais. O uso de processamento de informação unisensorial é tido como algo artificial, pois não estamos a usar todo o potencial perceptivo de que somos detentores. É o que normalmente acontece num ensino com práticas tradicionais. Como refere Shams & Seitz (2008:WEB):

“Studies of learning, and in particular perceptual learning, have focused on learning of stimuli consisting of a single sensory modality. However, our experience in the world involves constant multisensory stimulation. For instance, visual and auditory information are integrated in performing many tasks that involve localizing and tracking moving objects. Therefore, it is likely that the human brain has evolved to develop, learn and operate optimally in multisensory environments. We suggest that training protocols that employ unisensory stimulus regimes do not engage multisensory learning mechanisms and, therefore, might not be optimal for learning. However, multisensory-training protocols can better approximate natural settings and are more effective for learning.”

De facto, sabemos que a aprendizagem pode ser uma tarefa difícil, mesmo apesar de termos sido treinados para aprender. Aprendemos desde cedo quando alguém nos lê uma história ou quando tentamos memorizar. Também aprendemos através da televisão e de exemplos ou mesmo experimentando algo. No entanto, à medida que a sociedade evolui ao nível tecnológico e as crianças e os jovens são expostos a grandes quantidades de informação de diferentes fontes, a educação terá que traduzir e espelhar novas formas de aprendizagem de natureza, também ela, multisensorial.

Como facilmente adivinhamos a aprendizagem multisensorial oferece ao aluno a possibilidade de interiorizar algo através da experiência. Ao ler como se faz um bolo de laranja não é tão produtivo como efetivamente conceber um. Ao fazer um bolo, a criança aprende quais os ingredientes que fazem parte da receita, tocando neles e cheirando-os. Aprende também a mexer o bolo, quanto tempo demora a cozer e ainda o seu cheiro assim que estiver pronto. Por último, também aprende ao que sabe.

Segundo Arslan (2009:WEB),

“Every lesson should include a hands-on experience. If the lesson is about fractions, let the children play with plastic pies with slices to understand. If the lesson is on writing, play games that allow students to identify better writing techniques. Use the computer and online resources to take learning to a new level where they can see and hear and interact. Consider the potential of touch screens in education, where a child can easily slide objects back and forth on the screen and learn in the process.”

Nos dias que correm as estratégias de aprendizagem multisensoriais são sobretudo usadas na Educação Especial de forma recorrente, mas deveriam ser também usadas no ensino regular fomentando uma aprendizagem multimodal. A aprendizagem multisensorial transforma os sentidos em canais de perceção que ativam as conexões cerebrais. Olhando para trás no tempo, vemos as raízes da aprendizagem multimodal em abordagens como o *Total Physical Response* (cf. Richards & Rodgers, 1986:87) ou a *Taxonomia de Bloom* (cf. Anderson & Sosniak, 1994), um psicólogo que descobriu três domínios importante para a aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

Contudo, é com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1993:60-61) que a abordagem multisensorial ganha a sua maior expressão. García (2010:22-24) propôs no seu estudo intitulado “Multisensory learning applied to TEFL in secondary education” um conjunto de estratégias que permitem fomentar aprendizagens multisensoriais e, acima de tudo, estar adequadas a todos os alunos, numa forma inclusiva. Na figura que se segue apresentamos essas estratégias:

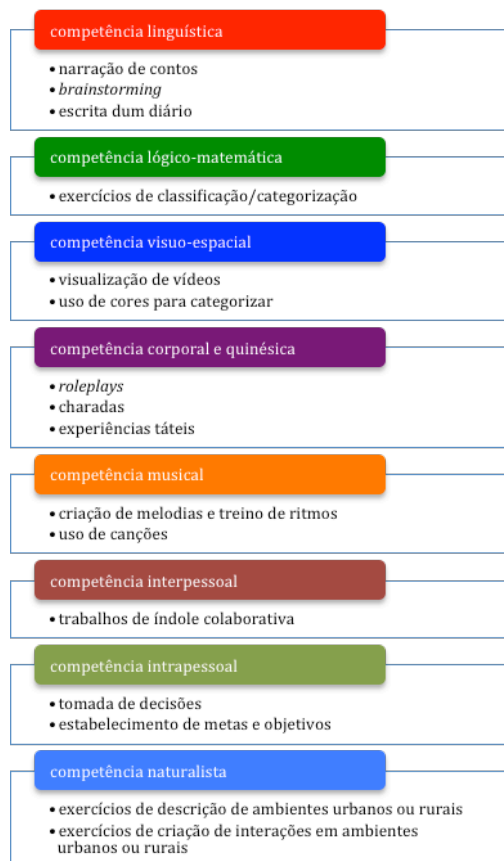


Figura 8: Estratégias de aprendizagem multisensoriais (Garcia, 2010)

Como sabemos, o *Currículo Nacional do Ensino Básico*³ (Ministério da Educação, 2001) aponta para o desenvolvimento de competências essenciais através de modelos de intervenção didática, baseados numa pedagogia intercultural, que seja participada, interativa e significativa para os contextos de interação dos nossos alunos.

³ Este documento foi, entretanto, revogado com o Despacho n.º 17169/2011. D.R. n.º 245, Série II de 2011-12-23.

De facto, as abordagens, metodologias e recursos a ter em conta devem basear-se nas realidades sociais que vivemos neste mundo *glocal* (Cruz, 2011), onde ferve uma comunidade ávida de conhecer o Outro e sua cultura. Assim sendo, a aprendizagem duma língua estrangeira está longe de ser apenas o processo de conhecimento e aquisição de uma competência linguística. Deverá antes ser um território de intervenção comunicativa, de diálogo intercultural, de maximização das múltiplas competências dos nossos alunos, na perspetiva de García (2010) e duma relação afetiva com a língua (Marques, 2004).

Posto isto, conforme preconizado pelo Conselho da Europa (2001), na aula de língua estrangeira, dever-se-ão criar situações de interação, receção e produção recursos diversificados, no que concerne uma diversidade de tipos de textos e o uso duma linguagem hipermédia, sempre que possível. Neste relatório, procuraremos evidenciar o uso de diferentes recursos, cuja sistematização encontramos no seguinte esquema:



Figura 9: Constelação de recursos hipermédia utilizados

Acompanhando a preparação científico-pedagógica, sobre a qual nos debruçamos neste capítulo, procurámos manifestar rigor científico no que concerne um domínio das línguas inglesa e espanhola e suas culturas, tentando alargar os horizontes culturais dos aprendentes, ao dar-lhes a hipótese de conhecer culturas e subculturas distintas da sua. Tentámos maravilhar e motivar os alunos para a aprendizagem destas línguas, através duma exploração diversificada dos recursos culturalmente ricos.

3. ALGUNS CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS NA (TENTATIVA DE) IMPLEMENTAÇÃO DUMA PEDAGOGIA CRÍTICA NO 1º, 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Tendo em conta estratégias pró-ativas e não esquecendo conteúdos culturalmente ricos, estas multiabordagens foram sendo implementadas através do recurso a materiais atuais, reais e ligados aos contextos significativos dos nossos alunos, nos 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Neste capítulo, debruçaremos a nossa atenção em algumas práticas de ensino-aprendizagem reveladoras da implementação duma pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial.

3.1. As práticas multisensoriais e a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico

Em articulação com as áreas disciplinares de Estudo do Meio, Educação Plástica, Música, Língua Portuguesa e Tecnologias da Informação e Comunicação, os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico tiveram oportunidade de:

- a) compreender contos em outras línguas, pertencentes ao espólio cultural das línguas-alvo, desenvolvendo o gosto pela descoberta das experiências que os *picturebooks* poderão oferecer (Mourão, 2003);
- b) mobilizar palavras ou expressões na língua-alvo, por via da oralidade (no caso do 1º ano de escolaridade) e por via da escrita e oralidade (no caso do 4º ano de escolaridade);
- c) experimentar jogos físicos ou interativos digitais pertencentes ao mundo tecnológico das culturas das línguas-alvo;
- d) dançar ao ritmo de canções estimulantes e significativas, acompanhando-as de coreografias ou Língua Gestual Portuguesa (língua importante no contexto educativo do Agrupamento de escolas Nicolau Nasoni);
- e) deslindar problemas sobre situações-problema com que se deparam no dia a dia (cf. Tierney, Readance & Dishner, 1990; Underhill, 2000);
- f) manipular objetos próprios da cultura alvo ou ilustrativos;
- g) realizar projetos que desenvolvessem a sua motricidade fina;
- h) interpretar pequenos vídeos ilustrativos de aspetos culturais das línguas-alvo;
- i) estimular a sua competência plurilingue e competência comunicativa intercultural, para a criação de práticas de intercompreensão felizes (Andrade & Araújo e Sá, 2003);
- j) avaliar as suas próprias aprendizagens de forma prática,

confrontando-os com aquilo que efetivamente se revelou significativo para eles de acordo com os objetivos iniciais e conhecimentos prévios que estes têm, através de estratégias como o “Thumbs Up, Thumbs Down”, entre outras.

No que concerne as intervenções no âmbito do **Inglês**, no 1º Ciclo do Ensino Básico, enquadradas no projecto EBP do agrupamento, optei pela elaboração duma unidade didática que, por um lado, se revelasse significativa em termos de recursos para os alunos, mas que, por outro lado, desse seguimento ou articulasse com conteúdos já trabalhados ou a trabalhar pela docente titular. Posto isto, a minha opção recaiu no uso do desenho animado “Dora, The Explorer”, como elemento motivador e elemento de ligação entre os conteúdos a abordar. Através de materiais atrativos e significativos, propus-me trabalhar os seguintes temas: a) frutas, cores, números; b) operações de cálculo (adição e subtração); c) contrários/antónimos; d) a cidade, seus edifícios e itinerários; e) a análise dos *picturebooks* “Dora loves Boots” e “Dora’s Opposites Book in English and Spanish”; f) a criação dum fantoche da Dora num saco de papel.

Destas intervenções realço como momentos significativos, para os meus alunos do primeiro ano do 1º CEB, as práticas de índole multisensorial, que provocaram a curiosidade, a criatividade e a comunicação em sala de aula. De facto, no que concerne a primeira sessão, os alunos tiveram oportunidade de conhecer a Dora e os seus amigos. Para marcar a transição para uma aula de inglês, pedi que os alunos indicassem a *password* de entrada (“mango”) na sala de aula (combinada previamente com os mesmos). Posteriormente, os alunos cantaram a “Hello Song” com a coreografia em Língua Gestual Portuguesa. Depois de a cantarem duas vezes, comecei a sessão com a apresentação do fantoche da Dora, da sua mochila, mapa, amigo Boots e inimigo Swiper. Através do uso do fantoche e numa segunda fase de *flashcards*, os alunos teriam que repetir as palavras com os nomes de cada uma das personagens.

Depois de me ter certificado que eles tinham interiorizado os nomes das personagens, realizei a transição para o momento do conto, com o recurso à criação duma paisagem sonora. Através do uso de sons da natureza constantes duma apresentação *Keynote*, alguns alunos simularam ser uma árvore, alguns o vento e ainda outros pássaros (com o gesto em Língua Gestual Portuguesa). Foi uma atividade de transição muito interessante pois os

alunos foram cumprindo as instruções dadas de forma muito criativa e motivadora. Por fim, surgiu no ecrã um poço e coloquei o meu chapéu de contador de história (uma flor) para marcar definitivamente a transição para a “hora do conto”. Simulando o som de um balde a subir no poço (*cric, crac, cric, crac*), conseguimos retirar a história do fundo do poço...



Figura 10: O uso do chapéu de contador de histórias e *Dora, The Explorer*, como dispositivos didáticos

O *picturebook* foi usado de forma interativa através do recurso a uma apresentação *Keynote*, cheia de cores e muito viva. Ao longo da apresentação do conto, os alunos teriam que desempenhar algumas tarefas como carregar em itens, como a mochila ou mapa, ou ainda repetir palavras. Através destes recursos consegui verificar se os alunos estariam a compreender a história. Foi, mais uma vez, um momento muito enriquecedor, já que à medida que iam aparecendo algumas das personagens, que os alunos conheceram anteriormente, estes dançavam ao ritmo de algumas canções, como por exemplo: “Backpack, Backpack”, “I’m the Map” ou “Swiper, no Swiping”. Segundo Marques (2004:WEB), “a canção faz parte do universo de referência dos alunos”, e como tal, “levar um sucesso discográfico para a sala de aula ou escolher uma música que corresponde às preferências musicais dos discentes, faz com que a aprendizagem se transforme em prazer”. Por outro lado, como acrescenta esta autora, uma outra vantagem da canção é que permite introduzir a interculturalidade na sala de aula, ao estabelecer a ligação entre a língua e a sua cultura.

Depois da apresentação do conto, o professor mostrou o cesto com frutas que a Dora teria levado para o piquenique, que teria realizado com Boots, conforme podemos observar pela imagem que se segue:

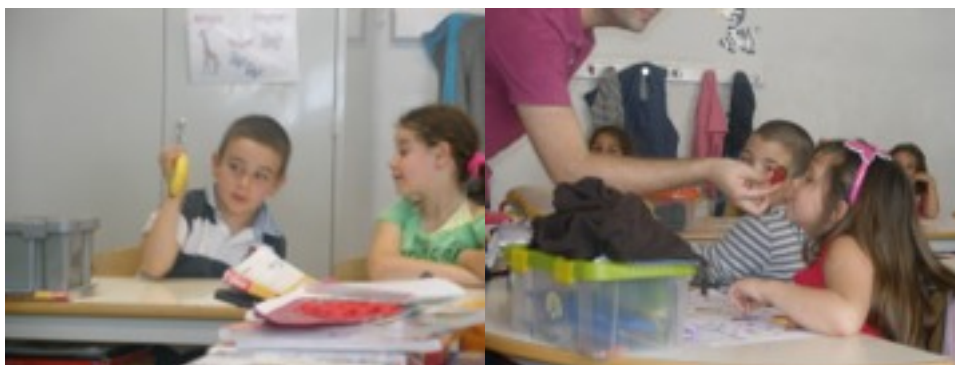


Figura 11: Alunos a manipular e a cheirar a fruta

Os alunos foram assim preparados para a atividade que viriam a realizar de seguida: o *blindfold game*. Foram chamados três alunos para experimentar as frutas com uma venda, para tentarem adivinhar de que fruta se tratava e o seu nome. Foi uma atividade também muito dinâmica e aliciante para os alunos, pois explorou outros sentidos dos alunos, normalmente esquecidos no seio escolar.



Figura 12: Aluna a desenhar as frutas que gosta e que não gosta

Num terceiro momento da aula, os alunos tiveram oportunidade de indicar quais seriam as frutas de que gostavam e as de que não gostavam, desenhando-as numa folha preparada com a integração da estratégia “Thumbs Up/Thumbs Down” (ver figura 12). Foi uma atividade que correu bem, pois os alunos tiveram que verbalizar quais as frutas de que gostavam e as que não gostavam em inglês. Também foi apresentado o projeto que teriam que realizar em casa com a ajuda dos pais. Considero que aqui deveria ter explicado com mais pormenor a atividade a realizar, pois, ainda que uma minoria, nem todos os alunos a compreenderam, tendo sido necessário explicá-la de novo no final.

Posteriormente, foi trabalhada a área do cálculo matemático. Para marcar a transição, os alunos tiveram que realizar uma ficha muito simples, em que teriam que contar o número de frutas presentes no cesto de piquenique. Os alunos que fossem terminando a atividade receberiam um autocolante para validar que fizeram a atividade com sucesso. Sinto que os alunos adoram ser premiados e gratificados pela realização de atividades semelhantes a estas, para poderem mostrar em casa o seu êxito.



Swiper took 2 of Dora's apples!

How many apples do you have left?



Figura 13: Alguns diapositivos ilustrativos do jogo “Dora and the Stolen Fruit”

Com o jogo interativo digital “Dora and the Stolen Fruit”, os alunos facilmente perceberam que o Swiper estaria a roubar fruta à Dora e, como tal, seria necessário ajudar a Dora a (re)contar a fruta que levaria para o piquenique. Ao mesmo tempo que ia surgindo a personagem Swiper, que marcava o aparecimento duma nova situação-problema, os alunos teriam que dançar a música “Swiper, No Swiping”, repetindo as palavras. Foi um momento lúdico e de aprendizagem, ao mesmo tempo.

Por fim, e para terminarmos duma forma enriquecedora e trabalhado a área

motora, os alunos dançaram ao ritmo da canção “We Did It” (ver figura 14), aprendendo a expressão e o que fazer quando recebem instruções como: *Stretch your arms! Jump! Twist!*. Antes de dar a aula por terminada, fez-se a revisão de alguns dos conteúdos abordados ao longo da aula, nomeadamente os nomes das frutas, fazendo com que os alunos indicassem, recorrendo à estratégia “Thumbs Up, Thumbs Down”, se as frases que este ia referindo estariam corretas ou não.



Figura 14: Alunos a dançar e a cantar “We Did It”

No que concerne a **segunda sessão**, realço o uso da atividade de motivação despoletada mais uma vez pela descoberta do que se encontrava no interior da mochila da Dora. Lá encontraram um outro *picturebook* e um CD-ROM. O mistério instaurou-se e deu-se o mote para o tema da aula com o jogo, que estes encontraram no CD-ROM. Este jogo marca uma deslocação da Dora do campo (local onde vive) para a cidade. No percurso, a Dora tem que realizar algumas tarefas: contar patos, contar balões, escolher cores de acordo com um dado código e ainda descobrir itens. Foi uma forma muito lúdica de iniciar a aula.

Uma vez chegada à cidade, a Dora pára num dos semáforos com a mãe. Pegando no conceito de semáforo e “stop/go”, começou-se a trabalhar os contrários com a ajuda da canção “The Opposites Song”, ao som da qual tiveram oportunidade de dançar de acordo com uma coreografia e repetindo algumas das palavras. Deu-se o mote para o estudo do livro “Dora’s Opposites Book in English and Spanish”. Os alunos aprenderam os conceitos com *flashcards* (páginas do livro) e com a exemplificação motora de cada um dos conceitos.



Figura 15: Alunos a jogar “Dora’s Big City Adventure”

Também no que se refere à intervenção em **Espanhol** num 4º ano do 1º CEB, evidencio aqui como boa prática uma aula em que foram trabalhados conteúdos como a reciclagem, numa abordagem multisensorial e cultural. Fazendo a ponte com a sessão anterior, sobre animais ibéricos em vias de extinção e na qual se realizou a mostra do vídeo “El Lince Perdido” e tiveram oportunidade de jogar “Cuenta Atrás 2000” (*juego de la oca*), apresentei aos alunos novos estímulos visuais e sonoros. Concordamos com Gargallo & Gargallo (2005:6-7), quando referem que o uso de vídeo na aula de Espanhol como língua estrangeira

“permite observar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación (...) Porque aprender una lengua es también descubrir los valores culturales de la sociedad que la habla, acercarse a otras formas de vida y reconocer el valor de las propias”.

Nesta segunda aula, continuámos a insistir no uso de materiais autênticos e multimédia. Através de tiras de banda desenhada com os membros da banda *Los Colorados* (banda musical do Panamá constituída por animais em perigo de extinção) introduziu-se o tema da reciclagem. Foi uma maneira muito interessante de começar a aula, pois os alunos conheceram mais duas espécies em perigo de extinção e lembraram-se de outra que aprenderam anteriormente: *el águila*. Seleccionámos este tipo de texto, pois é um texto cultural e motivador para os alunos que pode ser definido como

“una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma,

según la selección hecha por un narrador. Cada momento, expresado por medio de una ilustración, recibe el nombre genérico de viñeta. Los textos, que pueden existir o no según las necesidades narrativas, permiten significar todo aquello que los protagonistas de la acción sienten, piensan o verbalizan.” (Martín, 2006:15).



Figura 16: A banda “Los Colorados” (banda desenhada e vídeo da canção)

Um dos momentos fortes da aula foi o trabalho que se fez com um dos sucessos da banda através da visualização do vídeo de música “Reducir, reutilizar y reciclar”, que ensina aos alunos as regras dos três erres. Fez-se a pré-audição e a pós-audição. Os alunos participaram de uma forma muito intensiva nas atividades, sobretudo na dança com a coreografia em Língua Gestual Portuguesa, muito importante para os alunos surdos da turma e para o trabalho da competência plurilingue com os restantes (Cruz & Cruz, 2006), desde uma idade precoce. Todos aprenderam os gestos muito rapidamente.

Outro momento muito interessante e forte em aprendizagem foi a leitura do conto “La Ciudad de Arusabnarg”.

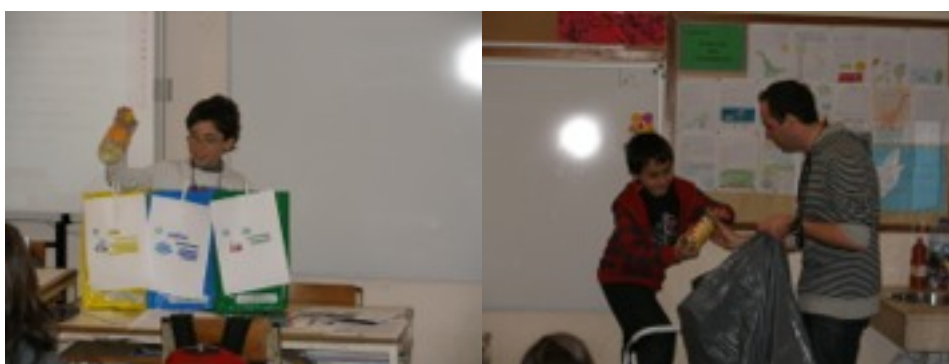


Figura 17: Didatização do conto “La Ciudad de Arusabnarg”

O estudo deste conto da cidade com a língua “séver” fez-se com a ajuda de um guião de leitura, como os que os alunos já estão habituados a preencher em Língua Portuguesa, e com atividades muito interativas. Através do uso dum escadote, de contentores amarelo, verde e azul, e de um grande saco de lixo com objetos autênticos (com palavras em espanhol, como “leche desnatada, galletas, etc.), os alunos ensinaram os habitantes da cidade a política dos três erres ao colocar garrafas de vidro, pacotes, papel, latas e plástico nos seus contentores correspondentes.

Depois de um outro momento lúdico, o jogo digital, os alunos jogaram em grupo e puseram em prática aquilo que aprenderam anteriormente sobre a reutilização de materiais, pois criaram um *portarretratos* com material usado (botões, laços, autocolantes, caixa de CD, CD usado, etc.). Ficaram tão interessados com o seu projeto de prenda para o dia da mãe, que já o queriam levar no mesmo dia.



Figura 18: Alunos a jogar “Separar para reciclar”

3.2. O desenvolvimento duma consciência cultural crítica através duma metodologia de projeto de natureza interdisciplinar, plurilingue e pluricultural no 3º Ciclo do Ensino Básico

Neste subcapítulo serão apresentadas algumas estratégias de ensino-aprendizagem ilustrativas duma abordagem interdisciplinar e plurilingue. Quanto ao **primeiro exemplo** de prática debruçaremos a nossa atenção na atividade “¿Quién eres tú?”, que tem como tema aglutinador a temática das línguas e culturas, através da qual se colocou os aprendentes em contacto com outras línguas e culturas, nomeadamente com: o alemão, o mandarim, o

japonês e inclusive o quechua ou mirandês, línguas minoritárias e com as quais os alunos não têm um contacto frequente. De acordo com Byram & Risager (1999), o professor deve desenvolver as competências plurilingue e intercultural, funcionando como um mediador intercultural responsável pelo treino destas competências que se caracterizam pela interseção de dois ou mais contextos discursivos relativos às línguas de interação, com o fim de fazer com que seja possível que os alunos sejam capazes de criar sentidos comuns com o Outro e também de resolver conflitos linguístico-culturais (cf. Cruz, 2011).

Num primeiro momento, os alunos participaram em plenário no jogo digital “¿Quién es quién?”.



Figura 19: Jogo digital

Foi uma atividade muito dinâmica, a partir da qual se fez a descrição física de alguns alunos de diferentes partes do mundo e, ao mesmo tempo, se foi dando conteúdos geográficos, históricos, culturais e linguísticos, relacionados com cada país a que a cada indivíduo pertenceria. Como é referido por Fernández (2000:13),

“este tipo de juegos, además de proponer la práctica de determinadas funciones, responde a los intereses de los aprendices, provocan interacción oral y escrita con laguna de información y ayudan a conocerse y crear el clima necesario para la comunicación.”

De seguida, e ainda na sequência desta atividade, os alunos tiveram oportunidade de escutar diferentes jovens falantes de espanhol (de diferentes variedades) a apresentarem-se e a indicar o seu nome, nacionalidades do pai e mãe, línguas que falam e ainda a existência ou não de animais de estimação

no seio escolar. Foi um exercício que levou os aprendentes a perceberem que a fronteira geográfica não é sinónimo de fronteira linguística e, ao mesmo tempo, que mesmo dentro duma mesma língua existem as suas variedades.



Figura 20: Texto sobre o Espanhol no mundo

No final de cada unidade, também procurámos fomentar uma autoavaliação por parte dos aprendentes, fundamentada, através de fichas de trabalho semelhantes à seguinte, que se encontra apropriada às atividades que analisámos anteriormente:

Ficha de Autoevaluación

Ahora vas a evaluar tu aprendizaje. Revisa este folio y entrega la Ficha al profesor en la próxima clase.

Soy capaz de...	Dá un ejemplo...
presentarme y saludar	Dá un ejemplo de un saludo informal.
decir nombres de países hispanohablantes	Escribe dos nombres de países hispanohablantes.
dar mi número de teléfono	Escribe tu número de teléfono.
decir mi edad	Escribe tu edad.
decir "hola" en otras lenguas	Dá dos ejemplos en otras lenguas.
decir nacionalidades y lenguas	Dá dos ejemplos de dos nacionalidades y sus lenguas.
describir a una persona	Describe tu profesor.

Figura 21: Exemplo duma ficha de autoavaliação

Numa **outra intervenção** que aqui revisito, relacionada com a temática da escola, selecionei, como motor para a motivação dos alunos, os desenhos

animados “Los Supersónicos”, cujas personagens vivem no futuro, no ano de 2062. O tema da escola foi introduzido através da diferença entre a escola no futuro e a escola no presente. Através duma apresentação digital e de um excerto de um pequeno vídeo, os aprendentes perceberam que os filhos da família Sónico estudam em escolas diferentes, mas ambos estudam diferentes línguas, numa perspetiva plurilingue. Este foi o mote para continuar a trabalhar a competência plurilingue no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. Assim sendo, nesta sessão trabalhámos os seguintes conteúdos, tendo em conta um enfoque comunicativo:

- a) os espaços escolares, tendo em conta um estudo comparativo e crítico entre a escola do nosso tempo e a escola no futuro. Os alunos desenvolveram um trabalho de grupo, através do qual teriam que comparar a sua própria escola à de Lucero Sónico, usando as estruturas “En nuestro colegio también hay” e “En nuestro colegio tampoco hay...”;
- b) as disciplinas escolares, através de um jogo digital que estimulou a competência plurilingue dos aprendentes, uma vez que aprenderam a dizer o nome de algumas áreas disciplinares em cinco línguas diferentes (alemão, espanhol, francês, inglês e gestual), na perspetiva de Madueño (2010);



Figura 22: Exemplo de diapositivos do jogo digital plurilingue

- c) os horários e materiais escolares, através da audição de uma gravação com a qual o professor dita o horário e material necessário das disciplinas que Lucero Sónico frequenta. Os aprendentes tiveram que preencher as disciplinas em falta nesse horário, de acordo com as instruções dadas pelo professor.

Esta aula terminou com a avaliação da compreensão auditiva dos alunos relativa a um episódio da série “Los Supersónicos” com o nome “La excursión escolar”. Acreditamos que os vídeos são uma das réplicas mais realistas da comunicação oral e proporcionam ao aluno um ponto de atenção enquanto está a escutar as personagens, pois a informação visual vai complementando a auditiva (Alderson & Clapham, 1995:215). Como Cassany (1994:117) menciona,

“para utilizar didácticamente (...) el vídeo es necesario planificar la actividad como cualquier otra: definir los objetivos didácticos, la técnica o el ejercicio que se utilizará, el tipo de texto, la tarea que debe llevar a cabo el alumno y la evaluación final”.

Littlewood (1998:63) refere ainda que frequentemente ouvimos dizer que a compreensão oral “es una destreza pasiva, lo que resulta engañoso, ya que requiere participación activa del oyente. Para reconstruir el mensaje que el hablante intenta transmitir, el oyente ha de aportar conocimientos de origen tanto lingüístico como no lingüístico”. Uma vez que foram trabalhados os conteúdos anteriores de forma crítica e detalhada, a atividade resultou muito bem. Foram dadas instruções e exemplos claros de como preencher a ficha de trabalho (Buck, 2001:119), que foi recolhida para correção no final da aula. De facto, foram cumpridos os seguintes aspetos enunciados por Behiels (2010:189-190) na preparação desta atividade de compreensão auditiva: a) há que dar uma razão para a audição; b) há que investir tempo na preparação da atividade; c) tem que ser uma atividade significativa para o aluno e adequada ao seu nível de idade; d) deve haver lugar para a antecipação daquilo que se vai ver, trabalhando-se o vocabulário necessário para a atividade.

Numa **outra sessão** da prática pedagógica trabalhou-se a temática “Mis padres no me dejan salir...”, através do recurso a *cómic*s e trechos de texto com opiniões de jovens sobre as razões que levariam os seus pais a não os deixar sair e o que eles poderiam fazer para os convencer do contrário. Fez-se a compreensão escrita destes através de exercícios muito simples como a procura de informação no texto e a correspondência de informação. De seguida, apresentaram-se as regras de uso do imperativo para dar conselhos,

uma vez que um dos exercícios apresentados levava os alunos a contatar com este tempo verbal. Preparámos uma apresentação das regras de uso do imperativo com alguns exemplos, pretendendo-se que os alunos reagissem no final a um texto autêntico retirado do “Yahoo! Respuestas” com o título “Por qué mis padres no me dejan salir” (<http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090215143053AANtXYx>). Os alunos deram alguns conselhos à jovem, aplicando o que tinham acabado de aprender. Tratou-se de uma tarefa também ela quase autêntica, pois proporcionou aos alunos que estes levassem a cabo funções reais da língua como as do falante nativo num contexto natural (cf. Willis, 1996; Long & Crookes, 1992), muito embora esta tarefa tenha sido simplificada para ser usada em níveis inferiores (Guariento & Morley, 2011).

Num outro passo desta aula, os alunos debateram vícios próprios da sua idade, como o vício da televisão, dos videojogos e das redes sociais. Contataram pela primeira vez com um questionário dum revista para verificar o quão viciados na televisão são e com um texto informativo sobre análise estatística referente a jovens viciados em videojogos em Espanha, cuja compreensão escrita realizaram sem qualquer dificuldade.

A última tarefa desta aula foi a análise do documentário próprio para jovens que fala da temática das redes sociais e da privacidade (http://www.youtube.com/watch?v=_VAgyuNjnoY). Viram-no duas vezes e trabalharam de seguida algum vocabulário relacionado com o mundo da “Red Virtual”, como por exemplo: “sacar un video”, “subir un video”, “colgar una foto”, “cambiar de palabra-clave”, “actualizar el antivirus”, etc. Compreenderam muito bem o vídeo e perceberam que a privacidade *on-line* é algo que depende em primeiro lugar de eles próprios, tendo feito uma análise crítica da sociedade que os circunda e desenvolvido a sua competência eletrónica (Yurén, 2000).

Ainda no âmbito do trabalho da consciência cultural crítica dos aprendentes, recordo aqui **algumas estratégias com temáticas culturalmente ricas**, relacionadas com a vivência de uma menina, Nuria, que foi adotada e agora vive em Barcelona, Espanha. Através do diário da Nuria e seu conteúdo (CD, mapa da “Isla Mágica” fotografias, etc.), os alunos tiveram a oportunidade de

trabalhar durante as três sessões os seguintes tópicos: as rotinas diárias, tarefas e atividades de lazer; o pequeno-almoço típico espanhol e as típicas tapas espanholas (entre outras tradições espanholas); as cidades espanholas, sua localização e os seus monumentos ou atrações; leitura crítica do primeiro capítulo de "Lunas Uno: En la Patagonia" (*lectura graduada*); a geografia, história, gastronomia e artes de três países latino-americanos (Argentina, Colombia e México).



Figura 23: O diário de Nuria, usado nas intervenções, e seu conteúdo

Tendo em conta uma abordagem baseada na comunicação, com vista à aquisição de competências linguística, pragmática, intercultural e de aprendizagem, os alunos analisaram criticamente as entradas do diário e tiveram oportunidade de: a) conhecer o Documento Nacional de Identidade espanhol; b) descrever a rotina diária; c) reconhecer o pequeno-almoço com “chocolate caliente y churros”, tapas e sesta como tradições espanholas; d) atividades de lazer e tarefas domésticas de pessoas diferentes na vida de Nuria; e) conhecer a cidade de Barcelona e os seus monumentos. Através duma apresentação do *Keynote*, os alunos aprenderam a descrever rotinas diárias, mobilizando os verbos reflexivos, com os quais já tinham contactado.

O mistério do diário da Nuria foi um recurso-chave para manter a atenção e a motivação dos alunos para todos os detalhes. No final da aula alguns alunos ainda perguntaram se na aula seguinte iriam descobrir algumas coisas mais sobre a Nuria, o que manifesta o seu interesse pela personagem criada pelo professor.



Nombre: _____ Grupo: _____ Número: _____

Ficha de Trabajo 1

Después de leer la primera entrada del diario de Nuria, contesta a las siguientes preguntas.

1. Completa el DNI actual de Nuria.



2. Hay algunas cosas que le ha sorprendido a Nuria de los españoles. Completa las frases con las expresiones siguientes: *churrus, fuertes, bebida ligera, hispanohablantes, tarde, 21 horas, chocolate, cada uno, caliente, almuerzo, amigos, en las, tarde, 22 horas, siete, tostadas fritas, gambas, tapas.*

a) Los españoles suelen desayunar _____ con _____.

b) Se cena muy _____ en España: entre las _____ y las _____ horas. Se suele comer platos _____ o _____, como _____.

c) Se asegura que fue el rey Alfonso X "El Sabio" quien ha inventado la tapa. La tapa, al principio, se depositaba sobre la boca de la jarra o vaso servido, por lo que "tapaba" el recipiente: de ahí el origen de la palabra. Servía para acompañar la _____ y para evitar que algún "visitante no deseado" entrase. En aquellos tiempos la tapa consistía en una loncha de jamón, rodajas de chorizo o de una rufia de queso. Ahora se hacen tapas de todo: _____, etc.

d) El tapas es un _____ que se hace con _____. Es algo que se hace _____ y _____ paga una ronda.

e) También lo _____ es una costumbre española y de otros países _____. Después del _____ los españoles descansan. Entre los dos y las cuatro o cinco de la tarde las tiendas están cerradas.




Figura 24: Fichas sobre conteúdos culturais

A tarefa que teriam que realizar depois dos conteúdos abordados nesta aula era um projeto de um “cartel” em que desenhassem, pintassem, recortassem ou colassem itens que ilustrassem como seria a sua rotina diária (figura 25).

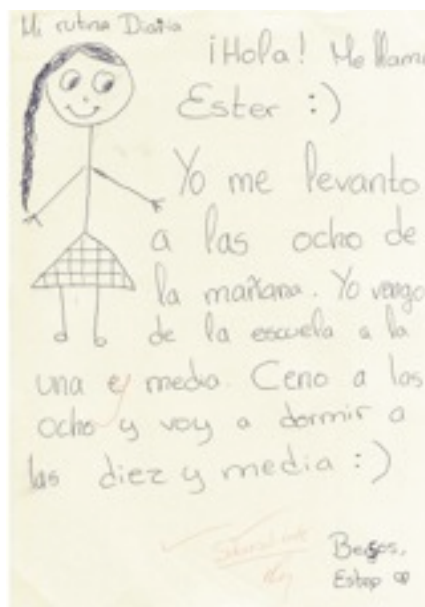


Figura 25: Cartaz feito por uma aluna

Através do recurso ao estranhamento, pela descoberta de outros objetos presentes no diário de Nuria (o mapa da “Isla Mágica” e um CD com um projeto

Nombre: _____ Grupo: _____ Número: _____

Ficha de Trabajo 6

1. Después de ver el repertaje de Buenos Aires, relaciona las siguientes informaciones con los lugares a los que se refieren.

La Calle Carlos Baudel 1	A Zona de Buenos Aires con la mayor oferta de espectáculos y obras teatrales.
El teatro Cobo 2	B Tiene fama por la calidad de sus espectáculos (Ópera y Ballet) y por su excelente acústica.
La Avenida Corrientes 3	C Un buen lugar para aprender a bailar el tango.
Las casas de tango de los barrios periféricos 4	D Donde se puede ver espectáculos de tango y probar comidas tradicionales.

2. Después de ver el repertaje de San Antonio de Areco, si las siguientes informaciones son Verdaderas (V) o Falsas (F).

a) San Antonio de Areco es una ciudad muy tradicional de Argentina.	
b) Está muy lejos de la capital, Buenos Aires.	
c) En la hacienda Cinacina se pueden dar paseos a caballo.	
d) Un buen asado argentino se cocina en menos de 1 hora.	
e) El mate es una bebida que solo se toma en Argentina.	




Figura 27: Ficha de trabalho sobre Buenos Aires e San Antonio de Areco

Depois de explicar como escrever um e-mail, através de uma apresentação do Keynote, que evidenciou a linguagem típica de *e-mails*, os alunos tiveram a oportunidade de escrever o seu próprio e-mail com uma apresentação e com as suas razões para serem futuros *luneros* e participar no acampamento da Argentina. De seguida, visionaram-se dois vídeos sobre Buenos Aires e San Antonio de Areco, com exercícios muito simples de relação de conteúdos e de verdadeiro/falso (ver figura 27).

A última tarefa da aula foi a realização duma WebQuest. De acordo com Dias (2010), as WebQuests favorecem o desenvolvimento das múltiplas inteligências (Gardener, 1985) que vimos no capítulo 2 e, ao mesmo tempo, as dimensões cognitiva, afetiva e motora da aprendizagem dos nossos aprendentes. Os alunos foram convidados a fazer passeios virtuais na Internet através de duas WebQuests sobre a Colombia (<https://sites.google.com/site/diegoycolombia/>) e México (<https://sites.google.com/site/claraymexico/>) para entender melhor os países a que pertencem os dois futuros *luneros*: Clara e Diego. Os alunos compreenderam que o encontro intercultural resultará melhor se eles conhecerem melhor os costumes e culturas de seus pares.

Segundo Dodge (2002), uma WebQuest é constituída por 5 a 6 elementos estruturantes: 1) introdução, que desperta e mantém o interesse do aluno no processo; 2) tarefa, que é o elemento mais importante para a motivação dos aprendentes e para a sua atribuição de funções na resolução de uma dada situação-problema; 3) processo, que os orienta através de subpassos, fornecendo modelos, listas de páginas de Internet, orientações formais, etc.; 4) recursos complementares da tarefa proposta, que servem para apoiar ainda mais os aprendentes na “aventura”; 5) avaliação, que permite que os aprendentes se consigam autoavaliar e posicionar dentro dos parâmetros estipulados; 6) conclusão, que normalmente é a fase de partilha da experiência de aprendizagem.

De facto, estas ferramentas de aprendizagem on-line, que segundo Dodge (2002) podem ser de diferentes tipos (de reconto, compilação, solução de mistérios, jornalísticas, criativas, analíticas, etc.), contribuem claramente para o uso da língua estrangeira em situações virtuais (cf. Dias, 2010). Como refere Dias (2010), as WebQuests oferecem oportunidades de (re)construção de saberes através: a) duma visão da aprendizagem como prática social; b) do desenvolvimento das múltiplas inteligências; c) da leitura e produção escrita baseada na colaboração entre pares; d) do desenvolvimento da competência eletrónica dos aprendentes; e) e, por último, a criação de práticas interdisciplinares pelo uso duma ferramenta favorável ao desenvolvimento de aprendizagens por conteúdos.

Os alunos trabalharam com a WebQuest de forma autónoma e ativa. No entanto, podemos dizer que alguns deram os primeiros passos para desenvolver a sua autonomia na seleção de informações, busca e revisão escrita na Internet. A tarefa de análise crítica de textos autênticos audiovisuais para produzir uma apresentação em *PowerPoint* sobre os países propostos foi um sucesso, pois os alunos participaram muito ativamente no trabalho.

No capítulo seguinte, analisaremos de forma mais detalhada uma unidade didática baseada numa hiperpedagogia crítica intercultural, procurando evidenciar caminhos para um trabalho intercultural e multisensorial efetivo.

4. “ANÉCDOTAS DE UN VIAJE POR LATINOAMÉRICA”: UMA UNIDADE DIDÁTICA BASEADA NUMA (HIPER)PEDAGOGIA CRÍTICA INTERCULTURAL

Neste capítulo debruçaremos a nossa atenção numa unidade didática, que pretende evidenciar caminhos para um trabalho efetivo da competência cultural crítica de aprendentes do 3º Ciclo do Ensino Básico. Esta centra-se em episódios de uma viagem que Nuria fez pela América Latina. Através do contacto com materiais autênticos e significativos, os alunos trabalharam durante as três sessões os seguintes tópicos: os países latino-americanos (Peru, Colômbia, Panamá, Costa Rica e Nicarágua), sua cultura, geografia, monumentos e gastronomia; a leitura crítica do capítulo do livro "Lunas Dos: En la Flor, Nicaragua" (*lectura graduada*); e a história dos povos pré-colombianos através duma WebQuest.

Um dos objetivos da aula de Espanhol Língua Estrangeira é permitir que os alunos conheçam outras culturas de países falantes de espanhol. Tendo em conta um enfoque conectivista, baseado na perspetiva de Siemens (2004) e Downes (2007) e na tríade Tecnologia-Aluno-Currículo de Costa (2007), conceitos que analisámos no capítulo 2 deste relatório, pretendíamos com esta unidade desenvolver práticas com vista ao desenvolvimento de uma (hiper)pedagogia crítica que: a) seja propícia a uma participação criativa de produção, reconstrução e transformação cultural por parte dos alunos; b) favoreça o desejo de descobrir e as capacidades de compreender, analisar e criticar dos nossos aprendentes; c) promova a busca, seleção e tratamento de informação virtual de uma forma crítica; d) permita a formação de conexões críticas e colaborativas entre os nossos alunos e outros sujeitos, favorecendo a criação de futuros cidadãos que intervêm na comunidade física ou virtual de que fazem parte, sempre que se revele necessário (Cruz, 2011); e) favoreça a análise de materiais ricos, diversificados e culturalmente significativos para os alunos, como, por exemplo, os textos literários.

A unidade que a seguir apresentaremos segue uma abordagem interdisciplinar baseada numa perspetiva pedagógica crítica e intercultural na linha de Jiménez

Raya, Lamb & Vieira, 2007), conforme podemos constatar pelo esquema seguinte:

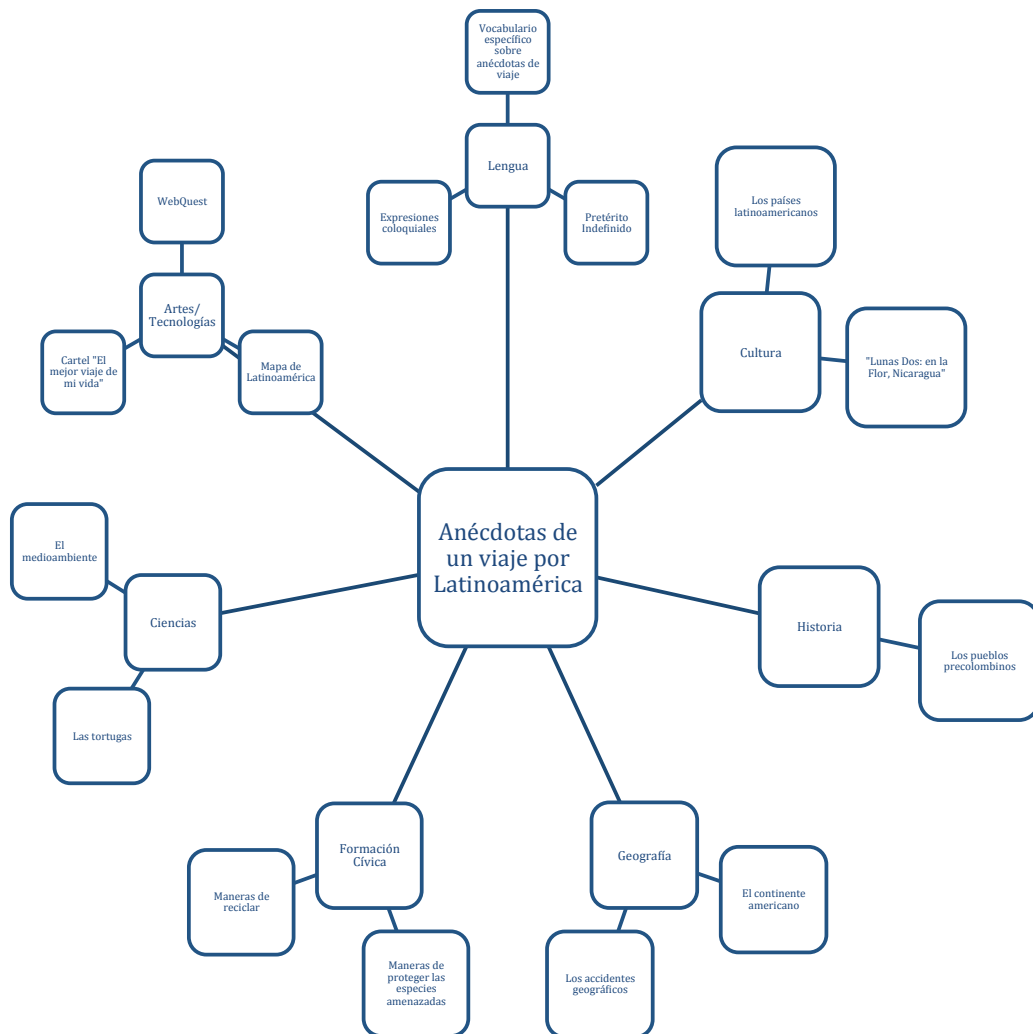


Figura 28: Esquema sobre a abordagem interdisciplinar da unidade “Anécdotas de un viaje por Latinoamérica”

Nesta unidade didática trabalhou-se as quatro competências básicas da língua estrangeira, escutar, falar, ler e escrever, tendo em conta um enfoque baseado na comunicação, a partir do qual se tentou que os alunos desenvolvessem as competências linguística, intercultural, pragmática e de aprendizagem. Como podemos facilmente observar pela tabela 3, os conteúdos conceituais distribuem-se por três domínios, a partir dos quais procuraremos evidenciar aspetos que, a nosso ver, consideramos inovadores em didática das línguas.

Tabela 3: Planificación da unidade didáctica “Anécdotas de un viaje por Latinoamérica”

Objetivos generales					
<p>Describir imágenes o escenas; Hablar del pasado; Comprender diferentes tipos de textos (audio, texto y vídeo); Fortalecer el respecto por la diversidad cultural; Conocer la cultura, historia y geografía de países hispanohablantes; Hablar de su propia cultura; Rellenar formularios sencillos; Escribir una postal; Desarrollar competencias de trabajo en grupo; Participar activamente en una “WebQuest”.</p>					
Contenidos					
Procedimentales	Teóricos			Culturales	Actitudinales
	Comunicativos	Lexicales	Gramaticales		
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción oral de imágenes; • Lectura comprensiva de textos de diferentes tipos, breves y sencillos, con el fin de búsqueda de información; • Comprensión oral y auditiva de manifestaciones comunicativas básicas a través de diversos recursos didácticos (vídeo, audio, etc); • Elaboración de ejercicios para practicar la escrita y la comprensión auditiva. • Redacción de frases y elaboración de ejercicios de correspondencia para la ampliación de vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar del pasado; • Hablar de acontecimientos del pasado; • Hablar de anécdotas de viaje; • Hablar de la ubicación de países y ciudades latinoamericanas ; • Describir imágenes de una manera más completa; • Identificar países, ciudades y monumentos en un mapa; • Rellenar formularios; • Escribir una postal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con anécdotas de viaje; • Las comidas; • El medio ambiente • Países hispanohablantes • Cartas y postales • Formularios • Accidentes geográficos 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares en el pretérito indefinido; • Verbos irregulares en el pretérito indefinido; • El pretérito perfecto (repaso) • “Hay” y “Estar” (repaso) • Expresiones coloquiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Países latinoamericanos, su cultura, geografía y historia (Perú, Colombia, Nicaragua, Panamá y Costa Rica) • Gastronomía peruana • Los pueblos precolombinos • “Lunas Dos: En la Flor, Nicaragua” 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula y en los trabajos de grupo o individuales • Desarrollo de la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y lenguaje no verbal • Aprecio a los valores sociales, lingüísticos y culturales, que nos aportan las lenguas. • Autonomía en el proceso de aprendizaje.
Recursos					
<p>Ordenador, Proyector, Pizarra, Tiza, Fichas de Trabajo, Fichas de Trabajo adaptadas, Presentaciones Keynote, Materiales Auténticos (Fotografías/Vídeos de diferentes ciudades latinoamericanas, documentales, Libro de lectura graduada “Lunas Dos: En la Flor, Nicaragua”, páginas de Internet sobre los pueblos originarios, etc.), Fichas de Deberes (Proyectos), instrumentos musicales de Nicaragua (marimbas, maracas y palo de lluvia)</p>					
Tiempo			Tipos de agrupamiento		
3 Sesiones: 90 minutos + 45 minutos + 90 minutos			Plenario, Tareas en parejas, Tareas en grupos de 4, Presentaciones orales		
Evaluación					
Oral y escrita; Continua; Autoevaluación					

Na primeira aula, cujo enfoque era o Peru e o povo Inca, procurou-se criar uma planificação que estimulasse os sentidos visual e auditivo dos alunos desde o primeiro momento (cf. Arlsan, 2009). De facto, os alunos têm oportunidade de manusear e explorar fotografias que encontram num envelope junto com uma carta de Nuria, logo no início da aula. Através das fotografias que se seguem introduz-se o tópico da aula:



Figura 29: Conjunto de imagens usadas como recurso motivacional

Também são feitas questões de forma a guiar os alunos na compreensão do que observam: *¿Dónde está Nuria?*; *¿Con quién?*; *¿Hay monumentos en las*

fotos?; ¿Conocéis a las otras personas de las fotos?; ¿Qué animales son estos?; ¿Cómo son las chicas?; e, ainda, ¿Y los chicos?.

De seguida, num outro momento, trabalha-se a compreensão escrita do texto da carta de Nuria:



31 de marzo de 2012

Queridos amigos,

Gracias por el envío del diario. Lo había perdido hace algún tiempo en Salamanca. Sé que habéis leído mi diario en vuestras clases de Español... No hay problema... Estoy muy contenta... La verdad es que he ganado el concurso de Lunas - Asociación Internacional... Yo y Diego... ¿Os acordáis de Diego? Os escribimos desde Perú... Os voy a contar todo sobre nuestra aventura...

Es curioso, pero aquí la altura es impresionante. Antes de abandonar Chile, en Arica, un chico nos aconsejó tomar chicle con hojas de coca. Decía que evitaba el mareo. Es que estábamos a casi 3000 metros de altura. Os envío una foto con un té de coca que hemos bebido en Arica.

Cuando llegamos a Arequipa, después de diez horas en autobús, lo primero que hicimos fue tomar algo en un bar. Pero no pudimos porque teníamos pesos chilenos y no soles. Así que cambiamos el dinero. Esta ciudad es preciosa. Florencia (la monitora lunera) dice que es la segunda ciudad de Perú, después de Lima. Estuvimos un rato en la Plaza de Armas, una de las más bonitas del país, antes de buscar la pensión. Aquí está la foto. Sacamos fotos de los volcanes que rodeaban la ciudad. El paisaje del valle con los dos volcanes era espectacular, sobre todo al entardecer. Todas las construcciones del casco antiguo son de una piedra blanca de los volcanes, por eso, se la conoce como la Ciudad Blanca.

Javier (el otro monitor lunero) en estos días se puso un poco enfermo, así que tuvimos que quedarnos más tiempo aquí. Creo que tuvo el mal de altura, con vómitos, mareos y dolor de cabeza. ¡Pobre Javier! Mirad la foto de él. No pudo ver nada de la ciudad. Bueno, Florencia y yo fuimos al convento de Santa Catalina, que tiene más de 400 años. Mirad la foto...

Después nos dirigimos a Ayacucho. Aquí vimos la famosa catedral de Ayacucho. ¡Qué pena que no era Semana Santa! Porque aquí se vive a lo grande y es la más importante de Perú. ¿Sabéis que aquí se han encontrado los restos humanos más antiguos de Sudamérica? En esta ciudad las familias viven de la cría de llamas. Y, además, la llama es el símbolo de este país. Mirad, aquí están dos llamas. Aquí me compré un poncho y un precioso tapiz. Cuando llegamos al pueblo preguntamos a unos campesinos por un hostel. Nos quedamos sorprendidos porque no los entendíamos. ¡Hablaban otra lengua! Después nos dijeron que hablaban quechua. Es que aquí en Perú hablan quechua y aimara.

Tras algunas horas de viaje, llegamos a Cuzco. ¿Sabéis que Cuzco significa ombligo del mundo? Después de verla, Javier y yo pensamos que es la maravilla de Perú. Os envío también una fotografía de Cuzco. Me llevé otra gran impresión de la ciudad, con su catedral, iglesia y edificios coloniales. Impresiona mucho la humildad de su gente y su amabilidad.

Descansamos todo el día porque al día siguiente nos esperaba una maravilla, una de las grandes maravillas del mundo.

Un beso,

Nuria

Figura 30: Carta de Nuria

A carta é lida pelo professor e por alguns alunos. À medida que a leitura é feita, vão-se tirando algumas dúvidas relacionadas com palavras mais difíceis, questionando os alunos para ver se os mesmos estão a acompanhar o conteúdo do texto. Também é distribuída uma ficha de trabalho para se avaliar se os alunos compreenderam a carta na sua globalidade. Esta ficha tem diferentes tipos de exercícios, seguindo a tipologia de Colomer & Camps (1991): exercícios de ordenação de imagens, exercícios de verdadeiro/falso, exercícios de ligação de texto a imagens e, ainda, um exercício para desenhar o trajeto seguido por Nuria na sua viagem pelo Peru:

2. Después de leer de nuevo la carta responde a las afirmaciones con VERDADERO o FALSO.

a) Nuria, Javier, Diego y Florencia estuvieron en casi 3000 metros de altura.	
b) Tardaron 10 horas en llegar a Arequipa.	
c) Tenían soleros pero no los suficientes. No pudieron pagar las bebidas en el bar.	
d) Sacaron fotos de las montañas que rodean la ciudad.	
e) En Ayacucho encontraron los restos humanos más antiguos de Sudamérica.	
f) Cuzco significa "la cabeza del mundo".	
g) En Ayacucho se compraron algunos recuerdos.	
h) Después de visitar Ayacucho fueron directos a Cuzco, el "ombiligo del mundo".	

3. ¿A qué fotografía de las anteriores corresponden estas descripciones?

Estuve en Ayacucho, la llama es el símbolo de Perú. En este país hay más de tres millones.

Estuvimos en el convento de Santa Catalina en Arequipa. Tiene más de 400 años.

Me llevé una gran impresión de Cuzco, con su Plaza de Armas, rodeada de la catedral, iglesia y edificios coloniales. A su alrededor hay volcanes.

Como Perú está a los pies de los Andes, hay ciudades que están a más de 2000 metros de altura. Javier tuvo el mal de altura con vómitos y mareos en Arequipa.

Estuvimos en Arequipa, la segunda ciudad de Perú, después de Lima. Pasamos un rato en la Plaza de Armas, una de las más bonitas del país.

En Arica (Chile) bebimos té de coca porque nos dijeron que era una forma de evitar el mal de altura.


El Machu Picchu, una de las nuevas maravillas del mundo y Patrimonio de la Humanidad. Fue un valle sagrado para los Incas.

4. Traza en el mapa la ruta que ha hecho Nuria y sus amigos por Perú.

Figura 31: Três exercícios da ficha de trabalho

Como podemos facilmente observar, são exercícios que estimulam o desenvolvimento da consciência cultural crítica (cf. Byram & Risager, 1999; Abdallah-Pretceille, 2005) dos nossos alunos, que continua na proposta de exercício seguinte (figura 32), para ser realizado em grupos de quatro alunos e implicar a mobilização da competência auditiva dos aprendentes. Como Cassany (1994:536) refere, “hay que educar los alumnos como consumidores y como personas para que adquieran capacidad de crítica y de autonomía (...).”

1. Al día siguiente María y sus amigos decidieron hacer una excursión al Valle Sagrado y llegar al Machu Picchu, una de las nuevas maravillas del mundo y Patrimonio de la Humanidad. Escucha a Javier y después resuelve la sopa de letras sobre Perú.



1. Nombre del Valle Sagrado.

2. Nombre del monte más famoso del Valle Sagrado.

3. ¿Qué conecta Ecuador con Argentina?

4. Tambopata es un...

5. Último destino en Perú.

6. Transporte usado por ellos en Lima.

7. Bebida típica de Perú.

8. Comida típica de Perú.




Figura 32: Ficha de trabalho sobre Machu Pichuu e aspetos culturais do Perú

Depois deste trabalho de grupo, os aprendentes centram a sua atenção num outro tipo de texto: um documentário sobre os Incas. A tarefa a realizar é resolver um questionário com apenas cinco questões, em que os aprendentes têm que escolher a opção mais acertada para completar uma dada frase:

2. Ve el vídeo que María ha recomendado sobre los Incas en YouTube. Después elige la opción correcta.

1. El dios Sol era

a) la tierra

b) el primer Inca

c) el Valle Sagrado

2. Los primeros Incas buscaron un lugar donde fundar su reino. Eligieron

a) Lima

b) Arequipa

c) Cuzco

3. Las campañas militares de su ejército

a) aumentaron su territorio

b) aumentaron su territorio y su poder

c) redujeron su poder

4. Los Incas obligaron los otros pueblos a

a) hablar aymara

b) hacer el culto al dios Sol

c) hacer el culto al dios Sol y a hablar el quechua



Figura 33: Ficha de trabalho sobre a cultura Inca

Posteriormente, a aula é interrompida por uma assistente operacional para entregar um postal que tinha acabado de chegar na escola, por forma a contribuir para a veracidade das experiências que Nuria estaria a viver no Peru:



Figura 34: Postal criado pelo professor

Depois de se ter tirado cópias do postal e de se ter distribuído as mesmas, o professor pede que os alunos fixem a sua atenção no conteúdo, por um lado, e, por outro lado, no tipo de verbos que encontram, sublinhando-os. É trabalhado o conteúdo do *Pretérito Indefinido* através duma apresentação *Keynote*, explorando-se diferentes aspetos: marcadores temporais, regras de uso, diferenças entre o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto* (já trabalhado anteriormente). Depois da realização de alguns exercícios de descoberta de regras e outros mais simples de escrita de algumas frases, segundo a tipologia de Giovannini *et al.* (1996:83-84), os alunos são convidados a escrever o seu próprio postal, contando como foram as suas férias da Páscoa no Porto. Para tal, o professor distribuiu um postal alusivo ao Porto/Portugal, para que os alunos criem o seu próprio postal a ser enviado à Nuria, que o receberá assim que chegar a Barcelona.

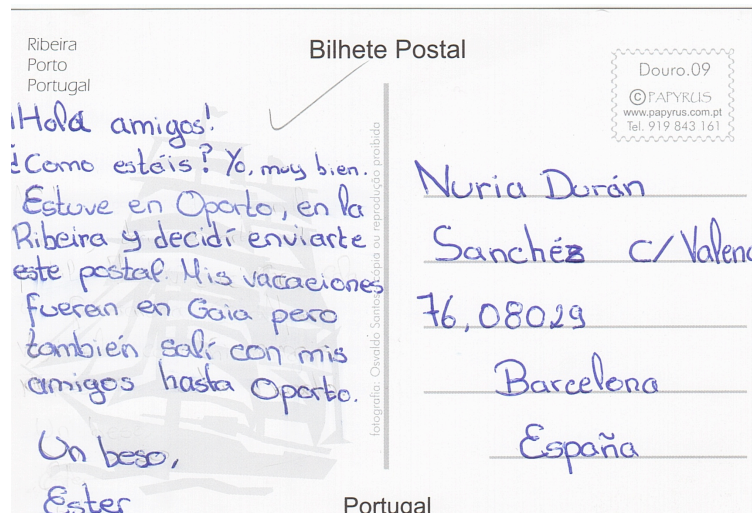


Figura 35: Exemplo dum postal criado por uma aluna

Também na aula seguinte se iniciou com um dispositivo didático que provou algum tipo de estranhamento (cf. Phipps & Guilherme, 2004) nos alunos: uma capa do jornal “Costa Rica”, em que surge Nuria e uma das suas amigas *luneras*, Florencia.



Figura 36: Capa do jornal “Costa Rica”

Ainda de forma a estimular a motivação dos alunos para a sessão, os alunos têm que tentar adivinhar a que país correspondem as imagens da seguinte ficha de trabalho, especulando o que teria acontecido aos amigos *luneros*:



Figura 37: Ficha de trabalho

Depois da realização deste exercício de especulação em grupos de dois, faz-se a audição do diálogo entre os amigos, que recordam os episódios caricatos pelos quais passaram durante a viagem por Colombia, Panamá e Costa Rica.

2. Ahora lee el diálogo entre los chicos.

Nuria	¿Qué haces, Javier?	Javier	¡Lo mejor de todo esto es que la cena nos salió gratis, que con todo el problema el camarero nos invitó!
Javier	Pues aquí, viendo las fotos del viaje. Mirad, chicos, el viernes antes del viaje a Panamá. Fíjate, Florencia, estabas pálida, estabas blanca...	Nuria	¡Qué malo eres!
Florencia	Es que tenía que meterme en un avión. ¿Cómo iba a estar? Pero al final tomé el vuelo, ¿o no?	Florencia	Así soy yo, fíjate que hasta tengo una ciudad con mi nombre en Costa Rica...
Javier	Claro, como que no había otra manera de cruzar de Colombia a Panamá. Si quieres seguir atravesar el Tapón de Darién, pues o coges el avión, o coges el avión.	Javier	Si, ¡ya no me acordaba! Fue hace tres días...
Florencia	Ja, ja... bueno, al fin y al cabo, estaban ustedes más asustados que yo.	Nuria	¡Qué lindo! ¡Salir en el diario!
Nuria	Pues, claro, es que había unas turbulencias. ¡Qué miedo pasamos!	Florencia	Pues claro, por mí, porque me llamo igual que la ciudad... ¡Qué pasada!
Diego	Incluso saltaron las mascarillas de oxígeno... Al principio la azafata nos dijo que era normal... Ya estábamos casi en Panamá.	Diego	Ja, ja, ya quisieras tú... Es porque estamos haciendo un viaje por Latinoamérica. Nos hicieron el artículo porque hablé con un periodista que estaba en el bar dónde paramos por la tormenta.
Nuria	¡Ay! Acá estoy con el amigo de mis padres, Paco! ¡Qué casualidad! ¡Qué chico es el mundo! ¡Nos hizo un descuento en el hotel!	Javier	Si, pero también les gustó mucho que se llamara Florencia.
Florencia	Mirad. ¿Cómo se llamaba este restaurante de comida típica?	Nuria	Ya somos famosos. Y ¿tienes más fotos?
Javier	El domingo Paco nos llevó a cenar en Las Tinajas. Nuria y Diego bailaron toda la noche.	Javier	Si, pero esta es de ayer, de cuando llegamos a Quesada, otra bonita ciudad de Costa Rica. Ayer hizo mucho viento. También llovió mucho. Que por eso estamos todos constipados. ¡Qué frío hizo!
Nuria	¡Qué mal lo pasamos cuando Florencia empezó a ponerse roja! ¿Verdad?		
Florencia	¡Sí! ¡Qué horror! ¡Qué susto! No vi los ingredientes de la salsa, que tenía nueces... Al final terminamos la noche en el hospital...		

Selva de Darién

2

Figura 38: Diálogo

Para realizar a compreensão do diálogo, tendo em conta uma tipologia de exercícios de Behiels (2010), realizou-se em grupo o seguinte exercício:

3. Después de leer el texto completo este cuadro sobre cada uno de los encárgos de viaje. Usa las palabras que encuentras al final de la hoja.

	Foto 1	Foto 2	Foto 3	Foto 4	Foto 5
Pais					
¿Cuándo?					
¿Dónde?					
¿?	¿Quién se quedó pálido?	¿Qué pasó en el hotel?	¿Cuánto les costó la cena?	¿Quién les hizo un artículo?	¿Que tiempo hizo?
¿Qué pasó?					
a. Se fueron al hospital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Les hicieron un reportaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Se conastigaron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Les hicieron un descuento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Tuvieron problemas en el avión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



domingo Panamá gratis
 Colombia viernes Panamá
 un periodista Costa Rica María encontró a un amigo
 hotel Florencia
 avión mal tiempo Costa Rica
 over viernes hora 3 días
 Florencia restaurantes Quesada

Figura 39: Exercício de compreensão do diálogo

É de salientar ainda que os alunos aprenderam algumas expressões de cariz coloquial através de sons alusivos a cada uma das situações vividas pelas personagens do diálogo. Como tal, tiveram que ligar expressões como *¡Qué pasada!*, *¡Qué horror!*, *¡Qué frío!*, *¡Qué miedo!* e *¡Qué casualidad!*, à medida que iam escutando os diferentes sons e fazendo a correspondência às respetivas imagens constantes da ficha da figura 37.

No final desta sessão os alunos teriam ainda outra tarefa para realizar: a criação dum cartaz com um mapa da América Latina, colocando o nome dos países, das respetivas capitais e ainda fotografias de monumentos típicos, que tivessem aprendido e de outros que descobrissem, na linha de atividades sugeridas pelo Conselho da Europa (2001). Apresentamos, de seguida, um exemplo de um dos trabalhos:

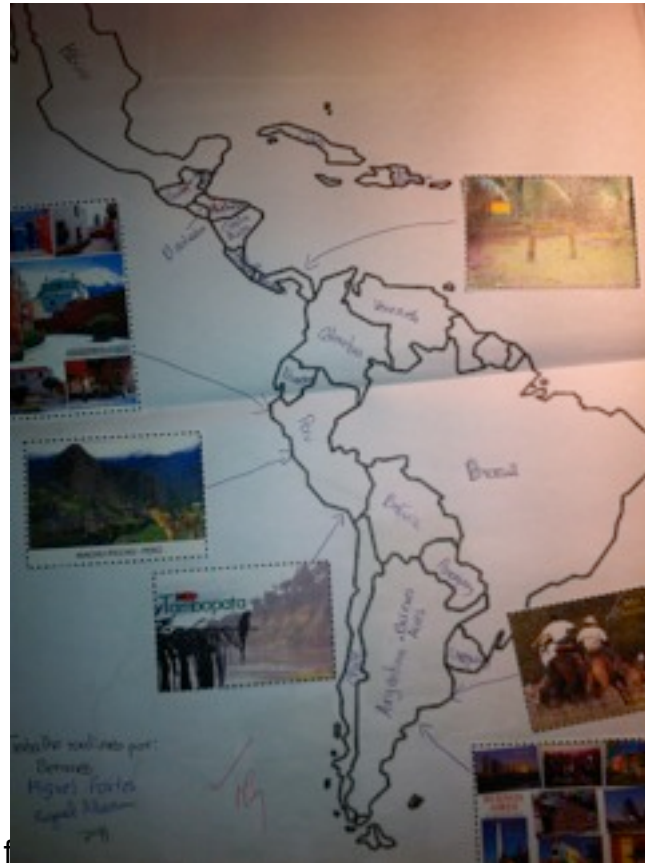


Figura 40: Exemplo de um dos “carteles”

Na última planificação desta unidade didática, os alunos são convidados a visitar a Nicarágua através dum documentário e da leitura do livro “Lunas Dos: En la Flor, Patagonia”. De facto, como atividade motivacional, os alunos especulam através duma imagem com um autocarro no meio da selva, em que lugar estará a Nuria. De seguida, o professor pede que os alunos resolvam um breve questionário para descobrir onde está Nuria e os seus amigos:

¿Qué sabes de Nicaragua? Contesta a las preguntas. Después comprueba las respuestas a través de un mapa.

<p>1. Nicaragua está en:</p> <p>a. Centroamérica <input type="checkbox"/></p> <p>b. Sudamérica <input type="checkbox"/></p> <p>c. África <input type="checkbox"/></p>	<p>3. Nicaragua limita con:</p> <p>a. Guatemala y Panamá <input type="checkbox"/></p> <p>b. Honduras y Costa Rica <input type="checkbox"/></p> <p>c. Costa Rica y Guatemala <input type="checkbox"/></p>
<p>2. La capital de Nicaragua es:</p> <p>a. San José <input type="checkbox"/></p> <p>b. Tegucigalpa <input type="checkbox"/></p> <p>c. Managua <input type="checkbox"/></p>	

Figura 41: Exercício sobre cultural geral relacionado com a Nicarágua

Depois o professor refere que vão aprender ainda mais sobre a Nicarágua, presenteando-os com um documentário sobre a Nicarágua. À medida que o vão visualizando, vão completando o seguinte texto com as palavras que encontram na caixa:

2. Ahora ve el documental sobre Nicaragua y completa las frases con las palabras que encuentras en el cuadro.

a. Llamam a Nicaragua la tierra de _____ y _____

b. Pero hay otras tesoros naturales, verdaderos refugios para el aire y naturaleza como el _____

c. Su famoso río se llama _____

d. En Nicaragua también se produce _____

e. Las playas son símbolos de _____. En el mar del Caribe hay cayos y islas aún por explorar.

f. Las ciudades de _____ y _____ conservan la mezcla entre el pasado indígena y el de los conquistadores españoles.

g. Los estadounidenses intentaron _____ a Nicaragua en 1856.

h. Los _____ son instrumentos musicales típicos de Nicaragua.

i. Las _____ del Pacífico o Caribe, los lácteos y carnes del centro y los frutos de los lagos y ríos representan la cocina de Nicaragua.

marimbas
 San Juan
 diversidad
 café
 Granada
 invadir
 mariscos
 León
 lagos
 volcanes
 Archipiélago de Solentiname

Figura 42: Exercício sobre o documentário

Também se dá oportunidade aos alunos de experimentarem instrumentos musicais típicos da Nicarágua, como as marimbas, o pau de chuva ou as maracas:



Figura 43: Instrumentos musicais típicos da Nicarágua

Num outro momento da aula, realiza-se a compreensão escrita de um dos capítulos de “Lunas Dos: En La Flor, Nicaragua”, livro de Flavia Puppo, no qual participa a Nuria, enquanto personagem. O uso duma lectura graduada foi propositado, uma vez que há inúmeras vantagens no seu uso como indica Salkjelsvik (2005:3):

“La fácil lectura de estos libros crea en el estudiante un sentimiento de realización que les inspira a seguir leyendo. (...) Además (...) las lecturas graduadas ofrecen un tipo de texto con el que se puede trabajar de manera muy controlada desde un punto de vista lingüístico (...).”

Mais uma vez, os alunos conhecem as aventuras de Nuria noutra país, durante o acampamento anual dos *luneros*. Este excerto está relacionado com a reserva natural de tartarugas e, como tal, é tema deste capítulo a proteção do meio-ambiente. Para auxiliar a leitura do capítulo, fazem-se diferentes pausas para realizar questões aos alunos, de forma a compreender se estes estão a acompanhar: *¿Cómo es el pueblo de San Juan del Sur? (Pausa 1), ¿Qué han pedido para comer?, ¿Quién es el nuevo monitor lunero?, ¿Qué significa “dar un codazo”?, ¿Qué hace Victor? (Pausa 2), ¿Dónde van a dormir los luneros?, ¿Qué animales hay en la reserva?, Hay un problema con los huevos de tortuga, ¿cuál es?, ¿Cuáles son las tareas de los luneros en la reserva? (Pausa 3), ¿Cuánto pesan las tortugas?, ¿Qué estrategia han encontrado para luchar contra las personas que comen los huevos? (Pausa 4), ¿Qué significa “no tire basura”?, ¿Qué cosas han recogido de la playa?, Florencia está enamorada... ¿De quién? (Pausa 5), ¿Cómo saben las tortugas dónde está la playa?, ¿Qué comen?, ¿Hasta cuántos años pueden vivir?, Hubo un problema en el campamento, ¿cuál?*

No final da leitura do capítulo é realizado um exercício de verdadeiro e falso e, mais uma vez, trabalhado o conteúdo do Pretérito Indefinido através do recurso a um jogo digital em Keynote:



Figura 44: Exemplo de diapositivos do jogo digital

Na segunda parte da aula, os alunos participam numa WebQuest sobre os povos pré-colombianos, sendo convidados a participar no concurso de *Lunas*. Mais uma vez, é apresentada a dinâmica e organização da WebQuest:



Figura 45: WebQuest

Durante esta atividade, enquadrada claramente numa abordagem baseada num enfoque por tarefas (cf. Zanón, 1999), os alunos passaram pelas etapas próprias duma WebQuest (Dodge, 2002), trabalhando colaborativamente, tendo desenvolvido a sua competência de aprendizagem e a pedagogia para a autonomia, conforme verificamos na figura 46. Esta folha evidencia um bom trabalho cognitivo, de esboço, esquematização e projeção do trabalho a ser realizado:

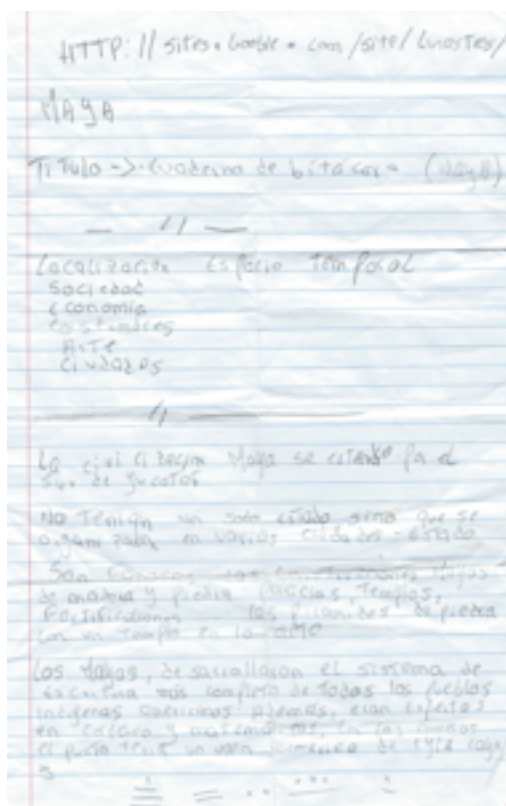


Figura 46: Esboço do trabalho dum grupo de alunos

Com esta atividade, procurar-se-á trabalhar as competências de pesquisa e seleção de informação na Internet.

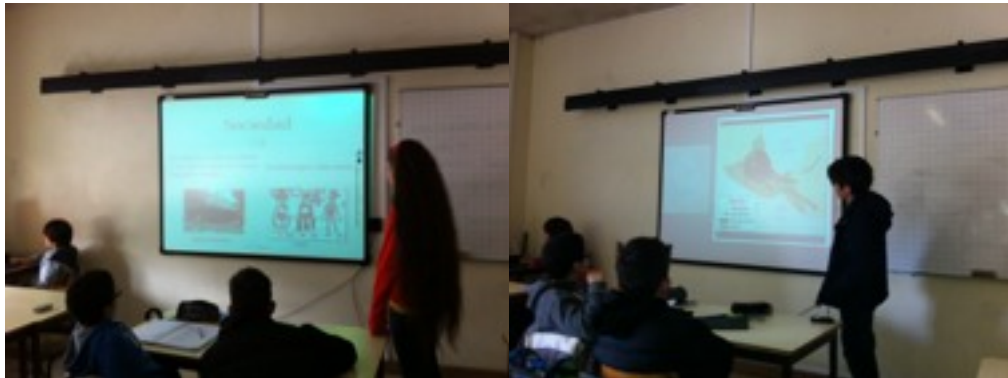


Figura 47: Alunos a apresentar os seus trabalhos

Todos os alunos terminaram o seu projeto, embora uns tenham feito caminhos mais críticos e pró-ativos que outros. Ilustramos o tipo de trabalhos realizados com um exemplo revelador do percurso realizado pelo aluno no desenvolvimento das suas competências linguística, visuo-espacial, lógico-matemática e intrapessoal, na linha de García (2010):

Sociedad

Los Mayas vivían en aldeas y se organizaban en varias ciudades-estado. Vestían trajes como estos:

Aldea (vivienda)

Trajes

Ester y Márcio

Economía

La agricultura era la actividad principal de los Mayas:
- La selva tropical fue el principal tipo de ecosistema en que los mayas vivieron y del cual obtuvieron su alimento.

Las semillas del cacao, utilizadas como monedas por los Mayas →

Ester y Márcio

¿Sabías que?

Los Mayas eran expertos en cálculo y matemáticas. En los números, el punto tenía un valor numérico de 1 y la raya de 5.

16	10	2	8	6

Ester y Márcio

Figura 48: Exemplo duma apresentação criada pelos alunos

É de salientar que os alunos sabiam em que parâmetros estariam a ser avaliados, como é próprio da WebQuest. No sítio da WebQuest, poderiam consultar uma tabela que os ajuda a perceberem e a autoavaliar o trabalho que estariam a realizar, na linha de Vieira (2006):

Tabela 4: Grelha de autoavaliação referente ao produto da WebQuest

	1 Comenzando	2 Desarrollándose	3 Bueno	4 Ejemplar
Contenido	Contiene pocas diapositivas de su viaje virtual.	Contiene más de 5 diapositivas de su viaje virtual.	Contiene entre 7 - 8 diapositivas de su viaje virtual.	Contiene 10 diapositivas de su viaje virtual.
Fuente de información	La información es casi todo sobre el mismo tema y la mayoría no viene de las categorías indicadas. O la información parece inventada.	Hay información sobre el pueblo precolombino pero no es muy variada. O la información no viene principalmente de las categorías indicadas.	Hay una variedad de información sobre el pueblo precolombino. Casi todo viene de las categorías indicadas, o ha sido aprobado por el profesor.	Hay una variedad de información sobre el pueblo precolombino. Todo viene de las categorías indicadas, o ha sido aprobado por el profesor.
Apariencia	La presentación es bastante desordenada. Parece incompleta o hecha demasiado rápido. No es atractiva.	La presentación es relativamente atractiva aunque puede estar un poco desordenada.	La presentación es atractiva, hecha con cuidado, y usa colores.	La presentación es excepcionalmente atractiva, hecha con cuidado, y llena de colores.
Etiquetas	Pocas imágenes sin etiquetas que las identifican. O las etiquetas son casi imposibles de leer.	Varias imágenes tienen etiquetas que las identifican. O las etiquetas son algo difíciles de leer.	Casi todas las imágenes tienen etiquetas que las identifican claramente.	Todas las imágenes tienen etiquetas que las identifican y que se puedan leer desde una distancia.
Uso del tiempo	La mayoría del tiempo, no usó el tiempo de clase para realizar el proyecto o distraía con frecuencia a otros.	Usó bien algo del tiempo durante cada periodo de clase. Hubo cierto énfasis en realizar el proyecto, pero ocasionalmente distraía a otros.	Usó bien el tiempo durante cada periodo de clase. En general, puso énfasis en realizar el proyecto y nunca distrajo a otros.	Usó muy bien el tiempo durante cada periodo de clase. Puso énfasis en realizar el proyecto y nunca distrajo a los demás.

Creemos que através deste conjunto de aulas conseguiu-se trabalhar a partir duma abordagem pedagógica crítica e intercultural (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007) e conectivista (Downes, 2006; Siemens, 2004), potenciadora de práticas culturalmente ricas e significativas para os alunos.

Façamos agora um balanço final do trabalho desenvolvido no âmbito das práticas pedagógicas, no que concerne os aspetos positivos, aspetos aperfeiçoáveis e aspirações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS INQUIETUDES E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO FUTURO

Tendo em conta a minha experiência prévia, tanto de lecionação de línguas estrangeiras como de outras áreas disciplinares como Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Especial, confesso que iniciei a minha prática pedagógica com a consciência que esta seria uma etapa interessante na minha vida pessoal, encarando-a como uma oportunidade: a oportunidade de poder realizar práticas pedagógico-didáticas em que realmente acredito, tendo em conta o percurso investigativo que tenho vindo a realizar ao longo de toda a minha carreira profissional.

De fato, as práticas desenvolvidas revelaram-se ricas, quer pelos saberes coconstruídos com a minha colega de estágio, professora cooperante e supervisoras, quer pelas aprendizagens realizadas por e com os aprendentes. Como vimos no primeiro capítulo deste relatório, estes alunos estão integrados numa turma que, por sua vez, pertence a uma escola. Contudo, há que ter em conta que “uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas, com os nomes agrupados no princípio do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (Sanchez Ferreira & Santos, 2000:29).

O agrupamento de escolas em que realizámos a nossa prática pedagógica apresenta assimetrias sociais e económicas, que implicam respostas também elas diferentes e diversificadas, tentando criar-se práticas verdadeiramente inclusivas. Enquanto não tivermos uma escola utópica, “com turmas menos numerosas, com uma organização mais flexível das classes e dos graus, com um sistema de avaliação mais individualizado, com uma divisão do trabalho entre as equipas pedagógicas, com programas menos rígidos, com objectivos mais claros” (Perrenoud, 2001:37-38), há que identificar as dificuldades dos aprendentes, trabalhar com eles de forma a superá-las e fomentar as competências que já detêm, promovendo uma gestão eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, surgiu a abordagem crítica, plurilingue e multisensorial preconizada neste relatório. Debruçámo-nos sobre esta abordagem, seus enfoques e conceitos associados no capítulo 2 deste relatório. Assim sendo, podemos referir que interessava-nos, em primeiro lugar, compreender o conceito de interdisciplinaridade enquanto abordagem que pressupõe uma relação sistemática entre saberes com vista à resolução duma situação-problema semelhante às vividas no dia a dia (cf. Paviani, 2004), tendo em conta uma metodologia de projeto motivadora, empreendedora e pró-ativa.

Em segundo lugar, reparámos que esta metodologia está relacionada com o enfoque por tarefas, pela concretização de práticas que estimulam e desenvolvem a autonomia, criatividade, responsabilidade e cocolaboração dos aprendentes, que se embrenham nas atividades representativas de situações-problema a deslindar na sociedade de que fazem parte (cf. Fernández, 2001). Referimo-nos aqui a uma pedagogia emancipatória, por oposição a uma pedagogia da dependência (cf. Vieira, 2004). Segundo esta pedagogia, os alunos aprendem a autoregular as suas experiências de aprendizagem, pois definem objetivos, traçam planos de trabalho e avaliam o seu desempenho.

Assim sendo, verificámos que, através de estratégias desafiantes, os aprendentes são capazes de dar os primeiros passos necessários ao desenvolvimento das suas Competência Comunicativa Intercultural, Competência Plurilingue e Consciência Cultural Crítica (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003; Byram *et al.*, 2002; Phipps & Guilherme, 2004), numa sociedade em que a linguagem multimédia/ hipermédia impera com o uso das ferramentas Web 2.0. Há, pois, que passar dum ensino unisensorial a um ensino multisensorial, movido pelas experiências oferecidas pelos cinco sentidos (cf. Arslan, 2009).

Conforme também verificámos nos capítulos 3 e 4, os alunos tiveram oportunidade de contactar com outras formas de ver o mundo duma forma interdisciplinar, através de estratégias e materiais multimédia que estimularam o desenvolvimento de diferentes tipos de competências, tendo em conta a perspetiva de Garcia (2010). Conscientes de que cada aula é um acontecimento (cf. Geraldi, 2000), tentámos provocar nos nossos alunos um

sentimento que oscila entre o maravilhamento e a estranheza e, concomitante, questionamento perante as línguas e suas culturas.

Tendo realizado uma análise retrospectiva referente a expectativas para com a prática pedagógica e um resumo da literatura que serviu de base às nossas intervenções, cabe-me neste último ponto fazer uma apreciação global do trabalho desenvolvido, tendo em conta aspetos positivos, aspetos aperfeiçoáveis e perspectivas futuras de atuação pedagógica.

No que se refere a **aspetos positivos**, gostaria de realçar os seguintes itens:

- a) a abordagem plurilingue, pluricultural e marcadamente interdisciplinar das intervenções pedagógico-didáticas, que esboçaram possíveis caminhos a tomar para o desenvolvimento de algumas dimensões das competência plurilingue e competência comunicativa intercultural dos aprendentes;
- b) a seleção criteriosa de materiais autênticos e capacidade de criação de materiais didáticos para o seu uso em práticas pró-ativas, significativas e multisensoriais por parte dos aprendentes;
- c) a tentativa de desenvolvimento duma competência ou literacia eletrónica dos aprendentes desde uma idade considerada precoce;
- d) a criação e implementação de um projeto de ação para a promoção do plurilinguismo no seio escolar, que partiu duma necessidade sentida no agrupamento.

Já no que concerne **aspetos aperfeiçoáveis e algumas inquietudes sentidas** gostaria de referir que há ainda um largo caminho a percorrer no que concerne o estudo de práticas baseadas numa (hiper)pedagogia crítica. De facto, consideramos que este estudo teórico-prático apresenta as seguintes limitações:

- a) as práticas implementadas e posteriormente analisadas estão ligadas a um contexto próprio, marcadamente diverso ao nível sociocultural, pelo que a aplicabilidade destas a outros tipos de realidades poderá resultar de forma diferente;

- b) os aprendentes não desenvolveram todas as dimensões da sua competência plurilingue e competência comunicativa intercultural, pois tal não é possível num curto espaço de tempo. Contudo, foram dados passos essenciais para o desenvolvimento de algumas das dimensões destas competências, nomeadamente ao nível da dimensão socioafetiva para com as línguas e culturas, da gestão da própria aprendizagem e ainda o conhecimento de alguns aspetos linguístico-culturais;
- c) também não formámos cidadãos plenamente conscientes do mundo que os rodeia, mas procurámos dotar-lhes de ferramentas de autoformação e gosto pela busca de saberes e tomadas de decisão, competências próprias de futuros cidadãos interventivos quer física quer virtualmente.

Num futuro próximo **procurarei** continuar a promover o projeto Pluri+Red, no que concerne o desenvolvimento de práticas plurilingues e pluriculturais, que trabalhem outro tipo de competências e sentidos. Creio num ensino baseado numa abordagem interativa, hipermédia, multisensorial e, sobretudo, baseado na alegria de aprender dos nossos alunos. Como refere Freire (2007), “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

“给一个人一条鱼，他会吃了一天。教人以渔，他会吃了一辈子。”

“Se vires uma pessoa à beira de um rio com fome, não lhe dês um peixe.
Dá-lhe uma cana e ensina-o a pescar.”

Confúcio

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M.; Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle, que sais-je?*. Paris: PUF.
- Alderson, J.; Clapham, D. (1995): *Exámenes de idiomas*. Madrid: CUP.
- Buck, G. (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. London: Bergin & Garvey.
- Andrade, A.; Araújo e Sá, M. (2003). *Análise e construção da Competência Plurilingue – alguns percursos didáticos. Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação, Percursos e Desafios, Évora*.
- Anderson, L.; Sosniak, L. (1994). *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arslan, K. (2009). Multisensory learning and the future of learning. *Ezine Articles*. Obtido em <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>.
- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In Ministério da Educação (ed.). *Fórum escola, diversidade, currículo* (pp. 79-92). Lisboa: Ministério da Educação.
- Behiels, L. (2010). Estrategias para la comprensión auditiva. *marcoELE*, 11. Obtido em <http://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf>.
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M.; Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bain, B. (1974). "Bilingualism and cognition: Towards a general theory", in S.T. Carey, *Bilingualism and Education*, Edmonton: University of Alberta Press.
- Candlin, C. (1990), Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Clyne, M.; Jenkins, A.; Chan, I.; Tsokalidou, I.; Wallner, T. (1995). *Developing second language from primary school: models and outcomes*. Deakin: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Colomer, T.; Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: ASA.

- Costa, F. (2007). *O digital e o currículo. Onde está o elo mais fraco?*. Comunicação apresentada na *V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Obtido em <http://aprendercom.org/miragens/wp-content/uploads/2007/09/costaf2007challengesdigitalcurriculopublicado.pdf>.
- Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Dodge, B. (2002). WebQuest taxonomy: a taxonomy of tasks. Obtido em <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>.
- Dias, R. (2010). Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In V. Paiva (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. (pp. 359-394). Belo Horizonte: Editora da UFMG. Obtido em <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/webquestreinildes.pdf>.
- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. Obtido em <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.
- Dwight, J.; Garrison, J. (2003). A manifesto for instructional technology: hyperpedagogy. *Teachers College Record*, 105(5), 699-728.
- Fernández, S. (2001), *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra.
- Gallo, S. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In N. Alves & R. Garcia (Eds.), *O sentido da escola* (pp. 17-42). Rio de Janeiro: DP & A.
- Garcia, M. (2010). *Multisensory learning applied to TEFL in secondary education*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Tese de Mestrado).
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gargallo, I.; Gargallo, A. (2005). *De cine - Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*. Madrid: SGEL.
- Geraldi, J. (2000) *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Giovanni, A.; Martín Peres, E.; Rodriguez Castilla, M. & Blanco, T. (1996). *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa.
- Guariento, W.; Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55/4:347-353.
- Jiménez Raya, M.; Lamb, T.; Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lamb, T. (2006). Listening to learners' voices: on task knowledge in language learning. *Scottish Languages Review*. Obtido em <http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/slr/issues/14/Lamb.pdf>.

- Littlewood, W. (1992). *Teaching oral communication*. Oxford: Blackwell.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: CUP.
- Long, M.; Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26/1: 27-47.
- Marques, L. (2004). O aproveitamento didático da canção na aula de língua estrangeira. *A Página da Educação*, 130. Obtido em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9878&mid=2>.
- Martín, A. (2006). La industria editorial del cómic en España. In M. Barrero (Coord.). *Tebeosfera*. (pp. 13-32). Bilbao: Astiberri.
- Mattedi, M.; Theis, M. (2002). Cruzando fronteiras: conhecimento e interdisciplinaridade na pesquisa em desenvolvimento regional. *Redes*, 7(2).
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: DGIDC.
- Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Ed.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 15-55). Porto: Campo das Letras.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Phipps, A. & Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pombo, O. (2004). Epistemologia da interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Ed.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 93-124). Porto: Campo das Letras.
- Popper, K. (1978). *Lógica das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Richards, J.; Rodgers, T. (1986). *Approaches & Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosnay, J. (2006). La révolte du ProNétariat: des mass média aux média des masses. Obtido em <http://www.pronetariat.com>.
- Rothschild, E. (1998). Condorcet and Adam Smith on Education and Instruction. In A. Rorty (Ed.), *Philosophers on Education*. Londres: Routledge.
- Salkjelsvik, K. (2005). Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial. Comunicação apresentada na *FIAPE. I Congreso Internacional "El español, lengua del futuro"*. Toledo, 20-23/03-2005.
- Sanches Ferreira, M.; Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Shams, L.; Seitz, A. (2008). Benefits of multisensory learning. *TICs*, 721. Obtido em <http://shamslab.psych.ucla.edu/publications/tics2008-reprint.pdf>.

- Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age. Obtido em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Tierney, R.; Readance, J.; Dishner, E. (1990). *Reading strategies and practices: a compendium*. Boston: Allyn & Bacon.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Coruña: Ediciones Morata.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. In J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às atas do 2º encontro do GT-PA). In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes (orgs.). *Resistir e agir estrategicamente. Atas do 2º Encontro do GT-PA* (pp. 9-19). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CDRom).
- Vieira, F. (2006). Pedagogia para a autonomia: construir uma prática re(ide)alista. In F. Vieira (Org.), *Cadernos 4. GT-PA*. Braga: Universidade do Minho.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman: Londres.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Yurén, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Ciudad de México: Paidós.