

MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO E LÍNGUA
ESTRANGEIRA NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIO -
ESPAÑHOL

A presença de nativos, nas
aulas de ELE, como elemento
favorecedor de uma
abordagem intercultural dos
conteúdos – práticas
facilitadoras da
aprendizagem
Lília Maria Guedes Magalhães

M

2016



Lília Maria Guedes Magalhães

A presença de nativos, nas aulas de ELE, como elemento favorecedor de uma abordagem intercultural dos conteúdos – práticas facilitadoras da aprendizagem

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León.

Orientadora de Estágio, Dra. Isabel Guerra

Supervisora de Estágio, Professora Doutora María Del Pilar Nicolás

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

A presença de nativos, nas aulas de ELE, como elemento favorecedor de uma abordagem intercultural dos conteúdos – práticas facilitadoras da aprendizagem

Lília Maria Guedes Magalhães

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León

Orientadora de Estágio, Dra. Isabel Guerra

Supervisora de Estágio, Professora Doutora María Del Pilar Nicolás

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Noemí Pérez Pérez

Faculdade de Letras - Universidade de Aveiro

Classificação obtida: 14 valores

“Que coisa é a conversão de uma alma, senão entrar um homem dentro em si e ver-se a si mesmo?” (Vieira, 2008: 144).

Índice

1. Introdução	11
2. Enquadramento teórico	15
2.1. Conceitos-chave: cultura, multicultural, pluricultural, intercultural, multilinguismo, plurilinguismo	15
2.2. Interculturalidade e Diálogo Intercultural	19
2.2.1. Conceito de Comunicação e de Competência Comunicativa	22
2.3. Competência Intercultural	23
2.3.1. Conceito de Competência	23
2.4. Urgência de uma Consciência Intercultural	26
2.4.1. Consciência Intercultural	27
3. Prática pedagógica	30
3.1. Contextualização	30
3.1.1. Realidade educativa	30
3.2. Metodologia utilizada na implementação e no desenvolvimento das atividades ...	33
3.2.1. Atividades desenvolvidas durante as aulas relativas à primeira UD supervisionada	37
3.2.2. Atividades desenvolvidas durante as aulas relativas à segunda UD supervisionada	39
3.2.3. Atividades desenvolvidas durante as aulas relativas à terceira UD supervisionada	42

3.3. O aluno nativo como mediador	45
3.3.1. Conceito de mediação	45
3.3.2. Os alunos nativos e a mediação	46
4. Análise de resultados	47
4.1. Análise dos resultados decorrentes da aplicação da ficha de autoavaliação	47
5. Conclusão	52
6. Bibliografia	53
7. Índice de anexos	58
7.1. Anexo 1	59
7.2. Anexo 2	60
7.3. Anexo 3	61
7.4. Anexo 4	62
7.5. Anexo 5	63
7.6. Anexo 6	64
7.7. Anexo 7	65
7.8. Anexo 8	66
7.9. Anexo 9	67
7.10. Anexo 10	68
7.11. Anexo 11	69
7.12. Anexo 12	70
7.13. Anexo 13	71
7.14. Anexo 14	72
7.15. Anexo 15	73
7.16. Anexo 16	74
7.17. Anexo 17	75
7.18. Anexo 18	76

7.19. Anexo 19	77
7.20. Anexo 20	78

Agradecimentos

O meu sentimento de gratidão traduz-se no reconhecimento benfazejo e grato por todas as situações e realidades que algumas pessoas me proporcionaram, propiciadoras do desenvolvimento de todo o trabalho, ao longo dos últimos dois anos.

Assim, agradeço muito reconhecidamente a todos os que direta e indiretamente contribuíram para que a realização deste trabalho se efetivasse. Agradeço à Professora Doutora María Del Pilar Nicolás, pelo seu sentido de missão enquanto supervisora. Agradeço ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León, pelas suas linhas de orientação sapientemente delineadas. Agradeço à minha Família, por tudo.

Lista de abreviaturas e siglas

CI – Consciência Intercultural

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

L2 – Língua segunda

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QRCCD – Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Várias são as frentes da realidade vigente que nos fazem repensar a complexidade das questões relacionadas com a interculturalidade. E repensar acompanha a naturalidade inerente à evolução da sociedade, porque “não há, nem nunca houve uma sociedade humana de comportamentos estáticos” (Cardoso, 2008: 5). De facto, “all groups and their cultures are dynamic and change overtime as a result of political economic and historical events and developments, and as a result of interactions with and influences from the cultures of other groups.” (Conselho da Europa, 2016: 20).

Refira-se que o ritmo da mudança é tão mais acelerado quanto a urgência de traçar vetores orientadores de uma atuação clarividente, relativamente à convivência entre pessoas de diferentes culturas se impõe. E tal desígnio requer, na nossa perspetiva, que a concertação de estratégias, também no sentido da desburocratização, ao nível das políticas (já que são estas que regem a vida dos homens) da educação, da saúde, da justiça, da segurança social sejam, no seu sentido mais profundo, inclusivas, contemplando com verdadeiro conhecimento de causa as realidades das pessoas que constituem o “mosaico social”, tendente a ser cada vez mais diverso. Na verdade, “le paysage culturel ne cesse de changer à chaque instant, sous le signe d’une diversité poussée à l’extrême de peuples, de communautés et d’individus vivant dans une proximité toujours plus grande.” (Unesco, 2013: 4).

Porém, a proximidade, em muitas situações do quotidiano (nas escolas, nos locais de trabalho, em estruturas de habitação comum), entre pessoas de diferentes culturas que, por razões práticas de vida têm de viver muito próximas, por vezes tende a ser simplesmente uma coexistência, já que, por diversos e complexos fatores, uma convivência assente no diálogo entre aquelas revela-se de muito difícil praticidade. E como se esclarece no documento oficial *Compétences interculturelles – Cadre conceptuel et opérationnel*, diálogo “ne désigne pas une conversation entre deux personnes ou deux groupes mais la volonté de deux ou plusieurs participants d’échanger et de comparer leurs arguments respectifs. Le préfixe *dia-* est l’équivalent du latin *trans-*

, qui indique un déplacement important dans l'espace, le temps, la matière ou la pensée.” (Unesco, 2013: 14).

Não obstante a nossa reflexão enveredar por caminhos que não almejam a psicologia dos comportamentos ou a sociologia, parece-nos importante fazer a seguinte pergunta: Por que motivos, numa situação de contacto com pessoas de uma cultura diferente, existem fortes probabilidades de se operar o fenómeno a que Ángels Oliveras designa de “choque cultural”? (2000: 34). Em boa verdade, segundo esta autora, “la comunicación se frustra principalmente porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo de percepciones diferente. [...] es que cuando hay diferencias significativas en nuestra cultura, el mensaje que emitimos puede ser interpretado de forma muy diferente a nuestras intenciones, aunque esté “lingüísticamente” bien formulado.” (2000: 10). E também esclarece, afirmando que “la gente no sólo habla lenguajes diferentes, sino que, y esto importa más aún, habitan diferentes mundos sensoriales.” (2000: 44), porque “las asociaciones y sentimientos que produce el espacio en un miembro de una cultura casi siempre significan otra cosa en el otro.” (2000: 44).

Contudo, uma segunda pergunta se impõe: Que outras condicionantes estão na origem dos sentimentos de frustração, desagrado ou não aceitação que podem conduzir ao conflito, numa situação de “choque cultural”?¹ E como podem ser aquelas analisadas, de modo a que estudos conclusivos emirjam, numa intenção de prevenção de conflitos, a fim de se perceber mais reflexivamente algumas questões relacionadas com a

¹ A este propósito, consulte-se o QRCCD, documento divulgado pelo Conselho da Europa, ainda em processo de pilotagem, em doze Estados-Membros do Conselho da Europa, entre os quais Portugal: “The acquisition of democratic and intercultural competences may also not be sufficient to enable citizens to participate in democratic processes and intercultural dialogue for another reason. The presence of systematic patterns of disadvantage and discrimination, and differentials in the allocation of resources within societies, may effectively disempower many people from participating on an equal footing, irrespective of their levels of competence (e.g. by limiting their access to sources of information, or their access to the time or the financial resources which are needed to participate). These inequalities and disadvantages are often further compounded by disparities of power and by institutional biases which lead to democratic and intercultural settings and opportunities being dominated by those who occupy positions of privilege. Systematic marginalisation and exclusion from democratic processes and intercultural exchanges can lead to citizens’ civic disengagement and alienation.” (2016: 18).

comunicação intercultural? São questões que, pensamos, poderão apontar caminhos esclarecedores.

A Escola, por sua vez, espaço físico e social que se pretende congregador das atuações dos seus múltiplos agentes, parece-nos ser um espaço privilegiado onde “Apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l’ouverture dans une perspective de diversité” (Abdallah-Preteceille, 2006: 80) constituem as linhas de ação a ter em conta naquele espaço cada vez mais multicultural. Na verdade, se considerarmos a Escola como célula, para além da família, estruturante e funcional da sociedade, parece-nos de reveladora evidência que a sua responsabilidade na formação de indivíduos tolerantes, em relação àquele que parece diferente, é acrescida.

De facto, atualmente, as mutações da realidade social assumem um ritmo que, se não é vertiginoso, é, sem dúvida, muito acelerado quer por via de fluxos migratórios compulsivos e massivos quer porque a mobilidade das pessoas, no mundo, revela-se extremamente dinâmica. Assim, a realidade escolar reflete, em diferentes manifestações do comportamento dos seus intervenientes, a diversidade cultural dos mesmos.

Neste sentido, urge fomentar, nas nossas escolas, práticas de uma educação intercultural estrategicamente implementada, com “alterações institucionais explícitas nos documentos oficiais que orientam a atividade docente” (Souta, 1999: 307), promovendo “un verdadero modelo completo de enseñanza que afecte a los currículos, a las programaciones, a la formación” (Martínez, 2015: 9), devendo preterir-se intervenções avulsas de elementos da comunidade educativa que, por sensibilidade ou benemerência, atuam espontaneamente em prol da inclusão. Convém, ainda, lembrar que “A educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos.” (Bizarro e Braga, 58), postura que, na nossa opinião, deverá estar arreigada em toda a dinâmica escolar.

Nesta linha de reflexão, o presente trabalho tem como intentos primordiais fazer refletir sobre a urgente pertinência da competência intercultural nas aulas de ELE (ainda

que pensemos que a mesma deveria ser extensível a todas as áreas curriculares²), bem como consciencializar os agentes educativos para a importância da presença de alunos nativos, nessas mesmas aulas, presença (no caso de ocorrer) que se pretende rentabilizadora de uma aprendizagem³ intercultural, de modo a “incentivar en el alumno la reflexión sobre su propia cultura y sobre la cultura meta” (Ponce de León, 2006: 249).

² Para Byram, Gribkova e Starkey “il convient de prendre en compte la dimension interdisciplinaire de l’enseignement – c’est-à-dire de bien comprendre qu’une véritable éducation interculturelle dépasse le simple cadre de la langue étrangère étudiée et est également faite d’une circulation d’informations et d’expériences entre les différentes matières du programme.” (2002 : 17).

³ Consideremos “aprendizagem” como um “processo pelo qual é obtida uma capacidade [...] como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional.” (Conselho da Europa, 2001: 196).

2. Enquadramento teórico

2.1. Conceitos-chave: cultura, multicultural, pluricultural, intercultural, multilinguismo, plurilinguismo

O esclarecimento do significado dos conceitos-chave a serem abordados neste trabalho faz sentido, na justa medida em que um conhecimento mais aprofundado dos mesmos clarifica o entendimento relativamente à perspetiva apresentada.

Por conseguinte, o conceito que merece uma primeira atenção é o de cultura, elemento matricial dos outros conceitos (multicultural, pluricultural, intercultural), contendo estes, na sua aceção, outras abrangências de significado que caracterizam a sua especificidade.

Assim, cultura é um conceito vasto e complexo que, segundo o QRCCD,

“may be construed as having three main aspects: the material resources that are used by members of the group (e.g. tools, foods, clothing), the socially shared resources of the group (e.g. the language, religion, rules of social conduct) and the subjective resources that are used by individual group members (e.g. the values, attitudes, beliefs and practices which group members commonly use as a frame of reference for making sense of and relating to the world). The culture of the group is a composite formed from all three aspects – it consists of a network of material, social and subjective resources. The total set of resources is distributed across the entire group, but each individual member of the group appropriates and uses only a subset of the total set of cultural resources potentially available to them.” (2016: 19).

De salientar, ainda, que a cultura é “l’ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques d’une société ou d’un groupe social⁴ et englobe la totalité des manières d’être existant au sein d’une société; elle comprend, au minimum, l’art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.” (Unesco, 2013: 10).

Por último, salientemos que a cultura, manifestação física e intelectual do ser humano, encerra em si mesma uma interação contínua entre os indivíduos que, numa dinâmica de construção permanente de identidade(s) adquire, através da língua, a sua concretização. Esta, por sua vez, assume, de um ponto de vista comunicacional, a função de difusora, revelando-se a expressão, em potência, da intenção comunicativa. Não esqueçamos, portanto, que a cultura “jamás está definitivamente construída, porque, continuamente por la propia interacción de los seres humanos, está en proceso de construcción. Esto puede apreciarse claramente en el lenguaje que va cambiando a lo largo del tiempo.” (Alsina, 2000: 2).

Por sua vez, o conceito de multicultural (atentemos na composição da palavra que tem *mult(i)* como elemento de composição antepositivo, do latim *multus*, *a*, *um*, significando “abundante”, “numeroso”, “em grande quantidade”) remete-nos para a “mera coexistência de diferentes culturas” (Rico, 2005: 80), não implicando “necessariamente a existência de contactos e interações significativas entre as culturas co-presentes, que podem coexistir no mesmo território ou em territórios contíguos” (Mendes, 2010: 32). Porém, é importante considerar a multiculturalidade como um motor de enriquecimento e desenvolvimento cultural, constituindo um patamar de abertura, relativamente a hipotéticas possibilidades de aprofundamento das relações entre pessoas de culturas diferentes.

No que respeita o conceito de pluricultural⁵, este implica a convivência entre pessoas de diferentes culturas, assente num conhecimento plural das mesmas,

⁴ Relembremos a diversidade de grupos sociais referidos no QRCCD: “This includes nations, ethnic groups, religious groups, cities, neighbourhoods, work organisations, occupational groups, sexual orientation groups, disability groups, generational groups and families.” (2016: 19).

⁵ Convém, a título de comparação com o conceito anterior, esclarecer o sentido do elemento de composição antepositivo *plur (i)*, do latim *plus*, *pluris* que significa “em maior quantidade”, “mais”.

revelando-se necessária uma competência pluricultural ou “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas.” (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Tal conhecimento remete-nos para outra realidade estreitamente relacionada com a competência pluricultural, o plurilinguismo que se distingue de multilinguismo. E, numa abordagem que assume como vetor norteador a lógica, poderíamos afirmar que o plurilinguismo está para a competência pluricultural, como o multilinguismo pode ser o reflexo de uma realidade multicultural. Perante esta, o multilinguismo constitui a sua expressão, porque associada à coexistência de culturas, num espaço geográfico, a coexistência de diferentes línguas é uma consequência natural.

A competência pluricultural comporta em si o plurilinguismo ou a capacidade que os indivíduos têm de estabelecer relações dialógicas entre os conhecimentos que possuem das diferentes línguas, de tal maneira que lhes permitam ser interculturalmente competentes. Assim, perspetivando o plurilinguismo como expressão de uma riqueza cultural, manifestada por indivíduos com uma visão plural, social e culturalmente detentores de diferentes visões da realidade, preconiza-se que os conhecimentos que o indivíduo possui das diferentes línguas concorram para a efetivação de um enriquecimento ao nível do estabelecimento das relações interculturais, tornando-o mais apto e permeável à aprendizagem de outras línguas e, por inerência, ao contacto com outras culturas. Estas, por seu turno, “não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (Conselho da Europa, 2001: 23), observando-se uma ação complementar das mesmas, o que seguramente contribui para a rentabilização das relações interculturais.

Seguindo a linha de análise dos conceitos anteriormente explanados, podemos referir que o prefixo *inter*, elemento integrante da palavra “intercultural”, que em latim significa “entre”, “com intervalos”, “de vez em quando” catapulta-nos para o sentido

mais profundo do conceito que lhe está subjacente, o de intercultural, uma vez que, neste âmbito, “indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités.” (Abdallah-Pretceille, 2004: 49).

Importa, ainda, ter em conta, por uma questão de contextualização histórica, que “le terme «interculturel» fait son apparition, en France, en 1975 dans le cadre scolaire. Son champ d’application s’est ensuite très rapidement étendu aux situations de dysfonctionnement et de crise liées aux questions migratoires.” (Abdallah-Pretceille, 2004: 44), questões que, atualmente, exigem uma reflexão profunda cuja premência está na razão direta do asseguramento da dignidade humana de milhões de pessoas e muito particularmente de milhões de crianças e jovens que, num futuro muito próximo, serão os intervenientes ativamente sociais, potenciais reguladores de eventuais conflitos, ao nível do relacionamento interpessoal e intercultural.

2.2. Interculturalidade e Diálogo Intercultural

Gostaríamos de poder cabalmente afirmar, a bem das relações humanas, que, atualmente, pelo menos de forma mais expressiva, o tecido social, nos diferentes países, não só é multicultural, evidência tão real quanto proeminente, como também é intercultural. Com efeito, se tal afirmação correspondesse à realidade, o avanço qualitativo nas intrincadas relações sociais seria motivo de regozijo.

Parece-nos, então, importante que, para compreendermos a que nível tal avanço é significativo, reflitamos sobre o que é a interculturalidade. Segundo o documento de referencia *Diccionario de términos clave de ELE*,

“es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa⁶ y solidariamente.”.

E tal enriquecimento compreende o respeito pela individualidade do outro, detentor de uma identidade coletiva, revelada, sobretudo, através do seu *modus vivendi*. Este, num processo de relacionamento intercultural, deve ser observado e considerado, numa perspectiva tendencialmente condescendente em relação às maneiras de pensar, de agir, de sentir que, porventura, possam manifestar-se de forma diversa ou até completamente divergente.

E este exercício de respeito mútuo constitui a essência do diálogo intercultural, “processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes” (Conselho da Europa, 2008: 21).

⁶ Refira-se que a criatividade, sendo uma “Função inventiva da imaginação, independente da aptidão intelectual, está intimamente ligada à espontaneidade” (Verbo, 1967: 340), o que nos remete para a ação natural dos comportamentos, não estando estes condicionados por sentimentos intelectualmente dispostos à influência dos preconceitos, pelo que, no contacto com os outros, quer a criatividade quer a espontaneidade atuam no sentido de uma salutar troca de perspetivas.

Observe-se, ainda, que a capacidade dialogante dos indivíduos oriundos de diferentes culturas contribui, de forma decisiva, para a riqueza cultural das sociedades. E, se cada cultura se afirma em função das suas raízes, o seu enriquecimento só estará assegurado, mediante a existência de um contacto construtivo e estimulante com outras culturas. Este é, na nossa perspetiva, um aspeto essencial do diálogo intercultural que se apresenta como sendo “crucial for democratic discussion, debate and deliberation, and for enabling all citizens to contribute to political decision making on an equal footing.” (Conselho da Europa, 2016: 15).

Com efeito, perante a resistência ao diálogo intercultural, existem sérios riscos de se desenvolver um ambiente favorável ao desconhecimento, gerador de atitudes imbuídas de suspeição relativamente à ação do outro, o que, frequentemente desemboca em comportamentos disruptivos de intolerância e discriminação. E tal realidade atinge negativamente os mais frágeis social e economicamente, que, por via da sua vulnerabilidade, estão mais suscetíveis à manipulação, sempre mal intencionada, de gente disfuncional que instrumentaliza, como forma de afirmação, o terrorismo, abominável forma de violência, devendo esta ser “um mal de passagem, estado transitório que se quer o mais breve possível, para dar lugar às grandes realizações e harmonias da paz.” (Lapa, 1983: 238).

Pela sua natureza plural, formadora, construtiva e estruturante, a Escola tem como responsabilidade primacial fazer exaltar, através da ação, valores primordiais da democracia como sejam a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade e a inteireza nas atitudes, promotores de cidadãos defensores do rigor que o respeito pelo outro exige, propugnando uma verdadeira cultura de democracia⁷.

Não esqueçamos, portanto, que “education has a vital role to play in preparing individuals for life as active democratic citizens, and education is in a unique position to guide and support learners in acquiring the competences which they require to

⁷ Convém esclarecer que “culture of democracy” rather than “democracy” is used in the present context to emphasise the fact that, while democracy cannot exist without democratic institutions and laws, such institutions and laws cannot work in practice unless they are grounded in a culture of democracy, that is, in democratic values, attitudes and practices.”(Conselho da Europa, 2016: 15).

participate effectively in democratic processes and intercultural dialogue.” (Conselho da Europa, 2016: 16).

Neste sentido, a ação da Escola transcende em muito alto grau a sua função de formadora, do ponto de vista tecnológico e científico, porque, além de criar as condições necessárias para que os seus alunos se formem tecnológica ou cientificamente, ela constitui o espaço onde os diferentes atores da esfera educativa desenvolvem e potenciam uma das dimensões humanas mais primárias e primordiais, a socialização.

Saliente-se que uma Escola genuinamente versada numa abordagem intercultural extensível a todas as suas valências “Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos possibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes.” (Besalú, 2002: 71).

2.2.1. Conceito de Comunicação e de Competência Comunicativa

A base do diálogo é a comunicação⁸, processo de transmissão e receção de mensagens emitidas por um emissor e rececionadas por um recetor, que deverá estar apto a interpretá-las, através de meios físicos e técnicos, sendo essencial que os intervenientes no ato comunicativo dominem o mesmo conjunto de signos ou símbolos sonoros, escritos, iconográficos, gestuais. A comunicação, por sua vez, implica a existência de uma predisposição psicológica, garante do estabelecimento do contacto comunicacional entre os intervenientes, predisposição que se revela geradora de uma relação de empatia, “capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta.” (Alsina, 2000: 7), em que o indivíduo tenta perceber o comportamento do outro, colocando-se, de mente aberta, no seu lugar.

Note-se, ainda, que todo o ato comunicativo pressupõe o domínio da competência comunicativa, ou a capacidade de transmitir e receber mensagens, adequando o discurso às diferentes situações de comunicação, implicando aquela a distinção entre duas realidades primordiais indissociáveis da comunicação: conhecimento e atuação. Assim, Vacas e Benavente esclarecem (2002:7), a este propósito, que “La actuación lingüística se refiere al uso práctico de la lengua y el conocimiento englobará tanto la gramática como la serie de normas, hábitos y referentes socioculturales que el hablante debe controlar antes de iniciarse un acto de lengua.”.

⁸ Atentemos na reflexão que se faz sobre este conceito no documento *Compétences interculturelles – Cadre conceptuel et opérationnel*: “La communication comprend le langage, ainsi que des comportements non verbaux, allant de l’utilisation de sons (paralangage), de mouvements (Kinésique), de l’espace (proxémie) et du temps (chronémie) à de nombreux aspects de la culture matérielle (aliments, habits, objets, conception visuelle, architecture), et peut être envisagée comme le versant actif de la culture. [...] La compétence comprend des éléments de nature cognitive (connaissances), fonctionnelle (application des connaissances), personnelle (comportement) et éthique (principes pour guider le comportement).” (Unesco, 2013: 12/13).

2.3. Competência Intercultural

2.3.1. Conceito de competência

Antes de refletirmos sobre o conceito de competência intercultural, competência essencial no âmbito da aprendizagem intercultural, esclareçamos, por via de dois documentos oficiais, o conceito de “competência”. Para tal, atentemos no documento *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2007: 5), no qual se define competência como sendo a “combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto.”, ou, como se define mais aprofundadamente no documento QRCCD, competência será “the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context.” (2016: 23).

Por seu turno, a competência intercultural, pelas palavras de Meinert A. Meyer (citado em Oliveras, 2000: 38),

“identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.”.

E, em que medida, numa situação de mediação entre culturas, a identidade dos intervenientes nesse complexo processo pode ser estabilizada? O que se entende, então, por estabilização da identidade?

Pensamos que uma via possível de reflexão engloba dois fatores importantes: a identidade ou o conjunto de características que distinguem o indivíduo, conferindo-lhe a sua individualidade, e o reconhecimento do outro, do estrangeiro, o que, à partida,

comporta a existência de alguma diferença, do ponto de vista cultural. Com efeito, perante a diferença do outro, opera-se uma espécie de dialética, através da qual os intervenientes na mediação encontram-se consigo mesmos, numa busca introspetiva da(s) sua(s) verdade(s), por meio da consciencialização dos traços característicos que lhes conferem não só a sua identidade cultural como também a sua identidade individual.

Assim, este exercício de autorreflexão e de autoconhecimento indissociáveis da aquisição de uma competência intercultural permite que o indivíduo se revele mais permeável à aceitação do outro.

No que se refere à aquisição da competência intercultural, Meyer distingue (citado em Oliveras, 2000: 38) três etapas:

“- Nivel monocultural – La persona se basa mentalmente en su cultura: se enfrenta a todas las acciones que realiza y soluciona todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con las normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura. [...] En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.

- Nivel intercultural - En este nivel, [...] el conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.

- Nivel transcultural – La persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas. [...] La comprensión adquirida en este nivel le permite desarrollar su propia identidad.”

Neste contexto, há toda uma dinâmica que confere à identidade uma dimensão dual, atendendo a que a sua construção - que inevitavelmente não é um processo estático – assume sentido na presença do outro, pois “O outro é indispensável à minha existência, tal como aliás ao conhecimento que eu tenho de mim.” (Sartre e Ferreira, 2004: 221).

Para concluir, parece-nos significativo e importante conhecer as características (na nossa opinião, integradoras dos princípios inerentes à interculturalidade) que, segundo Soderberg (citado em Oliveras, 2000: 39/40), concorrem para a efetividade da competência intercultural:

“- **Es efectiva:** se persigue que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.

- **Es apropiada:** se persigue que la persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.

- **Tiene un componente afectivo:** incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas.

- **Tiene un componente cognitivo:** incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.

- **Tiene un componente comunicativo:** incluye la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.”.

2.4. Urgência de uma Consciência Intercultural

É interessante verificar que, quer no seu sentido etimológico quer no seu sentido atual, a palavra “consciência” comporta em si a noção de conhecimento comum, facto que converge para um dos princípios da interculturalidade que se traduz na defesa de que é mais significativo, porque mais importante, considerar o outro na sua semelhança do que na sua diferença, apesar de esta dever ser construtivamente tida em conta, no complexo processo das relações humanas.

Salientemos que não existe uma cultura pura, conservada intacta. Toda a cultura é uma mistura, uma mestiçagem construída ao longo dos séculos e que pouco a pouco conquistou a sua originalidade, a sua definição, as suas especificidades. (Abdallah-Preteille e Porcher, 1996: 19). Também Klineberg defende (citado em Abdallah-Preteille, 2004: 63) que “Pour comprendre la culture, il faut se préoccuper autant des ressemblances que des différences et voir aussi dans quelles conditions et avec quelle probabilité apparaissent les différences”, sendo, ainda, de salientar que “aquilo que, por comodidade, tantas vezes denominamos culturas nacionais são afinal culturas que se estribam numa rede de vasos comunicantes.” (Outeirinho, 2006: 173). Tal dever-nos-ia imperativamente conduzir na corrente da exploração das referidas semelhanças entre as culturas, no sentido de melhor compreendermos a mestiçagem do tecido social, fator constitutivo da riqueza do mesmo.

2.4.1. Consciência Intercultural

Ao perguntarmo-nos sobre a pertinência da existência de uma Consciência Intercultural⁹, surge-nos um caminho de resposta que certamente envereda pelo surgimento de outras perguntas que urge fazer: Estamos nós conscientes da importância do conhecimento de manifestações culturais diferentes? Temos nós consciência da riqueza pessoal e coletiva que a aprendizagem de línguas estrangeiras constitui?¹⁰ Estamos nós conscientes de que a predisposição para conhecer o outro, o “diferente” (que não será tão diferente assim) mitiga ou elimina o sentimento de medo face ao desconhecido? Decerto que convém estarmos cientes de que, ao nível das relações humanas, “El desconocimiento de “el otro” lo deshumaniza” (Alsina, 2000: 6), porque é gerador de “representaciones estereotipadas” (Ponce de León, 2006: 254), circunstância que abre um leque alargado de possibilidades de conflito, pois “o outro” é um ser humano consciente dessa incontestável e inalienável condição, comportando em si uma narrativa vivencial plena de legitimidade. Há, pois, que substituir o desconhecimento e subsequente medo pela curiosidade e abertura.

Ora, a aprendizagem de línguas estrangeiras revela-se de suma importância no encurtamento de uma “distância cultural” entre indivíduos, de modo a atenuar ou extinguir o preconceito, “Instrument de défense contre l’angoisse, expression d’une

⁹ Veja-se a definição de CI que o QECR apresenta: “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.” (Conselho da Europa, 2001: 150).

¹⁰ A este propósito, consulte-se o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*: “A aprendizagem de línguas ajuda os estudantes a evitar a criação de uma imagem estereotipada dos outros, a desenvolver a curiosidade e a abertura à alteridade, assim como a descobrir outras culturas. A aprendizagem de línguas ajuda a perceber que a interação com pessoas com uma identidade social e uma cultura diferentes é enriquecedora.” (2008: 37)

insatisfaction, révélateur d'une étroitesse d'esprit" (Abdallah-Pretceille, 2004: 63), fruto do desconhecimento e obstáculo ao entabulamento das relações interculturais.

Em que medida a aprendizagem de uma L2 ou outras pode favorecer aquele encurtamento? Se considerarmos que "La première fonction de la langue est probablement de distinguer l'«autre», celui qui ne parle pas cette langue." (Abramovici, 2006: 96) e que aprender "Une autre langue nous autorise à prendre d'autres chemins, nous aiguille sur d'autres directions," (Abramovici, 2006: 100) no sentido da descoberta do outro, estaremos, porventura, no encaço dessa tão almejada aproximação. Todavia, não podemos, de forma alguma, ignorar que "el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera debe ser realista en relación con lo que se puede enseñar y aprender. El alumno tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta, ya que influye en cómo ve él la nueva cultura. (Oliveras, 2000: 34).

Contudo, a abertura ao outro pressupõe um percurso reflexivo tão íntimo quanto um profundo exercício de consciencialização é necessário para o fazer, na medida em que, como nos lembra Américo Peres (citado em Bizarro e Braga, 59), "Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...)", tendo em conta que "the meanings and feelings witch people attach to particular cultures are personalised as a consequence of their own life, personal experiences and individual personalities" (Conselho da Europa, 2016: 20).

É através do exercício de reflexão supra mencionado que se opera "le nécessaire passage de l'égoïsme [...] à l'objectivité, au relativisme culturel défini [...] comme la conséquence de décentrations successives opérées par l'individu qui est alors capable de "considérer chaque élément culturel en rapport avec la culture dont il fait partie" (Abdallah-Pretceille, 2004: 63), "relativizando lo que se podría denominar la "superioridad cultural" - esto es, la creencia¹¹ según la cual la cultura de un individuo es superior a la cultura ajena -." (Ponce de León, 2006: 253/254).

¹¹ A este propósito, podemos relembrar que "Las creencias y los valores tienen que ver con el efecto que producen determinados hechos y realidades, en el curso del tiempo, en quienes comparten una misma cultura, es decir, las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos culturales, el grado en el que son considerados señas de identidad, así como los sentimientos que provocan" (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*).

Através de tal atitude, o entabulamento de relações interculturais pode já não ser somente um vislumbre, circunstância de uma postura politicamente correta, mas a concretização processual de uma realidade.

3. Prática pedagógica

3.1. Contextualização

3.1.1. A realidade educativa

Durante o ano letivo 2015-2016, realizei estágio pedagógico na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, escola integrante do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, situado em Espinho, cidade do litoral norte do distrito de Aveiro.

Trata-se de uma escola cuja oferta educativa engloba o ensino regular e profissional, desde o sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade, realidade que confere alguma heterogeneidade ao perfil do corpo discente, atendendo ao facto de aquelas duas vias de ensino integrarem alunos cujos interesses, expectativas e predisposições face ao estudo se manifestarem de modo assaz díspar. Refira-se, igualmente, que estão inscritos, na escola, alguns alunos oriundos de outros países, tais como Argentina e Venezuela. Tal diversidade, ao nível do corpo discente, justifica que a comunidade educativa, nomeadamente os órgãos de gestão da escola, estabeleçam como forças norteadoras da sua atuação, e constantes do seu Projeto Educativo, os valores do respeito, igualdade e inclusão, como podemos verificar, através da leitura daquele documento, no qual é sublinhada “a defesa incondicional dos valores da escola pública de qualidade, traduzidos inquestionavelmente em práticas de confiança, exigência, trabalho, rigor, transparência, respeito, igualdade, inclusão, participação democrática e responsabilidade.” (Agrupamento de Escolas Doutor Manuel Gomes de Almeida, 2013: 23).

O núcleo de estágio que integrei era constituído somente por mim, facto que não obstou a que a discussão de ideias tivesse ocorrido, ainda que, no contexto da escola

onde realizei o estágio, somente com a orientadora e com a supervisora. Reconheço, porém, que um núcleo de estágio constituído por dois ou mais professores reflete uma realidade em que a partilha de ideias, estratégias e práticas oferece, naturalmente, um maior leque de possibilidades de discussão e de reflexão.

A turma à qual ministrei as aulas era constituída por vinte alunos do oitavo ano de escolaridade cujo nível de formação se enquadrava no nível II, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, tendo aqueles frequentado um total de três tempos letivos semanais de quarenta e cinco minutos, distribuídos por noventa minutos mais quarenta e cinco minutos. Por sua vez, os alunos que constituíam a turma eram oriundos de duas turmas diferentes (Turmas 3.^a e 5.^a), o que contribuiu para que a turma revelasse, no seu conjunto, laivos de instabilidade ao nível disciplinar. Aquela era integrada por dois alunos latino-americanos: um aluno originário da Argentina e uma aluna oriunda da Venezuela, tendo ambos chegado a Portugal, no ano de 2014, em fevereiro e em dezembro, respetivamente.

Aquela circunstância motivou a escolha do tema do presente trabalho, uma vez que, como veremos posteriormente, num outro ponto de reflexão, a presença daqueles alunos permitiu que estratégias e atividades, promotoras de uma abordagem didático-pedagógica estrategicamente direcionada pelos vetores que delineiam a aprendizagem intercultural, tivessem sido implementadas.

De todo em todo, outros fatores de ordem pessoal me conduziram à opção acima referida, como sejam o meu olhar atento e apreensivo (pois nada de substantivo tem sido concretizado no sentido da promoção de uma profunda e verdadeira convivência entre indivíduos provenientes de culturas diferentes) à realidade cada vez mais multicultural das nossas escolas e a minha experiência como estudante de línguas estrangeiras que, desde cedo vivenciei e, em cujas aulas, os professores faziam ponto de honra em afirmar que a política e a religião eram temas tabu e, como tal, de abordagem proibida. Refira-se que tal postura esmaecia, de certa maneira, o meu entusiasmo pela aprendizagem das línguas em questão, pois, na minha perspetiva, aquele espaço era uma oportunidade excecional e fascinante de conhecer e perceber posturas políticas e

religiosas de pessoas provenientes de diferentes partes do mundo, em suma, de diferentes culturas.

No ano letivo antes mencionado, lecionei nove aulas de noventa minutos e uma aula de quarenta e cinco minutos, nas quais abordei as seguintes unidades didáticas: “En contacto”, “Buena Estancia”, “Nos vamos a comer”, “Bienestar” e “Muchos lugares”.

3.2. Metodologia utilizada na implementação e no desenvolvimento das atividades

A implementação e a prossecução das atividades propostas, ao longo das dez aulas, tiveram como vetores orientadores o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos desde uma perspetiva comunicativa, em que a abordagem dos conteúdos perpassou a intenção estratégica de pôr em execução a aprendizagem intercultural que, como sabemos, propugna a reflexão sobre aspetos das duas culturas: a do aluno e a cultura meta (Ponce de León, 2006: 252). Assim, segui a proposta de planificação apresentada por Ponce de León, compreendida em três fases que passo a transcrever:

“1) reflexión del alumno sobre su propia conducta cultural, a través de diferentes actividades significativas;

2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes materiales que proporcionen el *input*;

3) puesta en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta.” (2006: 252).

Refira-se, ainda, que as unidades didáticas foram planificadas à luz “de la enseñanza mediante tareas” (Zanón, 1999: 16), (em que “La organización de las tareas¹² en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje” (Zanón, 1999: 16), enfoque de tipo comunicativo, em que a aprendizagem é desenvolvida, tendo como pressuposto a cooperação entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, no qual os alunos interagem para desenvolverem uma tarefa. E esta “no es algo que se realice de forma espontánea e improvisada, sino que conviene

¹² Consideremos a definição de “tarefa” proposta por Ernesto Martín Peris: “el concepto de tarea es único: actividad dirigida a un aprendizaje significativo (“proceso mediante el cual el nuevo material de aprendizaje se pone en relación con las unidades [...] de la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ellas;” [...] Dos condiciones son necesarias para que el aprendizaje sea significativo: que el contenido sea potencialmente significativo – es decir, susceptible de insertarse en la unidades cognitivas ya existentes – y que en el alumno exista una actitud favorable para aprender de modo significativo”) (1999: 30) de la lengua mediante la práctica de la comunicación;” (1999:31).

estructurarla en una serie de fases o pasos que contribuirán a preparar mejor su ejecución” (Martín Peris, 1999: 31).

A intenção de conferir à implementação e desenvolvimento das atividades uma abordagem intercultural fez com que os dois alunos cuja língua materna é o espanhol fossem incitados a intervir, transmitindo, sempre que se justificasse, o seu testemunho¹³ de representantes da cultura latino-americana, já que

“El testimonio constituye un material auténtico, breve, sugestivo por su veracidad [...] Nos permite identificar contenidos socioculturales asociados a parámetros de conducta como puntapié para reflexionar sobre choques y malentendidos culturales, y para concientizar al aprendiente sobre las características de su cultura de origen sin naturalizarla como la única posible, huyendo así del peligro de la intolerancia” (Martínez, 2014: s.p.).

Os temas das unidades didáticas foram selecionados, tendo como base de seleção a planificação anual de Espanhol, nível II, e as expectativas e interesses dos alunos, fator tanto mais importante quanto a motivação dos mesmos é alicerçada em abordagens conformes às suas áreas de interesse pessoal, tanto mais que, “En el caso de alumnos escolarizados, para los que la lengua extranjera es una asignatura más en su plan de estudios, esa motivación inicial puede no estar tan clara y es necesario suscitarla partiendo de sus intereses y de acuerdo con las características psicológicas de su edad” (Fernández, 2001: 17).

Associando este pressuposto a uma perspectiva intercultural, importa referir que “la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.” (Besalú, 2002: 72). Tentou-se, assim, imprimir à dinâmica das atividades letivas a dimensão propugnada no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que considera o aluno como “hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los

¹³ Martínez Pérsico apresenta o testemunho como sendo “el *input* o disparador para la sensibilización y reflexión intercultural” (2014: s.p.).

aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.”.

As unidades didáticas lecionadas pretendem encerrar em si mesmas os pressupostos teóricos antes referidos, tendo-se privilegiado o trabalho de pares e em grupo, pois “trabajar y colaborar juntos ayuda a conocerse mejor y a provocar situaciones reales de comunicación que ocasionarán momentos de falta de entendimiento. Éstos podrán ser enfocados correctamente por el profesor, guía y asesor intercultural, con el objetivo de obtener aprendizajes significativos de todos esos momentos.” (Martínez, 2015: 11). Também, o trabalho de pares e de grupo permite “aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. [A estes] devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interação oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de Espanhol.” (Ministério da Educação, 1997: 30).

E, em alguns daqueles trabalhos de pares e de grupo, recorreu-se, como defende Zanón (citado em Moreno, 2016: 14) à “simulación de contextos reales en el aula para proporcionar estrategias de comunicación a los aprendices”. Refira-se, a este propósito, que Roncke (citado em Moreno, 2016: 15)

“enumera los beneficios de los juegos de rol y las improvisaciones, entre los que destacan: el desarrollo de la empatía hacia las otras personas, el entendimiento de los valores culturales y códigos de la cultura meta y de la propia, la reducción de la ansiedad por hablar en lengua meta, aprender a asumir riesgos, aprender nuevos caminos en la percepción no verbal y su propia expresión, construir confianza, enfrentarse a conflictos y resolverlos en grupo”.

Tal perspectiva relativamente ao processo de implementação e dinâmica de atividades, em contexto de sala de aula, é igualmente defendida por Abdallah-Pretceille: “il convient de développer des approches qui mettent en jeu, de manière plus directe et spontanée, l’expérience des individus: jeux de rôle, simulations, jeux divers de perception et de communication, discussion, échanges” (2004 : 199).

A implementação de algumas atividades, como veremos nos pontos seguintes, comportou em si mesma uma preocupação estratégica de incentivar e desenvolver o sentido de observação, como defendem Celentin e Serragiotto (citado em Martínez: 2014), afirmando que “la cosa migliore è proporre delle attività che prevedano l’osservazione e l’analisi di una situazione concreta, seguite da attività di confronto con la propria cultura”.

Por último, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre o seu desempenho, preenchendo uma ficha de autoavaliação (anexo 1), ferramenta que tem como propósito ajudá-los a eles e a mim, a definir linhas orientadoras, durante o processo de ensino e aprendizagem. De facto, “o maior potencial para a auto-avaliação [...] reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.” (QECR, 2001: 263).

3.2.1. Atividades desenvolvidas durante as aulas relativas à primeira UD supervisionada

A primeira UD supervisionada tinha como título “Buena estancia”. Na primeira aula, apresentou-se uma canção intitulada “Generación Caracol”, em que o título constituía o ponto de partida, tendo sido feitas perguntas aos alunos no sentido da antecipação do conteúdo temático da mesma canção, com base no título. Seguiu-se a sua audição, devendo os alunos completar a letra, uma vez que estava incompleta (anexo 2). Após ter sido entabulada uma pequena troca de impressões sobre o seu significado, solicitou-se aos alunos que identificassem palavras que, de alguma forma, pudessem estar relacionadas com os diferentes tipos de casa, ao que se seguiu a realização de uma ficha de trabalho sobre aquele conteúdo (anexo 3).

Num passo seguinte, foi projetado um *powerpoint* sobre as divisões da casa, foram feitas perguntas sobre possíveis ações que se poderiam realizar em cada uma delas, tendo sido, ainda, perguntado aos alunos qual era a sua divisão preferida e o motivo da sua escolha. Foi projetada uma imagem de um quarto que devia ser descrita com a ajuda de palavras e expressões disponibilizadas, trabalho de expressão escrita realizado em pares que foi, posteriormente, apresentado ao grupo turma.

A segunda aula começou com uma troca de impressões sobre o tipo de casa em que os alunos preferiam habitar e, de uma forma geral, os Portugueses, tendo sido, depois pedido aos alunos que referissem a ideia que tinham acerca das preferências dos Espanhóis.

Seguiu-se o visionamento de um vídeo sobre uma casa de uma família espanhola, em que esta fazia uma “visita guiada” àquela, a propósito do qual foi realizada uma ficha de compreensão oral (anexo 4). Seguidamente, foi pedido aos alunos que imaginassem uma situação, em que a família pretendesse alugar a casa, pelo que lhes foi perguntado o que é que a família deveria fazer. Num momento seguinte, foi distribuído,

pelos alunos, um conjunto de anúncios cujo conteúdo versava o aluguer ou venda de casas, a partir do qual se abordou o conteúdo gramatical “Apócope de los adjetivos *grande, bueno, malo, primero y tercero*”, ao que se seguiu uma atividade de compreensão escrita, através da leitura de um texto, atividades que, pela sua autonomia relativamente a outras atividades, se inserem no conjunto de tarefas a que Zanón designa de “tarefas capacitadoras” (1999: 32).

Numa última fase da aula, os alunos deveriam, em pares, redigir um diálogo entre um funcionário de uma agência imobiliária e um cliente, devendo ocorrer a situação em que o aluno argentino, no diálogo com o seu colega (o aluno argentino era o cliente e o seu colega era o funcionário da agência imobiliária) manifestava a sua intenção de alugar um espaço para habitar, ao que o funcionário referia a palavra “casas”, gerando tal situação um mal-entendido, pois esta palavra tem um significado diferente na Argentina: a palavra “casas” significa “caserío de una estancia” ou “conjunto de casas de una población” (*Diccionario de la Lengua Española*).

Por último, foi distribuída pelos alunos uma ficha de autoavaliação relativa à UD que, como foi referido no ponto anterior deste trabalho, tinha como objetivo orientar o sentido do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta a atuação dos alunos e da professora.

3.2.2. Atividades desenvolvidas durante as aulas relativas à segunda UD supervisionada

A segunda UD supervisionada intitulava-se “Nos vamos a comer”. A primeira aula desta UD teve início com uma manifestação de preferências relativamente às refeições e hábitos alimentares dos alunos, a que se seguiu a audição de três melodias às quais aqueles deveriam associar as três principais refeições do dia e justificar as suas respostas.

Num momento seguinte da aula, procedeu-se a uma reflexão, no sentido de se fazer uma auscultação dos conhecimentos dos alunos sobre os hábitos dos Espanhóis, relativamente à alimentação, nomeadamente o número de refeições que, por norma, fazem e pratos que os alunos associassem a Espanha. Por sua vez, o aluno argentino e a aluna venezuelana foram convidados a intervir, a fim de partilharem informações sobre os aspetos antes mencionados na Argentina e na Venezuela.

Seguidamente, foi distribuído aos alunos um texto sobre os hábitos alimentares dos Espanhóis (anexo 5) que foi lido e explorado, ao que se seguiu a realização de uma ficha de trabalho sobre o mesmo (anexo 6). Observe-se que, nesta fase da aula, houve a intenção de seguir a proposta de planificação apresentada por Ponce de León, referida no ponto 3.2. deste trabalho.

A partir do texto acima referido, e a propósito de uma expressão coloquial nele inserta, fez-se o estudo um pouco mais aprofundado de algumas expressões coloquiais, seguindo-se (obedecendo a uma transição contextualizada) a abordagem do conteúdo gramatical “Preposiciones”. Num outro momento, os alunos realizaram um exercício de vocabulário, no qual constava a palavra “batidora”, tendo sido, mais uma vez, solicitada a intervenção do aluno argentino, de modo a que este partilhasse com os seus colegas a informação de que, na Argentina, “batidora” significa “acusadora”. Assim, através de tal abordagem, pretendeu-se, também, desenvolver a competência intercultural dos

alunos, mormente a do aluno argentino, conhecedor das diferenças culturais entre a cultura estrangeira e a cultura portuguesa, realidade sobre a qual se refletiu no ponto 2.3., “Competência Intercultural”.

A segunda aula da UD começou com o estabelecimento de uma “ponte” com a aula anterior, tendo sido pedido aos alunos que associassem o nome de dois dos alimentos estudados à amizade e ao sorriso, devendo justificar as suas respostas. Foi feita uma transição deste momento da aula para o seguinte, que consistiu na projeção, visionamento e exploração das imagens de um texto (o texto só foi distribuído posteriormente), de modo a fazer-se uma reflexão sobre as mesmas, já que algumas diziam respeito à cultura espanhola e outras à cultura latino-americana (anexo 7), tendo sido solicitada a intervenção da aluna venezuelana para que explicasse aos seus colegas em que consistiam alguns dos pratos presentes nas imagens. Assim, através desta atividade, procurou-se sublinhar a importância do sentido de observação como é defendido por Celentin e Serragiotto, como se pode verificar pela leitura do ponto 3.2.. Num passo seguinte, os alunos leram o texto, em silêncio, tendo sido feita, seguidamente, a sua leitura em voz alta, iniciada pelo aluno argentino e continuada por outros alunos, dentre os quais a aluna venezuelana.

Seguiu-se a realização de um exercício sobre o significado das expressões idiomáticas estudadas na aula anterior, ao que se seguiu a realização de uma ficha de trabalho sobre vocabulário (anexo 8).

Numa última fase da aula, os alunos, em grupos de três, criaram um diálogo cujos intervenientes eram um empregado de mesa e dois clientes e cuja ação se passava num restaurante, seguindo-se a dramatização da referida situação da vida real, atividade comunicativa proposta por Zanón, como pudemos verificar aquando da leitura do ponto 3.2..

Num último momento, foi distribuída pelos alunos uma ficha de autoavaliação referente à UD que, como foi referido no ponto 3.2., “Metodologia utilizada na

implementação e no desenvolvimento das atividades”, tinha como objetivo ser um instrumento de reflexão sobre a orientação do processo de ensino e aprendizagem, no que respeita a atuação dos alunos e da professora.

3.2.3. Atividades desenvolvidas durante as aulas relativas à terceira UD supervisionada

A terceira UD tinha como título “Bienestar”. A primeira aula começou com a projeção de uma imagem de pessoa aparentemente saudável (anexo 9), tendo sido entabulada uma troca de impressões sobre o seu estado de espírito bem como uma pequena conversa sobre eventuais hábitos saudáveis que os alunos deviam imaginar que a referida pessoa da imagem deveria ter, procedendo-se ao registo, no quadro, das afirmações proferidas por aqueles.

Num passo seguinte da aula, foi distribuída uma ficha de trabalho (anexo 10) sobre bons e maus hábitos, tendo sido feita, antes da sua resolução, uma exploração das imagens, numa intenção de descoberta e aprofundamento de conhecimentos relativamente a conteúdos lexicais.

Seguidamente, foi novamente projetada a imagem, tendo sido perguntado aos alunos o que é importante fazer para que nos sintamos bem física e psicologicamente, tendo sido feito o registo das respostas daqueles, no quadro, de forma a que, a partir daquele registo, se introduzisse o conteúdo gramatical “presente de subjuntivo”, sobre o qual os alunos deveriam fazer alguns exercícios (anexos 11 e 12).

Na última fase da aula, os alunos redigiram cinco recomendações que deveriam fazer ao seu colega sobre como ter uma vida saudável.

A segunda aula iniciou com o visionamento de um vídeo, a propósito do qual os alunos deviam identificar e considerar a prática de desporto como sendo um hábito de vida saudável. Seguiu-se uma atividade que teve como objetivo explorar e aprofundar os conhecimentos dos alunos relativamente ao vocabulário cujo tema era o desporto. Tratou-se de um concurso baseado no modelo “Palavra(s) tabu”: a turma foi dividida em quatro grupos de cinco elementos, tendo sido constituídas quatro “equipas”, tendo cada uma destas uma imagem (que não podia ser mostrada aos alunos que integravam os outros grupos) correspondente a uma modalidade desportiva (anexo 13), em que no verso estavam escritas duas palavras que não podiam ser proferidas. Após os elementos

de cada grupo terem trocado impressões sobre o conteúdo da imagem, durante um minuto, o porta-voz, previamente eleito, descreveu a imagem, de modo a que os alunos dos outros grupos adivinhassem o nome da modalidade desportiva em questão, na pessoa do porta-voz, tendo tido, igualmente, um minuto para conferenciarem, antes de dar a resposta.

Num momento seguinte da aula, os alunos realizaram um exercício de compreensão oral e escrita sobre outras vantagens da prática de desporto (anexo 14) e, após a sua correção, os alunos visionaram um anúncio publicitário, a partir do qual lhes foi solicitado que identificassem quatro palavras rapidamente associáveis ao desporto, a saber: “trabaja”, “esfuérate”, “humildad” e “respeto”.

Após os alunos terem dado as suas respostas, iniciou-se uma reflexão coletiva sobre os hábitos (modalidades desportivas mais praticadas, frequência da prática desportiva) referentes à prática desportiva dos Portugueses, Espanhóis, Argentinos e Venezuelanos (esta ordem seguiu a evolução da referida reflexão) cujas respostas foram sendo registadas no quadro. Foi solicitada a intervenção dos alunos latino-americanos, a fim de que confirmassem algumas das afirmações feitas sobre a Argentina e Venezuela e acrescentassem alguma informação importante, reforçando a intenção de conferir a esta atividade uma abordagem intercultural, considerando aqueles alunos “hablantes interculturales” (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*), capazes de estabelecer pontes entre a cultura de origem e a de países latino-americanos, como foi focado no ponto 3.2..

Seguidamente, foram distribuídos três textos diferentes (anexos 15,16 e 17): um sobre o desporto em Portugal, outro sobre o mesmo tema em Espanha, e um terceiro sobre o desporto na Argentina e na Venezuela (cada fila de alunos tinha um texto diferente). Porém, antes da sua leitura, houve uma interação entre aluno-aluno e alunos-professora sobre o conteúdo das imagens que ilustravam aqueles, sobre os quais foi realizada uma ficha de trabalho sobre cada texto com perguntas iguais (anexos 18, 19 e 20) tendo sido, posteriormente, corrigidas ao nível do grupo turma, a fim de serem tiradas conclusões sobre o conteúdo dos textos, numa perspetiva comparativa de

culturas, como é demonstrado por Ponce de León, na segunda fase de planificação referida no ponto 3.2..

Numa última fase da aula, foi solicitado aos alunos - depois de uma troca de impressões sobre que medidas deveriam ser tomadas para que todas as pessoas pudessem praticar desporto - que fizessem, em pares, um cartaz para uma campanha de prática de desporto. Para a concretização do referido cartaz, os alunos deveriam continuar a frase seguinte: “Para que todas las personas puedan hacer deporte, es necesario que/ es importante que/ es urgente que...”.

Por fim, foi distribuída pelos alunos uma ficha de autoavaliação referente à UD, à semelhança do que tinha sido realizado nas aulas anteriores.

3.3. O aluno nativo como mediador

3.3.1. Conceito de Mediação

A Mediação resulta do “ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, fações, países etc., a fim de dirimir divergências ou disputas” (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2015: vol. IV).

Direcionando o conceito de mediação para as questões relacionadas com a interculturalidade, como advoga Carlos Giménez (citado em Giménez, 2010: 67), a mediação intercultural é

“uma modalidade de intervenção de partes terceiras, em e sobre situações de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e a aproximação das partes, a comunicação e compreensão mútuas, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação do conflito e a adequação institucional, entre actores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados”.

Observemos, também, que a mediação, atividade comunicativa, permite, como nos elucida o documento de referência QECR (2001: 129), que o utilizador da língua exerça a função de intermediário entre interlocutores que, pelo facto de não conhecerem em profundidade a língua, não conseguem comunicar com eficácia.

E, tendo em conta essa função, o “mediador comunicativo” assume a função de “ponte” entre locutores que se transformam em interlocutores por força da sua ação. Como atividades de mediação, o documento de referência antes citado (2001: 129) apresenta as seguintes: “interpretação oral e a tradução escrita, assim como o resumo e a reformulação de textos na mesma língua”.

3.3.1. Os alunos nativos e a Mediação

A presença integrada dos alunos nativos, no grupo turma, pretende corporizar um princípio da aprendizagem intercultural que sublinha categoricamente a importância do “actor intercultural” (Oliveras, 2000: 37) ou segundo a mesma autora, “persona que adquiere una competencia intercultural y su función es ser un mediador entre las culturas en contacto.” (2000: 37). Observe-se que Taft (citado em Oliveras, 2000: 37) define mediador cultural como sendo

“la persona que facilita comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura. El papel del mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Para facilitar esta tarea, el mediador debe ser capaz de participar en ambas culturas, de manera que, en cierto sentido, ha de ser bicultural.”.

Os dois alunos oriundos da Argentina e da Venezuela preenchem o requisito atrás referido, uma vez que, apesar de terem nascido e vivido até aos treze e catorze anos naqueles países, os seus ascendentes, emigrantes portugueses, asseguraram que a língua e cultura portuguesas integrassem o seu desenvolvimento pessoal.

Tendo em conta as características antes referidas dos alunos em questão, as suas intervenções foram avultadas vezes direccionadas para abordagens que, em contexto de aula, se revelassem enriquecedoras das aprendizagens, assumindo diferentes vertentes, como foi explicitado nos pontos 3.2.1., 3.2.2. e 3.2.3., a saber: partilha de informação relativa à cultura latino-americana, esclarecimento de mal-entendidos, tradução.

Podemos, então, concluir que o facto de aqueles alunos integrarem a turma constituiu uma circunstância condicionadora da planificação, implementação e desenvolvimento das atividades, circunstância que foi sempre considerada uma força motriz de todo o processo de ensino-aprendizagem.

4. Análise de resultados

4.1. Análise dos resultados decorrentes da aplicação da ficha de autoavaliação

A ficha de autoavaliação (ver anexo1) foi facultada aos alunos da turma em que lecionei dez aulas, no âmbito do estágio pedagógico em ELE, no final de cada UD, tendo como objetivo, como foi referido em pontos anteriores deste trabalho, aferir sobre a evolução do processo de ensino-aprendizagem bem como sobre a importância dos alunos nativos no desenvolvimento do mesmo. A presente análise refere-se à ficha de autoavaliação distribuída no fim das unidades didáticas supervisionadas, a saber: “Buena estancia” (1.^a), “Nos vamos a comer” (2.^a) e “Bienestar” (3.^a).

Dado que a turma era constituída por apenas vinte alunos, a percentagem atribuída a cada aluno corresponde a um valor percentual de cinco por cento, facto que deverá ser tido em conta aquando da análise dos resultados.

Refira-se que para cada UD, como antes referido, os alunos realizaram a sua autoavaliação, em documento próprio, pretendendo-se avaliar o grau de dificuldade sentida, aquando da realização das atividades propostas e a importância da participação dos alunos nativos, no desenvolvimento das mesmas.

Os resultados obtidos, após a leção da primeira UD, encontram-se representados nos gráficos 1 e 2.

He sentido dificultades en la realización de las actividades propuestas - UD "Buena estancia"

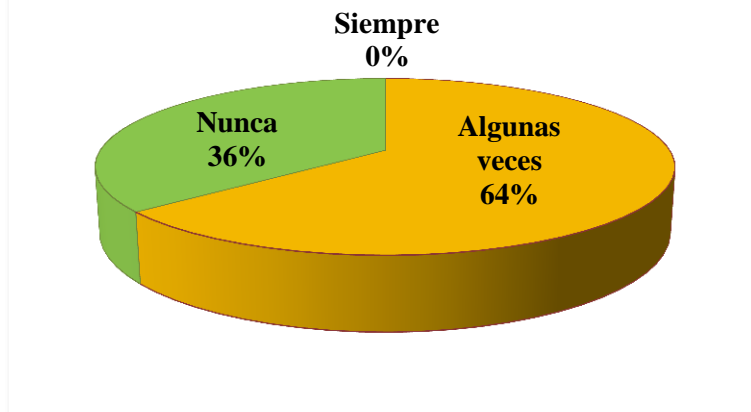


Gráfico 1

De acordo com a análise do gráfico 1, constata-se que não há qualquer aluno que tenha revelado sempre dificuldades na realização das atividades propostas. No entanto, sessenta e quatro por cento dos alunos, por vezes, revelaram dificuldades, as quais foram sendo colmatadas, no decorrer das aulas, de modo a aqueles prosseguirem com a realização das atividades.

Las intervenciones de mis compañeros hispanohablantes fueron útiles - UD "Buena estancia"

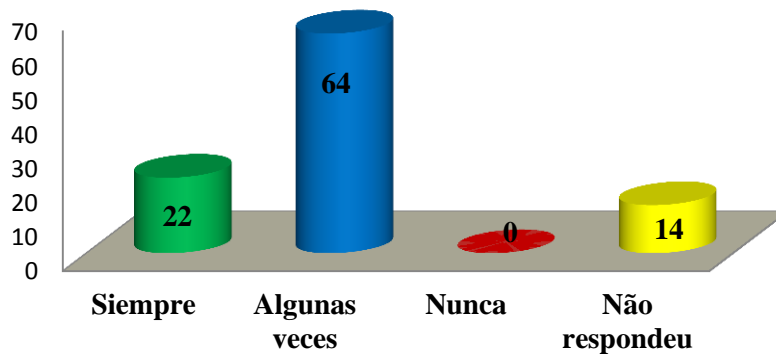


Gráfico 2

No que se refere ao gráfico 2, inferimos que oitenta e seis por cento dos alunos consideram que os testemunhos dos alunos nativos foram úteis (sempre ou algumas vezes), o que é indicativo da sua importância, no desenvolvimento do processo de

ensino-aprendizagem. A intervenção daqueles alunos, devidamente enquadrada e gerida pela docente, acabou por se revelar enriquecedora e promotora de uma positiva dinâmica de aula.

Seguidamente, nos gráficos 3 e 4, apresenta-se os resultados relativos à segunda UD.

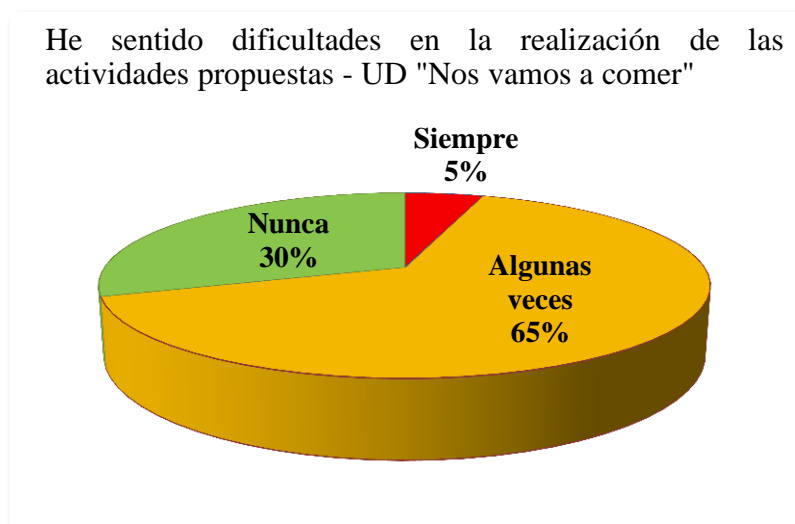


Gráfico 3

Nesta segunda UD, verifica-se, pela análise do gráfico 3, que noventa e cinco por cento dos alunos não sentem, ou sentem apenas algumas vezes, dificuldades na realização das tarefas propostas. Tal facto é indicador da adequação das mesmas ao processo de ensino-aprendizagem bem como ao perfil dos alunos. Refira-se que apenas um aluno revelou sempre dificuldades, o que, num universo de vinte alunos, é pouco significativo.

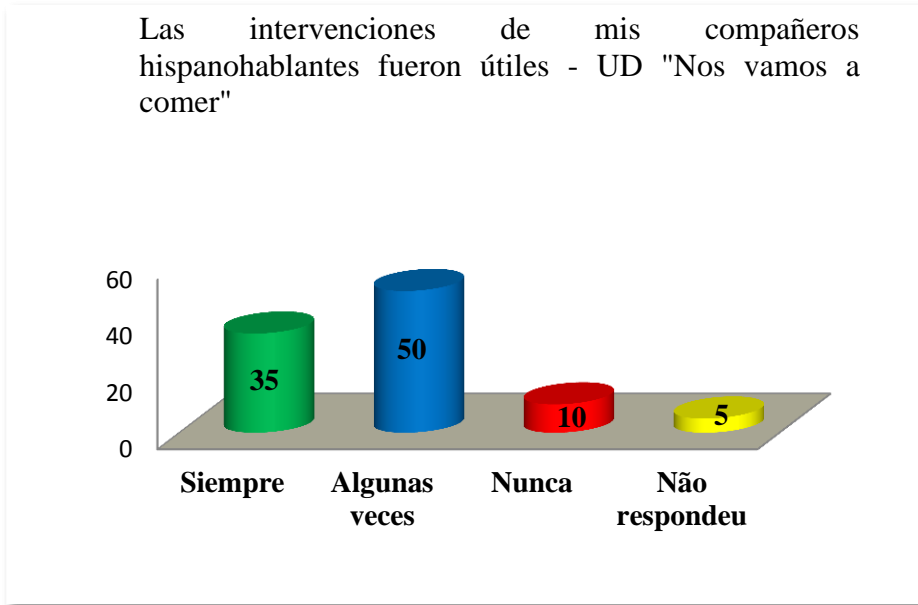


Gráfico 4

Da análise do gráfico 4, observamos que oitenta e cinco por cento dos alunos consideram que as intervenções dos colegas nativos foram úteis, revelando-se importantes para uma melhor compreensão dos conteúdos.

A análise relativa à terceira UD encontra-se representada nos gráficos 5 e 6.

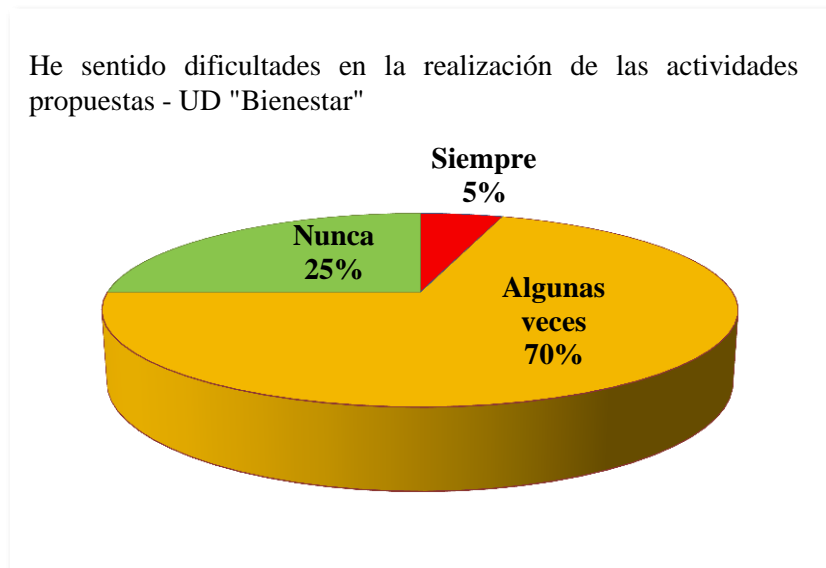


Gráfico 5

Observando o gráfico 5, verificamos que somente um aluno revelou sempre dificuldades na realização das tarefas propostas, não tendo vinte e cinco por cento dos

alunos demonstrado quaisquer dificuldades, aquando da prossecução das mesmas. De referir que setenta por cento daqueles revelaram ter sentido algumas vezes dificuldades que foram sempre objeto de explicitação mais detalhada, de modo a que as atividades fossem concluídas com sucesso.

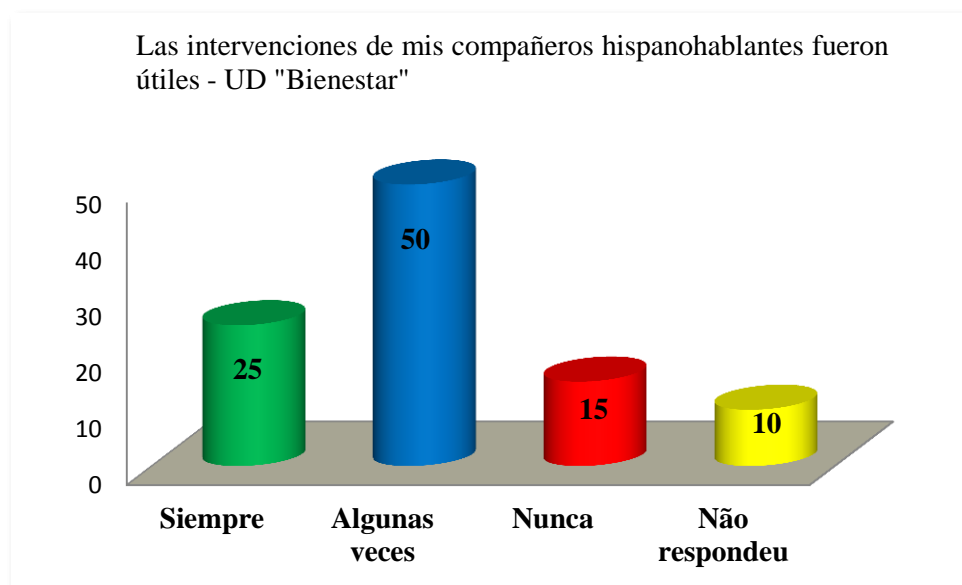


Gráfico 6

A análise dos resultados referentes a esta UD corroboram os resultados obtidos nas unidades anteriores, ao demonstrarem a adequação das atividades propostas ao perfil da turma e ao valorizarem a importância da intervenção dos alunos nativos no bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal facto, na nossa perspetiva, acontece, uma vez que a intervenção daqueles ocorreu em momentos significativos da lecionação, tendo sido aquela regulada e promovida pela docente.

5. Conclusão

Não poderíamos concluir este trabalho sem fazer menção a duas orientações que nos parecem basilares: a primeira rege-se por uma postura minimizadora de conflitos, de autorreflexão, implicando esta que o sujeito encete um exercício de autoconhecimento e de despojamento de ideias preconcebidas em relação ao outro, considerando-o um igual. Tal implica que este seja visto como sendo um ser humano, portador de características a ele inerentes como sejam a curiosidade, a empatia, a afetividade, a insegurança, a angústia, o autocontrolo e a capacidade de superação.

A segunda prende-se com a emergência da institucionalização de medidas de fundo relativamente às políticas em geral e às políticas educativas em particular, relativamente às questões interculturais, até porque, e como defende Jacques Delors (citado em Bizarro e Braga: 65), “a resposta à rejeição do outro e à cultura do ódio consiste na implantação de projectos educativos interculturais, que integrem, de modo prioritário, os quatro pilares [...] que devem nortear as aprendizagens da pessoa humana: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos / aprender a viver com os outros, aprender a ser.”.

A realização deste trabalho permitiu-nos tomar consciência, de forma mais reflexiva e profunda, de alguns aspetos relacionados com a nossa prática docente, ao longo deste ano de estágio. Assim, tentamos que as práticas implementadas fossem pautadas por desempenhos conformes à função de um professor de línguas estrangeiras, ou seja, um professor facilitador da apropriação de um conjunto de meios por parte dos seus alunos que lhes permitam estar predispostos à aprendizagem, a efetivá-la e a fazer um uso correto da mesma, seja em contexto escolar seja em contexto extraescolar.

Por último, a consciencialização de todos os elementos integrantes deste relatório foram tão mais importantes quanto a utilização das ferramentas de trabalho para o realizar me permitiu evoluir como professora de línguas estrangeiras e como pessoa, processos que se pretende que sejam objeto de uma evolução continuada.

6. Bibliografia

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004). *L'Éducation Interculturelle*. Presses Universitaires de France, Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006). “L’Interculturel comme Paradigme pour Penser le Divers”. *Como abordar...a escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Areal Editores, Porto.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004). *Vers Une Pédagogie Interculturelle*, Anthropos, Paris.

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA e FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Editorial Verbo, Braga.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine e PORCHER, Louis (1996). *Éducation et Communication Interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.

ABRAMOVICI, Serge (2006). “La Culture C’est La Langue”. Em Rosa Bizarro (org.), *Como abordar...a escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Areal Editores, Porto.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DOUTOR MANUEL GOMES DE ALMEIDA (2013). *Projeto Educativo*. 23

BESALÚ COSTA, Xavier (2002). *Diversidad Cultural y Educación*, Editorial Síntesis, S.A., Madrid.

BIZARRO, Rosa e BRAGA, Fátima. *Educação Intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*

Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>

CANALE, Michael (1995). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. Em Miquel Llobera (coord.), *Competencia Comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.

CAPUCHO, Maria Filomena (2006). “Para uma Europa Multilingue : Intercompreensão e Metodologia das Línguas Vivas”. Em Rosa Bizarro (org.), *Como abordar...a escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Areal Editores, Porto.

COMISSÃO EUROPEIA (2007). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo.

Disponível em:

<https://pt.scribd.com/doc/300562232/COMPETENCIAS-ESSENCIAIS-PARA-A-APRENDIZAGEM-AO-LONGO-DA-VIDA>

CONSEIL DE L'EUROPE (2002). *Développer la Dimension Interculturelle dans L'Enseignement des Langues - Une Introduction Pratique à l'Usage des Enseignants*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

Disponível em : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural. “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, Estrasburgo.

Disponível em:

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições Asa, Porto.

Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2016). *Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática*, Council of Europe Publishing, Estrasburgo.

Disponível em: <http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/qrcd.pdf>

FERNÁNDEZ, Sonsoles (Coord.). (2001). *Tareas y Proyectos en Clase. Español Lengua Extranjera*, Edinumen, Madrid.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (2015). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Volumes II e III, Círculo de Leitores, Rio de Janeiro.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes - Biblioteca nueva, Madrid.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

LOPES CARDOSO, Maria Manuela (2008). *Padre António Vieira – Pioneiro e paradigma de Interculturalidade*, Salvador – Bahia.

Disponível em:

<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14603.pdf>

MENDES, João Maria (2010). *Cultura e Multiculturalidade*, Escola Superior de Teatro e Cinema, Amadora.

Disponível em:

http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/188/1/cultura_multiculturalidade.pdf

OLIVERAS VILASECA, Àngels (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Edinumen, Madrid.

OUTEIRINHO, Maria de Fátima (2006). “A Perspectiva Comparatista no Ensino duma Cultura Estrangeira: Reflexões sobre uma Abordagem Intercultural”. Em Rosa Bizarro (org.), *Como abordar...a escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Areal Editores, Porto.

MARTÍNEZ LAGARES, M^a Dolores (2015). *De la Comunicación Intercultural al Aprendizaje Intercultural en la Clase de Español*, em MarcoELE, núm. 21.

Disponível em:

http://marcoele.com/descargas/21/martinez-aprendizaje_intercultural.pdf

MARTÍN PERIS, Ernesto (dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

MARTÍN PERIS, Ernesto (1999). “Libros de Texto y Tareas”. Em Javier Zanón (coord.), *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*, Edinumen, Madrid.

MARTÍNEZ PÉRSICO, Marisa (2014). *Permeables a la Cultura a través de la Lengua. La Incorporación de Contenidos Socioculturales de España e HispanoAmérica en la Clase de ELE*, em MarcoELE, núm.19.

Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/19/martinez-cultura.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Espanhol – Programa e organização curricular – Ensino Básico – 3.º ciclo*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa.

MORENO MORENO, Rosa María e ATIENZA CERESO, Encarna (2016). *Abordar la Interculturalidad en el Aula desde el Desarrollo de la Competencia Intercultural del Profesorado*, em MarcoELE, núm. 22.

Disponível em: http://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf

PONCE DE LEÓN ROMEO, Rogelio (2006). “Reflexiones en Torno al Aprendizaje Intercultural Aplicado a la Asignatura de Español en Portugal”. Em Rosa Bizarro (org.), *Como abordar...a escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Areal Editores, Porto.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*

Disponível em: <http://dle.rae.es/>

RICO MARTÍN, Ana M.^a (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*, Porta Linguarum 3, Granada.

Disponível em:

<file:///C:/Users/Lilia/Downloads/DialnetDeLaCompetenciaInterculturalEnLaAdquisicionDeUnaSe-1153761.pdf>

RODRIGO ALSINA, Miquel (2000). La Comunicación Intercultural, *Portal de la comunicación. Lecciones*. 1-11.

Disponível em:

https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/2011_comintercultural.pdf/8bcd2117-0621-4ad8-973b-8d13f83ce0f0

RODRIGUES LAPA, Manuel (1983). *As Minhas Razões – “Memórias de um Idealista que Quis Endireitar o Mundo...”*, Coimbra Editora, Limitada, Coimbra.

SARTRE, Jean-Paul e FERREIRA, Vergílio (2004). *O Existencialismo é um Humanismo*, Bertrand Editora, Lisboa.

SOUTA, Luis (1999). “Interculturalidade e Reforma Educativa em Portugal”. *Interculturalidad y Educación para el Desarrollo Estrategias Sociales para la Comprensión Internacional*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

TORRINHA, Francisco (1987). *Dicionário Latino Português*, Gráficos Reunidos, LDA., Porto.

UNESCO (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*, Bureau de la planification stratégique, Paris.

Disponível em :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>

VACAS HERMIDA, Asunción e BENAVENTE, Juan Carlos (2002). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*.

Disponível em: <http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf>

VERBO (1967). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, volumes 5 e 6, editorial Verbo, Lisboa.

VIEIRA, Padre António (2008). *Sermões*, Leya SA, Alfragide.

ZANÓN GÓMEZ, Javier (coord.) (1999). *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*, Edinumen, Madrid.

7. Índice de anexos

7.1. Anexo 1

Ficha de autoevaluación

Nombre _____ nº _____ Grupo _____

Haz una cruz (X) en la opción con la cual identificas tu desempeño en las clases 41,42, 44 y 45.

	Siempre	Algunas veces	Nunca
1- He hecho las actividades propuestas.			
2 - He sentido dificultades en la realización de las actividades propuestas.			
3 – La presencia de mis compañeros hispanohablantes me ayudó a percibir mejor los contenidos.			
4 – Las intervenciones de mis compañeros hispanohablantes fueron útiles.			
5 – He colaborado en los trabajos en parejas y en gran grupo.			
6 – He conseguido comunicar.			
7 – Las actividades me ayudaron a mejorar mis conocimientos en español.			

Elaboración propia

7.2. Anexo 2

Escucha y completa la letra de la canción.
Generación Caracol interpretada por Victor Naranjo



Tengo más de treinta, aún estoy
Refugiado en 1 _____ de mamá.
He tomado una determinación
Para que mi vida pueda 2 _____.

He encontrado un 3 _____ de ocasión,
El tamaño ideal de Pin y Pon.
Lo comparto con un freaky y un fakir,
De 4 _____ tenemos un gran perejil.

La seta de un Pitufito tiene más donde
5 _____,
Espero que en Ikea nos salvarán.
No soy mileurista, ni llego a fin de mes,
Con 80 aquí me veo tú crees.

Caracol, caracol, es mi generación,
Nuestra 6 _____ es nuestro cuerpo por
la especulación.
Caracol, caracol, hay una solución,
El gobierno hará más puentes con buena
distribución.

Tengo más de treinta, aún estoy
Pensando qué quiero ser de mayor.
Mientras, tengo una gran distracción
Playstation y el macro-botellón.

Hay quién sueña con un gran 7 _____
Ir a cocktails en la bolsa y en el golf.
La hipoteca me conformo con pagar,
Que no dure toda una era glacial.

Nos venden muchos cuentos todos los
estamentos,
Que los cambios por muy lentos llegarán.
Y el Partido Pesadilla gruñe y sólo nos anima
A consumir, producir y procrear.

Caracol, caracol, es mi generación
Nuestra 8 _____ es nuestro cuerpo por
la especulación
Caracol, caracol, hay una solución
Volveremos a la cuevas del hombre de Cro-
Magnon.

Los ladrones del ladrillo venden ya
En la luna y hasta en el fondo del mar.
Conformista no es mi aspiración,
Mas no es fácil salir del caparazón.

Caracol, caracol...
Caracol, caracol, hay una solución
La cueva okuparemos donde vivía King Kong.
Caracol, caracol, es mi generación
Nuestra casa es nuestro cuerpo por la
especulación
Caracol, caracol, hay una solución,
El gobierno hará más puentes con buena
distribución.

7.3. Anexo 3

Tipos de vivienda

1. ¿Qué tipos de vivienda conoces?



a)



b)



c)



d)



e)



f)

1.1. Relaciona cada tipo de vivienda con su definición y haz la leyenda.

Apartamento – Piso de pequeñas dimensiones.

Ático - Último piso de un edificio.

Chalé adosado - Edificio de una o pocas plantas, destinado especialmente a vivienda unifamiliar y que está construido unido a otros, con los que comparte una o más paredes laterales.

Estudio - Apartamento de reducidas dimensiones, dedicado, por lo general, a vivienda o despacho.

Loft – Vivienda espaciosa y muy luminosa.

Piso - Conjunto de habitaciones que constituyen vivienda independiente en una casa de varias alturas.



Vivienda - Lugar cerrado y cubierto construido para ser habitado por personas.

Casa - Edificio para habitar. (En Argentina: Caserío de una estancia.)

Elaboración propia

7.4. Anexo 4

¿Quién vive ahí? La Sexta – Casa Coruña



https://www.youtube.com/watch?v=c2M7W28_vaw&feature=related

1. Ve el vídeo y contesta a las preguntas eligiendo la opción correcta.

1.1. ¿En qué región está la casa?

1.2. ¿Qué están buscando?

1.3. ¿Cuál es el primer lugar de la casa que la pareja nos va a enseñar?

2. Completa con las informaciones del vídeo.

El salón está dividido en _____ ambientes: La zona de la _____
y la zona de la _____.

3. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

3.1. La cocina no tiene luz directa del exterior. _____

3.2. En la terraza hacen comidas o duermen la siesta. _____

3.3. La piscina está alejada de la terraza. _____

3.4. La casa es muy luminosa. _____

3.5. Los baños están en la zona norte de la casa. _____

Adaptado de *ENDIRECTO.COM* 1. Areal editores

7.5. Anexo 5

Los hábitos alimentarios de los Españoles



En España, la primera comida del día –**el desayuno**– no es muy abundante. La mayoría de la gente toma café con leche, tostadas, algún bollo o galletas. El horario depende de la hora de levantarse: puede ir desde las seis hasta las nueve de la mañana. En cambio, en muchos países de Latinoamérica el desayuno es la comida más importante y abundante del día.

5 **El almuerzo** es la comida entre el desayuno y la comida del mediodía. Aproximadamente a las 10:30h, muchas personas suelen tomar otra vez un café con leche, un pequeño bocadillo o una pieza de fruta. En muchos países hispanoamericanos y en algunas zonas de España, se utiliza la palabra *almorzar* para hablar de la comida del mediodía.

10 **La comida**, en España, es la comida principal del día. Se toma un primer plato: verduras, legumbres, arroz... Y un segundo plato: carne o pescado. A continuación, se toma el postre: algo de fruta o algún dulce. Es costumbre acompañar la comida con vino, agua y tomar un café después del postre. El horario de la comida suele ser entre las 14:00h y las 16:00h. Para los españoles es muy importante disfrutar de la comida y,
15 para ellos, preparar una comida suele “ser pan comido”!

La merienda es a media tarde, pero muy pocas personas meriendan. Entre los niños es frecuente tomar un bocadillo, un bollo o zumo de fruta, al salir de la escuela. La hora de la merienda suele ser entre las 17:00h y las 18:00h.

20 La última comida del día es **la cena**. Se toma algo ligero como sopa, verduras, huevos, queso, fruta... El horario depende de la hora de salida del trabajo. Algunas personas cenan sobre las 20:30h, pero lo más habitual es después de las 21:00h y los fines de semana, más tarde.

Adaptado de *Nuevo Prisma Fusión A1+A2 Edinumen*

7.6. Anexo 6

Español – 8.º curso

Ficha de trabajo sobre el texto "Los hábitos alimentarios de los Españoles"

1. Después de leer el texto, complete el siguiente cuadro con la información.

Horario	Nombre	Verbo	Alimentos
- Por la mañana.	Desayuno.		
- Por _____		Almorzar.	
- De las 14:00h hasta las 16:00h - Al mediodía		Comer.	
- Por _____			Bocadillo pequeño, bolla, zumo.
- Desde las 20:30h - Por _____			

Fuente: Nuevo Práctico Fusión A2/A2+ [B2/B2+ grupo](#)

2. Te has dado cuenta de que los españoles comen, en dos comidas, verduras. Asocia el número de la verdura a su nombre.



El ajo	Una alcachofa	Un espárrago	La lechuga	El brócoli	La zanahoria
El epino	El nabo	El pepino	El calabacín	Un chalote	Una espinaca
El rábano	La judía verde	La coliflor	Una cebolla	Un guisante	
El puerro	El pimiento	La judía pinta	Una berenjena	El tomate	

Elaboración propia

7.7. Anexo 7

Español – 8.º curso

1. Lee el texto.

www.gustosycolores.blog.net



Ana dice...

Me llamo Ana, soy española y llevo un tiempo saliendo con un chico colombiano. Pienso que él es mi media naranja. Nos llevamos muy bien y nos reímos mucho juntos, pero... venimos de culturas muy distintas y nuestros gustos son muchas veces opuestos. A Luis Felipe le gusta el fútbol y navegar por Internet horas y horas. A mí, en cambio, me gustan las series en televisión y las películas en 3D. A los dos nos gusta muchísimo salir a bailar los sábados por la noche, así que ahí no tenemos problemas. Lo más difícil es con la comida. A Luis Felipe le gustan las arepas y la comida colombiana en general. A mí, en cambio, me resulta un poco pesada. De todos modos, los dos nos adaptamos: a él le gusta la tortilla de patatas y a mí me encanta la bandeja paísa. No nos gusta nada el gazpacho y no lo tomamos nunca. Bueno..., como veis, somos muy diferentes, pero lo que hay entre nosotros es muy bonito y creo que los dos aprendemos de la cultura del otro.

Adaptado de Nuevo Reino Fuzón A1-A2 (2012)

2. Después de leer el texto, di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- La pareja de Ana se llama Juan.
- Ana y su pareja tienen culturas diferentes.
- A Ana le gustan las series en televisión.
- A Ana y a su novio les gusta salir a bailar los domingos.
- Los dos nunca están de acuerdo con respecto a la comida.
- A Ana le gusta el gazpacho.

Elaboración propia

7.8. Anexo 8

Ficha de trabajo

1. Luis Felipe va a comer al restaurante Casa Hilario, pero su menú está desordenado. Ayúdense a organizarlo.

	MENÚ CASA HILARIO
<ul style="list-style-type: none"> • Chuletas de cordero. • Naranja. • Arroz a la cubana. • Ensalada. • Yogur. • Hervos fritos con jamón. • Macarrones con tomate. • Sardinas a la plancha. • Jamón con melón. • Merluza a la vasca. • Tarta de chocolate. • Sopa. • Pollo frito con patatas. • Plátano. 	PRIMERO _____ _____ _____ _____ SEGUNDO _____ _____ _____ _____ TERCERO _____ _____ _____ _____

9€

Fuente: ELA Actual A2 Ediciones SIM

2. El diálogo, en el restaurante, entre Luis Felipe y el camarero tampoco está en orden. ¿Puedes ordenarlo?

<p>CAMARERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buenas tardes. ¿Qué va a tomar? • ¿Y para beber? • Ahora mismo. ¿De postre, quiere algo? • Son fresquitas, muy ricas. • ¿Y de segundo? <p>LUIS FELIPE</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pues entonces sardinas. ○ Por favor, un poco más de agua. ○ Pues de primero, la sopa de la casa. ○ No, gracias. Un café solo y me trae la cuenta, por favor. ○ Agua mineral sin gas. ○ A ver... ¿Las sardinas a la plancha, qué tal? 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ ○ _____ • _____ ○ _____ • _____ ○ _____ • _____ ○ _____ <p>(Un rato después)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ • _____ ○ _____
---	---

Adaptado de Gener Nuevo Edición A2-A2 Difusión

7.9. Anexo 9



7.10. Anexo 10



Español – 8.º curso

Ficha de trabajo

1. Relaciona las expresiones del recuadro con los emoticones, buenos y malos hábitos.



Debes: agua • ser activo(a) • comer comida basura • acostarse tarde • saltar comidas • comer fruta y verduras • ser pasivo(a) • divertirse • acostarse temprano • lavarse las manos • comer chocolate antes de dormir • estar mucho tiempo delante del ordenador • desconectar el móvil antes de acostarse • tener un horario fijo para las comidas principales • no cepillarse los dientes

Buenos hábitos 	Malos hábitos 
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Elaboración propia

7.11. Anexo 11

Español – 8.º curso - Fichas informativas

Presente de Subjuntivo



Formación del presente de subjuntivo: verbos regulares

La regla general: 1. Poner el verbo en la forma de "yo" del presente de indicativo

2. Quitar la "o"

3. Añadir las terminaciones opuestas (las del subjuntivo)

	Lavar	Comer	Vivir
Yo	lave	coma	viva
Tú	laves	comas	vivas
Él/Ella/Usted	lave	coma	viva
Nosotros/Nosotras	lavemos	comamos	vivamos
Vosotros/Vosotras	lavéis	comáis	viváis
Ella/Ella/Ustedes	laven	coman	vivan



Algunos verbos irregulares: decir, hacer, ir, poner, salir, tener, venir, dar, estar, haber, ir, ser (consulta la página 133 de tu libro de texto)

El presente de subjuntivo se usa:

- Con algunos verbos y construcciones que expresan deseo
 - Hasta luego. ¡Que te mejores!
 - Juan ha tenido un accidente. ¡Ojalá (que) no sea grave!
- Con algunas expresiones que expresan probabilidad o duda
 - Tal vez hable con mi médico.
 - Es probable que mantenga mis hábitos de vida sana.
- Con expresiones que sirven para valorar acciones o situaciones
 - Es importante que te duches a diario.
 - No me parece bien que veáis tantas películas violentas.

Adaptado de Gramática de Uso del Español / 81-82 (Madrid, Ediciones SM)

7.12. Anexo 12

Presente de Subjuntivo – ejercicios del libro de texto



6. Completa el cuadro del presente de subjuntivo.

Presente de subjuntivo - verbos regulares			
	hablar	comer	vivir
Yo	hable	coma	viva
Tú	hables	comas	vivas
Él/Ella/Usted	hable	coma	viva
Nosotros/as	hablemos	comamos	vivamos
Vosotros/as	habléis	coméis	viváis
Ellos/Ellas/Ustedes	hablen	coman	vivan

7. Completa el cuadro con las formas verbales de la lista.


Presente del subjuntivo - algunos verbos irregulares					
decir	diga	salir	salga	estar	esté
hacer	haga	tener	tenga	haber	haya
oír	oiga	venir	venga	ir	vaya
poner	ponga	dar	dé	ser	sea

sea
diga
venga
haya
oiga
salga

7. Completa las siguientes frases usando el presente de subjuntivo.

PARA ESTAR EN FORMA, ES IMPORTANTE QUE...

- 1 Mantengas (mantener, tú) un horario fijo para las comidas principales.
- 2 Despaciotes (despaciarse, tú) los alimentos.
- 3 Consumas (consumir, tú) una gran variedad de frutas y verduras.
- 4 Elijas (elegir, tú) productos lácteos desnatados o bajos en grasas.
- 5 Utilices (utilizar, tú) grasas saludables como el aceite de oliva.
- 6 Consumas (consumir, tú) pescado tres o más veces por semana.
- 7 Opciones (optar, tú) por carnes como pollo, pavo, conejo o queso.
- 8 No olvides (no olvidar, tú) que los refrescos tienen muchas calorías.
- 9 Realices (realizar, tú) durante 40 minutos al día, algún ejercicio físico.
- 10 Evites (evitar, tú) las dietas no recomendadas por médicos o profesionales sanitarios.





7.13. Anexo 13



7.14. Anexo 14

Español – 8.º curso

 Escucha el texto en el que se habla sobre las innumerables ventajas de la práctica del deporte.

 a. Relaciona los elementos de las dos columnas:

La práctica de deporte les permite a los niños:

a. <input type="checkbox"/> sacar	1. la ausencia escolar
b. <input type="checkbox"/> hacer	2. mayor motivación para ir al colegio
c. <input type="checkbox"/> reducir	3. buenas notas
d. <input type="checkbox"/> mejorar	4. la dependencia de las drogas
e. <input type="checkbox"/> tener	5. mejor las tareas escolares
f. <input type="checkbox"/> destinar	6. la obesidad infantil
g. <input type="checkbox"/> pasar	7. menos horas a ver la televisión
h. <input type="checkbox"/> prevenir	8. el rendimiento escolar
i. <input type="checkbox"/> desarrollar	9. valores como la tolerancia
j. <input type="checkbox"/> combatir	10. menos tiempo en la calle sin hacer nada

Fuente: ENDIRECTO.COM 1. Areal editores

7.15. Anexo 15

Español – 8.º curso

El deporte en Portugal



El fútbol es el deporte más conocido y más practicado en Portugal. Eusébio es aún un gran símbolo de la historia del fútbol portugués, en la que también se destacan otros nombres más recientes como Luís Figo, Vítor Baja, Rui Costa, João Pinto o Cristiano Ronaldo.

- 5 Otras modalidades deportivas en las que el país sobresale a nivel internacional son el atletismo, el surf, el piragüismo, el rugby, la vela, la hípica, el judo, el ciclismo y la esgrima. Portugal participó en todos los Juegos Olímpicos desde los Juegos Olímpicos de Estocolmo 1912 y ganó cuatro medallas de oro en atletismo (Carlos Lopes, en los Juegos Olímpicos de Los Ángeles 1984; Rosa Mota en los Juegos Olímpicos de Seúl
- 10 1988; Fernanda Ribeiro en los Juegos Olímpicos de Atlanta 1996 y Nelson Évora en los Juegos Olímpicos de Pekín 2008) y numerosas medallas de plata y bronce en otros deportes.

Adaptado de www.embajadadeportugal.org

7.16. Anexo 16

Español – 8.º curso

Los deportes que los Españoles más practican



Por salud, ocio o hábito, crece en España la población que practica deporte. Según los datos del Consejo Superior de Deportes, 16 millones de españoles mayores de 14 años practican algún deporte, un 43 por ciento de la población comprendida entre los 15 y los 75 años.

- 5 Es cierto que la gimnasia de mantenimiento (en gimnasio, en la piscina o en la propia casa) es la actividad preferida por los españoles, con un 35 por ciento de practicantes. Le siguen el fútbol en todas sus versiones (fútbol 11, fútbol sala y fútbol 7), la natación, el ciclismo y correr.
- También la práctica deportiva por placer, sin carácter competitivo, ha aumentado. El
- 10 74 por ciento de los deportistas españoles hace ejercicio sin preocuparse de competir. Solo el tres por ciento participa en ligas o torneos nacionales.

Deportes más practicados en España

- 15
1. Gimnasia de mantenimiento 35 %
 2. Fútbol 27,5
 3. Natación 22,4
 4. Ciclismo 19,4
 5. Carrera a pie 12,9
- 20
6. Montañismo 8,6
 7. Baloncesto 7,7
 8. Tenis 6,9
 9. Atletismo 6

Adaptado de ABC.es Deportes

7.17. Anexo 17

Español – 8.º curso

El deporte en Argentina y en Venezuela



El argentino José María López es el actual campeón mundial de automovilismo, superando a pilotos ilustres como los franceses Yvan Muller y Sebastian Loeb.

José María López, tras regresar a su país y triunfar en las categorías nacionales más populares de Argentina, como el TC2000 y el Turismo de Carretera, él es, actualmente, el líder de la clasificación.

Además, en Argentina hay otros deportes que gozan de mucha popularidad y en los que suele lograr actuaciones históricas como el triunfo de Los Pumas sobre Sudáfrica en el Rugby Championship.

Asimismo, en hockey sobre césped, los Argentinos son una de las potencias en el mundo, así como en el boxeo femenino con trece campeonas.

También cabe mencionar a Federico Grabich, quien, después de ganar el oro en los Juegos Panamericanos de Toronto 2015 en los cien metros libres, consiguió la medalla de bronce en los Mundiales de Kazan y a Exequiel Torres, campeón mundial juvenil de BMX/Bicicross.

Stefany Hernández, una joven venezolana, fue campeona mundial de BMX/Bicicross en Bélgica y logró remontar del cuarto puesto hasta el primero con un espectacular adelantamiento por el interior de la pista.

Además, el deporte más popular en Venezuela es el béisbol, pero hay otra especialidad que está dando muchas alegrías al país: la esgrima, liderada por Rubén Limardo, campeón olímpico en Londres, en 2012.

Adaptado de <http://www.bbc.com/>

7.18. Anexo 18

Español – 8.º curso

Ficha de trabajo – texto “El deporte en Portugal”



1. Después de haber leído el texto “El deporte en Portugal”, marca con una cruz las afirmaciones que confirman algunas de sus informaciones.

- a. El fútbol es uno de los deportes más practicados. _____
- b. El automovilismo tiene gran importancia. _____
- c. La gimnasia de mantenimiento es la actividad deportiva más practicada. _____
- d. El rugby es un deporte con un gran número de aficionados. _____
- e. El hockey sobre césped tiene una gran expresión deportiva. _____
- f. El ciclismo es un deporte muy practicado. _____
- g. El atletismo, a nivel de competición olímpica, es un deporte con una expresión notoria. _____
- h. La natación ofrece muchas oportunidades de práctica deportiva. _____
- i. La esgrima suele ser un deporte muy practicado. _____
- j. El béisbol es el deporte más popular. _____

Elaboración propia

7.19. Anexo 19

Español – 8.º curso

Ficha de trabajo – texto “Los deportes que los Españoles más practican”



1. Después de haber leído el texto “Los deportes que los Españoles más practican”, marca con una cruz las afirmaciones que confirman algunas de sus informaciones.

- a. El fútbol es uno de los deportes más practicados. _____
- b. El automovilismo tiene gran importancia. _____
- c. La gimnasia de mantenimiento es la actividad deportiva más practicada. _____
- d. El rugby es un deporte con un gran número de aficionados. _____
- e. El hockey sobre césped tiene una gran expresión deportiva. _____
- f. El ciclismo es un deporte muy practicado. _____
- g. El atletismo, a nivel de competición olímpica, es un deporte con una expresión notoria. _____
- h. La natación ofrece muchas oportunidades de práctica deportiva. _____
- i. La esgrima suele ser un deporte muy practicado. _____
- j. El béisbol es el deporte más popular. _____

Elaboración propia

7.20. Anexo 20

Español – 8.º curso

Ficha de trabajo – texto “El deporte en Argentina y en Venezuela”



1. Después de haber leído el texto “El deporte en Argentina y en Venezuela”, marca con una cruz las afirmaciones que confirman algunas de sus informaciones.

- a. El fútbol es uno de los deportes más practicados. _____
- b. El automovilismo tiene gran importancia. _____
- c. La gimnasia de mantenimiento es la actividad deportiva más practicada. _____
- d. El rugby es un deporte con un gran número de aficionados. _____
- e. El hockey sobre césped tiene una gran expresión deportiva. _____
- f. El ciclismo es un deporte muy practicado. _____
- g. El atletismo, a nivel de competición olímpica, es un deporte con una expresión notoria. _____
- h. La natación ofrece muchas oportunidades de práctica deportiva. _____
- i. La esgrima suele ser un deporte muy practicado. _____
- j. El béisbol es el deporte más popular. _____

Elaboración propia