

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DO PORTUGUÊS E ESPANHOL NO 3º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

# O uso de meios audiovisuais na transmissão de conteúdos socioculturais numa aula de ELE.

Cláudia Andreia dos Santos Amorim

# M

2016



**Cláudia Andreia dos Santos Amorim**

**O uso de meios audiovisuais na transmissão de conteúdos  
socioculturais numa aula de ELE**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e Espanhol no 3º  
ciclo do ensino básico e secundário, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de

Leon,

coorientada pela Mestre Mirta Fernández.

Orientador de Estágio, Dra Ana Rute Silva.

Supervisor de Estágio, Pilar Martinez.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

# O uso de meios audiovisuais na transmissão de conteúdos socioculturais numa aula de ELE.

Cláudia Andreia dos Santos Amorim

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e secundário, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de

Leon,

coorientada pela Mestre Mirta Fernández.

Orientador de Estágio, Dra Ana Rute Silva.

Supervisor de Estágio, Pilar Martinez.

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de Leon  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 14 valores

## Sumário

Agradecimentos .....	p. 6
Resumo .....	p. 7
Resumen .....	p. 8
Abstract .....	p. 9
Índice de anexos .....	p. 10
Lista de siglas e acrónimos .....	p. 12
Citação .....	p. 13
Introdução .....	p. 14
Capítulo I- Enquadramento teórico .....	p. 18
a. O audiovisual e a sociedade .....	p. 18
b. O papel da escola .....	p. 19
c. O audiovisual e o ensino .....	p. 20
d. O audiovisual e a abordagem por tarefas .....	p. 22
e. Competências a desenvolver .....	p. 24
f. Plurilinguismo .....	p. 25
g. A cultura – definição e tipos .....	p. 27
Capítulo II - Os meios audiovisuais e os conteúdos socioculturais no programa de Espanhol do Ensino Secundário .....	p. 33
Capítulo III- Os meios audiovisuais e os conteúdos socioculturais no QECR .....	p. 36
Capítulo IV- Os meios audiovisuais e os conteúdos socioculturais no PCIC .....	p. 40
Capítulo V- Os conteúdos socioculturais no manual <i>Endirecto.com</i> .....	p. 42
Capítulo VI- A interculturalidade .....	p. 45
Capítulo VII- A metodologia da Investigação-ação.....	p. 47
Capítulo VIII- O enfoque por tarefas .....	p. 48
Capítulo IX - Análise da prática de ensino supervisionado.....	p. 50
a. Resultados do inquérito prévio .....	p. 51
b. Primeira UD – “Los ciudadanos europeos..” .....	p. 54

c. Segunda UD – “La Salud” .....	p. 57
d. Tercera UD – <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez .....	p. 59
Conclusão .....	p. 62
Referências bibliográficas .....	p. 64
Anexos .....	p. 68

## **Agradecimentos**

Ao professor Rogelio Ponce de León pela amabilidade e compreensão;

À professora Mirta Fernández pela simpatia e compreensão;

Aos professores de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Fernando Ruiz, Pilar Nicolás, Andrea Rodríguez, Miriam Ávila, Marta Pazos e Mónica Barros) por me ensinarem não só uma nova língua estrangeira, como também por me mostrarem como se pode unir língua e conteúdos socioculturais numa aula de língua estrangeira;

Aos meus amigos por compreenderem a ausência e a distração;

À minha família pela força e coragem que me transmitiram nesta fase;

Ao meu marido pela força e sorrisos que me levaram mais além.

## Resumo

O presente relatório pretende mostrar como é possível, usando meios audiovisuais, transmitir conteúdos socioculturais numa aula de Espanhol Língua Estrangeira. Num momento em que os professores têm não só de preparar aulas, como também preocupar-se com burocracias externas à sala de aula, importa destacar formas de abordar conteúdos socioculturais, não seguindo exclusivamente as sugestões metodológicas dos manuais adotados, por ser mais fácil de o fazer, mas usando materiais acessíveis, que podem ser externos aos manuais, como CD's ou vídeos, adequados à turma, que tornar-se-ão tanto mais eficazes quanto apelativos da atenção dos discentes. Os meios audiovisuais surgem como uma boa opção, numa altura em que a sociedade se rege pelo uso frequente e contínuo do computador/Tablet, pela passagem da imprensa escrita à imprensa *online* e pelo gosto em ouvir e ver informações variadas. Os conteúdos socioculturais surgem associados aos meios audiovisuais dado que, em contexto de estágio curricular, trabalhei com uma turma de nível avançado de língua, cujo programa se centra sobretudo em aspetos socioculturais, os quais foram trabalhados de forma apelativa da atenção dos discentes, como se comprovará na segunda parte deste relatório, onde se apresentam algumas sugestões para abordar tais conteúdos. Importa destacar que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não se pode dissociar a língua de aspetos socioculturais, já que ambos devem andar de braço dado. Um não se concebe sem o outro.

**Palavras-chave:** Conteúdos Socioculturais, Espanhol, Línguas Estrangeiras, Educação, Meios audiovisuais.

## Resumen

Este trabajo de fin de Máster supone el final de un ciclo de estudios (2º) y pretende mostrar cómo es posible, usando medios audiovisuales, transmitir contenidos socioculturales en una clase de Español Lengua Extranjera. En un momento en el que los profesores no solo tienen que preparar sus clases, sino que además deben preocuparse por burocracias externas a la clase, importa implementar formas de trabajar la cultura, no siguiendo las sugerencias metodológicas de los manuales adoptados, porque resulte más fácil de hacerlo, sino usando materiales accesibles, que pueden ser externos a los manuales, como CD's o vídeos, adecuados a la clase, que serán tan eficaces como en lo concerniente a captar la atención de los alumnos. Los medios audiovisuales son una buena opción, en una época en la que la sociedad se rige por el uso frecuente y continuo del ordenador/Tablet, por el paso de la prensa escrita a la prensa online y por el gusto por escuchar y ver informaciones variadas.

Los contenidos socioculturales están asociados a los medios audiovisuales ya que, en mis prácticas, trabajé con una clase de alumnos de nivel avanzado de lengua, cuyo programa da énfasis a los contenidos socioculturales, los cuales fueron trabajados de forma a llamar la atención de los alumnos, como se podrá comprobar en la segunda parte de este trabajo de fin de Máster, donde se presentan algunas sugerencias para enseñar tales contenidos. Asimismo, cabe destacar que en la enseñanza de una lengua no se puede disociar la lengua de contenidos socioculturales, ya que los dos no se disocian. Uno no se concibe sin el otro.

**Palabras-clave:** Contenidos socioculturales, Español, Lenguas Extranjeras, Educación, Medios audiovisuales.



## Abstract

This report demonstrates how it is possible, by using audiovisual media, to transmit socialcultural contents in a Spanish lesson. In a moment when teachers have not only to prepare their lessons, but also to worry about burocratic issues, it is important to bring attention to new ways of aproaching that kind of contents, not only by following the sugestions of the books adopted in schools, because it is easier to do it, but by using accesible materials, like CDs or videos, suitable to classes, which may be more effective and appealing to students' attention. Audiovisual media are a good option, in a time in which society frequently uses computers, tablets or cellphones, by the passage from written press to online press, and by the preference of hearing and watching all kinds of information rather than reading about them. Socialcultural contents are associated to audiovisual media because at the school where I did my internship, I have worked with a class of an advanced level of Spanish, whose program covered mostly socialcultural aspects, which where dealt in an appealing way for the students, as you can see on the second half of this report.

It is important to say that in teaching socialcultural contents are inseparable of the language learnt. One cannot be taught leaving aside the other.

**Keywords:** Socialcultural contents, spanish lesson, foreign languages, education, audiovisual media.

## Índice de anexos

- Anexo 1* Questionário aos alunos sobre cultura.
- Anexo 2* Imagem de motivação: Europa.
- Anexo 3* Vídeo de apresentação sobre as vantagens de pertencer à Europa.
- Anexo 4* Ficha sobre o vídeo mencionado.
- Anexo 5* Imagens sobre as desvantagens de pertencer à Europa.
- Anexo 6* Exercício sobre o conceito de Direito Humano.
- Anexo 7* Vídeo sobre os Direitos Humanos.
- Anexo 8* Questionário sobre o vídeo sobre os Direitos Humanos.
- Anexo 9* Síntese sobre os Direitos Humanos.
- Anexo 10* Refazer a biografia do Papa Francisco (exercício de T.P.C.).
- Anexo 11* Ficha que as alunas tinham de preencher com informações relativas às apresentações orais das colegas.
- Anexo 12* Boletim informativo sobre os refugiados.
- Anexo 13* Gráficos sobre os refugiados.
- Anexo 14* Ficha sobre a segunda parte do vídeo do anexo 7.
- Anexo 15* As Organizações Não Governamentais.
- Anexo 16* ONG's organizadas por temáticas.
- Anexo 17* Avaliação da 1ª UD.
- Anexo 18* Motivação da UD sobre a saúde.
- Anexo 19* Artigo jornalístico “Embarazo adolescente, un escape ante la falta de oportunidades.”
- Anexo 20* Curta-metragem sobre a gravidez na adolescência.
- Anexo 21* Desenho sobre a gravidez na adolescência.
- Anexo 22* Fotografias sobre o casamento na infância.
- Anexo 23* Testemunhos de crianças que se casaram muito cedo.
- Anexo 24* Artigo jornalístico “Obligadas a casarse muy temprano”.
- Anexo 25* Trabalhos feitos pelas alunas sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis.

- Anexo 26* Avaliação da 2ª UD.
- Anexo 27* Motivação: as diferenças de gênero.
- Anexo 28* Vídeo sobre o “pañuelo” cigano.
- Anexo 29* Reportagem “La prueba de la virginidad, lo más importante en la boda gitana.”
- Anexo 30* Imagem sobre os direitos das mulheres.
- Anexo 31* Exercícios sobre a *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Marquez.
- Anexo 32* Artigo jornalístico “Asesinos sin honor”.
- Anexo 33* Exercício de produção oral: comentário de frases e imagens.

## Lista de siglas e acrónimos

**ELE** – Espanhol Língua Estrangeira

**LE** – Língua Estrangeira

**PCIC** – Plano Curricular do Instituto de Cervantes

**QEQR** – Quadro Europeu Comum de Referência (versão em espanhol)

**CVC** – Centro Virtual Cervantes

**UD** – Unidade Didática

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança:  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.”*

CAMÕES, Luís Vaz de (1980). *Lírica Completa II*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

## Introdução

O ensino, fazendo parte das ciências sociais e, portanto, do paradigma das ciências sociais, tem sido alvo de grande mudança ao longo dos tempos, por conter variáveis que, por si só, se caracterizam pela mutação: os seres humanos. Estes evoluem, a sociedade evolui, o paradigma social muda. Como tal, várias foram as transformações que o ensino, em geral, e o ensino de línguas estrangeiras, em particular, sofreram.

Em Portugal, o ensino de línguas estrangeiras foi-se alterando, dado que acompanhou as transformações políticas do mesmo. Foi a partir de 1974 que Portugal começou a acompanhar as grandes linhas de orientação europeias no domínio das línguas, momento em que tomou consciência do enriquecimento linguístico e cultural que a aprendizagem daquelas acarreta, permitindo o intercâmbio de cidadãos de culturas e línguas diferentes pela Europa, incentivando, desta forma, à mobilidade pessoal e profissional de indivíduos, e à aceitação das diferenças culturais e linguísticas existentes. No entanto, se, até 1991/1992, se considerava apenas o inglês, o francês e o alemão como as opções de língua estrangeira existentes nas escolas, a partir desse momento, e reflexo do Programa de Cooperação Luso-Espanhol, introduziu-se o espanhol como Língua Estrangeira no 3º ciclo do ensino básico, tendo sido, todavia, apenas implementado, após um período de experimentação, no ano letivo 97/98.<sup>1</sup> Hoje em dia, até ao nível do 1º ciclo, sobretudo ao nível dos estabelecimentos de ensino privados, os alunos têm acesso à segunda língua mais falada no mundo depois do mandarim, segundo o Observatório da Língua Portuguesa<sup>2</sup>.

Por ter consciência, como professora, de que o ensino de uma língua estrangeira não pode estar dissociado da transmissão de aspetos socioculturais, decidi mostrar como é possível alterar, através do ensino de conteúdos socioculturais espanhóis e hispano-americanos, numa aula de ELE, comportamentos ou preconceitos vincados na mente de jovens adolescentes portugueses. É evidente que tal ideia surgiu após a aula zero, que

---

<sup>1</sup> Comissão Europeia (2001). *Ensino das línguas estrangeiras nas escolas da Europa*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação e Cultura. Consultado em

[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/EC3012554PTN\\_002.pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/EC3012554PTN_002.pdf) .

<sup>2</sup> Estatísticas consultadas em <http://observalinguaportuguesa.org/as-linguas-mais-faladas-no-mundo/> .

serviu para conhecer os alunos, bem como os seus ideais/pensamentos/comportamentos. Pretende-se mostrar como num nível B1/B2 de língua é possível transmitir-se conhecimentos culturais, não só específicos da cultura da língua estrangeira que se está a ensinar, neste caso, o espanhol, mas conteúdos culturais gerais, necessários (diria, fundamentais) ao desenvolvimento integral do indivíduo. Tal como se afirma no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Uma educação verdadeiramente multicultural (...) levará cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes, ou de habitantes de um país longínquo” (UNESCO, 1996:249).

Um aluno é um futuro adulto a integrar-se numa sociedade, devendo a escola prepará-lo para tal entrada. Claro que não nos podemos esquecer que, por se tratar de uma aula de língua, o desenvolvimento da competência comunicativa não pode ser descuidado, nem esquecido. Pretendo mostrar como é possível trabalhar-se conteúdos procedimentais, pragmático-discursivos, léxicais e gramaticais em conjunto com conteúdos socioculturais. Encina Alonso (2012:85), referindo-se ao papel do professor, defende que “Cuando (se) enseña una lengua, se abre las puertas de las culturas del español a tus estudiantes, lo que les lleva a adoptar una nueva forma de pensar, de percibir y concebir la realidad”.

Se, nos anos 80, a cultura era abordada de uma forma tangencial aos conteúdos ditos “inerentes” a uma aula de língua, neste momento tal não acontece. Recorde-se que, nesses tempos, o importante era transformar o aluno num bom falante de língua estrangeira, cujo ensino seguia o enfoque comunicativo. Sonsoles Fernández (2005:103) relembra que o objetivo do enfoque comunicativo “era el desarrollo de la capacidad de interactuar adecuadamente en las diferentes situaciones de comunicación; los contenidos giran en torno a las intenciones de habla...”. Na segunda metade dos anos 80, surge a abordagem por tarefas “que se centra en activación de los procesos orientados a la realización de tareas significativas...”. (*Ibidem*) No capítulo VII deste relatório, se desenvolverá melhor esta abordagem.

Nesta simbiose entre língua e cultura, importa destacar a importância do papel do professor na seleção de material apelativo que consiga captar a atenção do aluno. Volto a referir que, embora vivamos numa época onde a burocracia governa, o professor não pode descurar e, nestes novos tempos muito menos, o seu papel de pesquisador e “preparador” de aulas estimulantes para estes alunos que apresentam um perfil completamente distinto de há 30 anos e que facilmente se distraem. Para estes alunos o meio audiovisual surge como um interessante recurso pedagógico. Como diz Encina Alonso (2012:128), “Vivimos en un mundo en el que cada vez tenemos más acceso a formas de comunicación multimodales, en el que las claras líneas de separación entre géneros de transmisión escrita y oral, principalmente debido a la incursión de la tecnología, se difuminan y la disponibilidad de material audiovisual crece cada día”.

Acrescento que, embora os jovens, hoje em dia, tenham acesso constante às novas tecnologias de informação (é raro o aluno que não tenha computador/tablet com acesso à internet), tal não é sinónimo de maior conhecimento ao nível da cultura geral, dado que muita da utilização informática servirá, maioritariamente, para uso das redes sociais, não tanto para aquisição de conhecimentos generalizados. Assim, os materiais que a internet oferece podem resultar num excelente recurso para o professor nas suas aulas. Cabe, portanto, ao professor o papel de preparar os materiais para aquelas, de forma a melhorar os conhecimentos dos alunos. Se tais materiais permitirem um maior conhecimento da língua e cultura da língua estrangeira em aprendizagem, ainda melhor.

O objetivo desta investigação-ação é mostrar que os meios audiovisuais como recurso pedagógico na transmissão de conteúdos socioculturais são capazes de despertar o interesse dos discentes, aumentando a sua atenção em sala de aula.

Neste relatório, constam duas partes: a primeira, dedicada a um enquadramento teórico relacionado com o uso de meios audiovisuais na transmissão de conteúdos socioculturais numa aula de ELE, na qual se apresentarão vários aspetos: as definições de meio audiovisual e de conteúdos socioculturais; a forma como estes dois elementos surgem no programa de espanhol de 11º ano, nível de continuação; no Quadro Europeu Comum de Referência (versão em espanhol); no Plano Curricular do Instituto Cervantes e, por fim, no manual da disciplina, selecionado pelo departamento de línguas da escola



Artística Soares dos Reis; a segunda parte apresentará o material criado e usado nas Unidades Didáticas para o efeito. Nesta segunda parte, sugerir-se-ão várias atividades que poderão servir de base a outras, cujas temáticas poderão ser diferentes das escolhidas por mim.

## Capítulo I - Enquadramento teórico

A área do ensino é uma área em constante mudança, não só devido ao aparecimento de novos métodos pedagógicos, aos quais os professores se vão adaptando, mas também devido a alterações relativas ao modo de aprender por parte dos alunos, e, sobretudo, devido à mudança na sociedade que rodeia o processo de ensino-aprendizagem.

### **a. O audiovisual e a sociedade**

De facto, e como escreve Camões, “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, referindo-se ao facto de a sociedade estar sempre a renovar-se, facto comprovado pelo constante progresso das novas tecnologias de informação. Estas desenvolvem-se de tal forma rápido que não permitem aos elementos do sistema educativo o acompanhar dessa evolução, em tão pouco tempo. Assim, torna-se imperioso que o professor se adapte aos novos métodos de ensino e, sobretudo, à alteração do perfil do aluno, agora mais atento à cultura do meio audiovisual. Tal como Martín Peris (1996: 35) constata “actualmente vivimos en un mundo de cambios constantes: valores, ideas, tecnología, forma de vivir, de pensar, de sentir, etc.; esto implica que la cultura y la lengua también evolucionan”.

Se antes a televisão desempenhava um papel importante na veiculação de informação por ser o único meio audiovisual existente, nomeadamente nos anos cinquenta em Portugal, no momento atual, vários são os meios existentes: a começar pelos vídeos especificamente criados para o processo de ensino-aprendizagem, passando pelos meios de reprodução como os quadros interativos, o computador, o leitor de DVD e a internet, onde se encontram vídeos ou redes sociais, que não foram especificamente concebidos para a sua didatização, mas que são passíveis de serem utilizados em aula. Acrescente-se ainda os materiais como o cinema, as séries, os documentários, entre outros, que são passíveis de serem utilizados em contexto de sala de aula (*vide* enquadramento prático). Veja-se o caso dos manuais escolares agora também em formato digital, que conduzirão ao fim dos manuais em formato papel. Além disso, acrescente-se o papel da escola virtual, concebida pelas editoras, e que permite aos

alunos terem acesso a outros elementos que não apenas o manual. Refiro-me a fichas de trabalho, a vídeos, a testes, entre outros. De todos os meios elencados, são precisamente os vídeos que serão utilizados no desenvolvimento das Unidades Didáticas (UD's), apresentadas no enquadramento prático, isto é, na segunda parte deste relatório. Recorri a estes vídeos apelativos por duas razões: por se encontrarem na língua meta, o espanhol, mas, sobretudo, por se enquadrarem nas temáticas das UD's. Além disso, preocupei-me com um aspeto referido por Rodolfo Stavenhagen, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, "(...) despertar uma cultura cívica democrática fundada nos direitos da pessoa humana e estimular, ao mesmo tempo, o respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos coletivos de todos os povos do planeta, grandes ou pequenos, com todos os mesmos méritos" (1996:251).

## **b. O papel da escola**

A escola é uma instituição fundamental numa sociedade por ser não só um espaço onde se transmite conhecimento de variada ordem, como português, matemática ou uma língua estrangeira, necessário a um futuro profissional promissor, como por possibilitar a socialização de um indivíduo, ação que permite ao ser humano viver em sociedade.

Socializar implica adquirir conhecimentos ao nível do saber estar e do saber ser, isto é, implica que o ser humano saiba comportar-se num determinado espaço, de acordo com as regras de uma sociedade, mas também que aprenda valores e princípios morais, os quais o guiarão ao longo da sua vida.

É na escola que os alunos entram em contacto com outras culturas, trazidas não só pela presença de professores de nacionalidade/cultura diferentes da sua, como pela presença de alunos de raças e origens distintas, mas também pelos conhecimentos que lhes são transmitidos. Maddalena de Castro (1998:34) refere que "La coprésence de divers ethnies et cultures dans les mêmes espaces n'est pas un phénomène complètement inédit dans l'histoire, mais ce qui le rend caractéristique des sociétés contemporaines, c'est la rapidité de son évolution et la portée de son extension".

É numa sala de aula que os discentes deverão aprender a conviver com a diferença e a respeitá-la. Nada melhor que uma aula de língua estrangeira, onde se ensinam uma língua e cultura diferentes, para aprenderem a aceitar a diferença. “A aula de LE abre-se à necessidade de ensinar e aprender um *saber cultural*, mas também um *saber-fazer cultural* e um *saber-ser cultural* que passa pela articulação de saberes de ordem enciclopédica e saberes de natureza comportamental, numa relação direta com as vivências do quotidiano...” (Bizarro e Braga, 2005:831).

Um bom processo de ensino-aprendizagem, em que o professor consegue mediar eficazmente as duas culturas, a da língua materna e a LE, conduzirá o aluno a não sentir nenhum dos aspetos citados por Schumann (1975, citado por Oliveras, 2000:34):

- a) Choque linguístico, “con sentimientos frustrantes por la falta de competencia en la lengua extranjera”;
- b) Choque cultural, “por el hecho de que no le funcionan las estrategias usuales, que usa en su propia lengua, para resolver problemas”;
- c) Stress cultural, “causado por cuestiones de identidad”.

### **c. O audiovisual e o ensino**

Um meio audiovisual define-se como o conjunto de aparelhos, e / ou, documentos que facilitam a aprendizagem através da estimulação dos sentidos (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001: 343). Está provado cientificamente que o uso de meios audiovisuais é uma mais-valia na transmissão de conhecimentos, na medida em que, ao oferecer a junção da visão (sentido mais importante para o ser humano) e da audição (segundo sentido mais importante), facilitará a aprendizagem, pois, aumentando o interesse e a atenção do ouvinte, facilitará a retenção da informação na memória. Encina Alonso afirma que “la comprensión audiovisual va ganando paulatinamente presencia en las aulas. (...) El apoyo visual facilita la comprensión, especialmente, a quienes tienen más dificultades para decodificar la lengua, ya que encuentran ayuda para entender los datos por el contexto. Los alumnos suelen valorar positivamente el trabajo con grabaciones de vídeo en clase y puede aumentar los niveles de motivación y atención” (2012:128).

O rendimento de esta situação será ainda maior, caso se aplique a alunos que provêm de um ensino diferente do dito convencional, sobretudo se nos referirmos a um grupo de estudantes das Artes Visuais. Falamos de alunos do 11º ano, nível V de espanhol, língua estrangeira, da Escola Artística Soares dos Reis, uma escola que se caracteriza por ministrar cursos artísticos especializados das Artes Visuais e dos Meios Audiovisuais, ao nível do ensino secundário. Como tal, são alunos com grande predisposição para o uso dos dois sentidos já mencionados. Importa também sublinhar o facto de se associar o meio audiovisual ao entretenimento, veja-se o exemplo do cinema, espaço onde as pessoas estão sentadas, em modo “relaxamento”, a ver um filme/documentário, facto que deixa os alunos menos “stressados” por se encontrarem em contexto de sala de aula, e predispostos para a aquisição de conhecimento através do visionamento de um recurso meio audiovisual. Este, por apelar aos nossos sentidos, faz-nos chorar, rir, pois envolve-nos no seu ambiente. É o poder “inconsciente” deste recurso que faz dele um poderoso veículo transmissor de informação no processo de ensino-aprendizagem. Encina Alonso constata que “tanto la música como la palabra tienen el poder de despertar emociones que pueden ser muy importantes en el aprendizaje” (2012:136).

Os meios audiovisuais potenciam a comunicação, elemento que não pode ser descurado numa aula de língua estrangeira, “objetivo final ao qual se subordinam todos os conteúdos do programa” (Fernández, 2002:12). É evidente, por exemplo, o importante papel que um vídeo pode desempenhar na motivação dos alunos para um determinado tema ou em concentrar a sua atenção na aquisição de novos conteúdos, sejam eles quais forem. Mencionando mais uma vez Sonsoles Fernández (2002:12), “Todas as formas de interacção e de expressão na nova língua veiculam os aspectos socioculturais mais necessários para quem aborda uma nova língua e cultura”. Veja-se, na segunda parte deste relatório, a forma como se associou a interação oral antes e após a visualização de um determinado meio audiovisual, o qual transmitiu conteúdos socioculturais de variada ordem (*vide* anexos 2, 4 e 5), abordando-se, desta forma, a nova língua e a nova cultura. Claro que cabe ao professor seleccionar esse material auxiliar de trabalho, usando-o, manipulando-o ou adaptando-o às necessidades dos estudantes. Porque os alunos não são todos iguais, importa que o professor tenha em atenção o perfil dos discentes que tem diante para que possa despertar neles curiosidade suficiente e, assim, poder criar um bom ambiente de ensino-aprendizagem. Como

constata Martín Peris (1996:38), “Hemos de tener en cuenta los intereses y motivaciones de cada uno de nuestros alumnos y, según sus necesidades, ir suministrándoles datos que les sean útiles en su círculo social, en sus aficiones, etc”. Ao diferenciar-se pedagogicamente os alunos, isto é, ao aceitar-se que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, têm-se em atenção não só os seus gostos e interesses, como também a forma como cada um aprende. Só tomando consciência da heterogeneidade do ensino, se alcança o sucesso na aprendizagem também ela heterogénea.

#### **d. O audiovisual e a abordagem por tarefas**

Este sucesso apenas será atingido se a metodologia for adequada aos alunos. Para tal, há que conhecê-los, integrando-os no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, questionando-os, por exemplo, sobre a forma como aprendem, sobre o tipo de abordagem que melhor funciona com eles. Importa destacar que, com uma turma de 11º ano, nível V de língua, isso é possível fazer-se, dado que os alunos apresentam uma maior consciência do seu perfil, das suas competências e capacidades, especialmente, se nos referirmos, como é o caso, a alunos que estão no último ano de espanhol língua estrangeira. Claro que esta situação em que se integra o aluno no processo de ensino-aprendizagem é, de certa forma, utópica, devido à falta de tempo (e de vontade) por parte dos professores em fazê-lo.

Hoje em dia, encontramos-nos numa fase do ensino em que os alunos, em geral, se apresentam pouco recetivos à teoria e mais predispostos à prática, facto que demonstra a importância da relação entre a aprendizagem de uma língua (a comunicação, entendida na sua vertente de expressão e produção orais, tal como constata Isidoro Amo “Cuando aprendemos una lengua no sólo estamos aprendiendo vocabulario e gramática, sino la capacidad de comunicarnos en esa lengua en su doble plano, receptivo y productivo (...)” (Amo, 2004:1280) e a realização prática de uma tarefa. Assim, surge a abordagem por tarefas, “programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua (...). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de

comunicación”. (Diccionario de Términos Clave de ELE, 1997: pesquisa por *Enfoque por tareas*)

Esta metodologia é defendida também no programa de espanhol, de 11º ano, onde Sonsoles Fernández, criadora do programa, menciona a importância de se gerir o mesmo através de “actividades – tarefas – significativas para os alunos de 11º ano” (Fernández, 2002:19). Para se pôr em prática o “enfoque por tarefas”, a autora sugere, no programa de espanhol de 10º ano de continuação, que “Ao programar, o professor não (deve) partir dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), para, a partir deles, estabelecer actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação” (Fernández, 2002:29).

Ora, nas UD’s apresentadas na segunda parte deste relatório, parti do conceito das tarefas finais para, mais tarde, elaborar as actividades, objetivos e sobretudo, conteúdos linguísticos. A título de exemplo, a tarefa final da primeira UD, cujos anexos 2 a 9 são representativos, era a apresentação de uma biografia de uma personalidade que ficou conhecida por defender os direitos humanos. Outro propósito deste tipo de abordagem é desenvolver a autonomia do estudante, já que “aplicar consecuentemente un enfoque centrado en la autonomía del estudiante supone prepararles para que puedan beneficiarse de las fuentes de información en la lengua que aprenden” (Alonso, 2012:141).

Já o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, na sua versão em espanhol, define a metodologia a ser utilizada: um enfoque orientado para a ação visto que “las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto” e se “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Conselho da Europa, 2002:9). Só uma vertente mais prática do ensino levará os discentes, centro do processo de ensino-aprendizagem, a trabalharem todas as competências gerais que devem ser trabalhadas numa aula de língua (linguística, sociocultural e pragmática). Assim, se conseguirá o

desenvolvimento integral do aluno. Zhou Nanzhao constata “(...) a educação e a cultura devem ter como última finalidade para o século XXI um desenvolvimento centrado no ser humano”(UNESCO, 1996:258).

Por ser uma sugestão metodológica dos documentos a serem usados pelos professores de espanhol língua estrangeira, implementei-a na construção das unidades didáticas (*vide* parte 2).

#### **e. Competências a desenvolver**

O objetivo do processo de ensino-aprendizagem em geral é levar ao desenvolvimento integral do aluno, fazendo-o desenvolver as competências presentes numa aula de língua estrangeira. Refiro-me à compreensão oral, escrita e meio audiovisual, à expressão oral e escrita, à interação oral e escrita e, por fim, à mediação oral e escrita, preconizadas pelo QEER.

Nas UD's apresentadas na 2ª parte do relatório, dar-se-á ênfase à compreensão auditiva, já que se ouvirão apresentações, e os alunos terão de compreender o que é dito pelos falantes nativos nas apresentações, e à compreensão audiovisual, visto que se verão curtas-metragens. Pretende-se que o aluno capte o essencial da informação, extraia uma informação específica ou detalhada para responder a um determinado exercício prático. Ao criar estes exercícios tive em mente os seguintes parâmetros, de acordo com o QEER: a planificação dos mesmos, estruturando-os de acordo com as minhas expectativas; a sua execução, identificando as palavras-chave e a inferência a ser feita a partir de elas; a sua avaliação, onde se comprovarão as hipóteses e, por fim, a sua correção, onde se reverão as hipóteses. (Conselho da Europa 2002: 86)

Dando ênfase à competência comunicativa, Michael Canale (1983:66) associa essa competência a quatro áreas de conhecimento e habilidade: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Destas destaco a segunda por se encontrar relacionada com o tema deste relatório. Assim, afirma que a primeira está relacionada com “el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal), (en el que) se incluyen (...) características y reglas del



lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica”.

Em relação à segunda, constata que esta inclui “reglas socioculturales de uso y reglas de discurso”, isto é, a competência sociolinguística ocupa-se “de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción”. Critica o facto de haver tendencia de alguns programas de ensino de língua segunda em menosprezar esta competência face à comunicativa, afirmando que a adequação de expressões na comunicação é tão importante como a correção gramatical e que a competência sociolinguística “es crucial en la interpretación de enunciados por su «significado social»...”(1983:67). Tal questão mostra que alguém pode ser gramaticalmente bom numa determinada língua, sem, no entanto, ter consciência da adequação das expressões que está a utilizar. Desta forma, torna-se evidente a importância que este autor dá à ligação língua-cultura, mostrando que não é possível dissociar-se uma da outra.

A competência discursiva “está relacionad(a) con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros” (1983:68).

Já a competência estratégica encontra-se associada à utilização de estratégias de comunicação verbal e não verbal, como:

- a. “compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real (...) o la insuficiente competencia en una o más áreas de competencia comunicativa”.
- b. “favorecer la efectividad de la comunicación”. (1983:69)

#### **f. Plurilinguismo**

O QECR aborda a questão do plurilinguismo, contrapondo-a à do multilinguismo, que defendia que a aprendizagem das línguas era feita de forma compartimentada, como se o inglês tivesse um espaço no nosso cérebro, o francês outro,

etc. Já o plurilinguismo coordena essas aprendizagens, relacionando-as umas com as outras e apresentando várias vantagens, uma vez que “ (...) fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas” (Conselho da Europa 2002:132). Assim, pela primeira vez se chamou a atenção para a experiência plural, não só ao nível da aprendizagem da língua, como também ao nível da cultura, visto que ao plurilinguismo acresce o pluriculturalismo. Este chama a atenção para a construção de uma identidade linguística e cultural, na qual se integrem diferentes línguas e culturas, relacionando-se umas com as outras.

Por ser uma norma europeia ao nível do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, esforcei-me por implementar estas ideias-chave, em conjunto com as competências gerais e comunicativas, permitindo assim a aprendizagem ao longo da vida: “ (...) Una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística...” (Conselho da Europa 2002:20).

Defendo que a experiência linguística aliada a uma experiência cultural única, integrada com os demais componentes línguo-funcionais, portanto, trabalhada como um todo, conduz a um desenvolvimento integral do discente, objetivo último num processo de ensino-aprendizagem.

Recorrendo ao modelo de Van Ek (1984), que subdivide a competência comunicativa em seis aspetos (competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica, competência sociocultural e competência social), Àngels Oliveras (2000:24) desenvolve a questão relacionada com a competência sociocultural, salientando a união entre língua e cultura. A autora concorda com Van Ek ao considerar a competência sociocultural “como un componente más de igual importancia que los demás en la competencia comunicativa” (2000:26).

## **g. Cultura – definição e tipos**

O conceito de cultura é um conceito muito vasto e rico, objeto de análise de muitos investigadores.

Segundo a definição do dicionário de língua portuguesa<sup>3</sup>, cultura é o “desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades intelectuais, quer em geral, quer em particular (cultura especializada: literária, artística, matemática), maneiras colectivas de pensar e sentir; conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma sociedade ou conjunto de comunidades; conjunto das acções do meio que asseguram a integração dos indivíduos numa colectividade...”.

Esta definição, demasiado abrangente, define cultura como um saber adquirido, fruto do convívio humano, essencial à integração do indivíduo em sociedade. Trata-se, portanto, de uma “herança social” que é transmitida de geração em geração, de forma a garantir o direito de pertença a um grupo.

Já o Dicionário da Real Academia Espanhola define cultura como um “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”<sup>4</sup>, dando importância não só aos conhecimentos adquiridos como aos comportamentos dos indivíduos em sociedade.

De acordo com Harris (1990), citado por Miquel e Sans (2004:3), a cultura define-se como um “conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.” Como tal, deverá ser trabalhada como um conteúdo integrado num conjunto de conteúdos típicos de uma aula de LE (procedimentais, nocionais, gramaticais, pragmático-discursivo, atitudinais). Se o senso comum afirma que “lengua y cultura están unidas”, que “todo en lengua es cultura” e que “lengua y cultura son realidades indisociables” (Miquel e Sans, 2004:1), não tinha nexos trabalhar-se a cultura como um conteúdo isolado de tudo o resto ou dar-se apenas algumas horas desse conteúdo, como acontecia até aos anos 80. Aliás, Lourdes Miquel constata inclusivamente que “en los enfoques tradicionales y estructurales, el tratamiento del concepto de cultura se resume a tres puntos:

---

<sup>3</sup> Costa e Melo, *Dicionário de Língua Portuguesa* 6ª edição, Porto Editora, p. 456.

<sup>4</sup> <http://dle.rae.es/> pesquisa por cultura.

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos y los elementos culturales.

Lengua e cultura aparecen, pues, como dos elementos claramente disociados, sin ningún tipo de interrelación” (Lobato, 2004:512).

Michael Canale foi um dos primeiros autores a relacionar a competência sociolingüística que “se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción” (Canale, 1983:2) à competência comunicativa. O objetivo é mostrar como o saber-falar que advém dos conhecimentos de língua que cada indivíduo possui se coaduna com o saber-usar desses conhecimentos em determinados contextos. Veja-se o exemplo dado pelo autor mencionado: “...un camarero que intentara tomar nota cortésmente en un restaurante de categoría estaría usando una forma gramatical inadecuada (en este caso registro) si preguntase: «Bien, compinche, ¿qué vais a tomar tú y esta tía?»” (Canale, 1983:2). É precisamente com o intuito de evitar situações linguisticamente desadequadas como estas que uma aula de Espanhol Língua Estrangeira serve, dado que aí se aprende não só as regras gramaticais da língua (saber-falar), como também as regras culturais e pragmáticas necessárias a um correto uso daquelas (saber-usar).

Existem vários tipos de cultura segundo Lourdes Miquel e Neus Sans (2004:4):

a) a cultura com maiúsculas (Cultura), relacionada com aspetos que têm a ver com a história, literatura, pintura, geografia, etc.;

b) a cultura “a secas” (cultura), para entender, atuar e interatuar comunicativamente, isto é, “aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido” (Miquel e Sans, 2004:4). Por exemplo, em Espanha é costume comer-se entre as duas e as três da tarde.

c) a cultura com k, específica de microculturas. Como por exemplo, as palavras ou expressões relacionadas com o calão juvenil.

Estas autoras defendem que a cultura “a secas” representa o corpo central da aprendizagem de uma língua estrangeira, pelo que o professor deverá examinar e produzir materiais que valorizem esse corpo central.

No entanto, com as atividades práticas, presentes na segunda parte deste relatório, pretendo mostrar que é possível que os alunos tenham conhecimentos relativos à Cultura (cultura enciclopédica) da língua estrangeira em estudo sem saberem especificamente aspetos relacionados com a cultura com minúscula (“a secas”). “Enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales” (Miquel e Sans, 2004:11). Por se tratar de um nível avançado de língua, optei por trabalhar questões socioculturais mais próximas das necessidades das alunas, enquanto adolescentes e seres humanos, como os direitos humanos, a sexualidade e o papel da mulher na *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

Rocío Santamaría Martínez (2010:30) apresenta uma conceção de cultura próxima da anterior, na medida em que adota os mesmos termos para três tipos de cultura:

- a cultura com maiúscula, “término que abarca (...) el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura por excelencia (Lorca, el Quijote, Picasso, El Escorial, la Guerra Civil). En definitiva, este tipo de cultura es el conjunto de conocimientos adquiridos a partir de la formación académica”;

- a cultura “a secas” (con minúsculas), que “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y sobre entienden. (...) Dentro de esta concepción de cultura, destacarían los conocimientos, actitudes y hábitos compartidos por una misma sociedad”;

- a cultura com k, que “se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población, o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y que no son compartidos por todos los hablantes”.

Àngels Oliveras (2000:11) define cultura como “el medio de comunicación del hombre (...). Enmarca la personalidad de los miembros de una comunidad. Tiene mucha relación con la manera en que las personas se expresan emocionalmente, la forma de pensar, de moverse, de resolver problemas; también se observa en la organización de los

transportes, los sistemas económicos y políticos...”. Frisa, sobretudo, a relação uníssona entre língua e cultura, concluindo que “es imposible “dominar” una lengua sin “dominar” la cultura, el mundo que va unido a ella”.

Segundo Geert Hofstede, professor de antropologia organizacional, existem duas aceções de cultura: a “cultura 1”, definida como um “refinamento de mente” equivalente a “civilização”, cujos resultados são a educação, a arte e a literatura” (2003:19) e a “cultura 2”, entendida como um fenómeno coletivo, por ser partilhada por pessoas que vivem no mesmo ambiente social onde é adquirida. Esta não é herdada, uma vez que provém do ambiente social de cada um e não dos genes. Refere que cada ser humano possui padrões de sentimentos e de ação potencial, que resultam de uma aprendizagem contínua, em grande parte adquirida durante a infância e que se prolonga na escola, no grupo de amigos, no local de trabalho e na comunidade em geral. Deste modo, as reações de cada pessoa varia consoante o ambiente social onde cada um está inserido. Ora, neste relatório, pretende-se mostrar como a escola, enquanto ambiente social, conduz a alterações das impressões adquiridas geneticamente, isto é, que, por exemplo, os preconceitos relacionados com as culturas espanhola e hispanoamericana sejam relativizados, de forma a que os discentes tomem consciência de que não existem culturas superiores, nem inferiores, levando à supressão de juízos de valor.

Em relação a este tópico, importa destacar o papel do professor como um “mediador” de culturas, que capacita os seus alunos para a compreensão e diálogo entre aquelas, desenvolvendo a competência intercultural dos seus discentes. Só desta forma se garante o exercício da tolerância e da intercompreensão. Uma aula de ELE torna-se o espaço primordial para esse exercício, dado que nela se encontram as condições essenciais a essa aprendizagem intercultural. Estas afirmações vão ao encontro do que constata Neus Lagunas, “Si es nuestro deseo llegar a ser docentes competentes, mediadores y educadores, (...) deberemos llevar al aula, usando variedad de textos, un abanico de identidades, creencias, imágenes y filiaciones para en primer lugar eliminar los estereotipos negativos que cada cultura tiene de la ajena, y además llevar al aula la disposición a aceptar e integrar las diferencias y al otro de forma plena, saliendo que el hecho de ser diferente no implica ser peor, o sencillamente entendiendo que solo somos iguales cuando somos diferentes” (2013:165).

Em *Profesor en acción 2* (1996:35), os autores afirmam que “el concepto de cultura aglutina a todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad; la cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida que tiene un grupo social”, concluyendo que “una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al alumno para ser competente comunicativamente, deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como algo indispensable e indosociable de la competencia comunicativa”.

Jesús Sánchez Lobato (2004:9) constata que “la cultura se manifiesta en el lenguaje, en el pensamiento y en la manera en la que los seres humanos deben comportarse en situaciones sociales concretas. (...) La cultura, por tanto, es aprendida, transmisible, dinámica, selectiva e interrelativa y, por supuesto, la cultura abarca todo aquello que el individuo debe saber para desenvolverse en una sociedad concreta”.

Rosa Bizarro e Fátima Braga, professoras universitárias com experiência na formação de professores, apresentam quatro tipos de cultura:

- a) A cultura crítica “constituída pelas propostas apresentadas pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; é a “alta cultura”, a cultura intelectual ...” (2005:826);
- b) A cultura social que “é composta pelos valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam as relações humanas nas sociedades democráticas ...” (2005:827);
- c) A cultura institucional que “representa as pressões presentes nos papéis, normas, rotinas e rituais próprios da escola como instituição social específica” (2005:827);
- d) A cultura académica constituída pelo “conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar e que se concretiza no currículo” (2005: 827).

Salientando o papel da escola, como espaço primordial para a aquisição de “cultura intelectual”, as autoras enfatizam o papel da sociedade, local onde os comportamentos se manifestam e onde cada indivíduo tem o seu papel. Torna-se, portanto, evidente que a escola, em geral, e a sala de ELE, em particular, deverão aliar o

ensino da língua, em todas as suas componentes, ao ensino da cultura, dado que ambas permitirão uma melhor integração na sociedade, espaço de constante mudança. Uma boa preparação escolar conduzirá o indivíduo a aceitar e a fazer parte das transformações sociais. Neus Lagunas constata “En el aula, se produce una interacción y mediación cultural fundamental en la reconstrucción y desconstrucción de imágenes, creencias e ideologías que un alumno de lengua extranjera asume de la cultura de la lengua meta y que lo conformarán e integrarán como individuo durante toda su existencia dialogando con su propia identidad y todos estos elementos se van a modificar, transformar, renovar y acumular a lo largo de nuestra vida sobre un sustrato inicial que forzosamente será muy diferente al final” (2013:159).



## Capítulo II - Os meios audiovisuais e os conteúdos socioculturais no programa de Espanhol

O programa de Espanhol do Ensino Secundário do 11º ano, nível de continuação, faz referência ao uso dos meios audiovisuais, de uma forma generalizada, quando define os objetivos de aprendizagem e os conteúdos, especificamente os que concernem à autonomia de aprendizagem.

Relativamente aos objetivos de aprendizagem, menciona que se deve “Utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e de informação” (Fernández, 2001: 3, 4); já em relação ao segundo, isto é, em relação aos conteúdos, refere que se deve procurar “Utilizar de forma selectiva e eficaz os recursos disponíveis: programas de TV, meios de comunicação, contactos, manuais, gramáticas, novas tecnologias, Internet “ (2001: 9). Ambos chamam a atenção para o uso dos *media*, como forma de manter os discentes em contacto com a forma atual da língua estrangeira em estudo. Por outras palavras, é uma forma de se manter em contacto com o espanhol a ser usado quotidianamente.

Já em relação aos conteúdos socioculturais, o programa indica nos objetivos de aprendizagem os seguintes parâmetros: “Interagir com a cultura dos países hispano-americanos no âmbito dos temas do programa; demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural; consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência da cidadania europeia” (Fernández, 2002:3,4). Levar os discentes a terem consciência do desenvolvimento da sua competência sociocultural é um item fulcral numa aula de língua estrangeira.

O programa em questão apresenta um tópico específico, relativo a conteúdos socioculturais, comprovando, assim, a importância da conexão destes conteúdos à língua e provando que não se deve ensinar uma língua sem de ensinar aspetos culturais da mesma. Assim, define vários temas a serem desenvolvidos:

**Estilos de aprendizagem**  
**Os jovens em Espanha e em Portugal**  
**Cidadãos europeus: unidade e diversidade**  
**Infecções**  
**Escolha de uma profissão**  
**As línguas de Espanha**  
**Conhecimento e apresentação de uma individualidade (escritor, artista, músico, político...)**  
**Preparação de uma festa (com as características da de um país hispano-falante)**  
**Conhecimento de uma cidade a seleccionar**  
**Música**  
**Meio ambiente**  
**Leitura e apresentação da obra escolhida.**

(Fernández, 2002:12)

Como se poderá verificar, na segunda parte deste relatório, construíram-se UD's tendo por base temas como cidadãos europeus: unidade e diversidade; infecções e leitura e apresentação da obra escolhida.

Para além da definição de temas a serem trabalhados em contexto de sala de aula, a autora propõe tarefas e objetivos, de forma a orientar o trabalho do professor, sempre seguindo o enfoque por tarefas. Por estar relacionado com as atividades propostas na segunda parte deste trabalho, apresentarei, somente, as sugestões metodológicas do programa, relativas aos temas trabalhados por mim.

Tema: Cidadãos europeus: unidade e diversidade.

Tarefas:

Listar as características do “bom cidadão europeu”.  
Fazer o retrato robot do cidadão ideal integrando características de cada país.  
Apresentar os aspectos comuns e diferenciadores dos cidadãos dos diferentes países.

Objectivos:

Localizar cada país.  
Informar-se sobre os diferentes povos e apresentar as conclusões.  
Elencar os aspectos que facilitam a cooperação e a integração.  
Expressar opiniões e justificações.  
Valorizar as dificuldades da cooperação e da integração.  
Dar conselhos para facilitar a participação e a integração.

---

### Tema: Infecções

#### Tarefas:

Realizar um dossier sobre o tema escolhido: descrição, história, situação, comportamentos, formas de tratar e de prevenir uma dada infecção.

#### Objectivos:

Procurar e seleccionar informação.

Explicar a evolução e a extensão da infecção.

Extrair ideias, fazer resumos e apresentações orais e escritas com apoios diversos.

Trocar informações, ideias e opiniões.

Organizar as ideias e expressá-las com coesão e de forma atractiva.

---

### Tema: Leitura da obra escolhida.

#### Tarefa:

Realizar apresentação oral, gráfica e escrita .

#### Objectivos:

Seguir a intriga, analisar as personagens, compreender a intenção do autor, reconhecer a linguagem-chave e as marcas de estilo.

Expressar uma opinião.

(Fernández, 2002:19,20,21)

## Capítulo III - Os meios audiovisuais e os conteúdos socioculturais no QECR

O Conselho da Europa decidiu uniformizar o ensino das línguas, desenvolvendo uma estrutura com descritores de competências, abrangendo qualquer língua europeia. Em vez de ser baseada no número de horas de estudo ou em qualificações, a estrutura descreve aquilo que as pessoas são efetivamente capazes de fazer ao utilizar uma língua. Estas competências variam desde o conhecimento de apenas algumas palavras até à utilização da língua de uma forma quase perfeita. Para tal, foi criada uma escala, composta por três níveis, estando cada nível subdividido em dois:

### **A: Utilizador Elementar**

- A1 Nível de iniciação
- A2 Nível elementar

### **B: Utilizador Independente**

- B1 Nível limiar ou intermédio
- B2 Nível vantagem ou pós-intermédio

### **C: Utilizador Proficiente**

- C1 Nível de autonomia ou avançado
- C2 Nível de mestria ou proficiente

O documento onde surgem estes níveis de referência chama-se "Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação". Para cada um dos níveis, o QECR descreve o que o aprendente é capaz de fazer em termos das competências de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita. Por se tratar de um relatório sobre o ensino-aprendizagem de ELE, usarei a versão espanhola do documento.

Neste documento, o meio audiovisual surge quando se mencionam os textos como meio de comunicação de uma língua, “cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian” (Conselho da Europa, 2002: 91). Ora, tendo como objetivo primordial a comunicação, um texto sendo, na realidade, uma “mensagem” poderá seguir um

determinado canal de comunicação (voz, telefone, transmissões radiofónicas, televisão, filmes, etc.).

Quanto ao uso dos meios audiovisuais no processo de ensino- aprendizagem, o QECR levanta algumas questões pertinentes, como: que uso se pode ou deveria dar aos meios audiovisuais? A estas dúvidas responde, questionando se deveriam ser usados em demonstrações/repetições para toda a turma; em modo laboratório de língua; como base de trabalho de grupo; como trabalho interativo, mediante o contacto com outras escolas, outras turmas e até outros estudantes ou nenhuma das opções anteriores (p. 143). A estas opções, respondo com a minha resposta pessoal: como veículo transmissor de conteúdos socioculturais.

Relativamente a estes, várias são as vezes em que se apresenta o aluno como um agente social, enfatizando a importância da abordagem intercultural, “(enfoque) que promueve el interés por desarrollar la competencia intercultural. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas en las que van creando conjuntamente significados, estableciendo un estrecho vínculo entre lengua y cultura” (Instituto Cervantes, 2001, pesquisa por *enfoque intercultural*). Este vínculo torna-se fulcral na aprendizagem de uma LE, pois não se aprende uma língua sem se aprender a cultura da comunidade que fala essa língua, “el componente cultural en ningún momento debía ser presentado como una mera exposición, sino que debería integrar-se con los demás componentes linguo-funcionales; (...) el conjunto de componente debía ser explotado como un todo, trabajando las cuatro destrezas mediante la mayor variedad posible de actividades prácticas” (Lobato, 2004:65). Desta forma, transmite-se conhecimento sociocultural, e no meu caso em específico, aliando-se o ensino do ELE à transmissão de aspetos socioculturais relacionados com a sociedade espanhola ou hispano-americana. Veja-se os exemplos dos anexos 25 e 26. “La adopción de un enfoque intercultural en el aula supone que el aprendiente participe como actor social” (*Ibidem*, 69).

A transmissão de conhecimento sociocultural torna-se importante “porque, al contrario que muchos otros aspectos (...), es probable que no se encuentre en (la) experiencia previa (del alumno), y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (Conselho da Europa, 2002: 100). Por outras palavras, chama-se a atenção para a

questão dos estereótipos, afirmando-se que um ensino que trabalhe corretamente o vínculo atrás mencionado, levará a uma consciencialização, por parte do aluno, de uma cultura meta diferente da sua, evitando-se, assim, a criação de estereótipos e/ou de ideias erradamente preconcebidas.

Decidi trabalhar aspetos socioculturais gerais, específicos não só da cultura civilizacional espanhola, como da hispano-americana, abordando questões interculturais e consciencializando os alunos de que não existem culturas superiores. O meu papel como professora de ELE foi o de abandonar a minha “posición de mer(a) transmisor(a) o informador(a) pasiv(a) de conocimientos culturales para convertir(me) en lo que se ha dado en llamar un(a) «mediador(a) intercultural»” (Lobato, 2004:67). Este trabalho levaria a uma consciencialização por parte dos alunos dos conceitos socioculturais transmitidos. Tal como se afirma no QEER, “El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural” (2002:101).

A aquisição de conhecimentos socioculturais leva ao desenvolvimento da competência sociocultural. Citando o QEER, “En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes” (2002:6). Esta competência sociocultural encontra-se interligada à competência comunicativa nos seus variados componentes: linguístico, sociolinguístico, e pragmático, tal como constata o QEER, “Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una consciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales” (2002:47).

Em suma, pretende-se que o aluno se desenvolva integralmente, nas suas variadas competências gerais: conhecimentos (saber); destrezas (saber-fazer); competência existencial (saber ser). Estas unem-se numa só: na capacidade de aprender (saber aprender) que dita os variados perfis de alunos que existem, com maior ou menor predisposição para a aquisição de línguas estrangeiras. A variedade de perfis dos discentes configuram o uso de uma multiplicidade de métodos, materiais e atividades a realizar. Cabe ao professor o papel de combinar estes elementos, partindo, por exemplo, de um questionário que permita conhecer melhor a heterogeneidade dos alunos, para que aqueles sejam eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

## Capítulo IV - Os meios audiovisuais e os conteúdos socioculturais no PCIC

No Plano Curricular do Instituto Cervantes, os meios audiovisuais aparecem em vários apartados: nos “referentes culturales”, onde se mencionam os meios de comunicação, como a imprensa escrita, a televisão e a rádio, nas três fases de aprendizagem (aproximação, aprofundamento e consolidação); nos “saberes y comportamientos socioculturales”, onde se referem aos meios de comunicação e de informação, sendo feita referência à internet, nas três fases de aprendizagem referidas. Na fase de consolidação desta subsecção, menciona-se a televisão como instrumento de socialização e configuração da sensibilidade coletiva, aspeto que será trabalhado na segunda parte deste relatório.

Relativamente à questão de conteúdos socioculturais, o Plano Curricular faz referência a três apartados, relacionados com a competência intercultural: o apartado 10, concernente aos “referentes culturales”, o 11, relativo aos “Saberes y comportamientos socioculturales” e, por último, o 12 denominado “Habilidades y actitudes interculturales”. Todos pretendem aproximar o aluno a outras culturas, tornando-o num “agente social” e num “hablante intercultural”.

Em relação ao propósito de transformar o discente num “agente social”, o PCIC define os objetivos para cada nível de língua, descrevendo – o. Assim, e tendo em consideração os níveis B1 e B2, nos quais se enquadravam os alunos com quem trabalhei em estágio, apresentam-se os seguintes objetivos: “llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana”; ”participar en interacciones sociales dentro de la comunicación social, laboral o académica en la que se integre” e “desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad”. Importa ressaltar o facto de tais objetivos terem sido seguidos por mim, aquando da criação das UD’s.

Já em relação ao aluno na sua faceta de “hablante intercultural”, divide-se este aspeto em três fases: fase de aproximação, fase de aprofundação e a fase de



consolidação, mostrando, assim, que cada aluno poderá encontrar-se em várias fases de aprendizagem da interculturalidade, portanto diferentes perfis. O facto do aluno poder desempenhar o papel de um “falante intercultural”, numa sala de aula de língua estrangeira, o PCIC apresenta múltiplos itens que devem ser trabalhados: “visión de la diversidad cultural”; “papel de las actitudes y los factores afectivos”; “referentes culturales”; “normas e convenciones sociales”; “participación en situaciones interculturales” e “papel de intermediário cultural”. Pretende-se que o discente tenha uma visão ampla e sem preconceitos dos aspetos socioculturais das culturas espanhola e hispano-americana.

## Capítulo V - Os conteúdos socioculturais no manual escolar

### *Endirecto.com 5*

Os manuais escolares são instrumentos pedagógicos fulcrais no processo de ensino-aprendizagem. São, para alunos, encarregados de educação e até professores, guias orientadores de informação relativa a conteúdos científicos a assimilar/ a ensinar. Um professor não deverá, no entanto, ser demasiado dependente dele, pelo que deverá recorrer a outros instrumentos pedagógicos para não tornar monótona a aprendizagem. Só a heterogeneidade de materiais traz a atenção dos discentes que, assim, sentem-se motivados para a aprendizagem. Tratando-se de um manual de ELE, torna-se fundamental que este contenha exercícios múltiplos e variados que levem ao desenvolvimento das atividades comunicativas da língua espanhola: a compreensão (oral e escrita), a expressão (oral e escrita), a interação (oral e escrita) e a mediação (oral e escrita), sem descuidar a vertente cultural.

A ideia concernente à aprendizagem de uma língua sofreu alterações ao longo dos anos, dado que as competências aprendidas hoje numa aula de ELE são diferentes das aprendidas nos anos 70 e 80, em que aprender uma língua era sinónimo de saber apenas conteúdos gramaticais. Aprendia-se repetindo estruturas gramaticais. A cultura era ensinada de uma forma isolada dos restantes conteúdos, quando era trabalhada. Com a evolução da sociedade e com o surgimento de diversas teorias, passou-se a dar primazia ao uso comunicativo da língua. A sala de aula passou a ser um espaço de língua viva, onde se simulam situações concretas, próximas da vida real.

O manual adotado na escola Artística Soares dos Reis, onde estagiei, para o espanhol nível V, portanto, de continuação, foi o *Endirecto.com 5*. Este manual apresenta uma secção no final de cada unidade didática relativa aos conteúdos socioculturais da temática abordada. Nesta secção, apelidada de «en color» e definida pelas autoras do manual como «atividades de descoberta cultural e civilizacional», encontram-se várias atividades, como a apresentação de outros textos relacionados com a temática da UD, inclusive gráficos, cujo objetivo é trabalhar não só a componente leitora, como a componente oral, já que se pretende que os alunos respondam a algumas

questões ou que deem a sua opinião oralmente. Além disso, incentiva-se não só aos trabalhos de pesquisa, através do uso do computador, como também à expressão escrita.

Na unidade 0, conhecida como atividades de diagnóstico ou, neste manual, por «Buen regreso», se recordam aspetos culturais trabalhados em anos anteriores.

Na unidade um, cuja temática são os jovens, as autoras apresentam vários textos, incluindo gráficos, sobre os jovens espanhóis de hoje em dia. É pedido aos discentes que identifiquem semelhanças e diferenças com esses jovens. Trabalha-se, sobretudo, a compreensão leitora e expressão oral.

Na unidade dois, cujo tema é o âmbito laboral, aborda-se o tema das profissões do futuro, num exercício em que os alunos têm de completar espaços em branco com a profissão adequada, e comentar a que mais se adequa ao seu perfil. Dá-se continuidade ao trabalho da compreensão leitora e expressão oral.

Na unidade três, e tendo por base o tema das personalidades célebres, há um exercício em que os alunos têm de associar as obras dos Prémios Nobel de Literatura espanhóis e hispanoamericanos. Posteriormente, sugere-se um trabalho de pesquisa, em grupo, de um escritor, para se apresentar oralmente, explorando-se as destrezas anteriores.

Na unidade quatro, cuja temática é “los ciudadanos europeos”, destacam-se alguns direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, assim como algumas frases de personagens que lutaram pela paz, como Madre Teresa de Calcutá, para que os alunos comentem. Além disso, para se comemorar o Dia Escolar da Não Violência e da Paz, sugere-se a escrita de uma frase para se celebrar o dia. Nesta unidade, explora-se não só as destrezas anteriores, como também a expressão escrita.

Na unidade cinco, cujo tema são as infeções, apresentam-se vários textos sobre a peste negra e sobre várias doenças características do nosso século, para que os alunos falem sobre elas. Continua-se a explorar a compreensão leitora e a expressão oral.

Tendo por base o tema da música, a unidade seis sugere a leitura de textos sobre o flamenco, Paco de Lucia, vários cantautores e uma pesquisa de cantores hispanoamericanos que tenham ganho os Grammy Latinos, para posterior apresentação oral. Sobre os dois primeiros aspetos, as autoras sugerem também a visualização de dois vídeos. É a primeira vez que surge o audiovisual relacionado com a cultura nesta parte do manual, associado às destrezas mencionadas na unidade anterior.

A unidade sete, que apresenta a temática “ciudad”, seleciona alguns textos sobre cidades ecológicas e sobre o futuro das cidades no planeta, pedindo que os alunos falem sobre o tema. Desenvolve-se a compreensão leitora e a expressão oral.

A unidade oito, cuja temática é o meio ambiente, apresenta alguns textos sobre a biodiversidade ameaçada, cujo intuito é pôr os alunos a falar da causa da diminuição dos animais. Dá-se continuidade ao trabalho da compreensão leitora e expressão oral.

Por último, com a apresentação de várias festas típicas de Espanha e exercícios de expressão oral, a unidade nove termina este segmento do manual “en color”, cujo tema é “de fiesta en fiesta”.

Parece-me fundamental, sobretudo, sabendo que língua e cultura são indissociáveis, que os manuais da atualidade apresentem conteúdos socioculturais que permitam um maior conhecimento por parte dos alunos. Este manual, na minha opinião, apresenta atividades relacionadas com os conteúdos socioculturais interessantes e apelativos da atenção dos jovens adolescentes que frequentam o 11º ano de espanhol, nível de continuação. Está organizado de uma forma prática, adequada aos alunos e, sobretudo, motivadora da aquisição de conhecimento. O facto de propor atividades diversificadas leva ao desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos discentes. Além disso, propicia a junção da teoria à prática, com a realização de atividades mais práticas, como a pesquisa na internet da biografia de determinado músico.

## Capítulo VI - A Interculturalidade

Embora não tenha trabalhado a interculturalidade de uma forma aprofundada em sala de aula, fiz questão de implementar estratégias diversificadas (como a leitura de artigos jornalísticos ou o visionamento de um vídeo, relacionados ora com a cultura espanhola, ora com a cultura hispano-americana) que fomentem atitudes positivas, como a compreensão e confiança, chamando a atenção dos alunos para a diversidade cultural existente no mundo, eliminando assim, possíveis estereótipos. Como defende Abdallah-Pretceille (2006: 83), “Dans une perspective interculturelle, la formation s’attarde moins sur la culture comme déterminant les comportements mais sur la manière dont l’individu utilise les traits culturels pour dire et se dire, pour s’exprimer verbalement, corporellement, socialement, personnellement.”

Mas, para começar, importa definir este conceito, tal como surge no *Diccionario de Términos Clave* do Instituto Cervantes: “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”.

Num mundo cada vez mais plurilingue, onde a diversidade linguística é enorme e onde, sabe-se agora, o conhecimento de línguas estrangeiras não é compartimentado, torna-se imperioso trabalhar não só os conteúdos necessários a um bom conhecimento de língua, como questões culturais, chamando a atenção para a diversidade cultural.

Tendo por base esta definição, ressalvo que, em todas as UD’s criadas por mim, fiz questão de trabalhar a questão dos valores fundamentais à convivência entre culturas, como a não-discriminação e a inclusão, conduzindo-se, desta forma, ao desenvolvimento integral do aluno (*vide* parte 2). Criando vários tipos de atividade que permitem apresentar, desenvolver e avaliar todo o tipo de conhecimentos fundamentais à vida do ser humano, deu-se prioridade de forma prática e não teórica, à componente sociocultural. Como afirma Martín Peris (1996:34), “una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al alumno para ser competente comunicativamente, deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como algo indispensable e

indisociable de la componente comunicativa”. Sou da opinião de que o desconhecimento, total ou parcial, dos conteúdos socioculturais pode levar a estereótipos ou a mal entendidos e funcionar até como obstáculo ao desenvolvimento da competência linguística na aprendizagem de uma LE. Como tal, importa integrar a dimensão sociocultural no currículo de uma LE, fomentando-se assim a proximidade entre a cultura da LE e a cultura do aluno. Através da aquisição de conhecimentos socioculturais, este torna-se capaz de comparar a sua cultura à cultura meta, sem emitir um juízo de valor.

Àngels Oliveras definindo a competência intercultural como a capacidade “en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad” (2000:35) demonstra a importância, nos dias de hoje, em aulas de LE, da transmissão de aspetos socioculturais, de forma a evitar o choque cultural. A própria constata que “la cultura es el medio de comunicación del hombre y no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque” (2000:11).

## Capítulo VII – A metodologia da Investigação-Ação

Seguindo a metodologia de investigação-ação, em que o professor surge como um investigador e interveniente que realizará um projeto de intervenção, em função das necessidades do meio, provocando a mudança, escolhi a abordagem por tarefas por ser não só o que é usado, hoje em dia, no ensino de ELE, como também por ser o mais adequado ao público que se apresentava diante de mim, devido à sua componente prática. Como destaca Clara Coutinho (2009:4), “Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir”.

Destaca-se o papel reflexivo do professor que investiga (reflete sobre) a ação, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações nessa e dessa mesma prática” (Coutinho, 2009:6). Tal reflexão conduziu, a título de exemplo, ao cambio de percepção da cultura em contexto de sala de aula. Como afirma María Castro (2003:59), “En el ámbito educativo, la presencia de varias culturas en el aula, con la riqueza, las dificultades y los conflictos que ello supone, han llevado a plantear la necesidad de concebir y entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera diferente”.

Importa referir que a investigação-ação apresenta três níveis de aplicação: a fase de observação (pré-intervenção); a fase de intervenção e a fase de avaliação da intervenção, na qual se retiram conclusões. A aplicação destas três fases surgem na segunda parte do relatório: a primeira quando realizei um questionário sobre o que significava o termo cultura para os discentes e quando dei a aula zero, que funcionou como um primeiro contacto com os mesmos; a segunda quando implementei as UD's criadas e a terceira quando retiro as minhas próprias conclusões do trabalho realizado, constatando se houve mudança concetual.

## Capítulo VIII – A abordagem por Tarefas

O enfoque por tarefas é uma proposta evolutiva da Abordagem Comunicativa utilizada no ensino de línguas, que se caracteriza pela junção da competência comunicativa ao trabalho por tarefas. A tarefa define-se, segundo Sonsoles Fernández, como “una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad” (2001:16). O ponto de partida para a tarefa pode ser o tema ou a tarefa final. O primeiro deve estar de acordo com os interesses, as necessidades e as inquietudes dos alunos, pois só assim serão significativos para a sua aprendizagem. Para se chegar à tarefa final, há que desenvolver várias tarefas possibilitadoras, que facilitem a realização da primeira. Definida a tarefa final, o professor “(programa) los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación” (Fernández, 2001:16).

O objetivo primordial de uma tarefa deve ser o desenvolver da “capacidade de interaccionar linguisticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando las habilidades necesarias” (Fernández, 2001:16). Relativamente aos conteúdos, definidos por Sheila Estaire como um “conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera especial para la consecución de los objetivos marcados” (2009:50), encontramos os conteúdos socioculturais, os quais são tema de base deste relatório. Com este tipo de enfoque incluem-se este tipo de conteúdos, que levam a que “el aprendiz (sea visto como) un “actor social que tiene que cumplir tareas (no solo lingüísticas), en circunstancias y en contextos dados (...)” (QECR, citado por Fernández, 2001:16).

O professor desempenha um papel fundamental como suscitador da motivação e do interesse dos discentes, devendo estes ser responsáveis pela sua própria aprendizagem. O enfoque por tarefas defende a autonomia do aluno, que, à medida que o tempo avança, se torna (mais) consciente da sua forma de aprender. A este facto acresce um outro relacionado com o propósito do enfoque por tarefas pretender desenvolver integralmente as competências do aluno. A autonomia do aluno e o desenvolvimento integral do mesmo foram intenções procuradas por mim na criação das UD's, presentes na 2ª parte do relatório. Como foca Isabel Casal (2003:12), “En el



proceso de aprendizaje cultural, el individuo, al experimentar la comprensión de otras formas de actuar, de valorar y de percibir, llega a comprenderse mejor a sí mismo y su cultura de origen”.

A avaliação é um aspeto importante neste enfoque, pois permite um reajuste na definição dos objetivos, na concretização das tarefas possibilitadoras e na condução dos discentes rumo à tarefa final.

No programa de espanhol, nível de continuação, de 11º ano, a autora dá ênfase à autonomia da aprendizagem (ME, 2001:9), mostrando a importância desta questão, sobretudo neste nível de ensino. Falamos de adolescentes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, que possuem uma consciência de aprendizagem diferente da dos mais novos. Mais adiante, menciona abordagens por temas, tarefas e projetos para abordar a questão do desenvolvimento da competência comunicativa na transmissão de conteúdos socioculturais (ME, 2001:12). Além disso, sugere “uma metodologia orientada para a acção, (...)com actividades – tarefas – significativas para os alunos do 11º ano e adequadas ao nível de continuação” (ME, 2001:19), referindo-se ao enfoque por tarefas. Por ser sugerido no programa do nível de ensino a lecionar, escolhi usar este enfoque na minhas UD’s.

## Capítulo IX – Análise da prática de ensino supervisionado

Em 1884, a atual Escola Artística de Soares dos Reis designava-se Escola de Desenho Industrial de Faria de Guimarães do Bonfim. Ao longo da sua existência, os cursos proporcionados pela escola acompanharam as transformações sociais, culturais e políticas do país. Os filhos de trabalhadores sem profissão e os operários foram os destinatários dos cursos iniciais nos primeiros 40 anos de ensino. Hoje, dois séculos volvidos o cenário é completamente diferente, com a massificação do ensino, os alunos que frequentam a escola pertencem na sua maioria à classe média portuguesa.<sup>5</sup>

Como Escola Especializada de Ensino Artístico, a Soares dos Reis está vocacionada para o ensino e a prática das artes visuais e oferece atualmente quatro cursos artísticos especializados - Curso de Comunicação Audiovisual, Curso de Design de Comunicação, Curso de Design de Produto e Curso de Produção Artística. Estes quatro cursos, exclusivamente dirigidos para o nível de estudos secundários, decorrem em três anos -10º,11º e 12º- e funcionam em regime de frequência diurna e noturna. Estão orientados numa dupla perspetiva: o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior (universitário ou politécnico) e a inserção no mundo do trabalho. Os alunos desta escola são diferentes dos restantes, já que, ao seguir a vertente artística, apresentam maior interesse pelos meios audiovisuais e pelas imagens.<sup>6</sup>

No presente ano letivo, fui professora estagiária de espanhol de uma turma composta por oito alunas de três turmas diferentes (11ºA1, 11ºA2, 11ºA3), a única que a minha orientadora, Ana Rute Silva, possuía. Apesar de ter sido proposto à minha supervisora da faculdade, M<sup>a</sup> del Pilar Martínez, a realização do estágio noutras turmas, de níveis de língua diferentes, de outros professores, tal proposta não foi aceite, pelo que trabalhei o ano todo de estágio com as mesmas oito alunas de nível V de espanhol língua estrangeira. Durante este ano, tive uma companheira de estágio, M<sup>a</sup> João Torrão, com quem dividi a aula zero, dada no dia 14 de outubro de 2015, sobre a “generación

---

<sup>5</sup> Vide Projeto Educativo da Escola Artística Soares dos Reis em [https://www.essr.net/docs/Projeto\\_Educativo%20EASR\\_2014\\_2017.pdf](https://www.essr.net/docs/Projeto_Educativo%20EASR_2014_2017.pdf)

<sup>6</sup> Vide História da Soares dos Reis em <https://www.essr.net/index.php>

NI NI”. O objetivo era encontrar semelhanças e diferenças entre as gerações portuguesa e espanhola, através da visualização de um vídeo. Esta aula serviu, sobretudo, para ter um primeiro contacto com a turma, para saber as atividades que melhor se adequariam e quais as capacidades/ competências das alunas.

O estágio realizado na Escola Artística Soares dos Reis permitiu pôr em prática os aspetos teóricos mencionados na primeira parte. Os resultados obtidos em sala de aula permitem-me inferir que, nesta turma em concreto, pelas suas características, o uso de meios audiovisuais foi eficaz na transmissão de conteúdos socioculturais. Assim, nas diferentes Unidades Didáticas construídas, fiz questão de introduzir, pelo menos, um meio audiovisual e sempre questões socioculturais.

#### **a. Resultados do inquérito prévio**

Num total de 7 questionários, e tendo em conta que alguns alunos não responderam a todas as questões, estes foram os resultados:

##### **i) Idade dos alunos:**

16 anos	4 alunos
17 anos	2 alunos
19 anos	1 aluno

Antes de apresentar, concretamente, os materiais usados e criados nas três unidades didáticas lecionadas, queria mencionar a perspetiva das alunas sobre o conceito cultura, através da apresentação de conclusões relativas a um inquérito realizado antes da leção das UD's (anexo 1). Assim, para estas alunas, cultura é, e passo a citar, “arte, monumentos, leis, história”, ou seja, é “cultura con mayúsculas” (Miquel e Sans, 2004:4).

##### **ii) Definição de cultura:**

É tudo: conhecimento, arte, literatura, costumes, hábitos,etc.	4
É expressar costumes de uma região/país.	1
É algo que pertence a um país. Por exemplo, o Galo de Barcelos.	1

Todos os alunos são unânimes ao considerarem importante a transmissão de cultura, sobretudo, através da educação, do lazer e do cinema. Entenda-se o lazer como qualquer atividade que permita alguma “descontração” na aquisição de conhecimentos. Já em relação ao cinema, que é um elemento audiovisual, é interessante verificar que os alunos pensam ser uma boa forma de transmitir cultura, indo ao encontro da perspectiva defendida neste relatório.

iii) É importante transmitir-se cultura?

Sim	7
Não	0

iv) Como se deve transmitir?

Educação	6
Lazer	6
Cinema	6
Media	4
Outras	Atividades interativas

Outro facto que comprova a associação destas alunas de cultura a “cultura con mayúsculas” é o facto de elas responderem que se lembram de terem dado cultura portuguesa nos diferentes anos de escolaridade, especificamente tradições ou regiões, subentenda-se a conhecimentos geográficos, e Eça de Queirós, ou seja, a sua conceção de cultura portuguesa associa-se à literatura.

v) Lembra-se de aprender cultura portuguesa, do 1º até ao 9º ano?

Sim	7
Não	0

vi) O quê, especificamente?

Eça de Queirós (entenda-se literatura)	2
Regiões, tradições	4

Relativamente à cultura espanhola, as alunas associam-na a questões relacionadas com a alimentação, com monumentos e a festividades, nomeadamente a touradas. No entanto, há que salientar que todas elas referem que não conseguem conceber a aprendizagem de uma língua sem a aprendizagem da cultura respetiva, mostrando que cultura e língua são indissociáveis.

vii) É conhecedor da cultura espanhola?

Sim	7
Não	0

viii) O que sabe dessa cultura?

Alimentação	5
Touradas	2
Monumentos	1
Festividades	2

ix) Acha importante aliar-se o ensino de uma LE à cultura?

Sim	7
Não	0

x) Porquê?

Porque uma língua engloba tudo.	5
Porque implica mais conhecimento da língua.	1

Foram as respostas a este questionário e esta conceção “limitada” de cultura que me fizeram escolher este tema para o relatório final de mestrado, já que ensinar-se uma língua é sinónimo de se ensinar conteúdos socioculturais. Até as alunas foram unânimes ao destacar a importância de se ensinar a cultura, seja a da língua portuguesa, seja a da língua estrangeira que estão a aprender, aquando da aprendizagem de uma língua.

## **b. Primeira UD – “Los Ciudadanos Europeos”**

Na primeira UD, cuja temática era “Los Ciudadanos Europeos”, dei início à aula, mostrando uma imagem relativa à União Europeia, apelando aos conhecimentos das alunas sobre esse tema (anexo 2). Posteriormente, pedi-lhes que identificassem as vantagens de pertencer a esse grupo de países. O objetivo deste questionário oral era não só apelar ao conhecimento geral das alunas sobre este tema, como levá-las a comparar as suas respostas com as que seriam mencionadas no vídeo (anexo 3). Durante a visualização deste, as alunas teriam que preencher um questionário de acordo com as informações apresentadas (anexo 4). Com estas atividades iniciais, pretendia-se não só trabalhar a interação oral, como a compreensão auditiva. Após ter corrigido o questionário, as alunas tiveram que identificar, primeiro sem qualquer suporte visual, as desvantagens de pertencer à União Europeia. Como a dificuldade nesta tarefa era superior, foram-lhes apresentadas, posteriormente, várias imagens, relacionadas com os inconvenientes de pertencer à União Europeia (anexo 5). Esta tarefa demonstrou ser mais fácil por apelar à situação vivida na atualidade e muito focada nos *media* – a situação dos refugiados e a discriminação (económica, religiosa, racial, de género e física). A consciência de que nem tudo funciona bem na Europa permitiu-me dar o salto para a questão dos direitos humanos. Claro que, antes de explorar o vídeo relacionado com o nascimento e desenvolvimento de este conceito, pedi às alunas que preenchessem um questionário, no qual deviam apresentar os seus conhecimentos sobre o dito conceito (anexo 6). As alunas tiveram dificuldade em reconhecer o papel de Ciro e do Império Romano, facto que, como professora, já esperava por ser algo demasiado específico e antigo no tempo, tendo também apresentado dificuldades em relacionar as datas com os acontecimentos e com os lugares. Esta ficha foi corrigida após um primeiro visionamento do vídeo. Importa referir que este foi mostrado por partes: a primeira a partir dos 0,43s até aos 6m18s e depois até ao final, numa outra aula. Como até aos 0,43s, as pessoas que intervinham falavam em inglês, optei, por conselho da minha orientadora de estágio, excluir essa parte.

Num segundo visionamento, as alunas teriam que responder a questões específicas relativas a esse vídeo (anexo 7). Após a correção do questionário, foi feita uma síntese no quadro sobre o conceito direito humano (anexo 8). O objetivo deste Unidade Didática era a construção da biografia de uma personalidade que tivesse tido

um papel primordial na luta pelos direitos humanos. Personalidades como Nelson Mandela, Martin Luther King, Dalai Lama, Mahatma Gandhi, Rosa Parks, Aristides de Sousa Mendes, Clara Campoamor, Madre Teresa de Calcutá e Rigoberta Menchú eram as opções apresentadas para que as alunas realizassem o trabalho. Como é óbvio, este servia não só para que as alunas fossem avaliadas oralmente (recorde-se que um dos objetivos do programa é que o aluno saiba “Comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, demonstrando um certo grau de autonomia...”, ME, 2002: 3), como para adquirirem mais conhecimentos sobre as personalidades, já que tinham que preencher uma ficha com determinadas informações, fornecidas pelas companheiras aquando das apresentações (anexo 9). Desta forma, as alunas ficaram a conhecer, pela primeira vez, por nunca terem ouvido falar antes, Rosa Parks, Clara Campoamor e Rigoberta Menchú, e um pouco melhor os outros. Foi interessante ver como alguns conhecimentos de outras línguas, nomeadamente do inglês, e relacionado com personalidades como Martin Luther King, surgiram nesta aula de espanhol, língua estrangeira.

Na segunda aula desta UD, foram apresentados às alunas um boletim informativo relativo à situação dos refugiados sírios e um gráfico concernente à origem, destino e pedidos de asilo por parte dos refugiados, em geral (anexo 10). Estes serviram como alerta para a situação desesperada destes seres humanos, mostrando que, na atualidade, continua-se a colocar os direitos humanos em segundo lugar, pelo que a necessidade de lutar por aqueles é grande.

Na última aula desta unidade didática, as alunas visualizaram a 2ª parte do vídeo, tendo respondido a um questionário sobre o mesmo (anexo 11). Pretendia-se que as alunas tomassem consciência de que, embora haja um documento universal como a Declaração Universal dos Direitos do Homem e um documento específico de cada país, a Constituição, onde estão consagrados alguns destes direitos, na verdade ainda há muito a fazer neste campo. Veja-se, por exemplo, a situação dos refugiados que vêm dos seus países em busca de uma vida melhor. No entanto, e apesar de serem frequentes as notícias sobre a chegada de refugiados ou sobre a situação miserável em que vivem, foi do meu interesse como professora chamar a atenção para o facto de não ser necessário ir à Grécia ou às costas da Turquia para se observarem situações onde os direitos humanos não estão a ser implementados, bastar ver os sem-abrigo nas nossas ruas ou a discriminação, ao nível de acessos, para quem é deficiente motor. Para alertar

para este facto destaquei a importância que as Organizações Não Governamentais (ONG) e o voluntariado exercem na alteração de estas realidades (anexo 12).

No final desta UD, as alunas preencheram uma ficha de avaliação onde não só se autoavaliaram, como avaliaram as atividades realizadas (anexo 13). Em geral, as alunas foram unânimes ao responder que gostaram das atividades, que seriam capazes de identificar vantagens e desvantagens de pertencer à União Europeia e que, agora, já sabem um pouco mais sobre os Direitos Humanos e sobre as pessoas que lutaram por eles. Além disso, tornaram-se mais conscientes dos seus direitos como ser humano.

i) Já conhecia a Declaração dos Direitos do Homem?

Sim	6
Não	1

ii) Conhecia a história da criação dos Direitos Humanos?

Sim	2
Não	5

iii) Sei reconhecer alguns dos meus direitos como ser humano?

Sim	7
Não	0

A introdução do elemento audiovisual, neste caso, o vídeo sobre a evolução do conceito Direito Humano, funcionou lindamente, dado que, e apesar de ser um conteúdo com informação não só histórica como cultural, portanto, considerado aborrecido para a sala de aula, conseguiu captar a atenção das alunas. O facto de elas saberem pouco sobre o tema também contribuiu para a captação da sua atenção.

A união vídeo (meio audiovisual) em conjunto com a transmissão de conteúdos socioculturais resultou perfeitamente. Além disso, a união destes dois aspetos conduziu ao desenvolvimento integral dos discentes que, não só aprenderam conteúdos



gramaticais e lexicais, como socioculturais, tornando-os, desta forma, mais conscientes de si, como indivíduo incluído numa sociedade.

### c. Segunda UD – “La Salud”

A segunda UD tinha como tema a saúde, especificamente a sexualidade. Por ser um tema significativo para as alunas, que estão numa fase de adolescência, fase em que os jovens começam a preocupar-se com a sua imagem, com o seu papel no grupo de pares, com a sua integração na sociedade e com a sua relação com o namorado. Numa altura em que, apesar do acesso fácil a meios de informação variados, os jovens não querem ou parecem não querer usar essas informações para se proteger, pelo que me pareceu importante como professora abordar a temática específica da gravidez na adolescência. Assim, e após uma fase de motivação a partir de duas imagens (anexo 14), as alunas identificaram os temas geral e específico desta UD, para, posteriormente, se apresentar um artigo de um jornal sobre a gravidez na América do Sul (anexo 15), que é vista como uma fuga a problemas de variada ordem, e uma curta-metragem (anexo 16), apresentada por partes, cujo nome é “Todo a su tiempo”. Esta curta teve como objetivo mostrar às alunas que existem várias opções na vida, é preciso é saber escolhê-las. Tal facto adveio da apresentação de três finais distintos: dois deles em que a jovem termina grávida e sozinha, pelo meio surgem elementos distintos que a levam ao mesmo final, e o terceiro em que ela termina grávida (adulta) e acompanhada pelo marido. Além disso, pretendia-se consciencializá-las de que alguns aspetos na vida devem ser feitos “a seu tempo”. A apresentação faseada da curta-metragem tinha como propósito despertar o interesse e a curiosidade das alunas face a um possível final. De facto, as discentes estavam de tal forma entusiasmadas que acabaram por visualizar o resto da curta em casa, no *youtube*.

Na segunda aula desta UD, lembrou-se o que havia sido dado na aula anterior através de duas imagens, uma delas relativa à curta-metragem (anexo 17), a outra relativa ao casamento em idades infantis (anexo 18). O objetivo era que as alunas relacionassem este artigo, em que se mencionam as crianças da África Subsariana que não têm opção de vida, sendo obrigadas a casar-se, com a sua própria situação em que o termo opção está presente nas suas vidas. A leitura de testemunhos de crianças que foram obrigadas a casarem-se enquanto crianças (anexo 19), bem como de um artigo

onde se relata a situação (anexo 20), ainda atual, de muitas destas crianças provocou um choque nas alunas. Foi longo o silêncio em sala de aula. A utilização de materiais autênticos, como artigos de jornais, onde se utiliza o espanhol usado na atualidade no país é uma mais-valia para as alunas que, assim, tomam contacto com um outro nível de língua.

Na terceira e última aula desta UD, as alunas, após terem pesquisado sobre determinadas doenças sexualmente transmissíveis, criaram cartazes ou panfletos sobre o tema (anexo 21). Com esta atividade, trabalhou-se não só a compreensão leitora, como a expressão escrita. No final desta UD, procedeu-se à avaliação da mesma (anexo 22). Relativamente a esta, as alunas colocaram em primeiro lugar como a atividade de que gostaram mais a visualização da curta-metragem, pois consideraram que era uma forma diferente de transmitir o tema ou porque era algo visual, e, portanto, mais fácil para elas de aprender.

i) Os recursos usados nesta UD eram interessantes?

Sim	7
Não	0

ii) Qual a atividade que mais gostaste de fazer?

Nº1: Ver a curta-metragem.	7
Nº2: Ler artigos de imprensa.	0

iii) Porque é que gostaste mais da atividade nº1?

Porque é uma maneira diferente de transmitir o tema.
Porque é visual e podemos aprender com ele.

Nesta UD, a forma como as alunas trabalharam foi diferente, já que trabalharam não só individualmente, como em pares, na realização do cartaz sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Também nesta UD, a junção de um vídeo à transmissão de aspetos socioculturais funcionou harmoniosamente, por ter conseguido despertar a atenção e até a motivação

dos alunos para a aquisição de competências numa aula de ELE. Até as alunas frisaram a importância que tem para elas o elemento visual, mostrando que aprendem mais facilmente através desse elemento.

#### **d. Terceira UD – *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez**

Foi interessante verificar que, sem que a escolha da terceira UD tenha sido propositada (o papel da mulher na *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez), esta temática acabou por estar relacionada com as temáticas das anteriores. Assim, nesta terceira fase, continuou-se a motivar as alunas com imagens que apelavam para a questão da diferença de género (anexo 23), facto mencionado também na obra em estudo. Após a leitura e análise de fragmentos da obra, procedeu-se à apresentação de um vídeo, relacionado com a prova do lenço (anexo 24), cujo mote era mostrar que, apesar de vivermos em pleno século XXI, existem raparigas, especificamente as da comunidade cigana, que, por motivos étnicos, são obrigadas a realizar determinadas provas para serem aceites na sua comunidade. Importa mencionar que esta prova está relacionada com o provar da virgindade das jovens ciganas, condição *sine qua non* para poderem casar. Também, na obra, Ángela Vicario não teve opção de escolha por ter sido obrigada pelos pais a casar com alguém que não amava. Além disso, já não era virgem, facto que conduziu à sua devolução à família e ao assassinato de Santiago Nasar, situação que dá origem à obra em si.

Pretendi mostrar, mais uma vez, que as alunas têm sorte por terem a oportunidade de poder escolher o futuro que desejam, em contraponto com aquelas que não têm essa alternativa. Destacando o papel da mulher nestas duas sociedades distintas levou-se a que as alunas tomassem consciência do seu papel na sociedade, não só como jovens mulheres cujo espírito crítico se encontra mais desenvolvido e, portanto, capazes de enfrentar situações denegridoras do seu género, como também futuras mulheres, conscientes de que a mulher submissa, sem direitos, é uma realidade passada, típica do século anterior. Após a visualização do vídeo do lenço, fez-se a apresentação de um artigo relacionado com a prova de virgindade numa boda cigana (anexo 25).

A primeira aula desta UD terminou com a apresentação de uma imagem (anexo 26) relativa aos direitos que as mulheres têm face ao seu próprio corpo. Novamente se levou à consciencialização das discentes face aos direitos que têm como mulheres. Importa frisar que, sendo adolescentes, torna-se imperioso chamar a atenção para os direitos de que usufruem, numa altura em que se continuam a ouvir relatos de situações insultuosas relativamente às mulheres, refiro-me não só a ataques violentos, como os que ocorreram na Alemanha<sup>7</sup> e na Índia<sup>8</sup>, bem como à falta de liberdade que as mulheres apresentam em todos os países orientais. Veja-se o exemplo da protagonista do livro *Queimada Viva* de Souad ou a história de Malala, a menina afegã, que fugiu para sobreviver.

A segunda aula iniciou-se com uma chuva de ideias que permitiu definir o termo «honra», a que se oporia o termo «honor», tema principal desta aula. Para tal, procedeu-se à leitura de excertos da obra que apresentassem os motivos pelos quais os irmãos Vicario mataram Santiago Nasar. Esta definição serviria de mote para falar da condição de muitas mulheres orientais, que, por razões diversas, são mortas às mãos de um familiar, como forma de limpar a honra da família. Assim, seria mais fácil para as alunas compreender o porquê de os irmãos Vicario o terem feito.

Novamente, transpondo essa realidade da literatura para os dias de hoje, pretendeu-se apelar à consciência de que, por muito que a vida lhes possa parecer negra devido a estarem a passar por uma fase difícil (a adolescência), elas têm à sua frente alternativas que podem conduzi-las a um futuro brilhante. No final, apresentando várias frases retiradas não só da obra em estudo (anexo 27), como do artigo apresentado (anexo 28), as discentes comentaram oralmente e por grupos (um a favor e outro contra) as diversas situações apresentadas (anexo 29). Só colocando-se na pele do outro é que se consegue aprender, melhorando desta forma a compreensão da posição do outro. Numa altura em que o caudal de informação é forte e está em todo o lado, esta só será efetivamente assimilada quando colocarmos os alunos na pele do outro. Assim, compreende-se muito.

---

<sup>7</sup> Na passagem para o ano de 2016, algumas mulheres alemãs foram violadas enquanto festejavam.

<sup>8</sup> Têm surgido nos *media*, diariamente, casos de jovens violadas por vários homens.

Como se pôde verificar, a compreensão leitora, apresentada através de artigos jornalísticos, surgiu após a visualização de imagens ou de uma curta-metragem pois pretendia-se confirmar as ideias levantadas pelas alunas. De facto, na avaliação da última UD, as alunas foram unânimes em afirmar que as imagens e os vídeos foram mais apelativos do que a vertente escrita, confirmando-se assim a tendência destas alunas deste tipo de ensino para a memória visual.

Em todas as UD's, se trabalhou conteúdos socioculturais significativos para as alunas em questão, como os direitos humanos, a sexualidade e o papel da mulher na sociedade. Através do uso de elementos audiovisuais, conseguiu-se trabalhar não só aspetos socioculturais, como aspetos gramaticais, lexicais e morfosintáticos, característicos do ensino- aprendizagem de uma língua estrangeira, como o espanhol.

## Conclusão

Numa altura em que o gosto em ser professor se esvai com facilidade, devido a variadas problemáticas, desde a burocracia passando pelas constantes mudanças na área, inerentes, por exemplo, à mudança de programa, torna-se difícil lutar contra a maré e encontrar deleite em exercer tal profissão. No entanto, e por estar consciente de que a vida nos apresenta desafios constantes, uns fáceis, outros nem tanto, investi neste estágio curricular, necessário ao término do mestrado em ensino de espanhol língua estrangeira, como se fosse a última coisa a fazer na vida. Foi um caminho árduo, cujos frutos ressalvam a parte menos boa.

Creio que desempenhei o meu papel de professora corretamente, tendo transmitido não só conhecimentos relativos ao conhecimento da língua em si, como também do conhecimento do próprio ser, como humano. Trabalhando questões relacionadas com conteúdos socioculturais relativos à cultura espanhola / hispano-americana, chamou-se a atenção para questões importantes de formação de carácter, fundamentais a uma vida em sociedade. Numa fase em que os pais, por imperativos vários, “fogem” ao seu papel de transmissores de conteúdos socioculturais, nomeadamente da compreensão/alteração de determinados comportamentos e/ou atitudes e/ou preconceitos, cabe à escola, e em especial, aos professores essa função. Assim, foi prazeroso para mim criar atividades e materiais que permitissem abordar tais conteúdos, na minha perspetiva, fundamentais a uma aula, seja ela de língua estrangeira ou não.

A cultura faz parte de uma aula de língua estrangeira, disso não tenho dúvidas, sobretudo se se apresentar temas motivadores aos alunos e especialmente adotando materiais apelativos da sua atenção, como os meios audiovisuais. A sala de aula deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade: se nela reina a tecnologia, a sala de aula deve refletir essa conjuntura. Como tal, defendo que, cada vez mais, se deve apostar na aplicação de meios audiovisuais numa sala de aula. Se, com esses meios audiovisuais, conseguirmos realizar atividades de expressão, de compreensão e de interação orais e escritas, transmitindo simultaneamente a componente cultural, maior será a capacidade do professor em chamar a atenção do aluno, conseguindo, assim, desenvolver as suas

competências, nos mais variados níveis. A soma de alunos atentos com uma aula apelativa devido ao uso de meios audiovisuais, à qual se adicionam temas significativos para os alunos, é meio caminho andado para conseguir um processo de ensino-aprendizagem bem sucedido.

## Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006). “L’interculturel comme paradigme pour penser le divers”. Em Rosa Bizarro (org.) (2006). *Como abordar...a escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.

ALONSO, Encina (2012). *Ser profesor/a – aprender a enseñar – los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa, Colección Investigación Didáctica.

AMO, Isidoro (2004). “La enseñanza del español a niños y niñas”. Em Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (directores) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)1*. Madrid: SGEL, pp.1279-1297.

BELLÓN, Victor, RONCERO, Eugenio (2005). *España ayer y hoy. Apuntes de lengua y civilización españoles*. Madrid: Editorial Edinumen.

BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. Secção de Linguística , Graça Maria Rio Torto, Figueiredo, O., & Henriques da Silva, M., *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, pp. 823-835.

CAMÕES, Luís Vaz de (1980). *Lírica Completa II*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

CANALE, Michael (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm).

CASAL, Isabel (2003, septiembre). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. Em Carabela, *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid:SGEL.

CASTRO, Maddalena (1998). *L’interculturel*. Paris: CLE International.

CASTRO, M<sup>a</sup> Delia e PUEYO, Silvia (2003, septiembre). El aula, mosaico de culturas. Em *Segunda Etapa Carabela*, nº 54, Monográfico, *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid:SGEL.



CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: MECD-Anaya. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

CONSEJO DE EUROPA (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (PEFPI)*. Centro europeo de lenguas modernas (CELM), Consejo de Europa. Disponible en <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE>

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)*. Lisboa: Edições ASA. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas> . Versão espanhola.

COUTINHO, Clara et *alii* (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, nº 2, vol. XIII, pp. 355-379.

COTO, Manuela Estévez, Valderrama, Yolanda Fernández de (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001). Editora Objectiva, Rio de Janeiro, p. 343.

ESCAMILLA, Amparo (1995). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Madrid: Edelvives.

ESTAIRE, S. (2009). *El aprendizaje de Lengua Mediante Tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2005). El Marco Común Europeo de Referencia y enfoque por tareas. Em *Segunda Etapa Carabela, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)*. Madrid: SGEL, pp.103-122.

GARCÍA, Cocha Moreno (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

GELABERT, M<sup>a</sup> José, Isabel Bueso y Pedro Benítez (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español, Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

LAGUNAS, Neus (2013). Cultura(s), texto(s) e identidades. Una manera de reflexionar sobre las competencias generales del docente de ELE, em E. Tobar (ed.). Em *Actas V congreso ELE Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LITTLEWOOD, William (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

MARTÍN PERIS, Ernesto (dir.), *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

SANTAMARÍA, Rocío Martínez (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación.

MIQUEL, L. y SANS, N. (2004, marzo). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. Em *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, número 0, 1-13.

Observatório da Língua Portuguesa (2015). *As línguas mais faladas no mundo*. Disponível em: <http://observalinguaportuguesa.org/as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>

OLIVERAS, Àngels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una Lengua Extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Serie Master E/ LE. Universidad de Barcelona.

PERIS, Ernesto Martín *et ál.* (1996). *Profesor en Acción 2 – Áreas de Trabajo*. Madrid: Edelsa, Colección Investigación Didáctica.

QUESADA, Marco Sebastián (2006). *España: manual de civilización. Español LE*. Madrid: Edelsa.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

WOODWARD, Tessa (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge, Col. Cambridge de didáctica de lenguas.

ZANÓN, Javier (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, Colección E: Enseñanza español.

## **ANEXOS**

# Anexo 1

## Questionário sobre cultura

Idade: 16

1. Define cultura. Cultura para mim é a junção de conhecimentos, história.

2. Achas que é importante transmitir-se cultura? SIM / NÃO

3. Se respondeste SIM na anterior, como se deve transmitir cultura? (Seleciona a(s) opção(ões) correta(s))

Através da educação () , dos livros lidos por lazer () , do cinema () , dos media () , ou outros (quais? \_\_\_\_\_)(\_\_\_\_\_).

4. Lembras-te de, na escola básica, do 1º ao 9º, teres aprendido algo relacionado com a cultura portuguesa? SIM / NÃO

5. Se sim, o quê? Fiquei a conhecer um bocadinho mais sobre as culturas de cada localidade e povo. O que faziam para celebrar uma data

6. Sabendo que estudas espanhol desde o 7º ano, achas-te conhecedora da cultura espanhola? SIM / NÃO

7. De que elementos te recordas? Recordo-me da comida que os espanhóis costumam comer e por exemplo agora com o natal, fiquei a saber que os espanhóis abrem as prendas dia 6 de

8. Achas importante, na aprendizagem de uma língua, ensinar-se a cultura dessa língua? SIM / NÃO

9. Porquê? Penso que em cada língua existe uma cultura importante sobre aquele povo, e penso que para aprendermos mais um bocadinho da língua temos que estar sempre por dentro da cultura.

### Questionário sobre cultura

Idade: 36

1. Define cultura. É algo que pertence ao nosso país por exemplo galo de Barcelos
2. Achas que é importante transmitir-se cultura? SIM / NÃO
3. Se respondeste SIM na anterior, como se deve transmitir cultura? (Selecciona a(s) opção(ões) correta(s))  
  
Através da educação () , dos livros lidos por lazer () , do cinema () , dos media () , ou outros (quais? ) () .
4. Lembras-te de, na escola básica, do 1º ao 9º, teres aprendido algo relacionado com a cultura portuguesa? SIM / NÃO
5. Se sim, o quê? Fiquei a conhecer as várias culturas das regiões do nosso país
6. Sabendo que estudas espanhol desde o 7º ano, achas-te conhecedora da cultura espanhola? SIM / NÃO
7. De que elementos te recordas? cultura em termos de comida e de monumentos
8. Achas importante, na aprendizagem de uma língua, ensinar-se a cultura dessa língua? SIM / NÃO
9. Porquê? No ir ao ~~em~~ outro país precisamos de saber minimamente a sua cultura

## Questionário sobre cultura

Idade: 17

1. Define cultura. A cultura é arte, hábitos, conhecimentos, leis e costumes.
2. Achas que é importante transmitir-se cultura?  SIM / NÃO
3. Se respondeste SIM na anterior, como se deve transmitir cultura?  
(Seleciona a(s) opção(ões) correta(s))  
  
Através da educação () , dos livros lidos por lazer () , do cinema () , dos media (  ) , ou outros (quais?  ) (  ).
4. Lembras-te de, na escola básica, do 1º ao 9º, teres aprendido algo relacionado com a cultura portuguesa?  SIM / NÃO
5. Se sim, o quê? Fga de Queipós
6. Sabendo que estudas espanhol desde o 7º ano, achas-te conhecedora da cultura espanhola?  SIM / NÃO
7. De que elementos te recordas? Alimentaçaõ, Festividades
8. Achas importante, na aprendizagem de uma língua, ensinar-se a cultura dessa língua?  SIM / NÃO
9. Porquê? Aprender uma língua engloba o conhecimento de toda a sua cultura, sua arte, seus costumes,...

## Questionário sobre cultura

Idade: 19

1. Define cultura. Claro, envolvente, onde nos encontramos, onde se reflete religião, língua, costumes, hábitos, ...
2. Achas que é importante transmitir-se cultura? SIM / NÃO
3. Se respondeste SIM na anterior, como se deve transmitir cultura? (Seleciona a(s) opção(ões) correta(s))  
  
Através da educação () , dos livros lidos por lazer () , do cinema () , dos media () , ou outros (quais? atividades interativas com as pessoas) () .
4. Lembras-te de, na escola básica, do 1º ao 9º, teres aprendido algo relacionado com a cultura portuguesa? SIM / NÃO
5. Se sim, o quê? Comidas típicas de cada região, algumas palavras diferentes, ...
6. Sabendo que estudas espanhol desde o 7º ano, achas-te conhecedora da cultura espanhola? SIM / NÃO
7. De que elementos te recordas? Diferentes línguas, sítios mais conhecidos, festas mais populares, hábitos e costumes, ...
8. Achas importante, na aprendizagem de uma língua, ensinar-se a cultura dessa língua? SIM / NÃO
9. Porquê? Para se perceber uma língua temos que perceber o seu povo, os seus costumes, ir à raiz do país.



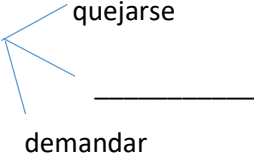


## Anexo 4

**Mientras observas este vídeo, intenta rellenar los huecos.**

### Primera parte: ¿Qué es ser europeo?

Según Iñigo Méndez de Vigo, Secretario de Estado para la Unión Europea, es:

- a. Tener otros derechos.
- b. Plantear \_\_\_\_\_.
- c. Participar en la \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  

- d. Formar parte de las \_\_\_\_\_ que se toman.

Para \_\_\_\_\_, Director de Representación de la Comisión Europea, es:

- a. Poder \_\_\_\_\_ libremente por Europa.
- b. \_\_\_\_\_ en elecciones al parlamento europeo.
- c. Tener \_\_\_\_\_ consular fuera de la UE.
- d. Efectuar peticiones ante el parlamento europeo.
- e. Poder hacer \_\_\_\_\_ fuera de su país de origen (ERASMUS).

Para el director de oficina de información del Parlamento Europeo en España, Ignacio Samper, es:

- a. Tener \_\_\_\_\_ como consumidor.
- b. Existir una \_\_\_\_\_ común a todos países europeos.

### Segunda parte: ¿Qué es lo que Europa aporta a España? (oralmente y escrito en la pizarra)

Escribe tres aspectos mencionados.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### Tercera parte: ¿Qué es lo que España aporta a Europa?

Selecciona las opciones mencionadas en el vídeo.

España es ...

- a. Un país reconocido en UE.
- b. Un país europeo poco dinámico.
- c. Una potencia frutícola.
- d. Una potencia en crisis agrícola.
- e. Un país poco cariñoso con las causas dolorosas.
- f. Un país solidario.
- g. Un espacio con sentido de innovación.
- h. Un espacio donde el talento no es reconocido.

Conclusión general:

Hay que **ponerse las pilas**, \_\_\_\_\_ las riendas de su país.

# Anexo 5

## DESVENTAJAS





## Anexo 6

### ¿Dónde y cómo nació el concepto de derecho humano?

Relaciona los ítems de las tres columnas (la columna de las fechas ya está ordenada).

Acontecimientos	Fechas	Lugares
a. Imperio Romano	a. 539 a. C.	a. París
b. Ciro	b. 27 a. C.	b. Nueva York
c. Revolución Francesa	c. 1776	c. Europa
d. Independencia de los Estados Unidos	d. 1789	d. India
e. II Guerra Mundial	e. 1915	e. Francia
f. Mahatma Gandhi	f. 1939	f. Estados Unidos
g. Declaración Universal de los Derechos Humanos	g. 1945	g. Roma
h. Creación de las Naciones Unidas	h. 1948	h. Persia

## Anexo 7

Vídeo sobre los derechos humanos:

[https://www.youtube.com/watch?v=a\\_YOdfHXveM](https://www.youtube.com/watch?v=a_YOdfHXveM)

## Anexo 8

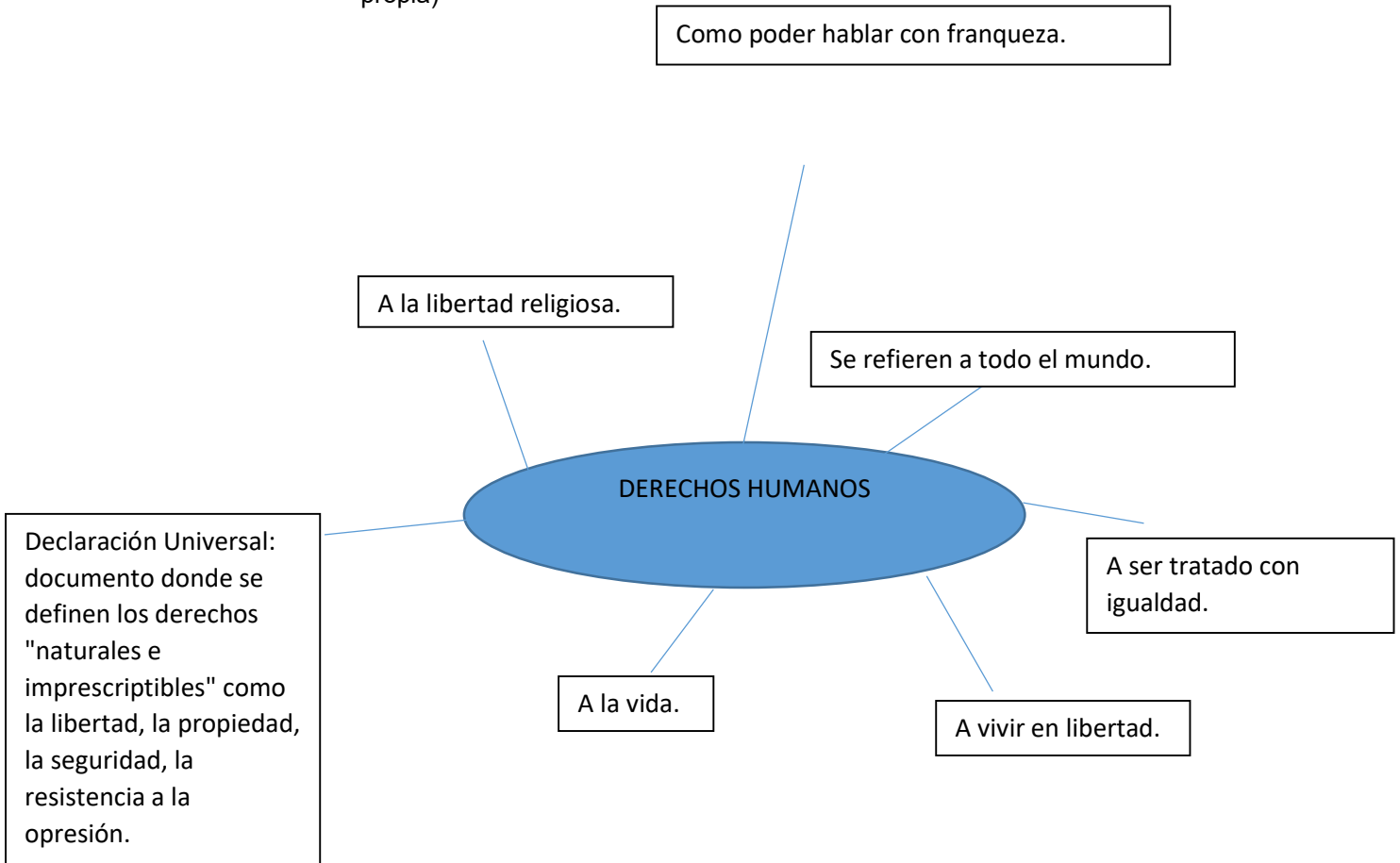
### Contesta a la pregunta.

1. Indica si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).
  - a. Desde siempre se ha hablado de los derechos humanos.
  - b. Al conquistar Babilonia, Ciro no anunció que todos los esclavos podrían irse en libertad.
  - c. Ciro afirmó que la gente era libre en términos de religión.
  - d. Con la Independencia de los Estados Unidos, se creó la idea de que los hombres eran iguales, aunque el rey no estuviera de acuerdo.
  - e. En España, se habló por primera vez de derechos naturales.
  - f. Mahatma Gandhi, abogado chino, luchó por sus derechos.
  - g. A pesar de los avances hacia la paz, dos guerras mundiales lo cambiaron todo.
  - h. Los países se unieron para reafirmar la fe en los derechos humanos creando los Estados Unidos.
  - i. Eleonora Roosevelt, mujer del presidente estadounidense Franklin Roosevelt, tuvo un papel primordial en la creación de la Declaración de los Derechos Humanos.



## Anexo 9

### Síntesis (Elaboración propia)



## Anexo 10

### DEBERES – corrección - (Elaboración propia)

Escribe la biografía de la personalidad escogida, escribiendo, como máximo, cuatro párrafos, en los que debes utilizar las siguientes frases, pero no obligatoriamente por orden cronológico (en caso de que lo necesites, consulta el ejemplo):

Antes de (que) ...

Mientras ....

Después de (que) ...



Tan pronto como...

EJEMPLO:

### El Papa Francisco



Jorge Mario Bergoglio Sívori nació en Buenos Aires, Argentina, el 17 de diciembre de 1936 y es el actual papa de la Iglesia católica. **Después de** la histórica renuncia de Joseph Ratzinger, Benedicto XVI, al cargo papal, fue elegido el 13 de marzo de 2013.

**Antes de** entrar en el seminario como novicio de la Compañía de Jesús trabajó una temporada como técnico químico. En 1969 fue ordenado sacerdote y entre los años 1973 y 1979 fue el superior provincial de los jesuitas en Argentina. Entre 1980 y 1986 fue rector del Colegio Máximo y de la Facultad de Filosofía y Teología de San Miguel.

**Mientras** continuaba su trabajo como obispo de Buenos Aires, el papa Juan Pablo II creó a Bergoglio cardenal presbítero de San Roberto Belarmino el 21 de febrero de 2001. Tras la muerte de dicho pontífice, el 2 de abril de 2005, fue considerado como uno de los candidatos para ocupar el cargo en San Pedro. **Tan pronto como** manifestó su voluntad de ser conocido como 'Francisco' en honor al santo de Asís, pasó a ser el primer pontífice originario de América.

Conocido por su humildad, su adhesión a la opción preferencial por los pobres, principio que abarca a los marginados y sufrientes de distinta extracción y su compromiso de diálogo con personas de diferentes orígenes y credos, Francisco mostró una variedad de gestos pastorales indicativos de sencillez, entre los que se incluyen su decisión de residir en la casa de huéspedes del Vaticano en lugar de la residencia papal usada por sus antecesores desde 1903.

## Anexo 11

**Mientras tus compañeras presentan sus trabajos,  
rellena la siguiente hoja.** (Elaboración propia)

1º Nombre de la compañera: \_\_\_\_\_

Personalidad presentada: \_\_\_\_\_

En la defensa de los derechos humanos, se dedicó a \_\_\_\_\_ /

contribuyó a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 12

### BOLETÍN INFORMATIVO<sup>1</sup>

## El número de refugiados sirios sobrepasa los 4 millones, informa ACNUR



Más de 4 millones de sirios están refugiados en países vecinos. Foto de archivo: UNWRA / Taghrid Mohammad

09 de julio, 2015 — El número de personas que huyen de la violencia en Siria para buscar refugio en otro país supera los 4 millones, según datos revelados hoy por la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR).

La magnitud del desplazamiento hace de ésta la mayor crisis de refugiados bajo el mandato de ACNUR en un cuarto de siglo.

El Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, António Guterres, señaló que se trata del colectivo de refugiados más numeroso resultado de un solo conflicto en una generación.

“Es una población que precisa del apoyo mundial y que, lejos de obtenerlo, está viviendo en condiciones precarias, descendiendo hacia la pobreza más profunda”, dijo Guterres.

Recordó que si bien la cifra de sirios que intentan refugiarse en Europa es creciente, la gran mayoría de ellos se encuentra en los países de la región y pidió respaldo tanto para ellos como para las comunidades que los acogen.

El Alto Comisionado subrayó que hace apenas diez meses los sirios refugiados sumaban 3 millones y advirtió que, al ritmo actual, para fin de año esa cantidad llegaría a 4,27 millones.

Turquía es el país que alberga hasta ahora al mayor número de refugiados sirios, con 1,8 millones. Le siguen Líbano, con 1,17 millones, y Jordania con 630.000. Iraq y Egipto también han acogido a cientos de miles de sirios y varias decenas de miles más están repartidos en el norte de África.

En los países europeos se han registrado 270.000 solicitudes de asilo.

El oficial de Comunicaciones de ACNUR, William Spindler, enfatizó el riesgo de que esta crisis desestabilice la región de Medio Oriente y se extienda a otros lugares del mundo.

ACNUR solicitó a la comunidad internacional de donantes 5.500 millones de dólares para brindar asistencia básica a los refugiados sirios en 2015, pero sólo hasta junio sólo había recibido una cuarta parte de los fondos, lo que ha generado recortes en la ayuda alimentaria que reciben esas personas.

Además de los sirios que han salido del país, el conflicto en Siria ha causado el desplazamiento interno de 7,6 millones de personas, que también necesitan asistencia humanitaria para sobrevivir, apuntó ACNUR.

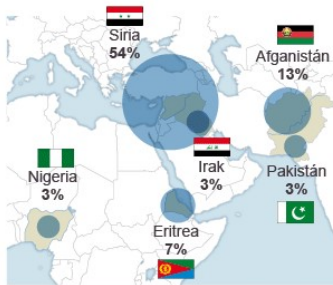
Centro de Noticias ONU, del día 9 de julio de 2015

In <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=32790#>

1. Un **boletín informativo** es una publicación distribuida de forma regular pasiva, generalmente centrada en un tema principal que es del interés de sus suscriptores.

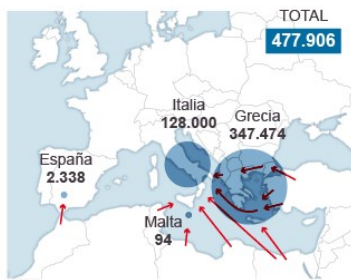
# Anexo 13

## ¿De dónde vienen los migrantes? Enero-septiembre de 2015

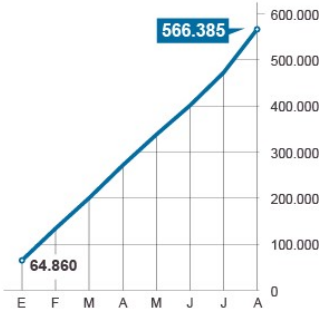


Estas seis nacionalidades representan un 83% de las llegadas a Europa a través del Mediterráneo

## ¿Por dónde han cruzado el Mediterráneo? Enero-septiembre de 2015



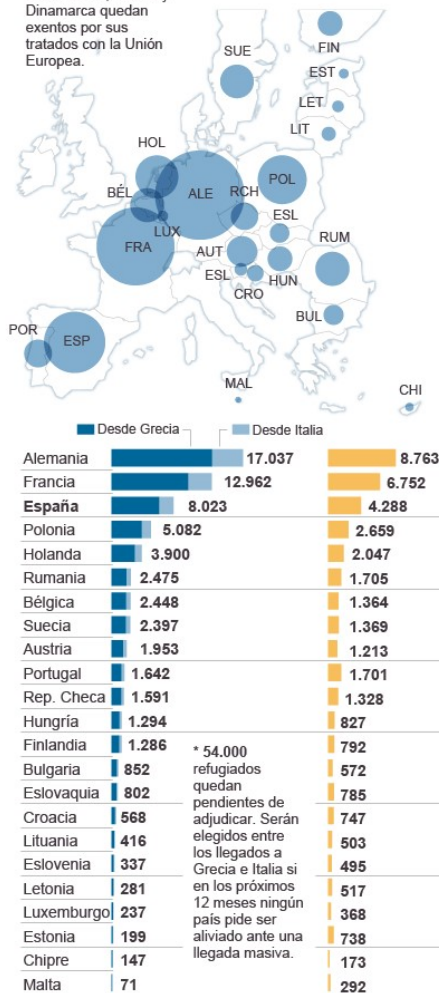
## Peticiones de asilo en la UE UE-28, acumulado en 2015



## Reparto de refugiados en la Unión Europea

Total 160.000		
Cuota 22-9-2015	En un año *	Cuota de mayo
66.000	54.000	40.000

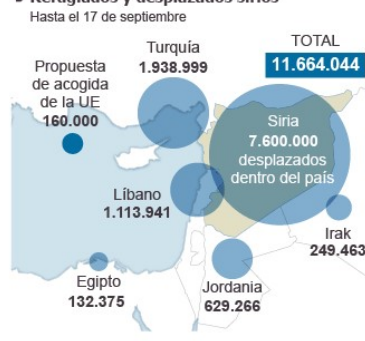
Reino Unido, Irlanda y Dinamarca quedan exentos por sus tratados con la Unión Europea.



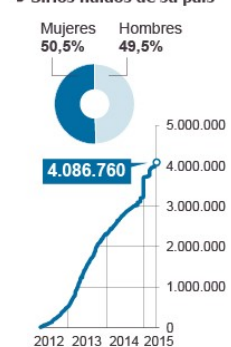
## Peticiones de asilo en la UE por países

País	Número de solicitudes	Solicitudes por cada 100.000 habitantes (2014)
Alemania	214.605	266
Hungría	89.990	911
Italia	43.060	71
Francia	42.935	65
Suecia	41.880	434
Austria	36.200	426
Reino Unido	20.195	31
Bélgica	15.795	141
Holanda	12.640	75
Bulgaria	10.210	141
España	7.905	17
Grecia	7.865	72
Dinamarca	5.945	106
Polonia	5.455	14
Finlandia	3.340	61
Irlanda	1.805	39
Chipre	1.210	141
Malta	1.010	237
Rep. Checa	1.000	10
Rumania	915	5
Luxemburgo	775	141
Portugal	530	5
Lituania	280	10
Letonia	200	10
Eslovaquia	190	4
Croacia	155	4
Eslovenia	155	8
Estonia	135	10

## Refugiados y desplazados sirios



## Sirios huidos de su país



Fuentes: Eurostat, ACNUR y Consejo de la UE.

EL PAÍS

## Anexo 14

### Observa el vídeo con atención y rellena los huecos.

1. Si hay comida para todos, ¿por qué todavía hay niños con \_\_\_\_\_?
2. Si hay libertad de expresión, ¿por qué hay personas en \_\_\_\_\_ por hablar claro?
3. Si todos tenemos derecho a la \_\_\_\_\_, ¿por qué todavía existen adultos sin saber leer?
4. Si la \_\_\_\_\_ acabó, ¿por qué hay muchas personas esclavizadas?

La Declaración Universal de los Derechos Humanos no funcionó porque no tenía la fuerza de una ley, era \_\_\_\_\_.

De las personalidades presentadas, ¿cuál luchó por?

- a. La igualdad social - \_\_\_\_\_
- b. La justicia social - \_\_\_\_\_

De las opciones, selecciona las que están correctas.

Para luchar contra las injusticias, no es necesario:

- a. Ser un gigante.
- b. Ser una mujer.
- c. Ser un superhéroe.
- d. Ser un niño.
- e. Discursos, ni anuncios ni campanas.
- f. Paz, ni calma.

Conclusión: Toda la gente puede cambiar el mundo / su mundo, basta \_\_\_\_\_ (verbo)!

## Anexo 15



## Anexo 16

# ONG

Ayuda médica	Medioambiente	Lucha por los derechos humanos (en general)	Hambre	Justicia	Derechos de los niños	Exclusión social	Comercio justo
Médicos del mundo	Amigos de la Tierra	Amnistía Internacional	Acción hambre	Justicia y paz	Unicef	Betel	Ideas
Médicos sin fronteras	Greenpeace	Casa Europa				Cáritas	Fundación Triodos (uso correcto del €)
	SEO/Birdlife					Intermón Oxfam	
	WWF/Adena					Proyecto Hombre	
	Greenpeace					SETEM	
	SEAE					Solidarios	
						Survival (indígenas)	
						Vicent Ferrer (indios)	



# Anexo 17

## Evaluación del trabajo

Responde al cuestionario:

1. ¿Me gustó hacer este trabajo? Sí 😊 No 🚫
2. ¿Por qué? \_\_\_\_\_
3. ¿Fue fácil hacerlo? Sí 😊 No 🚫
4. ¿Por qué? \_\_\_\_\_
5. ¿Sé enumerar algunas ventajas de ser europea? Sí 😊 No 🚫
6. Ejemplos: \_\_\_\_\_
7. ¿Reconozco algunas de las desventajas de ser europea? Sí 😊 No 🚫
8. Ejemplos: \_\_\_\_\_
9. ¿Ya conocía la Declaración de los Derechos Humanos? Sí 😊 No 🚫
10. ¿Conocía la historia de la creación de los Derechos Humanos? Sí 😊 No 🚫
11. ¿Soy capaz de reconocer algunos de mis derechos como ser humano? Sí 😊 No 🚫
12. ¿Sé utilizar oraciones temporales, utilizando los tiempos verbales correctos? Sí 😊  
No 🚫
13. ¿Conozco algunas ONG típicamente españolas? Sí 😊 No 🚫
14. Ejemplos: \_\_\_\_\_
15. ¿Ya conocía la crisis humanitaria europea en la que vivimos? Sí 😊 No 🚫
16. ¿Ahora sé distinguir el pretérito perfecto del pretérito indefinido? Sí 😊 No 🚫
17. ¿Tomé conciencia de mi papel en la sociedad? Sí 😊 No 🚫
18. ¿Fue interesante esta unidad didáctica? Sí 😊 No 🚫
19. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

(Elaboración propia)



## Anexo 18



## Anexo 19

### Embarazo adolescente, un escape ante la falta de oportunidades

América Latina tiene la tasa más alta del mundo, después del África subsahariana

Lorena, de 24 años, dejó la escuela después del octavo grado porque quedó embarazada con su primer hijo. Ahora tiene tres. “No he vuelto a estudiar más”, explica. La joven que vive en el norte de Argentina quiere ahora que sus hijos tengan la oportunidad de ir a la escuela y estudiar. Lorena es una de muchas mujeres latinoamericanas que tuvieron hijos muy jóvenes, entre los 15 y los 19 años. En 2013, había 67.1 nacimientos para cada 1000 mujeres en este rango de edad en América Latina, poniendo la región en segundo lugar después del África subsahariana. Y esta tasa se está reduciendo más lentamente que en otras regiones, agrega Sara Van Wie, especialista en temas de género del Banco Mundial. En América Latina y el Caribe los países con las tasas más elevadas son Nicaragua, República Dominicana y Guatemala.

### **Oportunidades limitadas**

Las razones para este fenómeno son complejas y profundamente arraigadas en normas y comportamientos sociales que tienen que ver con la posición y el papel de las mujeres en la familia y la sociedad, afirma Van Wie. Además, “las restricciones que afectan las decisiones de las jóvenes incluyen oportunidades económicas y educativas limitadas y la exclusión de servicios médicos de calidad, especialmente en la población rural, indígena y afrodescendiente”, dice la especialista. También influye su entorno familiar, por ejemplo si las jóvenes son ellas también hijas de madres adolescentes o si son expuestas a violencia en su hogar.

Incluso, las jóvenes mujeres pueden ver el embarazo como una oportunidad en sí misma. “Cuando una mujer joven es pobre y se enfrenta a una falta de oportunidades, tener hijos joven muchas veces está visto como una elección racional, porque le puede dar una manera de obtener control sobre su propia vida, escapar a la violencia en su hogar, o acceder a una movilidad social dentro de su comunidad”, explica Van Wie. El fenómeno tiene también mucho que ver con el entorno socio-económico: un estudio del Banco Mundial muestra que una adolescente que tiene más educación, vive en una ciudad, y cuya familia tiene mejores ingresos, es menos probable que salga embarazada a una edad temprana.

### **Promover la autoestima**

Es muy importante ofrecer información y servicios de calidad para la salud sexual y reproductiva, dice Sara Van Wie. Pero también argumenta que los programas que promueven habilidades cognitivas, como es la reflexión y el pensamiento crítico, así que las habilidades socio-emocionales, tal como el control de sí mismo, la autoestima y la resolución de conflictos, son indispensables. Éstas ayudan especialmente a jóvenes mujeres que tienen que enfrentarse a obstáculos en cuanto a oportunidades económicas y navegar normas sociales que restringen su poder de decisión y sus aspiraciones para su futuro. Con el desarrollo de estas habilidades, pueden decidir y actuar frente a oportunidades y su entorno pensando en su desarrollo a largo plazo.

Ejemplos de este tipo de iniciativas se pueden encontrar en Haití, donde, durante la *Iniciativa de las Niñas Adolescentes* que se implementó de 2012 a 2014, se enseñaron a jóvenes mujeres habilidades para empleos “no tradicionales”, como la construcción o la mecánica. También participaron en talleres sobre la violencia de género, la salud reproductiva, el desarrollo profesional o los conocimientos financieros, entre otros temas. Una evaluación de la iniciativa reveló que las jóvenes tenían más confianza en sí mismo después de haber participado.

*El País*, artículo de Isabelle Schaeffer de 01-09-2015

## Anexo 20

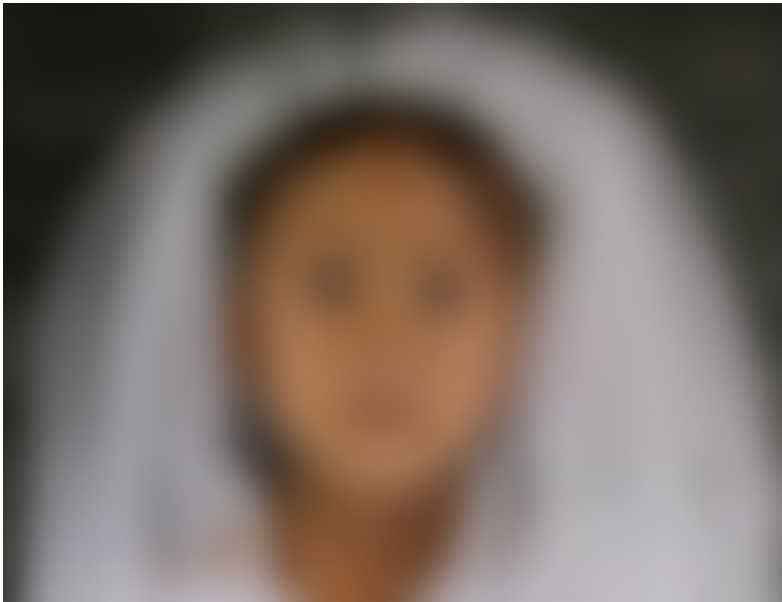
Cortometraje:

<https://www.youtube.com/watch?v=W9TTit0LOM0>

## Anexo 21



## Anexo 22





## Anexo 23

### Testimonios

"Tenía 14... Mi mamá y sus hermanas empezaron a preparar la comida y mi papá nos pidió a mis hermanos, a mis hermanas y a mí que nos pusiéramos la mejor ropa porque íbamos a tener una fiesta. Como no sabía qué sucedía, festejaba como todos los demás. Ese día me enteré de que era mi boda y que debía irme con mi marido. Intenté escapar, pero me atraparon. Así que me encontré con un marido tres veces mayor que yo... Se suponía que este casamiento me salvaría del desenfreno. La escuela había terminado, así de simple. Diez meses después estaba con un bebé en mis brazos. Un día decidí escapar, pero acepté quedarme con mi marido si me dejaba volver a la escuela. Tengo tres hijos y estoy en séptimo grado". Clarisse, 17 años. Chad.

"Hacía un año que salía con mi novio. Él solía regalarme dinero y ropa. Quedé embarazada cuando tenía 13 años. Todavía estaba en la escuela. Mis padres pidieron a mi novio que se quedara en nuestra casa. Él les prometió que me cuidaría. Después de eso se fue. Dejó de llamarme y no tuve más contacto con él. Cuando di a luz a mi bebé, mis padres me cuidaron y me enseñaron a cuidarlo. Todo lo que quiero es volver a la escuela". Ilda, 15 años. Mozambique.

"Me entregaron a mi marido cuando era pequeña y ni siquiera recuerdo cuándo porque era tan pequeña... Fue mi marido quien me crió". Kanas, 18 años. Etiopía.

"Conocía los preservativos pero no le podía pedir a mi marido que los usara. Tenía apenas 16 años cuando me casé y creía que se iba a enojar, ya que yo soy menos educada que él". Pinki, 19 años. India.

Affoué, 13 años. Costa de Marfil. "Mi tío se acostó conmigo. Ya no asisto a la escuela. En la escuela no aceptan a las niñas que quedan embarazadas".

## Anexo 24

# Obligadas a casarse demasiado pronto

Imagina a tu hija de once años si un día al volver de clase le dices que mañana no va a volver al colegio porque se va a casar con un hombre de 60 años y se va a ir con él a su pueblo

Mariana tiene 12 años. Un jueves por la mañana le comunican que ha sido prometida en matrimonio. Ella es una adolescente normal, le encanta la escuela y se le dan bien todas las asignaturas excepto las matemáticas. La noticia de que pronto será entregada a su futuro marido le aterra. "He estado triste desde el primer día en que me dijeron que no podría ir a la escuela y que tengo que casarme. Ya no como tanto como antes. No puedo dormir porque no paro de pensar en mi situación. Ni siquiera salgo por las tardes con mis amigas, porque siempre siento a gente mirándome como a una 'futura esposa'... pese a mi edad" dice. Como Mariana, cuyo testimonio recogen los activistas de Plan Internacional, una de las organizaciones internacionales de protección de los derechos de la infancia más grandes del mundo fundada en 1937 en España y presente en 70 países, diez millones de niñas son forzadas a casarse cada año. Algunas con tan sólo ocho y con hombres mucho mayores.

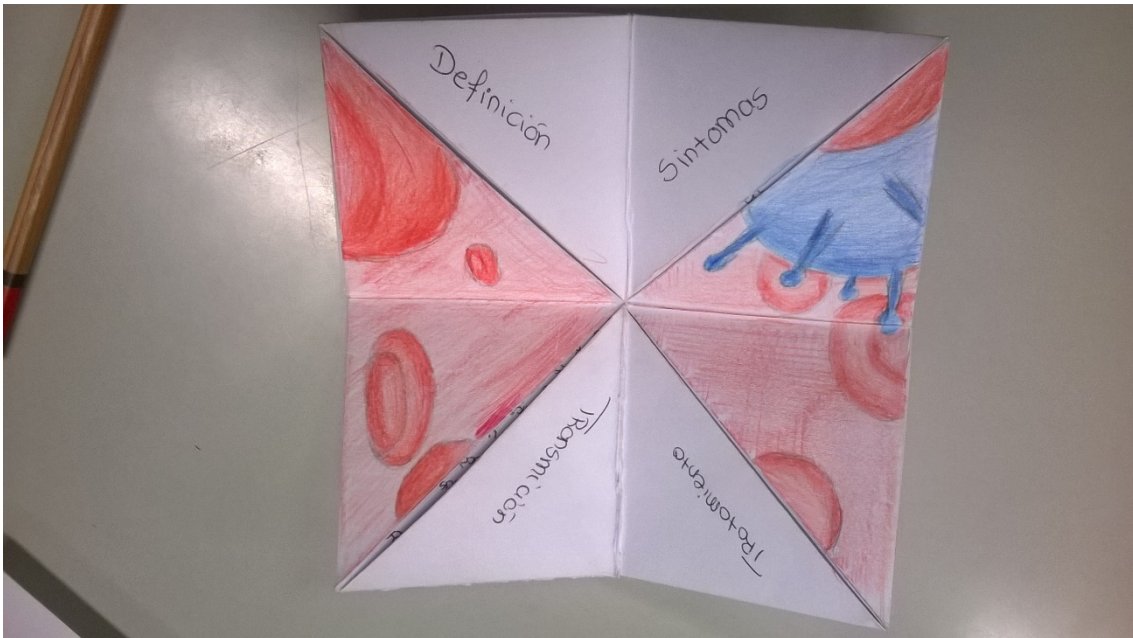
El matrimonio infantil afecta tanto a niños como a niñas, pero mayormente son éstas las que lo sufren. De hecho, las leyes relativas a este tipo de enlaces suelen promover en muchos países esta forma de discriminación, al establecer una edad mínima legal más baja para ellas que para los ellos. Así pues, en 158 naciones la edad legal para contraer matrimonio está fijada en los 18 años. No obstante, en 53 países las niñas pueden casarse legalmente entre uno y tres años antes que los niños. A día de hoy y según datos de Naciones Unidas, en países en vías de desarrollo, una de cada tres niñas contrae matrimonio antes de cumplir 18. Esta práctica es más frecuente en Asia Meridional y África subsahariana, en algunas partes de América Latina, el Caribe y Medio Oriente. Dice la ONU que el matrimonio infantil "es una violación de todos los derechos de las niñas" y que les obliga a "asumir responsabilidades para las cuales no están ni física ni psicológicamente preparadas. Las niñas que son obligadas a casarse se ven atrapadas para el resto de sus vidas en una realidad que equivale a la esclavitud".

### Las causas, antes que las consecuencias

Las causas del matrimonio infantil son diversas y complejas. Es posible que las familias consideren que es una manera de proteger a las niñas frente a las relaciones sexuales prematrimoniales, el embarazo fuera del matrimonio, la violación e incluso la prostitución. A través de un matrimonio prematuro, creen, se reduce considerablemente el riesgo de incertidumbre con respecto a sus expectativas o de dañar el honor de la familia, lo que no quiere decir que no haya riesgo físico, psicológico y de otro tipo para la propia niña. Lo cierto es que en algunos lugares del mundo las niñas no son consideradas más que depósitos para el honor de la familia y su sexualidad, un riesgo que debe ser controlado y contenido.

*El Correo*, artículo de Itsaso Álvarez de 2 junio 2015

## Anexo 25







## Anexo 26

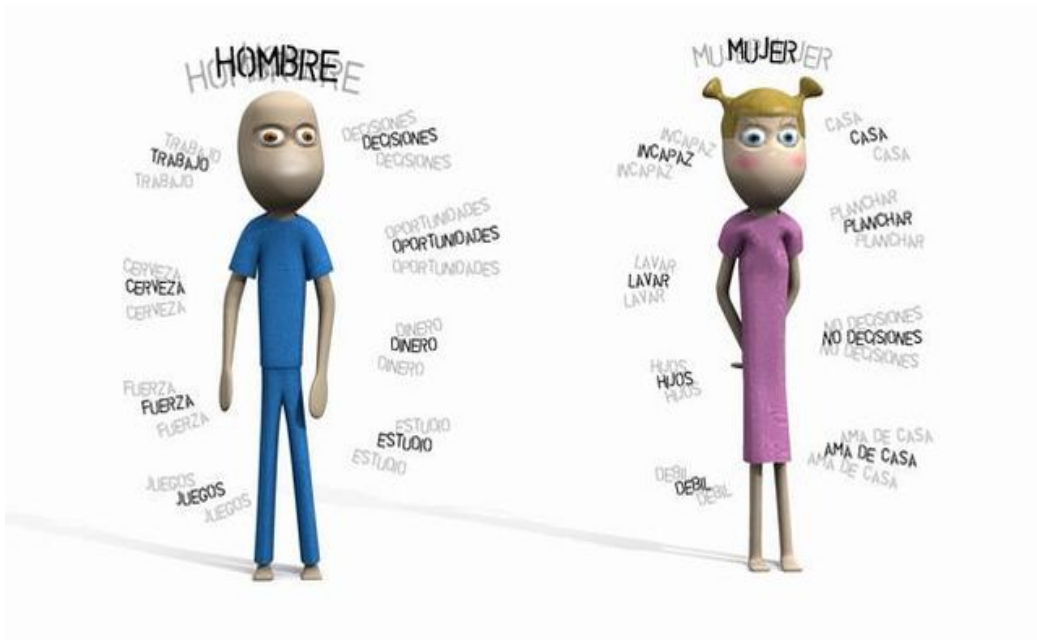
### Evaluación del trabajo

#### Contesta al cuestionario:

1. ¿Me gustó hacer este trabajo? Sí 😊 No 🚫
2. ¿Por qué? \_\_\_\_\_
3. ¿Fue fácil hacerlo? Sí 😊 No 🚫
4. ¿Por qué? \_\_\_\_\_
5. ¿Sé enumerar algunas de las Enfermedades Sexualmente Transmisibles? Sí 😊 No 🚫
6. Ejemplos: \_\_\_\_\_
7. ¿Sé establecer una relación entre el alcohol y el embarazo adolescente? Sí 😊 No 🚫
8. ¿Conozco las consecuencias del embarazo adolescente? Sí 😊 No 🚫
9. ¿Sé utilizar las oraciones condicionales imposibles de realizar? Sí 😊 No 🚫
10. ¿Los recursos utilizados eran interesantes? Sí 😊 No 🚫
11. Selecciona, escribiendo las cifras 1 y 2, la actividad que más te gustó hacer?  
Visionar el cortometraje \_\_\_\_\_  
Leer artículos de prensa \_\_\_\_\_
12. ¿Por qué razón te gustó más la actividad escogida como nº 1? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. ¿Te gusta hacer trabajos en parejas? Sí 😊 No 🚫
14. ¿Por qué? \_\_\_\_\_
15. ¿Fue interesante esta unidad didáctica? Sí 😊 No 🚫
16. ¿Por qué? \_\_\_\_\_
17. Si pudieras, ¿cambiarías o añadirías algo a la unidad didáctica?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Anexo 27



## Anexo 28

Vídeo sobre el pañuelo gitano: <https://www.youtube.com/watch?v=qvni5jFUjIA>

## Anexo 29

Reportaje

### La prueba de la virginidad, lo más importante en la boda gitana

24 de jul 1977

#### Prueba de virginidad

La compra de la novia o el rapto son las prácticas comúnmente achacadas a los gitanos con respecto al matrimonio. (...) Lo que no puede dar lugar a dudas es que el matrimonio tan sólo se efectúa con el consentimiento de los padres. Los matrimonios son «apalabrados» por los padres de la futura pareja a una edad temprana. La novia suele tener entre once y catorce años, mientras el novio tiene catorce o diecisiete, cuando se casan. A los veinte, una pareja suele tener ya varios hijos. El elemento más importante de la boda gitana es la prueba de la virginidad de la novia. Los padres y familiares de la joven tienen la obligación de vigilar su conducta, para asegurar su

virginidad hasta el día de su boda. Existe una costumbre muy arraigada en el pueblo calé -especialmente en Andalucía- que le diferencia de otros gitanos europeos, y es el exigir que la prueba se haga antes de consumarse el matrimonio. Esta prueba la lleva a cabo una experta juntaora o sicobari en casa del novio. La prueba consiste en introducir un pañuelo blanco en la vagina para romper el himen. Las manchas recogidas de esta forma sobre el pañuelo -las llamadas tres rosas- son la afirmación de la pureza. Dice la leyenda que esta costumbre de origen árabe fue práctica común en España hasta la llegada de los Habsburgos y que la reina Isabel la Católica tuvo que someterse a ella antes de su casamiento con Fernando de Aragón. (...)

Una vez «ajuntada», la pareja está casada y no existen más ritos ni ceremonias, aunque en la actualidad muchas parejas acuden a la iglesia para sacramentizar la unión.

Kristina Bonilla

En [http://elpais.com/diario/1977/07/24/sociedad/238543201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1977/07/24/sociedad/238543201_850215.html)

## Anexo 30



## Anexo 31

**Lee las siguientes partes de la obra *Crónica de una muerte anunciada* y transcribe las frases que justifican las afirmaciones.**

### Parte 1

(...) Ambos agarraron entonces el rollo de periódicos, y Pedro Vicario empezó a levantarse.

-Por el amor de Dios -murmuró Clotilde Armenta-. Déjenlo para después, aunque sea por respeto al señor obispo.

(...)«Fue un soplo del Espíritu Santo», repetía ella a menudo. En efecto, había sido una ocurrencia providencial, pero de una virtud momentánea. Al oírla, los gemelos Vicario reflexionaron, y el que se había levantado volvió a sentarse. Ambos siguieron con la mirada a Santiago Nasar cuando empezó a cruzar la plaza.(...)

MÁRQUEZ, Gabriel García, *Crónica de una muerte anunciada*,  
In <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/cromuerte.pdf>, pp. 1-10.

### Parte 2

El abogado sustentó la tesis del homicidio en legítima defensa del honor, que fue admitida por el tribunal de conciencia, y los gemelos declararon al final del juicio que hubieran vuelto a hacerlo mil veces por los mismos motivos. Fueron ellos quienes vislumbraron el recurso de la defensa desde que se rindieron ante su iglesia pocos minutos después del crimen. Irrumpieron jadeando en la Casa Cural, perseguidos de cerca por un grupo de árabes enardecidos, y pusieron los cuchillos con el acero limpio en la mesa del padre Amador. Ambos estaban exhaustos por el trabajo bárbaro de la muerte, y tenían la ropa y los brazos empapados y la cara embadurnada de sudor y de sangre todavía viva, pero él párroco recordaba la rendición como un acto de una gran dignidad.

-Lo matamos a conciencia -dijo Pedro Vicario-, pero somos inocentes.

-Tal vez ante Dios -dijo el padre Amador.

-Ante Dios y ante los hombres -dijo Pablo Vicario-. Fue un asunto de honor.

(...)la realidad parecía ser que los hermanos Vicario no hicieron nada de lo que convenía para matar a Santiago Nasar de inmediato y sin espectáculo público, sino que hicieron mucho más de lo que era imaginable para que alguien les impidiera matarlo, y no lo consiguieron.

MÁRQUEZ, Gabriel García, *Crónica de una muerte anunciada*,  
In <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/cromuerte.pdf>, p. 23.

1. Copia las expresiones que comprueban las afirmaciones.
  - a. La creencia religiosa está muy presente en los personajes. (parte 1)
  - b. Los hermanos dudaron. (parte 1)
  - c. Los hermanos tenían la consciencia tranquila. (parte 2)
  - d. Después del crimen, los hermanos se entregaron a las autoridades. (parte 2)
  - e. Los hermanos querían ser asesinos. (parte 2)

## **Anexo 32**

### **ASESINOS SIN HONOR**

Unas 20.000 mujeres mueren cada año a manos de sus familiares en todo el mundo, víctimas de los denominados “crímenes de honor”. Son tiroteadas, apuñaladas, degolladas, lapidadas, envenenadas, decapitadas, electrocutadas, quemadas o enterradas vivas como castigo a su comportamiento, entendido como impío, inmoral, indecente o pervertido. Sólo su sangre, dicen sus asesinos, puede limpiar la reputación del clan. El delito de estas mujeres es su valentía: la de contravenir la tradición y la costumbre, bien sea defendiendo su derecho a vestir de una manera, a estudiar una carrera, a dedicarse a un empleo mal visto entre los suyos, o eligiendo una vida sentimental y sexual libre, renegando de los matrimonios forzados, de las alianzas que se tornan en palizas e insultos, de las expectativas de su comunidad.

Cariño y oxígeno es lo que buscaba Tamar Zeidan, una joven de 32 años asesinada en diciembre en una tierra, Palestina, donde las muertes por honor se han duplicado en un año. (...) Su padre, Munther, la estranguló mientras dormía la siesta. Lo hizo después de que se colgara en las cinco mezquitas del pueblo un comunicado, firmado por 51 allegados, en el que se exigía “el restablecimiento de la moral” en la familia tras los “actos vergonzosos e indignantes” que Tamar había protagonizado.

La joven, casada a la fuerza a los 15 años, llevaba cuatro años divorciada y había regresado a su hogar paterno tras tener que renunciar a la custodia de sus tres hijos. Desde el pasado verano, se había encontrado en algunas ocasiones con Iyad Nalweh, un hombre que la pretendía como segunda esposa. Iyad fue visto una noche a las puertas de la casa de Tamar.

Pese a su certeza, a su absoluta confianza en el “buen” comportamiento de su hija menor, siguieron corriendo los panfletos y las amenazas. Su propia familia extensa amenazaba con desterrar a los Zaidan si no reprendían a su hija. (...)

CARMEN RENGEL  
Ramala 6 MAY 2014 - 10:03 CEST

In *El Pays*

## Anexo 33

# COMENTARIOS

**“Son tiroteadas, apuñaladas, degolladas, lapidadas, envenenadas, decapitadas, electrocutadas, quemadas o enterradas vivas como castigo.”**

Artículo de El país

<b>PROS</b>	<b>CONTRAS</b>

# COMENTARIOS



<b>PROS</b>	<b>CONTRAS</b>

## COMENTARIOS

**«Cualquier hombre será feliz con ellas,  
porque han sido criadas para sufrir.»**

Pura Vicario, madre de Ángela

PROS	CONTRAS

## COMENTARIOS



PROS	CONTRAS

# COMENTARIOS

**Igualdad**  
  
**Derechos**

PROS	CONTRAS