



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Mário Rui
Domingues Ferreira
da Cruz**

**O lugar da *Hispanoamérica* no processo de ensino-
aprendizagem de Espanhol como Língua
Estrangeira no Ensino Secundário Português**



**Mário Rui
Domingues Ferreira
da Cruz**

**O lugar da *Hispanoamérica* no processo de ensino-
aprendizagem de Espanhol como Língua
Estrangeira no Ensino Secundário Português**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Maria Helena Beirão Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

A meus pais.

o júri

presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Antonio Chenoll Mora
professor auxiliar convidado da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

Prof. Doutora Maria Helena Beirão Araújo e Sá
professora associada c/ agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

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

À Doutora Maria Helena Araújo e Sá, pela sua orientação construtiva e inteligente, pela sua disponibilidade e amizade. O seu entusiasmo pela Didática guia-me durante as minhas práticas profissionais.

À Dra. María Jesús Fuente, pelo acolhimento e aconselhamento nas propostas didáticas no âmbito do ensino de espanhol.

Aos alunos do 11ºB/E da Escola Secundária Homem Cristo, que colaboraram nas minhas práticas e sem os quais a realização deste projeto não teria sido possível;

Às professoras Catarina Fernandes e Natty Ferreira por me cederem o seu território didático e me ajudarem na sua exploração, pela amizade, críticas construtivas e pela lufada de ar fresco no que concerne o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;

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

Hispanoamérica, variedades linguísticas e culturais do espanhol, enfoque comunicativo experiencial, consciência cultural crítica, aprendizagem multissensorial

resumo

Tendo em conta um enfoque comunicativo experiencial (Fernández-Corbacho, 2014) e uma pedagogia crítica emancipatória (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), enriquecida por enfoques multissensoriais (Arslan, 2009), é nossa intenção, com este projeto, contribuir para a implementação de práticas que espelhem as variedades linguísticas e culturais da *Hispanoamérica* (Licerias, 1995; Beave, 2000) na aula de espanhol como língua estrangeira no ensino secundário português.

Neste estudo, através duma perspetiva metodológica de índole qualitativa, pretendemos, como ponto de partida, analisar: a) as representações de alunos portugueses sobre o lugar da *Hispanoamérica* no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (Altmann & Vences, 2004; Pérez, 2003), através de inquéritos por questionário; e, ainda, b) as abordagens das variedades linguísticas e culturais do espanhol, que surgem nos manuais utilizados no ensino secundário português. Por outro lado, através de um estudo de caso (Benson, Chik, Gao, Huang & Wang, 2009), procurámos evidenciar uma mostra de possíveis boas práticas didático-pedagógicas e materiais, com vista a um trabalho sistemático e pró-ativo com as variedades linguísticas e culturais do espanhol, baseado numa (hiper)pedagogia crítica e encarando a língua enquanto objeto manipulável e potenciador de cidadãos verdadeiramente conscientes do mundo. Para tal, criámos materiais físicos e digitais, que foram posteriormente implementados com alunos do 11º ano de escolaridade, no nível de iniciação de espanhol, num agrupamento de escolas da região de Aveiro.

Os resultados mostram que práticas e materiais desta natureza poderão favorecer aprendizagens comunicativas experienciais, quanto à criação de futuros cidadãos críticos e ativos, fomentando o desenvolvimento das suas competências comunicativa plurilingue e pluricultural e duma consciência cultural crítica (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) dos alunos, no contexto de ensino-aprendizagem do ensino secundário.

keywords

Hispanoamérica, linguistic and cultural varieties of Spanish, experiential communicative approach, critical cultural awareness, multisensory learning

abstract

Taking into account an experiential communicative approach (Fernández-Corbacho, 2014) and an emancipatory pedagogy critical (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), enriched by multisensory approaches (Arslan, 2009; García, 2010), it is our intention with this project to contribute to the implementation of practices that reflect the linguistic and cultural varieties of Spanish (Liceras, 1995; Beave, 2000) in the class of Spanish as a foreign language in secondary school education in Portugal.

Given a qualitative methodological perspective, it is proposed in this study to analyze: a) the performances of students about the place of *Hispanoamérica* in the teaching and learning of Spanish as Foreign Language (Altmann and Vences, 2004; Pérez, 2003) through questionnaires; and b) the approaches of the different linguistic and cultural varieties of Spanish (Alvar 2002), arising in the most used textbooks in secondary education (initial levels) in the region of Aveiro. In fact, through a case study (Benson, Chik, Gao, Huang and Wang, 2009), we paid attention to a sample of possible good practices and teaching and learning materials in order to tackle systematically and proactively the issue of the Spanish language and cultural varieties, all based on a (hyper) critical pedagogy approach which sees language as a manipulable object and enhancer of citizens aware of the world. To this end physical and digital materials which have been developed with 11th grade students in the beginner level of Spanish, in a group of schools in the region of Aveiro are presented.

The results show that the practices and the material of this nature can develop communicative experiential learning, contributing to the creation of future critical and active citizens and promoting the development of their plurilingual and multicultural communication skills (Byram, Gribkova and Starkey, 2002) in the secondary school context.

palabras-clave

Hispanoamérica, variedades lingüísticas y culturales del español, enfoque comunicativo experiencial, consciencia cultural crítica, aprendizaje multisensorial

resumen

Bajo un enfoque comunicativo experiencial (Fernández-Corbacho, 2014) y una pedagogía emancipadora crítica (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), enriquecida por enfoques multisensoriales (Arslan, 2009; García, 2010), es nuestra intención con esta comunicación dar cuenta de un proyecto que contribuye a la implementación de prácticas que reflejan las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica (Liceras, 1995; Beave, 2000) en la clase de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria en Portugal.

Teniendo en cuenta una perspectiva metodológica cualitativa, se propone en este estudio analizar: a) las representaciones de estudiantes y profesores portugueses sobre el lugar de Hispanoamérica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE (Altmann y Vences, 2004; Pérez, 2003), a través de cuestionarios; y también b) los enfoques de las distintas variedades lingüísticas y culturales del español (Alvar, 2002), que surgen en los manuales más utilizados en la enseñanza secundaria (niveles iniciales) de la región de Aveiro. De hecho, a través de un estudio de caso (Benson, Chik, Gao, Huang y Wang, 2009), vamos a tratar de poner atención a una muestra de posibles buenas prácticas y materiales didácticos y pedagógicos con el fin de trabajar de manera sistemática y proactiva el tema de las variedades lingüísticas y culturales del español, todo bajo un abordaje basado en una (hiper)pedagogía crítica que ve el idioma como un objeto manipulable y potenciador de ciudadanos conscientes del mundo. Con este fin se presentan materiales físicos y digitales que se han desarrollado con los estudiantes de 11º grado, en el nivel de iniciación de español, en un grupo de escuelas de la región de Aveiro.

Los resultados muestran que las prácticas y el material de esta naturaleza podrán desarrollar aprendizajes comunicativos experienciales, contribuyendo a la creación de futuros ciudadanos críticos y activos y fomentando el desarrollo de sus habilidades comunicativas plurilingües y pluriculturales (Byram, Gribkova y Starkey, 2002) en el contexto de la escuela secundaria.

mots-clés

Hispanoamérica, variantes linguistiques et culturelles de l'espagnol, approche communicative expérientielle, conscience culturelle critique, apprentissage multi-sensoriel

résumé

À partir d'une approche communicative expérientielle (Fernández-Corbacho, 2014) et d'une pédagogie critique émancipatoire (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), ainsi que d'approches multi-sensorielles (Arslan, 2009), nous proposons par le biais de ce projet de contribuer à la mise en œuvre de pratiques reflétant les variantes linguistiques et culturelles de l'Amérique Latine (Liceras, 1995; Beave, 2000) en cours d'espagnol, langue étrangère, dans l'enseignement secondaire portugais.

Dans cette recherche, à partir d'une perspective méthodologique qualitative, nous souhaitons analyser, pour commencer: a) les représentations des élèves portugais sur la place de l'Amérique Latine dans le processus d'enseignement et apprentissage de l'espagnol, langue étrangère (Altmann & Vences, 2004; Pérez, 2003), par le biais de questionnaires; et, aussi b) des approches des variantes linguistiques et culturelles espagnoles, apparaissant dans les manuels utilisés dans l'enseignement secondaire portugais. D'autre part, à partir d'une étude de cas (Benson, Chik, Gao, Huang & Wang, 2009), nous chercherons à présenter un exemple de bonnes pratiques didactico-pédagogiques possibles et de matériels, permettant d'établir un travail systématique et pro-actif avec les variantes linguistiques et culturelles de l'espagnol, basé sur une (hyper)pédagogie critique, prenant la langue comme un objet manipulable et permettant aux élèves de devenir de vrais citoyens conscients du monde. Ainsi, des instruments physiques et digitaux seront proposés et intégrés par la suite dans une classe d'élèves de 11^o année (de première), de niveau d'initiation d'espagnol dans un groupe d'écoles de la région de Aveiro.

Les résultats montrent que les pratiques et le matériel de cette nature peuvent développer l'apprentissage communicative expérientiel et de contribuer à la création de futurs citoyens critiques et actifs et de promouvoir le développement de ses compétences de communication multilingues et multiculturels (Byram , Gribkova et Starkey , 2002) dans le contexte de la école secondaire.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	19
PARTE 1: CALEIDOSCÓPIO TEÓRICO-CONCETUAL: ABORDAGENS DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE	25
1. A miscigenação linguística e cultural da Hispanoamérica e relevância do seu estudo na aula de E/LE	27
2. Do “chófer”, “móvil” e “tú” ao “chofer”, “celular” e “vos”: as variedades linguísticas do espanhol na sala de aula	30
3. Do “flamenco”, “tortilla” e “Sagrada Familia” à “cumbia”, “gallo pinto” e “Teotihuacan”: variedades culturais do espanhol na sala de aula	35
4. Caminhos para a implementação de um Enfoque Comunicativo Experiencial no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira	42
5. Síntese: as variedades linguísticas e culturais no processo de ensino-aprendizagem de E/LE	50
PARTE 2: ALGUNS CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS NA (TENTATIVA DE) IMPLEMENTAÇÃO DE UM TRABALHO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS DO ESPANHOL NO ENSINO SECUNDÁRIO	53
1. Desenho do estudo	55
1.1. Questões de investigação, objetivos e orientações metodológicas	55
1.2. Caracterização do contexto de intervenção e participantes	62
1.3. Desenvolvimento cronológico do estudo	72
2. Procedimentos de análise	74
2.1. Natureza do corpus e opções de análise	74
2.2. Delimitação de categorias e construção do dispositivo de análise	76
3. Apresentação, análise e discussão de resultados	78
3.1. Das representações dos alunos sobre a sua relação com o mundo hispanoamericano	78
3.2. Das representações dos manuais de ensino utilizados na aula de E/LE	91
3.3. “Un turista accidental”: as variantes mexicana e argentina no processo de ensino-aprendizagem de E/LE	99
3.4. “Un diario, muchos viajes”: as variantes colombiana, cubana e argentina no processo de ensino-aprendizagem de E/LE	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS INQUIETUDES E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO FUTURO	147
BIBLIOGRAFIA	155
ANEXOS	169
Anexo 1 - Questionário	171
Anexo 2 - Representações dos aprendentes sobre povos hispanoamericanos	180
Anexo 3 - Planificação da unidade didática “Un turista accidental”	181
Anexo 4 - “Glogs” criados pelos alunos	182
Anexo 5 - Planificação da unidade didática “Un diario, muchos viajes”	185
Anexo 6 - Documentos produzidos pelos alunos para as apresentações orais	186

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Variedades diatópicas do espanhol em Espanha (cf. Fernández, 2010)	30
Figura 2: Variedades diatópicas do espanhol da América Latina (idem)	31
Figura 3 - Conteúdos culturais a trabalhar na aula de E/LE (Conselho da Europa, 2003)	37
Figura 4 - Estratégias de aprendizagem multissensoriais (idem)	46
Figura 5 - Constelação de recursos hipermédia	48
Figura 6 - Elementos das atividades gamificadas (cf. Foncubierta & Rodríguez, 2015)	49
Figura 7: Gráfico sobre instrumentos de análise	56
Figura 8 - Dispositivo de análise	77
Figura 9 - Mafalda e o “voseo” tratado numa forma implícita (ES-PA-NÓL Tres Pasos)	94
Figura 10 - Referência ao “voseo” numa canção (Endirecto.com 1)	94
Figura 11 - Texto sobre o povo Mapuche (Endirecto.com 1)	96
Figura 12 - Produtos e suas nacionalidades (Contigo.es 1)	96
Figura 13 - Produtos e suas nacionalidades (Endirecto.com 2)	97
Figura 14 - Texto de Isabel Allende e quadro de Diego Rivera (ES-PA-NÓL Tres Pasos)	98
Figura 15 - Exercícios de compreensão do capítulo 1 obra “Taxi a Coyoacán”	104
Figura 16 - Tabela para registar aspetos relacionados com México D.F.	105
Figura 17 - Exercícios de compreensão do capítulo 2 da obra “Taxi a Coyoacán”	107
Figura 18 - Exercício de audição com a variedade argentina	109
Figura 19 - Exemplo de notas de um grupo de alunos	111
Figura 20 - Exemplo de um Glog realizado pelos alunos	112
Figura 21 - Exemplo de uma ficha de autoavaliação preenchida	113
Figura 22 - Exercício de correspondência entre espanhol colombiano e ibérico	122
Figura 23 - Exercício de busca de significados na RAE	122
Figura 24 - Postal da Alicia	124
Figura 25 - Imagens alusivas à viagem de Alicia	126
Figura 26 - Exemplo de postal criado por uma das alunas	127
Figura 27 - Exercícios de compreensão da obra “Guantanameras”	129
Figura 28 - Exercícios sobre música hispanoamericana	131
Figura 29 - Fotografias de Buenos Aires e San Antonio de Areco	132
Figura 30 - Exercícios de compreensão auditiva	133
Figura 31 - Exercícios sobre o mate, seu uso e lenda	134
Figura 32 - Exercícios sobre o “voseo”	135
Figura 33 - Escolhas realizadas pelos alunos	138
Figura 34 - Diapositivos da apresentação criada pelo professor	141
Figura 35 - Trabalho de ligação de versos da canção às suas temáticas	142
Figura 36 - Exemplo 2 de uma ficha de autoavaliação preenchida	143

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos das questões formuladas no questionário	59
Tabela 2 - Dados do estudo relacionados com as variedades linguísticas e culturais do espanhol	61
Tabela 3 - Contatos dos alunos com outras línguas	68
Tabela 4 - Questões de investigação, objetivos do estudo, dados e opções de análise	76
Tabela 5 - Representações culturais sobre a sociedade de alguns países hispanoamericanos	82
Tabela 6 - Equivalentes frásicas em espanhol ibérico para frases escritas em espanhol americano	91
Tabela 7 - Manuais analisados e suas características	92
Tabela 8 - Ocorrências das variedades linguísticas nos diferentes manuais analisados	93
Tabela 9 - Ocorrências das variedades culturais nos diferentes manuais analisados	95

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos alunos	65
Gráfico 2 - Locais de residência dos alunos	66
Gráfico 3 - Habilitações dos Encarregados de Educação	66
Gráfico 4 - Profissões dos Encarregados de Educação	67
Gráfico 5 - Línguas aprendidas ao longo do percurso escolar	68
Gráfico 6 - Línguas que os alunos consideram importantes	69
Gráfico 7 - Elementos que alunos consideram fáceis na aprendizagem de uma língua estrangeira	70
Gráfico 8 - Elementos que alunos consideram difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira	70
Gráfico 9 - Atividades que os alunos consideram que favorecem melhor aprendizagens de línguas estrangeiras	71
Gráfico 10 - Línguas que os alunos pretendem estudar no futuro	72
Gráfico 11 - Países falantes de Espanhol que os alunos pretendem visitar	80
Gráfico 12 - Representações sobre a chegada dos espanhóis à América	80
Gráfico 13 - Representações sobre a presença dos espanhóis na América	81
Gráfico 14 - Representações sobre as relações atuais entre Espanha e países hispanoamericanos	82
Gráfico 15 - Representações sobre o ano em que a América foi descoberta por Colombo	83
Gráfico 16 - Representações sobre as culturas que já existiam antes da chegada de Colombo à América	83
Gráfico 17 - Representações sobre a diversidade linguística antes da chegada de Colombo à América	84
Gráfico 18 - Representações sobre as diferenças entre espanhol e castelhano	84
Gráfico 19 - Representações sobre as diferenças entre espanhol ibérico e americano	85
Gráfico 20 - Representações sobre as principais diferenças entre o espanhol ibérico e o americano	85
Gráfico 21 - Representações sobre palavras de origem hispanoamericana	86
Gráfico 22 - Representações sobre o uso do “voseo”	86
Gráfico 23 - Correspondências corretas entre palavras do espanhol ibérico e espanhol americano	87
Gráfico 24 - Representações sobre que palavras se costumam utilizar em Espanha	88
Gráfico 25 - Equivalentes indicados pelos aprendentes para a palavra “boleto”	89
Gráfico 26 - Equivalentes indicados pelos aprendentes para a palavra “colectivo”	89
Gráfico 27 - Equivalentes indicados pelos aprendentes para a palavra “camión”	90
Gráfico 28 - Equivalentes indicados pelos aprendentes para a palavra “manejar”	90

Gráfico 29 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à capacidade de mobilizarem palavras/ expressões em espanhol mexicano	114
Gráfico 30 - Palavras indicadas pelos aprendentes quanto à variante mexicana	115
Gráfico 31 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à capacidade de mobilizarem palavras/ expressões em espanhol argentino	115
Gráfico 32 - Palavras indicadas pelos aprendentes quanto à variante argentina	116
Gráfico 33 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à explicação de como é a Cidade de México	117
Gráfico 34 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à explicação de que trata a obra	117
Gráfico 35 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à explicação de como é o povo asteca	118
Gráfico 36 - Palavras/ expressões indicadas pelos alunos quanto às variantes colombiana e cubana	144
Gráfico 37 - Autoavaliação dos aprendentes quanto ao reconhecimento do “voseo”	145
Gráfico 38 - Ritmos latinoamericanos indicados pelos aprendentes	145
Gráfico 39 - Autoavaliação dos aprendentes quanto a saberes sobre “Guantanameras”	146

Abreviaturas

CCC - Consciência Cultural Crítica

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

CP - Competência Plurilingue

E/LE - Espanhol como Língua estrangeira

PE - Projeto Educativo

RAE - Real Academia Espanhola

”Los seres humanos no nacen para siempre el día en que sus madres los alumbran,
sino que la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez.”
El coronel no tiene quien le escriba, Gabriel García Márquez

INTRODUÇÃO

No âmbito deste relatório final, que se configura como um projecto individual de pesquisa-intervenção, procurei evidenciar práticas que traduzam aprendizagens verdadeiramente significativas para os alunos e que provoquem o desenvolvimento da sua consciência cultural crítica (CCI) (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), no que concerne ao desenvolvimento de saberes relacionados com as variedades linguísticas e culturais do espanhol. Ao longo dos últimos catorze anos de trabalho, procurei (re)construir práticas profissionais tendo em conta o desenvolvimento da CCI nos meus alunos.

De facto, depois da minha formação inicial, a Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão, que concluí em 2002 na Universidade de Aveiro, tive oportunidade de desenvolver um estudo orientado cientificamente pela Prof. Doutora Maria Helena Araújo e Sá, no âmbito do Mestrado em Didática das Línguas. Este estudo centra-se nos conceitos de comunicador intercultural, mobilidade *on-line* e representações de línguas e culturas (“O cibercomunicador intercultural: imagens de línguas em chats plurilingues”). Posteriormente, tracei o objetivo de realizar o Doutoramento em Didática e Formação, enquanto bolseiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, tendo desenvolvido o trabalho “Consciência cultural crítica numa comunidade virtual de línguas”, sob a orientação da Prof. Doutora Maria Helena Araújo e Sá e co-orientação do Prof. Doutor António Moreira.

Tendo em conta que sentia necessidade de obter mais formação ao nível de práticas de ensino-aprendizagem inclusivas, percorri um novo caminho na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto com o Curso de Formação Especializada/Pós-graduação em Educação Especial. Este contribuiu para a reformulação da minha identidade como professor, pelo olhar mais crítico e atento para com as práticas de ensino que então desenvolvia e para a realização de aprendizagens reais por parte dos meus alunos. Posto isto, dei um novo passo nos caminhos da investigação, pois passei a centrar a minha atenção nos tópicos seguintes: estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas, práticas de ensino inclusivas, recursos de ensino-aprendizagem e tecnologias de apoio à aprendizagem de alunos com dislexia, distúrbio da hiperatividade e défice de atenção, autismo e paralisia cerebral, etc.

Paralelamente, encontrava-me a explorar o meu interesse cada vez maior pelas língua e cultura espanhola, gosto que nasceu devido às necessidades de penetração científica e profissional na Península Ibérica e América Latina, pela orientação de dissertações, parcerias em projetos europeus, publicação de artigos e, ainda, lecionação na Facultad de Formación de Profesorado y Educación da Universidad Autónoma de Madrid. Após ter investido num estudo e aprendizagem da língua espanhola, procurei certificar-me com o *Diploma de Español como Lengua Extranjera (NIVEL C2)*, no Instituto Cervantes, em 2009, e com títulos universitários mais tarde no âmbito duma Licenciatura e do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, no Instituto Politécnico do Porto, que me conferiu habilitação profissional para a docência de Espanhol no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Tendo sido supervisionado pela Mestre Marta Saracho e obtido orientação científica da Mestre Isabel Brites, realizei práticas letivas no 4º ano e 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, que estão espelhadas no relatório final de estágio com o título “Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico”.

Tive já oportunidade de lecionar espanhol em diferentes agrupamentos de escolas: Escola Secundária Artística de Soareis dos Reis, Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni e Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida e, mais tarde, depois de oito anos académicos a lecionar Língua Inglesa e Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, fui convidado a integrar os quadros da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, onde tenho vindo a lecionar as unidades curriculares de “Metodologia do Ensino de Espanhol I”, Metodologia do Ensino de Espanhol II”, “Espanhol I”, “Espanhol III”, “Espanhol IV” e Línguas e Culturas em Língua Espanhola”.

Desde 2009 que o meu caminho formativo e profissional se tem vindo a centrar e a delinear no sentido do ensino de espanhol, pelo que procurei neste ano académico aprofundar ainda mais a minha intervenção e investigação nas línguas e culturas espanholas e hispanoamericanas.

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

Procurando evidenciar mostras de práticas multissensoriais (Arslan, 2009), baseadas numa pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015), que colocam desafios aos alunos, de forma a provocar maravilhamento mas também estranheza e questionamento (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007), pretendo que este relatório mostre as opções e caminhos tomados em prol dum único objetivo: perspetivar o lugar da *Hispanoamérica*¹ no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) (Liceras, Carbalho & Droege, 1995; Beave & Garrido, 2000) no ensino secundário português.

Este relatório está organizado em duas grandes partes. Na primeira grande parte, procurarei apresentar um caleidoscópio teórico-concetual, dando a conhecer abordagens das variedades linguísticas e culturais de espanhol em situação de sala de aula. No primeiro capítulo desta parte, debruçarei a minha atenção na miscegenação linguística e cultural próprias da *Hispanoamérica*, resultado dos encontros de culturas entre colonos, escravos e ameríndios, não esquecendo a importância atual deste novo mercado económico e profissional. No capítulo dois, focar-me-ei em aspetos relacionados com as variedades linguísticas numa perspetiva diatópica, procurando esboçar perspetivas de implementação do seu estudo em sala de aula. O mesmo acontece no capítulo três desta primeira parte mas desta vez no que concerne às variedades culturais próprias da *Hispanoamérica*, procurando refletir sobre abordagens que permitam enlaçar o linguístico ao cultural. Já no quarto capítulo, apresentarei mais profundamente pedagogias e abordagens da atualidade da didática de línguas, que se coadunam

¹ Em detrimento de termos como “América Latina” ou “América Espanhola”, que não traduzem a riqueza, diversidade e miscegenação cultural próprias do conjunto de países falantes de espanhol no continente americano, utilizarei este termo ao longo do relatório para nos referirmos aos países da América Latina falantes de espanhol.

com o trabalho sistemático, em situação de sala de aula, das variedades linguísticas e culturais do espanhol, que pretendo mobilizar.

Após uma breve síntese da parte um, apresentarei, na segunda parte, o percurso metodológico, incluindo o desenho do estudo, a delimitação de categorias de análise e a análise e discussão dos resultados, propriamente ditos.

Por último, farei o balanço final, tendo em conta aspetos aperfeiçoáveis, positivos e implicações futuras para a minha prática e outros estudos desta natureza.

Espero poder atingir os objetivos a que me proponho no final deste estudo, na tentativa de contribuir para o conhecimento nesta área, nomeadamente: inventariar as representações de alunos e professores portugueses sobre o lugar da *Hispanoamérica* no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (Altmann & Vences, 2004; Pérez, 2003); analisar abordagens das variedades linguísticas e culturais do espanhol, que surgem nos manuais utilizados no ensino secundário português; evidenciar uma mostra de possíveis boas práticas didático-pedagógicas e materiais, com vista a um trabalho pró-ativo com as variedades linguísticas e culturais do espanhol.

**PARTE 1: CALEIDOSCÓPIO TEÓRICO-CONCETUAL:
ABORDAGENS DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E
CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE E/LE**

"Pies, para qué los quiero
si tengo alas para volar"
Frida Kahlo

Neste relatório, tendo em conta o estado da arte, vamos centrar a nossa atenção, num primeiro momento, nos conceitos teórico-práticos inerentes ao tema das variedades linguísticas e culturais do espanhol e, por outro lado, na apresentação e discussão de abordagens pedagógico-didáticas que consideramos servir o propósito do nosso estudo, nomeadamente o trabalho das variedades no que concerne às metodologias multissensoriais, críticas e baseadas em pressupostos da gamificação.

1. A miscigenação linguística e cultural da Hispanoamérica e relevância do seu estudo na aula de E/LE

Tendo em conta o crescente esbatimento de fronteiras, a necessidade cada vez maior duma mobilidade da força de trabalho, num mercado de trabalho globalizado e internacional, as novas possibilidades e exigências de comunicação têm reconfigurado a aprendizagem de línguas e, como tal, há que modificar “el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural” (Paricio, 2004:1). Como Alarcão (2008:11) reitera, é necessário que o professor de línguas tenha em conta “processos (e valores) como os de intercompreensão e intercultural”, assim como “atitudes de escuta, diálogo, co-construção”.

O posicionamento do espanhol enquanto língua internacional e o papel proeminente que a comunidade de povos hispano-americanos tem na vitalidade e projeção da língua espanhola no mundo (Mora-Figueroa, 1998) é cada vez maior, pelo que começam a surgir alguns estudos relativos à pertinência da inclusão de variedades linguísticas e culturais do espanhol no processo de ensino aprendizagem. De facto, como refere Pérez (2003), estamos perante uma mestiçagem e riqueza linguística e cultural, que se começou a esboçar desde a descoberta do continente americano e que se agudizou até aos nossos dias,

culminando em relações culturais e comerciais entre o novo e o velho continente (cf. De la Vega, 2001).

Assim sendo, é pertinente focarmos aqui a nossa atenção no conceito de *Hispanoamérica* e na relevância do seu estudo. Por um lado, a *Latinoamérica*, incluindo aqui o Brasil, tem uma herança cultural e económica, mas nos dias que correm revela ainda um maior potencial económico, com a criação e implementação do MERCOSUR e ainda como forte centro de atração turística.

Segundo Pérez (2003:WEB), não podemos descurar o grande dinamismo cultural e económico da *Hispanoamérica* na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE), pelo que se torna quase imperativo trabalhar em sala de aula: “las variedades lingüísticas que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica; los referentes culturales que van a marcar las relaciones interpersonales”. Também aqui, conforme é referido por Alvar (2002:251), os aspetos culturais “es Europa transferida y América trasvasada”, uma vez que os intercâmbios culturais não pararam desde o primeiro momento em que as culturas contataram pela primeira vez, pela adaptação de cantares e bailes de Espanha, pelas obras de arquitetura e movimentos de vanguarda na literatura, por exemplo. Contudo, não nos devemos esquecer que, como é indicado por Marín (2001:70-73),

“la intercomprensión entre un mexicano y un santiagueño, un zaragozano y un limeño es mucho más sencilla e inmediata que la que se da entre un australiano y un escocês, un irlandês y un sudafricano (...). Los pueblos que hoy hablan español llevan alrededor de quinientos años en la esfera cultural de esta lengua (...).

Posto isto, de acordo com a opinião de diversos autores, nomeadamente de Salvador (2001) ou Alvar (2002), é necessário uma abordagem prudente no que concerne à problemática da diferenciação entre espanhol de Espanha e espanhol de América, até porque vários esforços foram já feitos de forma a incorporar americanismos, sendo prova disso a criação do *Atlas Lingüístico de*

Hispanoamérica. Mas, como Lhote (1995) indica, aceitar a variedade dentro de uma mesma língua é ser um ouvinte atento.

Segundo Silva & Castedo (2008:68-69),

“há que deixar muito claro na cabeça dos alunos que, apesar da heterogeneidade da língua, ela apresenta um fundo comum, homogêneo que permite a comunicação entre todos os hispânicos. A estrutura da língua é exatamente a mesma e, apesar da consciência da existência de variedades ocasionadas por fatores como a sua distribuição geográfica, elas são minoria em relação à unidade oferecida pela língua.”

As próprias representações² que os alunos e professores têm do espanhol que se deve aprender é diversa. Como indica Fernández (2001:13-14), vários falantes e alunos de espanhol partilham a ideia de que o espanhol preferível será aquele que se encontra em Espanha e que mesmo entre os próprios hispanoamericanos existe a representação copartilhada de que o melhor espanhol é aquele que se aproxima ao protótipo castellano. No entanto, como é indicado por Pérez (2003:WEB), devemos apostar num modelo de ensino-aprendizagem holístico e de usos panhispânicos, que

”no debe encaminarse hacia un modelo indefinido o irreal, sino a la enseñanza de un español capaz de dar respuesta a usos geográficos y sociales distintos desde un punto de partido común (...). Los estudiantes deben aspirar a ser plurilingües dentro de una lengua histórica, es decir, a hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles de habla” (idem).

De forma a agilizar o encontro dos aprendentes com as variedades linguísticas e culturais do espanhol, facilmente compreendemos que quase se torna imperativo

² Importa aqui visitar o nosso entendimento do conceito de “representações”, que devemos distinguir do de “atitudes”. Atitude é entendida como “an acquired latent psychological (pre)disposition to react to an object in a certain way” (cf. Kolde, 1981). Por sua vez, a informação que um sujeito possui sobre o objeto em causa enforma o seu conjunto de crenças acerca do mesmo, podendo ser informação objetiva ou estereótipos. Neste sentido, as representações são essas mesmas crenças que, por sua vez, levam a uma determinada atitude por parte do sujeito face aos objetos (Moscovici, 1961; Bonardi & Roussiau, 1999). Aprofundaremos esta análise na parte 2 do nosso estudo.

o desenvolvimento de competências baseadas no encontro físico ou virtual de índole intercultural (e inevitavelmente plurilingue) e na manipulação e experimentação de materiais multissensoriais para o desenvolvimento de cidadãos conscientes do mundo *glocalizado* em que vivem, sobre as quais nos debruçaremos mais à frente.

2. Do “chófer”, “móvil” e “tú” ao “chofer”, “celular” e “vos”: as variedades linguísticas do espanhol na sala de aula

De acordo com o Instituto Cervantes (2010), o espanhol tem, nos dias que correm, mais de 450 milhões de falantes nativos ou aprendentes. Para além disso, sabemos que o espanhol está presente em mais de vinte países como língua oficial ou co-oficial, apresentando cada um deles uma dada variação linguística e cultural.

Como tal, não podemos descurar as variedades fonéticas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas existentes. De acordo com Fernández (2010), podemos dividir as variedades diatópicas do espanhol em duas zonas: Espanha e América Latina. No que concerne a Espanha, o autor propõe uma subdivisão baseada nas normas usadas nos grandes centros urbanos, podendo-se encontrar variantes da língua espanhola nas três regiões seguintes:

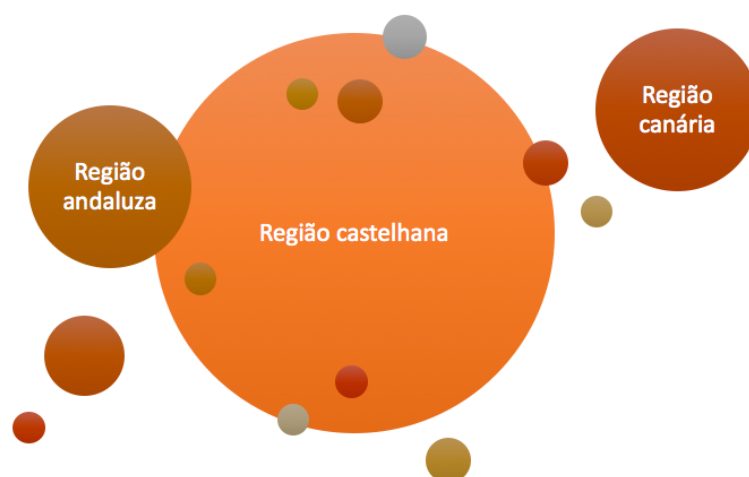


Figura 1: Variedades diatópicas do espanhol em Espanha (cf. Fernández, 2010)

Por sua vez, tendo em conta as variantes da zona da América Latina, podemos subdividir a zona nas seguintes regiões:



Figura 2: Variedades diatópicas do espanhol da América Latina (idem)

De acordo com Mollica (2007:09), o ensino destas variedades linguísticas é relevante no contexto da atualidade, pois “todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”, sendo pertinente considerar a língua dentro de um contexto social e económico. Por outro lado, como refere Bortoni-Ricardo (2005:197), “os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado: a variedade padrão ou variedades não-padrão (...)”. Mais ainda, é importante refletir sobre a correção de alunos que utilizem variedades linguísticas na sala de aula de E/LE. Na maior parte dos casos, os aprendentes ficam inseguros, quando o uso de determinada palavra ou acentuação foge à norma visada (mesmo quando esteja correta), optando por ficar calados. Cabe ao professor identificar a diferença no uso do E/LE levando os alunos a tomarem consciência dessa variante válida (cf. Bortoni-Ricardo, 2005:42).

Também não podemos esquecer que devemos trazer as variedades linguísticas à sala de aula de E/LE através duma imersão cultural. Como sinaliza Fernández (2010), é importante que o professor de E/LE conheça a natureza e os contextos

de uso da tarefa comunicativa trabalhada em sala de aula. Este trabalho deve pautar-se por uma aposta na diversidade linguística, dando-a a conhecer aos alunos e criando-lhes oportunidades de contato com a existência de palavras, expressões, acentuações, entre outras formas, que não fazem parte da norma, mas que fazem parte dos usos diatópicos do espanhol. Este trabalho deverá concretizar-se de uma forma holística tendo em conta as quatro *destrezas*: ler, ouvir, falar e escrever.

Como refere Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística deverá cumprir duas funções: por um lado, ampliar a eficácia da comunicação por parte do aprendente num dado contexto; por outro lado, marcar e fazer sentir a identidade cultural e social do falante nativo da variante linguística da língua alvo. Não obstante, o fato do professor usar e abordar uma variedade específica de forma recorrente não deverá fazer com que este esconda a existência e se esqueça de trabalhar com os alunos outras variantes, tão ricas e válidas quanto a usada no seu contexto de ensino-aprendizagem. Só assim será possível eliminar estereótipos linguísticos e socioculturais.

No trabalho de sala de aula, e tendo em conta o contexto de ensino-aprendizagem em Portugal, o manual didático ainda se assume como um dos recursos mais importantes e que mais influenciam as práticas de aprendizagem. Segundo Rodrigues (2005), os manuais deveriam dar mais oportunidades de interação dos alunos com situações em que estes pudessem contemplar as variantes da língua estrangeira, tendo em conta a região e os contextos de realização da comunicação. De acordo com Pontes (2009), nos manuais de ensino-aprendizagem, as normas das regiões espanholas ainda prevalecem sobre as variedades latinoamericanas e, mesmo quando estas surgem, ainda são exploradas de forma superficial, como curiosidades ou mesmo em notas de rodapé (cf. Kraviski, 2007). Tendo em conta estas abordagens, teremos oportunidade de analisar manuais de ensino na parte empírica deste estudo. Para além disso, segundo Pontes (2009), não é implementada uma abordagem comunicativa experiencial, que implique um trabalho efetivo com a língua, levando o aluno a refletir sobre os usos e adequação aos contextos. Contudo, como sabemos, o professor não se pode basear apenas no manual de ensino no que

concerne ao trabalho com as variantes linguísticas na sala de aula. Torna-se relevante que o professor utilize outros recursos.

Tendo por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2003) e os programas de Espanhol do Ensino Básico e Secundário, podemos referir que estes documentos implicam o professor na busca e utilização de materiais inovadores que permitam o crescimento do aluno no que concerne às suas competências linguístico-comunicativas e competências plurilingue (CP) e competência comunicativa intercultural (CCI). Tudo isto permitirá a concretização de aprendizagens significativas através da utilização de um enfoque comunicativo experiencial, sobre o qual nos debruçaremos noutro capítulo. A título exemplificativo, nas orientações metodológicas do programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico, é referido que “cabe a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos” (Ministério da Educação, 1997:35). Não esqueçamos ainda que devemos ter em conta o nível de interlíngua dos alunos, pois a exposição às variantes linguísticas e diversidade linguística dentro da língua espanhola deverá ser feita de uma forma gradual, a partir das necessidades dos aprendentes.

O trabalho com as variantes linguísticas do espanhol não é uma tarefa fácil devido à escassez de materiais didáticos criados para o efeito, mas no que diz respeito à avaliação do material autêntico e à sua adequação, é relevante aferir, por um lado, até que ponto as realidades nacionais, regionais e locais das variantes estão efetivamente bem contempladas, representadas e, por outro lado, a sua pertinência para o contexto de aprendizagem e necessidades futuras do aprendente. Assim sendo, é relevante que o professor propicie um contato significativo que vá muito além da exploração de meras curiosidades no que se refere ao vocabulário ou a expressões, que surgem muitas das vezes fora de um contexto. É, pois, relevante que cada variante linguística seja apresentada e trabalhada de forma devidamente contextualizada, no que concerne a uma eficaz exploração da sua norma, forma e uso.

Can & Pontes (2013:186-188) formulam algumas recomendações que nos pareceram pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem de E/LE pela sua especificidade e riqueza linguístico-cultural, nomeadamente: a) a exploração da variação diafásica no que concerne ao uso dos pronomes de tratamento “tú”, “vos”, “usted”, “vosotros” e “ustedes” em situações formais e informais, através da análise do *corpus* sociolinguístico da cidade do México, que pode ser feita através do sítio Web lel.colmex.mx, por exemplo; b) a análise da variação diatópica no que se refere ao uso do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto*, a partir de jornais de diferentes países latinoamericanos, que podem ser acedidos em <http://periodicos.ws> e <http://www.latindex.com/prensa/index.htm>; c) a exposição à variação diatópica, através da análise dos nomes de peças de roupa e uso das variantes “vos” e “tú” em músicas ou anúncios publicitários, por exemplo (Espanhol da Argentina e Espanhol ibérico).

Uma vez que os professores não conhecem todas as variantes linguísticas do espanhol, devem procurar ensinar aquelas que considerem mais recorrentes ou de maior importância para a região com que o aluno se confrontará (cf. Pinto, 2006). De facto, nas palavras de Pinto (*idem*) podemos dividir o ensino de variedades linguísticas do espanhol tendo em conta duas tipologias: as chamadas zonas de contacto direto e as zonas de contacto indireto. As primeiras dizem respeito às zonas com as quais um aprendente contactará mais frequentemente, dada a proximidade fronteiriça com um país falante de espanhol. As segundas são as zonas em que não existe um contacto direto fronteiriço com um país falante de espanhol, pelo que se recomenda a adoção de uma variedade específica, tendo em conta a incorporação, de forma integrada, de outras variedades. Não obstante, não devemos deixar de valorizar o facto de que os próprios interesses dos alunos pela aprendizagem da língua podem ser diversificados, exigindo uma exploração mais holística do tratamento das variantes linguísticas (viagens, trabalho, estudos, entre outros motivos).

Por esta razão, somos da opinião que cabe a cada professor buscar estratégias funcionais que se considerem adequadas ao perfil dos seus alunos e que permitam um contacto efetivo com a variante linguística e, desse modo, possam escolher de forma consciente qual das variantes do espanhol devem utilizar, nos

diferentes contextos comunicativos em que se encontrem (cf. Coan & Pontes, 2013:189).

Tendo em conta a riqueza do espólio cultural dos países hispanoamericanos, vejamos agora como podemos trabalhar as variantes culturais no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.

3. Do “flamenco”, “tortilla” e “Sagrada Familia” à “cumbia”, “gallo pinto” e “Teotihuacan”: variedades culturais do espanhol na sala de aula

É inequívoca a importância do desenvolvimento de competências pluriculturais na aula de E/LE. Como tal, é relevante trabalhar a cultura na sala de aula pois esta relaciona-se diretamente com a língua, permitindo um entendimento do uso efetivo e adequado da língua.

A partir do estudo de aspetos culturais, os aprendentes têm oportunidade de contato direto com as crenças, formas de atuação, moral, regras e conhecimentos partilhados por uma dada ou dadas comunidades. Como pertencemos a uma comunidade sociocultural, sabemos atuar respeitando as normas dessa cultura, mas numa situação de imersão, que envolva uma comunicação intercultural, vemo-nos obrigados a atuar em conformidade com as perspetivas culturais da língua meta e a refleti-las através da língua (cf. Moreno Jiménez, 2007:124-125).

A eficácia da comunicação intercultural dependerá da atitude dos participantes para com o Outro e do próprio nível de conhecimento que possuem sobre o contexto sociocultural em que se produzirá a interação linguística. Contudo, não podemos esquecer que a compreensão da cultura alvo não se pode verificar sem uma reflexão sobre a mesma, pois a compreensão só se alcança através da comparação entre a cultura do aluno e a(s) cultura(s) da língua-alvo. Este trabalho de compreensão deverá ser um trabalho de busca de semelhanças e diferenças entre as mesmas, que permita que o aluno reaja adequadamente em situações de choque cultural (idem), sabendo prever os obstáculos que se poderão verificar no encontro intercultural.

Segundo Byram, *et al* (2002), devem-se proporcionar tarefas comunicativas aos alunos que lhes permitam desenvolver a sua competência comunicativa intercultural, tendo em conta os seguintes aspetos: a) a dimensão sociocultural é central em toda a aprendizagem; b) a cultura original do aluno tem a mesma importância que a da língua alvo, pois a sua biografia linguístico-cultural serve como trampolim para compreender melhor a cultura que estuda; c) a dimensão emocional também se revela importante no processo de ensino-aprendizagem, pela valorização da predisposição afetiva do aluno no encontro intercultural.

Como já vimos no capítulo um, o espanhol é produto de uma mestiçagem cultural, resultado de influências históricas. Esta mestiçagem continua a fazer-se sentir devido aos movimentos migratórios dos últimos tempos, que se verificam do campo para a cidade, de regiões economicamente mais pobres para regiões mais ricas, pelo que o estudo das variantes culturais na aula de E/LE faz cada vez mais sentido.

De acordo com López (2013), o trabalho com as variantes culturais do espanhol em sala de aula deve ser feito

“de una forma adecuada, no dándoles textos demasiado localistas o técnicos a hablantes de nivel medio. Hay lecturas graduadas muy interesantes que cumplen muy bien esta labor, o listados de términos básicos de cada zona del español. De todos modos, es un punto a discutir. No es cuestión de hablarles como a los tontos o con frases de libros que nunca se utilizan, sino incrementar cada vez más su competencia y la velocidad de habla, teniendo en cuenta la razón y las características de aprendizaje según su procedencia.”

Partilhamos das palavras do autor quando recomenda o uso de *lecturas graduadas* para o trabalho efetivo das variantes culturais, pelos inúmeros exemplos de livros com que nos deparámos e utilizámos nas nossas práticas.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2003), ter conhecimento dum dada sociedade e sua cultura é visto como algo a trabalhar em prol da ampliação do saberes dos alunos,

no que concerne ao seu conhecimento do mundo. Contudo, quando falamos em cultura no processo de ensino-aprendizagem facilmente associamos a apresentação de culturas a visões estereotipadas.

Segundo Mennecke (1993:49), o recurso a estereótipos funciona como uma barreira na aquisição de uma percepção correta e adequada do Outro para se conseguir estabelecer uma comunicação intercultural eficaz. Chamando atenção para os perigos das ideias estereotipadas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2003) propõe o trabalho dos seguintes conteúdos culturais na aula de E/LE:



Figura 3 - Conteúdos culturais a trabalhar na aula de E/LE (Conselho da Europa, 2003)

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (idem), entre cada uma das categorias encontramos os seguintes subtemas: a) a vida diária (comida, horas de refeições, festividades, horas e práticas de trabalho, atividades de tempo livre); b) as condições de vida (níveis de vida e variações regionais, sociais e culturais); c) as relações pessoais (estrutura social e relações entre classes,

sexos); d) as relações familiares, relações entre gerações, relações profissionais, relações dentro duma comunidade; e) os valores, as crenças e as atitudes (grupos profissionais, culturas regionais, história, minorias étnicas e religiosas, identidade nacional, países, povos estrangeiros, política, arte, humor); f) a linguagem corporal; g) as convenções sociais (pontualidade, roupa, alimentação, cumprimentos, etc.); h) o comportamento ritualizado em cerimónias e práticas religiosas (nascimentos, casamentos, espetáculos, celebrações, bailes, etc.).

Também no *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) se faz referência à necessidade de uma trabalho sistemático que tenha em consideração os referentes culturais que, para além dos conteúdos culturais espanhóis, abarca conteúdos sobre países hispanoamericanos e as suas variantes culturais, que por sua vez se subdividem nos seguintes aspetos: a) “conocimientos generales de los países hispanos”; b) “acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente” e c) “productos y creaciones culturales”.

Como verificámos no capítulo anterior, uma vez mais os manuais são um recurso muito importante na exploração destas temáticas. De acordo com Van Dijk (2004) existem algumas características que podem ser usadas para classificar a forma como as diferentes culturas falantes de espanhol são abordadas nos manuais de ensino de E/LE, nomeadamente: a) exclusão, pois há muitas culturas que nem sequer surgem espelhadas nos livros, optando-se por uma via monocultural; b) diferenciação, já que a maior parte das culturas surgem por oposição a outra e como diferentes, enfatizando-se normalmente essas diferenças em detrimento das semelhanças; c) exotização, uma vez que se põe ênfase em tudo aquilo que implica uma diferenciação positiva, sendo visto como estranho em comparação com a cultura do aprendente; d) estereotipização, pela abordagem e representação do Outro de uma forma baseada em ideias fixas e pré-concebidas; e) falta de voz das culturas e subculturas falantes de espanhol, optando-se por falar sobre elas mas não se lhes dá espaço para que sujeitos dessas culturas falem sobre si e espelhem as suas auto-representações.

Segundo Andrade (2011:35), os diferentes países falantes de espanhol são apresentados nos manuais³ de ensino de E/LE de uma maneira pouco equilibrada, sendo

“evidente que la información sobre España ocupa el primer lugar en cuanto a centro de atención junto a la información de sus regiones y ciudades, y que los países latinoamericanos, en cambio, son abordados en menor medida, y con una especie de jerarquía en su mención, resaltando, por lo general, a los mismos países (México, Argentina, Chile, Nicaragua, Perú, Venezuela) y excluyendo a otros (Paraguay, Uruguay, República Dominicana, El Salvador, Panamá). Esto puede generar el posible problema de que los estudiantes terminen sin una visión total del mundo hispano.”

Ao mesmo tempo há países, como Espanha, que são apresentados de uma maneira positiva, enquanto que os países hispanoamericanos são apresentados através de aspetos mais negativos. Assim sendo, podemos dizer que os países são representados normalmente da seguinte forma: “España es el contexto de las actividades de recreación y tiempo libre y de la rutina diaria, mientras que Latinoamérica ocupa los temas de pobreza, desigualdad y trabajo infantil” (idem). De facto, Espanha é representada como país de amantes de futebol, que comem muitas vezes fora de casa e com famílias unidas, numerosas e com muitos jovens, enquanto que os países latino-americanos são representados através de pessoas pobres e de ameríndios que vendem artesanato no mercado ao ar livre. É notório um claro etnocentrismo que favorece o trabalho de algumas culturas na aula de E/LE em detrimento de outras. Como é referido por Cerdeira & Vicente (2009:369),

“El etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural.”

³ Os manuais analisados pela autora correspondem aos projetos “Caminando” e “Alegría”, utilizados maioritariamente no sistema educativo sueco.

Posto isto, cabe ao professor assumir-se como um mediador intercultural entre a cultura dos aprendentes e a cultura alvo, como alguém que favoreça

“La explicitación y el trabajo comparativo de los “modos de hacer” y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas (Miquel & Sans ,1992:56).”

Só com um trabalho comparativo analítico e crítico se podem escrutinar estereótipos e vencer o etnocentrismo cultural na aula de E/LE. Na verdade, ao centrarmo-nos demasiado na cultura associada ao espanhol peninsular, não damos aos nossos alunos a possibilidade de aceder a saberes sociocultural que lhes seriam úteis num contato à posteriori com qualquer falante de espanhol no mundo.

Mais que os manuais, temos ao nosso dispor um amplo catálogo de materiais com os quais podemos trabalhar as culturas hispanoamericanas na aula de E/LE:

“la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC, ese mundo en constante actualización que crece y se expande en todos los ámbitos, incluido el de la educación (Mercau, 2014:7).”

Mercau (2014:20-21) avança com formas de trabalhar as variantes culturais hispanoamericanas, nomeadamente através da literatura, pois considera que

“La narrativa hispanoamericana constituye en sí misma una fuente inagotable de recursos para el profesor de ELE, más allá del nivel y los intereses del grupo meta. La lista de autores de novelas y cuentos es interminable: Borges, García Márquez, Cortázar, Rulfo, Vargas Llosa, etc. Autores de distintos

estilos y personalidades unidos por una lengua común: el español. Ellos se convertirán en aliados del profesor según las exigencias de cada curso, cubriendo necesidades lingüísticas (conocimientos de gramática, sintaxis, léxico, etc.) y culturales (conocimientos geográficos, históricos, gastronómicos, etc.). Es muy importante que el profesor analice cuáles son las necesidades e intereses de sus alumnos, para así poder elegir el texto adecuado e introducirlo en el aula en el momento justo.”

Graças a influências ameríndias, escravos africanos e colonizadores espanhóis e europeus, também a riquíssima música latino-americana e seus ritmos (*reggaeton*, tango, ritmos folclóricos, merengue, salsa, cumbia, etc.), podem provocar no aluno algum estranhamento e curiosidade, pelo que podem funcionar como um excelente recurso para trabalhar conteúdos culturais na aula de E/LE, já que

“si presentamos en clase una *guajira*, una *chacarera* o una *cueca*, seguramente la primera reacción de los alumnos sea de extrañeza, interpreten aquellos ritmos como algo exótico, y seguidamente sientan curiosidad por conocer la procedencia de esa música y la historia que transmite con sus letras” (Mercau, 2014:40).

Ao mesmo tempo, através do estímulo de práticas de trabalho colaborativo e de procura, seleção, análise e criação de informação, também se podem utilizar as ferramentas Web 2.0 da Internet, pois

“ofrecen para conectar comunidades de aprendizaje y crear espacios virtuales donde los estudiantes encuentran un espacio para comunicarse en la lengua meta. Esto es especialmente útil en lugares aislados donde las posibilidades para estudiar y practicar una lengua a través de la interacción con otros aprendientes son limitadas (Coello, 2011:WEB).

De facto, espera-se que, através destas ferramentas, os aprendentes sejam não só receptores mas também produtores de conhecimento, contribuindo para a difusão de saberes culturais relacionados com países hispanoamericanos, através

do desenvolvimento de práticas baseadas numa hiperpedagogia crítica, conceito que exploraremos no capítulo seguinte.

Tendo em conta que não podemos conceber práticas de ensino-aprendizagem sem trabalhar a cultura na aula de E/LE,

“es imprescindible integrar los contenidos culturales a las actividades diarias de clase, intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico, de modo que un componente refuerce al otro; y también tratando de relacionar las manifestaciones culturales de distintas áreas (literatura, pintura, música, cine, teatro, danza, etc.) para que el alumno construya una suerte de mapa cognitivo al que podrá ir integrando elementos nuevos” (Lerner, 2000:WEB).

De facto, conforme veremos no capítulo seguinte, se ajudamos os alunos a conetar-se com o Outro, consigo mesmos e com os conteúdos através de um enfoque experiencial, faremos com que as atividades de aprendizagem linguística sejam tarefas comunicativas mais autênticas. Ao seguirmos uma abordagem baseada no enfoque comunicativo experiencial permitiremos que o aluno se envolva de uma forma pró-ativa e afetiva com os conteúdos.

4. Caminhos para a implementação de um Enfoque Comunicativo Experiencial no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira

A abordagem didática em que radica o nosso estudo caracteriza-se pelo intenso eclectismo metodológico, pelo cruzamento das seguintes perspetivas: abordagem interdisciplinar, enfoque comunicativo experiencial, (hiper)pedagogia crítica intercultural, pedagogia multissensorial e didática da gamificação. Passaremos a explicitar estas mesmas abordagens.

No contexto educativo atual, torna-se imperativo aplicar uma abordagem interdisciplinar eficaz. Conforme percecionam Gallo (2000:17) e Mattedi & Theis (2002:78), uma abordagem interdisciplinar eficaz questiona um processo de

ensino-aprendizagem secular baseado num espartilhamento e desarticulação de saberes (Cruz, 2011:33).

De acordo com 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 e da abordagem de enfoque por tarefas (Fernández, 2001). 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 (Rotschild, 1998:20; Cruz, 2011:39; Kirkpatrick, 1994:320). Contribuindo para esta abordagem surge o conceito de aprendizagem comunicativa experiencial. Como refere Fernández-Corbacho (2014:1),

“Nuestros estudiantes son, ante todo, personas, con una realidad, experiencias vividas y expectativas. Por este motivo, un aprendizaje basado en el trabajo mecánico y abstracto, o con escasa relación con el mundo real suele ser más débil y perecedero que cuando conectamos con la dimensión afectiva de nuestro alumnado, con su identidad, sus experiencias previas, y con el mundo de las sensaciones. Al ignorar estos aspectos algunos manuales para la enseñanza de E/LE no consiguen ofrecer actividades comunicativas auténticas. El enfoque comunicativo experiencial, por su parte, supone la conexión de los contenidos de lengua con el estudiante, sus aficiones e intereses y con su experiencia del mundo; ayudándole, poco a poco, a autodirigir su propio aprendizaje. “

Para poder aprender de forma eficaz e duradoura, o aprendente deverá sentir, experimentar, observar e refletir sobre a língua e a própria experiência de aprendizagem, não se podendo pôr de parte aquilo a que Mora (2013) denomina de “encendido emocional”, ou seja, a componente afetiva que, por sua vez, fomenta no aprendiz o “personal input, initiative, and self-direction in the learning process” (Knutson, 2003).

No contexto do nosso estudo, pretendemos que o professor contribua para a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem estimulante e desafiante,

orientando os sujeitos aprendentes no processo de descoberta das variedades linguísticas e culturais do espanhol latinoamericano, funcionando como um agente de transformação (Jiménez Raya, *et al*, 2007:6; Lamb, 2006; Vieira, 2006:WEB).

No entanto, não devemos descurar que os nossos alunos trazem para o processo de ensino-aprendizagem o seu “internal syllabus” (Jiménez Raya, *et al*, 2007), que poderá influenciar o próprio processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, é pertinente criar situações e materiais significativos para os alunos, que respeitem os seus saberes já socialmente construídos na comunidade de que fazem parte (Freire, 2007:30) ou muitas das vezes também já criados nas comunidades falantes das línguas alvo.

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. Como tal, pretendemos que os nossos alunos de E/LE adquiram

“conocimientos culturales sobre las sociedades de los países hispanohablantes y la suya propia, analizando sus semejanzas y diferencias, que adquiera habilidades que le posibiliten adquirir los conocimientos por sí mismo e interaccionar satisfactoriamente con hispanohablantes, que desarrolle actitudes positivas hacia la relación intercultural y que pueda realizar todo ello en español (Valls Campà, 2011:16).

Chamamos aqui um outro conceito necessário ao nosso estudo, a hiperpedagogia crítica, na linha de Dwight & Garrison (2003), que está relacionada com a criação de cidadãos *bricoleurs*⁴ que se tornam verdadeiros aprendentes *pronetários*⁵ (Rosnay, 2006) através da Web 2.0 e suas ferramentas. Como refere Mora (2014:126), estas ferramentas digitais

⁴ O autor refere-se a cidadãos que são capazes de analisar cirurgicamente a sociedade de que fazem parte e de intervir sobre ela, melhorando-a.

⁵ 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.

“no son excelentes facilitadoras del aprendizaje *per se*, sino que de la misma manera que ocurre con otros formatos de apoyo al aprendizaje analógicos, estas deben estar bien diseñadas y planteadas, debiendo estar adaptadas oportunamente al contexto en el que se produce el aprendizaje”.

De forma estimular a partilha e o questionamento de saberes entre os alunos, há que desenvolver atividades que dêem oportunidades de treino aos aprendentes para que estes consigam ter êxito em verdadeiros encontros interculturais e desenvolver a sua CCC. 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. No entanto, como vimos nos capítulos anteriores, há que não confinar os aprendentes apenas à esfera de interação oferecida pelo mundo físico/ presencial, dando-lhes a oportunidade de (re)criar saberes na esfera do virtual, através de *blogs*, *glogs*, *webquests* e redes sociais, na era do conectivismo (Siemens, 2004; Downes, 2007), sobretudo no que concerne ao contato com povos do outro lado do Atlântico, como as dos países hispanoamericanos, pelo que é relevante o estudo das suas variedades linguísticas e culturais.

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 centram-se na natureza intercultural duma situação comunicativa coconstruída em grupo: o da CCI e CP. As CCI e CP implicam um 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, *et al*, 2003:493). Quanto maior for o treino destas competências, através de professores verdadeiramente interculturais, 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.

O treino para estes encontros interculturais presenciais ou virtuais poderá ser realizado tendo em conta abordagens que tenham em conta diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Posto isto, acreditamos que as práticas multissensoriais,

que são usadas sobretudo na educação especial de forma recorrente, podem dar resposta a uma preparação eficaz dos nossos alunos, baseada na experiência e fomentando uma aprendizagem multimodal. Na linha do enfoque comunicativo experiencial, a aprendizagem multissensorial transforma os sentidos em canais de percepção que ativam as conexões cerebrais (Shams & Seitz, 2008). Por sua vez, García (2010:22-24) propõe um conjunto de estratégias que permitem fomentar aprendizagens multissensoriais e, acima de tudo, estar adequadas a todos os alunos, numa forma inclusiva. Na figura que se segue procurámos sistematizar algumas das estratégias que podem ser usadas para fomentar as diversas competências dos alunos através dos diferentes sentidos:



Figura 4 - Estratégias de aprendizagem multissensoriais (idem)

Como facilmente adivinhamos, a aprendizagem multissensorial 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, o jovem 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 interioriza ao que sabe a fatia do bolo.

Somos da opinião de Arslan (2009:WEB) quando este refere que,

“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.”

Por exemplo, os aprendentes deverão ter oportunidade de cozinhar “gallo pinto” ou de cheirar um *taco* acabado de fazer, assim como poderão aprender rotinas de dança próprias da salsa, da cumbia, do merengue, do mambo, etc. A aprendizagem multissensorial transforma os sentidos em canais de percepção 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 importantes 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 multissensorial ganha a sua maior expressão.

As abordagens, metodologias e recursos a ter em conta devem basear-se nas realidades sociais que vivemos neste mundo *glocal* (Cruz, 2011), onde fervilha uma comunidade ávida de conhecer o Outro e sua cultura. Assim sendo, a aprendizagem dum língua estrangeira deverá ser um território de intervenção comunicativa, de diálogo intercultural, de maximização das múltiplas competências dos nossos alunos, na perspectiva de García (2010) e dum relação afetiva com a língua (Marques, 2004). Dever-se-ão criar situações de interação, receção e produção, mobilizando recursos diversificados, no que concerne a uma diversidade de tipos de textos e o uso dum linguagem hipermédia, como os que encontramos representados no esquema da figura 5.

Contudo, não podemos descurar que as experiências proporcionadas pela aprendizagem através de recursos holísticos e baseados numa linguagem hipermédia são relevantes, mas não suficientes para a verdadeira aprendizagem dos alunos, tendo por base uma abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014). Há, pois, que integrar as experiências, que os aprendentes têm oportunidade de levar a cabo, com atividades de reflexão, de

análise crítica para que os alunos as possam assimilar e criar saberes pró-ativos, que possam vir a usar noutros contextos.



Figura 5 - Constelação de recursos hipermedia

Posto isto, tendo em conta o uso de abordagens baseadas na experimentação , gostaríamos de chamar aqui o conceito de pedagogia da gamificação, cujos pressupostos do jogo são levados à sala de aula, estimulando a integração da experiência e da análise crítica e reflexão na situação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Foncubierta & Rodríguez (2015), o uso da gamificação no processo de ensino-aprendizagem pode ser entendido como uma:

“Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.”

De facto, a gamificação tem como objetivo principal influenciar o comportamento dos alunos ante uma dada tarefa, criando e produzindo experiências, sentimentos de domínio de um dado conteúdo e, ao mesmo tempo, de autonomia durante a sua consecução (cf. Hamari & Koivisto, 2013).

Na conceção de uma tarefa gamificada, há que ter em conta a escolha de elementos do jogo específicos, que sirvam o objetivo da atividade, que deverá contemplar a boa funcionalidade e a usabilidade dos recursos que decidamos

aplicar. Contudo, o mais importante numa atividade gamificada é provocar o chamado “encendido emocional” (Mora, 2013), que vimos atrás, ou seja, a motivação e a implicação afetiva do aluno na tarefa. Podemos dividir os elementos das atividades gamificadas, da forma que se segue:

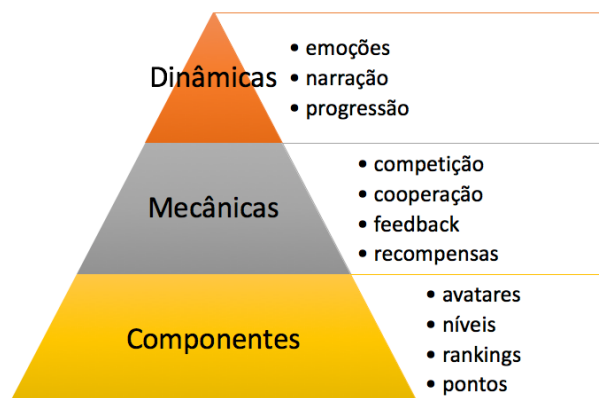


Figura 6 - Elementos das atividades gamificadas (cf. Foncubierta & Rodríguez, 2015)

Como facilmente adivinhamos, a implicação do aprendente na atividade gamificada faz-se através dum estímulo dos sentidos do mesmo, experienciando-se a atividade como algo significativo, vivo e ativo. É a emoção que “chama” os alunos a participar ativamente nas tarefas gamificadas. Tendo ainda em conta a figura 6, é de referir que estes fatores afetivos, próprios das dinâmicas da atividade, podem ser criados através duma dependência positiva baseada na cooperação, duma curiosidade pelo que virá a seguir, duma motivação inerente ao autoconceito e heteroconceito do aluno, dum sentido de níveis de competência, da ideia de progresso da atividade e duma grande tolerância ao erro, muito embora com feedback imediato.

Este tipo de práticas parece-nos servir o propósito do nosso projeto, pelo estímulo multissensorial das atividades ramificadas e pela possibilidade de ampliar e prolongar os espaços de aprendizagem, levando os conteúdos mais além das paredes da sala de aula, através de tecnologias que os alunos já estão acostumados a utilizar (cf. Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011).

5. Síntese: as variedades linguísticas e culturais no processo de ensino-aprendizagem de E/LE

"La vida es un ruido entre dos grandes silencios"

Isabel Allende

Chegados aqui, e com o pano de fundo do nosso estudo desenhado em termos do enquadramento teórico e pertinência educativa, centrámos a nossa análise no nosso objeto de estudo particular, ou seja, o lugar da *Hispanoamérica* no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.

Nesta primeira parte, começámos por focar a nossa atenção nos conceitos de variedades linguísticas e culturais do espanhol, tendo em conta a mestiçagem linguística e cultural que se vive no âmbito deste idioma histórico. Vimos que impera a ideia na literatura de que esta língua oferece uma elevada continuidade na compreensão entre falantes nativos, que não é semelhante à de falantes nativos do inglês, por exemplo. Não esquecemos, no entanto, a pertinência de abordagens de conteúdos próprios da *Hispanoamérica*, região que vive um dinamismo económico e cultural muito forte.

Como vimos, por este motivo, torna-se importante realizar um trabalho em situação de sala de aula com as variedades linguísticas que os estrangeiros podem encontrar quando visitam um dado país hispanoamericano, contemplando também os referentes culturais próprios do mesmo.

Também constatámos que tanto o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2003) como o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), sugerem a necessidade de um trabalho sistemático de referentes linguísticos e culturais para além dos conteúdos relacionados com Espanha, com enfoques em conhecimentos gerais da vida em sociedade nesses países, feitos históricos e acontecimentos do passado comum e, ainda, artes e seus produtos.

Como vimos, o trabalho em sala de aula deverá ser levado a cabo de uma forma holística e com uma forte aposta na diversidade linguística dentro do próprio idioma. Assim sendo, os aprendentes terão oportunidade de contactar com a existência de vocabulário, expressões, pronúncia, entre outros aspetos, que

fazem parte de diferentes variedades diatópicas do espanhol. Desta forma, ampliar-se-á a eficácia do aprendente em contextos de comunicação, ao mesmo tempo que se trabalham questões culturais das variedades diatópicas (cf. Bortoni-Ricardo, 2005). Por sua vez, deve-se evitar uma certa estereotipização ou exotização das variedades culturais do espanhol, que se verifica nos manuais de ensino (Van Dijk, 2004). Verificámos que estas podem ser trabalhadas através de *lecturas graduadas*, poesia, música, arte plástica e, ainda, com recurso à Web 2.0 (cf. Mercau, 2014; Coello, 2011).

Num outro momento, analisámos perspectivas pedagógico-didáticas relacionadas o tipo de abordagens que pretendemos perspetivar e fomentar no âmbito do nosso trabalho prático, numa perspetiva complexa e de ecletismo metodológico, sendo elas baseadas numa metodologia de projeto, de foro interdisciplinar (Gallo, 2000:17), que permitem aos alunos processar a aprendizagem através da experiência (Fernández-Corbacho, 2014:2), recorrendo-se dos cinco sentidos e duma pedagogia que os impliquem na tarefa através dos pressupostos do jogo (Foncubierta & Rodríguez, 2015:2).

Como vimos através da literatura estudada, verificámos que as tendências atuais da didática se centram numa aprendizagem desafiante que use a emoção (cf. Mora, 2013) para implicar o aluno numa tarefa de análise do real, fazendo-o desenvolver competências de colaboração, comunicação e reflexão crítica, sendo capazes de analisar semelhanças e diferenças no âmbito linguístico e cultural entre as variedades do espanhol (Valls Campà, 2011:16), por um lado, e relacionando-os com a sua própria cultura, por outro.

Tendo em atenção que as variedades do espanhol a trabalhar no âmbito deste projeto estão do outro lado do oceano, as ferramentas Web 2.0, como os *blogs*, *glogs* e/ou *webquests* (Siemens, 2004; Downes, 2007) assumem-se como excelentes parceiros na (re)construção colaborativa de saberes.

Posto isto, estamos em condições de partir para a parte empírica do nosso estudo.

**PARTE 2: ALGUNS CAMINHOS TRAÇADOS E
PERCORRIDOS NA (TENTATIVA DE) IMPLEMENTAÇÃO
DE UM TRABALHO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E
CULTURAIS DO ESPANHOL NO ENSINO SECUNDÁRIO**

“El corazón es lo que impulsa y determina nuestro destino.
Eso es lo que necesito para mis libros: un corazón apasionado.
Necesito rebeldes, disidentes, aventureros, extranjeros, que hacen preguntas,
que rompen las reglas y asumen riesgos”
Isabel Allende

Tendo visitado a literatura, ainda que escassa, das variedades linguísticas e culturais em situação de ensino-aprendizagem de E/LE, iremos estudar nesta parte do nosso relatório de que forma é que podemos trabalhar estas variedades em sala de aula no contexto de ensino secundário português. Para atingir este fim, criámos o percurso que expomos no capítulo que se segue.

1. Desenho do estudo

Neste capítulo, iremos apresentar o estudo, os seus objetivos e orientação metodológica, tendo também em conta a caracterização do contexto de investigação e seus participantes.

1.1. Questões de investigação, objetivos e orientações metodológicas

Lembramos que a problemática da nossa investigação radica no estudo do lugar das variedades linguísticas e culturais do espanhol no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Descrever as representações e saberes sociolinguísticos e socioculturais que os alunos têm sobre as variedades linguísticas e culturais próprias da *Hispanoamérica*, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol no ensino secundário português;
- b) Analisar manuais do ensino secundário português, no que diz respeito à abordagem de conteúdos relacionados com as variedades linguísticas e culturais do espanhol na América latina;
- c) Evidenciar a (re)criação de representações e saberes sociolinguísticos e socioculturais pelos alunos participantes no projeto, quando estimulados através de práticas interdisciplinares, multissensoriais e pluriculturais.

Para tal, o estudo desenvolve-se à volta das seguintes questões:

- a) Que representações e saberes têm os alunos sobre as variedades linguísticas e culturais próprias da *Hispanoamérica*, no processo de ensino-aprendizagem de espanhol no ensino secundário português?
- b) Como são abordadas as variedades linguísticas e culturais do Espanhol nos manuais do Ensino Secundário Português?
- c) Que práticas interdisciplinares, multissensoriais e pluriculturais podem ser mobilizadas em contextos educativos, de forma a contribuir para a reconstrução de representações e saberes socioculturais e sociolinguísticos relativos ao Espanhol e suas variedades?

De forma a conseguir atingir os objetivos a que nos propomos e, concomitantemente, a obter resposta às questões atrás enunciadas, e enquadrando-se no paradigma etnográfico, a perspetiva metodológica adotada é a da investigação qualitativa. A combinação de diferentes técnicas e instrumentos de análise culminará numa triangulação metodológica e de fontes com o fim de contrastar e interpretar os dados obtidos e dar credibilidade aos resultados (cf. Pérez, 2003; Altmann & Vences, 2004).

O *corpus* essencial do nosso trabalho centra-se nas respostas a questionários, na análise de manuais, na reflexão crítica de notas de campo sobre práticas e, ainda, na análise de trabalhos de projeto e fichas de autoavaliação produzidas por uma amostra de alunos do 11º ano de escolaridade:

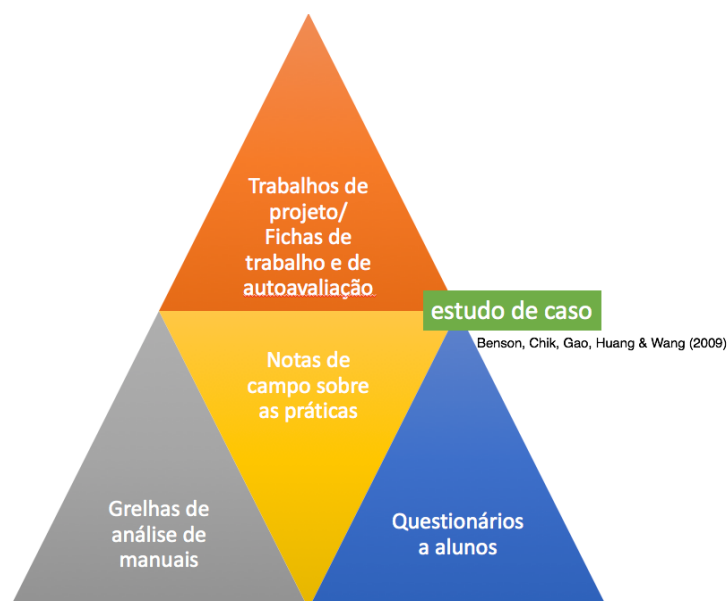


Figura 7: Gráfico sobre instrumentos de análise

Como vemos pela figura 7, recorremos a três tipos de instrumentos de recolha de dados com funções diferentes.

Por um lado, procedemos à elaboração e implementação de um questionário⁶, com um enfoque em aspetos sociobiográficos e inventariação de representações sociolinguísticas e socioculturais dos alunos quanto às línguas e sua aprendizagem e a sua relação com o mundo hispânico (ver Anexo 1). Na sua construção tivemos em conta os estudos de Duarte (2012), Senos (2011), Altmann & Vences (2004) e Pérez (2004). No que diz respeito à modalidade das perguntas, e segundo a terminologia de Pardal & Lopes (2011), foram utilizadas perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla (ver Tabela 1).

Tendo em conta que é imprescindível o conhecimento dos saberes que os alunos têm das variedades geográficas do espanhol no processo de ensino-aprendizagem, debruçar-nos-emos, primeiramente, sobre o conceito de representação. Como já vimos na primeira parte do nosso relatório, acreditamos que uma representação é tida como uma aproximação, uma fração do real vista por um grupo, que omite elementos do real e retém aqueles que são convenientes para as operações discursivas ou outras desse mesmo grupo, sendo “générées par les individus, mais assumi acquises de la société; reproductrices du social, elles produisent en mime temps de la nouveauté” (Bonardi & Roussiau, 1999:18). Parece-nos interessante distinguir os conceitos de atitude, de crença e representação. A atitude é vista como “an acquired latent psychological (pre-)disposition to react to an object in a certain way” (Kolde, 1981). Assim sendo, podemos referir que pode ser entendida como uma predisposição para reagir favoravelmente ou desfavoravelmente a um determinado objeto ou assunto. A propósito do conceito de atitude, Fernández (1998), refere que a “atitude lingüística” é tida como uma manifestação da conduta social dos indivíduos,

“distinguida por centrarse e referirse especificamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua se incluye

⁶ Importa referir que eu e a minha colega de estágio (re)criámos e implementámos um questionário conjunto, pois o nosso contexto de intervenção pedagógico-didática era o mesmo.

cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes” (Fernández, 1998:179).

Por outro lado, uma crença é o prisma através do qual o aprendente rege o seu conceito de língua e aprendizagem pessoal. Através de autores como López Morales (1993), podemos distinguir “actitudes” de “creencias”:

“las creencias dan lugar a actitudes diferentes; éstas, a su vez, ayudan a conformar las creencias, junto a los elementos cognoscitivos y afectivos, teniendo en cuenta que las creencias pueden estar basadas en hechos reales o pueden no estar motivadas empíricamente” (Pérez, 2003:WEB).

Podemos, então, referir que a informação que o aprendente possui sobre um dado objeto informa o seu conjunto de crenças acerca do mesmo, podendo ser informação objetiva ou mais subjetiva. Neste sentido, as representações são essas mesmas crenças, que por sua vez, levam a uma determinada atitude por parte do sujeito face a um dado objeto.

Na formulação dos nossos questionários tivemos em conta estas perspetivas concetuais, pois parecem-nos adequadas ao estudo, por um lado, da relação que os aprendentes têm com as línguas e sua aprendizagem e, por outro lado, à análise das representações que estes têm das variedades linguísticas e culturais do espanhol no processo de ensino-aprendizagem.

Este questionário foi preenchido em situação de sala de aula por cada aluno, procurando-se que o processo decorresse sem troca de ideias com os colegas, para evitar contaminação nas respostas. Também foi explicado aos alunos que o anonimato seria garantido, acautelando qualquer tipo de exposição identitária.

TABELA 1 - OBJETIVOS DAS QUESTÕES FORMULADAS NO QUESTIONÁRIO

OBJETIVOS	QUESTÕES
Parte 1 - A minha identidade	
A) Caracterizar os alunos envolvidos no projeto quanto a dados biográficos:	
Idade	1
Sexo	2
Nacionalidade	3
Língua(s) materna(s)	4
Residência no estrangeiro	5
Visitas a países falantes de espanhol	6
B) Caraterizar os alunos envolvidos no projeto quanto a dados relacionados com contexto familiar:	
Local de residencia	7
Meio de transporte usado na deslocação para a escola	8
Local de estudo	9
Agregado familiar	10
Caraterísticas sóciobiográficas do Encarregado de Educação	11, 12
Nacionalidades dos pais	13
C) Traçar o perfil linguístico dos aprendentes	
Identificar as línguas estudadas em contexto escolar e motivações que subjazem à sua escolha	14, 15
Identificar as línguas contatadas extra-escola e respetiva via de contacto	16
Parte 2 - A minha relação com as línguas e sua aprendizagem	
A) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face às línguas e a importância do estudo das mesmas	
Identificar línguas estrangeiras consideradas como importantes	17, 18
Identificar línguas pelas quais os aprendentes revelam gosto em aprender	19
B) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face à forma como se aprende uma LE	
Identificar aspetos mais fáceis ou difíceis de aprender numa LE	20, 21
Identificar estratégias a usar aquando a aprendizagem de uma LE	22
Parte 3 - A minha relação com as línguas e sua aprendizagem	
A) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face à vida e às línguas de Espanha	
Caraterizar as línguas de Espanha tendo em conta a sua beleza, complexidade, riqueza e importância	23
Identificar os conhecimentos culturais dos alunos face a Espanha e suas comunidades autónomas	24 - 28
Identificar palavras pertencentes ao castelhano, vasco, galego e catalão	29
B) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face à vida e aos povos de países falantes de espanhol, incluindo variedades linguísticas do espanhol dessas regiões	
Identificar as representações culturais dos alunos face as países hispano-americanos	30
Inventariar as intenções de visita dos aprendentes no que concerne a países hispanoamericanos	31
Conhecer os saberes aprendentes quanto a aspetos de cultura geral da história da <i>Hispanoamérica</i>	32 - 34
Descrever aspetos positivos e negativos que os aprendentes associam a países hispano-americanos	35
Conhecer as representações que os alunos têm sobre o espanhol e as suas variedades linguísticas, no que concerne às suas semelhanças e diferenças	39 - 41
Inventariar os saberes dos aprendentes quanto as aspetos semânticos e sintáticos das variantes do espanhol hispano-americano	42 - 47

Este questionário foi implementado nas primeiras semanas do início do projeto e serviu o propósito de conhecer melhor o perfil sociobiográfico e sociolinguístico

dos aprendentes. Para além de questões mais do foro pessoal e biográfico, os alunos tiveram que indicar a(s) sua(s) língua(s) materna(s) e línguas estrangeiras, que estudaram, e em que contextos o fizeram. Na segunda parte do questionário, os aprendentes manifestaram as suas perceções quanto as línguas estrangeiras e sua aprendizagem, esboçando os seus pontos de vista quanto à importância das línguas estrangeiras, facilidade e dificuldade na sua aprendizagem e estratégias de aprendizagem que consideravam mais eficazes. Numa terceira parte, os alunos revelaram as suas representações sobre a sua relação com o mundo hispânico, nomeadamente aspetos relacionados com as características das línguas de Espanha, conhecimentos socioculturais sobre o país⁷ e variedades linguísticas e culturais do espanhol latinoamericano.

Por sua vez, no que concerne às grelhas de avaliação de manuais de ensino, tivemos em conta as perspetivas metodológicas adoptadas por Vasconcelos (2012:31-33), na criação do nosso instrumento específico para a análise das ocorrências de propostas de atividades que espelham as variantes linguísticas e culturais do espanhol. Posto isto, tivemos em conta os manuais *Contigo.es 10*, *Es-Pa-Ñol Tres pasos 11*, *Endirecto.com 1* e *Endirecto.com 2*. Os manuais que integram o *corpus* deste estudo são pois apenas quatro. De facto, a falta de tempo para uma análise mais aprofundada de outros manuais de ensino e, concomitantemente, o facto de que, até ao momento, só existem duas editoras portuguesas que comercializam o livro de *Espanhol Língua Estrangeira 2* (nível A2) contribuíram para o afunilamento das nossas escolhas. Após o contato telefónico e análise de grelhas de adoção de manuais nas escolas do ensino secundário da região centro de Aveiro, verificámos que estes eram os manuais adoptados.

Por outro lado, a partir do diagnóstico elaborado com os questionários e da análise de manuais do nível inicial A1/A2, construímos unidades didáticas que fomentassem o estudo sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol, de forma a que os alunos reconstruam saberes.

⁷ As perguntas do questionário relacionadas com Espanha e sua diversidade linguística e cultural servirão o estudo da minha colega de estágio.

A partir da tabela que se segue conseguimos ter uma percepção mais clara dos dados que espelham o trabalho produzido pelos alunos, a sua tipologia e seu número:

TABELA 2 - DADOS RELACIONADOS COM A PRODUÇÃO DOS ALUNOS NO ÂMBITO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS DO ESPANHOL

Tipos de dados	Descrição	Número
Projeto Glog “Los Aztecas”	Trabalho de projeto desenvolvido na sequência de uma WebQuest, no qual os alunos pesquisaram e coconstruíram saberes relacionados com o povo precolombino, os Astecas.	4
Ficha de autoavaliação 1	Ficha de trabalho em que os alunos autoavaliam as suas aprendizagens, ilustrando com exemplos práticos os saberes que conseguiram desenvolver relacionados com as variedades linguísticas e culturais do espanhol, nomeadamente mexicano e argentino	17
Notas de campo/reflexões críticas	Reflexões críticas sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula no que concerne ao trabalho das variedades linguísticas e culturais	7
Projeto “Miles ciudades, miles colores, miles eslógenes”	Trabalho de projeto desenvolvido na sequência de uma WebQuest, no qual os alunos pesquisaram e coconstruíram saberes relacionados com uma cidade hispanoamericano da sua escolha.	4
Ficha de autoavaliação 2	Ficha de trabalho em que os alunos autoavaliam as suas aprendizagens, ilustrando com exemplos práticos os saberes que conseguiram desenvolver relacionados com as variedades linguísticas e culturais do espanhol, nomeadamente colombiano e cubano	17

A análise documental que realizámos consistiu no estudo da produção escrita dos alunos (trabalhos de projeto e fichas de autoavaliação presentes na tabela 2), procurando obter informação pertinente e necessária para responder a objetivos específicos da nossa investigação (Latorre, 2003:78), no que concerne ao trabalho dos alunos com as variedades linguísticas e culturais do espanhol. De facto, de acordo com Máximo-Esteves (2008), os trabalhos produzidos pelos alunos espelham as aprendizagens por eles realizadas aquando do processo de ensino. Os artefatos produzidos pelos alunos revestem-se de grande proficuidade quando no cerne da investigação estão as aprendizagens por si realizadas (Máximo-Esteves, 2008), como é o caso deste nosso projeto com contornos de investigação-ação.

De forma complementar à análise documental, as notas de campo permitiram-nos registar e desenvolver um olhar crítico ante as práticas por nós implementadas, dando a conhecer “um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008:88). Assim, sendo, apresentando um cariz simultaneamente descritivo e reflexivo, as notas de campo são entendidas como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Aquando da sua elaboração, tivemos em conta que as notas de campo devem configurar-se como anotações relativamente extensas, detalhadas e reflexivas, escritas com a maior brevidade possível, de forma a reter o máximo de pormenores sobre as práticas desenvolvidas e garantir a objetividade necessário (cf. Latorre, 2003). Neste trabalho com contornos de investigação-ação, recorreremos a notas de campo durante e após a observação, sob a forma escrita.

De seguida, debruçaremos a nossa atenção no contexto da nossa intervenção e na caracterização dos participantes, conscientes de que se reuniam as condições necessárias à operacionalização do nosso projeto.

1.2. Caracterização do contexto de intervenção e participantes

Neste subcapítulo, faremos uma descrição do contexto educativo e uma caracterização duma amostra de 41 alunos do Ensino Secundário⁸, pertencentes a duas turmas de espanhol da Escola Secundária Homem Cristo, do Agrupamento de Escolas de Aveiro. No que concerne à realização da caracterização deste conjunto de alunos recorreremos: a) à leitura do Projeto Educativo (PE) do agrupamento e plano de ação das turmas; b) à análise das respostas um

⁸ Inicialmente tínhamos previsto a implementação do nosso projeto de investigação-ação junto de duas turmas, mas por motivos relacionados com a organização da prática educativa no próprio centro de estágio, apenas realizámos a implementação das unidades didáticas junto da turma do 11º ano de escolaridade. Contudo, optámos por realizar a análise dos dados dos questionários das duas turmas quanto às representações prévias dos aprendentes, pois dar-nos-ia uma amostra maior do tipo de representações sentidas e mobilizadas pelos alunos do ensino secundário, no que concerne às línguas e sua aprendizagem e, ainda, os saberes referentes às variedades linguísticas e culturais.

questionário sobre o perfil sociobiográfico dos alunos, sua relação com as línguas e sua aprendizagem.

A Escola Secundaria Homem Cristo está integrada num agrupamento constituído por dez estabelecimentos de educação, englobando desde o nível de educação pré-escolar até ao ensino secundário. Estes estabelecimentos de ensino encontram-se na sua maioria no centro de Aveiro, incluindo ainda o Hospital Distrital de Aveiro e o Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro. Para além da oferta do Ensino Regular, o agrupamento também conta com unidades de apoio à Educação Especial, ou seja, uma unidade de referência para a intervenção precoce e apoio especializado à multideficiência e cegos/baixa visão.

Segundo o PE, o nosso agrupamento aposta em práticas visionárias, pelo que estabeleceu protocolos de relevo com instituições como: a Universidade de Aveiro, Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro, Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro, Centro de Saúde de Aveiro, Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, Escola Profissional de Aveiro, Royal School Of Languages de Aveiro, Instituto Português de Administração de Marketing e, ainda, outras empresas que recebem os alunos dos cursos profissionais na sua formação em contexto de trabalho.

No que concerne às avaliações externas, foram sinalizados como pontes fortes os seguintes aspetos: a) os resultados académicos dos alunos; b) o papel dos diretores de turma como elo de ligação escola-família; c) o trabalho cooperativo e partilhado dos docentes; d) a valorização do ensino experimental/laboratorial; e) a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; f) o trabalho em rede com a comunidade local; g) e, ainda, a participação em projetos regionais, nacionais e internacionais.

Como se pode consultar no PE, o agrupamento é tido como “um espaço familiar, afetivo, acolhedor e de referência para os aveirenses, dotado de história e cultura própria, com um corpo docente estável e experiente na orientação e solução dos problemas de natureza escolar, familiar e de ordem social das crianças e jovens que frequentam esta comunidade educativa”.

No PE encontramos a metáfora da navegação para ilustrar a missão do agrupamento que se prende com “desafios complexos, variados, com limitada capacidade de manobra”, cujo destino será a vitória pessoal e profissional de

cada aluno e o regozijo dos seus familiares e professores. Como tal, no PE encontramos as seguintes ambições: a) quer uma escola nova que substitua a Escola Básica João Afonso; b) quer uma Escola Secundária Homem Cristo renovada, requalificada e com uma oferta educativa que satisfaça a sua comunidade escolar e educativa; c) quer um conjunto de turmas que permita uma boa gestão de horários e um trabalho diversificado; d) quer um ambiente familiar de respeito, disciplina, trabalho e entretenimento saudável.

Gostaríamos ainda de acrescentar que a Escola Secundária Homem Cristo, onde realizámos as nossas práticas supervisionadas, apresenta salas com boas condições, estando equipadas com quadro cerâmico, televisão, vídeo, DVD, projetor de vídeo, retroprojetores, computadores, e algumas das salas ainda têm quadros interativos.

Nesta análise do contexto socioeducativo apresentaremos uma caracterização de duas turmas específicas: 10º C e 11º B/E. Optámos por uma análise global e não separada quanto às duas turmas por motivos relacionados com o interesse numa análise global mas incisiva e representativa do posicionamento de alunos do Ensino Secundário público do nível de iniciação, através da amostra de duas turmas do nível A1/A2, quanto às línguas, suas culturas e aprendizagens.

De forma a procedermos a uma caracterização cuidada da nossa amostra, começámos por criar e aplicar, em situação de sala de aula, um questionário com duas partes: 1) a minha identidade e 2) a minha relação com as línguas, suas culturas e sua aprendizagem (ver Anexo 1). No que concerne à primeira parte inventariámos aspectos biográficos, socioeconómicos e relacionados com a biografia linguística dos alunos. Já através da segunda parte procurámos compreender melhor as representações que os alunos têm das línguas e sua aprendizagem.

O 10º C é composto por 22 alunos e o 11º B/E por 19, sendo a nossa amostra compreendida por 41 alunos representativos de alunos de Espanhol iniciação no Ensino Secundário Português. Relativamente à primeira questão, facilmente verificamos que as idades dos alunos se distribuem da seguinte forma:

● 14 ● 15 ● 16 ● 17 ● 18 ● 19

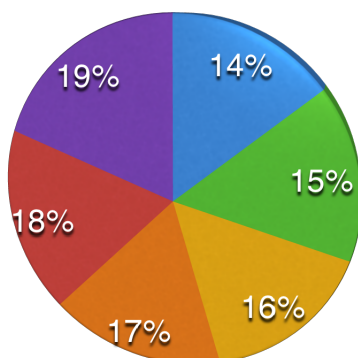


Gráfico 1 - Idade dos alunos

Podemos referir que a grande maioria dos alunos é do sexo feminino (35 alunas), existindo apenas 6 alunos do sexo masculino. Também a sua maioria tem nacionalidade portuguesa (38 dos alunos), muito embora existam duas alunas de nacionalidade brasileira e uma romena.

Também facilmente nos apercebemos que a língua portuguesa se assume como a língua materna da maioria dos inquiridos, embora existam outras línguas maternas no contexto das duas turmas: uma aluna com o romeno como língua materna e uma aluna de ascendência angolana com o papiamentu como língua materna, para além do português. Podemos verificar que a maior parte dos alunos não viveu no estrangeiro, mas é curioso constatar que 4 dos 41 inquiridos viveram nos seguintes países: Roménia (3 anos), Irlanda (1 ano), Antilhas Holandesas (3 anos) e Portugal⁹ (um dos alunos estrangeiros vive há um ano e outro há seis anos). No que diz respeito a contactos com países falantes de espanhol, verificamos que 32 alunos já visitaram Espanha, 1 aluno o Paraguai e também 2 outros alunos o México.

No que se refere à localização da sua residência, a maior parte dos alunos reside no concelho do Aveiro, pelo que se deslocam maioritariamente de autocarro (19 alunos), de carro (19 alunos) ou a pé (6 alunos), havendo no entanto um conjunto de alunos que residem em concelhos adjacentes:

⁹ É de salientar que para estes alunos (brasileiros) Portugal ainda é sentido como um país estrangeiro, daí que o tenham identificado como tal.

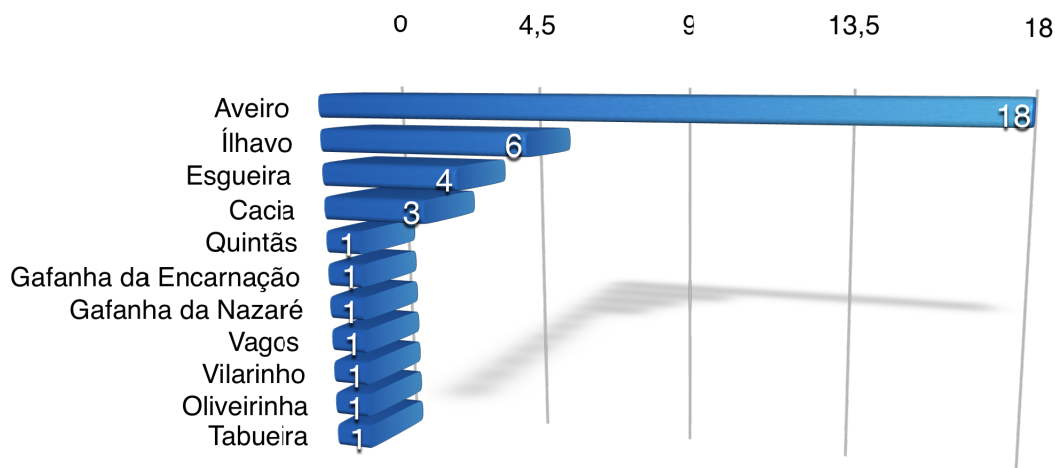


Gráfico 2 - Locais de residência dos alunos

A nosso ver, 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 por parte do Encarregado de Educação. No caso da nossa amostra, podemos verificar pelo gráfico que se segue que existe uma grande dispersão quanto às habilitações de que estes são titulares:

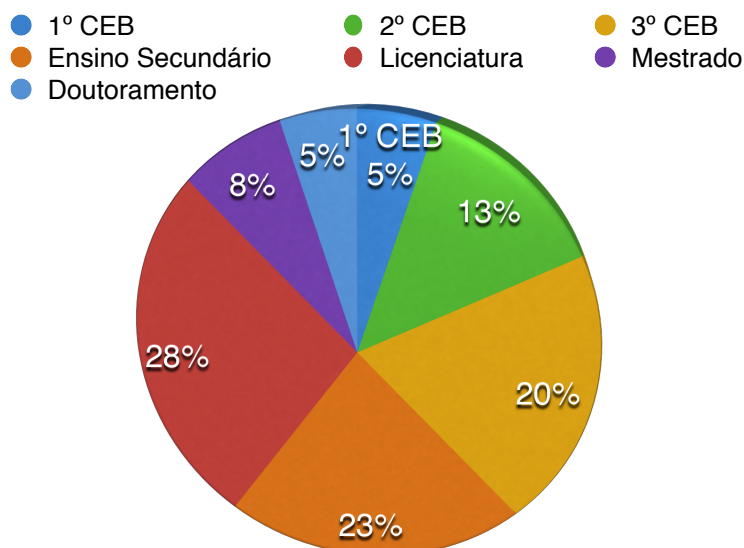


Gráfico 3 - Habilitações dos Encarregados de Educação

Na realidade, o número de alunos cujos pais são titulares de um nível de escolaridade superior é substancial, já que 41% dos Encarregados de Educação são detentores de um grau do Ensino Superior. Como podemos verificar, existem alguns Encarregados de Educação desempregados e outros que têm trabalhos pertencentes ao setor primário, como podemos observar pelo gráfico seguinte:

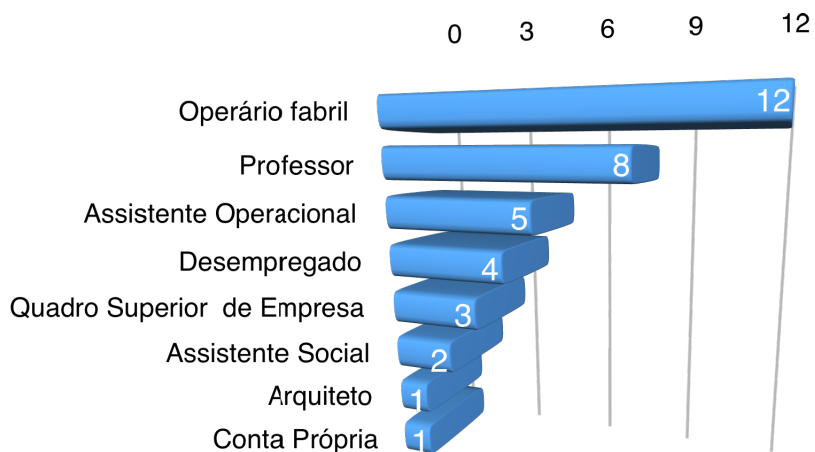


Gráfico 4 - Profissões dos Encarregados de Educação

Gostaríamos, ainda, de salientar que 8 dos 41 alunos inquiridos têm pai ou mãe de nacionalidade estrangeira, nomeadamente: brasileira (4 pais/2 mães), romena (1 pai/1 mãe), alemã (1 mãe), moçambicana (1 mãe), venezuelana (1 pai) e colombiana (1 pai).

Nestas duas turmas do curso de Humanidades, os aprendentes estudam, neste momento, inglês e espanhol no âmbito do seu currículo, muito embora no seu percurso escolar já tenham aprendido francês, latim e papiamentu¹⁰, com a distribuição que conseguimos verificar no gráfico seguinte:

¹⁰ A aluna que identificou como língua materna o Papiamentu, voltou a seleccioná-la aqui como língua estrangeira.

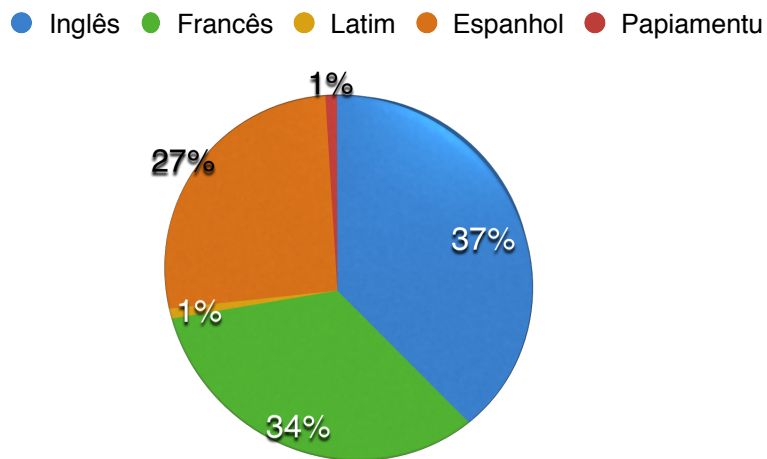


Gráfico 5 - Línguas aprendidas ao longo do percurso escolar

Tendo em atenção a tabela 3, conseguimos ter uma percepção das línguas com que os alunos já contataram fora do seio escolar. Como seria de esperar, as línguas com que os alunos mais contactam são: a) o português, pois é a sua língua materna e a língua mais presente na sua vida quotidiana; b) o inglês, através de escola de línguas, mas maioritariamente através da música, internet, televisão/cinema e viagens; c) o espanhol, que se destaca das restantes ao nível das viagens, está, para além disso, presente na vida dos alunos através da música, da internet e das instruções e rótulos de produtos; d) o francês, que também surge como uma língua importante no quotidiano de alguns alunos, que contactam com a mesma no âmbito da música, viagens e televisão/cinema, acima de tudo. Há, no entanto, outras línguas como o romeno, o mandarim, o japonês e o checo que também apresentam alguma importância na vida de alguns dos alunos.

TABELA 3 - CONTATOS DOS ALUNOS COM OUTRAS LÍNGUAS

	Port.	Ing.	Fr.	Al.	Esp	It	Rom	Mand.	Jap	Che
Pessoas c/quem vivo	36	11	6	1	6	1	1	0	0	0
Escola de línguas	0	10	1	0	0	0	0	0	0	0
Internet	30	34	10	2	21	1	0	1	1	0
Música	26	38	16	4	26	1	0	1	0	0
Televisão/Cinema	32	36	12	5	19	3	0	0	0	0
Livros/Revistas	32	18	3	0	7	0	0	0	0	0
Viagens	23	20	14	3	27	2	1	0	0	1
Familiares	32	11	11	3	10	1	1	0	0	0
Instruções	32	24	10	8	23	3	0	1	0	0

Quando inquiridos sobre as línguas que consideram importantes, a maioria dos aprendentes seleciona o inglês, seguido do espanhol e mandarim (ver Gráfico 6). No que concerne às justificações dadas pelos alunos, o inglês surge como a língua mais importante devido ao facto de ser a língua mais falada no mundo (38 alunos indicam-no) e por motivos profissionais (3 alunos). O mesmo acontece com o espanhol que é vista como uma das línguas mais faladas no mundo e importante no domínio profissional, mas ao mesmo tempo é também a língua do país vizinho, pelo que fará sentido a sua aprendizagem. Por sua vez, isto contrasta com a seleção do mandarim que foi feita pelos alunos por motivações profissionais e razões económicas. É ainda interessante verificar que, no que concerne ao francês e alemão, a maior parte dos alunos as identificam como línguas importantes para a cultura geral, atividades profissionais e viagens. Acreditamos que o português foi identificado possivelmente pela aluna romena, que se refere à importância histórica e cultural da língua.

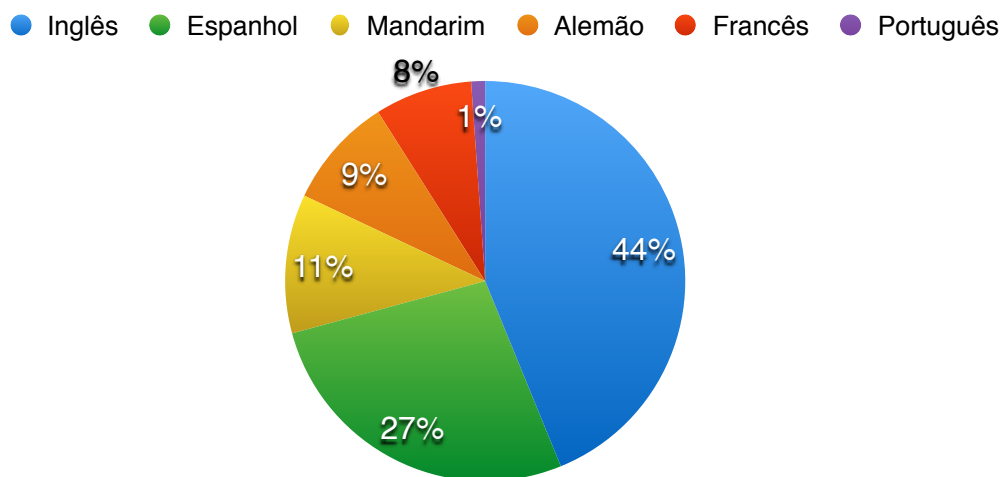


Gráfico 6 - Línguas que os alunos consideram importantes

No que se refere às representações que os alunos têm sobre as línguas e suas aprendizagens, verificamos que a maioria dos alunos partilha da opinião que a leitura, a compreensão oral e a cultura são as componentes mais fáceis na aprendizagem de uma língua estrangeira (ver Gráfico 7).

- Compreensão oral
- Leitura
- Cultura
- Interação oral
- Léxico e gramática
- Produção oral
- Produção escrita

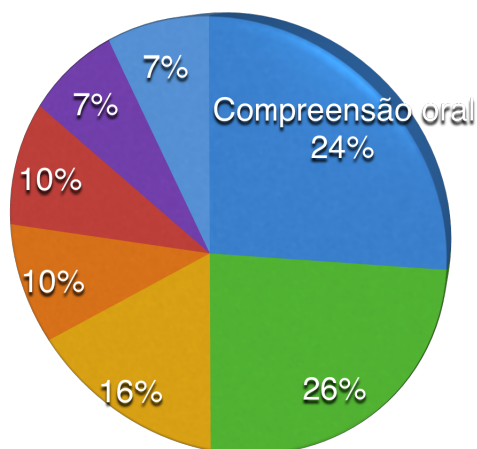


Gráfico 7 - Elementos que alunos consideram fáceis na aprendizagem de uma língua estrangeira

Por sua vez, como elementos mais difíceis os alunos identificaram, na sua maioria o léxico e gramática, a interação oral e a produção escrita (ver Gráfico 8).

- Léxico e gramática
- Interação oral
- Produção escrita
- Produção oral
- Compreensão oral
- Leitura
- Cultura

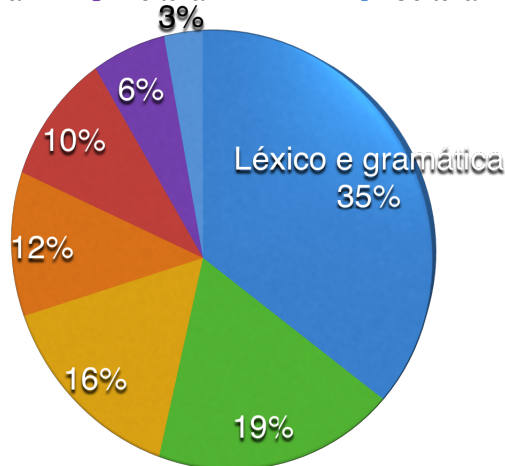


Gráfico 8 - Elementos que alunos consideram difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira

Considerando ainda as representações que os alunos têm sobre as melhores formas de aprender uma língua, podemos verificar que a maioria privilegia as

seguintes atividades: conversação, leitura, audição de música, viagens e visualização de vídeos (ver Gráfico 9).

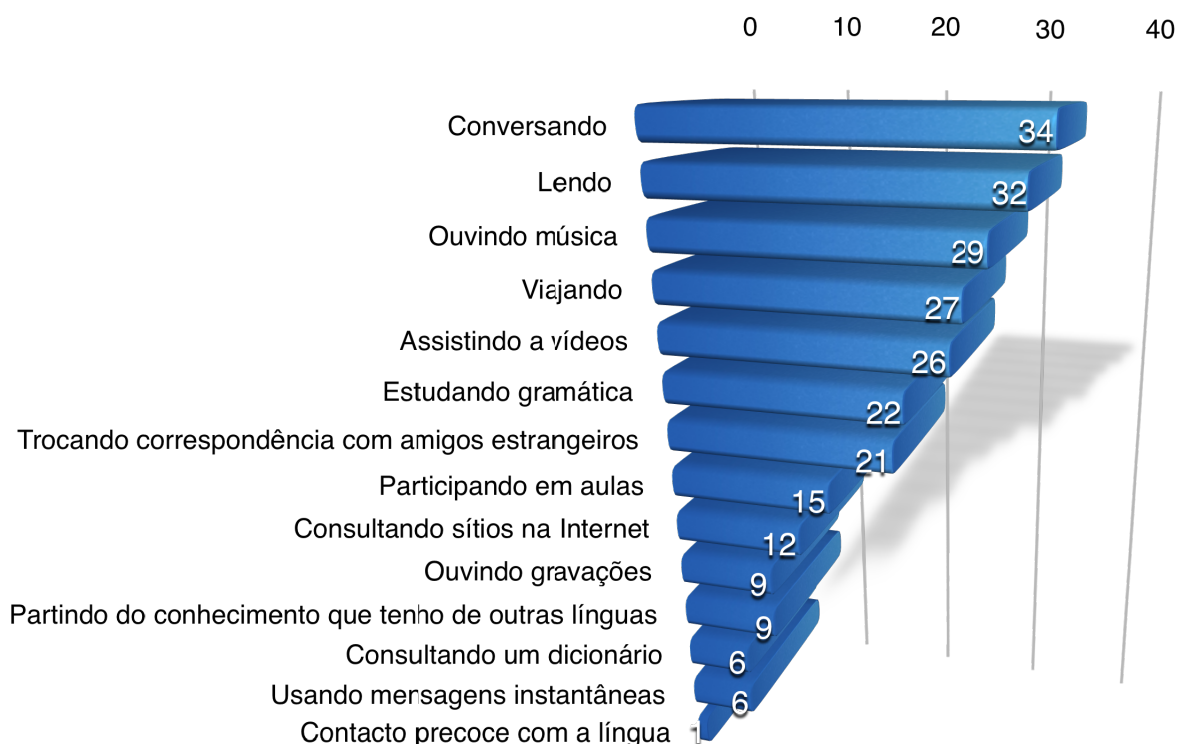


Gráfico 9 - Atividades que os alunos consideram que favorecem melhor aprendizagens de línguas estrangeiras

No que se refere à predisposição para o contato com outras línguas estrangeiras, a maioria dos alunos (34 alunos) manifesta querer investir futuramente na aprendizagem de outras línguas (apenas 7 alunos não o manifestam), fazendo as suas opções. Muito embora apresentem gostos muito diversos, a grande parte dos alunos pretende estudar alemão (27 alunos), italiano (9 alunos) e mandarim (8 alunos):

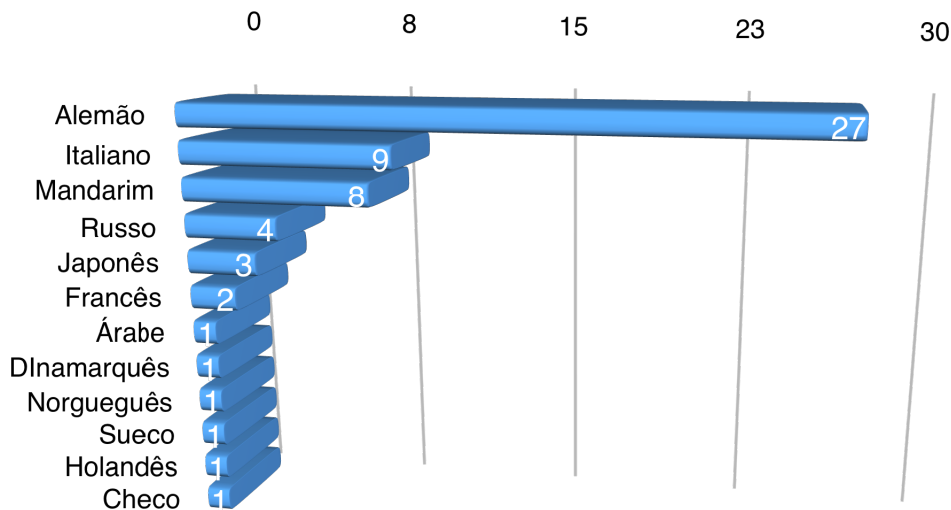


Gráfico 10 - Línguas que os alunos pretendem estudar no futuro

De seguida, apresentaremos as diferentes fases do nosso projeto, que se desenrolaram desde outubro de 2014 a maio de 2015.

1.3. Desenvolvimento cronológico do estudo

Procuraremos agora delimitar os momentos do nosso estudo, nas fases que a seguir enunciaremos:

Fase 1 - Construção do modelo teórico (de outubro de 2014 a dezembro de 2014)

Nesta primeira fase, identificámos e analisámos estudos que se debruçam sobre a temática das variedades linguísticas e culturais do espanhol e sua abordagem em ambientes de ensino-aprendizagem multissensoriais, baseados numa pedagogia crítica, tendo em conta: quadros teóricos, objetivos, metodologias e resultados obtidos.

Fase 2 - Construção e testagem dos instrumentos de recolha de dados (de novembro de 2014 a janeiro de 2015)

Nesta fase, criámos e testámos com alguns alunos de outras turmas o nosso questionário referente: a) ao perfil sociobiográfico dos alunos e sua relação com

as línguas, suas culturas e aprendizagem; b) às crenças que alunos têm de práticas que podem ser mobilizadas em contextos educativos, que contribuem para a sua reconstrução de saberes socioculturais e sociolinguísticos, no que concerne à sua aprendizagem de línguas estrangeiras; c) às representações que os alunos detêm das variedades linguísticas e culturais do espanhol.

Neste momento, esboçamos ainda o nosso dispositivo de análise e testámos a aplicação do mesmo na análise dos questionários e de práticas letivas. Também inventariámos os manuais de ensino de E/LE usados no ensino secundário na região de Aveiro, ora contatando os diferentes agrupamentos ora consultando os seus sítios Web.

Fase 3 - Implementação de questionários, trabalho prático e sua recolha (de dezembro de 2015 a abril de 2015)

Num primeiro momento, fizemos a implementação dos questionários a alunos antes da consecução do trabalho prático. Posteriormente, tendo em conta as representações e saberes espelhados pelos alunos, criámos e levámos a cabo o nosso trabalho prático, que implicou a criação e implementação de unidades didáticas para a abordagem multissensorial e intercultural de variedades linguísticas e culturais do espanhol na América Latina.

Fase 4 - Análise de dados (de março de 2015 a abril de 2015)

Consideramos que o nosso estudo revela uma complexidade que resultará forçosamente numa multiplicidade de possibilidades de análise. Como tal, optámos por afunilar estas possibilidades às questões por nós levantadas, ou seja, optámos por o analisar o *corpus* (dados dos questionários, grelhas de manuais de ensino, notas de campo, trabalhos de projeto e fichas de autoavaliação) tendo em conta uma triangulação metodológica baseada numa análise qualitativa de: a) dados dos questionários sobre perfil sociobiográfico de alunos, seu relacionamento com línguas e culturas e sobre os saberes linguísticos e culturais que detêm; b) manuais do Ensino Secundário, no que concerne às representações sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol que estes espelham; c) práticas e materiais criados para o trabalho das variedades

linguísticas e culturais do espanhol no processo de ensino-aprendizagem de E/LE;

Fase 5 - Redação final do relatório (de abril de 2015 a maio de 2015)

Nesta fase, procedemos à redação do relatório final de estágio, respondendo às questões levantadas no início da investigação.

Tendo em conta a amplitude temporal do nosso projeto e atividades desenvolvidas em cada uma das fases, passemos agora a refletir sobre os procedimentos de análise a ter em conta no nosso estudo.

2. Procedimentos de análise

Neste capítulo, procuraremos clarificar a natureza do nosso *corpus*, explicar opções de análise tomadas, delimitando categorias e, concomitantemente, enformando o nosso dispositivo de análise.

2.1. Natureza do corpus e opções de análise

Relativamente à natureza do nosso estudo, lembramos que o objeto de análise se centra nas representações dos aprendentes sobre as variantes linguísticas e culturais do espanhol e na sua reconstrução em situação de sala de aula.

Como já referimos atrás, consideramos que o nosso estudo resultará numa multiplicidade de possibilidades de análise. Há, pois, que ter em conta os seguintes aspetos referentes ao processo em que aconteceu a recolha de dados, de forma a explicitar obstáculos e constrangimentos:

- a) é possível diferenciar dois tipos de abordagens relativamente à análise de representações das línguas e suas culturas: umas mais orientadas para a chamada psicologia social, cujo objetivo principal é o de encontrar o núcleo central e periférico das representações, descrevendo as imagens como algo estático; outras mais orientadas para as ciências da linguagem, nomeadamente a sociolinguística, prendendo-se com os processos de

construção e difusão das imagens nos e pelos discursos criados pelos alunos. Era nosso objetivo inicial fazer a recolha de dados com enfoque no segundo tipo de representações, contudo os constrangimentos referentes à gravação audiovisual das nossas práticas impediram-nos que tal fosse concretizado;

- b) a própria natureza do nosso projeto, com contornos de investigação-ação, orienta o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos, exercendo-se nos próprios uma pressão provocada pela existência de supervisão humana, ainda que pouco visível, por parte quer do docente enquanto moderador, quer por parte dos orientadores e supervisores presentes nos momentos de trabalhos de projeto, pela orientação das próprias atividades, sugestões nas escolhas de temas e produções criadas, na sua generalidade.

No entanto, e para melhor nos organizarmos, optámos por afunilar as possibilidades de análise às questões por nós levantadas, ou seja, procurámos realizar uma análise tendo em conta, por um lado, as representações que os alunos detinham antes das nossas intervenções e aquelas presentes e transparecidas através dos manuais de ensino mais utilizados e, por outro lado, as representações que os alunos coconstruíram durante a implementação de unidades didáticas especialmente criadas com vista ao desenvolvimento de saberes das variedades linguísticas e culturais do espanhol, nomeadamente das variantes mexicana, argentina, colombiana e cubana.

Com este propósito, relembramos aqui quais as questões do nosso estudo e respetivos objetivos. Para cada uma das questões e objetivos, apresentamos ainda os dados que vamos analisar e, concomitantemente, as opções de análise que consideramos pertinentes:

TABELA 4 - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS DO ESTUDO, DADOS E OPÇÕES DE ANÁLISE

Questões	Objetivos	Dados	Opções de análise
Que representações e saberes têm os alunos sobre as variedades linguísticas e culturais próprias da <i>Hispanoamérica</i> , no processo de ensino-aprendizagem de espanhol no ensino secundário português?	Descrever as representações e saberes sociolinguísticos e socioculturais que os alunos têm sobre a as variedades linguísticas e culturais próprias da <i>Hispanoamérica</i> , no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol no ensino secundário português;	Questionário	Análise estatística Análise de conteúdo
Como são abordadas as variedades linguísticas e culturais do Espanhol nos manuais do Ensino Secundário Português?	Analisar manuais do ensino secundário português, no que diz respeito à abordagem de conteúdos relacionados com as variedades linguísticas e culturais do espanhol na América latina;	Grelha de avaliação dos manuais	Análise de conteúdo
Que práticas interdisciplinares, multissensoriais e pluriculturais podem ser mobilizadas em contextos educativos, de forma a contribuir para a reconstrução de representações e saberes socioculturais e sociolinguísticos relativos ao Espanhol e suas variedades?	Evidenciar a (re)criação de representações e saberes sociolinguísticos e socioculturais pelos alunos participantes no projeto, quando estimulados através de práticas interdisciplinares, multissensoriais e pluriculturais.	Notas de campo Fichas de autoavaliação Trabalhos de projeto	Análise estatística Análise de conteúdo

Conhecendo já as nossas questões de investigação, objetivos do estudo, tipos de dados e de análise a realizar, foquemos agora a nossa atenção na delimitação das categorias de análise.

2.2. Delimitação de categorias e construção do dispositivo de análise

Neste subcapítulo, apresentaremos a nossa proposta de categorias de codificação, resultado da análise de conteúdo, elaboradas em dois momentos. Numa primeira fase, as categorias foram definidas, primeiramente, em função dos pressupostos do enquadramento teórico, das questões e dos objetivos do nosso

estudo (cf. Cruz, 2011; Duarte, 2012; Fernández-Corbacho, 2014; Foncubierta & Rodríguez, 2015; Jiménez-Raya, 2007; Senos, 2011). Num segundo momento, as categorias pré-estabelecidas foram articuladas com outras categorias que emergiram ao longo da análise das informações de diagnóstico, recolhidas através do questionário, e também da análise de manuais, das notas de campo e de alguns trabalhos de projeto e fichas de trabalho/de autoavaliação realizadas pelos alunos.

Através duma análise do diagrama que se segue (ver Figura 8), conseguimos perceber que criámos duas macro-categorias de análise, ou seja, representações relacionadas com as variedades linguísticas e representações relacionadas com as variedades culturais, que por sua vez se subdividem em outras categorias: a) no que concerne às variedades linguísticas, inventariámos representações ligadas à pronúncia, vocabulário, expressões, gramática e acentuação; b) no que se refere às variedades culturais, tivemos em conta as representações quanto à sociedade (povos e seus estilos de vida), geografia (países e cidades), história (personalidades e feitos) e artes, incluindo aqui a literatura, cinema, música, pintura e gastronomia.

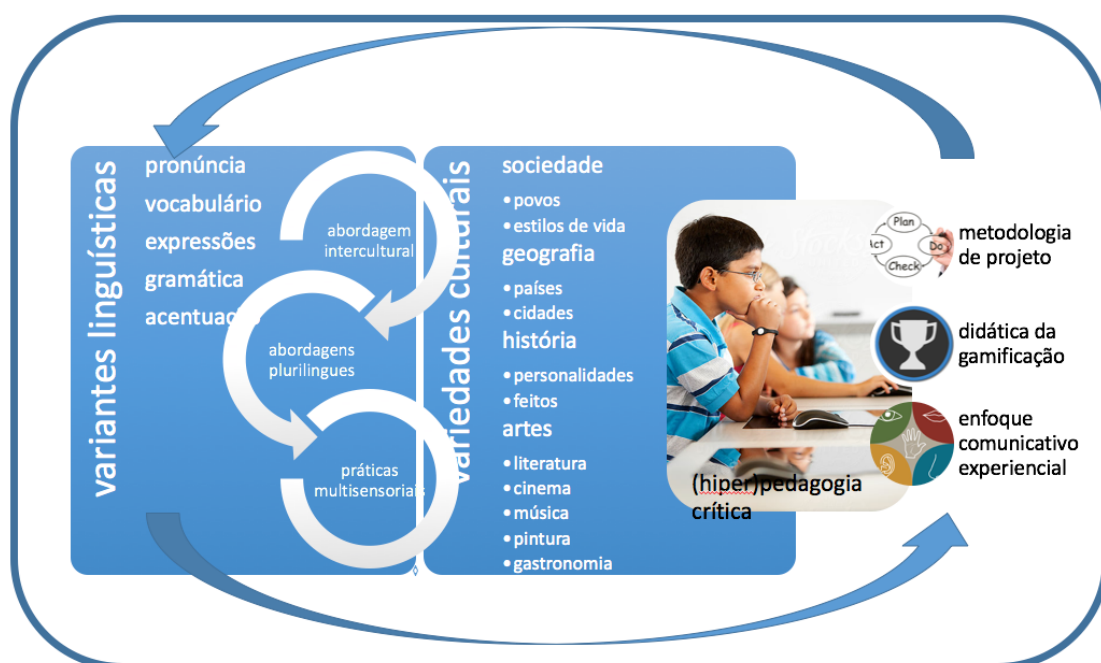


Figura 8 - Dispositivo de análise

No dispositivo de análise, por nós criado, damos conta do processo dinâmico de (re)construção das representações dos alunos através do processo de ensino-aprendizagem de E/LE com abordagens plurilingues e práticas multissensoriais, tendo como base os métodos de ensino da pedagogia da gamificação, da metodologia de projeto e do enfoque comunicativo experiencial.

Dadas a conhecer as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados, tendo sido apresentada a caracterização do contexto e dos sujeitos, e descrito o estudo de caso com características de investigação-ação, no próximo capítulo proceder-se-á à análise e interpretação dos resultados, por forma a procurar respostas às questões da investigação. Ao mesmo tempo, faremos uma apresentação das unidades didáticas implementadas e seus materiais.

3. Apresentação, análise e discussão de resultados

Explicitada a questão matriz que sustenta este trabalho de investigação e os objetivos que lhe subjazem, e caracterizado o contexto empírico em que decorreu, procederemos neste capítulo à apresentação e interpretação dos dados recolhidos, seguindo as opções metodológicas previamente definidas.

Posto isto, na análise dos dados, obedeceremos a uma sequência cronológica de acordo com o momento da sua produção, partindo primeiramente da análise dos questionários e manuais de ensino, e debruçando-nos de seguida na produção dos alunos, apoiados, sempre que conveniente, pela informação proveniente da observação direta desenvolvida ao longo de todo o projeto de intervenção, sustentada através de notas de campo.

3.1. Das representações dos alunos sobre a sua relação com o mundo hispanoamericano

Relembramos que, neste capítulo, analisaremos a parte 3 do nosso questionário, tendo em conta as questões pertinentes para o nosso estudo, uma vez que este questionário também se debruça sobre a diversidade linguística e cultural em

Espanha¹¹. Ao mesmo tempo, procederemos à análise de manuais de ensino de espanhol utilizados nas escolas secundárias do centro de Aveiro com o fim de inventariar o tipo de representações linguísticas e culturais que estes perpassam. Com estes dois tipos de análise procederemos a um diagnóstico necessário à criação de materiais e conceção de atividades para a implementação das nossas unidades didáticas que se debruçaram sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol hispanoamericano.

No que concerne à questão número 30, verificamos nos dados constantes do Anexo 2 que curiosamente os povos que os alunos mais selecionaram para classificar foram os mexicanos, os venezuelanos e os argentinos. Os espanhóis são um dos povos menos selecionados, em conjunto com os peruanos, cubanos, chilenos, porto-riquenhos e paraguaios. Das representações que os alunos dão a conhecer podemos criar as seguintes ilações: a) os mexicanos, os argentinos, os cubanos e os venezuelanos são vistos como povos bastante alegres, simpáticos mas barulhentos, sendo ainda relativamente organizados e abertos ao Outro; b) os espanhóis também são tidos como um povo alegre, simpático e organizado, mas relativamente barulhentos e mais ou menos abertos ao Outro; c) quanto aos restantes povos identificados os alunos apresentam opiniões díspares, o que nos faz crer que poucos contatos terão tido com os mesmos.

No que se refere à questão número 31, é interessante verificar que os alunos manifestam uma grande curiosidade por conhecer países hispanoamericanos, encabeçando a lista países como a Venezuela, México, Argentina, Cuba e Perú (ver Gráfico 12). No que se concerne à escolha da Venezuela, parece-nos que a mesma está relacionada com o facto da professora de espanhol ser oriunda deste país. Como refere Romo (2009:2), “las acciones de cada profesor responden a su historia de vida, su formación, su trayectoria profesional y su contexto sociocultural e histórico”, pelo que supostamente surgirão questões linguísticas e culturais nas suas aulas, que despontam a curiosidade dos alunos por este país latino-americano.

¹¹ Esta parte do questionário é pertinente para o estudo desenvolvido pela minha colega de estágio.

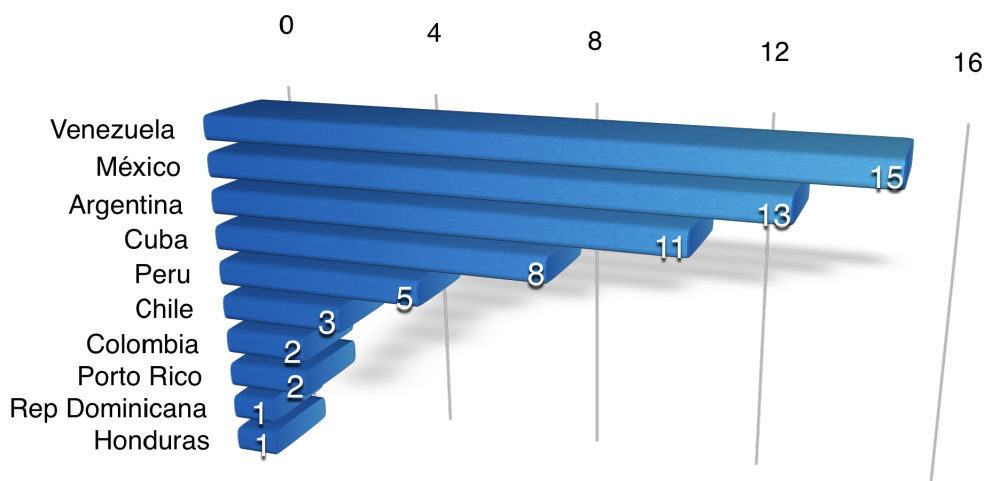


Gráfico 11 - Países falantes de Espanhol que os alunos pretendem visitar

Quanto à questão número 32, e focando-nos em representações culturais de índole histórica, verificamos que grande parte dos alunos vê a conquista da América pelos espanhóis como um encontro de culturas (45%), muito embora 32% dos alunos considerem que tenha sido uma conquista do território. Alguns dos alunos vão mais longe e indicam que esta conquista representou uma perda de identidade dos ameríndios:

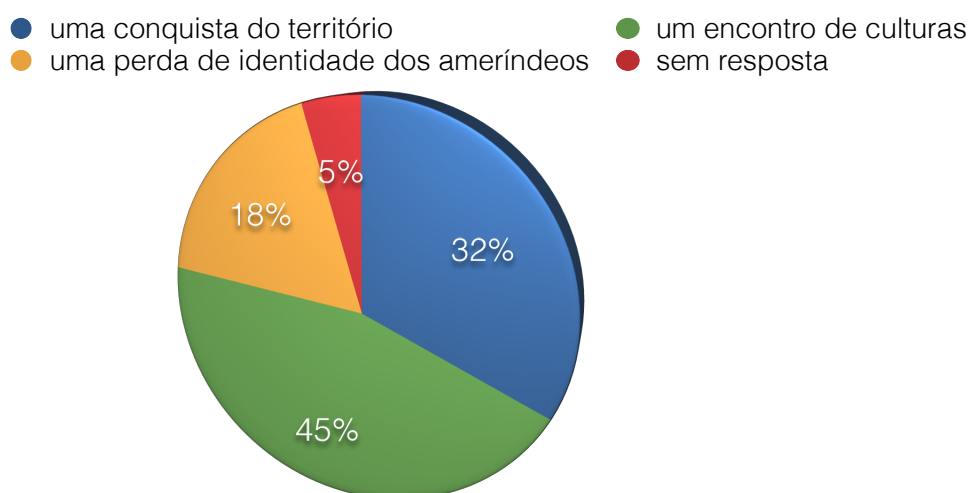


Gráfico 12 - Representações sobre a chegada dos espanhóis à América

Cruzando as representações culturais de índole histórica com as respostas dadas pelos aprendestes quanto à presença dos espanhóis enquanto conquistadores na América, grande parte dos alunos não têm opinião (53%), mas 29% considera como algo positivo e 18% como negativo. Há, pois, uma grande oscilação no tipo de respostas dadas.

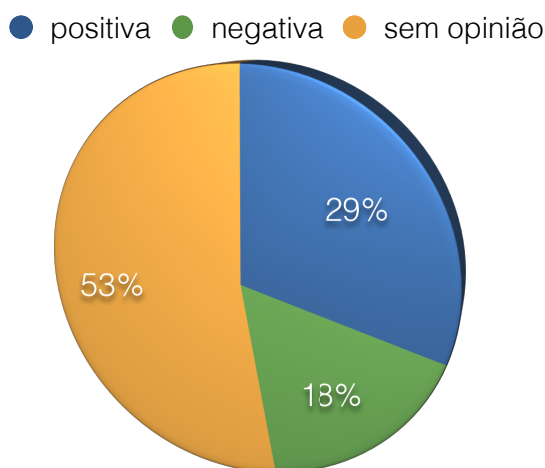


Gráfico 13 - Representações sobre a presença dos espanhóis na América

Alguns dos alunos justificaram a sua opinião negativa, indicando que: “os espanhóis não trataram com respeito os povos que já lá estavam”; “os espanhóis destruíram a cultura ameríndia mas também desenvolveram mentalidades”; “foi uma conquista na generalidade violenta”; “os conquistadores destruíram a identidade dos povos, escravizaram-nos e tomaram conta de um território que não lhes pertencia; “a única coisa positiva é a língua que deixaram”. Estas representações contrastam com a observação de um dos aprendentes que refere que os espanhóis “ensinaram novas coisas aos ameríndios”.

Também no gráfico 14 vemos que grande parte dos aprendentes (46%) não tem uma opinião formada sobre que relações atuais têm Espanha e os países hispanoamericanos. Aqueles que consideram que as mesmas são boas indicam que “os países têm boas relações” e “partilham cultura”. Contudo, alguns alunos indicam que as mesmas não são boas nem más (33%), sendo que um dos alunos refere que as “culturas são muito diferentes e o contato entre ambas foi escasso”.

● boas ● más ● nem boas nem más ● sem opinião

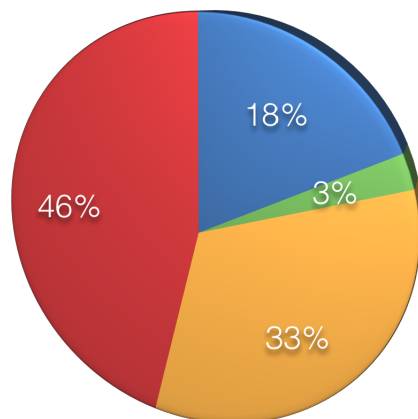


Gráfico 14 - Representações sobre as relações atuais entre Espanha e países hispanoamericanos

Tendo em conta a tabela 5, que corresponde à pergunta número 35 do nosso questionário, na qual os alunos teriam que caracterizar com aspetos positivos e aspetos negativos a vida em alguns países hispanoamericanos, parece-nos, uma vez mais, que os alunos revelam representações algo estereotipadas, em que temos o futebol e o tango associados à Argentina e o entretenimento e diversão particularmente associado ao México. Se focarmos a nossa atenção nos aspetos negativos, parece-nos que a situação ainda é mais agudizada, pois quase todos os países seleccionados são associados à criminalidade, pobreza e drogas.

TABELA 5 - REPRESENTAÇÕES CULTURAIS SOBRE A SOCIEDADE DE ALGUNS PAÍSES HISPANOAMERICANOS

países	aspetos positivos	aspetos negativos
Argentina	felicidade, Messi, dança, cultura, futebol, tango	criminalidade, racismo
Bolívia	cultura	drogas
Chile	comida picante	pobreza
Colombia	alegria, simpatia, trabalho, artes, população unida	-
Cuba	simpatia, história, música	pobreza
México	entretenimento, diversão, "cucaracha", cultura	cartéis da droga, criminalidade
Porto Rico	praias, música, reggaeton, música	-
Perú	paisagens, Machu Picchu, cultura	turismo desorganizado, pobreza
Paraguai	clima agradável	pouco desenvolvido
Venezuela	gastronomia, abertos a outras culturas, muita gente	desorganização

Tendo em conta a questão numero 36 do nosso questionário, de cultural geral, constatamos que 42% alunos conseguem identificar de forma correta a data de descoberta da América, mas a maioria dos alunos ora desconhece a data ora seleciona a opção incorreta.

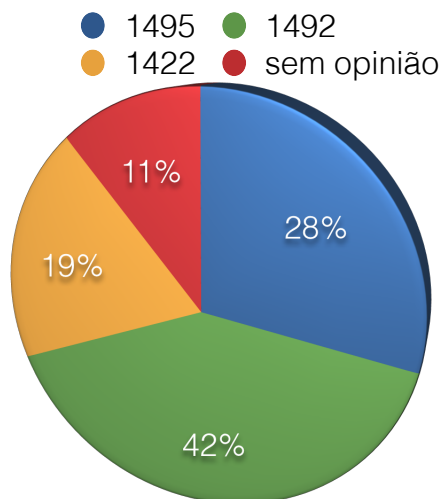


Gráfico 15 - Respostas sobre o ano em que a América foi descoberta por Colombo

Quando se pede aos alunos que se pronunciem sobre a culturas precolombinas presentes na América antes de 1492, apenas 27% dos alunos não identificam algumas dessas culturas (ver Gráfico 16). De facto, os alunos vão indicando nomes específicos dessas culturas como os incas, maias ou astecas. No entanto, alguns alunos apenas indicam índios (14%).

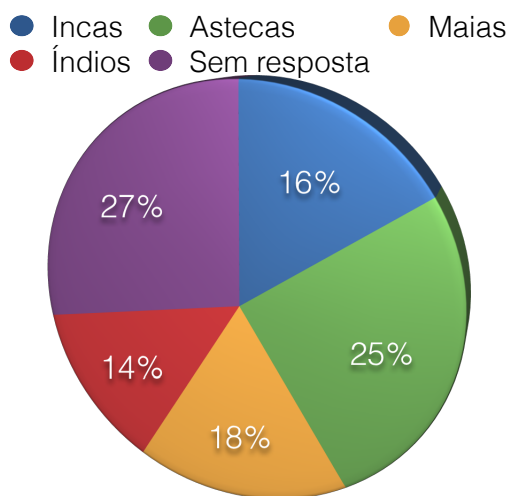


Gráfico 16 - Respostas sobre as culturas que já existiam antes da chegada de Colombo à América

Na pergunta 38 do nosso questionário, os aprendentes são confrontados com o tema da diversidade linguística aquando da descoberta da América. Nesta questão verificamos que as representações dos alunos oscilam entre o número 20, 200 e o desconhecimento. De facto, apenas 3% dos alunos acertaram no número 2000 de línguas e dialetos que se falavam na altura.

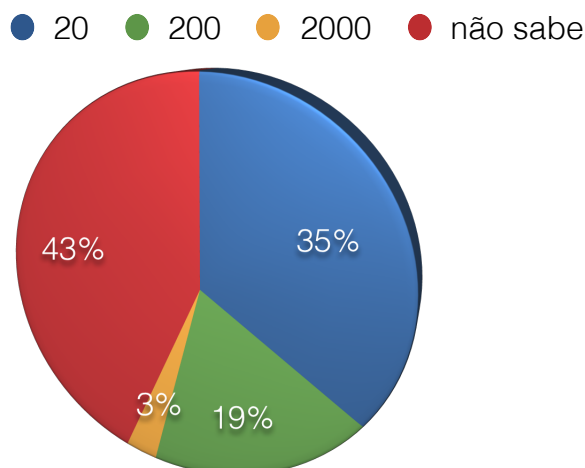


Gráfico 17 - Representações sobre a diversidade linguística antes da chegada de Colombo à América

Se nos debruçarmos nas respostas dadas pelos alunos às questões número 39 e 40, verificamos que a maioria dos alunos considera que o espanhol e castelhano não são a mesma língua (ver Gráfico 18) e que o espanhol ibérico e o espanhol americano não são o mesmo idioma (ver Gráfico 19).

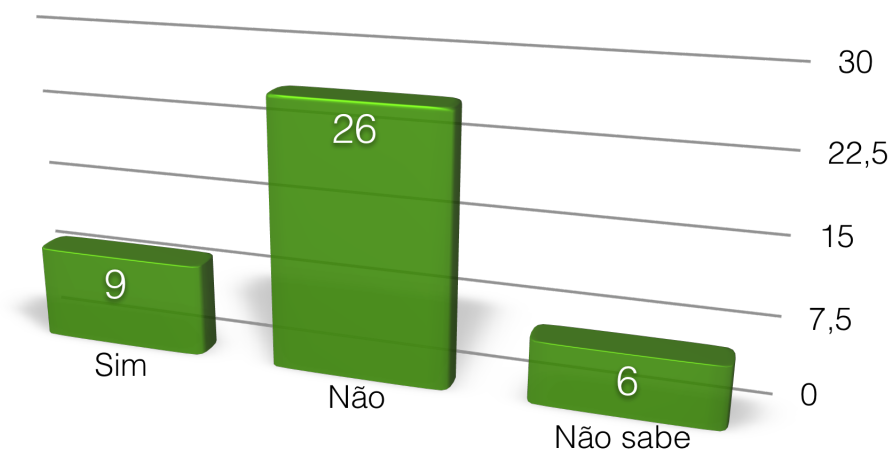


Gráfico 18 - Representações sobre o facto do espanhol e o castelhano serem a mesma língua

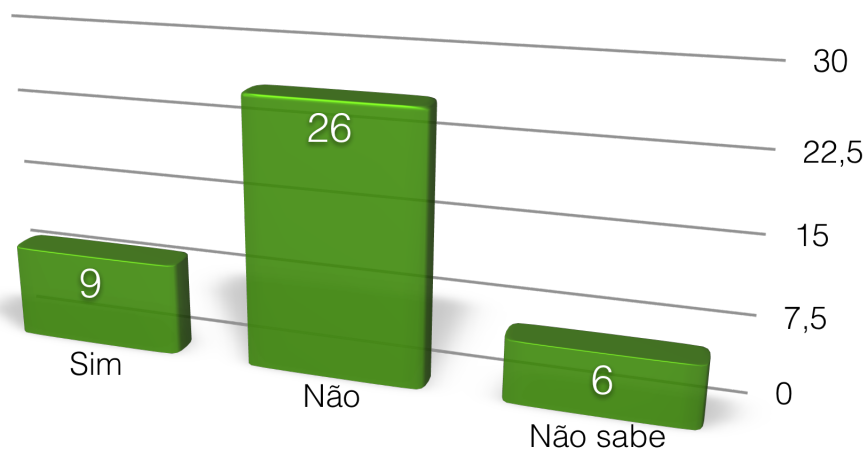


Gráfico 19 - Representações sobre as diferenças entre espanhol ibérico e americano

Quando os inquirimos sobre as representações linguísticas que têm sobre as principais diferenças entre o espanhol ibérico e o espanhol americano, 25 alunos selecionam a pronúncia e o vocabulário como aqueles aspetos que realmente os distinguem (ver Gráfico 20). Quanto à acentuação e a gramática, menos alunos identificam estes aspetos e cerca de 19 alunos consideram não saber quais as diferenças principais.

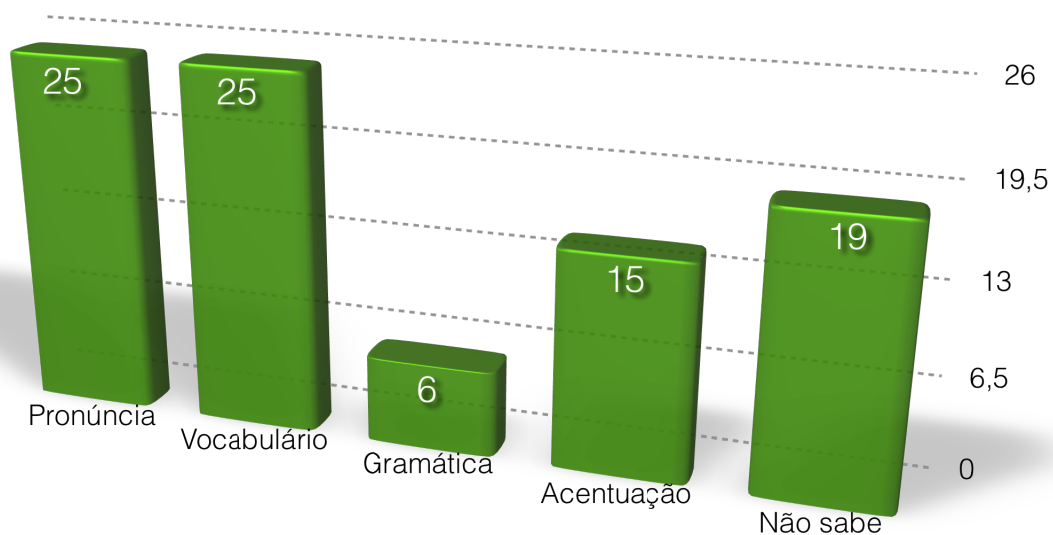


Gráfico 20 - Representações sobre as principais diferenças entre o espanhol ibérico e o americano

Debruçando a nossa atenção nas respostas dadas pelos alunos à questão 42, na qual teriam que sublinhar palavras de origem hispanoamericana presentes no espanhol ibérico, constatamos que os alunos identificam algumas palavras com

mais facilidade que outras, muito embora a maior parte deles revele grande dificuldade em reconhecê-las:

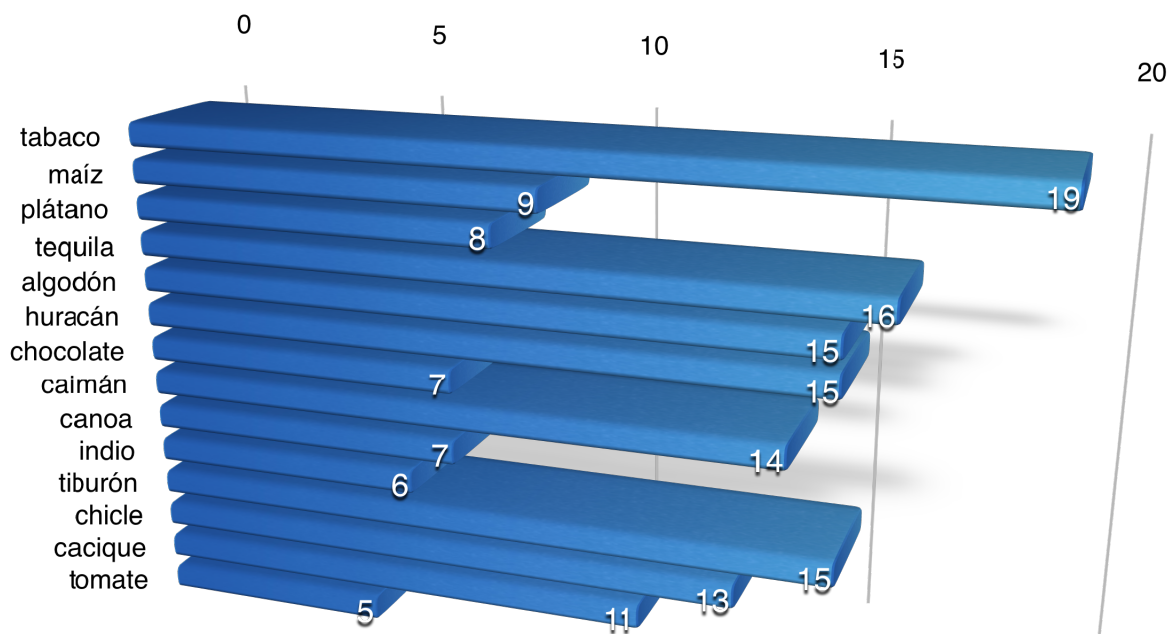


Gráfico 21 - Representações sobre palavras de origem hispanoamericana

Já quando questionados sobre o fenômeno linguístico do “voseo”, os alunos revelam representações linguísticas de índole gramatical algo díspares:

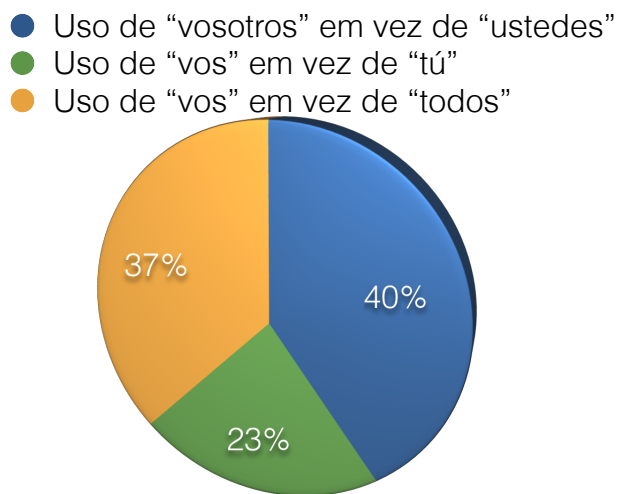


Gráfico 22 - Representações sobre o uso do “voseo”

Na verdade, apenas 23% dos alunos conseguiram identificar o verdadeiro uso do “voseo”, fenómeno linguístico típico de países como a Argentina da região do Rio de Prata. A maior parte considera que o “voseo” se refere ao uso de “vosotros” em vez de “ustedes” (40%) e outros confundem mesmo com a situação de uso de “vos” em vez de “tú” (37%).

No que se refere à questão número 44 do questionário aplicado, os aprendentes teriam que identificar entre grupos de palavras quais as que seriam predominantes em Espanha e quais as predominantes na América.

Através do gráfico 23, podemos constatar que o número de correspondências corretas entre os pares de palavras e a sua predominância diatópica oscila entre as 12 e as 30 respostas válidas. Isto leva-nos a pensar que os alunos conseguem facilmente associar a predominância de uma dada palavra a uma região, quando se lhes é apresentada uma outra palavra de que ora são conhecedores ou não. Mais ainda, parece-nos que este tipo de exercícios contrastivos poderão ser-nos úteis nas nossas práticas.

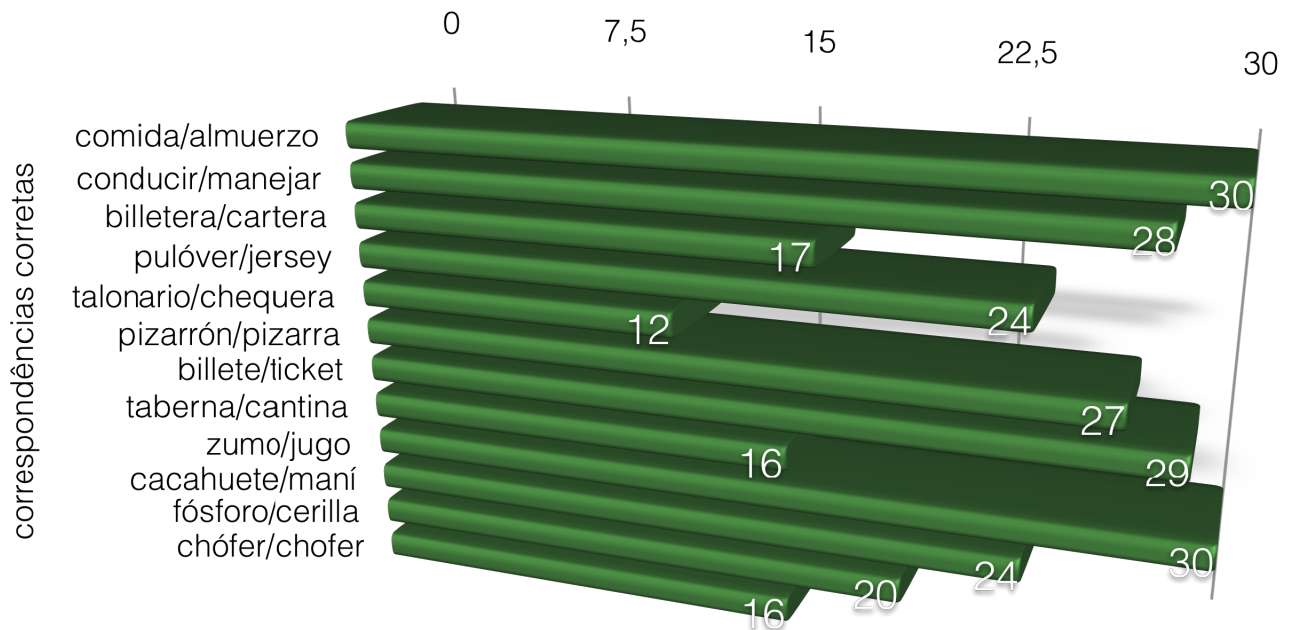


Gráfico 23 - Correspondências corretas entre palavras do espanhol ibérico e espanhol americano

Já na questão numero 45, na qual os aprendentes teriam que identificar palavras mais utilizadas em Espanha em detrimento de outras, seleccionando-as, os alunos revelam mais dificuldades. De facto, no gráfico 24, por um lado, podemos verificar que 25 alunos seleccionam “ahora” como a palavra mais utilizada, o que contrasta com a escolha da parte de 6 alunos da palavra “ahorita”. Acontece algo semelhante com as palavras “ascensor” e “elevador”.

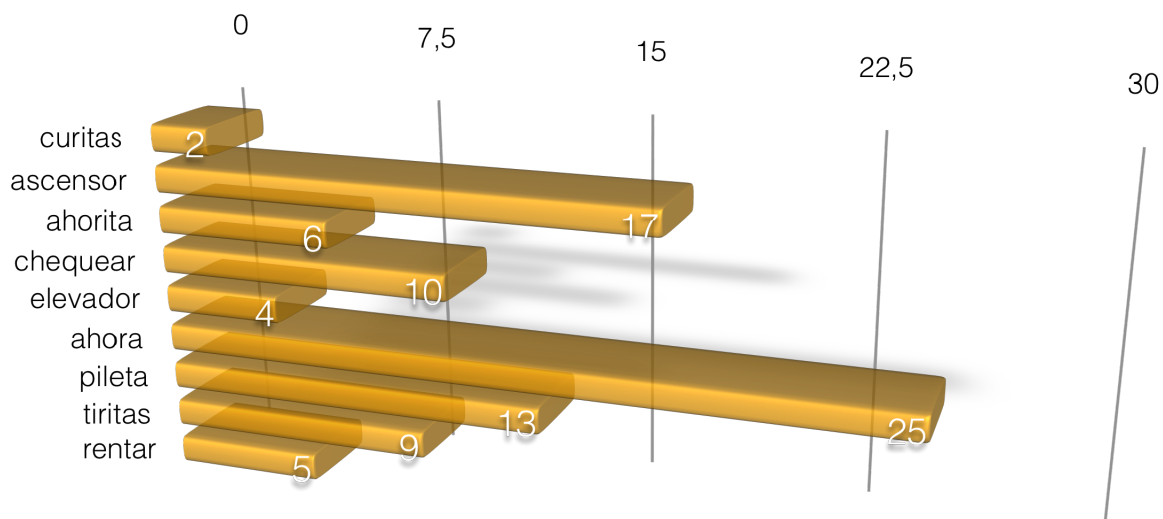


Gráfico 24 - Representações sobre que palavras se costumam utilizar em Espanha

A dificuldade é ainda maior quando analisamos as representações que os alunos esboçam na pergunta 46 do nosso questionário, no que concerne à “tradução” ou busca do equivalente para as palavras “boleto”, “colectivo”, “camión” e “manejar” (ver Gráficos 25, 26, 27 e 28).

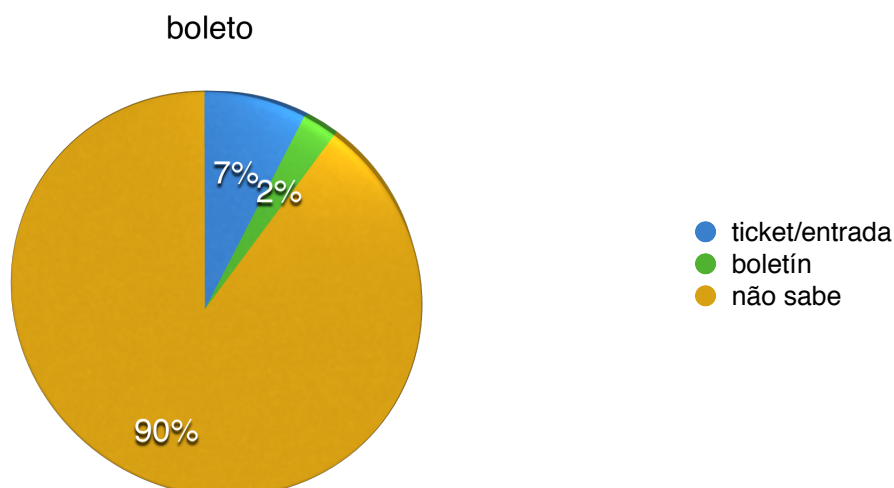


Gráfico 25 - Equivalentes indicados pelos aprendentes para a palavra “boleto”

Como podemos constatar, no que se refere às palavras “boleto” e “colectivo”, 90% dos alunos não conseguem indicar qual o seu equivalente ibérico. Entre aqueles que tentam registar uma possível “tradução”, verificamos que poucos conseguem chegar ao seu equivalente correto. No caso de “boleto”, 7% dos aprendentes identificaram corretamente, já no caso de “colectivo” apenas 2% o conseguiram.

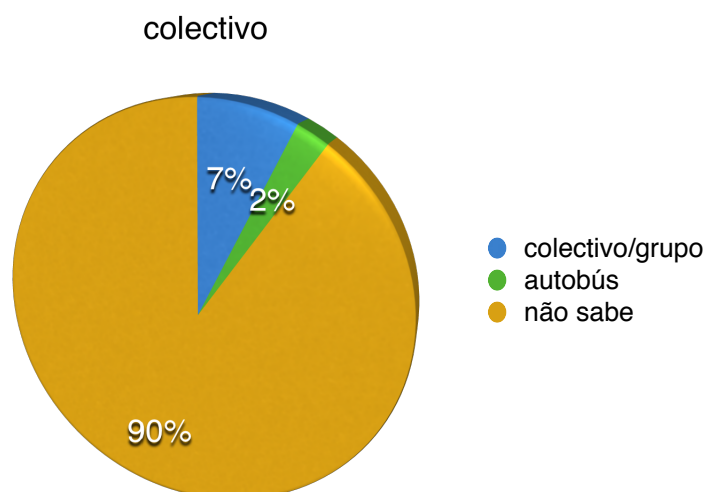


Gráfico 26 - Equivalentes indicados pelos aprendentes para a palavra “colectivo”

Focando a nossa atenção nos gráficos 27 e 28, verificamos que muito embora grande parte dos alunos não consiga encontrar e registar um equivalente ibérico para as palavras, os alunos revelam um maior número de tentativas de “tradução”

das palavras “camión” e “manejar”, talvez pelo contato já prévio com as mesmas em contextos formais ou não formais.

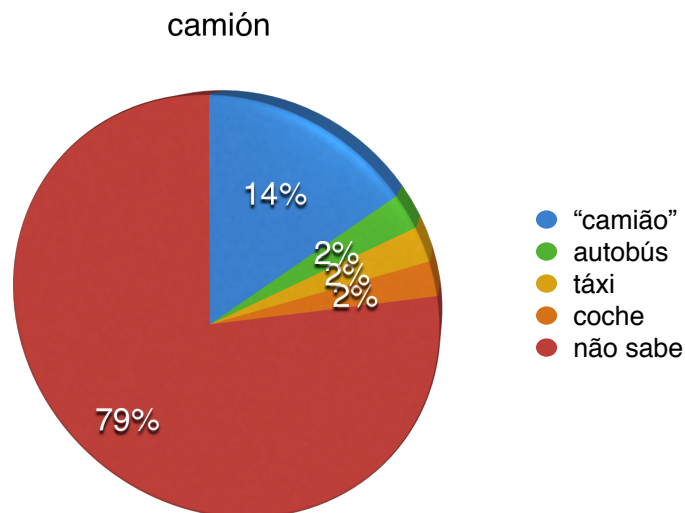


Gráfico 27 - Equivalentes indicados pelos aprendizes para a palavra “camión”

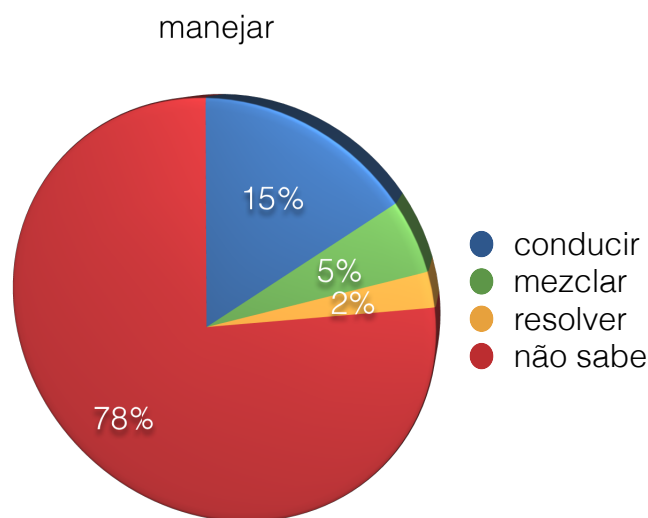


Gráfico 28 - Equivalentes indicados pelos aprendizes para a palavra “manejar”

No que concerne à nossa última questão, os alunos teriam que revelar representações de índole gramatical, através da “tradução” de frases de espanhol americano para espanhol ibérico. Como podemos verificar na tabela 6, poucas

são as entradas registadas, pois poucos alunos se atreveram a escrever o equivalente, talvez pela falta de compreensão das frases. No entanto, alguns alunos conseguem compreender o sentido das expressões, o que nos faz refletir sobre a continuidade na compreensão que se faz sentir na língua espanhola seja falada por um cidadão ibérico seja por um cidadão mexicano, colombiano ou argentino, ou mesmo falantes não nativos.

TABELA 6 - EQUIVALENTES FRÁSICAS EM ESPANHOL IBÉRICO PARA FRASES ESCRITAS EM ESPANHOL AMERICANO

Frases em espanhol latino-americano	Frases propostas pelos alunos em espanhol ibérico
¡Ella estuvo muy padre!	¡Ella estuvo muy feliz! ¡Ella estuvo con mi padre! ¡Ella estuvo muy guapa!
¿A qué no sabes que hice el fin de semana?	¿Sabes que hice el fin de semana? ¡No imaginas que hice el fin de semana! ¿Aún no sabes que hice el fin de semana?
Recién cociné un huevo.	Ahora he cocinado un huevo.
¡Ándele!	¡Venga! ¡Hasta! ¡Dale prisa! ¡Anda! ¡Vámonos!

3.2. Das representações dos manuais de ensino utilizados na aula de E/LE

Tendo inventariado um conjunto de representações que nos ajudarão a pensar sobre o tipo de materiais e práticas de intervenção que pretendemos criar e levar a cabo no nosso estudo, debruçar-nos-emos agora sobre as representações que surgem nos manuais de ensino, conscientes da centralidade do uso do manual no processo de ensino-aprendizagem, pois alunos e professores “atribuem ao manual o papel principal no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que se instale na aula uma *manualocracia*” (Vasconcelos, 2012:32). Posto isto, é pertinente debruçarmo-nos sobre as representações linguísticas e culturais que os mesmos também trazem para o contexto de ensino de E/LE.

Veja-se, então, a apresentação dos quatro manuais por nós estudados:

TABELA 7 - MANUAIS ANALISADOS E SUAS CARATERÍSTICAS

Titulo	Autores	Editora/Ano	Outro material	Adoção
Contigo.es (10º ano)	Luísa Moreira Suzana Meira Fernando Ruiz Pérez	Porto Editora	Corto La Curva Caderno de Exercícios Ficheiros áudio online	2 escolas do centro de Aveiro
Endirecto.com 1 (10º ano)	Luísa Pacheco Delfina Sá	Areal Editores	Caderno de atividades “Leer en directo” (contos e festas tradicionalis)	2 escolas do centro de Aveiro
Endirecto.com 2 (11º ano)	Luísa Pacheco Delfina Sá	Areal Editores	Caderno de atividades “Leer en directo” (contos e festas tradicionalis) Ficheiros MP3 e-Manual	2 escolas do centro de Aveiro
ES-PA-ÑOL Tres Pasos (11º ano)	Manuel del Pino Morgádez Luísa Moreira Suzana Meira	Porto Editora	Livro de exercícios CD Áudio e-Book	1 escola do centro de Aveiro

Numa primeira análise geral, verificamos que os manuais estão estruturados de forma semelhante com cerca de 8 a 11 unidades, sendo que o manual *Contigo.es* da Porto Editora apresenta uma unidade com projetos trimestrais e de preparação para provas. O conjunto de livros integra um esquema, em forma de grelha, onde estão os dados relativos à organização de cada unidade didática, com indicação do título e explicitarão de conteúdos de índole funcional, gramatical, lexical e cultural.

Na nossa análise usaremos as siglas C1 para *Contigo.es*, E1 para *Endirecto.com 1*, E2 para *Endirecto.com 2* e 3P para o manual *ES-PA-ÑOL Tres Pasos*. Nas tabelas por nós criadas aquando da análise dos manuais, considerámos pertinente distribuir o numero de ocorrências de determinadas categorias esboçadas no capítulo 2.2 desta parte do nosso relatório.

Em relação às variedades linguísticas, como podemos verificar na tabela 8, os manuais E1, E2 e 3P focam-se em questões como a pronúncia e gramática, nomeadamente o “voseo”, mas nunca numa forma explícita. O manual C1 é o único que não trabalha aspetos linguísticos relacionados com as variedades do espanhol em países latinoamericanos.

TABELA 8 - OCORRÊNCIAS DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS NOS DIFERENTES MANUAIS ANALISADOS

Variedades linguísticas	Contigo.es 1	Endirecto.com 1	Endirecto.com 2	ES-PA-ÑOL Tres pasos
pronúncia		Pág. 25 “El hijo de Hernández”	Pág. 151 “La historia de Juan”	Pág. 45 “A Dios le pido”
vocabulário			Pág. 110-111 “A la mesa” (chile con carne, mate, arroz a la cubana, tequila, frijoles)	Pág. 24 “Tirita de Mafalda”
expressões				
gramática		Pág 25 “En algunos países de Latinoamérica se usa nos por tú (voseo)”		Pág. 24 El voseo Pág. 45 “Vos” en la canción “A Dios le pido”
acentuação				

Estávamos à espera de um trabalho mais sistemático no âmbito das variedades linguísticas ao longo do manual. No manual 3P, vemos uma tentativa de tratamento de questões culturais relacionadas com a personagem Mafalda, em que surge o fenómeno linguístico do “voseo” sem qualquer tipo de contextualização e explicitação de regras e usos do mesmo:

1 ¡A hablar! Lee los documentos que se presentan a continuación y contesta a las cuestiones a ellos asociadas.



Mafalda, Quino

- A pesar de sus buenas intenciones, Mafalda no logró tranquilizar a su madre. ¿Por qué?
- ¿Qué quiere dar a entender el dibujante argentino Quino?
- Esta tira fue escrita hace más de 20 años. ¿Te sigue pareciendo actual?

Figura 9 - Mafalda e o “voseo” tratado duma forma implícita (ES-PA-NÕL Tres Pasos)

No manual E1 vemos uma referência ao “voseo” sem qualquer tipo de explicação gramatical do seu uso:

Escucha y completa la canción.

El hijo de Hernández

El Cuarteto de Nos

Soy quien soy, no preciso 1. _____
 sé bien de donde vengo y donde voy
 porque soy lo que soy,
 y no 2. _____ quieras vos*.

3. _____ me confunde, y no sé qué pretende
 ya le expliqué, pero se ve que no entiende
 y esa 4. _____ es un error grande
 yo no soy el 5. _____ de Hernández.

6. _____ me importa qué diga ese 6. _____
 no 7. _____ nada que ver con él
 y no voy a mentir aunque me lo demande
 yo no soy el 8. _____ de Hernández.

9. _____ se piensa que soy cínico
 y que culpa tengo yo de la casuística
 si mí 10. _____ es idéntico
 es lógico, dice la estadística.

No me siga, ni me pida
 que sea cómplice en su mentira.

Soy quien soy, no preciso identificación

*En algunos países de Latinoamérica se usa vos por tú (voseo).

Figura 10 - Referência ao “voseo” numa canção (Endirecto.com 1)

Também a pronúncia surge associada à audição e exploração de canções nos manuais E1, E2 e 3P, embora tenha que ser o professor a dar o mote para tratar a mesma em contexto de ensino-aprendizagem. Não há, portanto, uma exploração

objetiva das diferenças de pronúncia entre o espanhol ibérico e o espanhol latinoamericano.

Já no que concerne às variedades culturais, as mesmas são já trabalhadas nos diferentes manuais de forma mais incisiva, muito embora no manual C1 o seu trabalho seja um pouco parco:

TABELA 9 - OCORRÊNCIAS DAS VARIEDADES CULTURAIS NOS DIFERENTES MANUAIS ANALISADOS

Variedades culturais	Contigo.es 1	Endirecto.com 1	Endirecto.com 2	ES-PA-ÑOL Tres pasos
sociedade		Pág. 99 "Fiestas en América Latina" (Perú/ Colombia/Nguillatin) Pág. 118 "Secretos de un curandero" Pág 127 "Farmacias mapuches" Pág. 146/147 "Sudamérica, un viaje inolvidable" Pág. 156/157 "Vacaciones" (Cuba/Costa Rica/Patagonia)	Pág. 89 "Ruta Quetzal" Pág. 131/132 "Los Amazonas"	Pág. 66 "Testimonio de una mujer peruana"
geografia	Pág. 11 Mapa da América Latina Págs. 30/31 Nacionalidades Pág. 34 Número de falantes de espanhol no mundo	Pág. 9 - 15 "Mapa hispanohablante/ atracciones", nacionalidades	Pág. 6-9 "Quiz sobre el mundo hispanohablante" Pág. 85 "Vuelos en un panel informativo" Pág. 155 "Buenos Aires, Argentina" Pág. 161 "Canaima" Pág. 165 "República Dominicana" Pág. 179 "Xcaret, México" Pág. 193 "Patrimonio natural del mundo hispanohablante"	Pág. 64 "Más de 400 millones de personas hablan español"
história		Pág. 29 "Pueblos indígenas" (Incas, Aztecas) Pág. 169 Chichén Itzá Machu Picchu	Pág. 33 "Los Mayas, los Aztecas y los Incas"	Pág. 33 "Retrato de una familia de inmigrante mexicanos en los EE.UU de los años 70"
artes	Pág. 20 Salma Hayek Jimenéz Pág. 80 Isabel Allende Pág. 94 "bolso de Ecuador", "flauta de Perú", "pimientos o chiles de México"	Pág 20./Pág. 30 "Cantantes hispánicos" Pág. 42 "Signos maya" Pág. 43 "Personajes hispanicos"/"Pueblo Mapuche" Pág. 85 "La familia Mapuche" Pág. 140 "Vestimenta de la mujer Mapuche" Pág. 151 Juanes	Pág. 44 "Autores de países latinoamericanos" Pág. 73 León Greco Pág. 110/111 "A la mesa" (chile con carne, mate, arroz a la cubana, tequila, frijoles)	Pág. 24 "Mafalda y su historia" Pág. 45 "A dios le pido"/Juanes Pág. 59 "Vivir adrede"/Mario Benedetti Pág. 112 "Oda al tomate"

A nosso ver, os manuais E1 e E2 são aqueles que fazem um trabalho mais sistemático das variedades culturais do espanhol, indo além da apresentação de aspetos algo estereotipados, como podemos verificar através do texto que se segue relacionado com o povo Mapuche:

El pueblo Mapuche

En términos muy generales, el pueblo Mapuche se caracteriza por el profundo sentimiento de apego a la tierra y al medio ambiente natural.

La palabra mapu o tierra es esencial en el contexto cultural Mapuche ya que está íntimamente ligada a una dimensión sobrenatural y sagrada y, de este modo, para los Mapuche la tierra no es propiedad de nadie en particular, sino patrimonio de toda la comunidad.

La tendencia a trabajar en comunidad y mantener fuertes lazos familiares caracteriza también a este pueblo. El mingako es un trabajo colectivo que se realiza para ayudar a un miembro de una comunidad en el periodo de la cosecha y que aún hoy en día se practica.

Adaptado de Internet




Figura 11 - Texto sobre o povo Mapuche (Endirecto.com 1)

São várias as referências ao povo Mapuche ao longo do manual E1, abarcando temas como a família e o papel da mulher na sociedade. Este tipo de conteúdos contrasta com exercícios que encontramos no manual C1, com visões algo estereotipadas e na nossa opinião redutoras, como no exemplo que se segue:



Figura 12 - Produtos e suas nacionalidades (Contigo.es 1)

Muito embora numa forma geral vejamos associadas as representações das variantes culturais do espanhol latinoamericano a temas e conteúdos como as viagens, nos manuais E2 e 3P há um esforço pela integração de questões do âmbito literário, artístico e histórico, como podemos ver nos exemplos das figuras 13 e 14.

MAYAS

Fueron excelentes astrónomos, elaboraron el calendario más exacto hasta el siglo XV. Con referencia a la matemática, pudieron proyectar el calendario millones de años hacia el pasado y hacia el futuro. También crearon un sistema vigesimal y un signo equivalente a nuestro cero. Utilizaban la escritura jeroglífica. Crearon los cenotes (pozos), preparaban los campos cultivables y crearon el sistema de roza. Gran desarrollo arquitectónico: pirámides, templos, columnas y bóvedas.



AZTECAS



Destacaron en la construcción de ciudades, la ciencia y las variadas expresiones del arte. Tenían su propia escritura jeroglífica, un sistema de numeración y un calendario que constaba de 18 meses, de 20 días cada uno y 5 adicionales. Fabricaron vestidos de algodón. Sus cerámicas se caracterizaron por sus vasijas policromadas con figuras. Le legaron al mundo entero los sabores de vainilla y chocolate. La goma de mascar fue otra importante aportación suya, ya que fueron los primeros en mascar la savia que secretan los árboles de chicle.

INCAS

Ampliaron y perfeccionaron los caminos, abrieron calzadas que comunicaban con Cuzco, su capital. Crearon un sistema de regadío muy avanzado. Como no desarrollaron escritura ni sistema de numeración, se valieron del quipu, que era un sistema de contabilidad. En el arte se destacaron por su sencillez y la austeridad de sus construcciones, las cuales tenían una gran solidez y eran muy funcionales. Sus cerámicas, tejidos y trabajos en metal fueron muy apreciados.



Figura 13 - Produtos e suas nacionalidades (Endirecto.com 2)

Na figura 14, encontramos parte do texto de Isabel Allende “El Plan Infinito” que é ilustrado com uma obra do pintor mexicano Diego Rivera intitulada “Mujer moliendo maíz”. Parece-nos ser este o caminho do tipo de materiais e abordagens que pretendemos criar para as nossas intervenções.

Retrato de una familia de inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos de los años 70

Inmaculada pasaba la existencia atendiendo como una esclava a los hombres de su familia, de niña debió hacerlo con su padre y hermanos y más tarde lo hizo con su marido y sus hijos. Se levantaba al alba para cocinar un desayuno contundente a Pedro, quien debía abrir el taller muy temprano, nunca sirvió en su mesa tortillas añejas (*secas*), habría desacreditado su digni-

5 dad. El resto del día se le iba en mil tareas ingratas, incluyendo la preparación de tres comidas completas y diferentes, convencida de que los hombres necesitan alimentarse con platos enormes y siempre variados. Jamás se le ocurrió pedir ayuda a sus hijos, cuatro fornidos (*robustos*) hombronazos, para raspar los pisos, sacudir los colchones o lavar la tosca ropa del taller, tiesa de aceite de motor, que refregaba a mano. A las dos niñas, en cambio, les exigía que sirvieran

10 a los varones, porque lo consideraba su obligación. Dios quiso que nacióéramos mujeres, mala suerte, estamos destinadas al trabajo y al dolor, decía en tono pragmático, sin asomo de auto-compasión.

Ya en esos años Carmen Morales era un bálsamo para las asperezas de la existencia de Gregory Reeves y una luz en sus momentos de aturdimiento, tal como lo sería siempre en el futuro.

15 La niña parecía una comadreja (*doninha*) inquieta, infatigable y hábil, con un tremendo sentido



Figura 14 - Texto de Isabel Allende e quadro de Diego Rivera (ES-PA-NÖL Tres Pasos)

Conscientes das representações algo estereotipadas e redutoras quanto às variedades linguísticas e culturais do espanhol latinoamericano (cf. Pontes, 2009; Van Dijk, 2004), esbatidas nos questionários dos nossos aprendentes e manuais utilizados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, tentaremos agora evidenciar práticas que procuram provocar um trabalho pró-ativo da *Hispanomamérica* no contexto do ensino secundário português, procurando esboçar-se e implementar-se práticas mais enriquecedoras e amplas no que concerne a este tema, indo mais além da estereotipização e exotização das variedades.

3.3. “Un turista accidental”: as variantes mexicana e argentina no processo de ensino-aprendizagem de E/LE

Na unidade didática implementada no segundo período (ver plano no Anexo 3), trabalhamos as experiências de viagens vividas por dois irmãos e seus amigos ao México. Através do recurso a uma diversidade de materiais autênticos e didáticos, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar durante as três sessões de noventa minutos os seguintes tópicos: vocabulário/expressões relacionadas com o mundo das viagens; as variedades linguísticas do espanhol, nomeadamente no que concerne às suas variantes mexicana e argentina; o México, a sua cultura, geografia, monumentos e gastronomia; a leitura crítica de dois capítulos do livro “Taxi a Coyoacán” (Soler-Espiauba, 1997); um povo *precolombino*, os Astecas, com recurso a uma *WebQuest*.

Na planificação desta unidade didática tivemos em conta estratégias pró-ativas, não esquecendo conteúdos culturalmente ricos. As tarefas foram levadas a cabo através do recurso a materiais atuais, reais e ligados aos contextos significativos dos nossos alunos. Estes materiais foram selecionados de forma adequada, criteriosa e sofrendo adaptações sempre que necessária fosse a sua adequação ao público-alvo.

Ao planear esta unidade considerámos as representações prévias das variedades linguísticas e culturais do espanhol dos nossos aprendentes, que esboçaram aquando do preenchimento do nosso questionário. Também tivemos em conta as experiências prévias dos mesmos, pois alguns dos alunos já tinham estado em alguns países da América Latina, pelo que tentámos abordar os conteúdos a trabalhar tendo em atenção um dos países latino-americanos mais importantes: o México. Ao pensar cada uma das tarefas tivemos em consideração as palavras de Solé (2001a:36):

“Cuando una tarea que se ajusta a las posibilidades de los alumnos les es presentada como algo que permite cubrir determinadas necesidades (de aprender, de saber, de hacer, de influir, de cambiar), y cuando se les ofrece la oportunidad de que se impliquen activamente en ella, estamos poniendo las

condiciones para que dicha tarea les interese. El interés no viene dado, no está ahí siempre; hay que crearlo, y una vez que se suscitó, cuidarlo para que no decaiga. Su mejor alimento es, no hay que olvidarlo, la experiencia de que se aprende, y de que se puede aprender.”

Ao construir a unidade didática pensámos nos conteúdos linguísticos que os alunos necessitariam para levar a cabo as tarefas, tendo em conta que alguns seriam novos enquanto que outros seriam já conhecidos de unidades anteriores, sendo revistos nesta. Pois, como refere Miras (2001:45-46),

“partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente es señal de respeto hacia su aportación, lo que, sin duda, favorece su autoestima. Plantearle desafíos a su alcance, observar una distancia óptima entre lo que aporta y lo que se le plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias posibilidades; proporcionarle las ayudas necesarias hace posible que se forje una imagen positiva y ajustada.”

Pensámos ainda na aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, tendo como objetivo principal ajudar os alunos a construir significados no marco de um contexto sociocultural específico, refletindo sobre as palavras de Escamisa (2008:56):

“(…) Si la educación se concibe como un proceso complejo dirigido a formar al alumno, a prepararle para que pueda construir significados en contextos socioculturales diversos, la única posibilidad de conseguirlo será estableciendo como meta prioritaria de nuestro trabajo el desarrollo de capacidades”.

Tentámos procurar material autêntico e espontâneo para o desenvolvimento da compreensão e expressão dos alunos, sempre tendo em conta que as competências que utilizamos na língua materna e outros idiomas devem ser transferidas para a língua meta, pois os alunos têm já um conjunto de dados

sociais, linguísticos, etc, de acordo com os quais vão interpretar o que estão a ler, escutar ou ver (cf. Solé, 2001b).

Seguindo um enfoque conetivista, através da perspectiva de Siemens (2004, 2007) e Downes (2007), e da tríade Tecnologia-Aluno-Currículo de Costa (2007), pretendíamos desenvolver uma (hiper)pedagogia crítica nas nossas três sessões, que: a) fosse propícia a uma participação criativa de produção, reconstrução e transformação cultural dos e pelos alunos; b) favorecesse o desejo de descobrir e as capacidades de compreender, analisar e criticar de maneira pró-ativa dos nossos alunos; c) promovesse a procura, seleção e tratamento da informação virtual de uma forma crítica; d) permitisse a formação de conexões críticas e cooperativas entre os nossos alunos e outros sujeitos, favorecendo a criação de futuros cidadãos que intervêm na sociedade de que fazem parte sempre que seja necessário (Cruz, 2011); e) favorecesse a análise de materiais ricos, diversificados e culturalmente significativos para os alunos, como por exemplos os textos literários.

De facto, procurámos criar práticas e materiais segundo o enfoque comunicativo experiencial, de acordo com a perspectiva de Fernández-Corbacho (2014:1), tendo em atenção que para poder aprender duma maneira eficaz e duradoura, o aluno deverá sentir, experimentar, observar e refletir sobre a língua e a sua própria experiência de aprendizagem.

A primeira aula começou com a descoberta do tema aglutinador da unidade didática. Os alunos tiveram oportunidade de analisar um conjunto de fotos da viagem que o próprio professor, o seu irmão e seus amigos realizaram ao México, alguns meses atrás. O professor teve o cuidado de dar uma foto a cada par de alunos para que todos tivessem oportunidade de analisar e se pronunciar sobre o que viam. Este conjunto de fotos continha uma diversidade de temas, que lhes permitiu fazer uma revisão de conteúdos como a descrição física e psicológica dos indivíduos, o mundo do trabalho, entre outros. Neste passo motivacional, sentimos que perdemos algum tempo com a descrição das fotos. Contudo, cremos que este passo foi fundamental para ativar algum vocabulário já conhecido e necessário ao desenvolvimento de outros passos didáticos. Ao

mesmo tempo, este era o momento ideal para “prender” os alunos à trama quase cinematográfica do conjunto de aulas, funcionando como um fio condutor.

Os alunos descreveram as fotografias utilizando as estruturas: "En la imagen se ve..." e "Hay...". Depois de descrever todas as imagens, os alunos leram duas mensagens SMS que o professor tinha recebido da parte do seu irmão e que esclareceram o mistério à volta do propósito da viagem.

É ainda de assinalar que os alunos tiveram oportunidade de deslindar algumas expressões próprias de linguagem de mensagens de telemóvel que se costumam utilizar em Espanha. Este trata-se de um conteúdo significativo para os alunos, uma vez que sabemos que os alunos que usam o mesmo tipo de linguagem em português, pelo que é pertinente conhecerem a sua versão em espanhol.

Tendo em conta uma abordagem baseada na comunicação, com vista ao desenvolvimento das competências linguística, sociocultural e estratégica, os alunos analisaram registos audio-scripto-visuais relacionados com vocabulário e expressões utilizadas no aeroporto, pois foi aí que começou a viagem. Neste passo, os alunos corresponderam à expectativa criada, tendo conseguido relacionar as imagens aos diálogos e, ao mesmo tempo, chegar ao significado de palavras/expressões como “mostrador”, “facturar el equipaje”, “abrochar el cinturón”, “azafata”, através da visualização de um vídeo. Nesta fase, penso que o material didático foi bem explorado.

No passo seguinte, o professor escolheu estrategicamente o capítulo 1 do livro “Taxi a Coyoacán” (Soler-Espiauba, 1997) para trabalhar a compreensão escrita dos alunos, enquadrando-se na perspetiva de López (2013), que vê o trabalho das variedades linguísticas e culturais do espanhol como algo facilitado e potenciado através de obras desta natureza. O protagonista desta história está no aeroporto e em situação de viagem para o México, pelo que nos pareceu a situação ideal para consolidar as aprendizagens de vocabulário/expressões que os aprendentes realizaram no passo anterior. Como refere 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 (...).”

De facto, depois de escutar e ler o capítulo, os alunos colocaram as suas dúvidas no que concerne ao vocabulário e expressões presentes no extrato, pois o professor tinha-lhes pedido para sublinharem palavras que não compreendessem. Posteriormente, realizaram três exercícios relacionados com a compreensão global do capítulo, a compreensão de vocabulário por comparação/contraste com a variedade linguística do espanhol do México e ainda aspetos culturais, próprios da cultura mexicana (ver Figura 15). Gostaríamos de salientar que neste último ponto os alunos tiveram oportunidade de aprender um tópico cultural muito crítico e atual: “los espaldas mojadas”. Assim sendo, com recurso a algumas fotos que integrou na planificação, reorganizando-a, chamou-se a atenção dos aprendentes para a forte emigração clandestina de mexicanos para os Estados Unidos de América, que tentam passar a fronteira atravessando o Rio Grande a nado.

Fazendo uma ponte com o passo anterior, o professor referiu que, à semelhança de David, também Andrés e os seus amigos chegaram ao Aeroporto Benito Juárez, em México D.F., mas tinha acontecido algo de grave e que iam descobrir através de um texto que este tinha publicado no conhecido sítio Web: tripadvisor.es. Nesta fase, verificou-se que os alunos: a) compreenderam as diferentes experiências de viagens; b) foram capazes de identificar expressões utilizadas para reclamar; e, ainda, c) identificaram os verbos no *Pretérito Indefinido*, sublinhando-os. Fez-se uma revisão com sistematização das regras de conjugação deste tempo verbal e dos marcadores temporais relacionados, tendo sido os alunos a chegar às regras.

No que concerne ao último exercício, que se prendia com o preenchimento de espaços com verbos no *Pretérito Indefinido* e a identificação e descoberta de algumas expressões de espanhol na sua variante mexicana, os alunos corresponderam às expectativas, mas gostaríamos de lhes ter dado mais tempo

para explorar melhor a mensagem de *e-mail* enviada pela antiga namorada de Marco, um dos amigos de Andrés. A aula terminou com a explicação dos trabalhos de casa e a escrita do sumário, tendo sido os alunos a rever os conteúdos aprendidos durante a mesma.

3. Durante su vuelo con destino hacia México D.F. Andrés leyó "Taxi a Coyoacán", una novela de Dolores Soler-España, para aprender algunas cosas sobre la ciudad. Lee y escucha el primer capítulo y después contesta las preguntas.

A) Relaciona las dos columnas.

			
valija	1	a	coche
camión	2	b	visado
chequear	3	c	armario
carro	4	d	autobús
closet	5	e	manzana
visa de entrada	6	f	registrar
elevador	7	g	maleta
cuadra	8	h	ascensor



Dolores Soler-España
Taxi a Coyoacán
MÉXICO

B) Di si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

1. México D.F. es la tercera ciudad más poblada del mundo.	
2. Como europeo necesita dirigirse al control de policía, enseñar el pasaporte y el visado.	
3. Él avanza hacia la recogida de equipajes pero no aparece su maleta.	
4. La gente le parece muy distinta de la que vive en España.	
5. De los 85 millones de habitantes de México la gran parte son amerindios.	
6. Es difícil conducir en México D.F.	
7. El hotel está cerca de la embajada de los Estados Unidos.	
8. David es profesor y va a un congreso.	
9. David pasó bien la noche durante el viaje.	
10. La razón del viaje es la actriz de telenovela: Frida Kahlo.	

C) Completa las frases con información del texto.

- En D.F. hay todavía _____ y _____ que en Madrid, pues el aire tiene un olor particular y los coches tocan constantemente la bocina.
- Los _____ son los inmigrantes clandestinos que atraviesan a nado el Río Grande y la _____ es la policía de control de inmigración en la frontera con los EE.UU.
- Los países que forman parte del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) son: _____, _____ y _____.

Figura 15 - Exercícios de compreensão do capítulo 1 obra "Taxi a Coyoacán"

A segunda aula começou com a projeção de um sítio Web relacionado com o programa da TVE "Españoles en el mundo" e com a exploração de um dos seus vídeos¹². Conforme esperado, os aprendentes corresponderam às perguntas

¹² Este vídeo pode ser consultado aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=fmncmlvC40o>.

colocadas pelo professor, tendo feito algumas observações sobre a versão portuguesa do programa, o tipo de programa que é e os enfoques temáticos do mesmo. Na nossa opinião, a interação verbal entre alunos e professor foi bastante elevada, pois fez-se uma recolha de opiniões dos alunos sobre as representações que estes têm do México, antes da visualização do vídeo de 10 minutos. Neste vídeo, os falantes nativos de Espanhol dão a conhecer as suas próprias representações sobre México D.F., os seus monumentos, aspetos culturais, gastronomia e pessoas famosas.

Depois desta atividade de pré-audição, os alunos estavam muito interessados e acabaram por ver o vídeo de forma muito atenta, tomando notas dos aspetos na tabela criada para o efeito (ver Figura 16).

2. Vas a ver el vídeo, toma notas sobre las cuestiones anteriores y después comprobarás si has acertado. Rellena la tabla con la información que consideres adecuada.

Lugares a visitar	
Personas famosas	
Aspectos culturales	
Gastronomía	

3. Marca en rojo en el mapa los lugares que los españoles visitan en el vídeo.

Figura 16 - Tabela para registrar aspetos relacionados com México D.F.

Ao mesmo tempo, de forma a estimular o desenvolvimento de competências por parte de alunos mais visuais, os aprendentes tiveram oportunidade de localizar os espaços visitados pelos protagonistas do vídeo num mapa original da cidade do México. Nestas aulas tentámos procurar ter em conta as necessidades dos diferentes tipos de aprendentes, estimulando a aprendizagem dos alunos, recorrendo a diferentes tipos de recursos multissensoriais, sendo o mapa da Cidade do México ou a própria *WebQuest* (da sessão três) alguns exemplos. Por este motivo, concordamos com Shams & Seitz (2008:WEB) quando estes referem:

“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 “



É ainda de salientar que, neste passo de aula, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver diferentes competências: sociolinguística, sociocultural, estratégica e discursiva. Mais ainda, foi patente a forte participação dos alunos nesta fase, que não se concentrou nos mesmos alunos. O professor procurou que alunos menos participativos integrassem a discussão.


Apesar de ter preparado a correção da atividade numa apresentação *Keynote*, o professor teve o cuidado de chamar uma assistente para o quadro, que foi anotando todas as respostas dos seus colegas. Depois de se ter ouvido o que os alunos tinham anotado na sua tabela, fez-se uma análise contrastiva com as respostas previstas pelo professor. Resultou muito bem esta atividade, pois os alunos surpreenderam-se por ter conseguido acertar a maior parte das respostas, faltando um ou outro aspeto pouco relevantes. É de salientar que, neste passo, rico em aspetos socioculturais, os alunos tiveram oportunidade de se debruçar em questões também de linguagem proxémica, comparando com a mesma existente em Espanha ou Portugal, nomeadamente o facto do povo mexicano não dar dois beijos quando se cumprimenta, mas sim um beijo apenas.

Continuando a promover a existência dum fio condutor entre as diferentes sessões da unidade didática, os alunos foram convidados a analisar o capítulo 2 do livro “Taxi a Coyoacán” (Soler-Espiauba, 1997) que o Andrés, irmão do professor, se encontrava a ler no quarto do hotel na cidade do México. Fez-se a audição e leitura do texto, seguindo-se os mesmos procedimentos utilizados na sessão 1 desta unidade didática. Foram esclarecidos alguns significados de palavras e expressões e, posteriormente, feita a compreensão escrita. Aqui, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar em grupos de dois, realizando os três exercícios de forma colaborativa (ver Figura 17).

4. Después de la entrevista, Andrés estaba cansado y se quedó en su habitación leyendo un capítulo más de “Taxi a Coyoacán” de Dolores Soler-Espiauba. Lee y escucha el texto de este nuevo capítulo que habla sobre la ciudad de México D.F. y contesta las preguntas.

A. Completa las dos columnas con palabras que encuentras en el texto.

			
1	ordenadores	a	
2		b	chamaca
3	venga	c	
4	conducir	d	
5		e	patroncito
6	nada más	f	
7		g	padre
8	escarabajos	h	
9	camarero	i	
10	demasiada	j	



Dolores Soler-Espiauba
Taxi a Coyoacán
MÉXICO

B. Marca en verde en el mapa los lugares que David visitó.

C. Completa las frases siguientes sobre aspectos culturales relacionados con la Ciudad de México. No te olvides usar el pretérito indefinido siempre que sea necesario.

- Diego Riviera _____
- Frida Kahlo _____
- Hernán Cortés _____
- Los tacos _____
- El mole poblano _____
- El guacamole _____

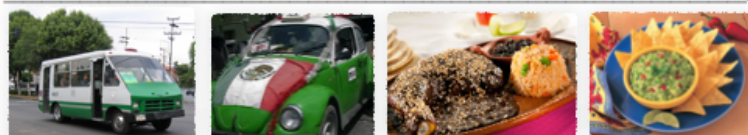














Figura 17 - Exercícios de compreensão do capítulo 2 da obra “Taxi a Coyoacán”

Assim sendo, os alunos: a) compreenderam vocabulário/expressões próprias da variante do espanhol mexicano; b) identificaram no mapa de México D.F., os monumentos e locais visitados por David, o protagonista da trama do livro de *lectura graduada*; c) debruçaram-se sobre aspetos culturais muito ricos, como personagens históricas (Hernán Cortés, la *Malinche*, David Riviera ou Frida Kahlo) e pratos típicos da gastronomia mexicana (tacos, *mole poblano*, *guacamole*, entre outros). Neste passo didático os alunos revelaram-se completamente à vontade com a temática, demonstrando um comportamento adequado e uma participação ativa.

Como ponte para a atividade seguinte, o professor referiu que Marco e a sua namorada argentina estavam a preparar a mala para ir a um casamento numa outra cidade. Isto serviu de mote para a introdução de uma outra variante linguística: a argentina. Na resolução do exercício de compreensão auditiva (ver Figura 18), os aprendentes revelaram alguma estranheza quanto à pronúncia de algumas palavras que incluíam o “LL” como “lluvia” ou “malla”, tentando replicar e contrastando com a versão da norma do espanhol ibérico. Estas comparações relevaram-se interessantes e profícuas na aula de E/LE. Também aconteceu o mesmo quanto à componente semântica da variante argentina, pois os alunos conseguiram comparar palavras como “autobús” (espanhol ibérico), “camión” (espanhol mexicano) e “colectivo” (espanhol argentino).

Neste momento sentimos que os alunos ganharam voz no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Acreditamos que este apoderamento da voz por parte dos aprendentes é necessário para o desenvolvimento duma CCC (Jiménez Raya, *et al*, 2007) no processo de ensino-aprendizagem de línguas, preparando-os enquanto indivíduos para o exercício duma cidadania crítica e ativa na sociedade de que fazem parte.

1. Marco y Alicia irán el próximo fin de semana de viaje al pueblo donde va a ser la boda de Claudia y aprovecharán el viaje para hacer la ruta de los Aztecas. Como ya sabes, Marco es español y Alicia argentina. Los dos están haciendo la maleta o "armando la..." Hay algunas palabras/expresiones distintas del español europeo. Escucha y anota cómo se llaman estos objetos en uno o en otro país. Utiliza las palabras que se encuentran abajo.

			
hacer la maleta armar la _____	_____ de dormir _____ de dormir _____ carpa	_____ _____	móvil _____
			
manta _____	chándal _____	bañador _____	autobús _____
			
piscina _____	mechero _____	carretera _____	_____ curitas

celular jogging bolso saco
 colectivo bolso
 malla tiritas
 encendedor valija cobijas
 tienda de campaña pileta ruta

Figura 18 - Exercício de audição com a variedade argentina

No último passo da aula, pretendia-se que os alunos produzissem algumas frases em que comparassem duas outras cidades mexicanas completamente distintas, de forma a poder ajudar Marco e Alicia a chegar ao destino. Estes tinham a morada incompleta do sítio onde seria o casamento, já que surgia a mesma rua em Santiago de Querétaro e Monterrey e não tinham a certeza de onde se realizaria a festa de casamento. Os alunos produziram frases corretas, utilizando os comparativos em espanhol. A maior parte dos alunos teve oportunidade de referir as suas frases, muito embora tivesse faltado a sistematização escrita das mesmas no quadro. Optou-se por corrigir as mesmas através da projeção de 10 frases-tipo que os aprendentes poderiam ter criado, de forma a conseguir-se fazer uma gestão do tempo restante. Para terminar a aula, os alunos viram o vídeo do casamento de Claudia, a antiga namorada de Marco, compreendendo que a festa

se teria realizado na cidade de Santiago de Querétaro e tomando contato com alguns aspetos culturais mexicanos: a música dos *Mariachi*, os sombreros e a própria relação especial do povo mexicano com a morte, pela inclusão no topo do bolo de figuras em forma de esqueletos.

Em relação à última aula desta unidade didática, os alunos descobriram que Marco e Alicia iriam ter uma nova aventura, através da análise em plenário de duas fotos: uma com um autocarro e outra com uma pirâmide asteca. O professor fez uma revisão do vocabulário trabalhado nas sessões anteriores, aproveitando as intervenções dos alunos.

De seguida, o professor explicou que os alunos também teriam uma aventura como Marco e Alicia ao realizar uma *WebQuest*, clarificando o que se pretendia com a mesma através duma apresentação *Keynote*, que continha também o endereço para a própria *WebQuest* e *Glogster*, as duas plataformas que os alunos usariam nesta sessão na sala de informática. O professor explicou o que é uma *WebQuest*, suas características, formas de trabalho, processos, tarefas, passos e como se processaria a avaliação (cf. Dias, 2010). Nesta fase, os alunos estavam muito atentos e interessados, pois era a primeira vez que iriam experimentar esta atividade.

Como refere Dias (idem), 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. De facto, tendo em conta estes pressupostos, o professor dividiu os alunos em grupo e estes iniciaram a realização da *WebQuest*. Os alunos foram convidados a fazer um passeio virtual na Internet através de uma *WebQuest* sobre os Astecas (<http://zunal.com/webquest.php?w=268782>). Foram-lhes dadas instruções sobre como ligar o computador e aceder à internet e também foram distribuídos auriculares para que pudessem ouvir o áudio dos

vídeos. O professor também clarificou que a finalidade da *WebQuest* era fazer um póster digital sobre as aprendizagens realizadas sobre os Astecas, de acordo com as instruções da *WebQuest*.

No entanto, na organização dos grupos deparámo-nos com uma situação de imprevisto: uma aluna não queria desenvolver a tarefa em grupo, rejeitando integrar qualquer agrupamento. Depois de muito insistir, demos a esta aluna a possibilidade de realização da tarefa de forma autónoma, tendo esta efetivamente trabalhado de forma semelhante à dos seus colegas.

Os alunos trabalharam com a *WebQuest* de forma autónoma e ativa. Podemos dizer que alguns desenvolveram efetivamente a sua autonomia na seleção de informações audio-scripto-visuais, na busca e concomitante revisão escrita na Internet. A tarefa de análise crítica de textos autênticos audiovisuais para produzir uma apresentação sob a forma de um *Glog* sobre os países propostos foi um sucesso, pois os alunos participaram muito ativamente no trabalho. Vimos alunos a tomar notas e a construir as suas próprias representações sobre o *pueblo precolombino*, como no exemplo que se segue:

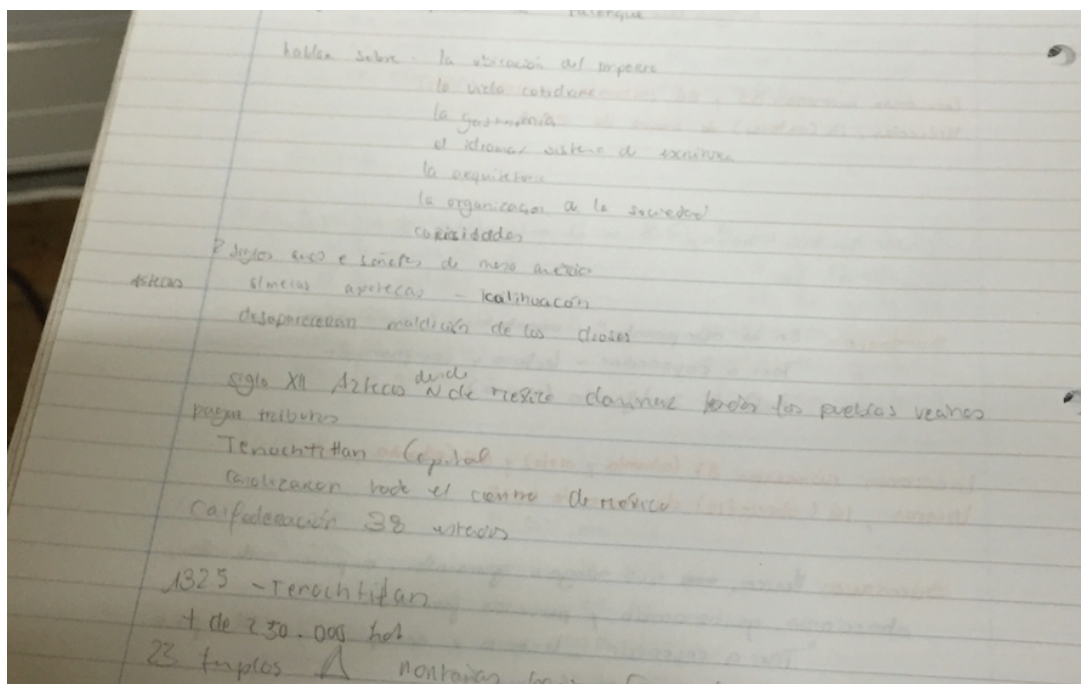


Figura 19 - Exemplo de notas de um grupo de alunos

Analisando os trabalhos de projeto (Anexo 4) realizados pelos alunos, podemos verificar que os mesmos conseguiram desenvolver saberes relacionadas com questões históricas e culturais sobre o povo asteca, incluindo nos seus trabalhos personagens ligadas à colonização como Hernan Cortés, como no exemplo que se segue:



Figura 20 - Exemplo de um Glog realizado pelos alunos

Na passagem para o último passo da sessão resolvemos auscultar os alunos quanto às aprendizagens por estes realizadas durante a WebQuest e ouvimos atentamente alguns comentários dos mesmos, revelando que a atividade fora profícua. Para avaliar as aprendizagens realizadas ao longo da unidade didática, os aprendentes tiveram de preencher uma ficha de autoavaliação, como no exemplo que se segue:

Ficha de autoevaluación

hora vas a evaluar tu aprendizaje. Rellena esta tabla y entrega la ficha al profesor.

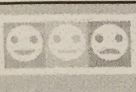
	Soy capaz de...	Da un ejemplo...
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	decir y utilizar palabras/ expresiones sobre el tema "En el aeropuerto"	<p>Da diez ejemplos de palabras que hayas aprendido.</p> <p>puerta de embarque, pantalla de vuelos, avión, azafata, mostrador, tarjeta, pasaporte, equipaje, cinturón, equipaje de mano</p>
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	decir palabras/ expresiones en la variante de español mexicano	<p>Escribe cinco palabras/expresiones del español mexicano</p> <p>camión, como, elevador, wacha y computadora</p>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	decir palabras/ expresiones en la variante de español argentino	<p>Escribe cinco palabras/expresiones del español argentino</p> <p>malla, celular, culpa, cobija, colectivo</p>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	explicar cómo es la Ciudad de México	<p>Describe la ciudad de una manera sencilla, no olvidando algunas atracciones y gastronomía</p> <p>La La Ciudad de México es una de las más pobladas del mundo. Sus atracciones incluyen el Museo Tula Khato y la Cathedral. Es famosa por...</p>
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	relatar un acontecimiento del pasado	<p>Relata una anécdota de viaje.</p> <p>Yo fui a Roma y vi el coliseo. A mi me gustó mucho la cocina y la ciudad</p>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	reclamar por la pérdida de equipaje	<p>Da un ejemplo de expresiones que se suelen utilizar para reclamar.</p> <p>"No me parece normal" "Estoy muy indignado"</p>
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	hablar sobre la lectura graduada "Taxi a Coyocán"	<p>Di de que habla el libro en una frase.</p> <p>El libro habla de un viaje de un hombre a México DF y lo que él hace en la ciudad.</p>
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	hablar sobre los Aztecas	<p>Indica cinco características del pueblo precolombino "Los Aztecas"</p> <p>Pueblo guerrero; hacían muchos sacrificios a los dioses; construyeron templos en forma de pirámide; construyeron islas artificiales; descubrieron el chocolate</p>

Figura 21 - Exemplo de uma ficha de autoavaliação preenchida

Através desta ficha de autoavaliação conseguimos aferir os saberes construídos pelos alunos no que concerne às variedades linguísticas e culturais do espanhol

latinoamericano. Assim sendo, centrámos a nossa atenção em cinco das questões desta ficha de trabalho¹³ e procedemos a uma análise cuidada no que concerne às representações por eles mobilizadas.

Posto isto, no que se refere à primeira questão relevante para o nosso estudo, na qual o conjunto de 17 alunos da turma 11ºB/E teria que “decir palabras/ expresiones en la variante de español mexicano”, podemos verificar que a maioria consegue indicar sem dificuldades palavras utilizadas no México:

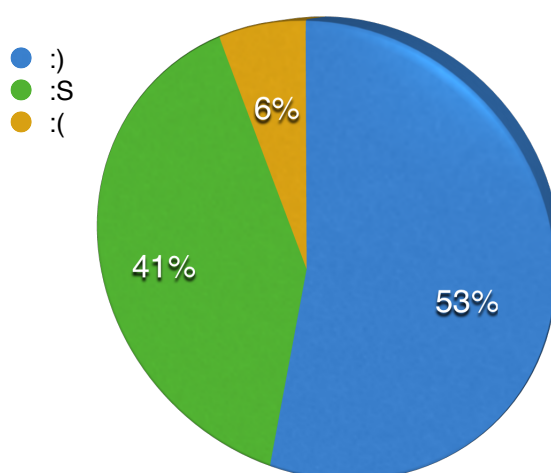


Gráfico 29 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à capacidade de mobilizarem palavras/expressões em espanhol mexicano

De facto, quando analisamos que palavras ou expressões mobilizam, verificamos que apenas dois alunos são capazes de indicar frases ou expressões (“¡Estuve muy padre!! ou “Me la pasé padrísimo”), mas alguns alunos referem as seguintes palavras:

¹³ Optámos por nos centrar nas perguntas que evidenciavam mostras das representações que os alunos (re)criaram. Não incluímos as fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos em anexo, pois algumas foram devolvidas aos mesmos. Contudo, na análise utilizámos as transcrições de todas as respostas dadas pelos aprendentes.

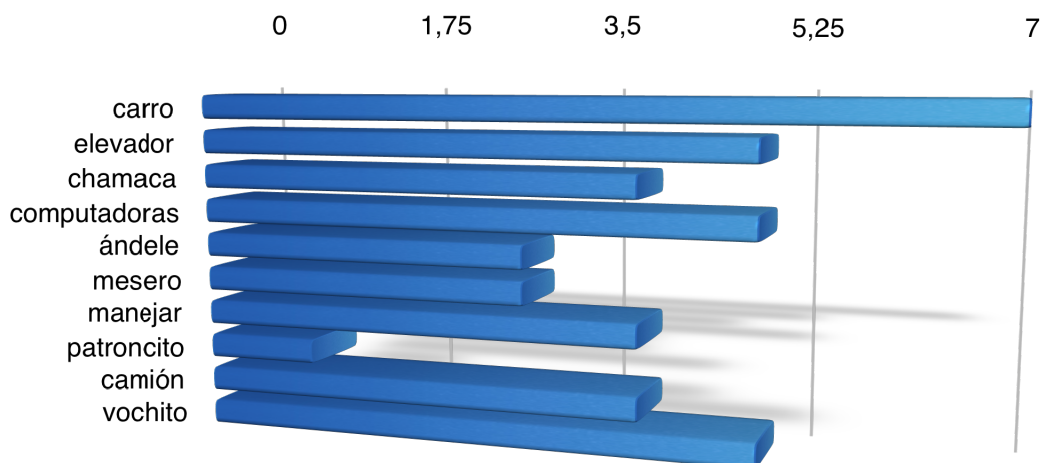


Gráfico 30 - Palavras indicadas pelos aprendentes quanto à variante mexicana

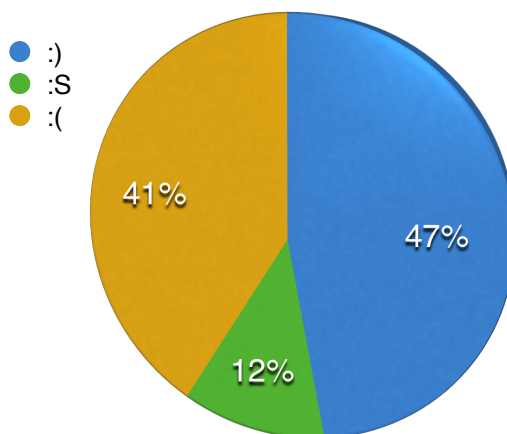


Gráfico 31 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à capacidade de mobilizarem palavras/expressões em espanhol argentino

Já no que concerne à segunda questão, relacionada com a variante argentina, a nosso ver, os alunos revelaram mais dificuldades (ver Gráfico 31), que se traduziu na indicação de menos palavras e da ausência de registo de expressões, a título de exemplo. De facto, os alunos são capazes de indicar palavras como as que visualizamos no gráfico que se segue:

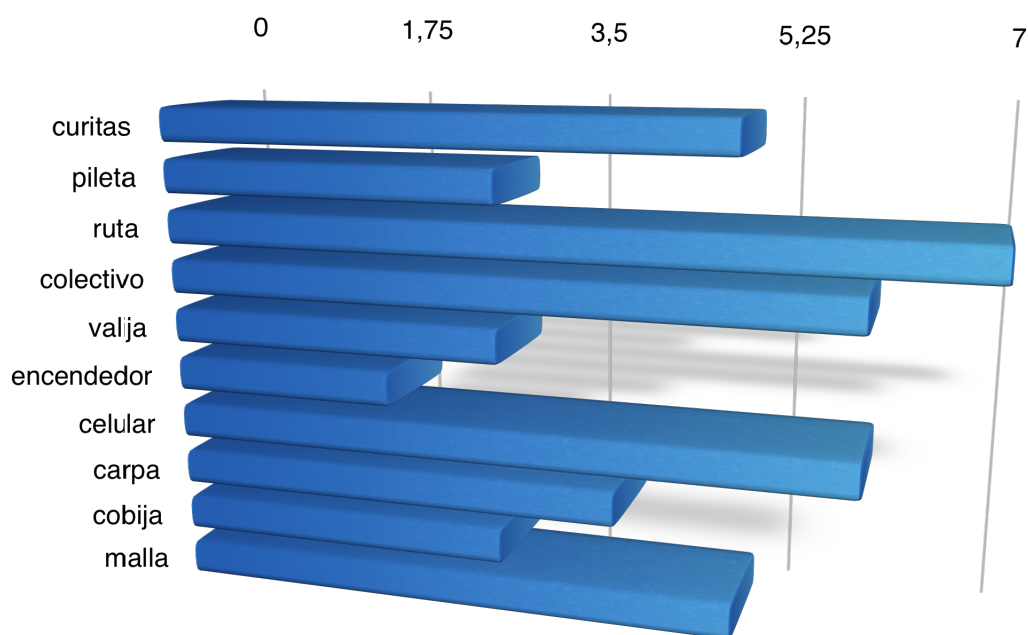


Gráfico 32 - Palavras indicadas pelos aprendentes quanto à variante argentina

No que concerne ao objetivo “explicar cómo es la ciudad de México”, a maioria dos alunos revela que concretizou aprendizagens (ver Gráfico 33), dando respostas como “La ciudad tiene un palacio Nacional, la Plaza Zócalo y una catedral. La comida es picante”, “La ciudad tiene un palacio, el museo de Frida Kahlo y la plaza de la Constitución”, “México D.F. tiene mucha diversidad cultural. Es la segunda ciudad más poblada del mundo. La comida es muy picante como los tacos y nachos” ou “Es una de las más pobladas del mundo. Es difícil conducir allí.” Duma forma geral, as representações que os alunos (re)construíram de México D.F. baseiam-se nos locais e monumentos que aprenderam, no trânsito difícil pelo facto de ser uma das cidades mais povoadas do mundo, na gastronomia algo picante e na diversidade cultural, configurada no símbolo de Frida Kahlo.

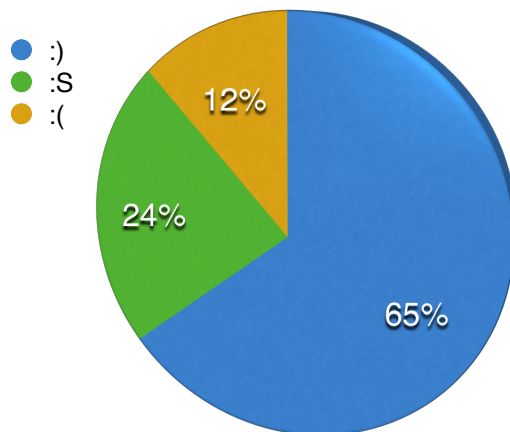


Gráfico 33 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à explicação de como é a Cidade de México

Para estas representações, contribuiu certamente a leitura dos capítulos da lectura graduada “Taxi a Coyoacán” (Soler-Espiauba, 1997), com a qual 71% dos aprendentes estão satisfeitos no que concerne às aprendizagens realizadas:

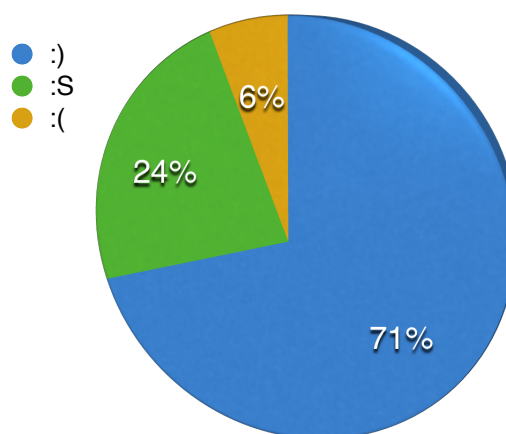


Gráfico 34 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à explicação de que trata a obra

Duma forma geral, e apesar de 6 dos alunos não indicarem de que trata a obra, a maior parte reconhece que “habla del viaje de David a México” ou “habla de un viaje hecho por un chico a quien le gustaba Frida Kahlo”.

Quanto à última pergunta relacionada com questões culturais, a maioria dos alunos não revela ter dificuldades em “hablar sobre los Aztecas”:

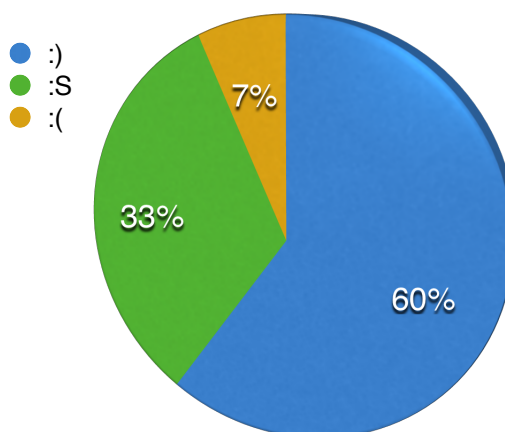


Gráfico 35 - Autoavaliação dos aprendentes quanto à explicação de como é o povo asteca

Muito embora 7 dos aprendentes não tenham indicado características destes povos, os restantes alunos foram capazes de referir: “bebían chocolate”, “hacían sacrificios humanos”, “eran inteligentes, fuertes, guerreros”, “creían en dioses”, construyeron templos en forma de pirámide e islas artificiales”.

Sentimos que esta última aula foi claramente centrada nas aprendizagens dos alunos, que se embrenharam nas tarefas propostas, tendo em conta o seu próprio ritmo de aprendizagem mas trabalhando de forma colaborativa. Neste contexto, verificamos que o professor se assumiu 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 (Jiménez Raya *et al*, 2007). Somos também da opinião de Costa (2007:279:281), pois valorizamos práticas que promovam “o desenvolvimento de alunos intelectualmente ativos, alunos construtores de currículo, alunos que reflectem

sobre o que estão a aprender, que descobrem soluções para problemas reais, que trabalham autonomamente (...).”

Na mostra de práticas da unidade que se segue procurámos ir ainda mais além, implementando uma pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015).

3.4. “Un diario, muchos viajes”: as variantes colombiana, cubana e argentina no processo de ensino-aprendizagem de E/LE

Na nossa segunda unidade didática (Anexo 5), implementada no terceiro período, trabalhámos as experiências em cidades espanholas e hispanoamericanas vividas por uma jovem colombiana e seus amigos, num conjunto de quatro sessões de 90 minutos. Através do recurso a uma diversidade de materiais autênticos e didáticos, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar durante as três primeiras sessões¹⁴ de noventa minutos os tópicos seguintes: vocabulário/expressões relacionadas com as diferentes cidades, no que concerne à conceção do seu postal geográfico, histórico e cultural; as variedades linguísticas do espanhol, nomeadamente no que concerne às suas variantes colombiana, cubana e argentina, integrando o fenómeno linguístico da região do Rio da Prata, o *voseo*; a leitura crítica de fragmentos do livro “Guantanameras” (Soler-Espiauba, 2007); o povo *precolombino*, os Incas, aquando do estudo das cidades de Lima, Arequipa e Cuzco no Perú; os usos e regras de “Hay”/“Está(n)”, condicional simples e das interrogativas indiretas.

Tentámos variar as formas de trabalho e os materiais o máximo possível para que os aprendentes se motivassem e trabalhassem os temas da unidade com entusiasmo e dedicação, tendo em conta as palavras de Martínez (2012:3):

“el alumno contribuye al proceso de aprendizaje con aspectos personales tales como su aptitud para el aprendizaje de la L2, sus actitudes, los factores de personalidad, su estilo personal de aprendizaje, su motivación, sus

¹⁴ A quarta sessão desta unidade didática ocorreu mais tarde. Nesta sessão, foram apresentados oralmente os trabalhos de projeto dos alunos.

estrategias, su identidad social, entre otros; y con otros aspectos relacionados con su socialización y experiencias educativas previas, todos estos aspectos integran su pensamiento, y de forma específica sus ideas y creencias (consideradas en su dimensión personal y cultural), incluidas sus expectativas acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua.”

Ao planificar, procurámos criar práticas ativas com materiais autênticos e adaptados segundo uma abordagem comunicativa experiencial que crê que

“el aprendiz tiene que darle sentido a sus experiencias con la lengua para que éstas se conviertan en fuentes de aprendizaje (...). El objetivo es ayudarle a procesar la experiencia de aprendizaje de manera que pueda establecer conexiones con experiencias o conocimientos previos y hacer generalizaciones. Esto hará posible que pueda aplicar sus nuevos conocimientos sobre el español, o sobre cómo aprenderlo en situaciones futuras (Fernández-Corbacho, 2014:2).

Creemos que há que integrar as experiências de aprendizagem com a reflexão, analisá-las de forma consciente para poder assimilá-las ou para criar regras abstratas que permitam aos alunos aplicar o que aprenderam a novas situações. Ao mesmo tempo, tentámos “gamificar” o processo de ensino-aprendizagem de E/LE não só para motivar os alunos, mas também para os envolver mais nas atividades:

“Los rasgos de la naturaleza del juego, como experiencia de aprendizaje, pueden contribuir a captar la atención, facilitar la capacidad de memorización y retentiva en la adquisición de habilidades y conocimientos de nuestros alumnos, haciendo de la acción de aprender una actividad más experiencial. Los contenidos y capacidades que se practican mediante la actividad gamificada, una vez aprendidos en el contexto del aula, pueden resultar más disponibles en contextos de no juego (el mundo real), es decir, cuando ese aprendizaje se vuelve necesario para la consecución de determinados logros y propósitos, sean comunicativos o no (Foncubierta & Rodríguez, 2015:2).

Posto isto, procurámos que os alunos estivessem envolvidos desde o primeiro momento da aula em tarefas com recurso a materiais atuais, reais e significativos, tendo em conta que

“aprender una lengua extranjera, comprender a fondo su sintaxis, equivale a abrir una segunda ventana al paisaje del ser. A escapar, aunque sea por un momento, de la cárcel de lo obvio, de la pobreza de un lente monocromático” (Steiner, 2001:94).

Aproveitando que os aprendentes teriam chegado dum visita de estudo a Salamanca, e de forma a integrar já os saberes adquiridos pela experiência na cidade, construimos um dispositivo didático baseado num diário de uma jovem da mesma idade dos alunos que também se encontrava numa viagem de estudos por Espanha, tendo perdido o diário durante a sua visita a Salamanca.

A primeira aula começou com a descoberta do conteúdo do diário da jovem Alicia, constituído por: fotografias de cidades já visitadas pela aluna; duas entradas escritas relatando as suas experiências como jovem colombiana adoptada por uma família espanhola, que vive em Barcelona; um DVD com projetos escolares criados pela jovem; e, ainda, um mapa da Isla Mágica. Neste primeiro momento, pretendíamos motivar os alunos para a nova unidade didática, ao mesmo tempo que se fazia uma revisão de conteúdos como a descrição física e psicológica dos indivíduos, relacionando-se os novos conteúdos a abordar com os conhecimentos que os alunos já detêm.

Este passo de foro motivacional foi fundamental para “prender” os alunos à trama do conjunto de aulas, pois os alunos teriam oportunidade de viver as experiências da jovem Alicia ao longo das quatro sessões de trabalho da unidade. Já neste passo procurámos que os alunos comessem a desenvolver a sua expressão verbal, pois descreveram as fotografias utilizando as estruturas “En la imagen se ve...” e “Hay...”.

Através da leitura da primeira entrada do diário da jovem Alicia, realizada pelos alunos, estes contactaram com a variedade linguística do espanhol colombiano,

tendo que deslindar o significado de vocabulário/expressões como “chévere”, “fue mamey” ou “meter las quimbas” (ver Figura 22). Também tiveram oportunidade de reconstruir o cartão de cidadão espanhol da Alicia, contatando com o modelo de *Documento Nacional de Identidad (DNI)* espanhol verdadeiro.

3. Alicia utiliza vocabulario y expresiones que se suelen decir en Colombia. Relaciona las dos columnas y descubre su significado.

			
chévere	1	a	muy contenta
contentita	2	b	fácil
se apeñuscan	3	c	divertida
berriondera	4	d	hace un momento
mamey	5	e	niño pequeño
ahoritica	6	f	meto la pata
pegote	7	g	borrachera con llanto
meto las quimbas	8	h	se apiñan

Figura 22 - Exercício de correspondência entre espanhol colombiano e ibérico

Ao mesmo tempo, cremos que os alunos despertaram a sua consciência para a existência de outras línguas na América Latina, que partilham o seu espaço geográfico com o espanhol e que também já influenciaram a língua de Cervantes no passado, como é o caso do quechua. Levámos, desta forma, um *corpus* linguístico à aula de espanhol. Achámos particularmente relevante a atividade de busca do significado de palavras como “cóndor”, “mate”, “puma”, “pampa”, etc. no sítio web da *Real Academia Española* (ver Figura 23).

4. Busca en la RAE (<http://lema.rae.es>) los significados de algunas palabras que Alicia refiere y que son originarias del quechua.

cóndor	_____
llama	_____
mate	_____
pampa	_____
puma	_____

Figura 23 - Exercício de busca de significados na RAE

Esta atividade foi relevante, em primeiro lugar, porque os alunos tiveram oportunidade de procurar eles próprios o significado das palavras num dicionário monolíngue espanhol, podendo replicar esta atividade noutros momentos e contextos da sua vida; em segundo lugar, pela importância do conhecimento do verdadeiro significado das palavras para o resto das sessões, pois estas surgiriam ao longo das mesmas. Segundo Pitkowski & Gamarra (2009:34), “por medio de los corpus, podemos enseñar la lengua a través de ejemplos reales de uso, porque esta excelente herramienta informática nos brinda el contexto cultural y situacional de los términos”. Ao mesmo tempo, pretendíamos que os alunos compreendessem que

“en una situación de contacto de lenguas y culturas, es inevitable que ambas lenguas sean afectadas mutuamente. Sin embargo, el porcentaje de afectación y el consiguiente reconocimiento de este hecho es mayor de parte de la lengua y cultura reconocida como de más prestigio, como ha ocurrido en el caso de contacto entre las lenguas quechua - castellano” (Anglas, 2002:101).

Tendo em conta uma abordagem baseada na comunicação, com vista ao desenvolvimento das competências linguística, sociocultural e estratégica, os alunos analisaram registos audio-scripto-visuais relacionados com Barcelona, onde vive agora Alicia, de forma a começar a contatar com vocabulário e expressões usadas para descrever a cidade. Contudo, de forma a fomentar a sua CCC, os alunos contataram com dois vídeos muito diferentes: um deles de índole turística e o outro da cadeia televisiva espanhola *La Sexta* de natureza crítica¹⁵, a propósito de um determinado problema social. Neste passo, os alunos corresponderam à expectativa criada, tendo conseguido expressar-se oralmente, identificado o conteúdo dos vídeos e dando a sua opinião fundamentada recorrendo à língua-alvo. Também tentámos que a participação fosse o máximo possível descentrada do grupo de alunos mais participativos e alargada a alunos

¹⁵ Os vídeos podem ser consultados aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=g9Jw7eIDqAl> e <https://www.youtube.com/watch?v=NWIMoAkb92w>.

que não estão tão acostumados a participar. Nesta fase, pensamos que o material didático foi bem explorado através do estranhamento que provocámos nos alunos a propósito da existência do turismo “low cost” no bairro La Barceloneta, local em que os turistas têm tido confrontos verbais e físicos com os residentes nativos da cidade. De facto, como é referido por Pallarès & Panyella (2010:3), a propósito do recurso a mostras de vídeo,

“el profesorado debe procurar romper con el carácter pasivo y unidireccional del cine en el aula. Tiene que dirigir el entusiasmo, las energías o la motivación generados a partir de un filme, hacia la confrontación, el debate, el análisis, hacia la investigación o a la profundización en una idea o en un elemento sugerido en el documental.”

Aquando do término desta atividade, fomos “interrompidos” pela assistente operacional para fazer a entrega de um postal da Alicia, que tinha acabado de chegar do Perú (ver Figura 24).

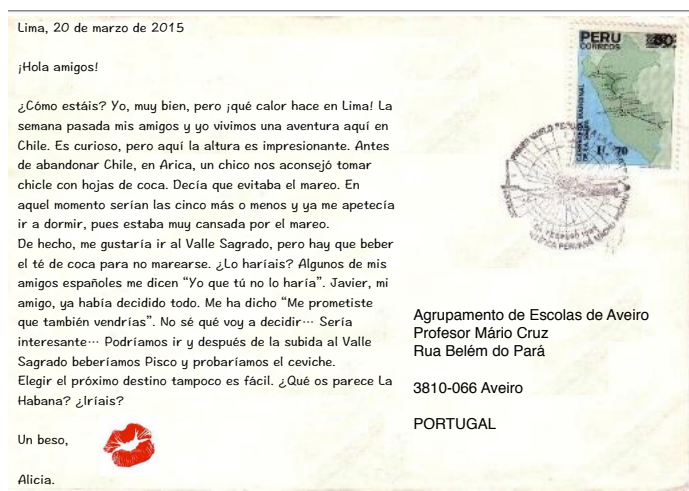


Figura 24 - Postal da Alicia

Esta situação não estava inicialmente prevista na planificação, mas foi combinada posteriormente entre o professor e a assistente operacional, e serviu para contribuir para a credibilização da história esboçada e analisada ao longo das sessões de ensino-aprendizagem de E/LE. De forma espontânea o professor

referiu que o mesmo seria analisado durante a aula do dia seguinte, tendo os alunos revelado alguma excitação para descobrir o seu conteúdo.

No passo seguinte, através da análise do projeto escolar de Alicia “El trayecto de nuestra visita escolar”, os alunos contataram com diferentes cidades espanholas desde Ibiza até Santander, conhecendo os seus monumentos e usando os verbos “Hay” e “Está(n)”. O objetivo era eles próprios usarem estes mesmos verbos na descrição de uma das cidades, Puerto del Rosario, pois Alicia tinha-se esquecido de o fazer. Nesta parte, muito embora tenha sido um conteúdo já trabalhado pelos alunos, sentimos que a revisão das regras e usos foi demasiado rápida. Contudo, o professor teve o cuidado de verificar aquando da elaboração do exercício se os alunos teriam compreendido as regras e usos deste conteúdo verbal, procurando corrigir um a um. Verificou-se que na sua grande maioria os alunos teriam conseguido descrever corretamente a cidade.

Outra das opções que o professor teve que tomar de forma consciente foi pedir aos alunos que realizassem em casa o exercício de identificação do trajeto da visita de estudo de Alicia no mapa de Espanha, através da segunda entrada do diário. Tomou-se esta opção por dois motivos: em primeiro lugar, porque era já repetição do passo anterior, uma vez que os alunos já conheciam o trajeto através da apresentação do trajeto da visita escolar realizado por Alicia; em segundo lugar, porque seria mais interessante dar aos alunos a experiência de realização de um jogo digital em contexto de aula, criado para o efeito através da plataforma *Kahoot!*¹⁶ e baseado numa pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015), que serviria para rever os conteúdos abordados e também provocar-lhes sentimentos de gosto e afetos aquando da aprendizagem de espanhol, sobretudo na última aula do dia deles (cf. Haimara & Koivisto, 2013). De facto, consideramos que foi a melhor opção, pois os alunos acertaram a maior parte dos conteúdos trabalhados ao longo desta primeira sessão, revelando aprendizagens e uma forte envolvimento aquando da consecução do jogo.

Contribuindo para o fio condutor da unidade didática, a segunda aula começou com a descoberta do mistério de onde estaria Alicia através do postal e fotos que

¹⁶ Este jogo pode ser encontrado aqui: <https://play.kahoot.it/#/k/26c94b5a-ef39-4821-9c3e-233a7b5331e1>.

tinham chegado no dia anterior. De facto, os alunos descobriram que a jovem colombiana teria ganho o primeiro prémio do concurso *Ruta Quetzal BBVA* e por isso estava a fazer uma viagem a cidades latino-americanas.

Nesta sessão, os alunos foram distribuídos em grupos de três para a consecução das diferentes tarefas ao longo da sessão, tendo o professor reorganizado o espaço da aula neste sentido. A primeira tarefa prendeu-se com a análise de fotografias da viagem de Alicia às cidades de Arequipa, Lima e Cuzco e um exercício de correspondência de textos descritivos às mesmas (ver Figura 25). A propósito de uma das imagens, os alunos foram convidados a conhecer o povo inca através de um documentário curto em formato animado¹⁷ e a descobrir que nos influenciou pelo cultivo de batatas de diferentes tipos. Os alunos conseguiram comparar as características deste povo com outro que já tinham estudado, os astecas, referindo que estes últimos construía as suas cidades sobre água, criando ilhas artificiais.

Ficha de trabajo 3

1. Fíjate en las fotografías del viaje *Ruta Quetzal BBVA* que ella ha ganado. ¿A qué lugar corresponde cada fotografía?

Esteve 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 otra 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.

Figura 25 - Imagens alusivas à viagem de Alicia

¹⁷ O vídeo pode ser consultado aqui: https://www.youtube.com/watch?v=jX_mEHUFYJ4.

Num outro passo da aula, os alunos foram convidados a analisar pormenorizadamente o postal de Alicia, para descobrir qual o seu próximo destino e também os usos e regras do condicional simples. A nosso ver, este momento da aula foi muito bem conseguido, pois os alunos tiveram oportunidade de sublinhar as expressões que continham verbos no condicional simples e descobriram facilmente as regras de uso. No exercício de prática de gramática, os alunos conseguiram ajudar Alicia a tomar a decisão de ir ou não a La Habana, dando conselhos e sugestões recorrendo ao condicional simples. Tinha-se inicialmente previsto que os alunos escrevessem um postal a Alicia em situação de aula, mas optou-se que realizassem apenas frases, pensando posteriormente de forma calma em casa na elaboração do postal, depois de terem visto uma apresentação (ainda que curta) com dicas sobre a forma como se devem escrever postais. Para tal, foi dado aos alunos um postal autêntico da cidade de Aveiro, para que estes sentissem a atividade como real (ver Figura 26).



Figura 26 - Exemplo de postal criado por uma das alunas

Consideramos que o segundo momento de aula, focado na cidade de La Habana, era o momento mais exigente para os alunos mas também o mais relevante, pela leitura crítica de um capítulo do livro de *lecturas graduadas* “Guantanameras” (Soler-Espiauba, 2007), composto por fragmentos de diferentes capítulos elucidativos à cidade de La Habana e, ao mesmo tempo, importantes para a criação, no imaginário dos alunos, da história das duas irmãs gémeas

pertencentes a duas cidades diferentes, La Habana e Miami (Soler-Espiauba, 2007).

Somos da opinião de Navarro (2006:8) quando refere:

“Las lecturas graduadas, por ser un tipo de texto extenso, permite un trabajo más flexible que los textos que encontramos en los manuales. En primer lugar, amplían el horizonte de la clase y ofrecen vocabulario y gramática contextualizados. Al tratarse de historias como las que lee el alumno como lector competente en su lengua materna, la lectura se centra más en la historia y su contenido que en los aspectos lingüísticos. Aunque al principio es una tarea ardua y también lenta, el placer de leer recompensa a muchos alumnos, sobre todo a aquellos a quienes les gusta leer.”

De facto, escolhemos uma vez mais uma leitura graduada para trabalhar os nossos conteúdos, pois estes livros

“(…) concentran, además, casi todo lo que queremos enseñar, repasar o sistematizar. A través de ellas, podemos poner en práctica actividades que estimulen y desarrollen el uso de estrategias, a las que luego podrán recurrir por su cuenta cuando se enfrenten a diversos textos (Mosqueira, 2011:211).

Em casa, recriámos este passo de aula que incluía a *lectura graduada*, tendo-se optado por: a) fazer o exercício de correspondência de vocabulário/expressões do espanhol cubano ao espanhol ibérico antes da atividade de leitura, para os alunos terem consciência de que já detêm conhecimentos suficientes que lhes permitem fazer essa descoberta por si mesmos e compreender a continuidade da língua espanhola (muito embora seja diatopicamente diversa); b) fazer uma paragem página a página para ir construindo o “postal” da cidade no que concerne a aspetos como: condições de vida, história, economia, religião, saúde, monumentos, gastronomia e artes. Assim sendo, os alunos tiveram oportunidade de sublinhar aspetos relacionados com estes pontos, promovendo-se uma leitura ativa e, posteriormente, enunciaram esses mesmos aspetos oralmente, preenchendo-se assim a tabela da sua ficha de trabalho (ver Figura 27).

À semelhança do que aconteceu durante as sessões da primeira unidade didática, neste momento também sentimos que os alunos ganharam voz no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Acreditamos que este apoderamento da voz por parte dos aprendentes é necessário para o desenvolvimento duma CCC (Jiménez Raya, *et al*, 2007) no processo de ensino-aprendizagem de línguas, preparando-os enquanto indivíduos para o exercício duma cidadania crítica e ativa na sociedade de que fazem parte. De facto, os alunos revelaram as suas perceções sobre tópicos desde o bloqueio económico a Cuba até a temas como os tipos de batata existentes (a *yuca*, o *ñame* e os *boñiatos*) ou mesmo o prato de comida *macho frito*.

1. En el extracto de "Guantanameras" se utilizan palabras/ expresiones que se suelen decir en Cuba. Relaciona las dos columnas y descubre su significado.

			
allá	1	a	conducir
fruta bomba	2	b	autobús
m'hijita	3	c	allí
manejar	4	d	¿Qué hay?
Gallego	5	e	papaya
guagua	6	f	Inmigrante español
¿Quiay?	7	g	Estadounidente
gringo	8	h	mi hijita



2. Rellena la tabla siguiente con información sobre La Habana que encuentras en el capítulo de "Guantanameras".

Condiciones de vida	
Historia	
Economía	
Religión	
Salud	
Monumentos destacados	
Gastronomía	
Artes	

Figura 27 - Exercícios de compreensão da obra "Guantanameras"

Neste momento da aula, dado o avançar do tempo, já se tinha optado por não dar tanta relevância ao conteúdo “tipos de música latino-americana”, pois o objetivo principal desta e outras sessões seria a capacidade de descrição de uma cidade. Contudo, pretendíamos terminar a aula de uma forma divertida, pelo que optámos por fazer a ponte entre alguns cantores hispanoamericanos que surgiam na obra e aqueles que surgiriam no último exercício da ficha de trabalho que fora entregue aos alunos. Embora se tenha optado por não se fazer o jogo de consolidação da atividade de identificação e discriminação de sons, os alunos atingiram igualmente o objetivo de compreensão das características e origens dos diferentes tipos de música hispanoamericana (salsa, merengue, bachata, cumbia e *reggaeton*), pela elaboração do exercício de correspondência entre os nomes dos estilos e as mostras de vídeos musicais que o professor teve oportunidade de integrar (ver Figura 28). Eram grupos musicais do conhecimento dos alunos, pelo que a atividade se revelou fácil mas também significativa para os alunos, pela afetividade dos mesmos para com este conteúdo cultural.

Fazendo um balanço desta sessão é de realçar: a) a postura pró-ativa dos alunos nas tarefas propostas, revelando uma forte produção verbal na revelação das suas próprias perceções, pontos de vista e representações socioculturais e linguísticas; b) o uso e exploração de materiais autênticos e significativos para os alunos, nomeadamente de fotografias de Arequipa, Lima e Cuzco, vídeos autênticos sobre os Incas e tipos de música latino-americana e do livro de *lectura graduada*; c) a reflexão linguística e cultural espontânea promovida pelos alunos durante algumas das tarefas propostas, nomeadamente durante a leitura dirigida mas crítica da obra de *lectura graduada*; d) a compreensão dos usos e regras do condicional simples, através duma tarefa autêntica, ou seja, a escrita de um postal a uma jovem colombiana.

3. La salsa es uno de los tipos de música de La Habana. En Latinoamérica hay muchos más. Contesta a las preguntas siguientes.

a) Escucha y ve los videos con algunos fragmentos de canciones latinoamericanas y relaciónalos con los nombres de los tipos de música.



salsa bachata cumbia reggaeton merengue

b) Ahora relaciona los tipos de música con sus definiciones.

bachata	1	a	Es un género musical bailable muy popular en Hispanoamérica, donde es considerado, junto con la salsa, como uno de los grandes géneros musicales bailables que distinguen el gentilicio latinoamericano.
cumbia	2	b	Es el término "comercial" usado desde finales de los años sesenta para definir al género musical resultante de una síntesis de influencias musicales cubanas con otros elementos de música caribeña, música latinoamericana y jazz. Fue desarrollada por músicos de origen "hispano" en el Gran Caribe.
merengue	3	d	Es un género musical bailable de la República Dominicana dentro de lo que se denomina folclore urbano. Surgió en la marginalidad urbana de los bares y burdeles de Santo Domingo.
reggaeton	4	e	Es un género musical y baile folclórico y tradicional de Colombia. Es una danza y ritmo con contenidos de tres vertientes culturales, principalmente indígena y negra africana y, en menor medida, blanca (española), siendo fruto del largo e intenso mestizaje entre estas culturas durante la Conquista y la Colonia.
salsa	5	f	es un género musical bailable que tiene sus raíces en la música de América Latina y el Caribe. Su sonido se deriva del reggae jamaicano, influenciado por el hip hop. Se desarrolló por primera vez en Panamá en los años 1970 y principios de los años 1990 en Puerto Rico

Figura 28 - Exercícios sobre música hispanoamericana

No início desta sessão, pediu-se aos alunos para refletir sobre o que aprenderam na última sessão e para registarem o sumário no seu caderno. Relembremos o título do livro de lectura graduadas, "Guantanameras" (Soler-Espiauba, 2007), tendo-se questionado sobre o seu significado. Os próprios alunos chegaram ao significado desta palavra, relacionando-a com a conhecida canção da cubana Célia Cruz e a palavra "gusanita".

Em relação à terceira aula desta unidade didática, os alunos descobriram através de duas fotografias de duas cidades, Buenos Aires e San Antonio de Areco (ver Figura 29), que Alicia já não se encontrava em La Habana. Depois de descreverem de forma contrastiva as duas cidades, uma das alunas adivinhou em que país se encontrava agora Alicia, através duma foto do bairro La Boca. De qualquer forma, uma aluna indicou que lhe parecia uma favela, uma “chabola”. O professor disse que os restantes alunos iriam verificar se a aluna teria razão através de dois vídeos sobre as cidades, entregando uma ficha de trabalho com dois exercícios de compreensão simples. Estes vídeos autênticos foram retirados do sítio web muchoviaje.com.

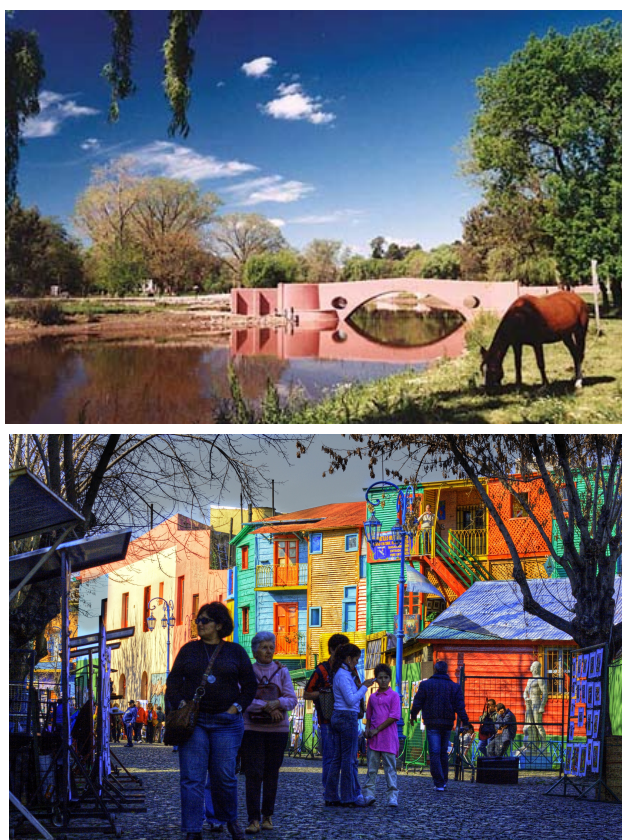


Figura 29 - Fotografias de Buenos Aires e San Antonio de Areco

Depois de terem descoberto alguns locais e símbolos culturais próprias de cada uma das cidades, como a Calle Corrientes ou a La Cinacina, através da resolução da ficha de trabalho de compreensão auditiva (ver Figura 30), os alunos

descobriram um dos símbolos argentinos mais reconhecidos no mundo: o chá mate.

Ficha de trabajo 6

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

La Boca	1	A	Zona de Buenos Aires con la mayor oferta de espectáculos y librerías.
Puerto Madero	2	B	Está ubicado al sur de Buenos Aires y se caracteriza por sus calles de colores vivos.
La Calle Corrientes	3	C	Es uno de los barrios más modernos y cuenta con un casino y restaurantes lujosos.
San Telmo	4	D	En la actualidad es una de la zonas más pintorescas y preferidas por los artistas.

2. Después de ver el reportaje sobre San Antonio de Areco, di si las siguientes afirmaciones 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 se toma en Argentina y otros países.	



Figura 30 - Exercícios de compreensão auditiva

Assim sendo, contataram com a história e a lenda por detrás do mate, através de textos escritos em espanhol argentino que incluíam palavras como “yerba” e “jugo”, mas também com sacos da erva mate de marcas conhecidas como “Rosamonte” ou “Nobreza Gaucha” (ver Figura 31). Ao mesmo tempo, trabalhou-se o conteúdo gramatical referente às interrogativas indiretas, através duma apresentação elaborada de forma muito cuidada e de maneira contrastiva, tendo em conta as interrogativas diretas e exemplos concretos. Os alunos não revelaram dificuldades na elaboração do exercício de prática. No final da aula, foi dado a cada um dos alunos um saco de plástico com a erva mate e um copo com

a versão gelada do chá com citrinos, para que estes pudessem experimentar o cheiro e o sabor da erva mate.

Posteriormente, os alunos tiveram oportunidade de ver um vídeo feito por um português residente em Buenos Aires e de ler um texto sobre esta cidade para reconhecer outros símbolos da cultura argentina, nomeadamente: La Boca, Maradona, La Bombonera e o Tango. O professor aproveitou o exercício de leitura para corrigir aspetos da leitura dos alunos.



3. Lee este texto sobre el mate y contesta a las preguntas.

El mate, una buena costumbre
 Nadie sabe cuándo ni cómo descubrieron los guaraníes las virtudes de la yerba. Sabemos, sin embargo, cuánto los españoles la valoran, ya que adoptaron instantáneamente la costumbre indígena y los criollos la convirtieron en fruto de pasión e identidad. Desde la elaboración de la yerba hasta la forma de consumo, la costumbre del mate ha permanecido inalterada desde tiempos remotos y por cinco siglos de historia, arraigándose cada vez más en los usos del sur de Sudamérica y aún extendiéndose a lugares muy lejanos. En la Argentina es la

bebida más consumida después del agua de la canilla, sin distinción de clases sociales ni edades.

¿Cómo preparar el mate?

Se prepara en una pequeña calabaza (llamada "mate") llena de yerba mate. La infusión se logra "cebando" con agua caliente, nunca hirviendo, y se bebe con una bombilla, un tubito de metal que posee un filtro en su extremo inferior para evitar que pasen las hojitas de yerba. Así lo preparan tradicionalmente en Argentina y más que una simple bebida es un rito que se vive a diario. También se puede utilizar un vaso de vidrio en lugar de la calabaza.

A) Hay un error en las frases. Escribe la palabra correcta.

1. Los <u>Mayas</u> son los responsables del descubrimiento de la yerba mate.	
2. Los colonizadores <u>rechazaron</u> la costumbre indígena.	
3. El mate es la bebida <u>menos</u> consumida y acaba con el cansancio.	
4. Solo <u>se</u> puede preparar la bebida en un vaso de vidrio.	



B) En el texto encuentras a algunas palabras subrayadas. ¿Qué son? Elige la opción correcta.

Interrogativas directas	Son aquellas que van directo al punto, es decir que preguntan únicamente la información necesaria. En ellas la oración principal es interrogativa.
Interrogativas indirectas	Son las que se incluyen de forma indirecta en otra oración. Se usan para aportar información adicional a ciertas expresiones como las siguientes: <u>Yo no sé (...)</u> , <u>Él pregunta (...)</u> , <u>A ella le gustaría saber (...)</u> , <u>¿Me podría decir (...)?</u> .

C) Completa estas frases con los interrogativos adecuados (quién, cuánto, dónde, cuándo, cómo) y descubre la leyenda por detrás del mate.

Un día, Yasi, la Luna, decidió bajar a la Tierra con Arai, la nube rosada. Nadie sabe _____ (1) fue ni _____ (2) tiempo estuvieron en la Tierra. Se convirtieron en dos hermosas mujeres y comenzaron a pasear por la selva. Estaban disfrutando de su paseo nocturno cuando, de pronto, algo se movió detrás de un árbol. Era un jaguar que quería atacarlas... En ese momento, apareció un indio guaraní y mató al jaguar con una flecha. Entonces, Yasi y Arai recuperaron instantáneamente su forma en el cielo. Como Yasi y Arai debían su vida al indio, querían saber _____ (3) era, _____ (4) se llamaba y _____ (5) vivía para recompensarle aparecieron una noche en sus sueños y le prometieron como premio una planta: la yerba mate, un regalo de la naturaleza para acabar con la fatiga y aligerar las penas.

Figura 31 - Exercícios sobre o mate, seu uso e lenda

De seguida, e centrando-se na questão colocada no fim do vídeo, o professor pretendia que os alunos focassem a sua atenção no fenómeno linguístico “el voseo”, tendo em atenção a perspetiva de Can & Pontes (2013). Relacionou este fenómeno com as *tiritas* de Mafalda, outro símbolo argentino conhecido mundialmente, fazendo com que os alunos analisassem as duas *tiritas* presentes na ficha de trabalho e refletissem sobre a sua mensagem mas também sobre as regras e usos do *voseo*, de uma forma contrastiva com os usos de *usted* e *tú*, através do preenchimento duma tabela (ver Figura 32).

b) ¿Conoces a Mafalda, otro de los símbolos argentinos? En sus tiritas pasa lo mismo. Rellena el texto con la información que falta.



Mafalda es la niña que da nombre a la tira cómica homónima de la prensa argentina. Dibujada por Quino desde 1964 a 1973 pretende reflejar, en palabras del dibujante “la clase media latinoamericana y la juventud progresista” preocupada por la paz y la humanidad.

En las relaciones formales se usa *usted* tanto en España como en Hispanoamérica. Sin embargo, en las relaciones informales o de confianza, en España se emplea más _____; en Hispanoamérica se usa mucho más _____. Además el uso de _____ está generalizado en las regiones rioplatenses (en Argentina y Uruguay, y otras regiones aledañas). En el castellano de la península el *vos* fue, en un principio, tratamiento solo propio de nobles o como forma de respeto similar al actual *usted* (> vuestra merced). Se elimina la -r del infinitivo y se añade la -s y la tilde en la última sílaba: pagar - pagás; querer - querés; venir - venís.



c) Las formas verbales del presente usadas con *vos* en estas regiones son similares al infinitivo. Con la ayuda de las formas que encuentras en las tiritas rellena la tabla:

usted	tú	vos
_____	¿Qué haces?	_____
¿Cómo lo ve?	_____	_____
_____	Tú andas	_____
_____	¿Te lo imaginas?	_____

Figura 32 - Exercícios sobre o “voseo”

Este trabalho foi realizado em sala de aula conforme enunciado por Gasso (2009:19):

“Partiendo del presupuesto de que no hay variedades mejores ni peores que otras, la existencia de diferencias regionales debe transmitirse a los alumnos como un elemento de riqueza de la lengua y en un marco de tranquilidad: es importante recordar que el español es una sola lengua, que permite la comunicación entre personas pertenecientes a diferentes regiones”.

Según Coscarelli (2012:WEB), as tiritas ou historietas como as da Mafalda pueden ser usadas como recursos didácticos pues

“al combinar texto e imagen, el apoyo en lo visual, facilita la comprensión aun en aquellos niveles donde todavía no se ha avanzado demasiado en el conocimiento de los diferentes aspectos lingüísticos. Por otra parte, el efecto humorístico que produce, estimula la participación de los alumnos al liberarlos de ciertas inhibiciones que a veces sienten en presencia de otro tipo de textos. También se observa un fenómeno de participación colaborativa, en el afán de superar algunas dificultades que podrían aparecer, y en el deseo de avanzar en cuestiones referidas a algunos contenidos culturales, ideológicos, que se infieren del texto y que, a pesar de su dificultad, actúan como un desafío o estímulo.”

Por último, o professor explicou que os alunos também teriam uma aventura numa cidade hispanoamericana, ao realizar uma *WebQuest*, clarificando o que se pretendia com a mesma através duma apresentação *Keynote*, que continha também o endereço para a própria *WebQuest*. Também foram distribuídos auriculares para que pudessem ouvir o áudio dos vídeos. Percorrendo grupo a grupo, o professor procurou aferir se os alunos teriam entendido o propósito da *WebQuest*, esboçado na secção “Tarea” e também clarificou que a finalidade da *WebQuest* era fazer uma apresentação escrita e oral sobre uma das cidades à escolha pelo grupo (de quatro elementos).

Como refere Falasca (2013:WEB),

“El uso de las WebQuests es una forma de practicar, de forma efectiva, el aprendizaje cooperativo. La WebQuest se apoya en tareas auténticas para motivar a los alumnos; su estructura es constructivista y por tanto fuerza a los alumnos a transformar la información y entenderla. En otras palabras, la WebQuest fomenta el aprendizaje activo y utiliza andamios cognitivos, esto es, estrategias para ayudar a los alumnos a organizar la información en unidades significativas, analizarla y producir respuestas nuevas. Al mismo tiempo, los alumnos se enfrentan a una tarea auténtica, no a algo que solamente tiene lugar en los libros. Se les proporcionan recursos reales con los cuales trabajar y pueden acceder directamente a respuestas de expertos, bases de datos, artículos recientes y/o grupos con los que compartir sus experiencias.”

Os alunos trabalharam com a *WebQuest* de forma autónoma e ativa. Podemos dizer que alguns desenvolveram efetivamente a sua autonomia na seleção de informações audio-scripto-visuais, na busca e concomitante revisão escrita na Internet. A tarefa de análise crítica de textos autênticos audiovisuais para produzir uma apresentação sobre uma cidade parece ter decorrido de forma interessante, pois os alunos estiveram empenhados. Os alunos tiveram oportunidade de continuar esta tarefa noutro momento e de forma autónoma.

Sentimos que a aula foi claramente centrada nas aprendizagens dos alunos, que se embrenharam nas tarefas propostas, tendo em conta o seu próprio ritmo de aprendizagem mas trabalhando de forma colaborativa. Neste contexto, mais uma vez, verificámos que o professor se assumiu como um orientador e mediador 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 (Jiménez Raya *et al*, 2007). Também cremos que a utilização de outros sentidos na aprendizagem de E/LE, aquando da experimentação do chá mate se revelou profícua (cf. Arslan, 2009).

Na última aula desta unidade didática os alunos tiveram oportunidade de dar a conhecer os trabalhos por eles criados, expondo oralmente em espanhol as suas produções. Concebemos uma planificação de aula assente na expressão oral, pois acreditamos que “la comunicación oral es actualmente en la mayoría de los casos el interés primordial y en ocasiones único que mueve a las personas a aprender una L2” (Caballero de Rodas, 2001:265).

O trabalho de busca de informação para criar um “postal”, sob a forma de apresentação, dum cidade hispanoamericana teve início na sala de aula mas continuou noutros momentos informais de trabalho autónomo por parte dos grupos alunos, tendo tido um acompanhamento nosso através das plataformas *e-mail* e *facebook*, onde os alunos foram tirando dúvidas e obtendo sugestões e eventuais correções necessárias aos esboços apresentados. Assumindo-se como um mediador e orientador, cremos que o professor deve procurar avaliar o processo e não apenas o resultado do trabalho desenvolvido pelos alunos. Mais ainda, na consecução dos seus trabalhos, há que ter em conta que os alunos eram conhecedores da grelha de auto-avaliação disponível na página *WebQuest*, prevendo a qualidade do trabalho que estariam a desenvolver. A escolha das cidades hispanoamericanas realizou-se através da plataforma *Doodle*, que estava integrada na *WebQuest*:

Encuesta "Miles ciudades, miles colores, miles eslóganes" <http://doodle.com/x5cvuk85hytsvkt4>

	Quito	Managua	San José	Santo Domingo	Caracas	Lima	Tegucigalpa	Santiago de Chile	Bogotá	Guatemala
lasxanitas					OK					
#TeamKanye						OK				
#gangdocravo				OK						
tatianaaasss										OK
Contador	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1

Figura 33 - Escolhas realizadas pelos alunos

Aquando da idealização desta atividade estávamos conscientes das palavras de Bordón (2006:97) quando refere que:

“La evaluación de la lengua es un asunto complejo y en su manifestación oral lo es todavía más. Por ello, en primer lugar conviene precisar el alcance de

evaluar, e igualmente es importante tener una concepción clara de la naturaleza de la lengua hablada. Una vez sentadas estas bases, habrá que establecer los procedimientos de evaluación idóneos para extraer muestras que resulten evaluables. Para evaluar tales muestras será indispensable servirse de un instrumento que permita valorar la actuación oral de los aprendices de la mejor manera posible, en términos de validez, fiabilidad y viabilidad”.

Depois da abertura da lição, o professor solicitou que cada um dos alunos apresentasse o seu trabalho oralmente, indicando que cada grupo teria mais ou menos 15 minutos e desejando um bom trabalho. Os quatro grupos respeitaram escrupulosamente o tempo estipulado, tendo desenvolvido temas, como por exemplo: geografia, história, desporto, monumentos, religião, entre outros. Após cada apresentação, o professor teve oportunidade de fazer apreciações globais sobre os trabalhos e o desempenho oral do grupo numa forma geral, de forma a não condicionar o desempenho e o à-vontade dos grupos que se seguiam.

Debruçando-nos numa análise dos trabalhos de projeto apresentados pelos 4 grupos (Anexos 6.1., 6.2., 6.3. e 6.4.) verificamos que alguns alunos esboçam representações pouco estereotipadas. No caso do grupo que estudou Lima (Anexo 6.1.), constatamos que para além de representações culturais de índole geográfica e artística, também se focam em temas como o desporto, apropriando-se do tema e falando sobre jogadores de futebol peruanos que trabalham em Portugal (“Estes tres jugadores de fútbol estan actualmente jugando en Portugal, en equipos como Paços de Ferreira, Sporting e Vitória de Setúbal¹⁸”). É ainda de salientar a mobilização de representações linguísticas (“palero”, “Pituco”, “Qué palta”), no que concerne a vocabulário e expressões idiomáticas.

Já no caso do grupo que abordou a cidade de Caracas (Anexo 6.2.¹⁹), não vemos o estudo das variedades linguísticas, mas sim a mobilização de saberes aprofundados sobre a história da cidade (“La colonización (...) por parte de los

¹⁸ As frases aqui apresentadas podem conter incorreções, pois optámos por apresentar a versão escrita registada pelos alunos, por respeito pelas suas produções.

¹⁹ Optámos por incluir o texto trabalhado pelas alunas para a apresentação oral e não o documento de apresentação propriamente dito, pois apresenta mais dados do que a apresentação em formato PPT.

españoles empezó en el siglo XV pero solo en 1558 hicieron su primer intento de colonizar Caracas”; “Caracas se desarrolló debido al creciente cultivo de cacao”) e os seus desportos mais importantes, para além de temas que costumamos ver nos manuais de ensino, como a geografia e turismo.

O mesmo acontece com o grupo que trabalhou a cidade de Santo Domingo (Anexo 6.3.), tendo esboçado representações relacionadas com monumentos, história e desporto. É aqui de salientar a parte referente à história da cidade, que a nosso ver se apresenta muito cuidada, revelando detalhes muito interessantes, como por exemplo: “El primer asentamiento europeo se remonta a 1493, aunque fue fundada oficialmente el 5 de agosto de 1496 por Bartolomé Colón con el nombre de La Nueva Isabela, después de su hermano Cristóbal Colón”; “Santo Domingo fue destruida por un huracán en 1502”; “A lo largo de su primer siglo, Santo Domingo fue plataforma de gran parte de la exploración y conquista del Nuevo Mundo”.

Quanto ao grupo 4, que apresentou a cidade de Guatemala, verificamos, através do seu documento de apresentação (Anexo 6.4) que se focaram em temas como o clima, monumentos ou atrações turísticas do país (Lago Atitlán e Tikal, por exemplo), mas também nas artes (Carlos Mérida, Elmar Rojas e Zipacná de León) e, à semelhança do primeiro grupo, nas variedades linguísticas de Guatemala, através da apresentação construtiva de vocabulário próprio do espanhol guatemalteco. Contudo, vão um pouco mais além pois apropriam-se da variedade linguística e constroem um *slogan* para a cidade usando palavras que acabaram de estudar: “Vete a Guatemala güiro, te vas a perder la chola”.

Num segundo momento da aula, e a título conclusivo dos temas esboçados e trabalhados ao longo das sessões e também de forma a dar-se continuidade à celebração da cultura hispanoamericana, os alunos tiveram oportunidade de analisar a canção “Latinoamérica”²⁰, de Calle 13.

O professor lembrou que se celebrava nesse mesmo dia “El 5 de mayo”, em países como México e Estados Unidos de América, pela famosa batalha de Puebla. Explicou que é conhecido como o dia de independência do México, mas está relacionado com o facto do exército mexicano ter derrotado o exército

²⁰ O vídeo pode ser visualizado aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=DkEJE8ZdeG8>.

francês, funcionando como um celebração do orgulho mexicano. Através do recurso a fotos, mostrou exemplos de festivais organizados com cantares, bailares e o uso das famosas *piñatas*.

De seguida, passou-se à apresentação da banda Calle 13 (ver Figura 34) e exploração dos temas sociais e políticos por ela trabalhados, chegando-se à conclusão que é um dos grupos musicais mais premiados na história dos Grammys. Os alunos escutaram a canção, visualizando o vídeo da mesma. O professor distribuiu a ficha de trabalho 8 e os alunos tiveram de preencher os dez espaços em falta na letra da canção com palavras como “pellotes”, “Maradona”, “cordillera”, “desarrollo”, etc. Após a visualização do vídeo, e concomitante audição da canção, os alunos teceram comentários sobre a sua mensagem, referindo que a mesma seria um recado aos países do norte que tentam explorar os recursos dos países da América do Sul, e que a canção fala do modo de ser dos povos latinoamericanos.



Figura 34 - Diapositivos da apresentação criada pelo professor

Depois da correção do exercício 1, tiveram oportunidade de realizar o exercício 2 que se prendia com a análise dos versos da canção que estavam a negrito, pois

continham conteúdos históricos, sociais, económicos e políticos relevantes. Consciente da dificuldade do entendimento e compreensão global da canção, o professor optou por distribuir cerca de 25 tiras de papel com os versos da canção e alocou às paredes da sala de aula outras tiras de papel com as palavras “Naturaleza”, “Mezcla de culturas”, “Política”, “Economía/Trabajo”, “Religión”, “Deporte”, “Comida” e “Literatura”. Em pares os alunos tinham que decidir a que categoria pertenciam os versos que estavam nas tiras de papel que lhes tinham sido atribuídas, justificando e verbalizando a sua opção (ver Figura 35).



Figura 35 - Trabalho de ligação de versos da canção às suas temáticas

Na nossa opinião, foi um momento dinâmico e culturalmente rico, pois foi-se analisando e escrutinando cada um dos versos conjuntamente, procurando-se explicações para as escolhas e representações dos alunos numa forma dialógica.

No fim da aula, o professor pediu que os alunos realizassem a ficha de autoavaliação (ver Figura 36), conforme previsto e, ainda, se registou o sumário, tendo em conta o resumo realizado pelos alunos dos conteúdos trabalhados.

Através desta ficha de autoavaliação conseguimos aferir os saberes construídos pelos alunos no que concerne às variedades linguísticas e culturais do espanhol colombiano, cubano e argentino. Assim sendo, à semelhança do que fizemos no subcapítulo anterior, centrámos a nossa atenção em cinco das questões desta ficha de trabalho²¹ e procedemos a uma análise cuidada no que concerne às representações por eles mobilizadas.

Posto isto, no que se refere à primeira questão relevante, relacionada com as variantes colombiana ou cubana, a maioria dos aprendentes indicou que não tem dificuldades em “decir palabras/expresiones” en la variante de español colombiano o cubano”, indicando as seguintes palabras:

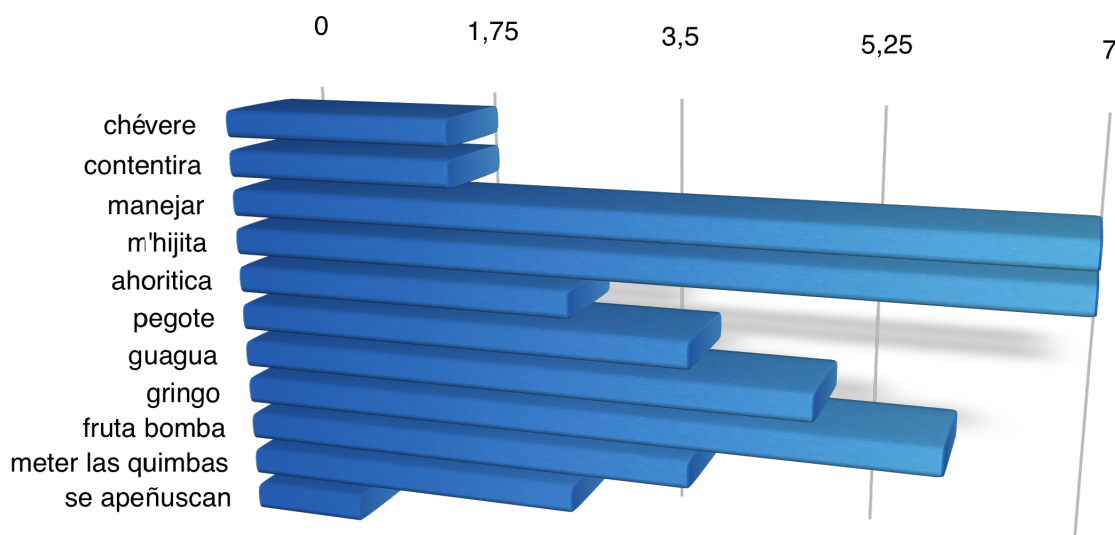


Gráfico 36 - Palavras/ expressões indicadas pelos alunos quanto às variantes colombiana e cubana

No que concerne ao fenómeno linguístico do “voseo”, verificamos que 59% dos alunos revelam conseguir “reconocer el voseo” (ver Gráfico 37). Contudo, apenas 8 dos alunos conseguiram escrever frases utilizando o voseo de forma

²¹ Mais uma vez, optámos por nos centrar nas perguntas que evidenciavam mostras das representações que os alunos (re)criaram. Não incluímos as fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos em anexo, pois algumas foram devolvidas aos mesmos. Contudo, na análise utilizámos as transcrições de todas as respostas dadas pelos aprendentes.

gramaticalmente correta, registrando-se os seguintes exemplos: “Tenés un coche hermoso”, “¿Sabés quién escribió eso?”, “Vos trabajás muchas horas”, ¿Vos podés abrir la puerta ahora? ou “Vos no podés dejar de trabajar”.

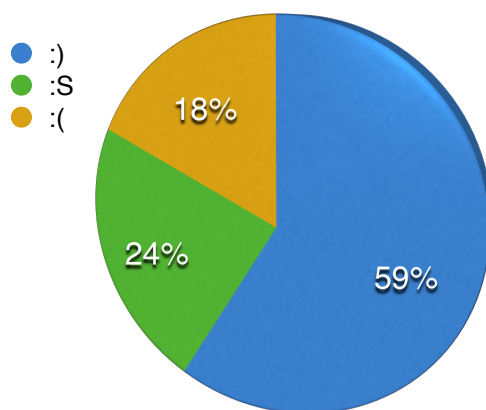


Gráfico 37 - Autoavaliação dos aprendentes quanto ao reconhecimento do “voseo”

Quanto à música latinoamericana, apenas 6% diz que não é capaz de reconhecer, tendo os restantes (94%) sinalizado que o conseguem fazer. Posto isto, os ritmos mais indicados estão distribuídos da forma que se segue:

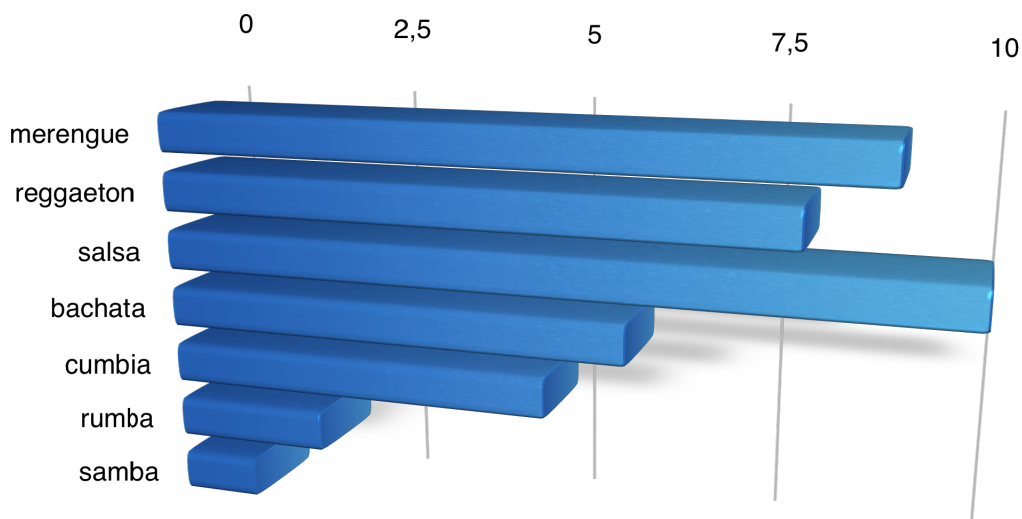


Gráfico 38 - Ritmos latinoamericanos indicados pelos aprendentes

No que concerne à obra de *lectura graduada* “Guantanameras” (Soler-Espiauba, 2007), 71% dos aprendentes considera ser capaz de falar sobre o livro como podemos ver no gráfico que se segue:

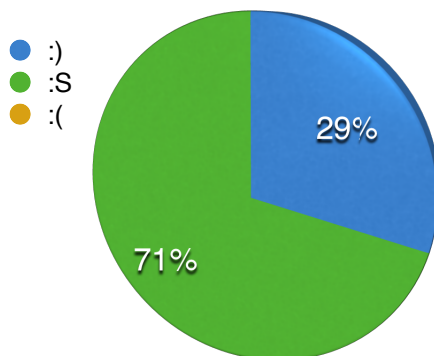


Gráfico 39 - Autoavaliação dos aprendentes quanto a saberes sobre “Guantanameras”

As frases registadas pelos alunos revelam representações sobre Cuba como por exemplo os seus problemas sociais e económicos, o caso do embargo económico (“El libro habla sobre los problemas sociales en Cuba, entre ricos y pobres, y los problemas económicos”) e uma visão de Cuba como um sítio rico culturalmente (“El libro nos ofrece una visión cultural de Cuba como rica en monumentos, música y arte”).

No que concerne ao povo inca, a maior parte dos alunos (65%) é capaz de indicar características que os distinguem de outros povos como os astecas ou maias, referindo-se a: “eran muy religiosos”, “tenían un orden social fuerte”, “creían en el dios Sol”, “desarrollaron varias técnicas en la agricultura”, “su capital era Cuzco” e “su imperio se extendió desde Ecuador hasta Argentina”. Apenas 35% dos alunos consideram conseguir fazê-lo parcialmente, indicando de facto menos características.

Tendo analisado as representações e produções dos nossos aprendentes, apresentaremos de seguida as conclusões do nosso estudo, procurando dar respostas às questões por nós levantadas, apontando problemas que sentimos e realizando possíveis questionamentos.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS INQUIETUDES E
IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO FUTURO**

“Mi vida ha consistido en desafiar la autoridad,
lo que me enseñaron de pequeña.
La vida es puro ruido entre dos silencios abismales.
Silencio antes de nacer, silencio después de la muerte.”
Isabel Allende

Tentou-se com este estudo evidenciar o lugar da *Hispanoamérica* no processo de ensino-aprendizagem de E/LE no contexto de ensino secundário público português, procurando-se perceber, por um lado, que representações sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol latinomericano são levadas para esse contexto, no que concerne às percepções prévias dos alunos e aquelas esboçadas pelos próprios manuais de ensino. Por outro lado, tentámos evidenciar práticas e materiais que podem potenciar uma visão mais ampla e menos estereotipada das variedades linguísticas e culturais do espanhol mexicano, argentino, colombiano e cubano.

Antes de centrarmos a nossa atenção nas questões levantadas com este estudo, parece-nos importante refletir acerca de alguns problemas que sentimos no início e ao longo da investigação.

Em primeiro lugar, pensamos que as limitações do foro temporal em que este projeto foi levado a cabo não permitiram que os aprendentes desenvolvessem os seus conhecimentos sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol numa forma ainda mais sistemática.

Em segundo lugar, sentimos algumas dificuldades em investigar na área das variedades linguísticas e culturais do espanhol, tendo em conta especialmente estudos sobre a *Hispanoamérica*, devido à escassez de estudos na mesma. No entanto, aceitámos o desafio e pensamos ter contribuído de algum modo para o desenvolvimento da investigação nesta área.

Centremos agora a nossa atenção nos elementos de resposta encontrados para as questões levantadas no nosso estudo, que recordamos:

- (1) Que representações e saberes têm os alunos sobre as variedades linguísticas e culturais próprias da *Hispanoamérica*, no processo de ensino-aprendizagem de espanhol no ensino secundário português?
- (2) Como são abordadas as variedades linguísticas e culturais do Espanhol nos manuais do Ensino Secundário Português?

(3) Que práticas interdisciplinares, multissensoriais e interculturais/pluriculturais podem ser mobilizadas em contextos educativos, de forma a contribuir para a reconstrução de representações e saberes socioculturais e sociolinguísticos relativos ao Espanhol e suas variedades?

Num primeiro momento centrámo-nos nas representações que os alunos têm da *Hispanoamérica*, no que concerne às suas variedades linguísticas e culturais do espanhol.

Verificámos que os alunos revelam um desejo sincero de saber mais sobre a *Hispanoamérica* e sobre o espanhol de América, contudo dão a conhecer as suas representações algo estereotipadas e limitadas sobre o tópico, que estão em consonância com as reveladas nos manuais de ensino, os quais apresentam um enfoque em alguns aspetos culturais, muito embora na sua globalidade esqueçam questões relacionadas com as variedades linguísticas (cf. Mercau, 2014; Coello, 2011).

Quanto às representações culturais, os alunos: a) revelam um gosto por visitar países como a Venezuela, México, Argentina e Cuba; b) associam positivamente a conquista da América a um encontro de culturas, mas muitos dos alunos revelam que reconhecem este acontecimento como uma perda de identidade e alguns mesmo como uma conquista; c) indicam como aspetos positivos dos países estados de ânimo como a simpatia e a felicidade, a gastronomia rica mas picante, o entretenimento e turismo; d) dão a conhecer os aspetos negativos que associam a determinados países hispanoamericanos como por exemplo a criminalidade, a pobreza e os cartéis de droga; e) revelam ser conhecedores de factos históricos como a data da chegada de Colombo e a existência já de algumas culturas pré-colombinas, contudo desconheciam na sua maioria a diversidade linguística presente na região na altura.

De facto, quanto às representações de índole linguística, podemos referir que grande parte dos alunos: a) considera que o espanhol ibérico e o latinoamericano não são o mesmo idioma, assim como diferenciam o espanhol do castelhano, o que revela o total desconhecimento sobre os termos e sua origem; b) revelam que as principais diferenças entre o espanhol ibérico e o latinoamericano está na pronúncia e vocabulário; c) são capazes de identificar algumas palavras de

origem americana sem grandes dificuldades. Também é de assinalar que, na sua generalidade, os alunos são capazes de identificar de uma maneira algo fáceis diferenças no que concerne ao vocabulário, mas revelam dificuldades no que se refere à gramática e a fenómenos como o *voseo*.

No que concerne à nossa segunda questão, podemos referir que: a) os manuais apresentam mais tópicos de trabalho relacionados com as variedades culturais do que com as linguísticas; b) a abordagem de questões relacionadas com as variedades linguísticas é de tipo informativo e quase sempre dada de forma implícita; c) as variedades culturais abordadas surgem associadas maioritariamente a questões geográficas ou artísticas; d) alguns manuais de ensino revelam um esforço em concretizar questões relacionadas com a sociedade de cidades e/ou países hispanoamericanos, apresentando alguns conteúdos sobre a vida de comunidades ameríndias.

Quanto à nossa última questão, acreditamos que é necessário implicar os alunos em tarefas multissensoriais com documentos reais e em contato com as variedades culturais e linguísticas do espanhol para contribuir para a sua competência plurilingue, dentro do mesmo idioma. Como podemos ver através dos dados recolhidos, os alunos são capazes de esboçar representações menos estereotipadas e mais centradas em questões que lhes despertem alguma motivação e interesse, que ativam o seu *encendido emocional* (cf. Mora, 2013), como é o caso das variedades culturais ligadas à história e artes e, ainda, as variedades linguísticas.

De facto, cremos que o estudo das variantes linguísticas e culturais do espanhol, poderá ser feito em sala de aula recorrendo-se a: a) exercícios de ligação de palavras, de índole contrastiva, entre a variante ibérica e outra variante hispanoamericana; b) atividades de pesquisa e tratamento de informação através do uso de aplicações e ferramentas Web 2.0, como o *Glogster*, *Kahoot!* e *WebQuests*; c) tarefas de análise crítica de obras literárias, ricas em conteúdos culturais vivos e com vozes de atores sociais próprios das culturas espelhadas; d) tarefas semi-reais de produção escrita e oral, simulando-se situações próprias do quotidiano dos aprendentes; e) mostras áudio e vídeo que dão a conhecer contextos de interação próprios dos povos, suas sociedades e culturas a

trabalhar; e) situações de exposição a vários sentidos, de forma a despertar nos aprendentes outro tipo de sentimentos baseados na emoção e afetividade no processo de ensino-aprendizagem; f) uma abordagem de trabalho de projeto, de natureza interdisciplinar pelo entrecruzamento de diferentes áreas de saber como a história, a geografia, a economia, a língua materna ou outra(s) língua(s) estrangeira(s).

Verificámos que, através de estratégias desafiantes, baseadas na pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015), os aprendentes são capazes de dar os passos necessários ao desenvolvimento das suas CCI, CP e CCC (Cf. Andrade, *et al*, 2003); Byram, *et al.*, 2002; Cruz, 2011), numa sociedade em que a linguagem hipermédia impera com o uso das ferramentas Web 2.0. Há, pois, que passar dum ensino unissensorial a um ensino multissensorial, movido pelas experiências oferecidas pelos cinco sentidos (Arslan, 2009).

Conforme também verificámos, os alunos tiveram oportunidade de contactar com outras formas de ver o mundo numa maneira interdisciplinar, através de estratégias e materiais multimédia que estimulam o desenvolvimento de diferentes tipos de competências. Conscientes de que cada aula é um acontecimento (cf. Geraldí, 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 em atenção o exposto, consideramos que este estudo teórico-prático apresenta as seguintes limitações:

- a) as práticas implementadas e posteriormente analisadas estão ligadas a um contexto próprio e marcadamente diverso ao nível sociocultural e socioeconómico, pelo que a aplicabilidade destas a outros tipos de realidades poderá resultar de forma diferente;
- b) os aprendentes não desenvolveram conhecimentos sobre todas as variedades linguísticas e culturais da mesma forma, pois tal não é possível num curto espaço de tempo e dependerá sempre dos interesses e motivações dos próprios alunos, que podem preferir esta ou aquela variável. Contudo, foram dados passos essenciais para o desenvolvimento de um sentimento de gosto

pela procura do que está para além da norma, sentido nos trabalhos criados pelos alunos.

Ao concluirmos este estudo, levantamos algumas questões que esperamos que suscitem outras investigações, pois sentimos curiosidade ao longo desta investigação em podermos ir mais longe e procurar também experimentar outras perspetivas de análise.

O primeiro problema que aqui levantamos tem que ver com os estereótipos que surgem no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, próprios tanto de alunos como também esboçados nos próprios manuais. Que tipo de trabalho se pode fazer para desconstruir muitos dos estereótipos que não são muitas das vezes partilhados e dados a conhecer, estando algo fossilizados? Que tipos de atividades se podem desenvolver neste sentido?

A outra questão prende-se precisamente com os manuais. Gostaríamos de realizar um estudo comparativo entre manuais de ensino de E/LE portugueses e estrangeiros para poder aferir se as abordagens das variedades linguísticas e culturais serão semelhantes ou diferentes.

"Yo creo que desde muy pequeño mi desdicha y mi dicha, al mismo tiempo,
fue el no aceptar las cosas como me eran dadas."
Julio Cortázar

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In Bizarro, R. (Org.), *Ensinar e Aprender Língua e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*. Maia: Areal Editores, pp. 10-14.
- Altmann, W., & Vences, U. (2004). *América latina en la enseñanza del español. Encuentro o encontronazo? Theorie und Praxis des moderen Spanischunterrichts*. Berlin: Edition Tranvia.
- Alvar, M. (2002). *Español en dos mundos. Temas de Hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anderson, L., & Sosniak, L. (1994). *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Andrade, V. (2011). *La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera. Un estudio sobre libros de texto usados en el bachillerato sueco y sobre la perspectiva del profesorado*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo. Obtido no dia 10/12/2014 em <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:473270/FULLTEXT01.pdf>.
- Andrade, A., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L & Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto *et al.* (Org.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.
- Anglas, R. (2002). Presencia quechua en el español coloquial hablado en Lima: casos de Jato y Palta. *Escritura y Pensamiento*, 5 (11), pp. 101-111. Obtido no dia 23/03/2015 em http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/escri_pensam/2002_n11/presencia_quechua.htm.
- Arslan, K. (2009). Multisensory learning and the future of learning. *Ezine Articles*. Obtido no dia 10/10/2014 em <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>.
- Beave, T., & Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... Cuál para nuestros estudiantes?. *Atas do XI Congresso Internacional ASELE*. Obtido no dia

01/11/2014 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf.

Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 79–90.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Dunod: Les Topos.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco.

Bortoni-Ricardo, S. (2014). *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Caballero de Rodas, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. In L. Nussbaum & M. Bernaus (eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis, pp. 265-292.

Cerdeira, P., & Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. In A. Barriento, J. Martín, V. Delgado & M. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Atas do XIX Congresso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 363-370.

Coan, M., & Pontes, V. (2013). Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, 9 (18), pp. 179-191. Obtido no dia 05/01/2015 em e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079.

Coello, P. (2011). Las nuevas tecnologías en el aula de ELE: Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo. *Atas do IV Congresso*

Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural, Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Obtido no dia 05/01/2015 em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_07Concheiro.pdf?documentId=0901e72b812ee7b3.

Conselho da Europa (2003). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.

Coscarelli, A. (2012). *La historieta como recurso didáctico en la enseñanza de ELE*. Obtido no dia 05/03/2015 em <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/coscarelli>.

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 no dia 05/01/2015 <http://aprendercom.org/miragens/wpcontent/uploads/2007/09/costaf2007challengesdigitalcurriculopublicado.pdf>.

Cruz, M., Araújo e Sá, M., & Moreira, A. (2009). Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform. *Comunicação apresentada na EDULEARN09 Valencia*.

Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento). Obtido no dia 01/10/2014 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1487>.

De la Vega, I. (2001). *Comentarios reales*. Madrid: Cátedra.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011b). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *Atas do 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11)*. ACM, New York, USA, pp. 9-15. Obtido no dia 23/03/2015 em <http://doi.acm.org/10.1145/2181037.2181040>.

Downes, S. (2006). *Learning networks and connective knowledge*. Obtido no dia 10/12/2014 em <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.

- Duarte, T. (2012). *Imagens do espanhol em alunos do ensino secundário*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Dwight, J., & Garrison, J. (2003). A manifesto for instructional technology: hyperpedagogy. *Teachers College Record*, 105(5), pp. 699-728.
- Falasca, M. (2013). *El Rol de la WebQuest en la Enseñanza de ELE: criterios de Selección y Elaboración*. Viamonte: Universidad del Salvador. Obtido no dia 23/03/2015 em <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/falasca.pdf>.
- Fernández, M. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. *Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. *Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial 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*. Rio de Janeiro: DP & A., pp. 17-42.
- García, M. (2010). *Multisensory learning applied to TEFL in secondary education*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Tese de Mestrado). Obtido no dia 11/11/2014 em http://eprints.ucm.es/11014/1/MULTISENSORY_LEARNING_APPLIED_TO_TEFL_IN_SECONDARY_EDUCATION.pdf.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gasso, M. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. *Comunicação apresentada no V Encontro Brasileiro de Professores de Español. Suplementos*

marcoELE, 9. Obtido no dia 23/03/2015 em <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>.

Geraldi, J. (2000). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. *Atas do 21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Holanda.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Obtido no dia 05/01/2015 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Instituto Cervantes (2010). *Español una lengua viva*. Madrid: Biblioteca Nueva.

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.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg*. Wiesbaden: Steiner.

Knutson, S. (2003). Experiential learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada*, 20, pp. 52-64.

Kraviski, E. (2007). *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Dissertação de Mestrado). Obtido no dia 07/01/2015 em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/14065>.

Lamb, T. (2006). Listening to learners' voices: on task knowledge in language learning. *Scottish Languages Review*. Obtido no dia 10/10/2014 em <http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/slr/issues/14/Lamb.pdf>.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lerner, I. (2000). *La clase es un tango*. Obtido no dia 14/12/2014 em https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=11&Itemid=51.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette

Liceras, J., Carballo, A., & Droege, S. (1995). El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 11/12, pp. 291-308. Obtido no dia 01/11/2014 em <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/RFRM9495110291A/12319>.

López, F. (2013). La cultura del hispanohablante y el enfoque en las clases de español. *Atas XLII AEPE*. Obtido no dia 14/12/2014 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_13.pdf.

Marín, F. (2001). De lenguas y fronteras: el espanglish y el portugués. *Nueva Revista*, marzo-abril 2001, pp. 70-79.

Mattedi, M., & Theis, M. (2002). Cruzando fronteiras: conhecimento e interdisciplinaridade na pesquisa em desenvolvimento regional. *Redes*, 7(2).

Marques, L. (2004). O aproveitamento didático da canção na aula de língua estrangeira. *A Página da Educação*, 130. Obtido no dia 10/10/2014 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9878&mid=2>.

Martinez, J. (2012). Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva, ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo. *marcoELE - Revista de Didáctica de ELE*, 15. Obtido no dia 23/03/2015 em <http://marcoele.com/descargas/15/diaz-autonomia.pdf>.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Mennecke, A. (1993) Potentialities of Textbooks for Teaching Cultural Awareness. In M. Byram, *et al* (Eds) (1993), *Germany- Its representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, pp. 41- 53.
- Mercau, C. (2014). *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidade de Oviedo. Obtido no dia 10/11/2014 em <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28151> (Dissertação de mestrado).
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica E/LE*.
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol – 3º Ciclo*. Lisboa: DGDIC.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Ed.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 309-329.
- Mollica, M. (2007). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. São Paulo: Contexto.
- Mora, A. (2014). *La adquisición de lenguas extranjeras mediante materiales multimedia y enseñanza online: un enfoque contrastivo y didáctico*. Porto: Universidade do Porto (Tese de Doutoramento).
- Mora, C. (2013). *Gamificación: lo congitivo, lo emocional y lo social*. Obtido em 10/05/2015 em <https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-congitivo-lo-emocional-y-lo-social/>.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora-Figueroa, S. (1998). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Moreira, L., Meira, S., & Pérez, F. (2013). *Contigo.es 10*. Porto: Porto Editora.

- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Moreno Jiménez, M. (2007). Lengua-cultura en la didáctica de E/LE. *Actas del Congreso Internacional*. Madrid: Palafox & Pezuela, pp.123-129.
- Morgádez, M., Moreira, L., & Meira, S. (2010). *ES-PA-ÑOL Tres Pasos*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de Paris.
- Mosqueira, M. (2011). Taller de diseño de materiales: lecturas graduadas para sinohablantes. *Comunicação apresentada nas IV Jornadas de Formação de Profesores de ELE en China*. Obtido no dia 23/03/2015 em http://sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/mosqueira_210-223.pdf.
- Navarro, M. (2006). La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?. *Taller presentado en el "IZ München"*. Disponible em <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/var-lectura.pdf>.
- Pacheco, L.; Sá, D. (2013). *Endirecto.com 1*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, L.; Sá, D. (2014). *Endirecto.com 2*. Porto: Areal Editores.
- Paricio, M. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/4. Obtido no dia 11/11/2014 em <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>.
- Pallarès, A., & Panyella, R. (2010). El uso del documental en clase. *Leer.es*. Obtido no dia 23/03/2015 em http://leer.es/documents/235507/242734/art_usodocumental_albaambros_ramonbreu1.pdf/d971454b-ce50-4a24-b125-c1881e2ce102.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editora.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Ed.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Campo das Letras, pp. 15-55.

- Pérez, M. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtido no dia 02/11/2014 em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_02Anadon.pdf?documentId=0901e72b80e5bf1f (Dissertação de Mestrado).
- Pinto, C. (2006). Los brasileños en Brasil: ¿qué español deben aprender?. *Atas do III Simposio Internacional De Didáctica Del Español Para Extranjeros "José Carlos Lisboa"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 135-147.
- Pitkowski, E., & Gamarra, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *TINKUY*, 11, pp. 31-51.
- Pontes, V. (2009). *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (Monografia).
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches & Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, D. (2005). *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (Dissertação de Mestrado).
- Romo, A. (2009). Reflexiones sobre la observación de las prácticas docentes a partir de una experiencia de investigación". *Comunicação apresentada no X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtido no dia 23/03/2015 em http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1488-F.pdf.
- 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.

- Salvador, G. (2001). El español en España y el español en América. *Nueva Revista*, marzo-abril, pp. 58-60.
- Senos, S. (2011). *A cultura linguística dos alunos do 9º ano do Concelho de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Serrano, M., & Rodríguez, C. (2000). *Situación del español en Inglaterra y País de Gales*. Madrid: Embajada de España en Londres.
- Shams, L., & Seitz, A. (2008). *Benefits of multisensory learning*. *TICs*, 721. Obtido no dia 15/10/2014 em <http://shamslab.psych.ucla.edu/publications/tics2008-reprint.pdf>.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Obtido no dia 15/10/2014 em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Silva, B., & Castedo, T. (2008). Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. *Revista Holos*, 3. Obtido no dia 10/11/2014 em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>.
- Solé, I. (2001a). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Solé, I. (2001b). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Soler-Espiauba, D. (2007). *Guantanamo. Cuba. Serie América Latina*. Barcelona: Difusión.
- Soler-Espiauba, D. (1997). *Taxi a Coyoacán. México. Serie América Latina*. Barcelona: Difusión.
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- Valls Campà, L. (2004). Enseñanza/ aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Revista marcoELE*, 13. Obtido no dia 10/10/2014 em <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>.

Van Dijk, T. (2004). *Racism, Discourse, and Textbooks The coverage of immigration in Spanish textbooks*. Obtido no dia 10-10-2014 em <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Racism,%20discourse,%20textbooks.htm>.

Vasconcelos, M. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Relatório Final de Estágio).

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. Obtido no dia 05/02/2015 em <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=130>.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados, no âmbito de um trabalho do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º CEB e Ensino Secundário. Para assegurar o sigilo e anonimato de todas as respostas, solicitamos que não insiras o teu nome em parte alguma deste questionário. Agradecemos, desde já, a tua colaboração sem a qual seria impossível concretizar este projeto. Não hesites em responder. Os teus conhecimentos e a tua experiência tornam a tua resposta única e insubstituível. Os nossos sinceros agradecimentos pela tua colaboração.

PARTE 1 - A MINHA IDENTIDADE

A. Dados biográficos

1. Qual a tua idade?	_____	2. Qual o teu sexo?	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
3. Qual a tua nacionalidade?	<input type="checkbox"/> Portuguesa <input type="checkbox"/> Outra _____	4. Quais as tuas língua(s) materna(s): <i>A(s) língua(s) que aprendeste com os teus pais</i>	<input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra _____
5. Já residiste em algum país estrangeiro?	<input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não	Quanto tempo viveste lá? _____	
6. Já visitaste algum país falante de espanhol?	<input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não		

B. Dados do contexto familiar

7. Onde vives?	<input type="checkbox"/> Aveiro <input type="checkbox"/> Aradas <input type="checkbox"/> Cacia <input type="checkbox"/> Eixo <input type="checkbox"/> Outra _____	8. Como te deslocas para a escola?	<input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/> Autocarro <input type="checkbox"/> Comboio <input type="checkbox"/> Carro <input type="checkbox"/> Outro _____
9. Onde estudas?	<input type="checkbox"/> Quarto próprio <input type="checkbox"/> Sala <input type="checkbox"/> Cozinha <input type="checkbox"/> Outro _____	10. Com quem vives?	<input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão(s) <input type="checkbox"/> Irmã(s) <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Outro _____
11. Quais as habilitações do teu Encarregado de Educação?	<input type="checkbox"/> 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento	12. Qual a profissão do Encarregado de Educação?	_____
13. Algum dos teus pais é estrangeiro?	<input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não	Qual a nacionalidade? _____	

C. Contatos com as línguas

14. Que língua(s) estrangeira(s) já aprendeste na escola ou outra instituição educativa?

- Francês
 Espanhol
 Inglês
 Outra _____

15. Que língua(s) estrangeira(s) te encontras a aprender:

- Francês
 Espanhol
 Inglês
 Outra _____

16. Com que línguas já contactaste fora da escola e por que meio? Preenche o quadro.

Contextos	Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Outra? _____	Outra? _____	Outra? _____
Pessoas com quem vivo							
Escola de línguas							
Internet							
Música							
Televisão/Cinema							
Livros/Revistas							
Viagens							
Familiares/ Amigos							
Instruções/Rótulos de produtos							
Outras situações? _____							
Outras situações? _____							

PARTE 2 - A MINHA RELAÇÃO COM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SUA APRENDIZAGEM

17. Achas que há língua(s) estrangeira(s) mais importante(s) do que outras?

Sim Porquê? _____

Não

18. Se respondeste SIM, que língua(s) estrangeira(s) consideras importante(s)? E porquê?

19. Existem outras línguas que gostarias de aprender?

Sim
 Não

Se respondeste SIM, Quais? _____
Porquê? _____

20. O que consideras mais fácil na aprendizagem de uma língua?

Compreensão oral Compreensão escrita
 Interação oral Produção oral Produção escrita
 Léxico e Gramática Cultura
 Outros: _____

21. O que consideras mais difícil na aprendizagem de uma língua?

Compreensão oral Compreensão escrita
 Interação oral Produção oral Produção escrita
 Léxico e Gramática Cultura
 Outros: _____

22. Como se aprende bem uma língua estrangeira?

Lendo Assistindo a vídeos Conversando Ouvindo música
 Ouvindo registos áudio Estudando gramática Viajando
Trocando correspondência com amigos estrangeiros Consultando um dicionário Participando em aulas Usando de mensagens instantâneas Consultando sítios na Internet Partindo do conhecimento que tenho de outras línguas
 Outros: _____

PARTE 3 - A MINHA RELAÇÃO COM O MUNDO HISPÂNICO

23. Acrescenta à tabela seguinte mais quatro línguas faladas em Espanha. Avalia de 1 a 5 como descreverias a língua, tendo em conta os adjetivos indicados. Coloca uma cruz mais próxima do adjetivo que consideras mais adequado.

Línguas		1	2	3	4	5	
Espanhol	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
Língua 1	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
Língua 2	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
Língua 3	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
Língua 4	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política

24. Identifica três aspetos positivos relativos à vida em Espanha.

25. Identifica três aspetos negativos relativos à vida em Espanha.

26. Quantas comunidades autónomas tem Espanha?

17 19 21

27. Identifica três dessas comunidades.

28. Tendo em conta as comunidades que identificaste na pergunta 27, quais são as capitais das mesmas?

Comunidade	Línguas	Capitais	Palavras que associas

29. Tendo em conta as seguintes palavras, identifica as que são de Espanhol, escrevendo **Espanhol** à frente da palavra. Depois indica a que outras línguas de Espanha, que identificaste em 23, pertencem as outras palavras.

- irmá _____
- coche _____
- curs _____
- gramatika _____
- perro _____
- hoxe _____
- any _____
- lluny _____
- maña _____
- blau _____
- xamais _____
- tamén _____
- violat _____
- ensenyar _____
- laguntza _____
- programazioa _____
- zentro _____

30. Pensa em 5 povos de países falantes de Espanhol (que não Espanha) e preenche para cada um deles um dos quadros abaixo. Não te esqueças de indicar o nome do povo no espaço adequado.

Povos		1	2	3	4	5
Povo 1	Tristes					Alegres
	Desorganizados					Organizados
	Antipáticos					Simpáticos
	Barulhentos					Silenciosos
	Racistas					Abertos aos outros
Povo 2	Tristes					Alegres
	Desorganizados					Organizados
	Antipáticos					Simpáticos
	Barulhentos					Silenciosos
	Racistas					Abertos aos outros
Povo 3	Tristes					Alegres
	Desorganizados					Organizados
	Antipáticos					Simpáticos
	Barulhentos					Silenciosos
	Racistas					Abertos aos outros
Povo 4	Tristes					Alegres
	Desorganizados					Organizados
	Antipáticos					Simpáticos
	Barulhentos					Silenciosos
	Racistas					Abertos aos outros
Povo 5	Tristes					Alegres
	Desorganizados					Organizados
	Antipáticos					Simpáticos
	Barulhentos					Silenciosos
	Racistas					Abertos aos outros

31. Gostarias de visitar alguns países falantes de Espanhol?

Sim Quais?

Porquê

Não Porquê

32. A chegada dos espanhóis à América representou...

- uma conquista do território
 um encontro de culturas
 uma perda de identidade dos ameríndeos

33. Na generalidade, a presença dos espanhóis na América foi...

positiva negativa Sem opinião
Porquê?

34. As relações atuais entre Espanha e países hispano-americanos são...

boas más nem boas nem más
 Sem opinião
Porquê?

35. Pensa nos países hispano-americanos que identificaste na pergunta 30 e escreve três aspetos positivos e três aspetos negativos relativos à vida neles.

Países	Aspetos positivos	Aspetos negativos

36. Em que ano descobriu Colombo a América?

1495 1492 1422

37. Que culturas existiam antes da chegada de Colombo à América?

38. Quantas línguas e dialetos se falavam na América quando chegaram os colonos espanhóis?

20 200 2000
Quais? Refere 3 exemplos.

39. Existe alguma diferença entre o Espanhol e o Castelhanho?

Sim Não Não sei
Se respondeste SIM, quais?

40. O Espanhol de Espanha e o Espanhol da América Latina são a mesma língua?

Sim Não

41. Quais as principais diferenças entre o Espanhol de Espanha e o Espanhol da América Latina?

Pronúncia Vocabulário Não sei
 Gramática Acentuação

42. Sublinha palavras que crês serem de origem hispano-americana.	huracán, tabaco, maíz, plátano, casa, escuela, amigo, pájaro, canoa, selva, bosque, caimán, conquistador, indio, tiburón, gigante, chicle, tomate, chocolate, algodón, tequila, cuchara, banana, trigo, cacique, azúcar
43. O que é “voseo”?	<input type="checkbox"/> uso de <i>vosotros</i> em vez de <i>ustedes</i> <input type="checkbox"/> uso de <i>vos</i> em vez de <i>tú</i> <input type="checkbox"/> Uso de <i>vos</i> em vez de <i>todos</i>
44. Nos seguintes grupos de palavras, qual é a predominante em Espanha e a predominante na América Latina? Escreve E para Espanha e A para América.	___ comida / almuerzo ___ ___ conducir / manejar ___ ___ billetera / cartera ___ ___ pulóver / jersey ___ ___ talonario de cheques / chequera ___ ___ pizarrón / pizarra ___ ___ billete / ticket ___ ___ taberna / cantina ___ ___ zumo / jugo ___ ___ cacahuete / maní ___ ___ fósforo / cerilla ___ ___ chófer / chofer ___ ___ conozco / conosco ___
45. Qual destas palavras se costumam usar em Espanha?	<input type="checkbox"/> curitas <input type="checkbox"/> ascensor <input type="checkbox"/> ahorita <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> chequear <input type="checkbox"/> elevador <input type="checkbox"/> ahora <input type="checkbox"/> pileta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> tiritas <input type="checkbox"/> rentar <input type="checkbox"/> chequear
46. Qual o equivalente em Espanhol de Espanha para...	boleto _____ colectivo _____ camión _____ manejar _____
47. De seguida, tens algumas frases que são frequentes em Espanhol da América Latina. Como as dirias em Espanhol de Espanha? Modificarías algo?	¡Ella estuvo muy padre! _____ ¿A qué no sabes que hice el fin de semana? _____ Recién cociné un huevo. _____ ¡Ándele! _____

Obrigado pela participação!

Anexo 2 - Representações dos aprendentes sobre povos hispanoamericanos

Peruanos						
	1	2	3	4	5	
Tristes	0	0	1	4	3	Alegres
Desorganizados	0	1	5	2	0	Organizados
Antipáticos	0	1	5	2	1	Simpáticos
Barulhentos	1	1	6	0	0	Silenciosos
Racistas	0	0	6	0	4	Abertos ao Outro

Mexicanos						
	1	2	3	4	5	
Tristes	0	0	1	6	16	Alegres
Desorganizados	3	6	9	3	1	Organizados
Antipáticos	3	1	5	5	9	Simpáticos
Barulhentos	0	2	3	9	8	Silenciosos
Racistas	0	6	9	1	1	Abertos ao Outro

Cubanos						
	1	2	3	4	5	
Tristes	1	0	2	1	7	Alegres
Desorganizados	1	2	7	1	0	Organizados
Antipáticos	0	1	3	2	4	Simpáticos
Barulhentos	2	3	4	0	0	Silenciosos
Racistas	0	1	5	2	2	Abertos ao Outro

Argentinos						
	1	2	3	4	5	
Tristes	0	0	6	8	10	Alegres
Desorganizados	3	3	10	4	3	Organizados
Antipáticos	1	2	6	6	9	Simpáticos
Barulhentos	5	3	11	5	1	Silenciosos
Racistas	1	1	9	7	5	Abertos ao Outro

Venezuelanos						
	1	2	3	4	5	
Tristes	0	1	3	9	14	Alegres
Desorganizados	7	2	8	4	6	Organizados
Antipáticos	2	4	2	7	12	Simpáticos
Barulhentos	7	5	7	4	2	Silenciosos
Racistas	2	1	5	10	8	Abertos ao Outro

Espanhóis						
	1	2	3	4	5	
Tristes	0	1	2	7	5	Alegres
Desorganizados	0	1	7	3	4	Organizados
Antipáticos	1	3	4	6	1	Simpáticos
Barulhentos	4	6	3	1	1	Silenciosos
Racistas	1	2	6	4	1	Abertos ao Outro

Chilenos						
	1	2	3	4	5	
Tristes	0	0	2	1	1	Alegres
Desorganizados	0	2	1	1	0	Organizados
Antipáticos	0	0	1	2	1	Simpáticos
Barulhentos	1	1	2	0	0	Silenciosos
Racistas	0	1	1	1	2	Abertos ao Outro

Porto-Riquenhos						
	1	2	3	4	5	
Tristes	0	0	0	3	2	Alegres
Desorganizados	0	2	2	1	0	Organizados
Antipáticos	0	1	1	3	0	Simpáticos
Barulhentos	0	1	2	0	2	Silenciosos
Racistas	0	0	1	4	0	Abertos ao Outro

Anexo 3 - Planificação da unidade didáctica “Un turista accidental”²²

Objetivos generales					
Describir imágenes o escenas; Hablar del pasado; Comprender diferentes tipos textos (audio, texto y vídeo); Fortalecer el respeto por la diversidad cultural; Conocer la cultura, historia y geografía de México; Hablar de su propia cultura; Rellenar formularios; Escribir textos sencillos (una reclamación, un tuit, etc.); Desarrollar competencias de trabajo en grupo; Participar activamente en una <i>WebQuest</i> .					
Contenidos					
Procedimentales	Conceptuales				Actitudinales
	Comunicativos	Léxico	Gramaticales	Culturales	
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción oral de imágenes; • Lectura comprensiva de textos de diferentes tipos, 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 expresión escrita y la comprensión oral; • Redacción de frases y elaboración de ejercicios de correspondencia para la ampliación de vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de acontecimientos del pasado; • Hablar de anécdotas de viaje; • Rellenar formularios; • Escribir una reclamación; • Hablar de la ubicación de países y ciudades mexicanas; • Describir imágenes de una manera más completa; • Identificar países, ciudades y monumentos en un mapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con anécdotas de viaje; • Las comidas; • El medio ambiente • México • Correos electrónicos y mensajes SMS • Formularios • Expresiones para reclamar 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares en el pretérito indefinido; • Verbos irregulares en el pretérito indefinido; • Marcadores temporales; • Los comparativos • Expresiones coloquiales 	<ul style="list-style-type: none"> • México, su cultura, geografía e historia • Gastronomía mexicana • Los pueblos precolombinos (Los Aztecas) • “Españoles en el Mundo” • “Taxi a Coyoacán” • Una boda mexicana 	<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					
Ordenadores, proyector, auriculares, pizarra, rotuladores, fichas de trabajo, presentaciones Keynote, materiales auténticos (fotografías/vídeos de México D.F., documentales, libro de lectura graduada “Taxi a Coyoacán”, páginas de Internet sobre los Aztecas, etc.); Fichas de deberes.					
Tiempo			Tipos de agrupamiento		
3 Sesiones: 90 minutos + 90 minutos + 90 minutos			Plenario, tareas en parejas, tareas en grupos		
Evaluación					
Oral y escrita; continua; autoevaluación					

²² Dada a extensão da unidade didáctica e a natureza multimédia de alguns dos recursos, a versão extensa da planificação da unidade didáctica encontra-se no CD em anexo a este relatório final de estágio.

Anexo 4 - "Glogs" criados pelos alunos

MEXICO

Mexico es un país multiétnico, con una grande riqueza cultural y arquitectónica el mayor "Patrimonio de la humanidad" de el continente americano.

Gastronomía

Los aztecas fueron los responsables por la introducción de alimentos como el chocolate, maíz, tomate, melón, aguacate en la gastronomía europea. La agricultura Azteca, íntimamente relacionada con las necesidades de la población, atingió su límite y los Aztecas se vieron obligados a crear islas artificiales - chinampas.

La Educación

La educación para los Aztecas era muy importante, empezaba a los 15 años. Las escuelas se subdividían en: los *tepuchalli* - ensino militar, de artes y oficios - y las *calmecac* - ensino sacerdotal.

Arquitectura: las piramides

En 1450 el imperio fue atacado por el hambre atribuida al descontentamiento de los dioses. Los Aztecas creyendo que ellos querían corazones empezaron las Guerras floridas. Un dios, *Queztacoatl*, desaparece y un mito es creado en vuelta de su figura. En 1519 llega *Hernán Cortéz* y él y sus navegadores no son vistos como inimigos pero si como representantes del dios *Queztacoatl*. Un año después, los Aztecas, habían sido conquistados por España.

La conquista Española

En 1450 el imperio fue atacado por el hambre atribuida al descontentamiento de los dioses. Los Aztecas creyendo que ellos querían corazones empezaron las Guerras floridas. Un dios, *Queztacoatl*, desaparece y un mito es creado en vuelta de su figura. En 1519 llega *Hernán Cortéz* y él y sus navegadores no son vistos como inimigos pero si como representantes del dios *Queztacoatl*. Un año después, los Aztecas, habían sido conquistados por España.

Fechas importantes:

- 1450 - Las guerras floridas
- 1519 - *Hernán Cortéz* llega al México

Trabajo hecho por:

- Francisca Torres
- Luis Moya
- Susanna Lopez
- Rafael Cruz

Here →



aztecas
by sf5j4s9e2
Copyright © 2015 Glogster EC Inc.

La civilización Azteca

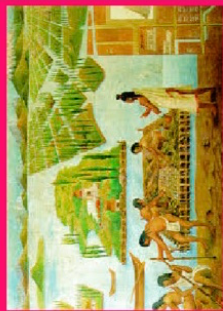
El pueblo Azteca tuvo su origen Aztlán en las islas del lago Texcoco. Ellos vivían de la producción agrícola, que era basada en cereales como el maíz.

El pueblo Azteca era considerado como el más religioso de la región de mesoamérica. su religión era esencialmente basada en los ritos.

La civilización Azteca alcanzó su apogeo entre los años 1440 y 1520, cuando fue finalmente destruido por los conquistadores españoles liderados por Hernán Cortez un etno-español que fue un de los primeros a llevar al México.

Get Inspired

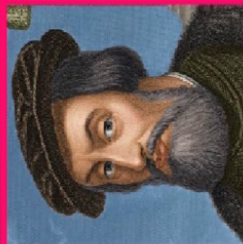
producción agrícola



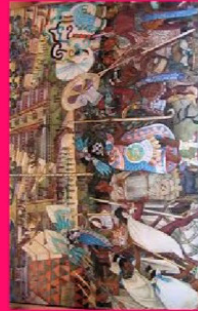
simbolo mitológico



Hernán Cortez



Pueblo Azteca



La civilización Azteca
by s48qjdm8
Copyright © 2015 Glogster EC Inc.

Glogster
EDU
edu.glogster.com

La Civilización Azteca

La cultura Azteca creó un gran imperio con capital en la ciudad de Tenochtitlan entre los siglos XIV y XVI. El pueblo azteca es originario de la region Aztlán. La formación del imperio se baso en una alianza entre 3 ciudades: Texcoco, Tlacopán y Tecnochtitlán. Su religión era esencialmente astral, esto es, basada en los astros. Uno de sus dioses más importante fue Huitzilopochtli, dios azteca de la guerra, representaba al sol. En la cultura Azteca, los mitos y ritos eran muy ricos y variados, y estaban relacionados con la naturaleza. Los cultos mas importantes siempre se relacionaban con el Sol. Eran muy comunes rituales con sacrificios humanos; la guerra, por tanto, fue una gran proveedora de prisioneros para los sacrificios.

Este fue uno de los más importantes Dioses:
Huitzilopochtli

Pirámide de la sociedad azteca:

- * El rey o emperador Azteca - Nobleza "Pipiltin"
- * Sacerdotes, dignatarios civiles- militares. - Nobleza "Pipiltin"
- * Pochtecas (grandes comerciantes)
- * Artesanos y comerciantes
- * Maceualli o Macehuales: Hombres libres (miembros de la comunidad o calpulli)
- * Los Esclavos (tlacotin)

Alimentación y agricultura

La base de la economía era la agricultura. Cultivaban maíz, calabazas y cacao, con el que hacían el riquísimo chocolatl (chocolate). Por vivir en medio de un lago, las condiciones de la agricultura eran muy especiales. Pero los aztecas inventaron las chinampas, unas especies de balsas flotantes amadas con juncos entrelazados cubiertas con tierra sobre la que cultivaban. Fueron grandes comerciantes y contaban con grandes ferias y mercados.

Su civilización tuvo un final abrupto con la llegada de los españoles, a comienzos del siglo XVI. Los aztecas se convirtieron en aliados de Hernán Cortez en el año 1519.

El gobernante azteca Moctezuma II considero al conquistador español la personificación del Dios Quetzalcóatl y no reconoció en él un peligro para su reino. Los aztecas recibieron a Cortez amigablemente. El factor sorpresa, las rivalidades internas, la alianza de pueblos enemigos de los aztecas con los invasores, el engaño, el uso del caballo, las pestes desconocidas y la superioridad de las armas hicieron posible la derrota del poderoso Imperio, no sin antes oponer una dura resistencia como correspondía a un pueblo de guerreros.



blank

by shey4hnbe

Copyright © 2015 Glogster EC Inc.

Glogster EDU

edu.glogster.com

Anexo 5 - Planificação da unidade didáctica “Un diario, muchos viajes”²³

Objetivos generales					
<p>Describir imágenes o escenas; Dar sugerencias utilizando el condicional; Comprender diferentes tipos textos (audio, texto y vídeo); Fortalecer el respecto por la diversidad cultural; Conocer la cultura, historia y geografía de ciudades españolas y latinoamericanas; Hablar de su propia cultura; Rellenar formularios; Escribir textos sencillos (una postal, una presentación, etc.); Desarrollar competencias de trabajo en grupo; Participar activamente en una <i>WebQuest</i>.</p>					
Contenidos					
Procedimentales	Conceptuales				Actitudinales
	Comunicativos	Léxico	Gramaticales	Culturales	
<ul style="list-style-type: none"> •Descripción oral de imágenes; •Lectura comprensiva de textos de diferentes tipos, 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 expresión escrita y la comprensión oral; •Redacción de frases y elaboración de ejercicios de correspondencia para la ampliación de vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> •Dar consejos/ sugerencias; •Hablar de anécdotas de viaje; •Rellenar formularios; •Escribir una postal; •Hablar de la ubicación de países y ciudades españolas y latinoamericanas •Describir imágenes de una manera más completa; •Identificar países, ciudades y monumentos en mapas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Léxico relacionado con la ciudad; •Las comidas •Barcelona y sus atracciones •Cuzco y los Incas •La Habana y sus atracciones •Buenos Aires y San Antonio de Areco: sus atracciones •Lenguaje de postales •EL DNI español •Expresiones para aconsejar o dar sugerencias 	<ul style="list-style-type: none"> •Verbos regulares en el condicional simple •Verbos irregulares en el condicional simple •Interrogativos directos •Interrogativos indirectos 	<ul style="list-style-type: none"> •Las ciudades españolas, su ubicación y sus atracciones •La Barceloneta y “La Resaca” •Cuzco y sus símbolos culturales •Los pueblos precolombinos (Los Incas) •La vida en La Habana: la ciudad y sus atracciones •“Guantanameras” •La música latinoamericana •Buenos Aires y sus símbolos culturales •San Antonio de Areco y la vida gaucha •Gastronomía andina •“Españoles en el Mundo” 	<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					
ordenadores, proyector, auriculares, pizarra, rotuladores, fichas de trabajo, presentaciones Keynote, materiales auténticos (fotografías/ vídeos de ciudades hispanoamericanas y con canciones latinoamericanas), documentales sobre el el turismo y los Incas, libro de lectura graduada “Guantanameras”, páginas de Internet sobre el mate, las ciudades latinoamericanas, juego Kahoot!, Webquest, Té mate en envases, hierba mate en bolsos, etc.					
Tiempo			Tipos de agrupamiento		
4 Sesiones: 90 minutos + 90 minutos + 90 minutos + 90 minutos			Plenario, tareas en parejas, tareas en grupos		
Evaluación					
oral y escrita; continua; autoevaluación					

²³ Dada a extensão da unidade didáctica e a natureza multimédia de alguns dos recursos, a versão extensa da planificação da unidade didáctica encontra-se no CD em anexo a este relatório final de estágio.

Anexo 6 - Documentos producidos pelos alunos para as apresentações orais

6.1. Lima



Lima: su geografía y clima

- Población: 9 millones de habitantes;
- Su área metropolitana es la 5ª mayor de América Latina;



Lima: su geografía y clima

- Hace parte de la zona climática del árido tropical
- El sol brilla en el verano , al revés del año el cielo se cubre por la nieve;



Su Gastronomía

● Carapulcra:

- guiso típico y uno de los más antiguos de la gastronomía peruana;
- Es un potaje indígena;
- Hecho con papa sancochada y guisada con carnes ;
- Los esclavos negros incluyeron al plato el maní (amendoim), dándole una contundencia inimitable;



Su Gastronomía

● Causa rellena:

- Plato típico y representativo de la gastronomía peruana;
- Tiene muchas variaciones en cuanto a sus ingredientes;
- Es de origen precolombino;



Su Gastronomía



- Cebiche:

- Es un plato consistente en carne marinada en aliños cítricos;
- Cítricos más empleados son el limón y la lima ácida;
- En Perú, se sirve con guarniciones de raíces hervidas como camote;
- Muy raras veces acompañado de papa, granos como el maíz, legumbres como plátano frito, algas y lechuga;

Principales atractivos

- Plaza Mayor de Lima:

- Centro de la antigua ciudad colonial;
- En su perímetro se encuentran la Catedral de Lima, el Palacio de Gobierno y la Municipalidad Provincial de Lima;
- En la parte central se destaca una pileta de bronce del siglo XVII;



Principales atractivos

- Catedral de Lima:

- Ocupa el mismo lugar donde se encontraba la primera iglesia mayor de Lima;
- El interior es austero;
- Alberga verdaderas joyas históricas, como la sillería del coro de Baltasar Noguera, diversos altares laterales y los restos de Francisco Pizarro;



Principales atractivos

- La casa de la gastronomía:

- El museo ofrece un recorrido por más de 500 años de historia y sabiduría ancestral hasta la fusión de sabores e influencia de otras culturas en la cocina peruana;



Deportes en Perú

- Dos de los deportes más importantes en Perú son el fútbol y el atletismo;
- Perú tiene una selección de fútbol;
- No son muy conocidos, pero tienen varios títulos en destaque como dos Copas América e una medalla de oro en los Juegos Sud-Americanos;



Deportes en Perú

- Estos tres jugadores de fútbol, están actualmente jugando en Portugal, en equipos como Paços Ferreira, Sporting e Vitória de Setubal.



Luis Adíncula



Paolo Hurtado



André Carrillo

Deportes en Perú

- También tiene un atleta en el atletismo que se destaca: Rocío Huillca;
- Es Ganadora de una medalla de oro en 3000m de Carrera de Obstáculos e una medalla de plata en 1500m de corrida de mujeres;



Variedades lingüísticas

Perú (Lima)	España
¡Qué paita!	¡Qué vergüenza!
Lorear	Conversar/hablar
Palero	Persona mentirosa
Pituco	Persona con mucho dinero
Chaufa	Hasta luego/adiós
Lompa	Pantalones
Helena	Helada (para bebidas)
Yunta	Amigo próximo
Jamear	Comer
Choro	Ladrón
Jerma	Novia/mujer
Hato	Casa
Chape	Beso
Cachuelo	Trabajo temporal

6.2. Caracas

Joana

Nosotras vamos a hablar de Caracas, su geografía, historia, gastronomía, turismo, deporte, etc.

Caracas se sitúa en Venezuela, América de sur, es la capital del país, tiene casi 3 millones de habitantes y tiene un área de 2.050km². La ciudad se sitúa también dentro de un valle montañoso a una altitud de 900m y cerca del mar Caribe, sus playas son un gran punto turístico.

Municipios: Libertador, Baruta, Chacao, El Hatillo y Sucre.

Turismo: Altamira, Parque Central Torre, Museo De Los Niños, Catedral de Caracas, Plaza Venezuela y Iglesia San Francisco.

Las playas de Caracas son un gran punto turístico de la ciudad, pues Caracas está cerca del mar Caribe, el mar de las caraíbas, sus playas son muy bonitas.

Lia

Santiago de León de Caracas (o solamente Caracas) es la Capital Federal de Venezuela. Esta ciudad constituye el centro administrativo, comercial y financiero del país. La colonización de Venezuela por parte de los españoles empezó en el siglo quince pero solo en 1558 (siglo dieciséis) hicieron su primer intento de colonizar Caracas. En 1567 la ciudad fue fundada por el explotador español Diego de Losada. En los años siguientes, Caracas se desarrolló debido al creciente cultivo de cacao. Final del siglo dieciocho nació un sentimiento de independencia y en 1811 fue firmada la Declaración de Independencia y justo el año siguiente un terremoto destruyó la ciudad. En la primera mitad del siglo veinte, Caracas se desarrolló debido a su riqueza en petróleo. En los años 50 fue alvo de una intensiva modernización que la tornó un centro de atracción para las comunidades rurales que emigraron para la ciudad en gran cantidad, acabando por criar los "ranchitos" (especie de barrios sociales). Entre los principales monumentos de Caracas son de destaque el Capitolio Nacional, la Catedral de Caracas (fundada en 1594) y el Panteón Nacional, en parte dedicado a Simón Bolívar, el héroe nacional.

Rita

Caracas tiene mucha variedad gastronómica, esto por la influencia de las corrientes migratorias. La principal influencia es la cocina italiana, al punto que la "pasta" es un platô fundamental entre los caraqueños. Los principales platos típicos son: el pobellón criollo, las empanadas, la arepa, la hallaca, el asado negro criollo y la ensalada de gallina.

Las bebidas típicas son la chicha (es una bebida a base de arroz), guarapo de papelón con limón, carato y la tizana (que es una bebida de frutas).

Maria Beatriz

Yo voy hablar sobre los deportes que podemos hacer en Caracas.

Hay más de cinco deportes al aire libre que podemos hacer en Caracas, pero estos son los 5 mejores.

Voy a comenzar por lo fin.

El 5º mejor deporte de Caracas es el surf.

El surf consiste en mantenerse en equilibrio, deslizándose sobre una tabla, arrastrada por una ola, el mayor tiempo posible y sin caerse al agua dirigiéndola a través una o varias quillas situadas en la parte trasera de la tabla. Además de buenos reflejos y equilibrio, exige un dominio de la natación y un gran conocimiento del mar; así los surfistas pueden elegir las mejores olas.

El 4º mejor deporte de Caracas es el parapente.

El parapente es una manera muy simple de volar. Se aprovechan los recursos que ofrece la naturaleza para planear como lo hacen las aves. Bajo buenas condiciones, se pueden hacer vuelos que duren varias horas, alcanzando alturas apreciables, cubrir grandes distancias, así como explorar las nubes por dentro.

El 3º mejor deporte de Caracas es el gravity.

Una mezcla de adrenalina, pasión, precisión, dominio de la tabla, equilibrio y temeridad, es la invitación para recorrer las calles de Caracas en un Gravity board.

Gravitear se ha transformado en un deporte predilecto entre los jóvenes venezolanos.

El 2º mejor deporte de Caracas es escalada.

Uno de los deportes más codiciados a nivel mundial tiene su sitio de práctica en Caracas: La Guairita.

Escalar conjuga la fortaleza del cuerpo con la concentración de la mente, tienes que aguantar tu propio peso a medida que vas pensando el próximo lugar del cual te sostendrás.

Para hacerlo tienes que practicar, entrenarte y aprender las mejores técnicas, ya que una vez que te encuentras en la piedra tienes que continuar hasta el final.

El 1º mejor es el paracaidismo.

El paracaidismo es un deporte extremo, que consiste en la técnica del salto con paracaídas, desde un avión, avioneta, helicóptero o globo aerostático. Los saltos en paracaídas se pueden realizar con un instructor en un paracaídas doble, llamado saltos tándem y cuenta con una preparación previa de 15 minutos.

Unos de los lugares preferidos para saltar es Higuerote, se salta a 13.500 pies de altura, y se baja a una velocidad de 220 km/h. aproximadamente, de donde son; 1 minuto en caída libre y entre 5 a 7 minutos disfrutando del paisaje.

Debes ir en ropa cómoda y fresca, preferiblemente en jeans y zapatos de goma.

6.3. Santo Domingo

SAN DOMINGO

RAFAELA

LUGARES DESTACADOS

PANTEON NACIONAL

El Panteón es Nacional en la Calle Las Damas, la calle más famosa de la Zona Colonial. Es como un mausoleo con las tumbas de los héroes nacionales y grandes personalidades. Fue construido entre 1714 y 1745, y fue originalmente una iglesia jesuita (Iglesia de sacerdotes LOS). En 1956, el dictador Rafael Trujillo transforma el espacio en un punto de homenajes a los héroes de la patria.

Zona COLONIAL

Una visita obligada en Santo Domingo es el centro colonial. Patrimonio de la Humanidad por la Unesco, su muralla protegiéndola del mar y sus calles, sus plazas, sus iglesias y sus casas coloniales son un deleite para el viajero. Sin duda, con la gente, claro, lo mejor de la capital dominicana

PARQUENACIONAL TRES OJOS

El Parque Nacional Los Tres Ojos es una caverna que tiene un lago de agua dulce, dividido naturalmente en tres lagos que sólo se ven desde adentro (Lago Aguas Azufradas, La Nevera, El Lago de las Mujeres) y un cuarto lago que puede verse desde el exterior (Lago Los Zaramagullones).

GUAYCANES (JUAN DOLIO)

La playa de Guayacanes se encuentra antes de Juan Dolio (llegando de Santo Domingo) es una playa pequeña y tranquila, con unos pocos restaurantes y bares de playa.

El mar es tranquila con aguas poco profundas.

FORTALEZA OZAMA

La Fortaleza Ozama es uno de los Monumentos Culturales históricos de la ciudad de Santo Domingo, en la República Dominicana. Hoy es considerado como Patrimonio de la Humanidad, junto a los otros monumentos de la Ciudad Colonial.

LUISA

HISTORIA

Santo Domingo, oficialmente Santo Domingo de Guzmán, es la capital de la República Dominicana. La ciudad está situada sobre el Mar Caribe, en la desembocadura del río Ozama. Fundada por Bartolomé Colón en 1496. Conocida por ser el lugar del primer asentamiento europeo en América, y por ser la primera sede del gobierno colonial español en el Nuevo Mundo.

En el momento de la llegada de Colón en 1492, el territorio de la isla consistía en cinco cacicazgos, gobernados por los caciques.

El primer asentamiento europeo se remonta a 1493, aunque fue fundada oficialmente el 5 de agosto de 1496 por Bartolomé Colón con el nombre de La Nueva Isabela, después de su

hermano Cristóbal Colón, ambos asentamientos llevaban su nombre en honor a la reina de Castilla Isabel I. Más tarde pasó a llamarse "Santo Domingo", en honor a Santo Domingo, quien fue el patrono de el padre de Cristóbal Colón. La ciudad llegó a ser conocida como la "puerta de entrada al Caribe".

Santo Domingo fue destruida por un huracán en 1502, y el nuevo gobernador Nicolás de Ovando la hizo reconstruir en otro sitio cercano.

En Santo Domingo se encuentran la primera catedral y el primer castillo de América; ambos ubicados en la Ciudad Colonial, zona declarada como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

A lo largo de su primer siglo, Santo Domingo fue plataforma de gran parte de la exploración y conquista del Nuevo Mundo.

Desde 1795 hasta 1822 la ciudad cambió de mando varias veces.

Santo Domingo se convirtió nuevamente en una nación libre en 1865 después de librar múltiples batallas.

Durante los próximos dos tercios de siglo, los cambios de gobierno eran relativamente breves, a eso se le añade la ocupación por los Estados Unidos, en 1916-1924 y 1965. La ciudad fue golpeada por el huracán San Zenón en 1930, que causó grandes daños. Después de su reconstrucción, Santo Domingo fue conocida oficialmente como Ciudad Trujillo en honor al dictador Rafael Leónidas Trujillo, quien gobernó desde 1930 hasta 1961. Después de su asesinato en 1961 la ciudad pasó a llamarse de nuevo Santo Domingo.

Santo Domingo es una de los mayores ciudades de la República Dominicana; varias industrias del país están ubicadas dentro de la ciudad. Santo Domingo también sirve como el principal puerto del país, y es capaz de recibir tanto cargas de pasajeros como tráfico de mercancías.

Hoy en día, Santo Domingo y Santiago de los Caballeros son las metrópolis más importantes de la República Dominicana, y además es la ciudad más poblada del Caribe.

FRANCISCA

EL DEPORTE EN LA REPUBLICA DOMINICANA Y SU CAPITAL

El béisbol, o pelota como es conocido en la República Dominicana, es el deporte que más se practica en el país por lo que se acostumbra llamarle el "deporte nacional".

La República Dominicana ha incluso ganado el Clásico Mundial de Béisbol 2013, con 0 derrotas, ganando todos los juegos en los que se presentaban. Desde entonces se ha considerado como uno de los mejores países con gran desarrollo y buenos jugadores en el Béisbol. Los jugadores que más se destacaron fueron Robinson Canó, José Reyes, Carlos Santana, Fernando Rodney, Miguel Tejada, entre otros.

Pero también se practican corrientemente otros deportes como el voleibol, baloncesto, fútbol, natación, softbol, atletismo, etc. Durante años, el voleibol fue el segundo deporte más practicado a nivel nacional ya que podía practicarse en instalaciones muy sencillas. Por eso, los primeros éxitos internacionales, aparte del béisbol, fueron logrados en esta disciplina, principalmente la selección nacional femenina.

En Santo Domingo, los dos equipos más importantes de béisbol son Los Tigres del Licey y los Leones del Escogido. Ambos comparten el mismo estadio - El Estadio Quisqueya Juan Marichal.

El segundo deporte más importante en Santo Domingo es el Golf: existen tres clubes de Golf en la ciudad – Isabel Villas Golf & Country Club; Santo Domingo Country Club y Las Lagunas Golf Course.

6.4. Guatemala



Miles Ciudades, Miles Colores, Miles Eslóganes

Guatemala – Republica de Guatemala

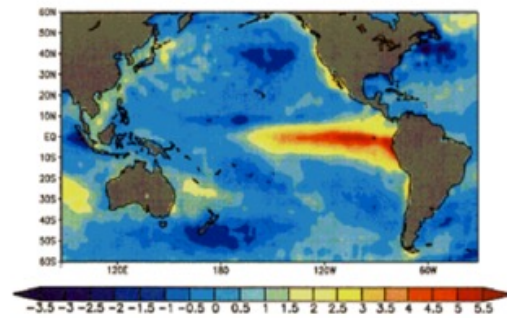
Clima

- Tropical
- El clima en la meseta central - media de 15 °C
- La costa atlántica es más húmeda que la del Pacífico, con una temperatura de 28,3 °C
- La estación de lluvias se presenta entre mayo y noviembre
- Hay contrastes dramáticos entre las zonas bajas y las regiones altas, picos y valles
- En la ciudad capital las temperaturas máximas llegan hasta 27 °C y las mínimas descienden hasta los 5 °C



El fenómeno de «El Niño» y el cambio climático

- El fenómeno El Niño consiste en las alteraciones que duran entre 15 y 18 meses
- Alteración en los regímenes de lluvia
- Mayor incidencia de frentes fríos
- Inundaciones



Lugares Destacados: Lago de Atitlán



Lugares Destacados: Basílica de Esquipulas



Lugares Destacados: Tikal



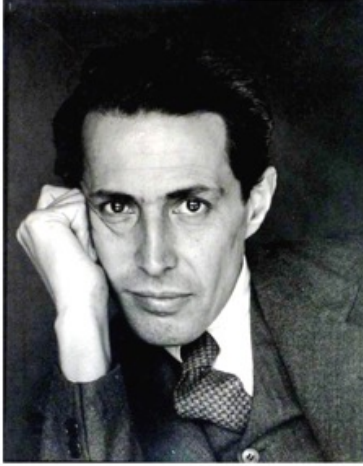
Lugares Destacados: Lago de Güija



Artes: Carlos Valenti



Artes: Carlos Mérida



Artes: Elmar Rojas



Artes: Zipacná de León



Variedades Lingüísticas del Español en Guatemala

			
Shuco	Sucio	Cusha	Aguardiente
Cholco	Sin dientes	Güiro / Ishto	Niño
Chilero	Bonito, bueno	Mish	Tímido, gatito
Chucho	Perro, tacaño	Muchá	Aleros, grupo de amigos
Chola	Cabeza	Puchis	Expresión de asombro
Sheca	Inteligente, cabeza	Sho	Hacer silencio
Canche	Rubio	Talishte	Resistente
Chafa	Del ejército	Tusha	Desear mala suerte
Chanchuyo	Hacer trampa	Chonte	Policía

Slogan

Vete a Guatemala
güiro, te vas a perder
la chola!!