



ANA MARGARIDA DE ALMEIDA BORGES **A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA INTERCOMPREENSÃO NUMA TURMA DE ELE**



**ANA MARGARIDA DE
ALMEIDA BORGES**

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA
INTERCOMPREENSÃO NUMA TURMA DE ELE**

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

Ao nino, em cujo olhar me abrigo a cada dia...

o júri

Presidente

Prof^a. Doutora Maria Helena Ançã
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof^a. Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, a Profª Doutora Helena Araújo e Sá, pelo saber beneditinamente partilhado, aqui manifesto o meu apreço *leto corde*.

Aos meus professores de Espanhol que me acompanharam ao longo deste percurso e, em especial, à Profª María Jesús Fuente Arribas, pela proficuidade das sugestões e pelas leituras sempre atentas.

À minha orientadora cooperante, Natty Ferreira, que sendo um bom exemplo de uma prática docente liberta de pré-conceitos, me concedeu liberdade para conceber e implementar o presente projeto de intervenção.

Aos meus alunos do 10º B/D da Escola Secundária Homem Cristo, onde se desenvolveu este trabalho. Que no horizonte do futuro saibam sempre distinguir onde está a sabedoria.

Aos meus pais, exemplo de luta no seu espírito aguerrido.

À Isabel e ao Victor, afagamente sempre presentes.

A todos os meus amigos que continuam a trilhar este percurso, que tem sido de suor.

Ao Rui, a minha âncora e o meu equilíbrio *ad aeternum*.

palavras-chave

intercompreensão, ensino de Espanhol Língua Estrangeira, didática do plurilinguismo

resumo

O presente Relatório Final de estágio tem como principal intento fazer o relato de uma experiência de integração curricular da intercompreensão (IC) numa turma de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) do Ensino Secundário, decorrente do desenvolvimento de uma sessão na plataforma Galanet, procurando verificar de que forma esta experiência concorre para o desenvolvimento curricular da disciplina.

Após uma breve incursão pela paisagem didatológica que enforma este trabalho e pelos documentos reguladores do ensino de ELE em Portugal, prossegue-se com uma apresentação do contexto em que a intervenção foi realizada e da intervenção em si mesma (objetivos, estratégias, materiais, etc.). Posteriormente, procede-se a uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, recolhidos ao longo das diversas intervenções didáticas: notas de campo elaboradas pela própria professora, artefactos escritos e orais elaborados pelos alunos; inquérito final. Propõe-se uma análise dos dados a partir do referencial aprendente, elaborado no âmbito do projeto Miriadi (Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância), e do CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles), orientado para as abordagens plurais do ensino-aprendizagem de línguas. Em concomitância, descreve-se de que forma a presente proposta de integração curricular da IC no ensino de ELE concorre para atingir os objetivos propostos pelo Programa de Espanhol para o Ensino Secundário, 10º ano iniciação.

Os resultados evidenciam que a integração curricular da IC no ensino de ELE induz dinâmicas de ensino-aprendizagem que, ao colocarem os sujeitos em situações de comunicação plural, envolvem-nos nas suas dimensões afetiva e intelectual, originando significativas aprendizagens, tanto no que concerne a aspetos linguísticos comuns às diversas línguas românicas como a particularidades da língua espanhola.

keywords

intercomprehension, teaching Spanish as Foreign Language, plurilingualism didactics.

abstract

The final report intends to describe an experience of the program of integration of the intercomprehension in teaching Spanish as a Foreign Language, through a program developed in Galanet, in an attempt to determine how this experience can contribute for the curriculum development of the subject matters.

In this study, firstly a brief review of literature and the regulatory documents of Teaching Spanish are presented. It then continues with a presentation of the context in which the research-action took place and also the objectives, strategies, materials, etc. Subsequently, a qualitative and quantitative analysis of the data, collected during the various educational program, is carried out: field notes; oral and written tasks fulfilled by the students; and final questionnaire. It proposes an analysis of the data based on a list of references for evaluating the learners' competence, developed within the project of Miriadi (Mutualization and Innovative Research within an Interconnected network Aiming to Develop e-Intercomprehension) and CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles), aiming for integrated approaches of teaching and learning languages.

Concurrently, it describes how this experience of integration of intercomprehension in Teaching Spanish as a Foreign Language contributes to achieve the objectives proposed by the Program of Spanish for the Secondary Education, level A1.

The results indicate that the integration of the intercomprehension in teaching Spanish as a Foreign Language induces dynamics in teaching and learning, by involving the learners in situations of plurilingual communication, provoking their emotional and intellectual dimensions, and resulting in significant learning in terms of both linguistic aspects common to many Romance languages and Spanish language particularities as well.

palabras clave

intercomprensión, Español como Lengua Extranjera, didáctica del plurilingüismo.

resumen

Este informe tiene como objetivo principal describir una experiencia de integración curricular de la intercomprensión (IC) en una clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) del nivel A1, a través del desarrollo de una sesión en la plataforma informática Galanet, indagando cómo puede esta experiencia contribuir para el desarrollo curricular de la asignatura. Después de un breve recorrido por el paisaje didáctico que contextualiza este trabajo y por los documentos normativos de la enseñanza de ELE en Portugal, se prosigue con una presentación del contexto en el que la intervención ha sido realizada y de la intervención en sí misma (objetivos, estrategias, materiales, etc.). Posteriormente se avanza con un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos a lo largo de las diversas intervenciones didácticas: notas de campo recogidas por el propio profesor, documentos escritos y orales producidos por los alumnos, encuesta final. Se propone un análisis de estos datos a partir del referencial aprendiente, elaborado en el ámbito del proyecto Miriadi (Mutualización e Innovación para una Red de Intercomprensión a Distancia) y del CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*), una obra de referencia en los enfoques plurales de la enseñanza de lenguas. Paralelamente se describe de qué forma la presente propuesta de integración curricular de la IC en una clase de ELE contribuye para conseguir los objetivos enunciados en el Programa de Español para 10º de Secundaria.

Los resultados demuestran que la integración curricular de la IC en la enseñanza de ELE induce dinámicas de enseñanza/aprendizaje, ya que al colocar a los sujetos en situaciones de comunicación plural, los implica en sus dimensiones afectiva e intelectual, originando aprendizajes significativos, tanto en lo que se refiere a aspectos lingüísticos comunes a las diversas lenguas románicas, como a particularidades de la lengua española.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
1. A DIDÁTICA DA INTERCOMPREENSÃO	19
1.1. A emergência de uma Didática de Línguas em Portugal	19
1.1.1. Percurso pela génese e evolução da Didática de Línguas	19
1.2. Abordagens do conceito Intercompreensão: perspetiva diacrónica	24
1.2.1. A noção de Intercompreensão: origem, evolução e definições	24
1.2.2. A abordagem interacionista plurilingue	30
1.2.2.1. Galanet – a inovação de uma plataforma	30
2. O ENSINO DO ESPANHOL LE EM PORTUGAL NUMA PERSPETIVA DA IC.....	33
2.1. A promoção do plurilinguismo nos Documentos Reguladores do Ensino de Espanhol Língua Estrangeira: perspetivas, enfoques, aberturas	33
2.1.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	33
2.1.2. CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles	35
2.1.3. O Programa de Espanhol para o Ensino Secundário 10º ano	35
2.1.4. <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	36
2.2. As questões de integração curricular.....	38
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	45
1. APRESENTAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	45
1.1. Macrocontexto, mesocontexto e microcontexto.....	45
1.1.1. Caracterização da escola – macrocontexto.....	45
1.1.2. Caracterização dos participantes - contexto turma.....	47
1.2. A plataforma Galanet	50
1.2.1. Espaços e instrumentos	52
1.2.2. Participantes	54
1.3. Implementação da intervenção didática	55
1.3.1. Sessões em sala de aula: breve relato.....	58
2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	65
2.1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	65
2.2. Apresentação e categorização dos dados recolhidos	67
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	75

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	75
1.1. O sujeito plurilingue e a aprendizagem	75
1.1.1. Conhecimento do seu perfil linguístico	75
1.1.2. Implicação na comunicação plural	81
1.1.2.1. Curiosidade/interesse por pessoas “estrangeiras”	81
1.1.2.2. Abertura à diversidade de línguas minoritárias	83
1.1.2.3. Disponibilidade/motivação/vontade/desejo de se implicar na comunicação plural	84
1.1.2.4. Sensibilidade à diversidade de usos da língua em função dos seus locutores	88
1.2. As línguas e as culturas	89
1.2.1. Conhecimentos sobre as línguas e o plurilinguismo	89
1.2.1.1. Aquisição de conhecimentos sobre a diversidade linguística (multilinguismo).....	89
1.2.2. Conhecimentos sobre famílias de línguas	91
1.2.2.1. Aquisição de conhecimentos sobre as línguas românicas	91
1.2.2.2. Conhecimento de algumas similitudes interlinguísticas (correspondências lexicais entre línguas românicas).....	95
1.2.2.3. Conhecimento de algumas particularidades interlinguísticas das línguas românicas em presença na plataforma Galanet (particularidades consonânticas do espanhol).....	97
1.2.3. Conhecimento de referências culturais.....	101
1.2.3.1. Disposição de referências culturais suscetíveis de estruturar o conhecimento implícito e explícito do mundo.....	101
1.3. Recepção/Produção Plurilingue	103
1.3.1. Estratégias de compreensão e de produção escrita.....	103
1.3.1.1. Saber utilizar o que se sabe numa língua para compreender uma outra língua ou produzir numa outra língua	103
1.4. Balanço geral.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA	119
ANEXOS.....	125

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Planos de intervenção didática.....	126
Documento 1: Plano de intervenção relativo à sessão do dia 18/02/2014.....	127
Documento 2: Plano de intervenção relativo à sessão do dia 06/03/2014.....	130
Documento 3: Plano de intervenção relativo à sessão do dia 11/03/2014.....	132
Documento 4: Plano de intervenção relativo à sessão do dia 20/03/2014.....	134
Documento 5: Plano de intervenção relativo à sessão do dia 05/05/2014.....	137
Anexo 2: Materiais utilizados na implementação dos planos de intervenção didática.....	140
Documento 1: Perfil de uma equipa italiana.....	141
Documento 2: Mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”.....	142
Documento 3: Mensagens em espanhol postadas pelos diversos galanetianos no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”.....	149
Documento 4: PowerPoint <i>De paseo por la ciudad</i>	152
Documento 5: Ficha <i>Servicios de una ciudad</i>	160
Documento 6: Ficha <i>¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!</i>	161
Documento 7: Textos com os perfis dos galanetianos seleccionados pelos alunos.....	163
Documento 8: Ficha <i>¿Cómo se divierten los galanetianos?</i>	168
Anexo 3: Artefactos produzidos pelos alunos no âmbito das intervenções didáticas.....	172
Documento 1: Perfil da equipa “Tugas à Beira-Ria” (sessão do dia 18/02/2014 – cf. anexo 1, doc. 1).....	173
Documento 2: Perfis individuais da equipa “Tugas à Beira-Ria” (sessão do dia 18/02/2014 – cf. anexo 1, doc. 1).....	177
Documento 3: Transcrições das apresentações orais pelos alunos do galanetiano “mais interessante” (sessão do dia 06/03/2014 – cf. anexo 1, doc. 2).....	186
Documento 4: Relatos escritos dos alunos, sobre as viagens mais belas, postados no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (sessão do dia 11/03/2014 – cf. anexo 1, doc. 3).....	190
Documento 5: Resolução da ficha <i>¿Cómo se divierten los galanetianos?</i> (sessão do dia 05/05/2014 – cf. anexo 1, doc. 5).....	194
Anexo 4: Sessões em aula: notas de campo e transcrições de alguns fragmentos das sessões em aula.....	197
Documento 1: Sessão em aula do dia 18/02/2014.....	198
Documento 2: Sessão em aula do dia 06/03/2014.....	199
Documento 3: Sessão em aula do dia 11/03/2014.....	200
Documento 4: Sessão em aula do dia 20/03/2014.....	203

Documento 5: Sessão em aula do dia 05/05/2014.....	209
Anexo 5: Questionário final.....	210
Anexo 6: Planificação anual da disciplina.....	215

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perceções dos alunos sobre a competência “compreensão oral e escrita” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)	77
Gráfico 2: Perceções dos alunos sobre a competência “fala” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)	77
Gráfico 3: Perceções dos alunos sobre a competência “leitura” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)	78
Gráfico 4: Perceções dos alunos sobre a competência “escrita” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)	79
Gráfico 5: Contactos dos alunos com outros estudantes e respetivas razões (Questão 13 do questionário final)	85
Gráfico 6: Perceções dos alunos sobre os ganhos linguístico-comunicativos decorrentes das atividades realizadas no âmbito da IC (Questão 3 do questionário final)	92
Gráfico 7: Perceções dos alunos relativamente à sua progressão na compreensão das línguas românicas (Questão 4 do questionário final).....	92
Gráfico 8: Respostas dos alunos sobre as particularidades linguísticas do espanhol em relação às restantes línguas românicas (Questão 9 do questionário final)	99
Gráfico 9: Perceções dos alunos sobre as estratégias utilizadas no acesso à compreensão das línguas românicas (Questão 5 do questionário final)	105
Gráfico 10: Perceções dos alunos sobre a mobilização de conhecimentos interlínguas (Questões 6, 7 e 8 do questionário final).....	106
Gráfico 11: Perceções dos alunos em relação à sua participação em espanhol na plataforma Galanet (Questão 14 do questionário final)	108
Gráfico 12: Perceções dos alunos em relação às suas dificuldades em espanhol (Questão 15 do questionário final)	108
Gráfico 13: Apreciação dos alunos em relação ao trabalho efetuado na plataforma Galanet (Questão 10 do questionário final)	109
Gráfico 14: Autoavaliação dos alunos em relação à sua participação em aulas (Questão 11 do questionário final)	111
Gráfico 15: Autoavaliação dos alunos em relação à sua participação fora de aulas (Questão 11 do questionário final)	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Ferramentas da plataforma Galanet.....	53
Tabela 2: Plano de intervenção didática.....	57
Tabela 3: Coordenação entre as sessões em sala de aula e uma sessão Galanet	58
Tabela 4: Planificação global das sessões em aula.....	64
Tabela 5: Guião do questionário final	66
Tabela 6: Categorias de análise	70
Tabela 7: Categorização e subcategorização dos dados	73
Tabela 8: Cotejo entre as apresentações orais dos alunos e os textos com os perfis dos galanetianos selecionados	82
Tabela 9: Coletânea das respostas dos alunos à questão 9 do questionário final	100
Tabela 10: Línguas compreendidas pelos sujeitos no decurso da atividade "Construção do perfil do galanetiano mais interessante"	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquematização dos projetos fundadores da IC e respetivas conexões com as propostas atuais (a partir de Capucho, 2013)	29
Figura 2: Os diferentes níveis do <i>curriculum</i> no sistema educativo (Beacco <i>et al.</i> , 2010, p. 13)	40
Figura 3: Representação da interação curricular numa abordagem de tipo ecológico, Sá-Chaves, 2000, p. 32.....	50
Figura 4: Página de entrada numa sessão de Galanet.....	52
Figura 5: Página de entrada do conjunto de fóruns que concretizaram a fase <i>Romper el hielo</i>	54
Figura 6: Equipas participantes nesta sessão Galanet	54

LISTA DE ABREVIATURAS

CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

DL – Didática de Línguas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

IC – Intercompreensão

LE – Língua Estrangeira

MIRIADI – Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas temos vindo a assistir à emergência de uma Didática que tende a promover uma aprendizagem integrada das línguas, uma Didática do Plurilinguismo cuja principal finalidade é intervir na competência dos aprendentes em contextos caracterizados pela presença e/ou emergência de várias línguas (Alarcão, Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2009, p. 5). A Intercompreensão (doravante mencionada como IC) é um conceito que tem ocupado um lugar de destaque nos discursos e práticas de investigação e formação desta abordagem em Didática de Línguas (de aqui em diante referida como DL), sendo notáveis os trilhos que tem percorrido dentro e fora da Europa. Não obstante, o percurso resplendente da IC nem sempre se tem refletido na sua efetiva operacionalização em contexto educativo, concretamente, nas escolas e liceus e outras instituições devido, em grande parte, a uma série de pré-conceitos, mitos e renitências por parte dos diversos atores educativos.

É nesta contextura de hermeticidade à implementação de novas práticas que emerge o projeto MIRIADI - Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância, uma iniciativa do grupo e-Gala (www.e-gala.eu) no seu afã por prosseguir com as suas ações de investigação, formação e intervenção, em especial das suas praxes Galanet (www.galanet.eu) e Galapro (www.galapro.eu). Trata-se, concretamente, de um projeto que tem como principal intento o de idear novas investidas que promovam formações em IC e a interação na internet contribuindo para a inovação do ensino-aprendizagem das línguas, em particular no âmbito dos chamados “lotes de trabalho” (4, 5, 6 e 7), cada um deles com uma incumbência específica: lote 4 – ferramentas de avaliação e referenciais em IC; lote 5 – cenários; lote 6 – base de atividades; lote 7 - integração curricular.

O presente projeto de investigação integra-se justamente no conjunto de iniciativas do lote 7 (*Integração Curricular da Intercompreensão*) que tem como finalidade primeira o desenvolvimento de processos de integração curricular da Intercompreensão à distância em grupos plurilingues, “a partir de trabalhos experimentais levados a cabo no terreno e realizados numa lógica de investigação-ação, tendo em vista compreender as «conditions de faisabilité» desta abordagem didática nos curricula de aprendizagem e de formação” (Araújo e Sá, 2014, p. 9).

Efetivamente, propõe-se uma integração da IC através da co-construção do currículo pelos diversos sujeitos nas suas práticas consuetudinárias num contexto escolar específico.

Nesta senda, o presente trabalho tem como principal escopo fazer o relato de uma experiência concreta de integração curricular da intercompreensão numa turma de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) do nível secundário, decorrente do desenvolvimento de uma sessão com os alunos na plataforma Galanet, procurando verificar o contributo da IC para o desenvolvimento curricular da disciplina.

Para a conceção da tessitura deste trabalho tivemos em conta, naturalmente, num primeiro momento, os alicerces teóricos que sustentam os conceitos basilares que o enformam. Num segundo momento procuramos dar testemunho da nossa experiência empírica, identificando algumas possibilidades de integração da IC em contexto de aula de ELE com a revisitação desses mesmos pressupostos teóricos.

No primeiro ponto do enquadramento teórico dedicamo-nos a uma sistematização, necessariamente seletiva, dos trilhos que marcaram a DL para desembocar nos conceitos que assomam na mais recente História da Didática: o plurilinguismo e a intercompreensão. Seguidamente, prosseguimos com um delineamento pela origem, evolução e definições que gravitam em torno do conceito para nos centrarmos na abordagem interacionista plurilingue, apanágio do projeto Galanet e, agora, também, do projeto em que este trabalho se insere. Por fim, abordamos as questões que se têm colocado em torno da integração curricular da intercompreensão e dos diversos trabalhos levados a cabo neste sentido. Efetivamente, é sobretudo numa perspetiva de conhecimento da paisagem didatológica que enforma este trabalho que podemos desaprender e reaprender novas práticas pedagógicas.

No segundo ponto tratamos do ensino do ELE em Portugal numa perspetiva da IC, começando por analisar que perspetivas, que enfoques e que aberturas nos traduzem os documentos reguladores do ensino de ELE.

Apresentado o primeiro capítulo relativo ao enquadramento teórico, prosseguimos com o segundo capítulo que pormenoriza o contexto de intervenção e explicita as respetivas opções metodológicas.

No terceiro e último capítulo efetuamos o relato testimonial da nossa experiência empírica com base na análise e discussão de um corpus de dados recolhidos em sala de aula. Esses dados foram analisados a partir de categorias definidas de acordo com o

referencial aprendente elaborado pelo lote de trabalho 4 do Miriadi e pelos descritores do CARAP.

De referir que tanto os constrangimentos temporais, como as limitações de espaço, necessariamente impostas pelas normas que regem a redação do presente relatório, nos obrigaram a decidir por facultar uma visão global em desfavor do aprofundamento de alguns aspetos. Com efeito, no âmbito deste relatório, essa perspectiva holística afigura-se mais profícua, tanto para o nosso conhecimento e desenvolvimento profissional docentes como para o conhecimento didático. Não obstante esse estudo menos minucioso, essa opção não invalida a sua retoma por uma investigação futura.

E assim, esperamos que a presente experiência de planificação, experimentação e avaliação desta proposta de integração curricular da IC em aula de ELE, em contexto de ensino secundário, venha a concorrer para revermos, renovarmos e ampliarmos as nossas práticas, construindo, assim, um conhecimento e um desenvolvimento profissional docentes mais informados.

Para além disso, almejamos, também, poder contribuir, de alguma forma, para a progrediente consciencialização dos atores educativos face à IC como conceito operacionalizável com relevância profissional e para o conhecimento didático.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo tentaremos sistematizar, de forma seletiva, os trilhos que marcaram a DL, para desembocar nos conceitos que assomam na mais recente História da disciplina: o plurilinguismo e a intercompreensão. Seguidamente, prosseguiremos com um delineamento pela origem, evolução e definições que gravitam em torno do conceito IC para nos centrarmos na abordagem interacionista plurilingue, apanágio do projeto Galanet e, agora, também, do projeto em que este trabalho se insere. No ponto seguinte trataremos do ensino de ELE em Portugal numa perspetiva da intercompreensão: primeiramente começaremos por analisar que perspetivas, que enfoques e que aberturas nos traduzem os documentos reguladores do ensino de ELE e, de seguida, finalizaremos com as questões que têm surgido em torno da integração curricular da intercompreensão, tanto com a apresentação dos trabalhos levados a cabo neste âmbito, como com a abordagem dos desafios e das tensões que se têm colocado.

1. A DIDÁTICA DA INTERCOMPREENSÃO

1.1. A emergência de uma Didática de Línguas em Portugal

1.1.1. Percurso pela génese e evolução da Didática de Línguas

É certo que todos os factos que construíram o trajeto da DL marcaram inexoravelmente aquele que se constitui como o seu percurso e estado atual, porém, não poderemos detalhar aqui todas essas evoluções. Assim, neste capítulo procederemos a uma brevíssima sistematização, obrigatoriamente seletiva, dos trilhos que marcaram a DL com o objetivo de contextualizarmos a problemática da nossa investigação, olhando apenas para alguns momentos da sua história para fazer assomar as pegadas que estão na emergência de conceitos como a intercompreensão e o plurilinguismo.

Podemos identificar três estádios chave que marcam o percurso da evolução da DL: instrumental > Didática da Língua > Didática de Línguas ou do Plurilinguismo (Andrade & Araújo e Sá, 2001; retomado em Araújo e Sá, 2004) que foram determinados por uma série de fatores, entre os quais se destacam: a evolução do conceito de língua e das teorias sobre aquisição de línguas (especialmente na área das Ciências da Linguagem) e a forma como

estes avanços se refletiram na evolução dos métodos de ensino-aprendizagem¹, a que a emergência e uso das TIC não são obviamente alheios: “il convient de signaler que, dans un passé relativement récent, l'avènement des approches en L2 allait de pair avec l'avènement d'une certaine technologie” (Germain & Netten, 2005 citados por Melo, 2006, p. 26).

Durante a sua primeira fase – “Didáctica Instrumental” (Andrade & Araújo e Sá, 2001) - a DL era uma disciplina de índole prescritiva e aplicacionista que não tinha em conta o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos aprendentes nem a heterogeneidade dos contextos de ação e, portanto, centrada sobre “le mode (produit), celui des résultats de recherches que les enseignants vont pouvoir intégrer directement dans leurs pratiques” (Puren, 1999, p. 5). Trata-se, a nosso ver, de uma conceção da qual nunca se libertou totalmente, pois ainda hoje muitos professores se refugiam na ilusão de encontrar nela um receituário a incorporar de forma automática e mecânica nas suas práticas. Alarcão descreve esta fase dos anos 70 e inícios dos anos 80 como tendo muitos escolhos e muitas indefinições quanto à sua identidade, autonomização e ao seu posicionamento em relação às áreas que com a Didática de Línguas se entrecruzam, referindo alguns dos “fantasmas” (2010, p. 65) que então assombravam a DL:

FANTASMAS que existiam na cabeça das pessoas e despertavam nelas receios [...] Vinham dos que, não sendo professores de Didáctica, temiam o desconhecido, mas encontravam-se também nos que, sendo-o, se sentiam inseguros num campo de actuação que buscava ainda a sua identidade. (Alarcão, 1991, citada por Alarcão, 2010, p. 65).

É na sequência da consciencialização da heterogeneidade de contextos de atuação e de características dos aprendentes que se desenvolverá o segundo período desta disciplina, o de uma Didáctica Específica ou da Língua (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2004), que “corresponde a um esforço de autonomização da Didáctica enquanto disciplina científica autónoma, o que lhe vai exigir a delimitação de um objecto de investigação próprio, identificado com a aula de uma dada língua e a interacção que nela se vai co-construindo” (Araújo e Sá, 2004; cf. também Canha & Alarcão, 2003; Germain, 1993; Puren, 1999).

¹ Cf. Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), 150-168.

É precisamente durante este segundo período, cronologicamente situado a partir dos anos 90, que o desenvolvimento da DL recebe um novo impulso com o progredir da investigação:

A afirmação da DL reflectia-se não só na realização de doutoramentos, mas também na criação de cursos de mestrado em DL (a par de mestrados em Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e outras designações), bem assim como no aparecimento da 1ª revista que, em Portugal, inequivocamente se assumiu de DL: *Intercompreensão- Revista de Didáctica de Línguas*. (Alarcão, 2010, p. 68)

A DL ia renunciando à sua conceção inicial prescritiva e aplicacionista para se desenvolver, nas palavras utilizadas por Alarcão no encontro de 1988 na Universidade de Aveiro, como

analítica, racional, de interface, de síntese, integradora, investigativo-heurística, reflexiva, meta-cognitiva, construtivista, transformadora, inovadora, projectiva, clínica, praxeológica, consciencializadora, metapraxeológica, interactiva, prospectiva, selectiva e formativa (Alarcão, 2010, p. 68).

Este aspeto consciencializa-nos para a importância da investigação colaborativa, nacional e internacional, no estabelecimento de objetivos, neste caso, o objetivo de “compreender para intervir” e, “simultaneamente, intervir para compreender” (Alarcão, 2010, p. 70). Em perfeita sintonia com Alarcão, Canha apresenta a DL como “ciência que interage com outras ciências, constituindo-se como disciplina de interface entre várias áreas do saber que mobiliza com o fim de compreender e intervir sobre os acontecimentos de sala de aula, seu objecto de estudo” (2001, p. 36). Assim, é premente centrarmo-nos na definição de Andrade *et al.* (1994, p. 21) que a apresentam como “intervencionista”, “exploratória” e, entre muitas outras, “espaço de teorização pessoal”. Esta definição vem ao encontro de um texto, também ele da autoria de Isabel Alarcão, que nos alerta para a necessidade de trabalharmos metódica e sistematicamente o pensamento reflexivo que, não sendo inato, exige o desenvolvimento de capacidades de observação, descrição, análise, cotejo, interpretação e avaliação que propiciem a permanente atitude de questionamento de carácter heurístico, num contínuo caminho de superação de obstáculos e de pré-conceitos (Alarcão, 1996).

É dentro deste quadro de caracterização do campo da DL, que podemos entender a índole das dimensões que configuram o domínio. Alarcão apresenta-nos o denominado “tríptico didático” num esquema que articula as três dimensões da didática (Alarcão, 1994): dimensão investigativa, dimensão profissional e dimensão curricular:

une dimension de recherche, qui vise la systématisation de la connaissance sur les processus d'enseignement /apprentissage des langues ; une dimension professionnelle, qui se rapporte à l'activité de l'enseignant en action (axe praxéologique, active et performative de la didactique); une dimension curriculaire, qui se concrétise dans les espaces de formation des enseignants (Alarcão, 1994, citada por Alarcão *et al.*, 2009, p. 8)

Trata-se, obviamente, de três dimensões que se interrelacionam, por se focalizarem num mesmo objeto (o processo de ensino-aprendizagem das línguas) e com um mesmo objetivo: aperfeiçoar continuamente as condições de desenvolvimento desse objeto (Araújo e Sá, 1999).

Posteriormente foi acrescentada a estas três dimensões a dimensão política (Alarcão, Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2009, p. 8) por se considerar que tanto a construção do percurso epistemológico da DL como a sua conceção atual dificilmente se poderiam dissociar dos vários contextos culturais, económicos, sociais e políticos em que e através dos quais a identidade da DL caleidoscopicamente se metamorfoseia e se metamorfoseou (Alarcão, 2010).

Na recente evolução da DL nas suas dimensões investigativa e formativa e na sua interação com a realidade social e política, tem-se vindo a constatar a passagem a um terceiro estágio a que já aludimos inicialmente: “de uma didática centrada sobre a especificidade de uma dada língua a uma didática que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue, rentabilizando aprendizagens verbais já realizadas” (Andrade & Araújo e Sá, 2001, p. 149). No contexto atual de europeização e advenientes políticas linguísticas europeias², valoriza-se o saber línguas e desenvolvem-se novas formas de comunicação facultadas pelas tecnologias, assomando conceitos como *plurilinguismo*, *intercompreensão* e *sujeito epistémico*. Araújo e Sá fala-nos na “diluição de fronteiras” entre línguas e entre professores de diversas línguas e assinalou a

² “Car l'éducation plurilingue et l'emploi des langues d'Europe sont en mesure de constituer, pour chaque citoyen, une expérience concrète et proximale de son appartenance à un espace politique et culturel commun, dont les institutions peuvent être senties comme lointaines et les idéaux abstraits” (Beacco & Byram, 2003, p. 33).

emergência de uma didática do Plurilinguismo (2004). Urge, então, entender a reconfiguração da DL em relação aos seus objetivos, ao seu objeto de ensino-aprendizagem e às suas metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se de trabalhar o ensino-aprendizagem de línguas e culturas de forma a que estas deixem de ser, na perspectiva do mito de Babel, um fator de divisão e desencontros entre pessoas e culturas e passem a ser um fator de unidade.

Nesta senda reformula-se a noção de competência comunicativa no sentido de valorizar e pôr a tônica na dimensão plurilingue desta competência. Abandona-se a concepção inicial muito orientada para uma competência monolingue baseada na utópica perfeição linguística de um igualmente falante utópico ideal e concede-se particular destaque à capacidade de gestão e desenvolvimento de diversos repertórios de linguagem nos mais variados contextos comunicativos (Coste, Moore e Zarate, 1997, revisto 2009). Segundo Andrade & Araújo e Sá “Entende-se por competência plurilingue uma competência que, diferente de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogênea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistematica e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (2003, p. 493).

Nesta lógica, atualmente assistimos à emergência de uma Didática que parece avançar em direção a uma “*approche globale d'une éducation plurilingue*” (Coste, 2004, citado por Alarcão, Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 2009, p. 5), que promove uma Educação em Línguas, uma Didática do Plurilinguismo cuja principal finalidade é intervir na competência dos aprendentes em contextos caracterizados pela presença e/ou emergência de várias línguas (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 2009, p. 5).

Nesta perspectiva, a Didática do Plurilinguismo constitui-se como um desafio ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que implica o entrecruzamento de várias dimensões³ a nível pessoal, societal e interpessoal. Com efeito, concede-se particular destaque ao desenvolvimento da capacidade do aprendente, como agente social e como ser intercultural, para comunicar em diversas línguas com diversos níveis de proficiência:

³ Cf. Santos, para quem “a integração, em aula de língua, de uma abordagem didáctica de índole plurilingue potencia o desenvolvimento de diferentes dimensões da formação dos aprendentes em termos da sua relação com as línguas e respectiva aprendizagem” (2007, p. 201).

L' éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique / culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'École consiste à développer le potentiel langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues, pour que les individus cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie (Beacco, 2008).

Neste sentido, os objetivos educativos de uma Didática do Plurilinguismo alargam-se, uma vez que se trata de defender o plurilinguismo como valor (a abertura e/ou o sentimento de pertença a outras comunidades) e como competência (o domínio escalonado de várias línguas, em função das experiências de contacto com essas mesmas línguas) (Beacco & Byram, 2003). Trata-se, por conseguinte, de educar para uma sensibilização à diversidade linguística⁴ e de experiência de situações de comunicação intercultural, numa atitude de esforço e de compreensão do outro, que se estabelece com a aceitação da equidade das línguas em presença.

Na senda do que acaba de ser exposto, e em jeito de síntese, a recente história do percurso epistemológico da Didática de Línguas mostra-nos que a transformação da Didática de uma língua específica numa Didática de Línguas altera o papel dos professores e da escola. Adaptados ao contexto de globalização e de crescente plurilinguismo, estes são interpelados a repensar as suas metodologias no sentido de estimular em cada um dos seus alunos (e de acordo com o seu repertório linguístico) a aprendizagem integrada de diversas línguas, reaproveitando todas as interferências resultantes da interação dos seus repertórios de linguagem para promover uma aprendizagem de línguas mais eficaz e em conjugação com os contextos de vida dos alunos.

1.2. Abordagens do conceito Intercompreensão: perspetiva diacrónica

1.2.1. A noção de Intercompreensão: origem, evolução e definições

O conceito de IC tem prendido a atenção de diversos especialistas de várias áreas, estando fortemente presente numa boa parte dos estudos levados a cabo atualmente na área da DL. Trata-se de um conceito polifónico que se tem vindo cada vez mais a

⁴ O trabalho das investigadoras Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, intitulado “Olhares sobre a sensibilização à diversidade linguística em Portugal: desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo” dá-nos conta do que tem vindo a ser feito em Portugal (desde 2000 a 2010) a este respeito.

operacionalizar, no nosso tempo, através de diversas políticas, projetos, redes, formações, investigação e materiais didáticos.

O termo, proveniente da Linguística e com sua primeira atestação em 1913 numa obra de J. Ronjat, sofreu desde então transformações importantes ao longo da sua incorporação na Didática de Línguas (Ollivier, 2013, p. 7). Nesta área começou a ser explorado com mais afinco nos anos 90 (cf. estudo de referência do Conselho Europeu, Doyé, 2005) com projetos de investigação em educação que deram um contributo importante à clarificação e operacionalização do conceito em contexto educativo.

Se, em geral, todos os autores parecem aceitar a definição global proposta por Doyé (2005, p. 7)⁵ o conceito apresenta facetas bem diferenciadas segundo a disciplina de base que o estuda e a orientação teórica dos autores que o desenvolvem. Assim, e considerando a grande teia de investigadores e educadores filiados em contextos com diversas teorias, trata-se de um conceito que tem sido abordado sob várias perspetivas, documentadas por alguns autores que deram conta da sua origem, da sua evolução e das suas múltiplas facetas – Melo & Santos (2007); Jamet & Spita, 2010; Santos, 2010; Ollivier, 2010; Ferrão *et al.* 2010; Ollivier, 2013 – ou mesmo pelas conceções⁶ dos vários intervenientes no vídeo *Vozes em intercompreensão*⁷ (Parte 1, 8:15), do qual transcrevemos alguns fragmentos:

“[...] para mí sería un pavo real porque la cola del pavo real cuando se despliega es un abanico de colores y la intercomprensión tiene la capacidad de adaptarse a las diversas necesidades del aprendiente y también la capacidad de adaptarse a muy diversos ámbitos [...]” Isabel Vivar

“[...] partindo-se de uma família de línguas tem-se a possibilidade de se aceder a muitas línguas [...] partindo de uma cor tem-se a possibilidade de perceber outras cores e outras visões de vida [...]” Pedro Chaves

“[...] la intercomprensió permet l'existència, la coexistència de totes les llengües i que els parlants poden, d'alguna manera, utilitzar en la su propia llengua [...]” Lorraine Baqué

“[...] l' intercompréhension ça me me fait penser a la couleur vert [...] parce que le vert c'est la nature et la intercompréhension c'est naturel et je trouve dans la intercompréhension le terme naturel

⁵ A intercompreensão constitui “une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre”.

⁶ Conceções explanadas a partir de metáforas: se a IC fosse um animal, ou uma cor...

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>

[...] elle imprime sa logique dans l'enseignement des langues [...]" Jean-Pierre Chavagne

“[...] se fosse uma cor era transparente, como a luz, que é feita de uma série de cores diferentes [...]"
Filomena Capucho

“[...] la compétence de parler autant de langues que possible [...]" Pierre Escudé

“[...] E scientificamente provato che il colore de l'intercomprensione è bianco e oggi dimostreremo con un famoso esperimento. Le lingue sono i colori e la diversità delle lingue è dimostrato dalla diversità dei colori nel disco di Newton. Come sapete, l'intercomprensione mette in movimento reciproche lingue [...]"Alberto Fanzone

O mais recente estudo de Ollivier, que apresenta uma análise de 118 definições publicadas entre 1993 e 2012, conclui que se delineiam duas concepções de IC através das definições e dos projetos. De um lado estão as definições que privilegiam a receção, como é o caso das definições de Meissner (2003)⁸ e de Doyé (2005)⁹. Assim, em Didática a tónica recai na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e de competências de receção ligadas às semelhanças e diferenças existentes nas línguas da mesma família. De outro lado encontram-se as concepções de IC como uma forma de comunicação multilingue e, portanto, de interações entre indivíduos que, embora não se exprimindo na mesma língua, se compreendem. As duas concepções não se excluem, já que a abordagem didática relacionada com a criação de estratégias de receção que se baseiam na transferência interlinguística pode ajudar no desenvolvimento de uma competência de interação multilingue (Ollivier, 2013, p. 17-18).

Importa aqui mencionar, igualmente, uma das últimas publicações de Capucho (2013), que nos oferece uma sistematização das várias abordagens propostas pelos projetos fundadores do campo da intercompreensão, identificando pontos comuns e pontos de distanciamento e concedendo-nos uma visão diacrónica organizada que nos permite compreender a diversidade de propostas atuais e, portanto, identificar as tendências e/ou filiações dos mais variados projetos.

⁸ “Par le terme intercompréhension on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise” (Meissner, 2003, p. 31, citado por Ollivier, 2013, p. 17).

⁹ “du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises (Doyé, 2005, p. 7, citado por Ollivier, 2013, p. 18).

Com o principal intuito de sistematizar, em breves linhas, a história do conceito IC e o panorama das propostas atuais, Capucho agrupa os diversos projetos que têm trabalhado o conceito em DL em três gerações que são sincrônicas e coexistentes. A “primera generación” integra os projetos fundadores do conceito de Intercompreensão no campo da Didática de Línguas, orientados para “uma receção multilingue entre línguas vizinhas” (Degache e Melo, 2008, p. 10, citados por Capucho, 2013, p. 160). Com o desenvolvimento dos meios tecnológicos formar-se-ia uma “segunda generación” que situa os processos de intercompreensão no marco da interação plurilingue, ao desenvolver plataformas que potenciam a comunicação em tempo real entre indivíduos de diferentes línguas (vizinhas). Na denominação de “tercera generación”, engloba os projetos que, eliminando a questão da proximidade linguística, se centram na interação plurilingue entre línguas não vizinhas, tendo como principal objetivo a reflexão sobre as estratégias utilizadas para aceder ao sentido de uma língua desconhecida.

Apoiada nos trabalhos de Pencheva & Shopov (2003, p. 24-25), Capucho dá-nos a conhecer os projetos de “la primera generación”, iniciados antes de 1995: *Intercommunicabilité Romane (IC – 5)*, *EuroRom4*, *Eurocom Rom* e *Galatea*. O projeto *IC – 5* tem como principal objetivo a comunicação efetiva entre cinco línguas românicas, com o estudo sistemático das diferenças entre elas, não admitindo, portanto, o princípio basilar das abordagens em Didática da Intercompreensão: o de competência parcial (Tost, 2005, citado por Capucho, 2013, p. 152). Assim, desmarca-se da bitola dos restantes, que se inclinam para o desenvolvimento de uma competência específica (a de compreender) na aprendizagem de línguas. Com efeito, *EuroRom4*, *Eurocom Rom* e *Galatea* partiram de uma mesma perspetiva (o desenvolvimento de uma competência específica), mas desenvolveram abordagens diferentes, pautadas por distintas referências teóricas inscritas nos percursos académicos dos seus investigadores¹⁰.

¹⁰ Nesta senda, Capucho identifica as seguintes tendências: *EuroComRom* - tendências fortemente didáticas, parte da frase e focaliza-se na ativação das competências já existentes nos aprendentes (Meissner, 2008, citado por Capucho, 2013, p. 154); *EuRom4* - tendências fortemente linguísticas, parte da frase e contempla unicamente o ensino da compreensão de textos escritos (em espanhol; francês; italiano e português); *Galatea* - orientada para o desenvolvimento de uma competência parcial; parte do texto; descoberta ativa do conhecimento. Para além destes, a autora, apresenta-nos outros dois - *Ariadna-Minerva* e *Igloo* (sem filiação direta nessa linha pioneira dos projetos fundadores). *Ariadna-Minerva* - tendências fortemente pragmalinguísticas, parte do ato de fala e privilegia a oralidade e os aspetos da comunicação “cara a cara”. *Igloo* - desenvolvido para fomentar a compreensão interlinguística entre sete línguas germânicas.

No que diz respeito ao panorama das propostas atuais, observam-se algumas influências das abordagens dos projetos da primeira geração nos projetos da segunda geração:

- a abordagem do *Eurom4* influenciou determinantemente os seguintes projetos: *VRAL*; *Euro-mania*; *Eurorom 5*; *Eurom.Com.Text*.

- a equipa do *EurocomRom* estendeu as suas atividades a outras famílias de línguas, com a proposta de *Eurocom Germ* e *Eurocom Slav*.

- a equipa de *Minerva*, seguindo a sua linha pragmalinguística, desenvolveu o *Fondelcat* para o catalão e os *Itinéraires Romans*.

- as abordagens desenvolvidas no âmbito do *Galatea* lançaram as bases do *Galapro*, do *Galanet* e do *Chain Stories*.

- dentro dos projetos da terceira geração, cuja abordagem se situa no marco da interação plurilingue entre línguas não vizinhas, o êxito da experiência levada a cabo pelo grupo de investigadores instituidor do projeto *Echanger pour changer* levou à realização do *EU & I*; ainda dentro da abordagem da terceira geração de projetos, integra-se o projeto *Intercom*, que se focaliza na aprendizagem da Intercompreensão escrita do português, alemão, búlgaro e grego.

Ao adentrarmo-nos nos princípios e práticas de cada um destes projetos, percebemos a relação intrínseca entre a teoria e a prática, uma vez que a elaboração de materiais de aprendizagem, no âmbito destes projetos, em paralelo com os trabalhos de investigação leva-nos a afimar, em consonância com Ollivier, que “l’intercompréhension est un domaine d’étude privilégié pour le lien épistémologique entre théorie et pratique” (2013, p. 13).

À guisa de sistematização, e para uma legibilidade imediata das diversas conexões entre os projetos fundadores e as propostas atuais, decidimos apresentar o seguinte esquema:

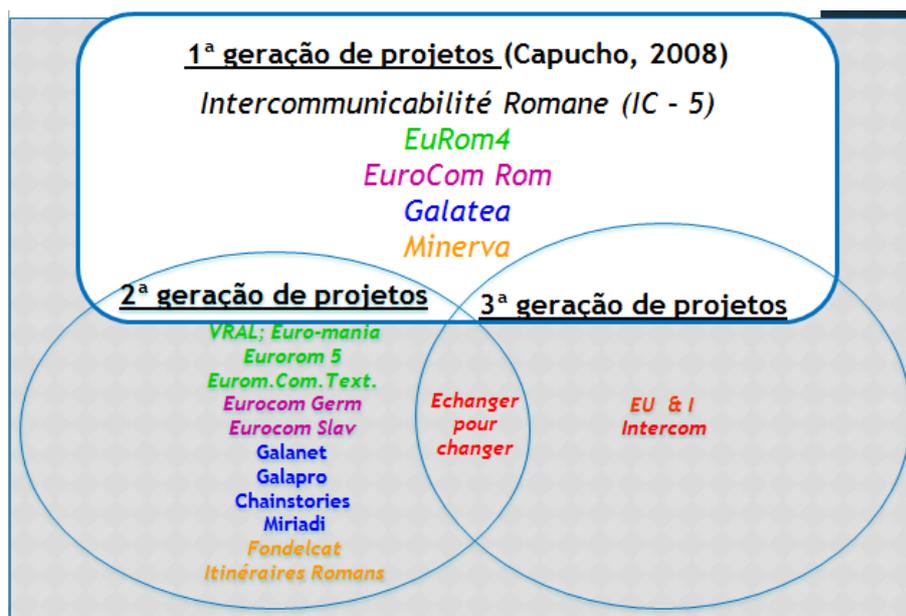


Figura 1: Esquemática dos projetos fundadores da IC e respectivas conexões com as propostas atuais (a partir de Capucho, 2013)

Assim, afigura-se-nos que a diversidade de abordagens da IC no âmbito da Didática de Línguas e Culturas pode muito bem ser tomada como um símile da Europa, caracterizada pela unidade na diversidade, pelo que sublinhamos a proficuidade da coexistência de diversas abordagens para o futuro da IC. Em sintonia com Capucho e com Santos:

crystalizar un concepto que se pretende que esté al servicio de valores como la diversidad, la pluralidad y la multimodalidad parece ser una contradicción que nos puede traer más desventajas que ventajas al campo de la Didáctica de Lenguas (Santos, 2010, p. 43, citada por Capucho, 2013, p. 169).

No que a isto diz respeito, é de salientar a importância da rede intitulada *Redinter* para a cooperação entre os diversos membros provenientes de várias equipas e para a realização conjunta de iniciativas que beneficiam do conhecimento e da sinergia das diversas abordagens. Jamet & Spita reforçam essa tomada de consciência com a aproximação dos investigadores potenciada pela rede:

à plusieurs reprises, lors des rencontres générales du Réseau Redinter, regroupant les spécialistes européens d'intercompréhension, nous avons eu la perception que nous ne mettions pas tous sous le

même terme d'intercompréhension – qui pourtant nous unit – une signification unitaire (2010, p. 10).

Em jeito de síntese e de remate, atualmente são várias as tensões e os desafios que se colocam à IC. Jamet & Spita identificaram as seguintes tendências binómicas, que, a nosso ver, longe de se impedirem, se entrecruzam e complementam: compreensão em interação *vs.* compreensão em receção; línguas próximas *vs.* línguas não parentes; focalização sobre o “estado” *vs.* focalização sobre os “processos” (Jamet & Spita, 2010¹¹).

No atinente aos desafios, Capucho destaca: a questão da avaliação das competências dos aprendentes; a atenção a ser concedida às estratégias por desenvolver no marco da interprodução; a adaptação das diferentes abordagens à especificidade de novos públicos (2013, p. 167). Ollivier, por sua parte, ressalta o facto de haver ainda muito por fazer no que concerne ao desenvolvimento de uma competência de interação multilingue:

Si la recherche et la didactique de l'intercompréhension comprise dans sa dimension réceptive (essentiellement à l'écrit) et impliquant des langues génétiquement apparentées est déjà largement développée, l'aspect visant le développement d'une compétence d'interaction multilingue laisse encore aux chercheurs de nombreuses questions à traiter en lien avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Ollivier, 2013, p. 19).

1.2.2. A abordagem interacionista plurilingue

1.2.2.1. Galanet – a inovação de uma plataforma

A nossa leitura dos diversos projetos brevemente acima descritos sustenta a perceção de que os investigadores em IC estão focalizados, sobretudo, na receção escrita das línguas com consanguinidade linguística. Os projetos *Galatea*, *Eurom 4* e *EuroComRom* visam explicitamente a aprendizagem da receção em línguas românicas. Os materiais didáticos propostos por estes projetos são construídos com base em textos escritos, não estando prevista a interação plurilingue durante a aprendizagem. Alguns projetos mais recentes (ligados a outros projetos pioneiros tais como *Eurom5* ou *EuroComGerm* ou mesmo projetos independentes como *Euro-mania*, *IGLO*, *Intercom*, *EU- I*, *Itinéraires romans*) incluem, pontualmente, atividades de receção oral, sendo

¹¹ Araújo e Sá (2012) retoma a explicação destas tendências binómicas na conferência oral proferida numa das sessões plenárias do Colóquio *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*.

poucos os que preveem a interação entre aprendentes em diferentes línguas. Nesta senda, podemos afirmar, com Ollivier (2013, p. 13), que a maior inovação se deu com o projeto Galanet onde, através de uma plataforma na internet, os aprendentes são convidados a comunicar em línguas românicas diferentes para realizar uma tarefa comum.

A nossa leitura de excertos de alguns *chats* plurilingues recolhidos da plataforma Galanet sustenta a ideia de que se trata de uma abordagem socioconstrutivista de inspiração interacionista, isto é, constrói-se a aprendizagem do saber línguas e culturas e do respeitar línguas e culturas através da interação com o outro. A esta imagem da autotransformação do eu através das experiências do e com o (s) outro (s) associamos, inevitavelmente, o delicioso pensamento de Antoine de Saint-Exupéry, expresso nestas palavras: “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Trata-se do sentimento de identidade em movimento, através do qual o “eu” passa a ser “outro” através da integração das experiências do outro no seu próprio percurso. Resulta interessantíssima esta troca de aprendizagens em que os aprendentes se assumem explicitamente como ensinantes da sua língua: [KabuM] “Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Portugues e tu ajudas-me a mim no Italiano!”.

Por outro lado, trata-se de uma forma privilegiada de levar os alunos, no seu papel de ensinantes, a refletirem sobre a própria língua (reflexão metalinguística) e sobre a própria cultura, uma vez que a missão complexa de ensinarmos a nossa língua a um estrangeiro exige uma reflexão aturada e metódica sobre o seu funcionamento. Podemos afirmar, neste caso concreto, que a melhor forma de aprender é ensinar. Nesta lógica de aluno aprendente/ensinante parece-nos igualmente enriquecedora a potencialidade de Galanet para desenvolver no aluno a sua autonomia, conceito que Alarcão (1996, p. 177), apoiada em Holec, tem vindo a clarificar, explicitando modos de operacionalização e destacando a ideia de que o aprendente de línguas tem um abrangente campo de reflexão, que inclui, além da dimensão metalinguística, o questionamento sobre as suas aprendizagens e também sobre as posturas que adota nesse processo. Para além disso, parece-nos que este tipo de ensino-aprendizagem, por ser especialmente propício a episódios de conflito relacionados com sentimentos de pertença e de defesa da sua própria

língua/cultura¹², vem acrescentar outro aspeto ao campo de reflexão do aluno: a cultura. Efetivamente, a resolução de um episódio de conflito, através da mediação, pode revelar-se de grande potencial para promover a consciência cultural crítica, na medida em que a visão do outro sobre a “minha” cultura vem acrescentar uma nova/outra perspetiva das normas, crenças, valores, criações pelas quais se rege a sociedade em que estamos integrados.

Neste percurso de ensino-aprendizagem são os sujeitos aprendentes que encontram as suas próprias motivações num jogo recíproco e circular afeto-aprendizagem-afeto, observando-se a si próprios numa aquisição de conhecimentos de carácter heurístico: [SoraiaC]: “Sento davvero che questa è stata un'esperienza utile...per di più ho scoperto che mi piace anche il portoghese!!!!”. Nesta lógica, o entendimento da relação dos sujeitos aprendentes com a aprendizagem de línguas poderia muito bem ser tomado como um símile de uma relação de amizade/amor entre duas pessoas que, inicialmente marcada por algum distanciamento, se vai transformando, através da curiosidade em saber mais/conhecer melhor, e evoluindo para o momento em que se atrevem/experimentam a revelação do seu âmago, isto é, dos contornos que particularmente desenham a sua identidade, como pode ser o caso de uma língua minoritária: “[Ana]ça ne dérange pas si je parle en poular / [Jean-PierreC] C'est quoi le poular? / [Ana] jc'est ma langue natale / [Jean-PierreC] Tu peux toujours essayer. / [Ana] tana alla ton? / [Jean-PierreC] Tana alla ton doit vouloir dire comment ça va ?/[Ana] très bien!!!”. E, aqui, neste exemplo concreto, temos uma amostra da operacionalização do conceito de intercompreensão na sua vertente ética, indo ao encontro da ideia de que todas as pessoas têm direito à sua língua tal como à sua religião, à sua cultura e à sua identidade, aos traços essenciais e distintivos de um indivíduo/povo.

Face ao exposto, e consciencializando-nos da abrangência de potencialidades de Galanet, que operacionaliza a IC partindo dessa abordagem socioconstrutivista, importa também refletir sobre as possibilidades da integração da IC em contexto escolar, desconstruindo conceitos da DL que já estavam mais ou menos cimentados e, em consequência, reequacionando as nossas práticas pedagógicas.

¹² A este propósito revela-se bastante elucidativo o estudo das autoras intitulado “Inter(in)compreensões entre estudantes universitários portugueses e espanhóis: um estudo com chats e fóruns de discussão do projecto Galanet” (cf. Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2012).

2. O ENSINO DO ESPANHOL LE EM PORTUGAL NUMA PERSPETIVA DA IC

2.1. A promoção do plurilinguismo nos Documentos Reguladores do Ensino de Espanhol Língua Estrangeira: perspetivas, enfoques, aberturas

2.1.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Publicado em 2001, o QECR constitui atualmente um documento de referência no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nele subjaz uma série de ideias que lhe concedem uma forte projeção na linha de ação institucional do Conselho da Europa:

- a importância de manter o interesse pela aprendizagem de línguas ao longo de toda a vida, para além, portanto, da etapa de escolarização;

- a necessidade de transparência e de coerência na descrição dos elementos constitutivos dos diferentes sistemas nacionais – currículos, programas, certificados, exames, etc.:

que os Estados-membros, ao adoptarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concertação a nível europeu, graças a acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das suas políticas (QECR, 2001, p. 20)

- o importante papel das línguas na mobilidade e cooperação à escala europeia, nas relações internacionais e na construção de uma diversidade que se quer congregadora de interesses e não originadora de conflitos:

que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação (QECR, 2001, p. 20)

Nesta lógica, uma ideia chave do QECR, que articula em grande medida o seu esquema concetual e impregna todos os desenvolvimentos das categorias descritivas, é o

conceito de plurilinguismo¹³. Indo ao encontro do que já referimos em pontos anteriores, este conceito parte da ideia de que no processo de aprendizagem de uma nova língua, os conhecimentos linguísticos não se processam de forma estanque, pois vão-se consolidando através de uma complexa rede de relações que se estabelece entre os conhecimentos das diversas línguas e as experiências linguísticas e culturais que a pessoa vai adquirindo gradualmente. No primeiro capítulo, a referência que é feita às necessidades e conhecimentos dos aprendentes, demonstra uma verdadeira reorientação concetual. Efetivamente, menciona-se que os conhecimentos em línguas não são catalogados em compartimentos estanques, mas sim que se constituem num conjunto plural e complexo no qual as línguas evoluem e interagem. Cada aprendente deve, portanto, ser considerado como um ser único com necessidades específicas e a aprendizagem de línguas desempenhará um papel importante na construção da personalidade:

As capacidades abaixo isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano. Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido (QECR, 2001, p. 19)

Como claramente depreendemos desta transcrição, o conceito plurilinguismo situa-se no QECR desde a perspectiva mais ampla do pluriculturalismo, que consiste, em suma, na capacidade de relacionar de modo significativo as diferentes culturas (nacional, regional, social) a que acede um indivíduo e poder alcançar, assim, uma compreensão mais ampla e completa de todas e cada uma delas.

A leitura atenta deste documento estruturador sustenta a percepção de que a grande inovação do QECR reside na aceitação de competências parciais e não homogêneas na aprendizagem do aprendente tendo em vista a construção de uma competência plurilingue. Assim, se um aprendente é capaz de compreender uma língua sem a falar, reconhece-se

¹³ O conceito é tratado com especial destaque no Capítulo 8, que “diz respeito às implicações da *diversificação linguística na concepção do currículo* e trata de questões como: o plurilinguismo e o pluriculturalismo; objectivos de aprendizagem diferenciados; princípio de concepção de um currículo; cenários curriculares; aprendizagem continuadas línguas; competências modulares e parciais”.

todo o valor a esta competência, ainda que esta possa constituir a única competência numa determinada etapa da aprendizagem. Depois do percurso efetuado pela história do conceito IC e das diversas teorias e operacionalizações do mesmo, podemos afirmar contundentemente que esta inovação (aceitação de competências parciais e não homogêneas) encontra acolhimento nos princípios fundadores da IC.

2.1.2. CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

Publicado em 2007 pelo Conselho da Europa, o CARAP está orientado, como o próprio nome indica, para as abordagens plurais do ensino-aprendizagem de línguas, isto é, debruça-se sobre os princípios e as práticas didáticas que implicam diversas línguas e culturas: *l'éveil aux langues, l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises.*

A grande inovação do CARAP prende-se, essencialmente, com a proposta de quadros de competências em relação com as competências globais válidas para todas as línguas e para todas as culturas. Apresenta-nos, igualmente, uma descrição bastante pormenorizada dos diferentes *saberes, saber ser e saber fazer* que podem ser abordados no contexto da intercompreensão. A forma detalhada com que são apresentados todos os descritores faz com que este seja uma importante obra de consulta, tanto na planificação de iniciativas de integração curricular da intercompreensão nos mais diversos contextos, como na avaliação dessas mesmas iniciativas. Assim, constitui-se, de igual forma, conjuntamente com o QEER, um documento basilar para a elaboração de um dos modelos orientadores do presente trabalho de investigação-ação – o referencial aprendente do MIRIADI, um referencial criado pelo lote de trabalho 4 que permitirá a definição e a avaliação das competências em IC.

2.1.3. O Programa de Espanhol para o Ensino Secundário 10º ano

O programa de Espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996). Tendo sido um programa elaborado já sob as diretrizes do QEER, privilegia-se o contacto com outras culturas, “quer através da língua quer de uma

abordagem intercultural, com o objetivo de favorecer o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade” (Sonsoles, 2001, p. 4). Neste prisma, concede-se particular destaque ao fomento do diálogo intra e intercultural e a consequente “valorização do outro, respeito e a cooperação” (Sonsoles, 2001, p. 4).

Uma breve análise do programa, com a perscrutação das suas finalidades, reforça a ideia de que contém a flexibilidade e a abertura necessárias à integração curricular da intercompreensão numa aula de ELE, pois nele é enunciado um conjunto de objetivos que se encontram entre aquilo que propugna a IC:

- proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos; o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas;
- favorecer o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas;
- promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, socioafectivas e estético-culturais;
- favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia;
- fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos;
- implementar a utilização dos *media* e das novas tecnologias como instrumentos de comunicação e de informação;
- promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreaajuda, a cooperação e a solidariedade; promover o desenvolvimento da consciência de cidadania, a nível individual e colectivo.

Retomaremos, oportunamente, estas finalidades bem como sugestões de estratégias à sua consecução, no capítulo relativo à análise dos dados.

2.1.4. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

O *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* é uma obra representativa da instituição, que granjeou uma ampla aceitação, constituindo uma importante referência para qualquer iniciativa relacionada com o plano e desenvolvimento curricular no âmbito do ensino do espanhol como língua estrangeira. Os materiais desenvolvidos nos níveis de referência para o espanhol advêm de uma análise directa dos descritores do QEER em relação com as características próprias do espanhol.

Os trinta anos decorridos desde a definição do *nivel umbral* até à publicação do QEER em 2001 permitiram aprofundar a reflexão sobre as implicações da ideia de *uso social* da língua, o alcance do conceito de competência comunicativa e, portanto, a necessidade de ampliar a abordagem dos objetivos no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. O QEER toma já posições a este respeito ao fundamentar o seu esquema concetual no *plurilinguismo* e no *pluriculturalismo* e numa análise ampla das competências dos falantes que transcende o plano estritamente linguístico. Esta análise explora, através das *competências gerais estabelecidas no QEER*, outras dimensões que permitem ampliar a visão do que significa hoje em dia ensinar e aprender uma língua estrangeira. Esta visão ampliada inclui, em articulação com o uso social, uma dimensão intercultural e uma dimensão da aprendizagem da própria língua.

Esta é a posição que operacionaliza os conceitos de que temos vindo a discutir: intercompreensão, plurilinguismo, pluriculturalismo, interação plurilingue. Com efeito, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* define os objetivos gerais dos níveis de referência para o espanhol estabelecendo três grandes dimensões que, em perfeita sintonia com as diretrizes do QEER e com os princípios orientadores de uma Didática do Plurilinguismo, preconizam precisamente a abordagem interacionista da intercompreensão: o aluno como *agente social*; o aluno como *hablante intercultural*; o aluno como *aprendiente autónomo*.

Para cada uma das dimensões são tratados aspetos concretos que permitem caracterizá-las e situar o seu alcance. De acordo com a tradição de análise dos documentos do Conselho da Europa, a dimensão *agente social* concretiza-se nas interações sociais em que participa como membro de uma comunidade ou das comunidades sociais, académicas ou profissionais nas quais se vai integrando.

O tratamento da dimensão de *hablante intercultural* tem em conta, em termos objetivos, distintos aspetos identificados nas competências gerais do QEER¹⁴, como a

¹⁴ Cf. págs. QEER, 2001, p. 147-156.

capacidade em relacionar-se, a competência existencial (atitudes, valores, crenças, motivações), o conhecimento do mundo e a capacidade de aprender.

Sob este ponto de vista, importa mencionar, ainda, os três apartados do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que contemplam o desenvolvimento da dimensão cultural dos Níveis de referência para o espanhol, que, transcendendo a abordagem tradicional da competência comunicativa, se aproxima à competência plurilingue e pluricultural do QECR: *Referentes culturales; Saberes y comportamientos socioculturales; Habilidades y actitudes interculturales*.

No inventário de *Habilidades y actitudes interculturales* apresenta-se uma lista de procedimentos que, sendo ativados de forma estratégica, permitirão ao aluno aproximar-se a outras culturas desde uma perspetiva intercultural. Nesta perspetiva, a comunicação transcende o mero intercâmbio de informação para abarcar a compreensão, a aceitação, a integração, etc., das bases culturais e socioculturais comuns que partilham os membros das comunidades às que acede o aluno.

Resumindo, pretende-se que o aluno ative de forma estratégica as competências necessárias para estabelecer relações entre culturas, interagir com pessoas, assim como a capacidade de fazer de intermediário cultural entre membros de diferentes comunidades e, portanto, de afrontar com eficácia situações conflituosas.

2.2. As questões de integração curricular

“A Didactics of Plurilinguism in teacher education argues for a less compartmented curriculum and academic orthodoxy in favour of interdisciplinary scenarios” (Chardenet, 2007, citado por Pinho & Andrade, 2009, p. 325).

Efetivamente, como temos vindo a reforçar, a educação plurilingue e intercultural assenta numa visão holística da aprendizagem de línguas, pelo que se nos afigura necessária uma reorganização das aprendizagens, pensando o *curriculum* de línguas e o repertório de recursos plurilingues e interculturais na sua globalidade, criando “une culture de curriculum commune à travers toutes les langues, y compris de la langue de scolarisation” (Egli Cuenat, 2009, p. 3). Como vimos nos subcapítulos anteriores, os diversos documentos de referência para a aprendizagem de línguas, publicados pelo Conselho da Europa e com base nestes, e em especial o capítulo oitavo do QECR, têm

aprofundado as reflexões em torno das questões de integração curricular, postulando que o “conhecimento declarativo [**saberes**¹⁵] e a competência de realização [**saber-fazer**¹⁶], juntamente com a competência de aprendizagem [**saber-aprender**¹⁷], não desempenham apenas um papel específico numa dada língua, mas também um papel transversal e transferível entre línguas (QECR, 2001, p. 232¹⁸).

O mais recente documento publicado a este propósito, intitulado *Guide pour le développement et la mise en oeuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2010), destina-se, como o próprio título indica, a facilitar a aplicação dos valores e dos princípios da educação plurilingue e intercultural de todas as práticas de ensino de línguas, sejam elas estrangeiras, regionais, minoritárias, clássicas ou de escolarização (Beacco *et al.*, 2010, p. 7).

No capítulo inicial deste documento, Beacco *et al.* começam por salientar a dificuldade de definir o conceito *curriculum*, referindo, portanto, que utilizarão, ao longo do documento a significação genérica proposta por Van den Akker: “a plan for learning” (2006, citado por Beacco *et al.*, 2010, p. 13).

Não é nosso propósito apresentar aqui os debates que têm sido levados a cabo em torno da noção de *curriculum* e da copiosa variedade de definições. Na definição proposta por Van den Akker, que aqui utilizamos, identificam-se pontos de ligação com a proposta apresentada no capítulo oitavo do QECR, que o define como “um percurso feito pelo aprendente através de uma sequência de experiências educativas, sob o controlo ou não de uma instituição”, colocando a ênfase na ideia de que “um currículo não termina com a escolaridade, mas prossegue ao longo da vida num processo de aprendizagem” (QECR, 2001, p. 238).

Assim, importa conceder particular destaque ao desenvolvimento e implantação de um *curriculum* que englobe uma série de atividades¹⁹ que vão desde o nível “supra” ao nível “nano”, como ilustra o esquema seguinte:

¹⁵ Acrescento nosso, baseado na nomenclatura utilizada no QECR e no CARAP.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Cf. Subcapítulo 8.2.1 do QECR, intitulado “Diversificação dentro de uma concepção de conjunto” que se integra dentro do 8.2. “Opções de Construção Curricular”.

¹⁹ “pilotage politique, conception et développement, implémentation, évaluation” (Beacco *et al.*, 2010, p. 13).

<p>internacional, comparatif (SUPRA) par ex. instruments internationaux de référence comme le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>, évaluations internationales comme l'enquête PISA ou l'Indicateur européen de compétences linguistiques, analyses réalisées par des experts internationaux (Profil de politique linguistique éducative), visites d'étude dans d'autres pays, ...</p> <p>national (système éducatif), état, région (MACRO) p.ex. plan d'études, syllabus, objectifs stratégiques, tronc commun, standards de formation</p> <p>école, institution (MESO) par ex. adaptations du programme scolaire ou du plan d'étude au profil spécifique d'un établissement scolaire</p> <p>classe, groupe, séquence d'enseignement, enseignant (MICRO) par ex. cours, manuel en usage, ressources</p> <p>individuel (NANO) par ex. expérience individuelle d'apprentissage, développement personnel (autonome) tout au long de la vie</p>
--

Figura 2: Os diferentes níveis do *curriculum* no sistema educativo (Beacco *et al.*, 2010, p. 13)

Não obstante todos estes esforços, claramente levados a cabo no sentido de colocar em prática “des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle”, todos sabemos que são muitas as dificuldades que se colocam quando tentamos operar mudanças curriculares. Na verdade, a conceção de *curriculum* do célebre introito de Maria do Céu Roldão²⁰ ainda corresponde às representações atuais de muitos agentes educativos.

Nesta senda, a ênfase coloca-se na importância de planear institucionalmente as práticas de ensino e aprendizagem com vista a desenvolver a competência plurilingue e intercultural dos alunos. Importa, por conseguinte, ter em conta os vários níveis estabelecidos no sistema de ensino e a sua relação com o delineamento do *curriculum* e das respetivas componentes. Não obstante, deverão ser valorizadas as variáveis da dimensão “existencial” tais como: contexto de vida familiar e lições aprendidas a partir dele, experiência de mobilidade e/ou de uma vida num ambiente multilingue e pluricultural (Beacco *et al.*, 2010).

Com efeito, a Didática do Plurilinguismo poderá contribuir para melhorar a aprendizagem de línguas. Segundo Egli Cuenat, “il est possible d’envisager différents manières d’intégrer de la perspective plurilingue et interculturelle dans un curriculum de langues déjà existant” (2009, p. 6). Neste prisma, diversos autores têm salientado a importância de pensar algumas formas de integração a nível local, tais como:

²⁰ “Quando comecei a ensinar, recebi do director da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data das reuniões de notas (era assim que as designávamos), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternas atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora... que ainda nem sabia que o era...” (Roldão, 1999, p. 11).

- projetos de colaboração entre professores através de sequências plurilingues e atividades transversais, uma vez que o professor muitas vezes é responsável pelo ensino de uma ou mais línguas;

- reflexão sobre as próprias crenças/representações (Saudan, citado por Egli Cuenat, 2009, p. 9);

- a inclusão de um *curriculum* de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural ao longo de todos os ciclos de escolaridade (Candelier & De Pietro, 2008);

- prática colaborativa focalizada no *curriculum*, que deve ser orientada por princípios como as experiências de aprendizagem transformadoras e a diversidade de experiências (Pinho & Andrade, 2009, p. 326). Para além disso, as autoras salientam a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de expansão do seu próprio plurilinguismo, nomeadamente através de autobiografias e portfólios de aprendizagem de línguas (Pinho & Andrade, 2009, p. 326).

Sob esta perspetiva, é necessária a implementação de um *curriculum* que articule o que é estabelecido a nível “supra” com o contexto sociolinguístico a nível “macro” e “meso” e com a relação que os sujeitos estabelecem com as línguas, o que exige uma leitura do *curriculum*, que o entenda enquanto “trajetória, viagem, percurso [...] autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*” (Tadeu da Silva, 1999). A este propósito, o programa de Espanhol estabelecido pelo Ministério da Educação ressalva a necessidade de uma flexibilidade e abertura curriculares que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos:

Nestes primeiros estádios de aproximação ao Espanhol, devem atingir-se objetivos essenciais, independentemente da orientação do curso. Isto não impede, bem pelo contrário, a adaptação curricular, não só aos diferentes cursos como também a cada grupo e a cada aula, para ir ao encontro da diversidade de alunos (Sonsoles, 2001, p. 5)

A mediação curricular desta ligação aluno/língua vem reclamar uma maior flexibilidade da política linguística educativa em Portugal, nomeadamente no que diz respeito aos documentos reguladores do currículo escolar e de formação de professores, não “esquecendo que as teorizações curriculares (ao nível do macro e do microtexto) não são senão discursos e que o currículo é, por isso, passível de jogos de significações (Tadeu

da Silva, 2006, citado por Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, 2014, p. 263) em prol de uma determinada visão de educação em línguas, logo um espaço privilegiado de práticas educativas de construção de identidades linguístico-comunicativas” (Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, 2014, p. 264). Neste prisma, Egli Cuenat realça a relevância da formação de professores para a construção de um currículo articulado em torno de uma cultura do plurilinguismo nos espaços escolares (2009, p. 8).

Assim, têm sido muitos os obstáculos que se colocam à integração/operacionalização do conceito em meio escolar, pois esta integração pressupunha, como reforça Araújo e Sá “une connaissance méthodologique que, force est de constater, on n’a pas pour l’instant” (2012²¹). De igual forma, Escudé denota “l’IC n’est pas encore organisée en un corpus définitif aux contours clairs, avec une méthodologie prête à l’emploi et intégrable” (2011, p. 95).

A título de exemplo e no que a isto diz respeito, Araújo e Sá (2012) chama a nossa atenção para os textos publicados no nº 2 da revista *Redinter-IC*, dedicado a esta questão (*Investigação sobre metodologia de ensino da IC*), onde se verifica que todos os trabalhos de investigação se centram num público adulto, a maior parte universitário, e, portanto cativo dos investigadores. Nesta senda, acrescenta: “ces niches ne suffisent pas pour développer un corps de savoir méthodologique flexible, souple, adaptable, mais en même temps concret, bien saisissable, cohérent, clos, qui puisse soutenir le passage de l’IC pour les terrains scolaires”²².

Desde este incipiente estado em que nos encontramos já se vislumbram, no entanto, algumas iniciativas que nos podem vir a brindar com novas investigações que abarcam trabalhos desenvolvidos no ensino secundário. Já abordámos, aqui, a inovação de um projeto – o projeto *Galanet* – com um leque de infinitas potencialidades de operacionalização da IC em meio escolar. Na sua sequência merece aqui especial referência a mais recente iniciativa do grupo *Gala* com a implementação do projeto MIRIADI²³. O projeto Miriadi tem como principal objetivo contribuir para a inovação do ensino-aprendizagem das línguas pela promoção de formações em IC e interação na

²¹ Cf. Araújo e Sá, M. H. (2012). Chercheurs et enseignants en (inter)action: repères pour des dialogues en intercompréhension. Conferência oral proferida numa das sessões plenárias do Colóquio *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble, Université Stendhal – Grenoble 3 (France), 21- 23 de junho (documento policopiado).

²² *Idem*.

²³ <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

internet. Cada um dos chamados “lotes de trabalho” do projeto (4, 5, 6 e 7) está incumbido de uma responsabilidade específica: lote 4 – ferramentas de avaliação e referenciais em IC; lote 5 – cenários; lote 6 – base de atividades; lote 7 - integração curricular.

A ação conjugada dos trabalhos de cada lote concorrerá para efetivar um dos afãs do lote 7 – planificação da intervenção da integração curricular da IC em diferentes contextos. O presente trabalho de investigação integra-se, por conseguinte, no lote 7 do Miriadi e tem como principal objetivo a planificação, implementação e avaliação de uma intervenção de integração curricular da IC no ensino secundário.

Um dos documentos orientadores do presente trabalho de investigação-ação será precisamente o referencial²⁴ criado pelo lote 4 que permitirá a definição e a avaliação das competências em IC. Trata-se, pois, de um instrumento fundamental para a planificação do tratamento didático da intercompreensão, uma vez que, permitindo a transparência das propostas didáticas, facilitará a integração curricular e a sua disseminação como prática pedagógica e comunicativa. Foram construídos dois referenciais diferenciados, mas complementares²⁵: o referencial professor/formador e o referencial aprendente, este último que nos permitirá selecionar as competências em IC que serão trabalhadas didaticamente na intervenção pedagógica. Trata-se de uma síntese que integra as diferentes abordagens da literatura especializada, bem como os descritores do QECR e do CARAP.

Esperamos que o presente trabalho de investigação-ação venha a contribuir, de alguma forma, para influenciar contextos tanto a nível “micro” como a nível “nano”, desconstruindo representações dos professores e dos alunos a respeito de uma aprendizagem integrada de línguas. Na realidade, como concluem Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, revela-se fundamental “assentar numa didática do contexto, sensível às comunidades em que ocorre e às suas problemáticas, às culturas educativas e às suas possibilidades de transformação [...] para quebrar espaços curriculares ainda demasiado centrados sobre práticas monolíngues” (2014, p. 264).

Na verdade, como bem explica Araújo e Sá, “l’IC se situe à rebours d’une *doxa* scolaire, ou des représentations sociales sur ce qui est une langue et apprendre et utiliser

²⁴ De Carlo, M. (Coord.) (2014). *Référentiel de compétences de communication et d’apprentissage des langues en IC – Référentiel Apprenant*. Lote 4 – Outils d’évaluation/référentiels en IC. Documento de Trabalho. Cf. <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4>

²⁵ O referencial professor/formador rege-se pelas dimensões: linguística e comunicativa; pedagógica; didática; ética e política. O referencial aprendente contempla as seguintes dimensões: I – o sujeito plurilingue e a aprendizagem; II – As línguas e as culturas; III – A receção plurilingue; IV – A interação plurilingue.

une langue” (2012²⁶). Urge, por conseguinte, desconstruir estas representações²⁷ que, estando enraizadas na cultura escolar e docente, têm um forte impacto nas práticas educativas.

²⁶ Conferência oral proferida numa das sessões plenárias do Colóquio *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble, Université Stendhal – Grenoble 3 (France), 21-23 de junho de 2012 (documento policopiado).

²⁷ Melo-Pfeifer, Araújo e Sá & Santos (2011) falam-nos de alguma estagnação devida a estas representações a que apelidam de “mitos”, remetendo-nos para a reestruturação das nossas práticas no sentido de: valorizar as aprendizagens dos alunos adquiridas fora do contexto escolar; inculcar nos nossos alunos a ideia de que não têm que ter destreza em todas as competências *pari passu*; trabalhando a capacidade de identificar semelhanças e diferenças lexicais e morfosintáticas podemos desenvolver competências de compreensão antes das de expressão; encarar os heterossemânticos como os melhores amigos da *intercompreensão*; de acordo com as autoras, estes vocábulos não só trazem momentos de humor como também permitem reflexões etimológicas, que, a nosso ver, funcionam como um grande estímulo à aprendizagem; consciencializar os nossos alunos de que o principal obstáculo à IC não se coloca na falta de domínio das línguas, mas sim na falta dos valores de partilha e negociação. Com efeito, analisado o excerto de um chat plurilingue do projeto Galanet, vemos que a comunicação foi bem sucedida porque os intervenientes construíram a sua comunicação através da sua vontade de se pôr em relação com o outro. Sem essa vontade, nunca esta comunicação funcionaria, ainda que fosse numa única língua; mostrar aos nossos alunos, que também nós, embora com um certificado de profissionalização Português/Espanhol, somos ensinantes e aprendentes de várias línguas, através da realização de atividades nas nossas aulas que explorem semelhanças e diferenças entre as línguas com consanguinidade linguística; sensibilizar os nossos colegas de outras áreas para a abrangência do conceito IC, que estende o seu objeto muito para além das diversas línguas/culturas, concentrando-se, paralelamente, num ideal sociocultural (através da promoção da consciência cultural crítica) e num ideal de formação, uma vez que, segundo Cruz, o confronto de ideias leva ao desenvolvimento de um espírito crítico e de alerta contra a manipulação das opiniões e ao pensamento único (2011, citado por Pfeifer, Araújo e Sá & Santos, 2011, p. 47).

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

1. APRESENTAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Apresentado o Capítulo I do presente projeto relativo ao enquadramento teórico, procuraremos neste capítulo contextualizar o projeto de investigação-ação e explicitar as orientações metodológicas.

Apoiado numa investigação de índole qualitativa, o presente trabalho tem como principal escopo fazer o relato de uma experiência de integração curricular da IC no ensino de ELE, decorrente do desenvolvimento de uma sessão na plataforma Galanet, procurando verificar de que forma esta experiência concorre para o desenvolvimento curricular da disciplina.

Assim, neste capítulo, começamos por fundamentar as orientações metodológicas adotadas, enunciar a problemática do estudo e as questões e os objetivos da investigação. Seguidamente, procedemos à caracterização do contexto de intervenção e dos sujeitos participantes. Por último, indicamos e justificamos os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados.

1.1. Macrocontexto, mesocontexto e microcontexto

Nenhuma sala de aula se perspetiva como um espaço isolado, mas sim como um espaço inscrito num contexto físico e social específicos. Assim, as interações que se estabelecem no interior da sala de aula (entre as variáveis professor, alunos e conhecimento) também são influenciadas pelas próprias interações que ocorrem entre o microcontexto sala de aula e outro tipo de contextos mais vastos (meso, exo e macrocontexto) no qual está inserido. (Sá-Chaves, 2000, p. 32)

1.1.1. Caracterização da escola – macrocontexto

O presente projeto de intervenção desenvolveu-se na Escola Secundária Homem Cristo, que integra o Agrupamento de Escolas de Aveiro. Constituído recentemente, no ano letivo de 2012/2013, no âmbito da reorganização da rede escolar, este agrupamento integra um conjunto de estabelecimentos de educação na sua maioria geograficamente próximos, que se situam no perímetro urbano de Aveiro, nas contíguas freguesias de Vera Cruz e da

Glória. Excetua-se desta proximidade geográfica apenas os estabelecimentos da freguesia de São Jacinto, localizados na outra margem da Ria de Aveiro. Apesar da contiguidade geográfica, os estabelecimentos diferenciam-se tanto quanto à sua estrutura física como, e fundamentalmente, quanto ao perfil socioeconómico dos alunos que os frequentam.

Os documentos orientadores da ação pedagógica dos diversos intervenientes, nomeadamente o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, são elucidativos das grandes diferenças existentes entre os diversos estabelecimentos, precipuamente em relação ao perfil socioeconómico dos alunos que o frequentam, o que se reflete, consequentemente, nas suas ambições para o porvenir, no seu dinamismo e, sobretudo, no acompanhamento familiar. Assim, para uma caracterização mais precisa e mais fidedigna do macrocontexto, decidimos recolher dos documentos orientadores apenas as particularidades atinentes à Escola Secundária Homem Cristo, escola sede deste agrupamento e escola onde se integra a turma aqui a caracterizar – 10º B e D. Erigida com os alicerces dos ideais oitocentistas da liberdade e inaugurada em 1860, a Escola Secundária Homem Cristo foi o primeiro edifício construído em Portugal para albergar uma escola do ensino secundário. Embora o tempo e os novos tempos lhe tenham imposto acrescentos e alterações, a escola continua, passados 153 anos, a responder aos objetivos que nortearam a sua construção: a liberdade só conseguida pela educação (Carvalho, s/d²⁸: 3). A Escola privilegia uma oferta curricular diversificada, contemplando os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, obedecendo às orientações ministeriais e dando resposta, tanto quanto possível, ao mercado de trabalho e às solicitações da população alvo. As opções disponibilizadas pela escola na componente de formação específica são ajustadas anualmente, atendendo às aspirações dos alunos e à definição da rede escolar.

Este estabelecimento de ensino é muito procurado pela população discente, mas as limitações de espaço impedem a aceitação de todos os que o solicitam. A escola divulga, no final de cada ano letivo, a sua oferta curricular por todas as escolas do Concelho que possuem o 9º ano de escolaridade. Contribui, assim, para um maior esclarecimento nos percursos escolares que os alunos queiram escolher. O número de alunos é aproximadamente de 550 alunos, distribuídos por 19 turmas, que podem comportar até 29 alunos.

²⁸ Cf. Carvalho, Manuel, *uma casa com história: mais de 150 anos de ensino secundário*, p. 3: http://www.esec-homem-cristo.rcts.pt/historia/ESHCAveiro_2.pdf

Com base na avaliação interna e externa da escola, foram identificados alguns pontos fortes, que importa consolidar, e alguns constrangimentos que urge colmatar. Assim, de entre os pontos fortes assinalados, destacam-se: a obtenção de classificações de exame superiores à média dos resultados nacionais; a conclusão do ensino secundário em três anos com uma taxa superior a 70%; o comportamento e a disciplina dos alunos; o empenhamento dos pais e encarregados de educação e seus representantes na vida escolar; a diversidade de atividades; a ligação da escola à comunidade; a participação em projetos e atividades de cariz internacional, nacional, regional e local.

A existência atual de um conjunto muito variado de projetos e de clubes confirma alguns dos pontos fortes descritos no Projeto Educativo e indicia o dinamismo e a forte implicação dos diversos elementos da comunidade educativa: *Abandono Escolar; Biblioteca Escolar; Cidade Amiga das Crianças; Ciência Viva; Clube da Escrita, Clube dos Direitos Humanos; Desporto Escolar; Projecto "Fauna e flora do substrato rochoso da zona entre marés"; Educação para a Sexualidade; GAE – Grupo de Avaliação Escolar; Life Cycle. Aveiro e a bicicleta. Vale a pena ver!; PTE – Plano Tecnológico de Educação; Projecto Inovação; Projecto Saber com Normas; Segurança; Tutoria; WebRadio; Twist; Projecto Comenius.*

Apesar de serem identificados pontos fracos, sobretudo no que diz respeito às infraestruturas do edifício escolar, o Projeto Educativo define os seguintes grandes objetivos: o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, a promoção de uma cultura de rigor e excelência; a melhoria do funcionamento das estruturas educativas, o aprofundamento da autoavaliação e uma maior ligação/projeção na comunidade.

1.1.2. Caracterização dos participantes - contexto turma

Considerando a importância que assume o conhecimento da turma em que se desenvolveu o projeto, apresenta-se, de seguida, uma brevíssima compilação de uma série de aspetos relativos à turma que nos podem ajudar a compreender a análise e interpretação de alguns dados no apartado subsequente “Apresentação e análise de dados”.

O presente projeto de intervenção desenvolveu-se numa turma de 10º ano da área de Humanidades (“Curso Geral de Línguas e Literaturas”²⁹). Trata-se de uma turma de Espanhol composta por 15 alunos provenientes de diferentes grupos (14 alunos da turma B e 1 da turma D), com uma idade média de 15 anos. Estando na área de Humanidades, a disciplina de Espanhol integra a sua componente específica, o que se traduz numa carga semanal de 4,5 horas. Sendo alunos de 10º ano, principiantes do estudo da língua espanhola, estes encontram-se no nível A1 de espanhol, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). Depois de terminarem o ano letivo, espera-se que consigam um nível um pouco mais avançado – entre o A1 e o A2.1³⁰, correspondentes ao utilizador elementar introdutório e médio³¹, respetivamente.

Realizadas várias provas de avaliação ao longo do ano letivo, a turma revelou, na sua generalidade, muito bom aproveitamento. Com o intuito de conhecer alguns aspetos individuais e mais íntimos da vida familiar e escolar dos alunos, procedemos à recolha e ao tratamento dos dados presentes nos inquéritos entregues à turma pela respetiva Diretora de Turma no início do presente ano letivo. Estes inquéritos questionavam os alunos em relação: à posição socioeconómica dos seus familiares; à sua saúde; às suas ocupações e interesses; às suas ambições para o futuro; à sua vida escolar, nomeadamente retenções, dedicação ao estudo, acompanhamento familiar, disciplinas com mais dificuldades, disciplinas preferidas, características desejáveis e indesejáveis num professor.

Resumidamente, praticamente todos os alunos vivem no centro de Aveiro ou nas imediações, sendo que a maioria dos alunos se desloca de casa para a escola e da escola para casa a pé e demora aproximadamente 10 minutos. Aqueles que vivem mais afastados do centro, como por exemplo, em Azurva, Portomar, Aradas, Horta e Gafanha da Encarnação, demoram aproximadamente 25 minutos e utilizam o autocarro.

A grande maioria vive com pais e irmãos, num agregado familiar composto por mais de 3 elementos, pois apenas 2 alunos vivem somente com os pais. No que diz respeito às habilitações literárias do pai, verificamos que 40% dos pais têm um curso superior, 10% concluiu o ensino secundário, 30% concluiu o 3º ciclo do ensino básico e 20% concluiu o

²⁹ Sonsoles, 2001. Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

³⁰ “Atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por lusofalantes no Ensino Secundário, considerámos conveniente subdividir os níveis inicial, médio e avançado, da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2” (Sonsoles, 2001, p. 5).

³¹ Sonsoles, 2001, p. 4.

2º Ciclo do ensino básico. Observamos que as habilitações literárias da mãe são bastante mais baixas, pois 10% tem formação superior, 20% concluiu o ensino secundário, 50% concluiu o 3º ciclo do ensino do ensino básico e 20% possui o 2º ciclo do ensino básico. Prevalece o grau de parentesco mãe, assinalado como encarregado de educação, sendo que 80% dos encarregados de educação corresponde à mãe e 20% ao pai. A faixa etária vai desde as camadas mais jovens, com 35 e 36 anos, até camadas mais maduras, com 60 e 69 anos, prevalecendo a idade média de 42 anos.

A quase totalidade dos alunos afirma ter bom ambiente familiar e bons amigos, havendo 4 alunos que assinalaram apenas a opção “tenho bons amigos”. No geral, trata-se de uma turma com alunos saudáveis, sem problemas de visão, de audição e de alergias.

Grande parte dos alunos (90%) indica a casa como o local preferido para estudar em desfavor da escola, declarando a sua prática de estudo diário. São apontadas como disciplinas mais difíceis as a seguir enumeradas, por ordem decrescente de maior grau para menor grau de dificuldade: inglês, história, português, educação física, filosofia e espanhol. Metade dos alunos assinala como principais causas das suas dificuldades o desinteresse por alguns conteúdos e as dificuldades em compreenderem a explicação do professor. Os restantes 50% apontam a celeridade no tratamento das matérias como a principal origem dos seus obstáculos. Entre as disciplinas preferidas, sobressaem o espanhol e o inglês. Uma boa parte dos alunos descreve como aulas mais motivantes aquelas em que são utilizados frequentemente os meios audiovisuais (40%) e em que os alunos trabalham em grupo (40%). Os restantes 20% assinalaram a opção “Só o professor é responsável pela dinamização das atividades da aula” como aquela que melhor caracteriza a agradabilidade de uma aula.

Metade da turma menciona a qualidade de “Bom explicador” como a característica mais apreciada num professor. Os restantes assinalaram o bom-humor (10%), a justiça (10%), a exigência (20%) e a compreensão (10%). Entre as características menos apreciadas aparecem a antipatia (60%), o ser mau explicador (30%) e a autoridade (10%).

Em relação às “Ocupações e interesses”, grande parte dos alunos afirma ocupar uma boa parte do seu tempo livre ligada à internet (60%) e gostar de ler (40%). A grande maioria afirma sair à noite apenas ao fim de semana e destaca a ajuda que presta em casa nas tarefas diárias domésticas (70%).

Todos ambicionam tirar um curso superior, mas apenas alguns têm bem definida a profissão almejada para o futuro: “advogada”, “psicóloga”, “juíza”, “hospedeira”, “jornalista/escritora”, “advogado”.

Como bem diz Sá-Chaves, nenhuma sala de aula se perspectiva como um espaço isolado, mas sim como um espaço inscrito num contexto físico e social específicos. Assim, as interações que se estabelecem no interior da sala de aula (entre as variáveis professor, alunos e conhecimento) também são influenciadas pelas próprias interações que ocorrem entre o microcontexto sala de aula e outro tipo de contextos mais vastos (meso, exo e macrocontexto) no qual está inserido:

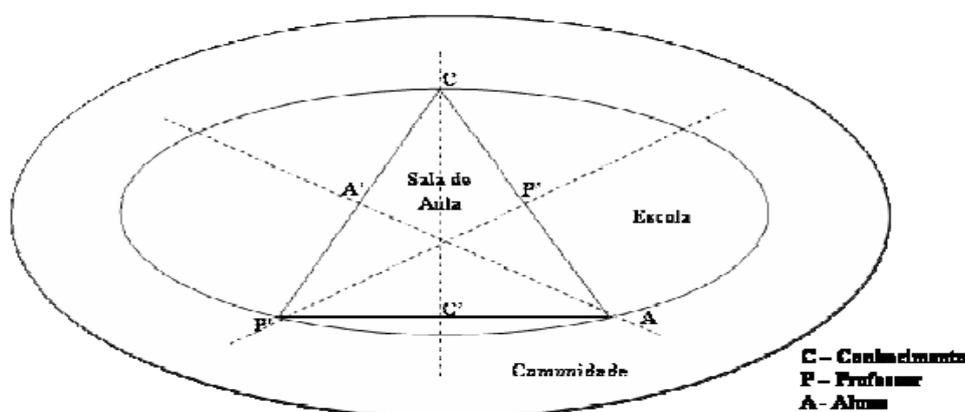


Figura 3: Representação da interação curricular numa abordagem de tipo ecológico, Sá-Chaves, 2000, p. 32

Nesta lógica, o facto de termos tido conhecimento de que estávamos a trabalhar com uma turma com hábitos de estudo diário, que gosta da disciplina de Espanhol e que revela uma especial apetência pelo labor com os meios audiovisuais foi, por si só, um bom prenúncio do bom trabalho que se poderia vir a desenvolver de integração da IC na aula de ELE com recurso à plataforma Galanet.

1.2. A plataforma Galanet

Os dados recolhidos resultaram da nossa participação numa sessão Galanet, principal repositório dos materiais produzidos pelos alunos e, simultaneamente, principal fonte de materiais didáticos utilizados ao longo das diversas sessões em aula. Convém, portanto, explicitar em que consiste o projeto Galanet e a plataforma que o materializa, de

forma a contextualizar, por um lado, os materiais didáticos que utilizámos e, por outro, os dados que recolhemos e a sua natureza. Para tal, apoiar-nos-emos nas informações que enformam o “Manual do utilizador”, documento quadrilingue, enquadrador e explicativo do funcionamento da plataforma (cf. Andrade, Araújo e Sá, Lopez Alonso, Melo & Séré: 2005).

Galanet é um projeto europeu (Socrates – Lingua 2, desenvolvido entre 2001 e 2004) que tem como objetivo desenvolver uma didática da IC em línguas românicas (espanhol, francês, italiano, português), que estimule e promova as interações e necessidades de comunicação plurilingues. Esta plataforma tem imensas potencialidades de formação à distância, porém, a curta duração das nossas sessões em sala de aula levou-nos a focalizarmo-nos em apenas algumas delas:

- desenvolver a competência de compreensão nas diferentes línguas românicas propostas, através do acesso à comunicação electrónica;
- utilizar estratégias de intercompreensão, reformulando na sua própria língua e/ou solicitando as competências linguísticas dos outros interlocutores, de entre outras;
- adquirir e partilhar conhecimentos em várias línguas de modo colaborativo e/ou autónomo.

A figura que se segue ilustra a organização espaço-temporal das atividades, sendo visíveis, ao centro, os espaços de comunicação e de realização das tarefas e, à esquerda, a tessitura cronológica de uma sessão, em quatro fases sequenciais:



Figura 4: Página de entrada numa sessão de Galanet

1.2.1. Espaços e instrumentos

A plataforma Galanet está disponível em todas as línguas do projeto e é, como antes esboçámos, um conceito simultaneamente temporal e espacial: um cenário cronológico chamado “sessão” e um espaço virtual com salas e instrumentos de aprendizagem e de comunicação eletrónica.

Os espaços mais relevantes para compreendermos o manancial dos nossos materiais didáticos e o *locus* de produção do nosso *corpus* são os seguintes:

- “Olho” – desempenha uma dupla função: permite saber quem está conectado e comunicar por chat.

- Barras de ferramentas – a superior direita serve para escolher a língua da plataforma, aceder à caixa de correio e a pequenos anúncios do painel de afixação situado ao centro do espaço de trabalho; a inferior central permite formar as equipas, modificar o estatuto de participação e a fase da sessão em curso.

- Espaço de trabalho - ao centro, permite ter acesso às diferentes ferramentas de trabalho-comunicação.

O quadro seguinte sistematiza os instrumentos presentes na plataforma, acessíveis através deste espaço, bem como das suas diferentes tipologias:

Instrumentos de comunicação	chats email fórum
Instrumentos de arquivo	arquivo dos chats Quem está aí?
Instrumentos de organização da sessão	Quem é quem? O meu perfil O perfil da minha equipa As minhas preferências As barras de ferramentas
Instrumentos de auto-formação	Módulos Recursos

Tabela 1: Ferramentas da plataforma Galanet

No que diz respeito à elaboração de materiais didáticos e à recolha de dados, importa-nos aqui salientar os instrumentos de comunicação, em particular, os fóruns, e os instrumentos de organização da sessão. Durante as primeiras sessões assumiram particular destaque os instrumentos de organização da sessão Galanet (Quem é quem?; O meu perfil, O perfil da minha equipa, As minhas preferências) para a realização das atividades de criação do perfil da equipa e de criação do perfil pessoal, assim como para a construção do perfil do galanetiano mais interessante. Posteriormente, foram os fóruns que se constituíram como lugar privilegiado de recolha de materiais didáticos autênticos e, em concomitância, como *locus* depositário dos artefactos produzidos pelos alunos decorrentes das interações entre os vários locutores:

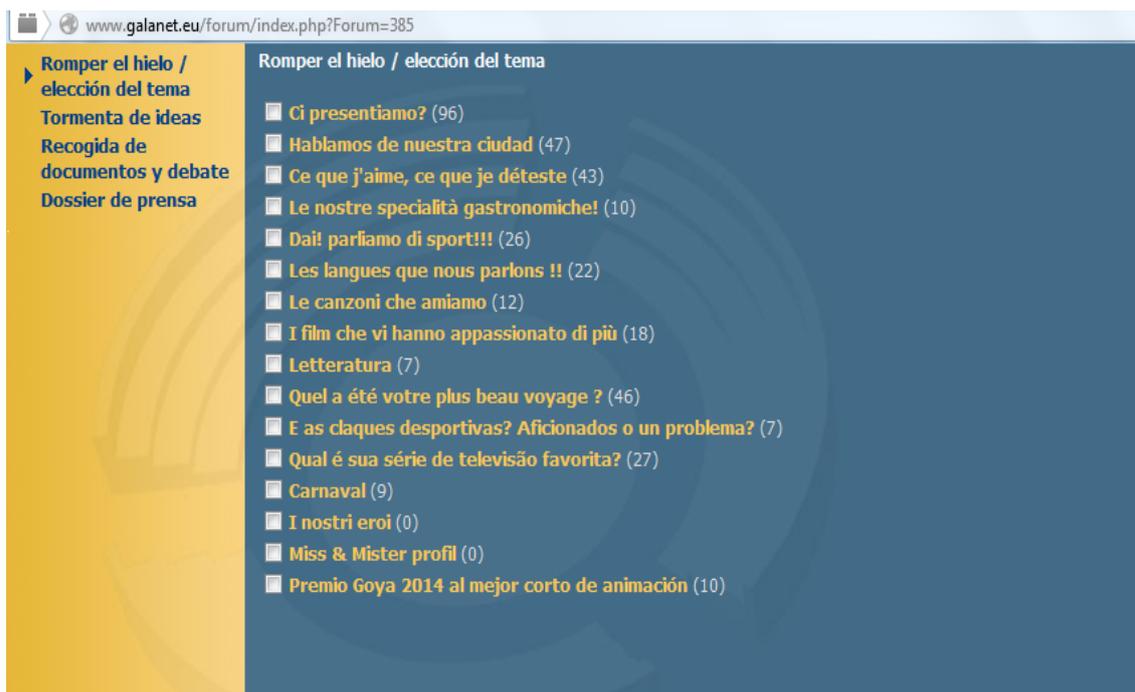


Figura 5: Página de entrada do conjunto de fóruns que concretizaram a fase *Romper el hielo*

1.2.2. Participantes

Durante esta sessão Galanet interveio um total de 186 participantes, entre os quais 1 responsável de sessão, 8 coordenadores locais animadores e 177 estudantes distribuídos por 11 equipas:

Los equipos	
1.	Falcone - Gli Intercomprensivi
2.	Os fogacinhas
3.	Falcone-Furetti
4.	Soure
5.	Osservatori
6.	Falcone-Arlecchino
7.	Soure Español
8.	Auray- lycée BFranklin
9.	Bellvitge-Hospitalet
10.	Boisfleury
11.	Tugas à Beira-Ria

Figura 6: Equipas participantes nesta sessão Galanet

São papéis diferenciados os que cabem ao responsável de sessão, ao coordenador local animador e ao estudante, sendo de realçar a importância de um animador que estimule a implicação dos estudantes nas atividades em curso, sensibilizando-os, de igual forma, para o esforço que devem investir na compreensão de todas as línguas presentes na plataforma.

Em relação aos participantes, importa referir que o número de participantes italianos foi bastante superior aos das outras nacionalidades, com um total de 78, distribuídos por 4 equipas: Falcone-Gli Intercomprensivi (16); Falcone-Furetti (28); Osservatori (2); Falcone-Arlecchino (32).

1.3. Implementação da intervenção didática

Após a descrição do contexto de intervenção, passaremos, agora, à apresentação da implementação da intervenção, explicitando, na tabela que se segue (tabela 2) as suas finalidades investigativas e didáticas. Para uma melhor compreensão do todo, apresentamos estas finalidades, juntamente com uma descrição muito sucinta das atividades realizadas e dos dados recolhidos. Note-se que, apesar de nesta tabela as finalidades didáticas e investigativas se apresentarem separadamente, elas estão intrinsecamente ligadas e são interdependentes.

Finalidades investigativas	Finalidades didáticas	Atividades	Dados recolhidos
<p>Construir o perfil linguístico dos alunos</p> <p>Analisar a implicação dos alunos em relação a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contacto com “pessoas estrangeiras” - contacto com línguas minoritárias - implicação em situações de comunicação plural <p>Identificar conhecimentos adquiridos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a diversidade linguística (multilinguismo) em Espanha - algumas similitudes interlinguísticas (correspondências lexicais entre línguas românicas) - algumas particularidades interlinguísticas das línguas românicas em presença na plataforma Galanet (particularidades consonânticas) - referências culturais <p>Identificar estratégias de compreensão e produção escrita</p>	<p>Levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver a abertura e sensibilidade linguística e cultural - adquirir conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural - compreender enunciados escritos produzidos em diversas línguas românicas, desenvolvendo diferentes estratégias de acesso ao seu significado - identificar informação específica num texto escrito - apresentar-se em língua espanhola: nome, idade, origem, gostos pessoais, etc. - descrever-se física e psicologicamente em língua espanhola - favorecer a autoestima e gerar confiança em si próprio, através do desenvolvimento da competência de compreender textos escritos em diversas línguas afins - rever o uso dos tempos do passado: <i>pretérito perfecto/pretérito indefinido</i> - tomar consciência das diferenças linguísticas entre um texto produzido por um falante nativo de espanhol e por um aprendiz de espanhol língua estrangeira - narrar factos no passado - desenvolver a autonomia do aluno através da 	<p>-apresentação do projeto <i>¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - descoberta da plataforma Galanet - leitura dos perfis de algumas equipas - redação coletiva do perfil da equipa - reconhecimento de alguns perfis - redação do perfil individual de cada aluno - apresentação oral “galanetiano mais interessante” - leitura e interpretação das mensagens escritas no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (cf. anexo 2, doc. 2) - identificação da autoria das mensagens em espanhol (falante nativo de espanhol/aprendente de espanhol) (cf. anexo 2, doc. 3) - correção dos respetivos erros de língua espanhola - redação de um texto “viagem mais bela” (cf. anexo 3, doc. 4) - exploração de um <i>PowerPoint</i> (cf. anexo 2, doc. 4) relativo à cidade de Barcelona - leitura de um texto em espanhol e em catalão; 	<p>Perfil da equipa “Tugas à Beira-Ria” (anexo 3, doc. 1)</p> <p>Perfis individuais da equipa “Tugas à Beira-Ria” (anexo 3, doc. 2)</p> <p>Transcrições das apresentações orais do galanetiano mais interessante (anexo 3, doc. 3)</p> <p>Correções das mensagens em espanhol</p> <p>Relatos escritos dos alunos, sobre as viagens mais belas, postados no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (anexo 3, doc. 4)</p>

	<p>interação com outros estudantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer a cidade de Barcelona desde a perspectiva de alguns habitantes - conhecer alguns atos de fala para expressar opinião - expressar opinião a propósito dos aspetos que determinam a qualidade de uma cidade - tomar consciência da diversidade cultural e linguística em Espanha - explorar algumas particularidades do léxico espanhol em contraste com outras línguas românicas - conhecer algum vocabulário nas diversas línguas românicas relacionado com as atividades de ócio 	<ul style="list-style-type: none"> - tradução de um parágrafo em catalão para espanhol (cf. anexo 2, doc. 6) - revisão das línguas oficiais de Espanha - realização de alguns exercícios de exploração lexical - audição de uma música em catalão - preenchimento de uma tabela com as atividades de ócio nas diversas línguas românicas (cf. anexo 2, doc. 8) 	<p>Resolução da ficha “¿Cómo se divierten los galanetianos?” (anexo 3, doc. 5).</p>
--	--	---	---

Tabela 2: Plano de intervenção didática

Contrariando a habitual dinâmica de uma sessão Galanet, que se desenvolve em 4 fases, a presente sessão desenvolveu-se em 3 fases, cada uma delas correspondendo a um tempo e a um Fórum (o conjunto de fóruns de discussão que concretizam o decorrer de cada fase).

Tendo-se operacionalizado a presente experiência de integração curricular da IC no ensino de ELE no decurso de uma sessão Galanet e de acordo com planificação anual prevista para a disciplina (cf. anexo 6), a calendarização das aulas seguiu de perto a linha cronológica do desenvolvimento de uma sessão Galanet de forma a que pudéssemos coordenar as atividades do projeto Galanet com as atividades em sala de aula, como ilustra o quadro que se segue:

Desenvolvimento cronológico dos trabalhos (2014)	
Sessão Galanet	Sessões em sala de aula
Fase 1: Quebrar o gelo e escolha do tema (entre 3 de fevereiro e 22 de fevereiro)	1ª sessão (135 minutos): 18 de fevereiro
Fase 2: Tormenta de ideias (entre 23 de fevereiro e 15 de março)	2ª sessão (90 minutos): 6 de março 3ª sessão (135 minutos): 11 de março
Fase 3: Dossier de imprensa (entre 16 de março e 10 de abril)	4ª sessão (90 minutos): 20 de março 5ª sessão (90 minutos): 5 de maio

Tabela 3: Coordenação entre as sessões em sala de aula e uma sessão Galanet

1.3.1. Sessões em sala de aula: breve relato

1ª sessão (135 minutos): 18/02/2014 (cf. anexo 1, doc. 1)

À semelhança de todas as outras sessões em sala de aula, a primeira sessão, do dia 18/02/2014 (135 minutos), enquadrada na fase 1 da sessão Galanet – “Romper el hielo/tormenta de ideas/elección del tema”, foi projetada de forma a cumprir a planificação anual prevista para a disciplina. Assim, o conjunto de atividades desenvolvidas na

plataforma Galanet permitiu a revisão e, portanto, a mobilização de conhecimentos prévios adquiridos no decurso das unidades didáticas anteriores “¿Quién eres?” e “¿Quién somos?": identificação pessoal; presente do indicativo dos verbos “ser, tener y llamarse”; países e nacionalidades; família; descrição física e psicológica; verbos “ser, tener y llevar”; género e números dos adjetivos; expressar gostos e preferências; sintaxe do verbo “gustar” e similares; possessivos.

A sessão iniciou-se com a apresentação do projeto “¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!”, em curso na plataforma Galanet, a partir da exploração do significado das palavras “poliglota” e “plurilingüe”. De seguida, os alunos foram conduzidos na descoberta da plataforma para se deterem no “Comienzo de la fase 1 – *Romper el hielo/elección del tema*”, com a exploração das seguintes ferramentas:

Mi perfil	... para presentarse a los demás
Mis preferencias	...para seleccionar los parámetros de ciertos elementos de este sitio
¿quién es quién?	... para ver los perfiles de los demás
Elección del tema	Para 1) proponer un tema en nombre del equipo y para 2) votar por un tema común
Foro	...para intercambiar mensajes

Após a leitura e interpretação dos perfis da equipa espanhola e de uma equipa italiana (cf. anexo 2, doc. 1) , prosseguiu-se com o registo do nome da nossa equipa na plataforma e posterior redação coletiva, no quadro, do respetivo perfil (cf. anexo 3, doc. 1).

Terminada a atividade anterior, fez-se o reconhecimento minucioso de alguns perfis apresentados na plataforma e procedeu-se ao registo individual de todos os alunos que, apoiados nos exemplos dos perfis dos restantes galanetianos e mobilizando os conteúdos aprendidos nas unidades anteriores (identificação pessoal, vocabulário de caracterização psicológica, verbo “gustar”, etc.), redigiram o seu próprio perfil na plataforma (cf. anexo 3, doc. 2).

Considerando que a sessão seguinte (06/03/2014) só viria a acontecer três semanas depois desta, os alunos foram incumbidos de uma tarefa a realizar fora das aulas que os motivaria a navegar na plataforma e a comunicar com outros estudantes: seleção do galanetiano mais interessante e construção do respetivo perfil para apresentação oral à turma na sessão do dia 06/03/2014.

2ª sessão (90 minutos): 06/03/2014 (cf. anexo 1, doc. 2)

3ª sessão (135 minutos): 11/03/2014 (cf. anexo 1, doc. 3)

As sessões dos dias 06/03/2014 (90 minutos) e 11/03/2014 (135 minutos) surgem integradas, por um lado, nos planos estipulados pela professora titular da turma para avaliação da oralidade dos alunos e, por outro, na unidade didática “¿Qué consumes?”, que previa a lecionação das formas e usos dos pretéritos – “pretérito perfecto” e “pretérito indefinido”.

Após a apresentação oral por cada aluno do galanetiano mais interessante (cf. anexo 3, doc. 3), seguiu-se um diálogo entre os alunos e a professora com o objetivo de recordar o conteúdo gramatical aprendido nas últimas aulas: “pretérito perfecto” e “pretérito indefinido”. De seguida, os alunos acederam ao fórum do Galanet “Quel a été votre plus beau voyage ?” para dar seguimento à atividade de leitura e interpretação das mensagens que apresentam a experiência de uma viagem narrada no passado (cf. anexo 2, doc. 2). Lidas e interpretadas as várias mensagens escritas em espanhol, os alunos foram incumbidos de realizar individualmente as seguintes tarefas: identificar os textos arquivados neste fórum de acordo com o perfil do seu autor (falante nativo de espanhol/aprendente de espanhol); corrigir os erros de língua espanhola presentes nas mensagens disponíveis neste fórum.

A sessão do dia 11/03/2014, com a duração de 135 minutos, constituiu-se como uma continuação das aulas anteriores em que a professora titular lecionou os tempos do passado – formas e usos do “pretérito perfecto” e “pretérito indefinido”; contraste entre o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido”. Nesta senda, iniciou-se a aula com a realização de alguns exercícios de consolidação do contraste entre o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido”. Seguiu-se um diálogo entre a professora e os alunos que recordaria o fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”, em que se apresentavam os relatos das experiências no passado. Este diálogo anteciparia a tarefa final de escrita –

redação de um texto em que os alunos contassem aos demais galanetianos a sua viagem mais bela (cf. anexo 3, doc. 4). Tratou-se de uma atividade em que os alunos tiveram a colaboração/supervisão das diversas professoras para levar a cabo o seu relato escrito.

4ª sessão (90 minutos): 20/03/2014 (cf. anexo 1, doc. 4)

A quarta sessão, realizada no dia 20/03/2014 e com a duração de 90 minutos, enquadrou-se na unidade didática 6 do manual intitulada *De paseo por la ciudad*. Estando prevista para esta unidade didática a descrição das cidades espanholas, a revisão das línguas cooficiais de Espanha e a expressão de opinião, aproveitou-se como material didático autêntico os textos e as imagens postadas pelos alunos da equipa de Barcelona no fórum “Hablamos de nuestra ciudad”. Os excertos de textos colocados em catalão serviram de motivo para a revisão das línguas cooficiais de Espanha e como trampolim para a realização de alguns exercícios de intercompreensão centrados na exploração de correspondências lexicais e de algumas particularidades consonânticas do Espanhol.

Nesta lógica, a aula iniciou-se com a exploração de um *PowerPoint* (cf. anexo 2, doc. 4) que reunia diversas imagens e textos relativos à cidade de Barcelona, colocados pelos estudantes da equipa de Barcelona participante nesta sessão Galanet. Partindo do último texto do *PowerPoint*, que continha algumas opiniões expressas a propósito da qualidade de vida em Barcelona, introduziu-se uma exposição partilhada “Y para ti, ¿qué aspectos son más importantes/determinan la calidad de una ciudad?”.

Em primeiro lugar, os alunos realizaram um exercício que consistia em relacionar os diferentes aspetos (“vivienda, sanidad, educación, medio ambiente, seguridad, comercio y servicios, transporte y movilidad, mercado laboral, cultura, ocio y deporte”) com a explicação correspondente (cf. anexo 2, doc. 5). Em segundo lugar, abordou-se o conteúdo de expressão de opinião a partir dos atos de fala apresentados no manual dos alunos.

Seguidamente deu-se início à exposição partilhada: os alunos tinham que seleccionar os três aspetos mais importantes (dos aspetos mencionados anteriormente: “vivienda, sanidad, educación, medio ambiente, seguridad, comercio y servicios, transporte y movilidad, mercado laboral, cultura, ocio y deporte”), e partilhar a sua opinião com os companheiros.

A atividade subsequente consistiu na leitura de um breve texto escrito em espanhol e em catalão da autoria de um estudante de Barcelona. A partir desta, procedeu-se à revisão

das línguas cooficiais de Espanha e à tradução, para espanhol, de um parágrafo em catalão do mesmo texto (cf. anexo 2, doc. 6).

Na sequência da atividade anterior, realizaram-se alguns exercícios de exploração lexical: um com correspondências lexicais entre algumas línguas românicas e outro com o reconhecimento de algumas particularidades do léxico espanhol em contraste com outras línguas românicas (cf. anexo 2, doc. 6). A aula terminou com a audição de uma canção de um dos grupos de música catalães atuais com mais sucesso (“Els Catarres”: <https://www.youtube.com/watch?v=dJUEy2jBpws>).

5ª sessão (90 minutos): 05/05/2014 (cf. anexo 1, doc. 5)

A quinta sessão, inscrita na unidade 8 “España Divertida”, cuja temática principal era as atividades de tempo livre e de ócio, foi posta em prática a 05/05/2014 e teve a duração de 90 minutos.

Para iniciar, foi entregue a cada aluno o texto correspondente ao perfil do estudante por cada um selecionado e apresentado oralmente à turma na aula do dia 06/03/2014 (cf. anexo 2, doc. 7). Em simultâneo, os alunos receberam a ficha “¿Cómo se divierten los galanetianos?” (cf. anexo 2, doc. 8).

Num primeiro momento, baseando-se no texto recebido, os alunos tiveram que preencher o espaço na tabela, reservado ao seu galanetiano preferido, com as atividades de ócio na língua original do texto e na língua espanhola (cf. anexo 3, doc. 5).

Num segundo momento avançou-se com a correção no quadro, através da qual todos os alunos preencheram toda a tabela com as atividades de ócio dos restantes galanetianos (cf. anexo 3, doc. 5).

Partindo das questões “¿Y tú? ¿Cómo te diviertes? ¿Qué haces con frecuencia?” como mote de transição à atividade seguinte, avançou-se com a leitura das expressões de frequência presentes no manual e com a redação individual de algumas frases para aplicação, em contexto, das mesmas expressões. A fechar esta sequência de tarefas fez-se a leitura e correção de alguns dos textos, tendo os restantes sido corrigidos em casa pela professora.

Posteriormente, os alunos visionaram o vídeo “Buen uso del tiempo de ocio” (<https://www.youtube.com/watch?v=ZXOejRZ-cEY>), com a indicação de tomarem notas das vantagens e desvantagens dos entretenimentos virtuais/atividades ao ar livre com o

objetivo de debatê-las na atividade seguinte. Nesta sequência, visionado o vídeo, organizou-se o espaço na sala de aula, com a divisão da turma em dois grandes grupos, fez-se a revisão da expressão de opinião e, por fim, deu-se início ao debate.

Segue-se um quadro que ilustra e sistematiza a breve descrição do conjunto de atividades realizadas ao longo do nosso projeto de intervenção:

Sessões	Atividades	Recursos (Anexo 2) e Artefactos produzidos pelos alunos (Anexo 3)
1ª sessão (135 minutos): 18/02/2014 (cf. anexo 1, doc. 1)	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação do projeto <i>¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!</i> - descoberta da plataforma Galanet - leitura e interpretação do perfil de uma equipa italiana - redação coletiva do perfil da equipa - reconhecimento minucioso de alguns perfis apresentados na plataforma - redação do perfil individual de cada aluno 	<p>Plataforma Galanet</p> <p>Perfil de uma equipa italiana (anexo 2, doc. 1)</p> <p>Perfil da equipa “Tugas à Beira-Ria” (anexo 3, doc. 1)</p> <p>Perfis individuais da equipa “Tugas à Beira-Ria” (anexo 3, doc. 2)</p>
2ª sessão (90 minutos): 06/03/2014 (cf. anexo 1, doc. 2)	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação oral por cada aluno do galanetiano mais interessante - leitura e interpretação das mensagens escritas no passado no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” - identificação da autoria das mensagens em espanhol (falante nativo de espanhol/aprendente de espanhol) - correção dos respetivos erros de língua espanhola 	<p>Transcrições das apresentações orais do galanetiano mais interessante (anexo 3, doc. 3)</p> <p>Mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (anexo 2, doc. 2)</p> <p>Mensagens em espanhol do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (anexo 2, doc. 3)</p>
3ª sessão (135 minutos): 11/03/2014 (cf. anexo 1, doc. 3)	<ul style="list-style-type: none"> - realização de alguns exercícios de consolidação do contraste entre o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido” - diálogo entre a professora e os alunos que recordaria o fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”, em que se apresentavam os relatos das experiências no passado - redação de um texto “viagem mais bela” 	<p>Relatos escritos dos alunos, sobre as viagens mais belas, postados no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (anexo 3, doc. 4)</p>

<p>4ª sessão (90 minutos): 20/03/2014 (cf. anexo 1, doc. 4)</p>	<p>- exploração de um PowerPoint relativo à cidade de Barcelona</p> <p>- exposição partilhada “Y para ti, ¿qué aspectos son más importantes/determinan la calidad de una ciudad?”</p> <p>Realização da ficha <i>¿Poliglota?, No, ¿plurilingüe!</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura de um texto em espanhol e em catalão; • tradução de um parágrafo em catalão para espanhol • revisão das línguas cooficiais de Espanha • realização de alguns exercícios de exploração lexical • audição de uma música em catalão 	<p>PowerPoint <i>De paseo por la ciudad</i> (anexo 2, doc. 4)</p> <p>Ficha <i>¿Poliglota?, No, ¿plurilingüe!</i> (anexo 2, doc. 6)</p>
<p>5ª sessão (90 minutos): 05/05/2014 (cf. anexo 1, doc. 5)</p>	<p>- entrega a cada aluno do texto correspondente ao perfil do estudante por cada um selecionado e apresentado oralmente à turma na aula do dia 06/03/2014</p> <p>- preenchimento do espaço na tabela, reservado ao seu galanetiano preferido, com as atividades de ócio na língua original do texto e na língua espanhola</p> <p>- leitura das expressões de frequência presentes no manual</p> <p>- redação individual de algumas frases para aplicação, em contexto, das mesmas expressões</p> <p>- visionamento do vídeo “Buen uso del tiempo de ocio” (https://www.youtube.com/watch?v=ZXOejRZ-cEY)</p> <p>- debate</p>	<p>Textos com os perfis dos galanetianos selecionados pelos alunos (anexo 2, doc. 7)</p> <p>Resolução da ficha <i>¿Cómo se divierten los galanetianos?</i> (anexo 3, doc. 5).</p>

Tabela 4: Planificação global das sessões em aula

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos procedendo à observação ocasional de um fenómeno, situação ou comportamento, utilizando como critério “o da sua pertinência” para o relato do presente trabalho (Postic e De Ketele, 2000). Assim, num primeiro momento, não recorremos a instrumentos previamente estruturados, mas sim a descrições em forma de notas de campo, diários ou narrativas (Rutherford & Lopes, 1993), tendo-nos parecido razoável o recurso às notas de campo registadas logo após o momento da ocorrência (Máximo-Esteves, 2008) assim como ao método do registo em áudio das sessões em aula e transcrição de alguns momentos pertinentes para posterior análise e discussão com os pares.

Posteriormente, procedemos à aplicação de um questionário final (cf. anexo 5) aos alunos que teve como principal objetivo identificar as suas conceções a propósito desta experiência de integração curricular da IC na aula de ELE.

Trata-se de um questionário com algumas questões de resposta fechada, incluindo outras de resposta aberta para incentivar a explicitação de opinião pessoal e, ainda, algumas questões cujas respostas eram escolhidas pelos sujeitos participantes a partir de um conjunto de alternativas facultadas.

As questões colocadas foram agrupadas por blocos (Perfil, Intercompreensão, Galanet, Espanhol), como ilustra o respetivo guião:

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Perfil linguístico do aluno	Identificar conceções dos alunos em relação às competências parciais do seu perfil linguístico	1, 2
Intercompreensão	Identificar representações dos alunos a propósito dos conhecimentos que dizem ter adquirido sobre as línguas românicas	3, 4
	Identificar estratégias que, na perspetiva dos alunos, foram levadas a cabo para compreender as diversas línguas românicas	5

	Identificar os conhecimentos linguísticos prévios que, na perspetiva dos alunos, foram mobilizados para a compreensão das diversas línguas românicas	6, 7, 8,
	Identificar a consciência de aprendizagem dos alunos de algumas particularidades da língua espanhola em relação às línguas românicas	9
Galanet	Recolher as avaliações dos alunos em relação ao trabalho efetuado na plataforma Galanet	10
	Verificar a autoavaliação dos alunos a propósito da sua participação na sessão Galanet	11
	Conferir e analisar os contactos entre os alunos e os restantes participantes na sessão Galanet	12
	Avaliar as representações dos alunos em relação à atenção concedida às tarefas de expressão escrita potenciadas pela participação na sessão Galanet	13
Espanhol	Identificar as perceções dos alunos sobre as suas dificuldades em se exprimirem em espanhol na plataforma Galanet	14,15
	Identificar conceções dos alunos sobre o interesse da prática da intercompreensão para a aprendizagem do espanhol	16

Tabela 5: Guião do questionário final

Efetivamente, o processo de observação constitui-se como uma importante e necessária etapa no processo de intervenção pedagógica. Dias & Morais, apoiados em Estrela, referem-se à observação como o principal meio de regulação da atividade do professor e dos alunos:

a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e de formação (Estrela, 1978, citado por Dias & Morais, 2004, p. 49).

Centrando-se numa experiência de integração da intercompreensão no ensino de ELE, particularmente numa turma do secundário que tem a disciplina de Espanhol nível iniciação (A1/A2), este estudo configura-se como um “estudo de caso” (Yin, 1994; Bogdan & Biklen, 1994, Sá-Chaves, 2002).

O trabalho investigação desenvolveu-se seguindo uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa por se considerar ser o tipo de abordagem mais adequado à natureza holística que o mesmo objeto de estudo pressupõe. Assim, pensámos num conjunto diverso e complementar de recolha de dados que minimizasse possíveis enviesamentos e o grau de subjetividade que comporta um processo de investigação, pois reconhecemos que os valores e as perspetivas do investigador em relação aos aspetos em estudo afetam o processo investigativo (Bogdan & Biklen, 1994; Parente, 2004), não existindo “investigação conceptual e metodologicamente neutra” (Pacheco, 2006, p. 22).

Neste prisma, procederemos ao cruzamento das interpretações obtidas das nossas notas de campo com os dados provenientes do questionário final aos alunos, de forma a que este confronto nos possibilite aferir ou solidificar determinadas conclusões da observação direta. Cotejando as nossas interpretações com as conceções dos alunos a propósito desta experiência de integração curricular da IC, poderemos: pôr em evidência os diferentes aspetos do problema em estudo; cruzar e confrontar os dados recolhidos a partir de ângulos distintos (Bisquerra, 1996) e construir uma visão mais holística e complexa do objeto de estudo (Cohen e Manion, 1994) nas suas diversas implicações, assegurando-se, deste modo, a convergência dos resultados e aumentando o nível de fiabilidade das interpretações efetuadas.

2.2. Apresentação e categorização dos dados recolhidos

Segundo a literatura revista sobre as metodologias qualitativas, os dados recolhidos (notas de campo; registos em áudio das aulas; artefactos orais e escritos produzidos pelos alunos e respostas ao questionário final) foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo através de um processo de categorização.

Esta técnica tem como principal objetivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo o investigador a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados. Deste modo, a organização do conteúdo informativo implica necessariamente a construção de um sistema

de categorias, indicando cada categoria “[...] a significação central do conceito que se quer apreender [...]” (Vala, 1986, p. 111).

Nesta lógica, definidos os nossos objetivos, explicitado o nosso quadro de referência teórico e constituído o nosso *corpus* documental, procedemos a várias leituras sucessivas e verticais, dado a dado, de forma a inventariar temas relevantes, conceitos-chave e a procurar regularidades que nos permitissem “arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto” (Amado, 2000, p. 53). Considerando o principal objetivo do nosso trabalho – fazer o relato de uma experiência de integração curricular da IC no ensino de ELE, decorrente do desenvolvimento de uma sessão na plataforma Galanet, procurando verificar de que forma esta experiência concorre para o desenvolvimento curricular da disciplina – pareceu-nos que deveríamos ter como bitola, na construção de um sistema categorial, os documentos reguladores do ensino de ELE, nomeadamente, o Programa de Espanhol para o ensino secundário, o QECR, o CARAP e, precipuamente, um dos documentos referenciais elaborado no âmbito do projeto Miriadi, no qual se enquadra o presente trabalho: *Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC – Référentiel Apprennat*³².

Efetivamente, no seguimento do que explicitámos no capítulo do enquadramento teórico, o Referencial de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC, elaborado pelo grupo Gala, impulsionador do projeto Miriadi, constitui-se como um importante instrumento de avaliação e de valorização dos processos e dos resultados obtidos numa experiência de integração curricular da IC no ensino de uma língua estrangeira.

Sendo uma síntese que integra as diferentes abordagens da literatura especializada, bem como os descritores do QECR e do CARAP, este documento estabelece uma série de critérios que nos permitem, por um lado, planificar o tratamento didático da IC e, por outro, analisar a transparência dos objetivos, dos conteúdos e das aprendizagens efetuadas no âmbito da IC. Assim, afigurou-se-nos um modelo provido da validade necessária para o estabelecimento de categorias que nos permitam examinar minuciosamente as práticas e as aprendizagens nos domínios:

- linguístico;

³² De Carlo, M. (Coord.) (2014). *Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC – Référentiel Apprenant*. Lote 4 – Outils d'évaluation/référentiels en IC. Documento de Trabalho. Cf. <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4>

- comunicativo;
- metalinguístico e metacognitivo;
- cultural.

Considerando que o planificar e o acontecer de uma aula pressupõe uma interrelação entre todos estes domínios, afigurou-se-nos que o nosso relato apenas daria conta das mais-valias desta experiência com a contemplação de todas as dimensões do referencial aprendente do Miriadi:

- I. O sujeito plurilingue e a aprendizagem
- II. As línguas e as culturas
- III. A receção plurilingue
- IV. A interação plurilingue

Cada dimensão compreende uma série de pontos e subpontos taxinomizados num quadro pormenorizado estruturado. Porém, a curta duração das nossas sessões e a brevidade do presente projeto de investigação exigiu uma seleção atenta dos descritores que integram cada uma das dimensões. Assim, estudados e conhecidos com detalhe os nossos dados, estabelecemos as seguintes categorias de análise:

DIMENSÕES	CATEGORIAS
I. O sujeito plurilingue e a aprendizagem	C1 Conhecimento do perfil linguístico do aluno
	C2 Implicação na comunicação plural
II. As línguas e as culturas	C3 Conhecimentos sobre as línguas e o plurilinguismo
	C4 Conhecimentos sobre famílias de línguas
	C5 Conhecimento de referências culturais

III. Recepção/Produção plurilingue	C6 Estratégias de compreensão e de produção escrita
------------------------------------	--

Tabela 6: Categorias de análise

Relacionando estas categorias com a minuciosa descrição que é feita no CARAP dos diversos saberes – saber, saber-ser e saber-fazer, podemos esmiuçá-las em subcategorias que resultam na seguinte sistematização:

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS
I. O sujeito plurilingue e a aprendizagem	C1 Conhecimento do perfil linguístico do aluno	1.1. desenho do repertório linguístico dos alunos (com apresentação das respetivas competências parciais)	<ul style="list-style-type: none"> • questionário final (questões 1 e 2, cf. anexo 5) • perfil apresentado pelos alunos na plataforma Galanet
	C2 Implicação na comunicação plural	2.1. curiosidade/interesse por pessoas “estrangeiras”	<ul style="list-style-type: none"> • notas de campo que dão conta das atitudes manifestadas pelos alunos no decurso da atividade “Apresentação oral do galanetiano mais interessante” (cf. anexo 4, doc. 1) • artefactos orais produzidos pelos alunos: análise das transcrições das apresentações orais (cf. anexo 3, doc. 3)
		2.2. abertura à diversidade de línguas minoritárias	<ul style="list-style-type: none"> • notas de campo que dão conta das atitudes manifestadas pelos alunos no decurso das seguintes atividades: leitura e tradução para espanhol de um breve texto em catalão; audição de uma música em catalão. • transcrição de fragmentos elucidativos da aula do dia 20/03/2014
		2.3. disponibilidade/motivação/vontade/desejo de se implicar na comunicação plural	<ul style="list-style-type: none"> • notas de campo que dão conta da implicação dos alunos na comunicação plural no decurso da atividade “Construção do perfil do galanetiano mais interessante” • questionário final (questão 13, cf. anexo 5) • artefactos escritos pelos alunos no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (cf. anexo 3, doc. 4)
	2.4. sensibilidade à diversidade de usos da língua em função dos seus locutores	<ul style="list-style-type: none"> • artefactos escritos produzidos pelos alunos na sequência das seguintes atividades: identificação dos autores (aprendente de espanhol/nativo) das mensagens escritas em espanhol e depositadas no fórum “Quel a été votre plus beau voyage ?”; tarefa de heterocorreção dos erros de língua espanhola presentes nas mensagens deste fórum 	

			<ul style="list-style-type: none"> • notas de campo recolhidas no decurso das atividades anteriores
II. As línguas e as culturas	C3 Conhecimentos sobre as línguas e o plurilinguismo	3.1. aquisição de conhecimentos sobre a diversidade linguística (multilinguismo)	<ul style="list-style-type: none"> • notas de campo recolhidas no âmbito da atividade “revisão das línguas cooficiais de Espanha” • artefactos produzidos pelos alunos, nomeadamente as atividades 1., 1.1. e 1.2. da ficha <i>¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!</i> (cf. anexo 2, doc. 6)
	C4 Conhecimentos sobre famílias de línguas	4.1. aquisição de conhecimentos sobre as línguas românicas	<ul style="list-style-type: none"> • notas de campo recolhidas ao longo das diversas sessões • questionário final (questões 3, 4 e 16, cf. anexo 5)
		4.2. conhecimento de algumas similitudes interlinguísticas (correspondências lexicais entre línguas românicas)	<ul style="list-style-type: none"> • artefactos produzidos pelos alunos, nomeadamente a atividade 2.1. da ficha <i>¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!</i> • questionário final (questão 16, cf. anexo 5)
		4.3. conhecimento de algumas particularidades interlinguísticas das línguas românicas em presença na plataforma Galanet (particularidades consonânticas)	<ul style="list-style-type: none"> • artefactos produzidos pelos alunos, nomeadamente a atividade 2.2. da ficha <i>¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!</i> • questionário final (questão 9, cf anexo 5)
	C5 Conhecimento de referências culturais	5.1. disposição de referências culturais suscetíveis de estruturar o conhecimento implícito e explícito do mundo (conhecimento de lugares e de atividades de ócio/hábitos quotidianos)	<ul style="list-style-type: none"> • notas de campo recolhidas da aula integrada na unidade “De paseo por la ciudad”; • artefactos produzidos pelos alunos, nomeadamente o preenchimento do quadro <i>Attività di ozio/Activités de loisirs/Activitats d’oci/Actividades de ocio</i> (cf. anexo 3, doc. 5)
III. Receção/Produção plurilingue	C6 Estratégias de compreensão e de produção escrita	6.1. saber utilizar o que se sabe numa língua para compreender uma outra língua ou produzir numa outra língua	<ul style="list-style-type: none"> • comparação entre os textos correspondentes aos perfis dos galanetianos selecionados pelos alunos e os artefactos orais produzidos pelos alunos (transcrições das apresentações orais) • artefactos escritos produzidos pelos alunos, nomeadamente a realização da ficha <i>¿Cómo se divierten los galanetianos?</i>

			• questionário final (questões 5, 6, 7 e 8, cf. anexo 5)
--	--	--	--

Tabela 7: Categorização e subcategorização dos dados

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo explicitado o estudo e as opções metodológicas, procederemos, agora, à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo das cinco sessões descritas no capítulo anterior. Este apartado organizar-se-á de acordo com as categorias e subcategorias definidas anteriormente e apresentadas na tabela 7. Ao longo deste ponto cruzaremos o nosso olhar sobre as práticas (nossas e dos discentes) com o olhar dos discentes sobre essas mesmas práticas. Esperamos que este cruzamento de dados de diferentes origens, resultado de um processo de triangulação, nos permita, de algum modo, aferir a validade da nossa leitura.

Tal como foi já referido anteriormente, com esta análise de dados preferimos facultar uma visão global em desfavor do aprofundamento dos vários aspetos apresentados, na medida em que, no âmbito deste relatório, essa perspetiva holística afigura-se mais profícua tanto para o meu conhecimento e desenvolvimento profissional docentes, como para o conhecimento didático. Não obstante, esta opção não invalida que os diversos aspetos aqui abordados possam vir a ser retomados, posteriormente, por uma investigação futura.

1.1. O sujeito plurilingue e a aprendizagem

1.1.1. Conhecimento do seu perfil linguístico

O saber delinear/estabelecer o seu próprio perfil linguístico aparece, no quadro referencial de competências de comunicação e de aprendizagem das línguas em IC, delineado pelo lote 4 de Miriadi, como o primeiro critério de avaliação das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, afigurou-se-nos pertinente coligir, por um lado, os dados registados na plataforma Galanet a este respeito e, por outro, inquirir os discentes a propósito das competências parciais das línguas do seu perfil.

O cotejo dos perfis registados em Galanet com as respostas às questões 1 e 2 do questionário final (cf. Perfil linguístico, questões 1 e 2 do questionário final, anexo 5) revela-nos alguns dados curiosos.

O perfil linguístico foi registado em Galanet durante a primeira sessão em aula (dia 18/02/2014), dedicada à descoberta e exploração da plataforma e à construção do perfil pessoal dos alunos. Todos os alunos registaram na plataforma como língua materna o português, e como línguas estrangeiras o inglês, o francês e o espanhol. Não deixa de ser interessante verificar que, após a realização das sessões em aula no âmbito da intercompreensão, os discentes traçam, em resposta às questões 1 e 2 do questionário final (cf. anexo 5) um perfil linguístico onde incluem (para além das já mencionadas línguas inglesa, francesa e espanhola) o italiano e o catalão como línguas estrangeiras.

Estes resultados podem significar que, por um lado, os alunos têm a perceção de terem efetuado algumas aprendizagens em italiano e catalão no decurso desta experiência, e, por outro, que alteraram as suas crenças em relação às suas competências linguísticas.

Os gráficos que se seguem (gráficos 1, 2, 3 e 4) resultam do tratamento dos dados recolhidos com as questões 1 e 2 do questionário final (cf. anexo 5) que solicitam aos alunos a indicação das competências parciais das línguas do seu perfil linguístico.

Efetivamente, como se depreende da análise dos gráficos que se seguem, 13 alunos referiram a língua italiana como língua estrangeira e 3 alunos a língua catalã (nenhum destes alunos a tinha mencionado aquando do delineamento do seu perfil linguístico em Galanet).

Todos registaram o francês, o espanhol e o inglês como línguas estrangeiras, o que significa que estamos perante uma turma bastante homogénea no traçado do seu perfil linguístico e, tendo como língua materna o português, com um pensamento linguístico bastante formatado para a compreensão do funcionamento das línguas românicas.

Focalizando um olhar mais detalhado nas competências em línguas dos seus perfis, todos os alunos referiram compreender a língua espanhola, sendo, de entre todas as línguas românicas, aquela que compreendem melhor:

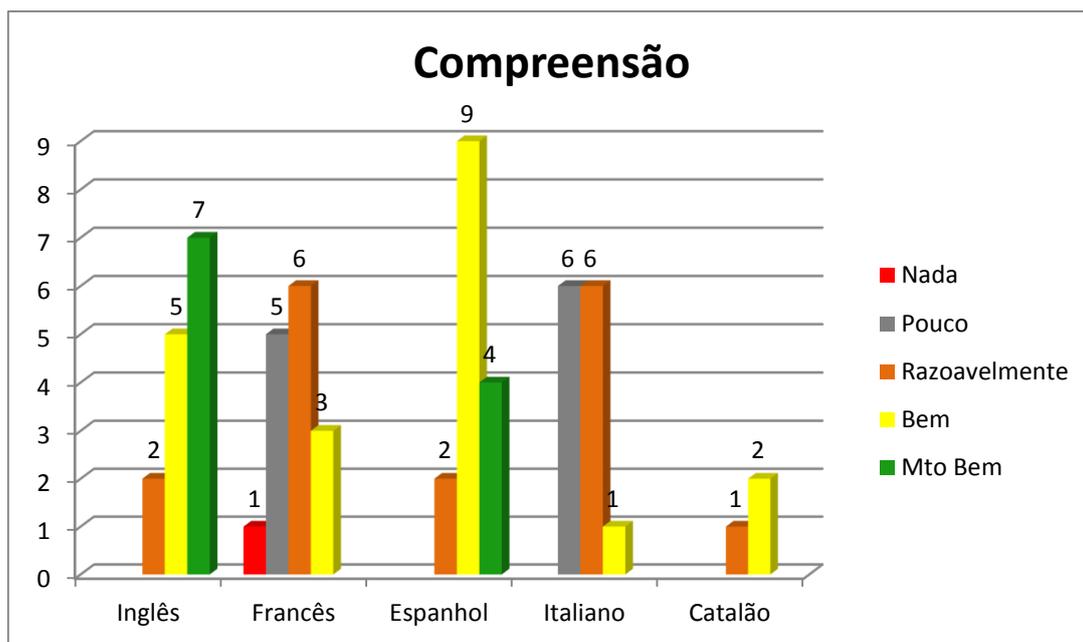


Gráfico 1: Percepções dos alunos sobre a competência “compreensão oral e escrita” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)

Como podemos depreender do gráfico que se segue, apesar de haver um número substancial de alunos a asseverar compreender italiano (cf. gráfico 1), a maioria afirma não saber falar esta língua:

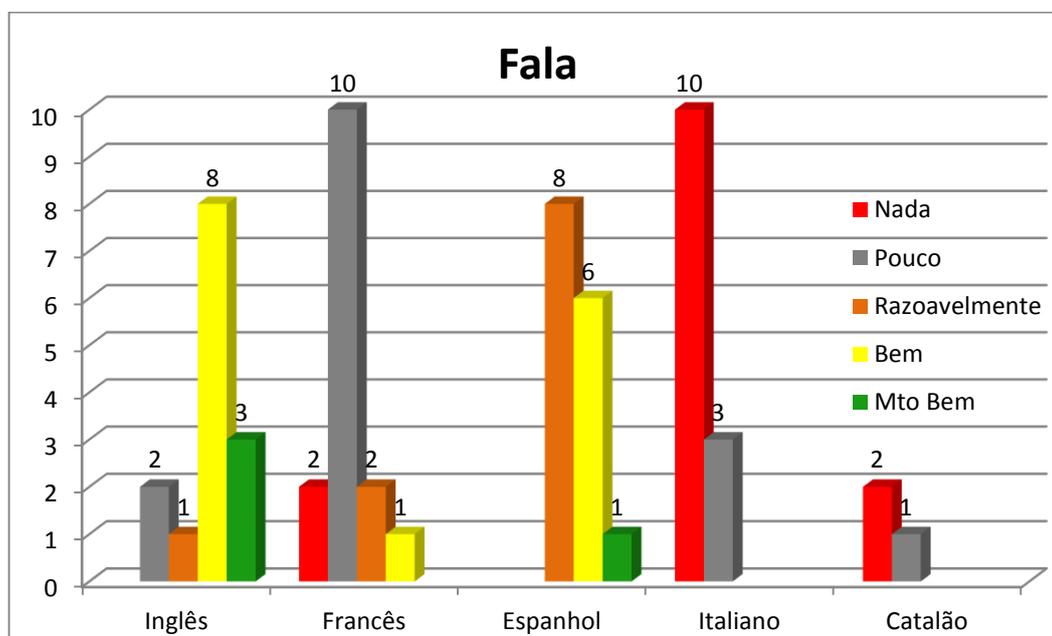


Gráfico 2: Percepções dos alunos sobre a competência “fala” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)

Importa destacar, novamente, o facto de praticamente todos terem assinalado o bom domínio da competência de expressão oral em espanhol e estranhou-nos bastante o facto de haver uma correspondência entre o número de alunos que afirma ler bem espanhol e o número elevado de alunos que afirma escrever bem em espanhol:

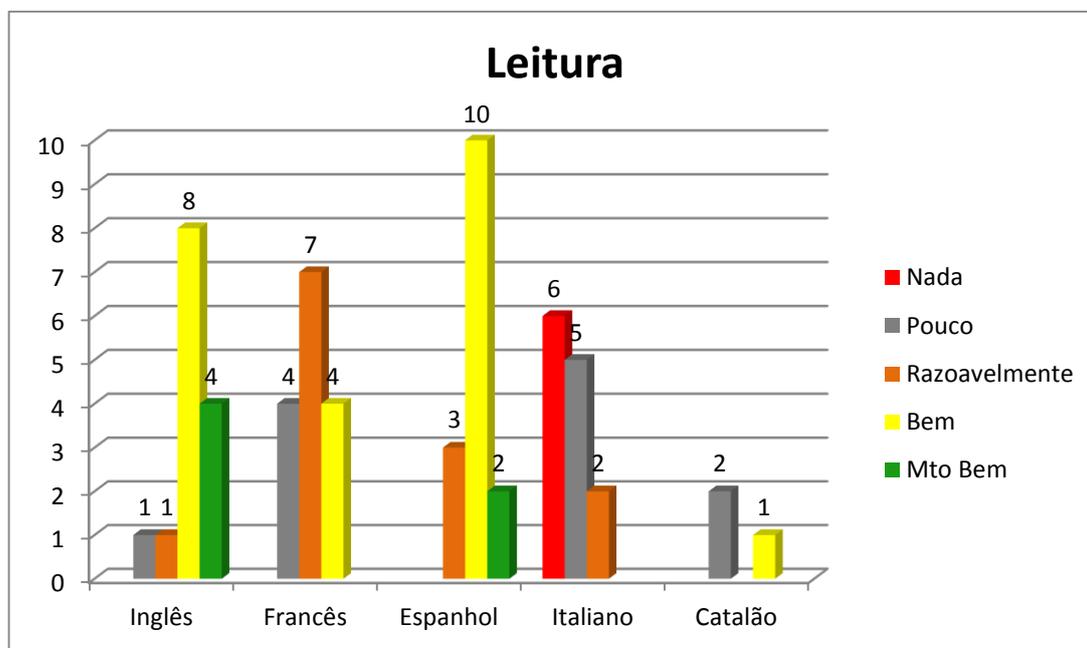


Gráfico 3: Perceções dos alunos sobre a competência “leitura” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)

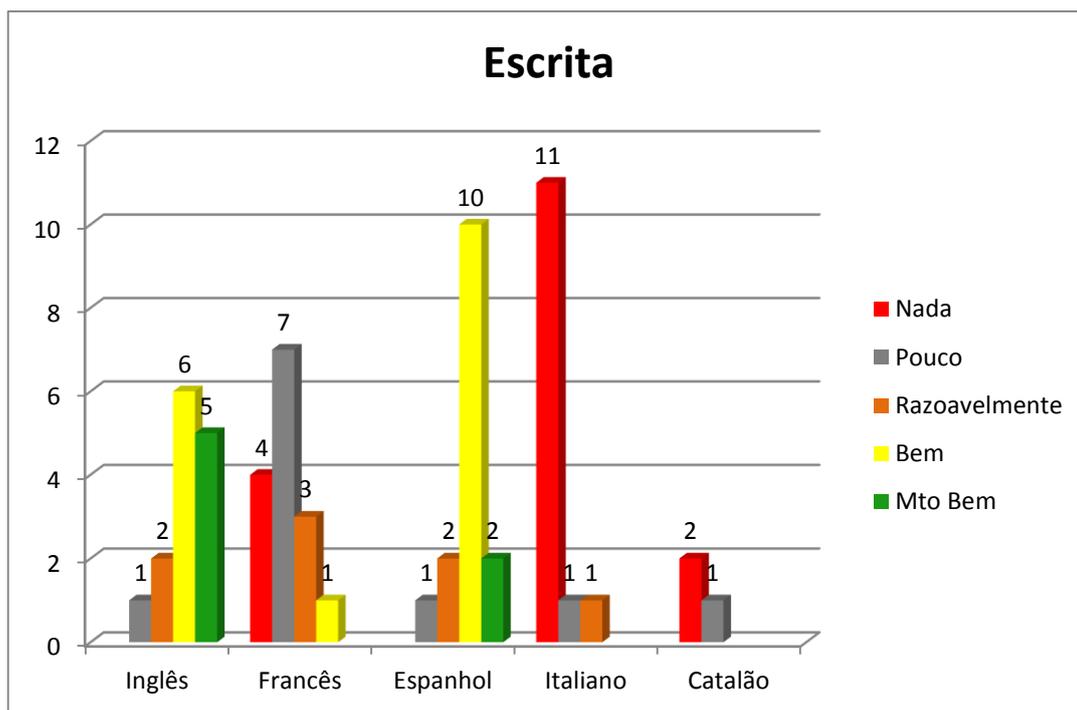


Gráfico 4: Percepções dos alunos sobre a competência “escrita” das línguas dos seus perfis (Questão 2 do questionário final)

No concernente ao espanhol, estes resultados indiciam que os discentes manifestam uma forte confiança nas suas capacidades de escrita em língua espanhola.

Relativamente às restantes línguas, afigura-se-nos que esta experiência de integração curricular da IC no ensino de ELE, com os alunos a desenharem o seu próprio perfil linguístico, foi ao encontro do cumprimento de uma das grandes inovações do QECR, que reside na aceitação de competências parciais e não homogéneas na progressão da aprendizagem do aprendente tendo em vista a construção de uma competência plurilingue. Assim, se um aprendente é capaz de compreender uma língua sem a falar, reconhece-se todo o valor a esta competência, ainda que esta possa constituir a única competência numa determinada etapa da aprendizagem. Tal como já tivemos oportunidade de sublinhar no enquadramento teórico do presente trabalho³³, esta ideia constitui-se como um dos princípios fundadores da IC, tendo sido, inclusive, reforçada ao longo das nossas sessões em aula:

³³ Cf. Capítulo I - Enquadramento Teórico, 2. O ensino do espanhol LE em Portugal numa perspetiva da IC, 2.1.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Sessão em aula do dia 20/03/2014 (cf. anexo 4, doc. 4)

[...] 57'50

P.: ¿vosotros en Galanet habéis leído mensajes en qué lenguas, además del español?

A1: italiano

A7: portugués

P.: ¿y?

A13: francés

P.: ¿**habéis entendido algunos mensajes**? Por ejemplo, ¿en italiano?

Todos: **sí, muchos.**

P.: ¿y ya alguna vez habíais aprendido italiano o **sabéis hablar italiano**?

Todos: ¡**no!**

P.: entonces, vosotros sois...

Alunos: ¡... plurilingües!

[...]

A transcrição deste fragmento constitui apenas um dos muitos exemplos recolhidos, bastante elucidativos da consciência que desenvolveram os alunos a propósito das várias competências parciais que pode implicar a aprendizagem de uma língua.

Para terminar, importa esclarecer que foi sobretudo durante a primeira sessão em sala de aula, levada a cabo no dia 18/02/2014, que os alunos iniciaram o seu tirocínio de intercompreensão na plataforma Galanet. Tanto os momentos iniciais da aula, com a apresentação do projeto *¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!* a partir do significado das palavras “poliglota” e “plurilingüe”, como o seu desenrolar, com a descoberta da plataforma e com o contacto com as diversas línguas aí presentes, encetaram um percurso heurístico que veio desabrochar nos nossos alunos a autoconfiança imprescindível a qualquer indivíduo numa situação de contacto com uma língua estrangeira. Com efeito, as atividades de leitura e interpretação dos perfis (concretamente o da equipa italiana e de alguns perfis individuais escritos em francês, italiano e espanhol) apresentados na plataforma vieram ajudar-nos a inculcar nos nossos alunos a ideia de que não têm que ter destreza em todas as competências *pari passu*, pois trabalhando a capacidade de identificar semelhanças e diferenças lexicais e morfosintáticas podemos desenvolver competências de compreensão antes das de expressão.

Estas atividades prévias de intercompreensão viriam a revelar-se determinantes para desenvolver as atividades posteriores de expressão escrita e expressão oral em língua espanhola, uma vez que abriram caminho não só para “quebrar o gelo” entre os diversos

estudantes participantes em Galanet, mas igualmente para desbloquear alguma atitude de maior apreensão/resistência em tentar compreender textos em línguas nunca antes aprendidas, como era o caso do italiano e do catalão.

1.1.2. Implicação na comunicação plural

1.1.2.1. Curiosidade/interesse por pessoas “estrangeiras”

Apesar de esta atitude se ter observado no decurso das várias sessões, foi sobretudo da 1ª aula (dia 18/02/2014 - correspondente à fase *Romper el hielo* da sessão Galanet) e da realização da atividade “Apresentação oral à turma do galanetiano mais interessante” que recolhemos as principais evidências.

Tendo sido o primeiro contacto com a plataforma Galanet e o início da descoberta dos estudantes com quem iriam comunicar, verificou-se muita euforia e excitação na grande parte dos alunos, sentimentos provocados, sobretudo, pelo visionamento das fotos, pelo plurilinguismo da plataforma e pelas expectativas em relação às aulas seguintes (cf. anexo 4, doc. 1).

Efetivamente, inquiridos a propósito do trabalho desenvolvido na plataforma Galanet (cf. questão 10 do questionário final, anexo 5), 53% dos alunos afirmou ter apreciado muito o contacto com outros estudantes e 33% dos alunos afirmou ter apreciado bastante o plurilinguismo da plataforma.

O cotejo entre os textos referentes aos perfis dos estudantes selecionados pelos alunos (cf. anexo 2, doc. 3) e as apresentações orais (cf. anexo 3, doc. 3) evidencia o interesse/curiosidade dos alunos em relação a pessoas estrangeiras, patente não só na diversidade de nacionalidades apresentadas, mas também nas informações novas que os alunos nos proporcionam nas suas apresentações orais, como ilustra a seguinte tabela:

Nomes	Nacionalidade	Apresenta informação (durante a apresentação oral) que não está no perfil do galanetiano selecionado?
Francesco	italiana	Não
Francesco	italiana	sim (características físicas e psicológicas)
Ewen Amosse	francesa	Não

Cloé	francesa	Não
Clara	italiana	Não
Irene	espanhola	sim (informações sobre a família)
Alberto	espanhola	sim (características sobre a personalidade)
Anna	italiana	Não
Claudia	italiana	Não
Cloé	francesa	sim (descrição física)
Clara	italiana	sim (descrição física)
Irene	italiana	sim (algumas características físicas)
Martina	italiana	sim (algumas características físicas)
Alice Milesi	italiana	sim (descrição física e características psicológicas)
Dante Turco	italiana	sim (descrição física e fotos dos diversos membros da família)

Tabela 8: Cotejo entre as apresentações orais dos alunos e os textos com os perfis dos galanetianos selecionados

De facto, não lhes tendo sido prestadas orientações relativamente à escolha da nacionalidade do galanetiano a apresentar, resulta evidente a curiosidade dos alunos em relação a pessoas estrangeiras, uma vez que nenhum aluno se inclinou para a apresentação de um galanetiano da sua própria nacionalidade (portuguesa), apenas 13, 3% se inclinou para o país vizinho, 20% para a nacionalidade francesa e a grande maioria (66,7%) para a nacionalidade italiana³⁴.

Para além disso, o conteúdo das apresentações, com muitos detalhes e curiosidades sobre os estudantes e com acrescento de informações que não constavam no perfil publicado na plataforma pelos galanetianos selecionados, indicia a atração e a simpatia dos alunos em relação aos seus eleitos, pois a maior parte dos alunos não se limitou a apresentar as informações coligidas do perfil registado pelos companheiros, facultando-nos novos elementos, colhidos ora do contacto direto com os estudantes (cf. gráfico 5³⁵), ora da exploração das mensagens postadas no conjunto de fóruns do Galanet.

³⁴ Embora ignoremos as motivações dos alunos para esta propensão, convém lembrar que a maioria dos participantes nesta sessão Galanet era de nacionalidade italiana, com um total de 78 estudantes distribuídos por 4 equipas.

³⁵ Contactos dos alunos com outros estudantes e respetivas razões (Questão 13 do questionário final).

O entusiasmo (cf. anexo 4, doc. 2, notas de campo da aula do dia 06/03/2014) com que a grande parte dos alunos se envolveu nesta atividade revelou o prazer do reencontro de si próprio no outro, uma vez que a descoberta do outro implica uma descoberta de si mesmo, pois os alunos ora apresentaram perfis com pontos comuns ao seu próprio perfil, ora totalmente divergentes (cf. anexo 3, doc. 3) e, por isso, alvo de aspiração por parte de quem os apresentava. Todo este processo possibilitou, obviamente, o encontro de uma identidade a partir da alteridade, numa idade especialmente propícia à curiosidade pelo outro, mas também à autodescoberta e ao autoconhecimento.

1.1.2.2. Abertura à diversidade de línguas minoritárias

Como não poderia deixar de ser, o sentimento de abertura à diversidade de línguas minoritárias manifestou-se, precipuamente, no decorrer da aula do dia 20/03/2014, em parte dedicada à revisão das línguas cooficiais de Espanha. As anteriores experiências de contacto dos alunos com os estudantes de Barcelona vieram a revelar-se especialmente enriquecedoras no que a isto diz respeito, uma vez que foram muitas as manifestações de entusiasmo e de abertura por parte dos alunos durante os momentos da aula reservados à leitura e tradução para espanhol de um breve texto em catalão e à audição de uma música em catalão.

Sessão em aula do dia 20/03/2014 (cf. anexo 4, doc. 4)

57'52

P.: entonces tenemos ahí un texto con mensajes de un chico de Barcelona. Vamos a leer con atención los dos primeros párrafos en silencio y luego vamos a discutir sobre el contenido. ¿Vale?

[silencio]

58'36 [ouvem-se sorrisos e vários ruídos de fundo]

P.: Lia está riéndose... ¿qué pasa?

A1.: isto é catalão!

P.: ¿conocéis?

Alunos: mais ou menos...

A1: é giro, stôra!

01'26'52

P.: entonces, para terminar la clase y para que os motivéis a escuchar en casa músicas en las lenguas cooficiales de España, vamos a escuchar una música en catalán para animar la mañana.

[...]

A4.: está à procura de Shakira?

P.: ¿Shakira? ¡No! Vais a escuchar *Els Catarres*.

P.: ¿sabéis quién nos ha sugerido el grupo y la música?

Alunos.: no

P.: en Galanet, la profesora Cristina, de Barcelona, dijo que es uno de los grupos actuales con más éxito en Cataluña.

A6.: [grita]: *Els Catarres*

A12.: [entusiasmado, grita]: *Els Catarres*

Durante a última sessão em aula (05/05/2014) no âmbito da intercompreensão foi possível anotar alguns novos interesses dos discentes, partilhados de forma espontânea com os colegas e com a professora:

Sessão em aula do dia 05/05/2014 (cf. anexo 4, doc. 5)

A2: ó stôra, sabe que **eu agora ouço todos os dias músicas dos *Els Catarres***?

A9: eu **também tenho ouvido algumas músicas em basco**... mas basco não tem nada a ver com as línguas românicas, pois não?

Estas confidências, entusiasmáticas por parte dos nossos alunos, evidenciam que o contacto destes com as línguas cooficiais de Espanha e com os seus locutores, em particular com os estudantes da equipa de Barcelona, desenvolveram a sua curiosidade e interesse pela diversidade linguística, tendo potenciado uma posterior relação diária com o catalão e tendo envolvido, inclusive, outras famílias de línguas, como foi o caso do basco. Para além disso, houve ainda alguns alunos que manifestaram o seu desejo de aprender catalão:

A4: ó stôra, nós vimos no Galanet a versão catalã da música “mi barba tiene tres pelos”. Como é que se lê “La meva barba té 3 pèls?” **Onde é que podíamos aprender catalão?**

1.1.2.3. Disponibilidade/motivação/vontade/desejo de se implicar na comunicação plural

De acordo com o programa de Espanhol para o ensino secundário, “é importante propiciar atividades de comunicação real, entre as quais destacamos as relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros” (Sonsoles, 2001, p. 20).

Evidentemente, o trabalho desenvolvido ao longo das nossas sessões, com a utilização da plataforma Galanet, promoveu a participação dos alunos num projeto coletivo, potenciando experiências de mobilidade virtual e de comunicação real entre os diversos participantes (internet, correio eletrónico) que nos permitiram avaliar as motivações intrínsecas dos alunos para se envolverem na comunicação plural.

Inquiridos sobre os seus contactos diretos e pessoais com outros estudantes (cf. questão 13 do questionário final, anexo 5), 66% afirmou ter-se implicado na comunicação plural, descrevendo as razões subjacentes a esses contactos, discriminadas no gráfico que se segue:

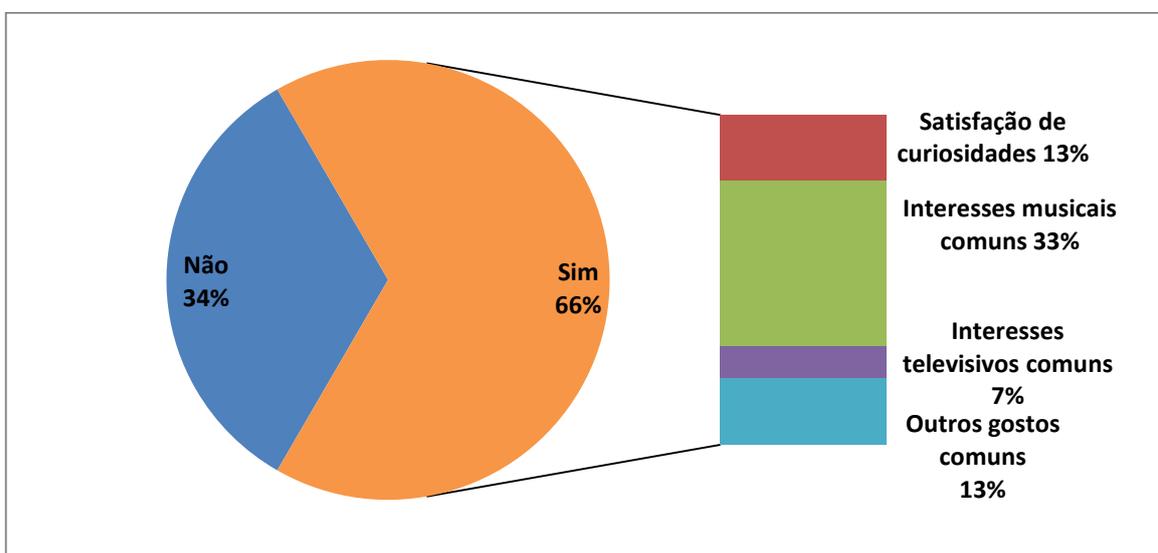


Gráfico 5: Contactos dos alunos com outros estudantes e respetivas razões (Questão 13 do questionário final)

Assim, os alunos mencionaram como principais razões dos seus contactos: colocar questões para satisfazer curiosidades relativas ao perfil e, desta forma, alargar o caudal de informações a apresentar à turma na atividade de “Apresentação oral à turma do galanetiano mais interessante”; conversar a propósito de interesses musicais comuns; partilhar ideias sobre programas televisivos; dialogar com o outro sobre sentimentos de identificação com a maneira de pensar e sentir.

Observámos que os alunos, ao comunicarem sobre interesses comuns, formas de ocupar o tempo livre e hábitos quotidianos, apreenderam aspetos socioculturais inerentes a diversas culturas, nomeadamente a espanhola. Este aspeto converge com o tão postulado princípio, bem explícito no programa da disciplina, “de que a comunicação é a nossa meta

final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que cubram os aspectos socioculturais a que estão associadas” (Sonsoles, 2001, p. 20).

Acresce ainda referir que os sujeitos não só manifestaram o seu interesse em contactarem diretamente com os outros estudantes como relevaram as vantagens desse contacto (em resposta à questão 16 do questionário final - cf. anexo 5):

A11: “É interessante, pois é uma maneira diferente de aprender”

A8: “Quando nós comunicamos com outras pessoas de várias nacionalidades e concretamente espanholas, nos vemos obrigadas a falar em espanhol o que torna mais divertida a aprendizagem”

A12: “Acho vantajoso porque praticamos a nossa comunicação com outros jovens que têm as mesmas opiniões, os mesmos sentimentos, etc.”

A impossibilidade técnica de aceder aos correios eletrónicos trocados entre os participantes na sessão da plataforma não nos permite perscrutar os seus conteúdos. Apesar disso, parece-nos que a análise de alguns artefactos escritos produzidos e postados pelos alunos na plataforma, nomeadamente das suas narrações das viagens mais belas para os colegas galanetianos (cf. anexo 3, doc. 4), leva-nos a inferir que houve uma grande implicação dos alunos na sua redação, motivada, em grande parte, pela presença de interlocutores reais e curiosos a quem lhes interessaria bem impressionar. A redação dos textos em contexto de aula, com a ajuda colaborativa das várias professoras e na sala de informática, com acesso aos dicionários online, contribuiu para uma obtenção de um produto final indicativo de um bom domínio da língua espanhola por alunos de nível A1 (cf. anexo 3, doc. 4), como exemplificamos com a transcrição de um dos textos:

¡Hola a todos!

Yo soy portuguesa y me gusta mucho viajar por mi país. Aunque pequeño, Portugal tiene sitios muy bonitos, desde el Norte al Sur. Ya he visitado muchas ciudades portuguesas, pero las ciudades con historia me encantan porque a mí me gusta mucho imaginar cómo sería vivir otrora. Visito las grandes ciudades, pero el interior para mí es mucho más bonito.

Mi viaje favorito fue a Manta Rota, Tavira, Algarve porque estuve en una casa muy cerca de la

playa y el agua de la playa era muy tranquila y limpia. También me gustó mucho ir a Marvão, Guimarães, Viseu, Porto y Lisboa.

Mi viaje de sueño es a Madrid porque tengo una admiración por la capital y por los españoles, en especial, por Maxi Iglesias; pero también me gustaría ir a Puerto Rico, pues me encanta América Latina por la Salsa, la Bachata y el Reggaeton. ¡Adiós! ¡Visita Portugal!

A inclusão de informações bastante detalhadas, a correção linguística e a junção de fotos pessoais tiradas durante as viagens narradas (cf. anexo 3, doc. 4) constituem bons indicadores da sua motivação e da vontade de se implicarem na comunicação plural. Na verdade, esta experiência na plataforma Galanet permitiu-nos uma abordagem comunicativa do texto escrito segundo as orientações do programa da disciplina e, portanto, uma motivação intrínseca por parte dos alunos em se implicarem na comunicação plural:

Uma abordagem comunicativa do **texto escrito** leva-nos a considerá-lo com todos os elementos que configuram uma situação de comunicação: alguém escreve **algo** para **alguém** com um **objectivo** definido, isto é, com uma **intenção**. Escrever só para aprender a escrever, sem ter em conta a necessidade e o interesse de comunicar, não só é uma actividade desmotivadora, como também distorce o processo de expressão escrita. Na aula, é preciso que tudo aquilo que se escreve seja para ser lido pelos colegas, por outros interlocutores – num jornal escolar, afixado na sala ou na escola, **via Internet** –, e também pelo professor como interlocutor e não só como corrector. Os tipos de texto, como se aponta nos conteúdos do programa, podem incluir fichas com dados pessoais, mensagens por meio de notas e cartas, expressão de ideias, opiniões, sentimentos, **narração de acontecimentos**; tudo isso com o uso dos meios linguísticos próprios de cada nível. (Sonsoles, p. 21)

Inquiridos sobre a atenção concedida às tarefas de expressão escrita potenciadas pela participação na sessão Galanet (cf. anexo 5, questão 13 do questionário final), todos os alunos declararam ter prestado atenção ao labor de formulação, reformulação, verificação e tradução (opções apresentadas no âmbito da questão 13 do questionário final). De facto, confrontadas as representações dos alunos, relativamente à atenção concedida às tarefas de expressão escrita, com os seus artefactos escritos (cf. anexo 3, doc. 4), verificamos uma consonância entre as suas crenças e as suas práticas, o que nos leva a perguntar se o empenho colocado nestas tarefas de expressão escrita não terá sido

efetivamente motivado pelo contexto de participação na sessão Galanet. Na realidade, alguns alunos confessaram, durante a sessão em aula do dia 11/03/2014 (cf. anexo 4, doc. 3), terem “vergonha” de exporem textos curtos, “pouco interessantes” ou com erros na plataforma para os seus colegas galanetianos:

A15: “stôra, enganei-me no texto, tenho lá um erro... e agora? Como corrijo? Tenho vergonha de deixar aquilo assim”

A13: “oh, eu não quero falar sobre as minhas viagens fora de Portugal... interessante, interessante era falar do nosso país, não acha?”

A2: “ó stôra, isto não está muito pequenino? O que é que eu podia dizer mais?”

1.1.2.4. Sensibilidade à diversidade de usos da língua em função dos seus locutores

No que a esta subcategoria diz respeito, importa apresentar e analisar as atividades finais da sessão em aula do dia 11/03/2014. Assim, após a leitura e interpretação de algumas mensagens publicadas no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (cf. anexo 2, doc. 2), rematou-se com as seguintes tarefas: identificação da autoria dos textos arquivados neste fórum (falante nativo de espanhol/aprendente de espanhol); heterocorreção, que consistia na correção dos erros de língua espanhola presentes nas mensagens disponíveis neste fórum (cf. anexo 2, doc. 3).

As impressões registadas indicam-nos que o pouco tempo da aula dedicado a estas atividades proporcionou aos alunos um contacto real com diversos usos da língua por falantes de várias nacionalidades e, por conseguinte, uma consciencialização da sua plasticidade, que, reflexo de um uso não normativo, acentuou na consciência dos discentes a normalidade e a inevitabilidade dos erros no processo de aprendizagem.

A sensibilização para a diversidade de usos da língua em função dos seus locutores permitiu, de igual forma, a iniludível reflexão metalinguística que levou o aluno a tomar como objeto a própria língua e a refletir nas diversas condicionantes dos seus usos, aqui concretamente os seus locutores e os contextos.

Assim, a análise dos artefactos produzidos pelos alunos indica-nos que 80% identificou corretamente a autoria das mensagens. No diálogo com os discentes a propósito

dos aspetos que lhes possibilitou esta correta identificação das mensagens, estes foram unânimes em apresentar os erros de grafia como próprios dos nativos e os erros de estrutura frásica como sendo típicos de aprendentes de uma língua estrangeira³⁶.

Tendo sido uma atividade que acentuou a perceção dos discentes em relação à eficácia comunicativa mesmo em situações de infração das regras de funcionamento da língua, afigura-se-nos que terá contribuído para desenvolver conscientemente algumas das estratégias de aprendizagem, na perspetiva dos autores do Programa de Espanhol, “mais rendíveis na aprendizagem de línguas”:

- comunicar o mais possível na língua estrangeira, centrando a atenção no sentido mais do que na forma;
- estar disposto a arriscar, mesmo que isso implique a possibilidade de cair no ridículo;- completar a aprendizagem que resulta do contacto directo com os falantes da língua estrangeira com a aprendizagem realizada através de técnicas de estudo (Rubin, 1975, Stern, 1975, Naiman *et al.* 1976, Omaggio, 1978, Ellis, 1985, Wiling, 1989, citados por Sonsoles, 2001, p. 23).

1.2. As línguas e as culturas

1.2.1. Conhecimentos sobre as línguas e o plurilinguismo

1.2.1.1. Aquisição de conhecimentos sobre a diversidade linguística (multilinguismo)

Nesta subcategoria incluímos as aprendizagens realizadas pelos alunos na sequência da revisão das línguas cooficiais em Espanha durante a sessão do dia 20/03/2014. Nesta perspetiva, partindo de um texto autêntico, escrito em espanhol e em catalão por um estudante da equipa Bellvigte-Hospitalet, de Barcelona (cf. anexo 2, doc. 6) procedemos à tradução de um texto em catalão para espanhol e à revisão das línguas cooficiais em Espanha:

³⁶ Com esta atividade cremos ter ido ao encontro do que nos propugna o Programa de Espanhol, que, no capítulo reservado às sugestões metodológicas gerais, dedica um subponto (5. 6.) aos erros. A este propósito, é-nos dito que “a acção didáctica deve levar o aprendente a tomar consciência do problema, para o pôr em situação de analisar a causa e reorganizar as hipóteses. Ao mesmo tempo, é necessário procurar os momentos de trabalho “possibilitador”, centrado na forma, para favorecer a aquisição da língua com actividades apropriadas (inclusive com a mecanização, o mais lúdica possível, e com uma linguagem e uma interacção autênticas) sobre as funções, frases e estruturas onde são mais frequentes os erros”.

Sessão em aula do dia 20/03/2014 (cf. anexo 4, doc. 4)

[Correção oral da tradução do texto em catalão para espanhol]

01'06'57

P.: ¡chicas guapas! ¿Vamos a escuchar la traducción?

Alunos: sí

P.: entonces, ¿quién quiere hacerlo?

A4.: yo

P.: Biatriz, ¡vamos!

01'07'01

A4: Como ya os he dicho antes, hablo catalán como mi lengua materna. Es una lengua románica que se habla en Cataluña, en Valencia. Todos los valencianos dicen que hablan un idioma, el valenciano, Andorra, Islas Baleares y Alguer... (tradução em espanhol do parágrafo em catalão)

Após esta atividade de tradução do texto catalão para espanhol procedeu-se à revisão das línguas cooficiais em Espanha e, seguidamente, à audição de uma canção em catalão da autoria de um grupo musical da Catalunha.

Sessão em aula do dia 20/03/2014 (cf. anexo 4, doc. 4)

[Revisão das línguas cooficiais em Espanha]

01'10'03

P.: hemos terminado ahora mismo de ver el catalán ¿qué otras lenguas cooficiales hay en España?

Alunos: el basco

P: ¿y más? ¿dónde se habla el basco?

A2: en el país Basco

P: sí y ¿en dónde más?

A4: Alicante

P: ¡no!

P: entonces, tenemos el basco o...

Alunos: euskera

P: el catalán o, como nos dice Alberto...

Alunos: valenciano

P: que forman parte del mismo idioma, pero uno es oficial de...

Alunos: Valencia

P: ¿y qué más? Además del vasco o euskera, catalán y valenciano...

A8: gallego, de Galicia

P: el gallego, ¡muy bien!

Estes breves exercícios propiciaram um momento de contacto dos alunos com uma diversidade de sistemas de escrita e de universos sonoros que tornaram os alunos mais cômnicos da existência de várias situações de multilinguismo segundo cada país. Com efeito, interrogados sobre as aprendizagens adquiridas no âmbito da intercompreensão (cf. questão 3 do questionário final, anexo 5), 73,3% indicou ter adquirido conhecimentos sobre a diversidade linguística em Espanha³⁷.

1.2.2. Conhecimentos sobre famílias de línguas

1.2.2.1. Aquisição de conhecimentos sobre as línguas românicas

O conjunto de atividades realizadas no âmbito da intercompreensão ao longo das diversas sessões (leitura e interpretação de alguns perfis estudantis e de equipas; seleção do galanetiano mais interessante e respetiva apresentação oral à turma; leitura e interpretação de algumas mensagens do fórum “Hablamos de nuestra ciudad”; audição de músicas em diversas línguas; identificação da autoria das mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” e correção dos respetivos erros, entre muitas outras) permitiu que os alunos adquirissem uma série de conhecimentos sobre famílias de línguas, concretamente sobre as línguas românicas. Quando cotejadas algumas descrições (notas de campo, diários das aulas, cf. anexo 4) com as respostas dos alunos ao questionário final (cf. questões 3, 4 e 16 do questionário final, anexo 5), verificamos que há uma consonância entre a consciência das aprendizagens dos alunos e aquilo que observámos nas diversas sessões em aula, uma vez que as nossas sessões em aula indicam-nos que os alunos realizaram aprendizagens significativas, precipuamente no que concerne à língua espanhola.

O gráfico que se segue ilustra as perceções dos alunos em relação aos ganhos linguístico-comunicativos decorrentes das atividades realizadas no âmbito da IC (Questão 3 do questionário final). Efetivamente, como podemos depreender da sua leitura, uma boa parte dos alunos manifestou ter praticado espanhol (93%), ter adquirido referências culturais (80%), ter adquirido conhecimentos sobre as línguas românicas (73%) e ter adquirido conhecimentos sobre a diversidade linguística (80%):

³⁷ Cf. Gráfico 6 – Perceções dos alunos sobre os ganhos linguístico-comunicativos decorrentes das atividades realizadas no âmbito da IC (Questão 3 do questionário final).

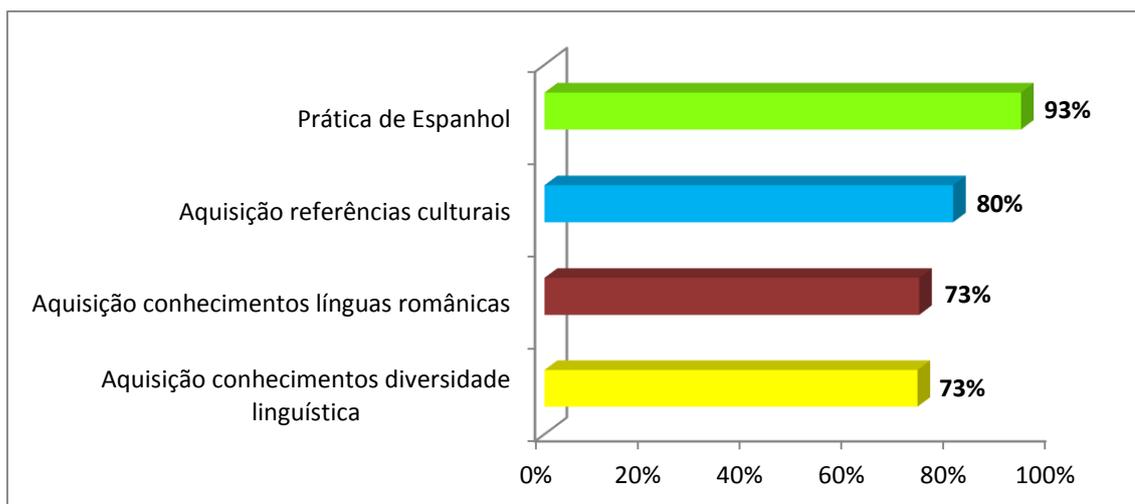


Gráfico 6: Percepções dos alunos sobre os ganhos linguístico-comunicativos decorrentes das atividades realizadas no âmbito da IC (Questão 3 do questionário final)

De igual forma, quando solicitados a classificar a sua progressão na compreensão das línguas românicas em função daquilo que sabiam na primeira sessão Galanet (cf. questão 4 do questionário final, anexo 5), houve um número significativo de alunos a assinalarem os seus progressos nas diversas línguas (espanhol, catalão, francês, italiano) entre as menções “Suficientemente” e “Bastante”, como se deduz da interpretação do gráfico seguinte:

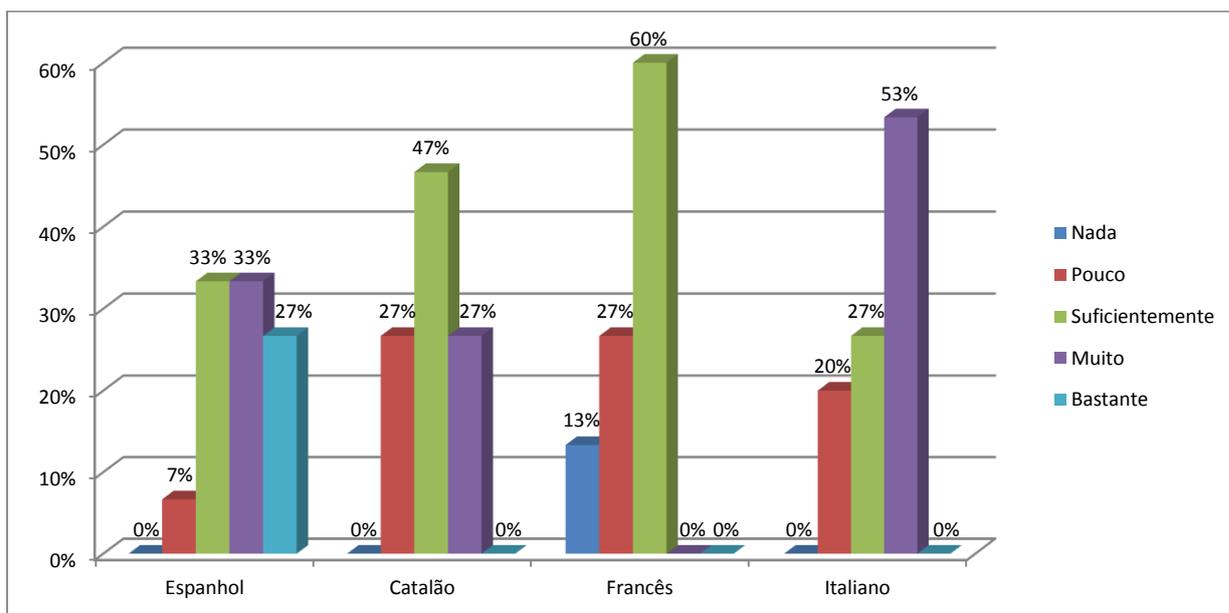


Gráfico 7: Percepções dos alunos relativamente à sua progressão na compreensão das línguas românicas (Questão 4 do questionário final)

Como não poderia deixar de ser, a língua em que consideraram ter efetuado uma maior progressão foi, efetivamente, no espanhol, seguindo-se-lhe o italiano, o catalão e, por fim, o francês. Com efeito, foram poucos os alunos a contactar com estudantes franceses assim como foram poucos os alunos a explorarem mensagens/textos em francês. Por outro lado, abundaram os contactos com mensagens/textos da autoria de locutores de nacionalidade italiana.

Na realidade, as perceções dos discentes estão em concordância tanto com as nossas observações como com as nossas práticas, que, embora orientadas para a aprendizagem integrada de línguas, se focalizaram muito na aprendizagem da língua espanhola, como elucida a seguinte asserção deixada como resposta à questão 16 do questionário final (cf. anexo 5):

“Definitivamente foi muito interessante praticar a intercompreensão para evoluir na minha aprendizagem do espanhol. Uma das vantagens foi melhorar a nossa fluência em espanhol, visto que aprendíamos estruturas frásicas básicas através dos textos dos alunos fluentes em Espanhol” A4

No que concerne à aprendizagem integrada de línguas, importa ressaltar que os exercícios realizados foram essencialmente dentro do âmbito lexical, tendo sido escassos os momentos dedicados à exploração das construções sintáticas das diversas línguas. Porém, postamos aqui a ilustração de alguns desses momentos:

Sessão em aula do dia 11/03/2014 (cf. anexo 4, doc. 3)

58'37 [após os exercícios de revisão/consolidação do contraste entre o *pretérito perfecto/indefinido* e a leitura de algumas mensagens escritas no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”]

P: seguimos a ver otros mensajes. **Este está en francés.** Como veis, la construcción del pasado sigue la misma construcción del pretérito perfecto en español. ¿Cómo es?

A1: aquí tiene **un verbo auxiliar, avoir, y un participio**... “Mon plus beau voyage **a été** a Londres il y a trois ans”

P: ¿y cómo es el pretérito perfecto en español?

A1: **com o verbo auxiliar haber mais o participio do verbo principal**

P: ¿un ejemplo en español?

A1: él **ha comido** una manzana

A9: ó stôra, aquí, **em italiano, a construção também é a mesma...** Però **ho veramente visto** " l'altra metà del mondo" : squali, mante, trigoni, barracuda...testuggini marine...e tanti coralli stupendi!

P: sí, podemos ver... ¡lo mismo! ¿y cómo podríamos traducir el italiano “**ho veramente visto**” al español?

A9: ¿**he verdaderamente visto**?

P: ¡Muy bien!

P: Aquí tenemos otro mensaje. Vamos a leer este.

[...]

Como é observável, na sequência da lecionação do conteúdo gramatical “Pretérito Perfecto” e depois da leitura de algumas mensagens em francês, em espanhol e em italiano, os alunos identificaram construções sintáticas semelhantes/comuns às várias línguas no que diz respeito à construção do passado (francês – “a été”; italiano – “ho veramente visto”; espanhol – “ha comido una manzana, he verdaderamente visto”).

Sessão em aula do dia 20/03/2014:

01'05'00 [após a tradução em silêncio e individual do parágrafo catalão para espanhol]

P.: ¿Quién quiere presentar su traducción a la clase?

P.: Vamos a escuchar las traducciones.

P.: ¿Ha sido difícil?

A.: Más o menos

P.: ¿Más o menos? Fijaos en una cosa: es una lengua que nunca habéis aprendido, sin embargo habéis conseguido traducirlo, ¿verdad?

Alunos: ¡Verdad!

P.: ¿Y por qué?

A.: porque es... **parece una mezcla de castellano y de francés y (um bocadinho) de italiano...**

P.: ... **claro... porque el catalán es una lengua...**

Alunos: **románica**

P.: **lo que significa que hay correspondencias lexicales y sintácticas con otras lenguas que ya conocéis y, por eso, habéis conseguido traducirlo.... entonces, vamos a escuchar las traducciones... todos atentos...**

Parágrafo em catalão:

Com ja us he dit abans, parlo català com la meva llengua materna. El català és una llengua romànica que es parla a Catalunya, al País Valencià (tot i que els valencians diuen que parlen Idioma Valencià), a Andorra, on és la llengua oficial, a les illes Balears i a l'Alguer, una ciutat de l'illa de Sardenya (Itàlia).

01'07'01 [Tradução oral do parágrafo em catalão para espanhol]:

A2: Como ya os he dicho antes, hablo catalán como mi lengua materna. Es una lengua románica que se habla en Cataluña, en Valencia. Todos los valencianos dicen que hablan un idioma, **el valenciano, Andorra, Islas Baleares y Alguer...**

P.: Andorra... **ahí será traducida con la a que viene antes ¿el catalán se habla dónde?**

A2.: Aqui não diz isso ...

P.: entonces, ¿qué dice? es parla a Catalunya... **¿a qué preposición corresponde esa a en español?**

Alunos: *en*

P.: Sí, ¡muy bien! ¡Muy bien Biatriz!... todavía no hemos terminado...

A2: **y en Alguer**, una ciudad de la isla de Cerdeña.

Também durante esta atividade os alunos identificaram que o “a” na construção sintática do catalão “es parla a Catalunya” corresponde à preposição “en” na língua espanhola.

Não obstante, e como teremos oportunidade de verificar com a análise das próximas subcategorias, foi essencialmente no âmbito lexical que se realizaram as aprendizagens mais significativas.

1.2.2.2. Conhecimento de algumas similitudes interlinguísticas (correspondências lexicais entre línguas românicas)

É natural que ao longo desta experiência os nossos discentes tenham adquirido conhecimentos de algumas similitudes interlinguísticas, nomeadamente algumas correspondências lexicais entre línguas românicas. Não obstante, os dados que recolhemos dizem respeito sobretudo à resolução do exercício 2.1. da ficha *¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!* (cf. anexo 2, doc. 6):

Sessão em aula do dia 20/05/2014:

01'13 [Após a leitura do texto sobre as línguas românicas]

P: De todo esto que está aquí, ¿qué habéis entendido?

A8: que **hay semejanzas entre el italiano, el francés, el español, el portugués...**

P: ¡muy bien! que tienen correspondencias de estructuras frásicas y de vocabulario...

01'15'12 – 01'16'51 (Tempo que demoraram a fazer o exercício)

01'17'28 [Início da correção do exercício no quadro]

P: Entonces: la región, igual a qué lengua?

A6: francés

P: francés, ¿verdad?

P: ¿la playa?

A6: la misma raíz de las otras

P.: sí, muy bien...

P.: ¿la ciudad?

A4: igual al catalán

P: muy bien, ¿cuál es la diferencia en relación con el portugués? ¿farmacia?

A4: no lleva tilde

P: ¿y la palabra hospital?

A.: igual

P.: bien, seguimos...

[Depois do exercício todo corrigido no quadro]

P.: ¡Muy bien! ¿Todos tenéis así?

Alunos: sí

P.: a ver... el restaurante... ¿igual a qué lengua?

A.: al portugués

P.: ¿la escuela?

A3.: italiano, con dos vocales en el medio de la raíz

P.: ¡italiano! ¡muy bien!

P.: y el museo... ¿igual a qué lengua?

Alunos: italiano

A análise do decurso desta breve atividade sugere que os alunos resolveram o exercício com muita facilidade, tendo identificado com rapidez os vocábulos espanhóis (la región, la playa, la ciudad, el hotel, la farmacia, el hospital, el restaurante, la escuela, el museo) correspondentes aos vocábulos das restantes línguas e, de igual forma, as correspondências lexicais entre as diversas línguas. No que a isto diz respeito, foram bastantes os alunos a mencionarem, em resposta à questão 16 do questionário final (cf. anexo 5), as vantagens da prática da intercompreensão na aquisição de vocabulário:

“[...] Com isto podemos ver semelhanças do espanhol com outras línguas e aprender novo vocabulário” A2

“Tem vantagens, porque conectamos com alunos de outros países, e isso possibilita-nos a instruir mais o nosso vocabulário” A3

“Por vezes existem palavras de outras línguas com pareências com o espanhol e se não soubessemos espanhol não sabíamos o significado dessa palavra” A5

“Ajuda bastante na aprendizagem do espanhol e de outras dessas línguas” A9

“Tem bastante interesse praticar a intercompreensão para a minha aprendizagem do espanhol para aprender algumas palavras comuns às várias línguas românicas, praticar espanhol, para tentar compreender e traduzir alguns textos em línguas que não são a língua materna” A4

“Tem vantagens, sim, saí desta experiência no galanet a saber mais vocabulário espanhol e de outras línguas, conhecimento mais extenso” A7

“Permite-nos aprender mais vocabulário semelhante em várias línguas” A13

O cruzamento das nossas observações com esta recolha de crenças dos alunos permite-nos concluir que os alunos assimilaram a ideia de que a transformação do latim originou uma série de raízes comuns entre as línguas românicas que geralmente não se encontram nas línguas pertencentes a outras famílias de línguas.

1.2.2.3. Conhecimento de algumas particularidades interlinguísticas das línguas românicas em presença na plataforma Galanet (particularidades consonânticas do espanhol)

Em relação a esta subcategoria, convém mencionar que a curta duração das nossas sessões, com apenas um exercício especificamente direcionado a este conteúdo, não permitiu efetuar aprendizagens muito alargadas. Assim, centrar-nos-emos apenas nas evidências recolhidas ao longo da realização do exercício 2.2. da ficha *¿Poliglota?, No, ¡plurilingüe!* (cf. anexo 2 , doc. 6):

Sessão em aula do dia 20/03/2014:

01'22'26 (Início da correção do exercício 2.2. no quadro)

P.: entonces, la montaña... muy bien... ¿cuál es la particularidad de la lengua española? ¿En francés que grupo consonántico tenéis?

A4.: um g e um n

P.: ¿y en italiano?

Alunos.: también

P.: ¿en catalán?

Alunos: n e y

P.: y en portugués?

Alunos: ene y hache

P.: entonces, ¿y qué vamos a observar en español?

A3: **que la nh del portugués corresponde a la eñe**

P.: ¿Otras palabras que conocéis?

A8: **España**

A10: **Cataluña**

A15: **español**

A observação da realização deste exercício mostra-nos que os alunos perceberam, na sequência do exercício anterior que potenciou a identificação de correspondências lexicais, que embora as línguas românicas tenham muitos vocábulos com raízes comuns, cada língua tem as suas particularidades.

01'24'27 [Início da correção das restantes palavras]

P.: a ver, por favor ahora, atentos, todos atentos a la pizarra... Inês ha hecho algo muy bien... ¿qué ha sido?

Alunos: **ha sustituido la efe por una hache**

P.: Sí, una particularidad en la evolución de la lengua española...

P.: Y Inês podría tener todo bien escrito si se hubiera fijado en el portugués...

P.: La palabra que está en portugués, “folha”, la f...

A12.: **cambia a h**

P.: ¿y la ll?

A3.: a jota

P.: ¡muy bien!

P.: ¿será el o la hoja?

A3.: la hoja

P.: la hoja

P.: Y, para terminar, ¿el verbo...?

A11.: hacer...

P.: hacer

Como podemos ver, os alunos corresponderam ao solicitado, tendo identificado, na língua espanhola, o equivalente das palavras apresentadas nas restantes colunas: la montaña, el humo, el horno, la hoja, hacer.

As respostas dos alunos à questão 9 do questionário final (cf. anexo 5) – *És capaz de assinalar uma/duas particularidades linguísticas (traços distintivos) do espanhol em relação às restantes línguas românicas?* – revelam a consciência destes das aprendizagens efetivadas a este respeito. Curiosamente, parece-nos que grande parte das particularidades assinaladas pelos alunos foram precisamente aquelas que foram assimiladas no decurso da realização do exercício acima transcrito:

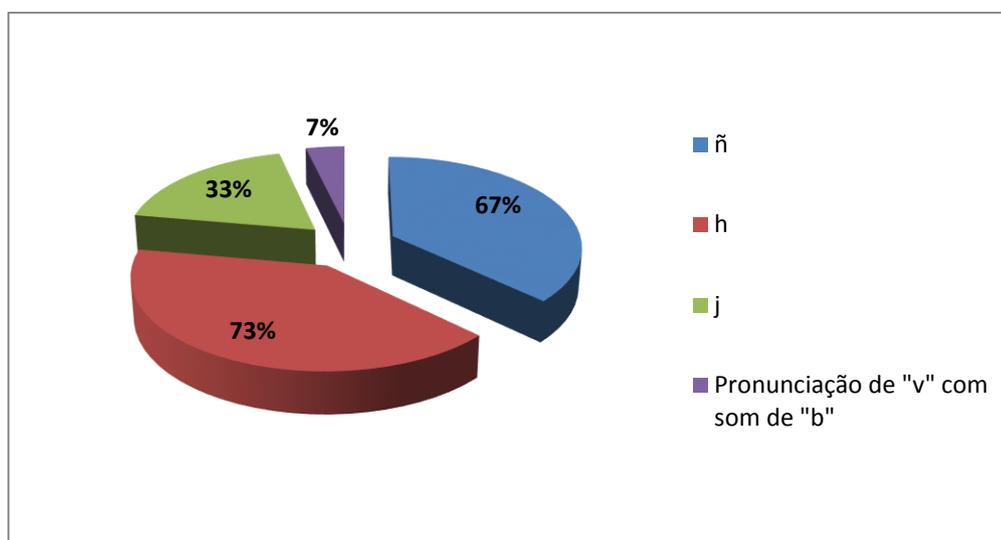


Gráfico 8: Respostas dos alunos sobre as particularidades linguísticas do espanhol em relação às restantes línguas românicas (Questão 9 do questionário final)

Neste prisma, entre as principais aprendizagens no quadro de evolução fonética da língua espanhola estão as letras “h” e “ñ”, com 73% e 67% dos alunos (respetivamente) a assinalarem estas particularidades consonânticas. Para além disso, ainda houve quem se referisse à pronúncia do “v” com som de “b” (7%) e à letra “j” (33%) em contraste com a língua portuguesa, o que consideramos corretamente, de acordo com os exemplos que nos chegaram, expostos na tabela que se segue:

Alunos	<i>És capaz de assinalar uma/duas particularidades linguísticas (traços distintivos) do espanhol em relação às restantes línguas românicas?</i>
--------	---

A1	f – hacer/ nh – ñ; exemplo – ejemplo
A2	As letras j, h são particularidades em relação a outras línguas românicas, assim como a letra ñ.
A3	A letra “j” é uma particularidade em relação a outras línguas românicas, e a letra “ñ” também.
A4	A pronúncia do “v” com o som de “b” ; muitas palavras escritas com “f” em português escrevem-se com “H” em espanhol
A5	Existem palavras que basta mudar uma letra porém continua igual a outra língua por exemplo Espanhol: h → f português → hada → fada → hormiga → formiga
A6	Não
A7	nh – ñ (amanhã – mañana) f – h (fumo – humo) x – j (exercício – ejercicio)
A8	A letra “j” é uma particularidade em relação às outras línguas românicas tal como a letra “h” e “ñ”.
A9	A letra “x” muda para “j” em espanhol
A10	A letra “ñ” é uma particularidade em relação às outras línguas
A11	A letra “j” é uma particularidade em relação às restantes línguas românicas e a letra “h” “ñ” também. Por exemplo, “fumo” em espanhol é “humo”, logo, substituímos o “f” por “h”.
A12	Espanhol tem particularidades em relação a outras línguas românicas, como português por exemplo a maioria das palavras começadas por “f” em português, passam a “h”, por exemplo: fazer → hacer
A13	A letra “j”, “ñ” e “h” são uma das particularidades do espanhol em relação às restantes línguas. Sempre que em português, francês e italiano é “f” em espanhol é “h”; exemplo: fazer → hacer
A14	A letra ñ A letra H
A15	Português → nh; f → h; ejemplo – exemplo

Tabela 9: Coletânea das respostas dos alunos à questão 9 do questionário final

O acrescento de outras novas particularidades consonânticas, diferentes das que tinham sido exploradas no exercício da ficha *¿poliglota? No, ¡plurilingüe!* (e que assinalamos a negrito na tabela), demonstra que os alunos mais atentos acabaram por explorar diferenças entre as diversas línguas românicas que não tinham sido estudadas em aula.

1.2.3. Conhecimento de referências culturais

1.2.3.1. Disposição de referências culturais suscetíveis de estruturar o conhecimento implícito e explícito do mundo

Embora todas as atividades levadas a cabo ao longo desta experiência tenham, de alguma forma, facultado referências culturais suscetíveis de estruturar o conhecimento implícito e explícito do mundo, referir-nos-emos, aqui, apenas àquelas que nos foi possível observar mais diretamente, decorrentes de: leitura e interpretação de algumas viagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (sessão em aula do dia 11/03/2014); diálogo com os alunos partindo de un *PowerPoint* com as sugestões dos estudantes da equipa de Barcelona, com exploração de quatro breves mensagens que documentam fotografias dos seus lugares preferidos no fórum “Hablamos de nuestra ciudad” (cf. anexo 2, doc. 4) (sessão em aula do dia 20/03/2014); registo das *Attività di ozio/Activités de loisirs/Activitats d’oci/Actividades de ocio* dos galanetianos preferidos dos alunos (cf. anexo 3, doc. 5) (sessão do dia 05/05/2014).

O conjunto destas atividades propiciou o conhecimento de aspetos relativos a lugares/cidades de Espanha e do mundo que só a experiência de quem deambula pelos recantos nos revela. De igual forma, permitiu que os alunos debatessem atividades de ócio e de hábitos quotidianos dos jovens em Espanha em comparação com os jovens noutros países da Europa. Os próprios alunos reconheceram, em resposta à questão 16 do questionário final (cf. anexo 5), a importância da abordagem dos conteúdos socioculturais no âmbito da intercompreensão:

“É bastante interessante praticar a intercompreensão porque conhecemos melhor a cultura de outros países, aprende-mos a comunicar com mais interesse” A1

“Do meu ponto de vista é importante, pois aprende-se mais sobre a cultura dos outros países, e também aprendi muito sobre a cultura de Espanha” A10

“Permite-nos entrar em contacto com a cultura espanhola de uma forma interessante e diferente do costume” A14

Quando questionados sobre as aprendizagens adquiridas no âmbito da intercompreensão (cf. questão 3 do questionário final, anexo 5), 80% dos alunos afirmou ter adquirido referências culturais (conhecimento de vários lugares e de atividades de ócio/hábitos quotidianos próprios de diversas culturas – espanhola, francesa, italiana), como pudemos ver no gráfico 6, que, de novo, aqui se expõe:

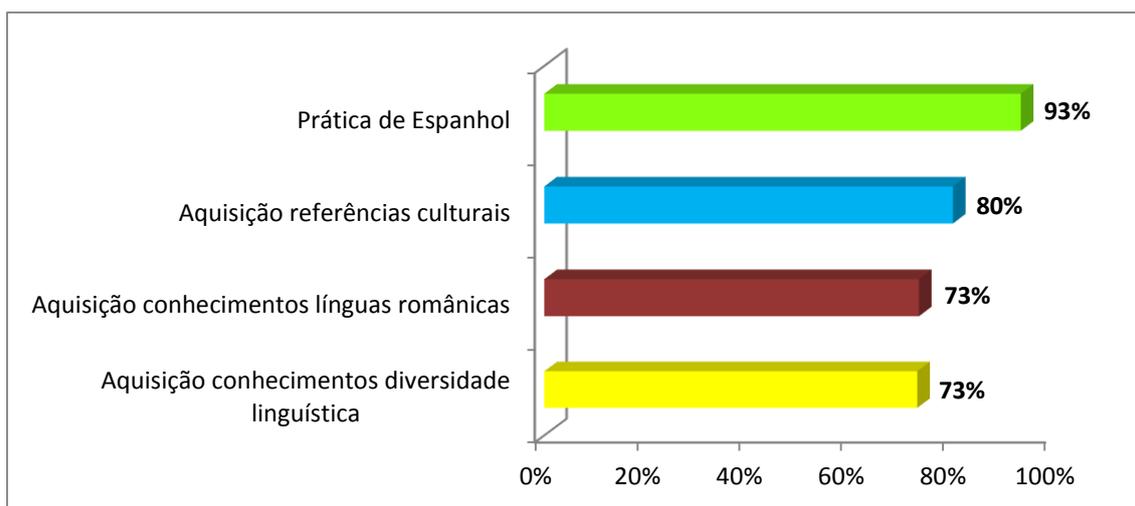


Gráfico 6 – Percepções dos alunos sobre os ganhos linguístico-comunicativos decorrentes das atividades realizadas no âmbito da IC (Questão 3 do questionário final)

Desta forma, pensamos ter ido ao encontro das linhas metodológicas delineadas no Programa de Espanhol em relação ao tratamento dos aspetos socioculturais:

A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projectos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre (Sonsoles, 2001, p. 12).

1.3. Receção/Produção Plurilingue

1.3.1. Estratégias de compreensão e de produção escrita

1.3.1.1. Saber utilizar o que se sabe numa língua para compreender uma outra língua ou produzir numa outra língua

Receção Plurilingue e Produção Plurilingue são duas dimensões apresentadas separadamente pelo referencial de competências do Miriadi. Não obstante, considerando o encadeamento entre as nossas atividades, com a compreensão numa língua e subsequente produção noutra língua, afigurou-se-nos mais ajustado criar uma categoria que englobasse as duas dimensões: receção e produção.

Nesta senda, os principais dados da nossa análise dentro desta subcategoria são os artefactos produzidos pelos alunos, nomeadamente: as apresentações orais dos galanetianos mais interessantes; a tradução do texto catalão para espanhol; as atividades de ócio registadas por escrito na sequência da resolução do exercício “¿Cómo se divierten los galanetianos?” (cf. anexo 3, doc. 5).

A colação entre os perfis publicados na plataforma, principal fonte de informação durante a realização da atividade “Construção do perfil do galanetiano mais interessante” e as suas apresentações orais à turma pelos nossos discentes (cf. anexo 3, doc. 3), demonstra que esta atividade implicou todo um processo de saber-fazer, uma vez que os alunos foram impelidos a saber utilizar o que sabem numa língua para compreender uma outra língua ou produzir numa outra língua (nesta circunstância específica, em espanhol). A tabela que se apresenta expõe as línguas que os alunos tiveram que compreender para redigir e apresentar em espanhol o perfil do galanetiano “mais interessante” e elucida quanto ao êxito desse conjunto de mobilização de conhecimentos linguísticos:

Nome do galanetiano selecionado	Nacionalidade	Línguas em que se encontra redigido o perfil	Correspondência entre os conteúdos dos perfis e das apresentações orais
Francesco	italiana	italiano	Sim

Ewen Amosse	francesa	francês	Sim
Cloé	francesa	espanhol, mas a aluna que apresentou não se limitou à cópia, formulou frases novas	Sim
Clara	italiana	italiano	Sim
Irene	espanhola	espanhol, mas a aluna que apresentou não se limitou à cópia, formulou frases novas	Sim
Alberto	espanhola	espanhol, catalão, francês	Sim
Anna	italiana	italiano	Sim
Claudia	italiana	italiano	Sim
Cloé	francesa	espanhol, mas o aluno não se limitou à cópia, formulou frases novas	Sim
Clara	italiana	italiano	Sim
Irene	italiana	italiano, francês	Sim
Martina	italiana	italiano	Sim
Alice Milesi	italiana	italiano	Sim
Dante Turco	italiana	italiano	Sim

Tabela 10: Línguas compreendidas pelos sujeitos no decurso da atividade "Construção do perfil do galanetiano mais interessante"

À semelhança da anterior, também as atividades de tradução do texto em catalão para espanhol e de preenchimento em espanhol das atividades de ócio dos galanetianos italianos, franceses e espanhóis (cf. anexo 2, docs. 6 e 7 e anexo 3, doc. 5) mobilizaram uma série de estratégias de compreensão/expressão escrita, nomeadamente, e segundo a delimitação descritiva do CARAP³⁸: saber observar/analisar as formas e os funcionamentos

³⁸ Cf. CARAP, 2007, "Les savoir-faire", especificamente: 1.2. "Savoir observer/analyser des formes et des fonctionnements linguistiques" (p. 87); 2.3.3. "Savoir identifier des langues sur la base de mots connus/d'expressions connues"; 2.3.4. "Savoir identifier des langues sur la base des marques grammaticales" (p. 89); 3.4. "Savoir percevoir la proximité lexicale" (p. 91).

linguísticos; saber identificar as línguas através de palavras/expressões conhecidas; saber perceber a proximidade lexical.

Interrogados a propósito das estratégias de acesso à compreensão das línguas românicas (cf. questão 5 do questionário final, anexo 5), grande parte dos alunos referiu o contexto e a leitura global como estratégias de acesso à compreensão das línguas românicas:

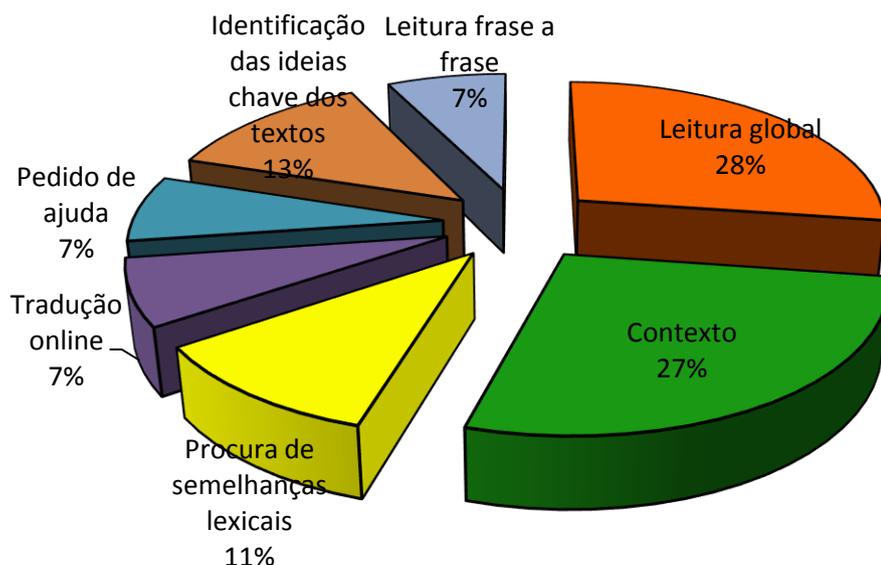


Gráfico 9: Percepções dos alunos sobre as estratégias utilizadas no acesso à compreensão das línguas românicas (Questão 5 do questionário final)

Não obstante, o confronto das crenças dos alunos com as suas práticas indicia-nos que não há uma conformidade entre a consciência que têm das estratégias utilizadas e aquilo que, na prática, observámos. Na verdade, a análise das nossas observações, registadas no decurso destas atividades, sustenta a percepção de que o modelo de compreensão em leitura predominantemente usado pelos alunos parece ter sido uma procura da reconstrução do significado a partir do reconhecimento das palavras até chegar a frases ou parágrafos (cf. anexo 4, doc. 5, notas de campo da sessão em aula do dia 05/05/2014).

Identificadas algumas transparências, atualizados alguns conhecimentos prévios em relação ao funcionamento da língua, observámos que o passo seguinte dado pelos alunos foi, em geral, procurar reconstruir o significado da frase ou do texto, colmatando as falhas de descodificação de certas palavras por meio de exercícios de inferência. Embora as respostas dos alunos à questão 5 do questionário final não espelhe as nossas observações, a leitura do gráfico 10 indicia, porém, alguma consciência dos discentes em relação ao facto

de os significados das palavras só adquirirem verdadeiro sentido em contexto, pois praticamente metade dos alunos revelou ter acedido à compreensão das línguas românicas pelo contexto.

No que a isto diz respeito, as respostas dos alunos às questões 6, 7 e 8 do questionário final (cf. questões 6, 7 e 8 do questionário final, anexo 5), revelaram, no entanto, a consciência de terem mobilizado/transferido conhecimentos de umas línguas para as outras neste processo de acesso ao significado:

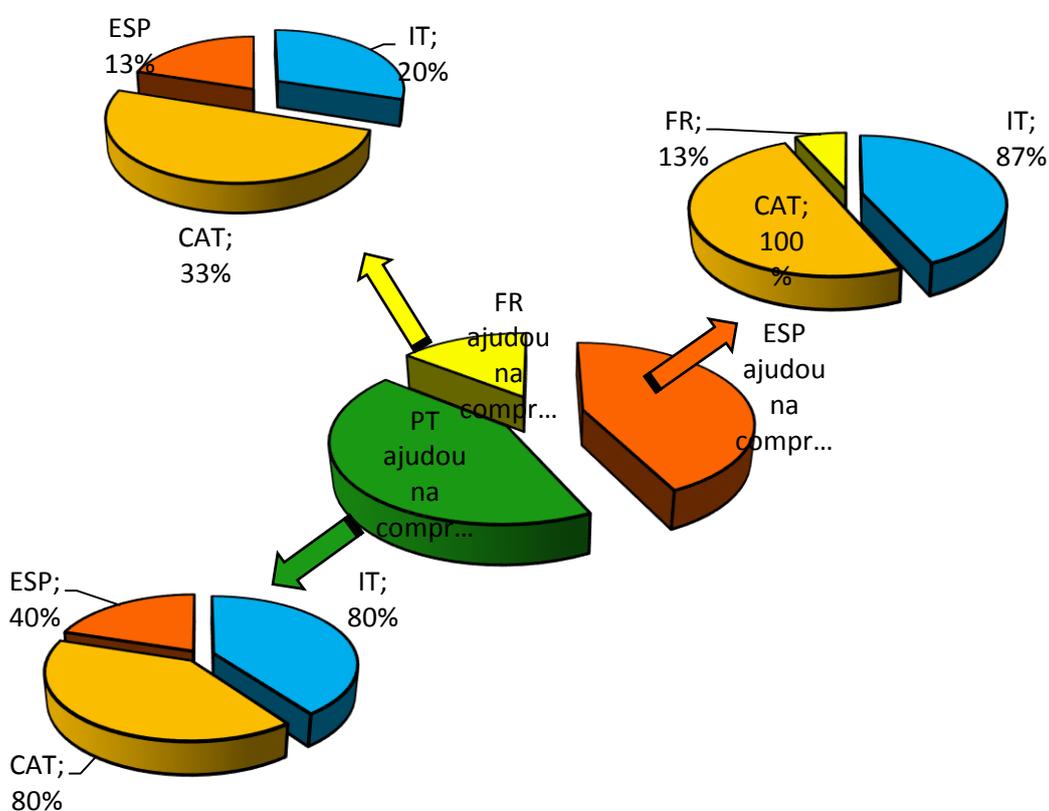


Gráfico 10: Perceções dos alunos sobre a mobilização de conhecimentos interlínguas (Questões 6, 7 e 8 do questionário final)

A leitura geral do gráfico patenteia que a maior parte dos alunos tem plena consciência da importância dos conhecimentos das línguas espanhola e portuguesa no acesso à compreensão do italiano, do catalão e do francês, embora seja bastante inferior o número de alunos a assinalar o contributo do espanhol e do português para a compreensão do francês, bem como o contributo do francês para a compreensão do italiano, do catalão e do espanhol.

Assim, relativamente ao **espanhol**:

87% dos alunos afirmou que o espanhol ajudou na compreensão do italiano;

100% afirmou que o espanhol ajudou na compreensão do catalão;

13% afirmou que o espanhol ajudou na compreensão do francês.

Relativamente ao **português**:

80% dos alunos afirmou que o português ajudou na compreensão do italiano;

80% afirmou que o português ajudou na compreensão do catalão;

40% afirmou que o português ajudou na compreensão do francês.

Relativamente ao **francês**:

20% dos alunos afirmou que o francês ajudou na compreensão do italiano;

33% afirmou que o francês ajudou na compreensão do catalão;

13% afirmou que o francês ajudou na compreensão do espanhol.

Naturalmente, a percepção dos alunos tem a ver não só com as suas conceções em relação ao grau de proximidade entre as várias línguas, mas, sobretudo, com o domínio que possuem dessas mesmas línguas. De facto, grande parte dos alunos afirmou, durante as nossas aulas, que o francês já tinha caído no olvidamento. O delineamento do seu próprio perfil linguístico evidencia precisamente isso, como podemos inferir da leitura dos gráficos que dão conta das percepções dos alunos em relação às competências parciais de cada língua, já que, em relação ao francês: 40% afirmou compreender razoavelmente e 33% pouco; 47% afirmou ler razoavelmente e 27% pouco; 67% afirmou falar pouco e 13% nada; 47% afirmou escrever pouco 27% nada (cf. gráficos 1, 2, 3 e 4).

1.4. Balanço geral

Tendo sido bastantes as atividades dirigidas ao desempenho da competência comunicativa³⁹, não é de estranhar que, confrontando as nossas práticas com as representações dos alunos a propósito delas, encontremos uma linha de conformidade entre ambas. Com efeito, como também tivemos oportunidade de verificar na análise da subcategoria *Aquisição de conhecimentos sobre as línguas românicas* (cf. SubC 4.1.), 93%

³⁹ Segundo o Programa de Espanhol (Nível Iniciação 10º ano), “O objetivo principal da aprendizagem de línguas é o desempenho da **competência comunicativa** [...]. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender) (Sonsoles, 2001, p. 18)

dos alunos afirmou ter praticado espanhol no decurso desta experiência de integração curricular da IC no ensino de ELE. As respostas dos alunos à questão *A obrigatoriedade de te exprimires em espanhol constituiu um obstáculo à tua participação?* (Cf. questão 14 do questionário final, anexo 5) evidenciam uma atitude positiva face ao uso da língua espanhola em circunstâncias inusuais e de completa novidade em contexto escolar:



Gráfico 11: Perceções dos alunos em relação à sua participação em espanhol na plataforma Galanet (Questão 14 do questionário final)



Gráfico 12: Perceções dos alunos em relação às suas dificuldades em espanhol (Questão 15 do questionário final)

Efetivamente, estes resultados vão ao encontro das perceções manifestadas pelos alunos aquando da construção do seu perfil linguístico e respetiva organização das

competências parciais (cf. gráficos 1, 2, 3 e 4) e demonstram-nos que a maioria dos discentes manifesta uma grande confiança nas suas capacidades.

As crenças dos discentes em relação ao seu bom domínio da língua podem explicar, em grande parte, essa atitude de à-vontade em se exprimirem em espanhol num ambiente de aprendizagem, que, sendo virtual e propugnador de uma competência plurilingue que se quer “compósita e desequilibrada”⁴⁰ acaba por atenuar a inibição própria do contexto de sala de aula, que ainda concede particular destaque à competência monolingue baseada na perfeição linguística de um falante ideal. A apreciação feita pelos alunos do trabalho efetuado na plataforma Galanet (cf. questão 10 do questionário final, anexo 5) revela uma satisfação geral, como podemos depreender da leitura do gráfico:

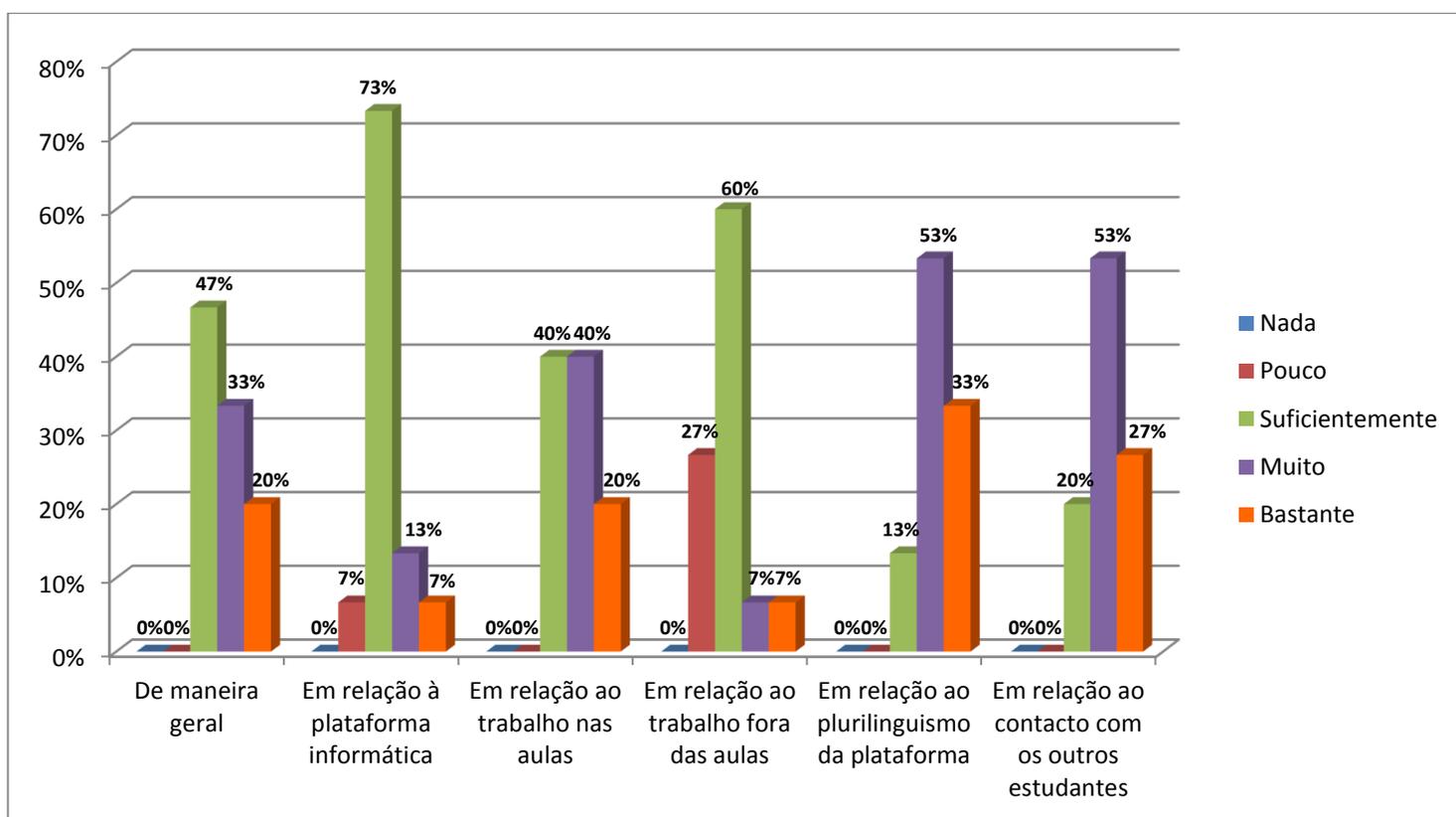


Gráfico 13: Apreciação dos alunos em relação ao trabalho efetuado na plataforma Galanet (Questão 10 do questionário final)

⁴⁰ Termos de Andrade & Araújo e Sá, 2003, p. 493.

De facto, esta experiência na plataforma Galanet permitiu, de acordo com as linhas orientadoras do currículo da disciplina⁴¹, centrar o currículo no aluno ao pressupor um programa de ação pedagógica com metodologias capazes de ir ao encontro das suas experiências e interesses. Na realidade, as nossas sessões em sala de aula colheram os contributos de todo o trabalho desenvolvido ao longo da sessão da plataforma Galanet, uma vez que uma boa parte dos alunos travou conhecimentos com os diversos participantes no projeto, tendo chegado, alguns deles, a desenvolver uma relação afetiva com alguns dos colegas provenientes de várias nacionalidades linguísticas. Posto isto, foi possível uma abordagem fenomenológica que colocasse a tónica na experiência subjetiva dos alunos devido a dois grandes prismas. Por um lado, a plataforma Galanet deixou conhecer pormenores da vida pessoal dos nossos discentes que o contexto exclusivo de sala de aula não propicia, ao aceder a blogs pessoais, fotos, preferências musicais, contactos interpessoais, *etc.* Por outro lado e de igual forma, as várias atividades desenvolvidas no âmbito da intercompreensão facultou-nos uma maior compreensão do quadro de referências de cada aluno a partir do acesso ao conhecimento que eles próprios tinham adquirido do outro. A conjugação desta panóplia de fatores constituiu uma mais-valia na planificação de sessões em sala de aula com um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno.

Importa ainda referir que o recurso à plataforma Galanet como único suporte de comunicação entre os estudantes e, igualmente, como principal manancial de materiais didáticos autênticos, levou, por um lado, a “fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola” e, por outro, a “implementar a utilização dos *media* e das novas tecnologias como instrumentos de informação e comunicação” (Sonsoles, 2001, p. 7).

Como nos ilustra o gráfico 14 relativo à apreciação do trabalho desenvolvido em Galanet, os aspetos mais valorizados pelos alunos foram, claramente, o ambiente plurilingue da plataforma e o contacto com os outros estudantes⁴², seguindo-se o trabalho desenvolvido nas aulas. Efetuando o cruzamento destes dados com a autoavaliação dos alunos em relação à sua participação (em aulas e fora de aulas), verificamos que há uma

⁴¹ “Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projectos que se propõem devem ter em conta as necessidades e interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles sem cair nos tópicos académicos de sempre [...]” (Sonsoles, 2001, p. 12)

⁴² Esta constatação vai ao encontro do que já havia denotado Ollivier, para quem a maior inovação (entre os materiais didáticos propostos pelos vários projetos) se deu com o Galanet, graças à interação que proporciona entre aprendentes em diferentes línguas (Ollivier, 2013, p. 13).

consonância entre a apreciação positiva que fazem do trabalho desenvolvido na plataforma durante as aulas e a sua própria participação em aulas:

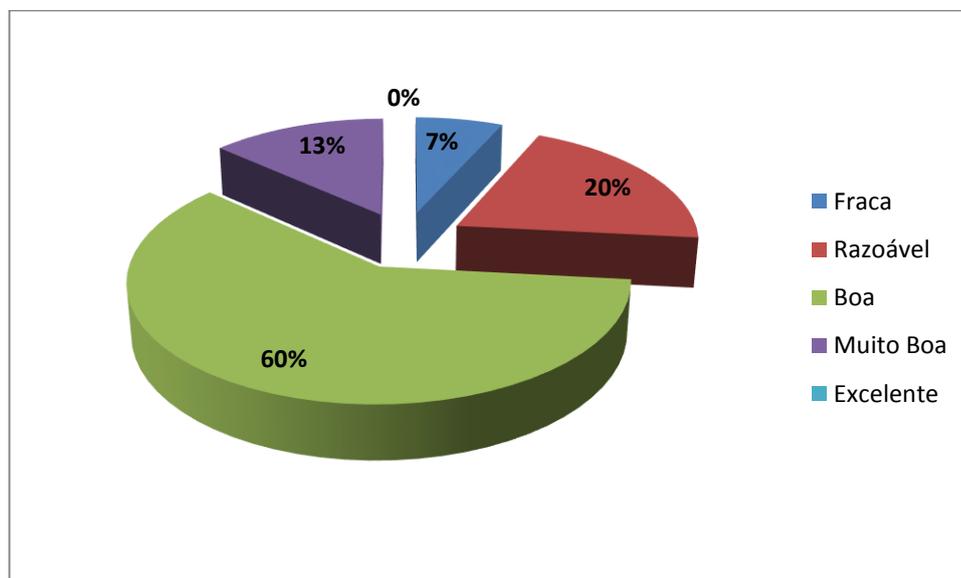


Gráfico 14: Autoavaliação dos alunos em relação à sua participação em aulas (Questão 11 do questionário final)

Não obstante, confrontadas as nossas observações com as concepções dos alunos, convém ressaltar que os discentes subvalorizaram a sua participação em aulas, uma vez que, embora com uma participação inicialmente tímida, evoluíram bastante com o decorrer das sessões, implicando-se interessadamente e produzindo artefactos orais e escritos indicativos de aprendizagens significativas. A este propósito, partilhamos da constatação de Rogers, para quem “a aprendizagem que envolve a auto-iniciativa por parte do aluno e a pessoa na sua totalidade, ou seja, dimensões afectiva e intelectual, torna-se mais duradoura e sólida” (Rogers, 1986, p. 136-137).

Por outro lado, menos positiva se revelou a apreciação dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido na plataforma fora das aulas e a sua própria participação em contexto extra-aula:

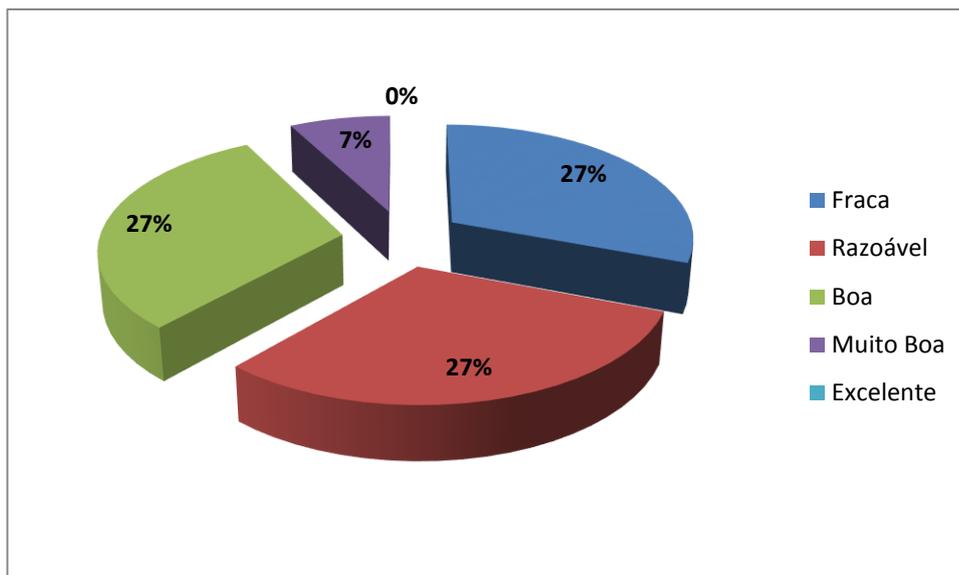


Gráfico 15: Autoavaliação dos alunos em relação à sua participação fora de aulas (Questão 11 do questionário final)

Estas percepções dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas e relativamente à sua própria participação, em contexto aula e extra-aula, vão ao encontro das nossas práticas e daquilo que nos foi possível observar no que concerne ao envolvimento dos alunos nas diversas tarefas. Na verdade, a docente planificou mais atividades a realizar em contexto de aula do que a realizar fora da aula, o que possivelmente terá condicionado a implicação dos alunos nas diversas tarefas propostas.

Os constrangimentos decorrentes de uma série de organização de pormenores condicionantes de todo o processo de participação fora das aulas, tais como a falta de acesso à internet fora da escola ou o desajuste de horários, também acabaram por determinar uma planificação global mais centrada na sala de aula. Para além disso, o facto de a docente não ser a professora titular da turma acabou por condicionar toda a planificação e dinamização desta experiência de integração curricular da IC em aula e fora da sala de aula. Esperamos, portanto, vir a ter a oportunidade que nos possibilite pensar e repensar soluções que enfatizem mais o trabalho não só extra-aula, mas também em aula, propiciador de uma maior interação entre os diversos participantes na plataforma, e, por conseguinte, promotor da autonomia do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E a audácia é desprezar os subterfúgios iluminando o desconhecido...

Rui Torrão

Tendo sido uma iniciativa realizada numa lógica de investigação-ação e, portanto, com o objetivo de “compreender para intervir” e, “simultaneamente, intervir para compreender” (Alarcão, 2010, p. 70), em investigação colaborativa nacional e internacional, este trabalho permitiu-nos olhar para a DL na perspetiva apresentada por Andrade *et al.*: “intervencionista”, “exploratória”, “espaço de teorização pessoal” (1994, p. 21). Nesta esteira, ao longo da planificação, experimentação e avaliação desta proposta de integração curricular da IC em contexto de ensino secundário foi possível identificar alguns contributos, mas também algumas fragilidades, que agora epitomizamos e recordamos em relação: ao contexto, às metodologias, aos alunos, ao desenvolvimento de competências e à sociedade, para seguir a lógica enunciativa do relatório⁴³ elaborado no âmbito do lote 7 do projeto MIRIADI, em que o presente trabalho se enquadra.

Contexto – A IC promoveu a partilha pedagógica entre professores e alunos de estabelecimentos nacionais e estrangeiros através da experiência de trabalho decorrente da plataforma Galanet, tanto com a planificação de algumas atividades em conjunto como com a criação de materiais didáticos autênticos através das publicações nos diversos fóruns. Apesar disso, deveriam ter sido envidados esforços no sentido de planificar um trabalho mais articulado, colaborativo e interdisciplinar promotor de uma Didática Integrada de Línguas na escola, em geral, e nos grupos de línguas da escola, em particular.

Metodologias – Esta experiência de integração da IC no terreno secundário ajudou, com a aplicação de algumas metodologias para a aprendizagem integrada de línguas, a perceber a importância destas iniciativas para superar a especialização artificial que muitas vezes caracteriza a didática setorial da língua, permitindo que os alunos estendessem a sua competência linguístico-comunicativa a diversas línguas.

⁴³ Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension – Rapport*. Prestation 7. 1., . (s. l.). Copyright: Miriadi.

Alunos – Ao relacionarem-se com diferentes línguas, os alunos descobriram a sua beleza reconstruindo imagens que possuíam acerca delas e “apaixonando-se” por algumas, como foi o caso do italiano e do catalão. Por outro lado, a IC também potenciou o desenvolvimento do conhecimento sobre outras culturas, nomeadamente as atividades de ócio dos jovens europeus, em geral, e dos espanhóis, em particular. Acresce referir, ainda, o papel da IC como consciencialização das relações entre as línguas, pois foi possível levar os alunos a tomarem consciência das pontes existentes entre as línguas românicas, identificando semelhanças e diferenças (lexicais, sintáticas) proximidades e distâncias. Disso exemplo foi a consciencialização da importância do latim como língua de referência, como tronco comum às línguas românicas em contexto de comunicação intercultural.

Desenvolvimento de competências – Ao longo deste trabalho verificámos que a ligação com diferentes línguas e seus falantes levou os alunos a desenvolverem a sua curiosidade e interesse pela diversidade linguística, aumentando o seu desejo de aprender outras línguas, nomeadamente o espanhol. De igual forma, este trabalho em IC levou os alunos a compreenderem que a aprendizagem de uma língua pode envolver o desenvolvimento de competência (s) parcial (ais) e dissociadas, em função das necessidades momentâneas e futuras de cada um.

Para além disso, a realização de atividades de identificação de semelhanças e diferenças entre línguas, hipóteses de transferência linguística e identificação de parentescos linguísticos permitiu não só a reflexão sobre a língua materna portuguesa como também o desenvolvimento da destreza cognitiva dos sujeitos implicados.

Sociedade – O contacto com várias realidades que demonstram a diversidade da sociedade atual, proporcionado por esta experiência de trabalho na plataforma Galanet, sublinhou na consciência dos alunos a importância do respeito pelo outro num mundo multicultural e global. De igual forma, acentuou nos alunos o entendimento das línguas como detentoras de uma dimensão cultural, social, ética e política ao levá-los a associarem as línguas a rostos, hábitos e tradições.

Focalizemos, agora, um pouco mais o nosso olhar na relação entre as fragilidades decorrentes da atual proposta e aquelas que foram assinaladas pelos atores educativos participantes no desenvolvimento de ações de integração curricular da IC em contexto de

ensino secundário. Primeiramente, importa relevar que os constrangimentos identificados resultaram da elaboração de uma síntese⁴⁴ que reúne os principais “atouts e contraintes” emergentes de uma análise de discursos e práticas reais dos diversos participantes integrados nas equipas de parceiros do lote de trabalho 7, em que se enquadra o presente trabalho, e, portanto, verificáveis ou não noutros contextos e noutras práticas, dependendo da cultura docente de cada ator e/ou das contingências da natureza de cada situação. Com efeito, à semelhança do que já haviam identificado as equipas de parceiros do lote, sentimos como necessidades mais prementes as formações de cariz prático por parte dos professores e a planificação de atividades que promovam a competência da oralidade.

Por outro lado, se foi identificada como “contrainte” a “necessidade de adaptação do programa e reformulação da planificação”⁴⁵, gostaríamos de ressaltar que nós não o sentimos como tal, uma vez que a diversidade de temáticas e de trabalhos propostos em Galanet facultou uma boa coadunação com os aspetos socioculturais e com os conteúdos linguísticos e comunicativos planificados para a disciplina de Espanhol. Poderemos, inclusive, perguntarmo-nos se muitas das contrariedades que vão surgindo no decurso da nossa prática profissional não advêm, frequentemente, de representações enraizadas que importa desconstruir e de práticas que importa reequacionar?

Na sequência de tudo o que acaba de ser exposto, podemos asseverar que esta experiência de integração curricular da IC no ensino de ELE, decorrente do desenvolvimento de uma sessão na plataforma Galanet, concorreu determinantemente para o desenvolvimento curricular da disciplina de Espanhol. Para tal, foi necessária uma leitura do currículo enquanto “passível de jogos de significações” (Tadeu da Silva, 2006, citado por Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, 2014, p. 263), o que se enquadra na perspetiva apresentada pelo Ministério da Educação, que ressalva “a adaptação curricular, não só aos diferentes cursos como também a cada grupo e a cada aula, para ir ao encontro da diversidade de alunos”⁴⁶ (Sonsoles, 2001, p. 5).

Nesta senda, e na linha do que já tínhamos refletido ao longo do capítulo I, tentámos organizar as aprendizagens, pensando o currículo de línguas e o repertório de

⁴⁴ Cf. relatório elaborado pelo lote 7 no âmbito do projeto MIRIADI: Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension – Rapport*. Prestation 7.1. (s. l.). Copyright: Miriadi.

⁴⁵ Cf. relatório elaborado pelo lote 7 no âmbito do projeto MIRIADI: Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension – Rapport*. Prestation 7.1. (s. l.). Copyright: Miriadi, p. 34.

⁴⁶ Cf. Capítulo I, Enquadramento Teórico, ponto 2.2. “As questões de integração curricular”.

recursos plurilíngues e interculturais na sua globalidade criando “une culture de curriculum commune à travers toutes les langues, y compris de la langue de scolarisation” (Egli Cuenat, 2009, p. 3)⁴⁷.

Efetivamente, a análise dos dados recolhidos permite-nos concluir que as atividades realizadas no âmbito desta experiência, planificadas em consonância com o desenvolvimento de uma sessão Galanet e com a planificação anual prevista para a disciplina, levou os discentes a melhorarem o desempenho da sua competência comunicativa que contribuiu, de alguma forma, para o desenvolvimento dos saberes enunciados nos documentos reguladores do ensino de ELE, nomeadamente no Programa de Espanhol para o ensino secundário: saberes, saber-ser, saber-fazer (Sonsoles, 2001, p. 18)⁴⁸.

Assim, se os resultados da esfera da dimensão “O sujeito Plurilíngue e a Aprendizagem” indicaram uma promoção do “desenvolvimento equilibrado de capacidades socioafectivas” (Programa de Espanhol, 2001, p. 7) e, portanto, o desenrolar de certas atitudes e motivações descritas no saber-ser, também os resultados da esfera da dimensão “Línguas e Culturas” manifestaram “o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos” (Sonsoles, 2001, p. 7) respeitantes aos saberes, detalhadamente descritos no CARAP.

De igual forma, os resultados obtidos no âmbito da dimensão “Receção/Produção Plurilíngue” patentearam o desenvolvimento de competências do domínio do saber-fazer e, ademais, o “continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia” (Sonsoles, 2001, p. 7). Na esteira do que já havíamos sublinhado a propósito das diversas definições que gravitam em torno do conceito IC⁴⁹, podemos afirmar que o desenvolvimento dos nossos trabalhos foi ao encontro das duas conceções de IC apresentadas por Ollivier (2013, pp. 17-18)⁵⁰. Por um lado, os resultados mostram que os

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ Os diversos documentos de referência para a aprendizagem de línguas, publicados pelo Conselho da Europa e com base nestes, e em especial o capítulo oitavo do QEER, têm aprofundado as reflexões em torno das questões de integração curricular, postulando que o “conhecimento declarativo [**saberes**] e a competência de realização [**saber-fazer**], juntamente com a competência de aprendizagem [**saber-aprender**], não desempenham apenas um papel específico numa dada língua, mas também um papel transversal e transferível entre línguas (QEER, 2001, p. 232) – cf. capítulo I, Enquadramento Teórico, ponto 2.1. “A promoção do plurilinguismo nos Documentos Reguladores do Ensino de Espanhol Língua Estrangeira: perspetivas, enfoques, aberturas”.

⁴⁹ Cf. Capítulo I – Enquadramento Teórico, ponto 1.2.1. “A noção de Intercompreensão: origem, evolução e definições”.

⁵⁰ *Idem.*

nossos alunos adquiriram e desenvolveram conhecimentos e competências de receção ligadas às semelhanças e diferenças existentes nas línguas da mesma família. Por outro lado, também podemos afirmar que houve interações entre os nossos alunos e os restantes participantes na sessão Galanet que, embora não se exprimindo na mesma língua, se compreenderam.

A vivência de situações de maior cariz intercultural e o contacto com enunciados em diferentes línguas parecem ter sido importantes para aumentar a curiosidade e interesse dos alunos pelas línguas e sua aprendizagem, pois estes enredaram-se afetiva e cognitivamente nas diversas atividades.

Alguns autores, nomeadamente, Janin (2006, p. 85⁵¹) e Doyé (2005, p. 13⁵²) apontam para uma reformulação profunda dos processos de ensino-aprendizagem através da conceção de um curso de línguas que permita a aprendizagem de várias línguas de uma mesma família, com um afastamento do formato da tradicional da aula de língua. A presente experiência de integração curricular da IC numa turma de ELE deixou-nos a convicção, porém, de que nem só os espaços propostos por Janin e por Doyé serão os únicos privilegiados para o desenvolvimento da competência plurilingue. De facto, parece-nos que não temos que nos afastar totalmente do formato mais tradicional de uma aula de língua, que poderá ser ligeira ou totalmente reconfigurada de modo a desenvolvermos métodos intercompreensivos. Nesta senda, ao longo deste trabalho encarámos mais a IC como um complemento do que como uma alternativa ao sistema tradicional do ensino de línguas, colocando a tónica no incremento de situações que proporcionassem aos alunos contactos diversos com sujeitos de diversas nacionalidades que se encontram através das línguas numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem.

No que concerne às limitações do presente trabalho de investigação, estas decorrem, sobretudo, dos constrangimentos temporais e da pouca preparação da investigadora em trabalhos desta índole, pois encontramos-nos a dar os primeiros passos nesta área, o que, certamente, teve impacto na forma como foi conduzida a planificação e a avaliação da presente proposta de integração curricular da IC.

⁵¹ Janin defende “une méthode englobante et comparative fondée sur l’intercompréhension entre langues apparentés” (2006, p. 85).

⁵² Na linha de Janin, Doyé defende que “les nouvelles méthodes devront s’écarter considérablement de celles employées traditionnellement dans l’enseignement des langues” (2005, p. 13).

Outra das limitações do estudo passará, paradoxalmente, pela quantidade e riqueza dos dados obtidos no estudo empírico, cuja análise em toda a sua complexidade e riqueza foi impossível aprofundar.

Muito tem sido feito no campo da DL e muito haverá que fazer, concretamente, para tornar a IC um conceito prático com relevância profissional. Como ficou dito, não nos parece, no entanto, que as soluções passem por propostas radicais tais como as acima apresentadas de Janin ou de Doyé, mas sim pela introdução gradual e paulatina de experiências pontuais como a que agora se apresenta. Assim, afigura-se-nos importante que, no futuro, se venham a desenvolver estudos semelhantes ao aqui apresentado, em que, por um lado, se explore a comunicação síncrona entre os diversos sujeitos (vertente não implementada neste trabalho) e, em que, por outro, se aposte mais na dimensão da oralidade. De igual forma, seria importante uma maior articulação desses trabalhos com os grupos de línguas da escola, em particular, e com a comunidade escolar, em geral, pois a dimensão social das atividades escolares poderia vir a favorecer o empenho, a atenção e o desejo de práticas, no nosso caso, plurilingues e interculturais. No que a este trabalho diz respeito, faltou-nos, claramente, perspetivar o espaço escolar enquanto microcosmo social e espaço de cognição e de afeto que se querem partilhados.

Se a nossa formação inicial em clássicas poderia indiciar já uma sensibilidade mais penetrante para a importância do latim numa aprendizagem integrada das línguas românicas, não poderemos negar, contudo, que este trabalho foi de um grande contributo para o nosso desenvolvimento profissional, pois veio ajudar a desconstruir muitas representações⁵³ que tínhamos no que a isto diz respeito.

Na verdade, por tudo o que ficou dito, a avaliação global da presente experiência de integração curricular da IC, relembra-nos, na senda da alegoria da caverna platónica, que ao libertarmo-nos de falsas crenças descobrimos que “Sabemos muito mais do que julgamos, podemos muito mais do que imaginamos”⁵⁴.

⁵³ Na nota 30, capítulo I, enunciamos algumas dessas representações, muitas delas coincidentes com os mitos identificados e descritos pelas autoras - cf. Melo-Pfeifer, Araújo e Sá & Santos, 2011.

⁵⁴ Frase da autoria de José Saramago, publicada na revista El Mundo, 1998.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Alarcão, I., (1996). Ser Professor Reflexivo, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora, 173-189.
- Alarcão, I., (2010). A *constituição* da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal, *Lingvarvm Arena*, (1/1), 61-79. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf>
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme* (6/1), 3-36.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer S. & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurations épistémologiques d'une didactique des langues? *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)*, (153), 11-24.
- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (2010). Era uma vez a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento. *Cadernos do LALE. Série Reflexões*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, J. da S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, (5), pp. 53-63. Retrieved from: http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&&id_artigo=2049&pesquisa=
- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Lopez Alonso, C.; Melo, S. & Séré, A. (2005). *Galanet: manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I, Moreira, A., Sá, C., Vieira, F. & Araújo e Sá, M. H. (colaboração de I. Alarcão), (1994). Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. *Da análise dos programas à concepção da disciplina*. Porto: SPCE.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação, Ano Europeu das Línguas*, (14), (1-2), 149-168.

- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (Coord.) *et al.* (2003). Análise e Construção da Competência Plurilingue – Alguns Percursos Didáticos. In Neto, A., Nico, J., Chouriço, João Carlos; Costa, Paulo; Mendes, Paulo (Org.), *Didáticas e Metodologias de Investigação - Percursos e Desafios*. Braga: Lusografe, 489-506.
- Andrade, A.I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Olhares sobre a sensibilização à diversidade linguística em Portugal: desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo, *Livre d’Hommage à Michel Candelier*, 255-265.
- Araújo e Sá, M. H. (1999). Investigação, Formação e Ensino: Elementos para uma definição de espaços de diálogos possíveis. In F. Vieira *et al.* (org.), *Educação em Línguas Estrangeiras – Investigação, Formação e Ensino*. Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, 509-522.
- Araújo e Sá, M. H. (2004). Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias. *II Encontro Nacional da SPDLL: Didáticas e Utopias*. Universidade do Algarve, Faro: 13-15 de Maio (texto da conferência, policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. (2012). Chercheurs et enseignants en (inter)action: repères pour des dialogues en intercompréhension. Conferência oral proferida numa das sessões plenárias do Colóquio *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble, Université Stendhal – Grenoble 3 (France), 21- 23 de junho (documento policopiado).
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l’insertion curriculaire de l’intercompréhension – Rapport*. Prestation 7.1. (s. l.). Copyright: Miriadi.
- Beacco J. C. & Byram M. (2007) [2003]. *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l’Europe, Division des politiques linguistiques. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage

- Beacco J. C. (2008). Entretien avec Jean-Claude Beacco. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue?. *Le Français dans le Monde*, n° 355. Retrieved from <http://www.fdlm.org/fle/article/355/beacco.php>.
- Beacco J. C., Cavalli, M., Coste, D., Egli-Cuenat, M., Goulier, F. & Panthier, J. [Beacco *et al.*] (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Practica*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candelier, M. (Coord.) (2007). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Canha, M. B. & Alarcão, I. (2003). A recente investigação em didáctica das línguas estrangeiras em Portugal - sinais de mutação paradigmática. In A. Neto *et al* (org.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e desafios*. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, 507-513.
- Canha, M. B. (2001). *Investigação didáctica e prática docente*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Capucho, F. (2013). La intercomprensión. ¿Uno o varios enfoques? In María Matesanz del Barrio (Ed.), *El plurilinguismo en la enseñanza en España*. Madrid: Editorial Complutense, S. A., 151-171.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe (edição original de 1997).
- Dias, C. M. & Morais, J. A. (2004). Interacção em Sala de Aula: Observação e Análise. *Referência, 11*. Porto: Porto Editora, 49-58.

- Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Egli Cuenat, M. (2009). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et Profil européen. *SemLang* (6), 1-15.
- Escudé, P. (2011). Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão* (2), 93-115. Retrieved from <http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf>
- Ferrão Tavares, (2010). O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições. In C. & Ollivier, C. (Coord.) *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, (1). Retrieved from http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreensao_1.pdf
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Jamet, M. C. & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, (1), 9-28. Retrieved from http://www.redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreens%C3%A3o_1.pdf
- Janin, P. (2006). L'avenir de l'enseignement des langues. *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme* (1), 84-86.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, S. & Santos, L. (2007). *Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept*. In Capucho, F., Martins A., Degache, C. & Tost, M. Tost (Eds.), *Op. Cit. (CD-ROM)*.

- Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2012). Inter(in)compreensões entre estudantes universitários portugueses e espanhóis: um estudo com chats e fóruns de discussão do projecto Galanet. In M. J. Fernández García & L. Leal (Coord.), *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro pensinsular*. Mérida: Gobierno de Extremadura, 517-538.
- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Les Cahiers de l'Acedle*, 10 (1), 5-26. Retrieved from: http://acedle.org/IMG/pdf/Ollivier_RDLC_v10_n1-2.pdf
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. de Lima e J. A. Pacheco (org.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora, 13-28.
- Pfeifer, S., Araújo e Sá, M. H., & Santos, L. (2011). As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In A. Pinho & A. I. Andrade (orgs.) *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projecto*. *Cadernos do LALE*, série de reflexões 4, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, 33-55.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of Multilingualism*, (6/3), 313-329.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. Retrieved from: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (2000). *Observer las Situaciones Educativas*. Madrid: Nancea.
- Puren, C. (1999). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.

- Rogers, C. (1986) Rogers, Kohut and Erickson: A Personal Perspective on Some Similarities and Differences. *Person-Centered Review* 1. Boston: Houghton Mifflin, 125-140.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula - Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1994 / 2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sonsoles, F. (2001). *Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In. A. S. Silva e J. M. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Califórnia: Sage.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANOS DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

CURSO: 10.º (INICIACIÓN) GRUPOS: B/ D		TEMA: INTERACTUANDO SE APRENDE	
Contextualización: La presente clase forma parte de un módulo didáctico de Intercomprensión (IC), que se inserta en un proyecto que tiene como principal objetivo integrar en el currículo el aprendizaje de diversas lenguas romanas: Fase 1 - (3/02-22/02) : Romper el hielo/tormenta de ideas/elección del tema Fase 2 – (23/02-15/03) : Recogida de documentos y debate Fase 3 – (16/03-5/04): Dossier de prensa La clase propuesta está de acuerdo con la planificación anual de la asignatura de Español nivel A1 y, por lo tanto, repasa una serie de temas/contenidos que obligarán a los estudiantes a movilizar conocimientos previos ya adquiridos en unidades anteriores: presentación personal; descripción física y psicológica (incluyendo la expresión de gustos y preferencias); descripción de la familia, etc.			
Lecciones n.º 141, 142 y 143		Fecha: martes, 18 de febrero de 2014	
Sumario: Presentación y exploración de la plataforma virtual <i>Galanet</i> . Ejercicio de escritura: creación del perfil del equipo y del perfil individual de cada alumno en la plataforma virtual.			
Objetivos generales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la apertura y la sensibilidad lingüística y cultural; ▪ Promover, a través de actividades de comunicación a la distancia basadas en el principio de la intercomprensión, un enfoque intercultural de las lenguas y de las culturas; ▪ Adquirir conocimientos sobre la diversidad lingüística y cultural; ▪ Desarrollar diferentes estrategias de comprensión lectora. Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender enunciados escritos producidos por hablantes nativos, desarrollando diferentes estrategias de comprensión lectora; ▪ Identificar información específica en un texto escrito; ▪ Presentarse: nombre, edad, origen, etc. ▪ Expresar gustos personales; ▪ Describirse física y psicológicamente. 			
Contenidos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexicales: Vocabulario de caracterización física y psicológica. ▪ Gramaticales: Sintaxis del verbo <i>gustar</i>; Verbos regulares e irregulares. ▪ Funcionales: Expresar opinión; Expresar gustos; Describirse física y psicológicamente. 			
ACTIVIDADES		MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase). 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra; 	3-5 minutos

<p>Contextualización</p>		10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación del proyecto en el que se insertan las presentes clases – <i>¿Poliglota? No, ¡Plurilingüe!</i> – a partir del significado de las palabras “poliglota” y “plurilingüe”; ▪ Exploración general de la plataforma virtual de comunicación a la distancia <i>Galanet</i>; 		10 minutos
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comienzo de la fase 1 – <i>Romper el hielo/elección del tema:</i> - Exploración de las herramientas necesarias para realizar las actividades de esta fase: <p>Mi perfil ... para presentarse a los demás</p> <p>Mis preferencias ...para seleccionar los parámetros de ciertos elementos de este sitio</p> <p>¿quién es quién? ... para ver los perfiles de los demás</p> <p>Elección del tema Para 1) proponer un tema en nombre del equipo y para 2) votar por un tema común</p> <p>Foro ...para intercambiar mensajes</p>		15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura e interpretación de los perfiles de algunos equipos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra; 	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Registro del nombre de nuestro equipo en la plataforma <i>Galanet</i> y posterior redacción del perfil del equipo en grupos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra; ▪ Ordenador es y proyector; 	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Corrección de los textos redactados y reescritura colectiva del perfil final del equipo; 		10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento minucioso de algunos de los perfiles presentados en la plataforma y registro individual de cada alumno; 		10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Redacción del perfil individual. Se les pedirá a los alumnos que, apoyándose en los ejemplos de los perfiles dados y utilizando los contenidos aprendidos (vocabulario de caracterización psicológica, verbos de gustos, etc.), redacten ellos mismos su perfil para la plataforma con la ayuda y la corrección de las profesoras; Además de su perfil, los alumnos podrán/deberán adjuntar músicas, fotos, páginas web etc. 		20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Tormenta de ideas y elección del tema. 		10 minutos

Evaluación:

- Observación directa:
 - Participación de los alumnos en las actividades;
 - Expresión oral;
 - Capacidad de resolución de las tareas propuestas;
- Corrección y evaluación del texto producido por los alumnos en la tarea final.

Observaciones

Para deberes los alumnos elegirán su estudiante preferido y construirán su perfil.

CURSO: 10.º (INICIACIÓN) GRUPOS: B/ D		TEMA: INTERACTUANDO SE APRENDE	
Contextualización: La presente clase se presenta como una parte del módulo didáctico de Intercomprensión (IC) iniciado el pasado día 18 de febrero. En este momento los alumnos conocen ya esta plataforma virtual de comunicación a la distancia a través de la cual interactúan con estudiantes de otros países. Han redactado ya el perfil del equipo así como el perfil individual. Para deberes los alumnos tenían que buscar en la herramienta “¿quién es quién?” (donde se puede ver el perfil de los demás) el perfil que más les guste con el objetivo de presentarlo oralmente a la clase. La clase propuesta está de acuerdo con la planificación anual de la asignatura de Español nivel A1 y, por lo tanto, repasa una serie de temas/contenidos que obligarán a los estudiantes a movilizar conocimientos previos ya adquiridos en unidades anteriores: presentación personal; descripción física y psicológica (incluyendo la expresión de gustos y preferencias); descripción de la familia; pretérito perfecto/pretérito indefinido.			
Lecciones n.º		Fecha: jueves, 6 de marzo de 2014	
Sumario: Ejercicio de expresión oral: presentación de un perfil personal elegido en la plataforma <i>Galanet</i> . Lectura e interpretación de algunos relatos de viajes escritos con las formas verbales en el pasado por hablantes nativos de español.			
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender enunciados escritos producidos por hablantes nativos, desarrollando diferentes estrategias de comprensión lectora; ▪ Identificar información específica en un texto escrito; ▪ Presentar a alguien: nombre, edad, origen, gustos personales, descripción física y psicológica, actividades de tiempo libre etc.; ▪ Repasar y fijar el uso de los tiempos del pasado: pretérito perfecto/pretérito indefinido; ▪ Tomar conciencia de las diferencias lingüísticas entre un texto producido por un hablante nativo de español y por un aprendiente de español lengua extranjera; ▪ Narrar hechos en el pasado. 			
Contenidos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexicales: Vocabulario de caracterización física y psicológica, vocabulario relacionado con actividades de tiempo libre. ▪ Gramaticales: Sintaxis del verbo <i>gustar</i>; Verbos regulares e irregulares; Pretérito perfecto/ Pretérito indefinido. ▪ Funcionales: Expresar opinión; Expresar gustos; Describir a alguien física y psicológicamente; Narrar experiencias en el pasado. 			
ACTIVIDADES		MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase). 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra; 	3-5 minutos

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación oral por cada alumno de un perfil personal escogido de la plataforma <i>Galanet</i>. Este trabajo resulta de una búsqueda de los alumnos en el perfil de cada participante en el proyecto. Para la elaboración de este trabajo se aconsejó a los alumnos el recurso a las siguientes herramientas de la plataforma virtual: <ul style="list-style-type: none"> ¿quién es quién? ... para ver los perfiles de los demás Foro ...para intercambiar mensajes; ▪ Interacción oral entre alumnos y profesora con el objetivo de recordar el contenido gramatical aprendido en las últimas clases: pretérito perfecto/pretérito indefinido; ▪ Acceso al foro de <i>Galanet</i>: Romper el hielo / elección del tema > “Quel a été votre plus beau voyage ?” ▪ Lectura e interpretación del archivo del foro en el que los estudiantes presentan la experiencia de un viaje narrada en el pasado - “Quel a été votre plus beau voyage?” (Cf. anexo 2, doc. 2); ▪ Explicación de la tarea para deberes: <ol style="list-style-type: none"> 1- Tarea de identificación: clasificar los textos archivados en el foro de acuerdo con el perfil de su autor: hablante nativo de español/aprendiente de español; 2- Tarea de heterocorrección: corregir los errores de lengua española presentes en los mensajes disponibles en este foro; 3- Tarea de escritura: se les pedirá a los alumnos que, apoyándose en los ejemplos de los viajes dados a conocer por los demás estudiantes registrados en <i>Galanet</i>, redacten un texto en el que cuenten un viaje/una aventura sucedida durante un viaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenadores y proyector; ▪ Ordenadores y proyector; 	<p>60-65 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10-15 minutos</p> <p>2 minutos</p>
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad de búsqueda y de selección de información; ○ Expresión oral; ○ Apertura a las tareas propuestas. ▪ Evaluación del texto producido por los alumnos a partir de las correcciones efectuadas por los estudiantes españoles. 		

CURSO: 10.º (INICIACIÓN) GRUPOS: B/ D		TEMA: INTERACTUANDO SE APRENDE	
Contextualización: La presente clase se constituye como una continuación de las clases anteriores en las que la Profesora Orientadora Natty Ferreira ha impartido los tiempos de pasado – formas y usos de pretérito perfecto y pretérito indefinido; contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido. Considerando que se presenta como una parte del módulo didáctico de Intercomprensión (IC), iniciado el pasado día 18 de febrero, las actividades se desarrollan aprovechando las potencialidades de la plataforma virtual de comunicación a la distancia a través de la cual los alumnos interactúan con estudiantes de otros países.			
Lecciones n.º		Fecha: martes, 11 de marzo de 2014	
Sumario: Ejercicios de consolidación del contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido. Redacción de un texto con la aplicación de los tiempos verbales en el pasado. Interacción a la distancia con estudiantes de otros países.			
Objetivos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repasar y fijar el uso de los tiempos del pasado: pretérito perfecto/pretérito indefinido; ▪ Escribir un texto apoyándose en el uso del diccionario; ▪ Narrar hechos en el pasado; ▪ Comprender enunciados escritos producidos por hablantes nativos, desarrollando diferentes estrategias de comprensión lectora; ▪ Desarrollar la autonomía del alumno a través de la interacción con otros estudiantes. 			
Contenidos			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexicales: Vocabulario relacionado con los viajes; ▪ Gramaticales: Sintaxis del verbo <i>gustar</i>; Verbos regulares e irregulares; Pretérito perfecto/ Pretérito indefinido; ▪ Funcionales: Expresar opinión; Expresar gustos; Narrar experiencias en el pasado. 			
ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro del número de las lecciones y de la fecha en la pizarra por un alumno (según el procedimiento habitual de la clase). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra; 	5 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de ejercicios con el objetivo de consolidar el contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido; ▪ Diálogo entre la profesora y los alumnos con el objetivo de recordar el archivo del foro (plataforma <i>Galanet</i>) en el que se presentan relatos de experiencias en el pasado - “Quel a été votre plus beau voyage?”; ▪ Tarea de escritura: se les pedirá a los alumnos que redacten un texto en el que cuenten un viaje/una aventura sucedida durante un viaje. Los alumnos deberán hacerlo con la ayuda del diccionario online. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuaderno de ejercicios (páginas 64, 65 y 66); ▪ Pizarra; 	35 minutos 5 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección de los textos redactados; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuaderno diario, ordenador con conexión a internet; 	10-15 minutos 10-15 minutos	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación oral de los textos al grupo y posterior reescritura en la plataforma <i>Galanet</i>; ▪ Tarea final recreativa: navegación por el foro y participación libre en la comunicación con otros estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenadores con conexión a internet. 	<p>30 minutos</p> <p>30 minutos</p>
<p><u>Evaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participación de los alumnos en las actividades; ○ Expresión oral; ○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas; ▪ Corrección y evaluación del texto producido por los alumnos en la tarea final. 		

CURSO: 10.º (INICIACIÓN) GRUPOS: B/ D	UNIDAD 6: DE PASEO POR LA CIUDAD
Lecciones n.ºs 167 y 168	Fecha: jueves, 20 de marzo de 2014
<p><u>Contextualización</u></p> <p>La planificación presentada tiene como destinatarios a alumnos de 10.º curso, principiantes del estudio de la lengua española, y, por lo tanto, situados en el nivel A1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 18 alumnos provenientes de dos grupos distintos (16 alumnos del B y 2 del D), cuya edad media se sitúa en 15 años. Estos alumnos están cursando el área humanística (“Curso Geral de Línguas e Literaturas”⁵⁵) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, lo que se traduce en una carga semanal de 4, 5 horas. Cuando terminen el curso se espera que consigan un nivel un poco más avanzado – entre el A1 y el A 2. 1⁵⁶, correspondientes al utilizador elemental introductorio y medio⁵⁷, respectivamente.</p> <p>La presente clase forma parte del módulo didáctico de Intercomprensión (IC) iniciado el pasado día 18 de febrero. Este módulo didáctico se desarrolla a través de una sesión en la plataforma <i>Galanet</i> que comprende tres fases: Fase 1 - (3/02-22/02) - romper el hielo/tormenta de ideas/elección del tema; Fase 2 - (23/02-15/03) - recogida de documentos y debate; Fase 3 - (16/03-5/04) - <i>dossier</i> de prensa. En este sentido, la planificación de gran parte de mis intervenciones está, por un lado, cronológicamente sincronizada con el desarrollo de la sesión <i>Galanet</i> y, por otro, perfectamente integrada en la planificación anual prevista para la asignatura (Cf. Anexo 1). Así, se inserta en la Unidad 6 del manual, en el tema de las ciudades españolas. En este momento los alumnos conocen ya la plataforma virtual de comunicación a distancia (<i>Galanet</i>) a través de la cual interactúan con estudiantes de ELE de diversas nacionalidades y con hablantes nativos de español. Además de eso, han desarrollado ya diversas actividades de comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita a partir de los materiales auténticos de la plataforma <i>Galanet</i>.</p>	
<p><u>Sumario:</u></p> <p>La ciudad de Barcelona: algunos lugares emblemáticos. ¿Qué determina la calidad de una ciudad? – expresar opinión, acuerdo y desacuerdo. Ejercicio de exploración lexical: algunos servicios de la ciudad.</p>	
<p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer la ciudad de Barcelona desde la perspectiva de algunos habitantes; ▪ Conocer algunos exponentes lingüísticos para expresar opinión; ▪ Expresar opinión a propósito de los aspectos que determinan la calidad de una ciudad; ▪ Tomar conciencia de la diversidad cultural y lingüística en España; ▪ Favorecer la autoestima y generar confianza en uno mismo a través del aprendizaje integrado de léxico de diversas lenguas afines; ▪ Explorar algunas particularidades del léxico español en contraste con otras lenguas románicas. 	

⁵⁵ Sonsoles Fernández, 2001. *Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

⁵⁶ “Atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por lusofalantes no Ensino Secundário, considerámos conveniente subdividir os níveis inicial, médio e avançado, da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2” (Sonsoles Fernández, *Op. cit.*, p. 5).

⁵⁷ Sonsoles Fernández, *Op. cit.*, p. 4.

Contenidos

- **Lexicales:** vocabulario relacionado con la ciudad – algunos servicios.
- **Gramaticales:** algunos exponentes lingüísticos para expresar opinión: oración subordinada - (Yo) creo que/pienso que + indicativo; (A mí me) parece que...; (Yo) prefiero..., etc.
- **Socioculturales:** ciudades españolas: curiosidades de Barcelona; lenguas cooficiales de España.
- **Funcionales:** expresar opinión; expresar acuerdo; expresar desacuerdo; matizar una opinión.

Destrezas

Interacción;
 Comprensión lectora;
 Expresión oral;
 Comprensión oral;
 Expresión escrita.

ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo con los alumnos partiendo de un <i>PowerPoint</i> con las sugerencias de los estudiantes de Barcelona participantes en el desarrollo de la sesión <i>Galanet</i>. Se pretende explorar 3 ó 4 breves mensajes en los que los estudiantes enseñan fotos de sus lugares preferidos en el foro de la plataforma “Hablamos de nuestra ciudad”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PPT “¿Os enseñó el lugar que más me gusta de mi ciudad?” (Anexo 2, doc. 4) 	20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir del último texto del <i>PowerPoint</i> se hará una introducción a la puesta en común “Y para ti, ¿qué aspectos son más importantes/determinan la calidad de una ciudad?”: <ul style="list-style-type: none"> - en primer lugar se hará un ejercicio en el que los alumnos tendrán que relacionar los diferentes aspectos (vivienda, sanidad, educación, medio ambiente, seguridad, comercio y servicios, transporte y movilidad, mercado laboral, cultura, ocio y deporte) con su explicación correspondiente; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro, pág. 111, ej. 1.2. (Anexo 2, doc. 5) 	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - en segundo lugar se abordará el contenido de la expresión de opinión a partir de los exponentes lingüísticos presentados en el libro; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro, pág. 126 	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de la puesta en común: De los aspectos mencionados anteriormente (vivienda, sanidad, educación, medio ambiente, seguridad, comercio y servicios, transporte y movilidad, mercado laboral, cultura, ocio y deporte), se les pedirá a los alumnos que elijan los tres más importantes y compartan su opinión con los compañeros. Se les dará tiempo a los alumnos para que organicen su raciocinio antes de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha 	5 minutos

<p>expresarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de un breve texto escrito en español y en catalán de la autoría de un estudiante de Barcelona: <ul style="list-style-type: none"> - en primer lugar se hará un repaso de las lenguas cooficiales de España; - en segundo lugar se motivará a los alumnos a que se animen a conseguir el sentido general de un párrafo en catalán; - en tercer lugar se harán dos ejercicios de exploración lexical: uno con correspondencias lexicales entre algunas lenguas románicas y el otro con el reconocimiento de algunas particularidades del léxico español en contraste con otras lenguas románicas. ▪ Audición de una canción de uno de los grupos de música catalanes actuales con más éxito, "Els Catarres": https://www.youtube.com/watch?v=dJUEy2jBpws ▪ Instrucciones para deberes: escribir 2 ó 3 líneas sobre lo que hayan conseguido captar de la canción escuchada. 	<p><i>"¿Poliglota? No, i plurilingüe!"</i> (Anexo 2, doc. 6)</p>	<p>5-8 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>3 minutos</p> <p>2 minutos</p>
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participación de los alumnos en las actividades; ○ Expresión oral; ○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas. 		
<p>Observaciones</p> <p>Para deberes los alumnos escribirán en español dos líneas sobre el contenido de la canción escuchada al final de la clase. Como curiosidad se les sugerirá que escuchen otras músicas en otras lenguas cooficiales de España.</p>		

CURSO: 10.º (INICIACIÓN) GRUPOS: B/ D	UNIDAD 8: ESPAÑA DIVERTIDA
Lecciones n.ºs	Fecha: lunes, 05 de mayo de 2014
<u>Contextualización</u>	
<p>La planificación presentada tiene como destinatarios a alumnos de 10.º curso, principiantes del estudio de la lengua española, y, por lo tanto, situados en el nivel A1 de español, según el <i>Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras</i>. La clase está compuesta por 18 alumnos provenientes de dos grupos distintos (16 alumnos del D y 2 del B, cuya edad media se sitúa en 15 años. Estos alumnos están cursando el área humanística (“Curso Geral de Línguas e Literaturas”⁵⁸) y la asignatura de Español forma parte de su componente específica de formación, lo que se traduce en una carga semanal de 4, 5 horas. Cuando terminen el curso se espera que consigan un nivel un poco más avanzado – entre el A1 y el A 2. 1⁵⁹, correspondientes al utilizador elemental introductorio y medio⁶⁰, respectivamente. La presente clase forma parte del módulo didáctico de Intercomprensión (IC) iniciado el pasado día 18 de febrero. Este módulo didáctico se desarrolla a través de una sesión en la plataforma <i>Galanet</i> que comprende tres fases: Fase 1 - (3/02-22/02) - romper el hielo/tormenta de ideas/elección del tema; Fase 2 - (23/02-15/03) - recogida de documentos y debate; Fase 3 - (16/03-10/04) - <i>dossier</i> de prensa. En este sentido, la planificación de gran parte de mis intervenciones está, por un lado, cronológicamente sincronizada con el desarrollo de la sesión <i>Galanet</i> y, por otro, perfectamente integrada en la planificación anual prevista para la asignatura (Cf. Anexo 1). Así, se inserta en la unidad 8 del manual en el tema de las actividades de tiempo libre y de ocio. En este momento los alumnos conocen ya la plataforma virtual de comunicación a la distancia (<i>Galanet</i>) a través de la cual interactúan con estudiantes de ELE de diversas nacionalidades y con hablantes nativos de español. Además de eso, han desarrollado ya diversas actividades de comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita a partir de los materiales auténticos de la plataforma <i>Galanet</i>.</p>	
<u>Sumario:</u>	
Ejercicio de exploración lexical: actividades de tiempo libre y de ocio. ¿Cómo te diviertes? – expresiones de frecuencia. Visionado e interpretación de tres diálogos del vídeo “Buen uso del tiempo de ocio”. ¿Cuál es la mejor forma de ocupar el tiempo? - repaso de las expresiones de opinión, de acuerdo y de desacuerdo.	
<u>Objetivos</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer algún vocabulario relacionado con las actividades de ocio; ▪ Favorecer la autoestima y generar confianza en uno mismo, a través del desarrollo de la destreza de comprender textos escritos en diversas lenguas afines; ▪ Conocer algunas expresiones de frecuencia; ▪ Repasar algunos actos de habla para expresar opinión; 	

⁵⁸ Sonsoles Fernández, 2001. *Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

⁵⁹ “Atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por lusofalantes no Ensino Secundário, considerámos conveniente subdividir os níveis inicial, médio e avançado, da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2” (Sonsoles Fernández, *Op. cit.*, p. 5).

⁶⁰ Sonsoles Fernández, *Op. cit.*, p. 4.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar opinión a propósito del buen uso del tiempo de ocio; 		
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexicales: algún vocabulario relacionado con las actividades de tiempo libre y de ocio. ▪ Gramaticales: expresar frecuencia: (no) suelo, de vez en cuando, nunca, frecuentemente <i>etc.</i>; algunos actos de habla para expresar opinión: oración subordinada: (Yo) creo que/pienso que + indicativo, (A mí me) parece que..., (Yo) prefiero..., <i>etc.</i> ▪ Socioculturales: actividades de ocio en España en comparación con otros países de Europa. ▪ Funcionales: expresar frecuencia; expresar opinión; expresar acuerdo; expresar desacuerdo; matizar una opinión. 		
<p>Destrezas Comprensión lectora; Expresión oral; Comprensión oral; Expresión escrita.</p>		
ACTIVIDADES	MATERIAL Y RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega a los alumnos del texto correspondiente al perfil del estudiante elegido y presentado oralmente por cada uno al grupo en la clase del día 6 de marzo; ▪ Entrega de la ficha “¿Cómo se divierten los galanetianos?” <ul style="list-style-type: none"> - en primer lugar cada alumno rellenará el espacio de la tabla correspondiente al perfil elegido; - en segundo lugar se hará la corrección de la actividad en la pizarra, a través de la cual todos los alumnos registrarán las actividades de ocio de los demás galanetianos; ▪ A partir de la última actividad se hará una introducción a la actividad de expresión de frecuencia “¿Y tú? ¿Cómo te diviertes? ¿Qué haces con frecuencia?”: <ul style="list-style-type: none"> - en primer lugar se leerán las expresiones de frecuencia presentes en el manual (pág. 138); - en segundo lugar los alumnos redactarán 3 o 4 frases para describir la frecuencia de sus actividades de ocio; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos con los perfiles (Anexo 2, doc. 7) ▪ Ficha “¿Cómo se divierten los galanetianos?” (Anexo 2, doc. 8) ▪ Libro, páginas 138 y 139 	<p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>5-7 minutos</p> <p>5-8 minutos</p>

<ul style="list-style-type: none"> - en tercer lugar se hará la lectura y corrección de algunas frases; todos los textos se entregarán a la profesora para posterior corrección en casa; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de un breve texto de la autoría de una estudiante de Barcelona que describe sus actividades de ocio. Con este texto se pretende hacer la transición a la actividad siguiente. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visionado e interpretación oral de tres diálogos del vídeo “Buen uso del tiempo de ocio”: https://www.youtube.com/watch?v=ZXOejRZ-cEY Antes del visionado se llamará la atención de los alumnos para que tomen notas de las ventajas y desventajas de los entretenimientos virtuales/actividades al aire libre con el objetivo de debatirlas posteriormente. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir de la última actividad se hará un debate a propósito del buen uso del tiempo de ocio: <ul style="list-style-type: none"> - en primer lugar se organizará el espacio del aula, dividiendo la clase en dos grandes grupos (unos defendiendo los entretenimientos virtuales y los otros las actividades al aire libre); - en segundo lugar se repasarán algunos actos de habla para expresar opinión; - en tercer lugar se les dará tiempo para que organicen su raciocinio; - en cuarto lugar se realizará el debate. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diapositiva con el texto de transición al vídeo ▪ Ordenador y proyector <p>Diapositiva con los actos de habla para expresar opinión</p>	<p>5-7 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10-13 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5-10 minutos</p> <p>10 minutos</p>
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participación de los alumnos en las actividades; ○ Expresión oral; ○ Capacidad de resolución de las tareas propuestas; ○ Corrección de los textos escritos (con las expresiones de frecuencia) con posterior retroalimentación. 		

ANEXO 2 – MATERIAIS UTILIZADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PLANOS
DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DOCUMENTO 1 – Perfil de una equipa italiana

- 🇮🇹 Fra, Ita
- 🇵🇹 Fra, Por, Esp

▶▶▶ Ciao a tutti! Noi siamo gli Intercomprensivi, 25 ragazzi della classe 4 A del Liceo Linguistico Giovanni Falcone di Bergamo. La nostra scuola è intitolata appunto a Giovanni Falcone, magistrato ucciso dalla mafia. Nella nostra scuola si studiano diverse lingue: inglese, francese, tedesco, spagnolo, arabo, cinese e giapponese. Noi abbiamo scelto di studiare inglese, francese e spagnolo, mentre altri hanno scelto giapponese. Studiamo anche matematica (eh sì, purtroppo al linguistico c'è anche quella!), fisica, chimica, arte. Pensiamo che il progetto d'intercomprensione sia molto interessante ed utile, soprattutto per noi che in questo modo possiamo approfondire la conoscenza delle lingue e magari apprenderne anche di nuove, come il portoghese. Ci piacerebbe anche conoscere ragazzi che, come noi, fanno parte di quest'avventura, con i quali potremmo interagire.

Adios! :)

https://scontent-b-fra.xx.fbcdn.net/hphotos-frc3/t1/524904_476920389025697_2141025567_n.jpg



DOCUMENTO 2 – Mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”

Quels voyages avez-vous faits jusqu'à maintenant? Quel est l'endroit le plus beau que vous avez visité? Qu'est-ce que vous nous conseillez de visiter?

[FernandaFer](#)

(25/02/14 22:22)

Hola, SamuelF

También estuve en Madrid. Visité el museo del Prado y el Museo de Arte Reina Sofía, donde vi el famoso Guernica. El rastro me encantó. Es una ciudad fantástica!!!!
Sin embargo, no pude visitar el estadio Santiago Bernabéu ni el Parque del Retiro. Tal vez vuelva pronto.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[HugoL](#)

(24/02/14 21:23)

Mon plus beau voyage a été en Grèce. Il faisait chaud est le ciel était toujours bleu. J'allais à bord d'un bateau de mes amis d'île en île. Chaque jour était un nouveau voyage. On pouvait voir sous l'eau des dauphins, c'était extraordinaire parce que on ne voit pas ça tous les jours. Je conseille à tous le monde d'y aller au moins une fois dans sa vie car c'est un endroit merveilleux.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[CarlaN](#)

(24/02/14 19:03)

Ciao AndreaGa,
in che isola sei stato alle Maldive?
hai fatto sub? snorkeling?
Io sono stata ad Alì Mathà nell' atollo di Ari.
Ho anche fatto un corso di diving e ho preso il primo livello del brevetto di sub!
Non so come ho fatto allora , ma sono scesa a 34 metri di profondità. Ora non ne avrei più il coraggio.
Però ho veramente visto " l'altra metà del mondo " : squali, mante, trigoni, barracuda...testuggini marine...e tanti coralli stupendi!

E poi, respirare sott'acqua!!! Fantastico!!

Raccontaci la tua esperienza.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[MarineD](#)

(24/02/14 17:06)

salut à tous,
Mon plus beau voyage est celui de Londres, j'y suis aller avec ma famille pendant 5 jours. Je suis aller à Londres en décembre donc il y avait les décorations de Noël et la neige. j'ai visité London Eyes, le musée de tussaud , Tower Bridge , Big Ben, Bunckingham Palace, Harrods, nous avons fait un tour en bateau sur la Tamise. Maintenant je connais la culture et la nourriture Anglaise.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[AndreaGa](#)

(24/02/14 17:00)

Mon plus beau voyage était aux Maldives , c'est un endroit magnifique et j'étais sur une île splendide ou il y avait beaucoup d'animation le soir. J'ai pu bien profiter de ce voyage avec ma famille, et rencontrer beaucoup de personne.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[CarolineD](#) (24/02/14 16:46)

Salut à tous !!

Mon plus beau voyage a été à Londres il y a trois ans. Je suis partie avec ma famille pendant une semaine. Nous sommes partis de Lyon en avion. Nous avons visité de nombreux monuments : Big Ben, Buckingham Palace, Tower Bridge, Harrods, nous avons fait un tour en bateau sur la Tamise ;) J'ai pu découvrir une nouvelle culture et progressé en anglais.

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[CyrielleS](#) (24/02/14 16:44)

Mi viajes más bello es en Roma. Es un país muy bonito. es la capital de Italia. Tiene mucho museo y sitios antiguos. Este viaje y muy bien por la lengua italiana, y conocer de gente. Hasta luego !

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[CloeC](#) (24/02/14 16:02)

Mi viaje más bello fue Bali que se sitúa en Malasia. Me fui a Bali cuando tenía 13 años, esto fue mi más bello viaje. El paisaje era magnífico, había mucha agricultura. La gente era gentil. ¡ Lo regresaré bien!

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[HannahI](#) (24/02/14 15:54)

Mi viaje más bello fue cuando me fui a África, encontré a mucha gente gentil y el paisaje era magnífico. Era las mejores vacaciones de mi vida.

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[SamuelF](#) (19/02/14 17:55)

Hola

Yo he hecho un viaje a Madrid.

Me gustó mucho conocer la capital de Madrid, es un sitio muy agradable, con muchos museos y locales a visitar.

[IMG_1547.JPG](#)

Yo visité el museo del Prado y también he visto el Estadio Santiago Bernabeu, entre otros...

Fue una de las mejores viajes que he hecho.

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[YingC](#) (18/02/14 09:27)

Hola,

Mi mejor viaje fue el que hice el verano de tercero de primaria, como todavía era pequeña mi hermano todavía se ocupaba algo de mí, no como ahora.

Fue el verano más caluroso que recuerdo. Me divertí mucho con mis primos y primas en los lagos y montañas.

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[IreneS](#)

(18/02/14 09:15)

Salut!

Los mejores viajes que he echo han sido a Ibiza, a París y a Palma de Mallorca. Ibiza me gustó mucho, mucha playa, mucha fiesta..pero yo apenas tenia 13 años y no lo disfrute porque iba con mis padres, pero dentro de unos años me gustaría volver porque es la isla de la fiesta! jaja

París me gustó mucho también sobretodo cuando haciamos las visitas a los museos y a la Tour Eiffel. Lo que mas me gustó fue que fui con mis compañeros y amogos de clase y nos lo pasamos muy bien.

El último y el mejor fue a Palma de Mallorca! Fui de viaje de fin de curso con mis compañeros y amigos del Insti...nos lo pasamos genial, Mallorca es super bonito y estabamos casi siempre en la playa y por la noche ivamos de fiesta a Pubs! En definitiva..El mejor!

Adeeeu:)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[CarlaOr](#)

(18/02/14 09:13)

Hola a todos!!

Los viajes que he hecho y que más me han gustado han sido: Tenerife, Menorca y Cannes. El viaje a Cannes fué el más espectacular porque llegué a esa ciudad en crucero. Me acuerdo que el barco era muy grande, parecía un hotel flotante, tenía 12 restaurantes, 4 piscinas, cine, casino, etc.

Llegamos a Cannes en un día desde el puerto de Barcelona y tuvimos 4 horas para visitar la ciudad. Me gusto mucho.

A Menoca fuí hace 4 años con mis compañeros de clase de viaje de fin de curso. Las playas eran preciosas y el agua estaba muy limpia, el problema es que había medusas :s Me lo pasé genial con ellos y me llevo un gran recuerdo.

El viaje más reciente que he hecho ha sido a Tenerife con mi familia. El viaje en avión se me hizo muy largo porque a mi me dan miedo los aviones. Era vernao y hacía mucha calor así que pude disfrutar mucho de las playas de esa ciudad.

Hasta pronto! :)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[CristinaL](#)

(18/02/14 09:10)

Me encanta viajar!!! He hecho varios viajes que me han gustado mucho: Grecia, Italia, Dinamarca, Francia...

Cada año hago un viaje con mis alumnos y vamos a un lugar distinto de Francia. Hace unos años fuimos a París porque los alumnos tenían muchas ganas de ir y la verdad que fue el mejor viaje que he hecho con ellos, aunque acabé muy cansada!!!

Os dejo unas fotos para que veais!!!

[P1050180.JPG](#)

[P1050269.JPG](#)

[P1050401.JPG](#)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[SilviaAlt](#)

(18/02/14 09:04)

Hola!

La verdad es que tengo la suerte de haber viajado mucho.

Los viajes que más me han gustado han sido los viajes que he hecho al extranjero.

Mi primer viaje fue a París con mis padres, me enamoré de esa ciudad. Más tarde también fui con mis compañeros de clase.

También he visitado Italia, la verdad es que fue una experiencia increíble ya que visité Roma, Florencia, Venecia...

Hace poco mis padres decidieron hacer un viaje por varios países y visitamos Suiza, Austria y Hungría.

La verdad es que ha sido muy especial para mí y repetiría sin dudarlo.

Au revoir!!

Adiós!

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[AlbertSG](#)

(18/02/14 08:58)

Hola a todos!:)

De los viajes que he hecho y que más me han gustado puedo destacar 3 ciudades: París, Toulouse y Palma de Mallorca. Las dos primeras ciudades son francesas y me gustó mucho la experiencia de salir al extranjero y estar en contacto con otra cultura. Otra cosa que me gustó mucho fue poder practicar el idioma francés en el propio país. Obviamente Paris es una ciudad que alguna vez en la vida hay que ver y por eso os la recomiendo, aunque Toulouse tampoco deja indiferente a nadie y la ciudad guarda muchas sorpresas:)

Por último y el viaje más reciente fue a Palma de Mallorca, el verano pasado. Fue mi viaje de fin de curso y me lo pasé realmente bien. Todo el día de la piscina a la playa, un poco de turismo por la isla y todo esto en buena compañía: un viaje para no olvidar, como los anteriores!

À bientôt!

Hasta luego.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[LaraS](#)

(16/02/14 21:54)

Ciao a tutti!

Mi piace molto viaggiare! Il viaggio che ho preferito in assoluto è stato l'anno scorso a Palma de Mallorca! Una vacanza studio veramente fantastica che ripeterò anche quest'anno!

Mi piacerebbe visitare molti paesi e spero di averne la possibilità!

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[AntonellaF](#)

(14/02/14 19:18)

Oi todos!!

Perché non allegate qualche foto ai vostri messaggi

? Scegliete fra quelle foto che vi "parlano" di più..

Allez, vos messages parlent de pays et d'experiences très belles... pourquoi n'attachez-vous pas meme des photos? Choisissez celles qui sont les plus significatives pour vous!

Voici une photo que j'ai prise en Provence (France)...elle est pour moi très poétique: l'olivier me rappelle la stabilité et la sagesse, la lavande les émotions de la vie...

[France July 2008 040\(1\).JPG](#)

Abraço

AF

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[GiuliaLa](#)

(14/02/14 18:59)

Hola a todos!

Devo ammettere che viaggiare è meraviglioso, specialmente se si viaggia in camper! Con il camper ho visitato quasi tutta l'Italia e sono andata anche all'estero (Francia, Spagna, Croazia, Romania, Ungheria, Germania e Slovenia).

Tra i numerosi viaggi che ho fatto quello che mi è piaciuto di più è quello in Spagna, precisamente a Barcellona, ma anche quello a Roma, una città stupenda e ricca di monumenti! Spero di continuare a viaggiare e spero di visitare Londra e la Corsica!

Au revoir :)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[Irebbi](#)

(14/02/14 18:17)

Io mi ritengo una persona fortunata, perché, grazie ai miei genitori, ho potuto viaggiare molto fin da piccola. Non saprei dire quale sia stata la mia meta preferita. In Italia ho apprezzato moltissimo la Sicilia, gli scavi archeologici mi hanno letteralmente conquistata. Così come la Grecia: Atene e Corinto hanno saputo colpirmi dritto nel cuore. In più la mia vacanza nella zona del Canale di Corinto è stata particolare perché ho avuto modo di vedere un branco di delfini nel mare a pochissimi metri da me.

Sempre restando all'estero, l'anno scorso ho vissuto per due mesi durante il periodo scolastico da una corrispondente francese a Poitiers, che è diventata la mia seconda casa. Restando in zona francofona, l'anno scorso con i miei genitori e i miei zii paterni ho fatto un viaggio alla scoperta della Svizzera. Anche se non sono stata colpita da ciò che ho visitato in sé, il viaggio e il fatto di essere stata una settimana con la mia famiglia senza avere pensieri è stato stupendo.

Naturalmente, studiando anche inglese, ho avuto modo di andare in Gran Bretagna, più precisamente in Scozia. Mi sono innamorata di Edimburgo, non vedo l'ora di tornarci quest'estate!

Il mio sogno nel cassetto, per ora sotto il titolo "Viaggio di Maturità", è l'Irlanda: ne sono da sempre affascinata e mi piacerebbe girarla zaino in spalla!

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[FrancescoL](#)

(13/02/14 20:00)

ciao a tutti, io penso che la vacanza più bella che esista sia la Crociera, ne ho fatte due con Costa Crociere, una in Grecia e l'altra in Francia e Spagna, et ces ont été les meilleures vacances de ma vie.

Yo creo que la cosa más bonita de un Crucero es que cada día estas en un lugar diferentes y entonces nunca te aburres.

Le crociere sono anche un'ottima occasione per migliorare le lingue che studi (questo anno ho conosciuto molti brasiliani e brasiliane).

Consiglio a tutti questa meravigliosa esperienza, nella quale si stringono amicizie fortissime e durature, ci si diverte e si scoprono luoghi magnifici.

Viajar es la cosa mejor que un hombre puede hacer.

Nunca dejar de soñar

Non smettere mai di sognare

jamais arrêter de rêver

nunca deixar de sonhar

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[SaraMar](#) (13/02/14 16:14)

Ciao a tutti!
La mia famiglia ama molto viaggiare e io anche.
E' da quando sono piccola che ogni estate passo le vacanze in altre regioni dell'Italia e in paesi stranieri. L'anno scorso sono stata in Bretagna, due anni fa in Spagna e quest'anno in Inghilterra, a Londra!
E' stato il viaggio che mi è piaciuto di più. Londra è davvero una bellissima città, piena di intrattenimenti! consiglio a tutti di visitarla

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[AliceP](#) (12/02/14 21:21)

Ciao a tutti!
Adoro viaggiare, e mi ritengo fortunata perché sono già riuscita a visitare un sacco di posti.
Barcellona, Montecarlo, Berlino, Londra, Samos (isola greca), Tampa (Florida), Copenaghen...
Ed è proprio Copenaghen la città che mi ha riservato più sorprese. Ho avuto la possibilità di andarci due volte, e la consiglio vivamente a tutti quanti!
E' una città meravigliosa, piena di parchi, e l'atmosfera che si respira è magica.
Per di più, prendendo un treno, in un'ora si è in Svezia. Vi lascio alcune foto!

[CIMG6577.JPG](#)
[CIMG6565.JPG](#)
[CIMG2810.JPG](#)

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[IlaD](#) (12/02/14 18:20)

Ciao a tutti!:)
Viaggiare è una delle cose che mi entusiasma di più. Uno dei viaggi più belli che ho fatto è stato quello in Grecia. Per una settimana mi sono goduta lo splendido paesaggio, lo stupefacente mare e gli emozionanti tramonti di un'isola: Mykonos.
Vi consiglio di andare a visitarla perché ne vale la pena, ne rimarrete affascinati tanto è spettacolare.
Mi piacerebbe molto visitare New York, una città che io adoro!

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[ElenaMo](#) (12/02/14 17:54)

Ciao a tutti!
Adoro viaggiare, mi è sempre piaciuto e l'ho fatto sin da quando ero piccola e spero di poter continuare a farlo.
Il viaggio che ho preferito in assoluto è stato quando sono andata a New York, è una città fantastica!! Un viaggio da fare sicuramente è anche in Norvegia dove sei immersa nella natura 24 ore su 24!

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[GiadaB](#) (12/02/14 15:05)

Ciaooo!!:)
un viaggio all'estero che mi ha molto affascinato è stato due anni fa, in Costa Azzurra, in un paese vicino a Nizza, dove ho festeggiato il Capodanno con alcune mie amiche. E' stata una bella esperienza perché abbiamo fatto amicizia con alcune ragazze francesi e abbiamo potuto conoscere varie tradizioni francesi. Mi piacerebbe moltissimo anche visitare Spagna e Portogallo...:)

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[FernandaFer](#) (11/02/14 23:14)

Infelizmente não posso viajar tanto como gostaria. Adoro aprender línguas e conhecer outros hábitos e culturas. E não há nada como conhecer com os próprios olhos!
O verão passado estive no País Basco. Me encantó! No hay palabras para describir los paisajes. Outro país que me encantou foi a Irlanda, não só pela beleza natural como também pela simpatia das pessoas. Memorável!

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[DavideC](#) (11/02/14 21:09)

Ciao!!
Putroppo non ho fatto spesso viaggi all'estero, e non sono mai stato nei paesi in cui si parla spagnolo e francese, le lingue romanze che studio; sono stato però in Scozia, che io trovo meravigliosa. I paesaggi sono diversissimi rispetto all'Italia, in particolare Edimburgo è una città stupenda! Il castello e i palazzi sono davvero affascinanti!

A novembre andrò a New York, non vedo l'ora!
Spero però di visitare presto Spagna, Francia o Portogallo =)

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[PaolaGio](#) (11/02/14 19:54)

Ciao a tutti,
nonostante non abbia fatto molti viaggi posso dire che Lione (città del sud della Francia) è fantastica. [082.JPG](#)
La parte che ho apprezzato di più è stata la parte alta (la Croix rousse), e mi è piaciuta anche la "Fresque des Lyonnais" (vi allego una foto).

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[FedeS](#) (11/02/14 19:09)

Ciao a tutti!
Mi piace moltissimo viaggiare e conoscere nuovi luoghi e nuove culture! Purtroppo non ho viaggiato molto! La vacanza più bella che ho fatto è stata a Montpellier, città nel sud della Francia. Sono stata lì durante le vacanze di Natale e l'atmosfera era stupenda.
Ritengo comunque che qualsiasi città sia bella da visitare e che abbia qualcosa sempre di nuovo da farci scoprire!

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[IreneS](#) (11/02/14 09:29)

Holaa,
me acuerdo que hace tres años fui a Portugal y comí arroz caldoso con bogavantes..mmmmm delicioso! jajaja me gustó muchísimo!
Pero un plato típico y sencillo de España que también está muy bueno es pan con tomate y tortilla de patatas mmm jajaja os los recomiendo!
Hasta pronto! :)

DOCUMENTO 3 – Mensagens em espanhol postadas pelos diversos galanetianos no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”

AE1

[CyrielleS](#)

Mi viajes más bello es en Romà. Es un paese muy bonito. es la capital de l'italià. Tiene mucho museo y sito antiguo. Este viajes y muy bien por la lingua italianà, y conocer de gente.

Hata luego !

AE2

Mi viaje más bello fue Bali que se sitúa en Malésie. Me fui a Bali cuando tenía 13 años, esto fue mi más bello voayge. El paisaje era magnífico, había mucha agricultura. La gente era gentil. ¡ Lo regresaré bien!

[HannahI](#)

(24/02/14 15:54)

Mi viage más bello fue cuando me fui a África, encontré a mucha gente gentil y el paisaje era magnífico. Era las mejores vacaciones de mi vida.

AE3

[Samuel Filipe](#)

(19/02/14 17:55)

Hola

Yo he hecho una viaje a Madrid.

Me gustó mucho conocer la capital de Madrid, es un sitio muy agradable, con muchos museos y locales a visitar.

Yo visité el museu del prado y también he visto el Estadio Santiago Bernabeu, entre otros...

[IMG_1547.JPG](#)

Fué una de las mejores viajes que ha hecho.

AE4

[YingC](#)

(18/02/14 09:27)

Hola,

Mi mejor viage fue el que hice el verano de tercero de primaria, como todavía era pequeña mi hermano todavía se ocupaba algo de mí, no como ahora.

Fue el verano mas caluroso que recuerdo. Me divertí mucho con mis primos y primas en los lagos y montañas.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

NE1

[IreneS](#)

Salut!

Los mejores viajes que he echo han sido a Ibiza, a París y a Palma de Mallorca. Ibiza me gustó mucho, mucha playa, mucha fiesta..pero yo apenas tenia 13 años y no lo disfrute porque iba con mis padres, pero dentro de unos años me gustaría volver porque es la isla de la fiesta! jaja

París me gustó mucho también sobretodo cuando hacíamos las visitas a los museos y a la Tour Eiffel. Lo que mas me gustó fue que fui con mis compañeros y amogos de clase y nos lo pasamos muy bien.

El último y el mejor fue a Palma de Mallorca! Fui de viaje de fin de curso con mis compañeros y amigos del Insti...nos lo pasamos genial, Mallorca es super bonito y estabamos casi siempre en la playa y por la noche ivamos de fiesta a Pubs! En definitiva..El mejor!

Adeeeu:)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

NE 2

[CarlaOr](#)

Hola a todos!!

Los viajes que he hecho y que más me han gustado han sido: Tenerife, Menorca y Cannes.

El viaje a Cannes fué el más espectacular porque llegué a esa ciudad en crucero. Me acuerdo que el barco era muy grande, parecía un hotel flotante, tenía 12 restaurantes, 4 piscinas, cine, casino, etc.

Llegamos a Cannes en un día desde el puerto de Barcelona y tuvimos 4 horas para visitar la ciudad. Me gusto mucho.

A Menoca fuí hace 4 años con mis compañeros de clase de viaje de fin de curso. Las playas eran preciosas y el agua estaba muy limpia, el problema es que había medusas :s Me lo pasé genial con ellos y me llevo un gran recuerdo.

El viaje más reciente que he hecho ha sido a Tenerife con mi familia. El viaje en avión se me hizo muy largo porque a mi me dan miedo los aviones. Era verno y hacía mucha calor así que pude disfrutar mucho de las playas de esa ciudad.

Hasta pronto! :)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

NE 3 [CristinaL](#)

Me encanta viajar!!! He hecho varios viajes que me han gustado mucho: Grecia, Italia, Dinamarca, Francia...

Cada año hago un viaje con mis alumnos y vamos a un lugar distinto de Francia. Hace unos años fuimos a París porque los alumnos tenían muchas ganas de ir y la verdad que fue el mejor viaje que he hecho con ellos, aunque acabé muy cansada!!!

Os dejo unas fotos para que veais!!!

[P10501](#)

[80.JPG](#)

[P10502](#)

[69.JPG](#)

[P10504](#)

[01.JPG](#)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

NE 4 [SilviaAlt](#)

Hola!

La verdad es que tengo la suerte de haber viajado mucho.

Los viajes que más me han gustado han sido los viajes que he hecho al extranjero.

Mi primer viaje fue a París con mis padres, me enamoré de esa ciudad. Más tarde también fui con mis compañeros de clase.

También he visitado Italia, la verdad es que fue una experiencia increíble ya que visité Roma, Florencia, Venecia...

Hace poco mis padres decidieron hacer un viaje por varios países y visitamos Suiza, Austria y Hungría.

La verdad es que ha sido muy especial para mí y repetiría sin dudar.

Au revoir!!

Adiós!

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

NE5 [AlbertSG](#)

Hola a todos!:))

De los viajes que he hecho y que más me han gustado puedo destacar 3 ciudades: París, Toulouse y Palma de Mallorca. Las dos primeras ciudades son francesas y me gustó mucho la experiencia de salir al extranjero y estar en contacto con otra cultura. Otra cosa que me gustó mucho fue poder practicar el idioma francés en el propio país.

Obviamente París es una ciudad que alguna vez en la vida hay que ver y por eso os la recomiendo, aunque Toulouse tampoco deja indiferente a nadie y la ciudad guarda muchas sorpresas:)

Por último y el viaje más reciente fue a Palma de Mallorca, el verano pasado. Fue mi viaje de fin de curso y me lo pasé realmente bien. Todo el día de la piscina a la playa, un poco de turismo por la isla y todo esto en buena compañía: un viaje para no olvidar, como los anteriores!

À bientôt!

Hasta luego.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)



De paseo por la ciudad

Profesora en prácticas: Ana Margarida

www.galanet.eu/forum/index.php?Forums385

Romper el hielo / elección del tema

- Tormenta de ideas
- Recogida de documentos y debate
- Dossier de prensa

Romper el hielo / elección del tema

- Ci presentiamo? (96)
- Hablamos de nuestra ciudad (47)
- Ce que j'aime, ce que je déteste (43)
- Le nostre specialità gastronomiche! (10)
- Dait! parliamo di sport!!! (26)
- Les langues que nous parlons !! (22)
- Le canzoni che amiamo (12)
- I film che vi hanno appassionato di più (18)
- Letteratura (7)
- Quel a été votre plus beau voyage ? (46)
- E as claques desportivas? Aficionados o un problema? (7)
- Qual é sua série de televisão favorita? (27)
- Carnaval (9)
- I nostri eroi (0)
- Miss & Mister profil (0)
- Premio Goya 2014 al mejor corto de animación (10)



PauS	(5/02/14 10:20)	
<p>Hola! Soy Pau, del grupo "Bellvitge-Hospitalet" (Barcelona).</p> <p>Espero pasarlo bien, conocer gente de otros países y otros idiomas!!!</p> <p>Nos vemos por aquí! Agur!!!</p> <p>(visca el Barça)</p>		
lhospitalet-by-night.jpg		
Perfil(autor)	Perfil(equipo)	Estadísticas de autor y equipo



AlbertSG	(6/02/14 10:20)	
<p>Hola a todos!! Me llamo Albert Sanchez y soy estudiante de francés! Estudio en el Instituto Bellvitge-Hospitalet. Mi grupo y yo somos los estudiantes del grupo de español! Vivimos en Barcelona y estamos deseando conocer gente de todos los países!</p>		<p>sagradafamilia.jpg barcelona(2).jpg</p>
Perfil(autor)	Perfil(equipo)	Estadísticas de autor y equipo



CarlaOr	(6/02/14 10:19)	
<p>Hola a todos!! Me llamo Carla y tengo 16 años. Estoy estudiando en el INS Bellvitge-Hospitalet. Vivo en Barcelona y en esta fotografía os enseño el lugar que más me gusta de mi ciudad. Adiós! <3</p>		bcn.jpg
Perfil(autor)	Perfil(equipo)	Estadísticas de autor y equipo



Hola a todos!

Para comenzar a escribir sobre este tema, empezaré con algo que a mí me queda muy cercano. Hoy hablaré sobre mi ciudad: Barcelona.

A todo turista que venga a Barcelona le hablarán sobre los monumentos más famosos: La Sagrada Familia, El Parc Güell... pero lo cierto es que en las calles de Barcelona hay cosas mucho más interesantes y no todas salen en los libritos de turismo. Por ejemplo, estoy seguro que no todos saben que en el Barrio Gótico, antes de llegar a la Plaça Reial, pasaremos por debajo de un puente que tiene su propia leyenda: si miras a la calavera que hay debajo, te traerá mala suerte.) Este puente recibe el nombre de: "El Pont del Bisbe" (foto)

Una de las cosas más bonitas de las grandes ciudades es la vista que puedes tener de ella sobre un punto alto de la ciudad. Yo os descubriré uno desde donde podemos tener una panorámica fantástica de Barcelona: El búnker del Carmel (foto). Este punto está ubicado en lo alto del Turó de la Riba y se llama BÚNKER porque durante la Guerra Civil Española que con sus cañones antiaéreos fue el eje de defensa de Barcelona.

Como estos dos lugares que no son tan conocidos, hay miles escondidos por las calles de Barcelona. Ni yo mismo que nací aquí los conozco todos, pero sería fantástico hacerlo. Os animo a que lo probéis.

Hasta pronto!
Albert Sánchez.



AlbertSG	(11/02/14 09:18)	
<p>Yo vengo de Barcelona, una de las ciudades más importantes de España. Esta ciudad es increíble! Incluso yo que vivo aquí desde que nació aún no he visto todas las calles que más atraen a los turistas. Lo que más me gusta de Barcelona es que es una ciudad muy bien comunicada y en la que puedes conocer a gente de todos los lados. Lo mejor de todo con diferencia es que HAY PLAYA! Aquí os pongo algunas fotos de: La Sagrada Familia La Catedral de Barcelona La Vila Olímpica</p> <p>Hasta pronto!</p>		<p>Sagrada Familia 01.jpg catedral.jpeg VilaOlimpica.jpg</p>





DOCUMENTO 5 - Ficha *Servicios de una ciudad*

6. DE PASEO POR LA CIUDAD

1.2. ¿Qué determina la calidad de una ciudad?

Relaciona cada una de las etiquetas con su explicación correspondiente.



a. vivienda

b. sanidad

c. educación

d. medio ambiente

e. seguridad

f. comercio y servicios

g. transporte y movilidad

h. mercado laboral

i. cultura, ocio y deporte

↓ GUÍA DEL PROFESOR

Recursos digitales do professor

PPT - ciudades

1.2.

c.; i.; a.; b.; h.; f.; g.; e.; d..

- Oferta y calidad de la enseñanza (guarderías, colegios, universidades).
- Centros deportivos y oferta cultural (cines, museos, pabellones deportivos, piscinas municipales).
- Facilidad de compra o alquiler de casa, precio de la vivienda.
- Asistencia sanitaria (hospitales, centros de salud, farmacias).
- Facilidad para encontrar trabajo (industrias, comercios, oficinas de empleo).
- Facilidad de acceso a productos o servicios (establecimientos comerciales, correos, talleres).
- Red de transportes (transportes públicos, estación de ferrocarril, aparcamientos, aeropuerto).
- Seguridad y criminalidad (comisaría, guardia civil).
- Situación geográfica, clima, zonas verdes, contaminación del aire, limpieza de las calles, atascos, ruido...

Y PARA TI,
¿QUÉ ASPECTOS
SON MÁS
IMPORTANTES?
Vete a la página siguiente.

**"¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!"**

1. El texto que se sigue es de la autoría de uno de tus compañeros de *Galanet*.

PauS

(11/02/14 09:28)

Hola! Soy español y vivo en Barcelona, la capital de Cataluña. Hablo español y catalán como lengua materna, y ahora mismo estoy aprendiendo francés e inglés. Podría hablaros del español, pero prefiero hacerlo del catalán, una lengua no tan conocida mundialmente.

Com ja us he dit abans, parlo català com la meva llengua materna. El català és una llengua romànica que es parla a Catalunya, al País Valencià (tot i que els valencians diuen que parlen Idioma Valencià), a Andorra, on és la llengua oficial, a les illes Balears i a l'Alguer, una ciutat de l'illa de Sardenya (Itàlia).

El català té dialectes com altres llengües romàniques els tenen. Per exemple: jo parlo català central, però hi ha dialecte valencià, mallorquí, català oriental...

El català ja es parlava a l'Edat Mitjana a Catalunya, però per un seguit de causes la llengua va caure en decadència (majoritàriament per la imposició del castellà com a llengua oficial dels Regnes de Castella i Aragó). Al segle XIX va haver-hi un moviment artístic i literari a Catalunya anomenat "La Renaixença" que va tratar de recuperar la llengua i normalitzar-la.

Aquí us deixo més informació (en català):

<http://ca.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A0>

Fins aviat!!!

À bientôt.

1.1. Lee el texto con atención y di de qué habla.

1.2. ¿Te animas a traducir al español el segundo párrafo del texto?

2. Como ves, son numerosas las correspondencias sintácticas y lexicales entre las diversas lenguas románicas. El italiano, el francés, el español, el portugués y el rumano son lenguas románicas, como el occitano y el sardo, entre otros idiomas. Todo resultó de una transformación del latín o de una variante de esta lengua. Esto explica por qué la mayor parte de las palabras de estas

lenguas tiene raíces comunes, que generalmente no se encuentran en las lenguas pertenecientes a otras familias de lenguas, como el alemán (que pertenece a la familia de las lenguas germánicas) o el checo (perteneciente a la familia de las lenguas eslavas).

2.1. Observa el siguiente recuadro y completa la columna correspondiente al español.

Francés	Italiano	Catalán	Español	Portugués
la région	la regione	la regió		a região
la plage	la spiaggia	la platja		a praia
la ville	la città	la ciutat		a cidade
l' hôtel	il albergo	el hotel		o hotel
la pharmacie	la farmacia	la farmàcia		a farmácia
l' hôpital	il ospedale	el hospital		o hospital
le restaurant	il ristorante	el restaurant		o restaurante
l' école	la scuola	la escola		a escola
le musée	il museo	el museu		o museu

2.2. Aunque las lenguas románicas tienen muchos vocablos con raíces comunes, como sabes y puedes observar, cada lengua tiene sus particularidades. Observa la tabla y completa la columna correspondiente al español.

Algunas particularidades consonánticas del español					
	Francés	Italiano	Catalán	Español	Portugués
Ñ	la montagne	la montagna	la muntanya		a montanha
H	la fumée	il fumo	el fum		o fumo
	le four	il forno	el forn		o forno
	la feuille	la foglia	el full		a folha
	faire	fare	fer		fazer

3. A continuación, vas a escuchar una canción de uno de los grupos de música catalanes actuales con más éxito, "Els Catarres": <https://www.youtube.com/watch?v=dJUEy2jBpws>

3.1. Escribe 2 o 3 líneas sobre lo que hayas conseguido captar de la canción escuchada. (Para deberes)

3.2. Como curiosidad, podrás también escuchar una u otra música en vasco y en gallego. Aquí tienes algunas sugerencias: <https://www.youtube.com/watch?v=uZ8Cm72zNRM>

<https://www.youtube.com/watch?v=Vc8vU6hscs>

DOCUMENTO 7 – Textos com os perfis dos galanetianos seleccionados pelos alunos

Clara Alborghetti

Ciao a tutti, mi chiamo Clara e ho 17 anni.
Abito a Bergamo, una città della Lombardia.
Frequento il quarto anno del Liceo Linguistico G. Falcone, sempre nella stessa città, dove studio tre lingue: inglese, francese e spagnolo. Quattro anni fa ho scelto di frequentare questa scuola, perché mi piacciono le lingue straniere in generale, soprattutto quelle che ho scelto di studiare.

Mi piace viaggiare, altro motivo per cui ho scelto di apprendere nuove lingue e spero che in futuro possa avere l'occasione di visitare differenti paesi, sia europei, che non.

Mi piace leggere e quando ho abbastanza tempo libero, per esempio in estate, divoro parecchi libri.

Ascolto molta musica di differenti cantanti/gruppi e mi piace scoprirne di nuovi e sconosciuti, che magari poche persone conoscono. Vado spesso a dei concerti; infatti ogni anno, almeno uno, è d'obbligo.

Purtroppo non suono nessuno strumento, anche se mi piacerebbe. Se ci fossero ore extra al giorno, magari un pensierino lo farei.

Una delle mie passioni più importanti è la fotografia. Fotografo ovunque e chunque. Preferisco fotografare che essere fotografata. In un futuro lavoro spero di poter sfruttare questo mio hobby.

Penso che Galanet sia uno dei progetti più interessanti che la mia scuola abbia organizzato e sono contenta di essere coinvolta in quest'esperienza.

Adios a tout le monde! :)

Irene Sánchez

Hola,
me llamo Irene, tengo 16 años, estoy estudiando primero de bachillerato en el Institut Bellvitge y vivo en Bellvitge. Me gusta cantar y quedar con mis amigas para ir de compras o ir a tomar algo, pero lo que mas me gusta es la música, sobretodo la música Pop y la música Latina, como por ejemplo, Bachata, Salsa...

Bueno, esto es lo que me gusta hacer! :)

Hasta pronto!

Cloé CSORDAS

Me llamo Cloé, tengo 15 años.
Estoy en serundo à liceo Itec, en Francès, y vivo en Grenoble.
Me gusta mucho la musico. Espero pasarlo bien, conocer gente de otros países.

Albert Sánchez

Me llamo Albert Sánchez Guerrero y tengo 16 años. Vivo en Barcelona, en España. Ahora mismo soy estudiante de Bachillerato, ámbito de ciencias sociales. Hablo español, catalán y estoy aprendiendo francés e inglés, aunque me gustaría poder aprender más idiomas en un futuro.
Me gusta salir con mis amigos, ir de viaje y en verano pasarme el día en la playa.

Em dic Albert Sanchez Guerrero i tinc 16 anys. Visc a Barcelona, a Espanya. Ara mateix sóc estudiant de Batxillerat, àmbit de ciències socials. Parlo català, espanyol i estic aprenent francès i anglès, tot i què m'agradaria poder aprendre més idiomes en un futur.
M'agrada sortir amb els meus amics, viatjar i a l'estiu passar-me el dia sencer a la platja.

Je m'appelle Albert Sanchez Guerrero et j'ai 16 ans. J'habite à Barcelone, en Espagne. Maintenant je suis en train d'étudier "Bachillerato" itinéraire sciences sociales. Je parle espagnol, catalan et je suis en train d'apprendre français et anglais. Je voudrais apprendre plus de langues dans le futur.
J'aime sortir avec mes amis, voyager et en l'été, passer tout le temps à la plage.

Anna Amodei

Ciao a tutti,
mi chiamo Anna, abito nella città di Bergamo in un piccolo quartiere vicino al centro. Bergamo è una città che si trova in Lombardia, non è grandissima ma ha un bellissimo centro storico situato nella parte alta della città.
Ho 18 anni, frequento il liceo linguistico Giovanni Falcone al quarto anno. Il mio liceo è abbastanza grande ed è frequentato da molte persone, la maggioranza sono ragazze!
Mi piace molto uscire con i miei amici, andare a ballare il sabato sera ma allo stesso tempo amo l'atmosfera di casa mia in cui sto molto volentieri. Amo cucinare, guardare film e serie tv, mangiare al ristorante giapponese. Il mio colore preferito è il rosa. Amo i coniglietti e mi piacerebbe tantissimo averne uno da tenere in casa.
La mia famiglia è composta da 5 persone : io, i miei genitori, mio fratello Roberto 15 anni e mia sorella Elisa 10 anni.
Sono molto incuriosita da questa esperienza su Galanet, spero di riuscire a comunicare con altri studenti utilizzando fluidamente le lingue che conosco. Spero di conoscere qualcuno con i miei stessi interessi e con cui poter parlare utilizzando le lingue al mio meglio.
Un saluto caloroso a tutti :)

Claudia Munafò

Ciao a tutti! Mi chiamo Claudia, ho 17 anni e abito in un piccolo paese vicino Bergamo con la mia famiglia che è composta da mia madre, mio padre e mio fratello. Frequento il liceo linguistico "Giovanni Falcone" di Bergamo; le mie lingue preferite, che sono quelle che studio a scuola, sono l'inglese, il francese e lo spagnolo.

Ho sempre amato l'idea di conoscere e saper parlare altre lingue sin dalle scuole elementari (Giuro che non sto scherzando! Ahah). Mi affascina soprattutto il fatto che grazie a loro, posso comunicare con persone di diverse nazionalità, con usi e costumi diversi dai miei.

Ho scelto il liceo linguistico non solo per le lingue, ma anche perché uno dei miei sogni più grandi è viaggiare e perché no, riuscire a visitare almeno una volta ogni continente. Esagerato? Forse. Fattibile? Sicuramente. :3

Durante il mio tempo libero mi piace leggere, ascoltare la musica, guardare serie tv (tante!), fotografare e ovviamente uscire con i miei amici. Fino a due anni fa praticavo danza moderna ma purtroppo a causa della scuola e altri impedimenti ho dovuto lasciarla.

Spero di conoscere nuove persone grazie a questo progetto, a comprendere meglio nuove culture e ovviamente a utilizzare le lingue romanze che studio. "Che l'avventura abbia inizio!"

A presto, Claudia!

P.s. Se venite in Italia, oltre a visitare Bergamo non potete non visitare Firenze. Sono innamorata di quella città (foto), e sono sicura che ve ne innamorereste anche voi! ;D
Ma ricordate, l'Italia è tutta bella!

Irene Brignoli

Ciao a tutti, mi chiamo Irene.

Ho quasi 18 anni e abito a Bergamo, una bella città dalla storia antica del nord Italia, vicina a Milano.

Studio lingue e letterature straniere (inglese, francese e giapponese) al Liceo Linguistico Giovanni Falcone della mia città.

Sono figlia unica, quindi ho sempre avuto un buon rapporto con i miei genitori, con i quali ho avuto modo di viaggiare molto e affascinarsi sempre più alle materie che sto studiando.

Non ho ancora un'idea precisa di cosa voglio fare in futuro, ma di sicuro non abbandonerò le lingue, motivo per il quale l'iscrizione a questa piattaforma di intercomprensione ad opera della mia professoressa di francese mi ha da subito coinvolto e spero di poter continuare anche quando la mia classe non vi parteciperà più.

Per cinque anni, durante le scuole medie, ho studiato musica, suonato chitarra e basso e cantato. Ora non lo faccio più, ma ho intenzione di ricominciare.

Ascolto symphonic e gothic rock e metal. So che non è un genere molto gettonato, ma io mi ritrovo molto nelle melodie di questo tipo.

Martina Doneda

Ciao a tutti,
mi chiamo Martina, ma tutti mi chiamano Donnie sin dalla prima superiore. A quanto pare, alla mia ex-prof di educazione fisica ricordavo il personaggio di Donnie Darko, che tra l'altro è uno dei miei film preferiti. Rimango comunque inquietata dal fatto che "Donnie" innanzitutto è un nome da uomo, e anche da quello che il Darko originale è un mezzo-psicopatico autolesionista, dissociato e dissociale. Ma io non sono così. Forse.
In ogni caso, se qualcuno cerca di attirare la mia attenzione con "Martina" o "Marty", generalmente non mi sento chiamata in causa.

Ho molti interessi in ambito musicale, televisivo, letterario e cinematografico: se volete parlare per ore interminabili di musica telefilm, libri e film, siete ben accetti.

Più nello specifico per quanto riguarda la musica: ascolto generi molto variegati, che spaziano dall'electro-pop cantautorale al nu metal passando per scream, metalcore e indie.

Uno dei miei sogni è riuscire a farmela autografare.

Qui sotto riporto tutti i miei social media, se volete sapere qualcosa in più su di me e i miei gusti:

Facebook <https://www.facebook.it/martina.doneda>

Ask <https://www.ask.fm/MartinaDonnieDoneda>

Elisa

Alice Milesi

Ciao a tutti!:)

Mi chiamo Alice, ho 16 anni e frequento il liceo linguistico "G. Falcone" a Bergamo.

Studio inglese, tedesco e spagnolo, ma mi piacerebbe molto imparare altre lingue e culture diverse. e viaggiare e sogno di poter andare in America o Spagna. Il mio gruppo è il Falcone Arlecchino :))

Salomé

Dante Turco

ciao sono Dante , ho 17 anni e frequento il liceo linguistico Giovanni falcone a Bergamo. La mia città si trova nella regione lombarda ed è poco distante da milano .é una città abbastanza grande ma a mio avviso un po noiosa. I miei hobby sono la danza,la musica ,il teatro ,adoro divertirmi e fare il pagliaccio con gli amici. Penso che galanet sia un portale molto interessante e utile al fine di interagire con studenti di altri paesi ,con diverse culture e tradizioni. Penso sia anche uno strumento che ci permette di allenare in modo divertente e coinvolgente le nostre competenze linguistiche ,senza stare ore e ore sui libri di scuola.Amo viaggiare ,scoprire luoghi stravaganti e soprattutto assaporare le pietanze tradizionali di tutto il mondo. Ecco ,dimenticavo,.. IO ADORO MANGIARE. :)

Ewen Amosse

Salut !

Je m'appelle Ewen, j'ai 17 ans, et plus tard j'aimerais être entomologiste ! (étudier les insectes)
J'élève actuellement des fourmis (oui, oui :P), et j'adore photographier la nature ! Si vous aimez la nature en général, et plus particulièrement les fleurs, les plantes et les invertébrés, vous pouvez visiter ma galerie Flickr : <http://www.flickr.com/photos/79347115@N02/> ^^).

Niveau musique, j'aime un peu de tout, mais surtout le "rock", comme par exemple Rammstein, System of a Down, Skip the Use, Red Hot Chili Peppers, mais aussi Kavinsky, The Glitch Mob, Macklemore, Stupeflip...

Niveau films, j'adore la SF ! Mes films préférés sont Watchmen, les Aliens (dont Prometheus), Gravity, La Ligne verte, Sunshine, Star Wars, Apocalypse now, 300, Inception, Shutter Island, les Batman de Christopher Nolan, Sherlock Holmes (avec Robert D. Junior), Django Unchained, Fight Club, LOTR...

Francesco Lucca

Ciao,

Sono Francesco , studio Francese, Spagnolo e Inglese al Liceo Linguistico G. Falcone di Bergamo.

Sulla piattaforma utilizzerò Italiano, Francese, Spagnolo e un po' di Portoghese. Ho 16 anni e vivo a Bergamo(Italia) ma sono nato a Madrid(Spagna) dove ancora vivono alcuni miei parenti. Amo la musica, penso che sia la compagnia migliore che si possa avere, ho pochi amici ma molto stretti e sono le persone a cui più tengo. Ho due fratelli più grandi, uno di 21 e l'altro di 25 anni, ho anche un nipotino (figlio di mio fratello di 25 anni) che si chiama Leonardo, lui è nato il 7 febbraio 2014.

Nel mio tempo libero mi piace uscire con i miei amici, fare passeggiate in centro, e il fine settimana non può mancare un aperitivo in compagnia.

Mi piace molto anche la moda, ho un fashion blog con la mia migliore amica, Margot.

Le persone di cui non posso fare sono la mia fantastica mamma, e i miei quattro migliori amici con cui condivido tutto Federica, Marco, Margot e Niko.

Ho anche un padre(ma... papaoutai??).

Il nome del mio Blog è Smash The Limits , se vi va visitatelo!



¿Cómo se divierten los galanetianos?

1. Lee el texto que tu profesora acaba de entregarte y rellena las columnas con las actividades de ocio practicadas por el galanetiano por ti elegido.

Nombres	Attività di ozio/Activités de loisirs/Activitats d'oci) (italiano/francés/catalán)	Actividades de ocio (español)
 Francesco Lucca		
 Ewen Amosse		
		

Irene Sánchez



Albert Guerrero



Anna Amodei



Claudia Munafò



Cloé Csordas



Clara Alborghetti



Irene Brignoli



Martina Doneda



Alice Milesi



Dante Turco

ANEXO 3 – ARTEFACTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NO ÂMBITO DAS
INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

▶▶▶ ¡Hola a todos!

Somos un equipo de alumnos portugueses que estudiamos en el Instituto "Escola Secundária Homem Cristo", en Aveiro. Aveiro se sitúa en el litoral centro de Portugal. Es considerada la "Veneza" portuguesa, porque está rodeada de una ría.

El bisnieto del fundador de nuestro Instituto hace parte del grupo "Daft Punk". Su nombre es Guy-Manuel de Homem-Christo.

Nosotros somos 17 chicas y 2 chicos. Estamos aprendiendo español e inglés, pero ya aprendimos francés. Nuestro Insti fue el primer instituto público oficial construido en Portugal.

El dulce típico de la ciudad de Aveiro son los "ovos moles".

A nosotros nos gustaría conocer a estudiantes de otros países.

Una curiosidad, todos conocéis a Cristiano Ronaldo, ¿verdad? ¿Sabéis que su nombre completo es Cristiano Ronaldo dos Santos AVEIRO?



Bernardo Ana Rita
conocido/a como "AnaRitaB"

Estudiante



Borges Ana Margarida
conocido/a como "AnaMargaridaB"

Animador



Cachim Lia
conocido/a como "LiaCachim"

Estudiante



Cardoso Beatriz
conocido/a como "BeaC"

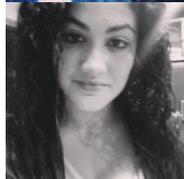
Estudiante





Correia Pedro
conocido/a como "Pedanjos"

Estudiante  



Costa Joana
conocido/a como "JoaCosta"

Estudiante  

Costa Liliana
conocido/a como "LiliCosta"

Estudiante  



Cruz Rafaela
conocido/a como "RafaCruz"

Estudiante  

Gika Giova
conocido/a como "GiovaG"

Estudiante  

José Kendra
conocido/a como "Kendra"

Estudiante  



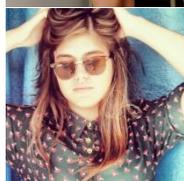
Lopes Cristiana Salome
conocido/a como "Salome"

Estudiante  



Maier Sabrina
conocido/a como "SabriMaier"

Estudiante  



Migueis Ana Luisa
conocido/a como "Ana LuisaM"

Estudiante  



Santos Catia Rafaela
conocido/a como "CatiaS"

Estudiante  



Saraiva Ines
conocido/a como "IneSara"

Estudiante  



Silva Dani
conocido/a como "DanieS"

Estudiante  



Soares Ines
conocido/a como "IneSoares"

Estudiante  



Teixeira Biatriz
conocido/a como "BiaTei"

Estudiante  

Tiroco AnaFrancisca
conocido/a como "FranciscaT"

Estudiante  

Utilisateurs rattachés à l'équipe



Coordinador local  

Borges Ana Margarida
conocido/a como "AnaMargaridaB"



Responsable de sesión  

Chavagne Jean-Pierre
conocido/a como "jpc"



Responsable de sesión  

Nielfi Carla
conocido/a como "CarlaN"

DOCUMENTO 2 – Perfis individuais da equipa “Tugas à Beira-Ria” (sessão do dia 18/02/2014 – cf. anexo 1, doc. 1)



Ana Rita Bernardo conhecido/a como "AnaRitaB"



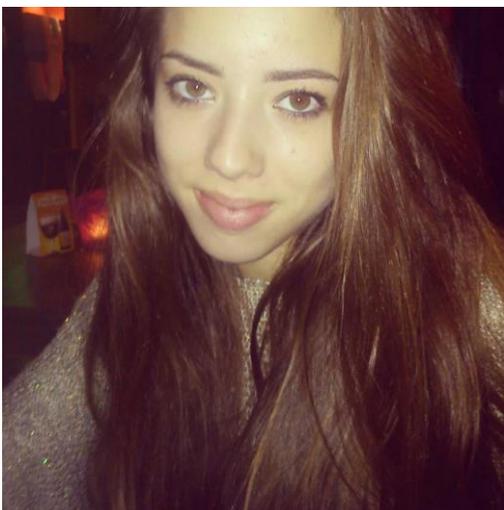
▶▶▶ ¡Hola!

Yo me llamo Rita y tengo 17 años. Me gusta mucho oír música y salir con mis amigos. Mi banda favorita es Arctic Monkeys y serie favorita es Dexter.

Soy divertida y simpática, amiga de mis amigos.

Mi ídolo es Angelina Jolie <3

▶ [Arctic Monkeys- Do I wanna know](#)



Lia Cachim conhecido/a como "LiaCachim"



▶▶▶ ¡Hola!

Me llamo Lia Cachim y soy una estudiante portuguesa. Soy del instituto “Escola Secundária Homem Cristo” y este es mi primero año aquí.

Me encanta el cine, la literatura y la danza – soy bailarina. Mi sueño es escribir en un periódico o mismo escribir libros, pues la escrita es lo que me queda bien. Mis artistas favoritos son “Red Hot Chili Peppers”, “Pearl Jam”, “Incubus”, “Alice in Chains”, “Audioslave”, etc. , ¡me encanta el rock!

Me gusta mucho leer, pero, para mí, los mejores escritores son los escritores portugueses, como José Saramago, Fernando Pessoa y Florbela Espanca (no los deben conocer a todos).

Bueno... Y esta soy yo.

¡Adiós!

 <http://thelijaournals.blogspot.pt/>



▶▶▶ ¡Hola!

Me llamo Beatriz . tengo 16 años (aunque no parezca) .

Me gusta mucho ver películas y séries , pero me gusta mucho hacer deporte.Soy simpática,pero muy tozuda.

Una curiosidad: soy zorda (escribo con la mano izquierda)

Besos



Joana Costa conocido/a como
"JoaCosta"



- ▶▶▶ ¡Hola! Me llamo Joana Costa, tengo 15 años y soy portuguesa. Estudio en el instituto “Escola Secundária Homem Cristo” en Aveiro. A mí me encanta escuchar música, mis estilos favorito es R&B, Rock e Hip-Hop. Mi artista favorita es Rihanna, pero también me gusta Eminem. Me gusta mucho ver películas pero no soy muy culta en esas cosas... mi actriz favorita es Olivia Wilde.



Liliana Costa
conocido/a como
"LiliCosta"



▶▶▶ ¡Hola!

Me llamo Salomé, tengo 16 años y soy de Aveiro.
Me gusta mucho escuchar música, bailar y dormir. Mi pasatiempo preferido es
ver películas.
Soy divertida y tozuda. Me encantan los españoles.



- ▶▶▶ Hola! Me llamo Sabrina y vivo en Aveiro, Portugal, una ciudad en el litoral. Estudio en el instituto 'Liceu Homem Cristo' el primer instituto portugues para la educación pública.
De mayor me gustaría ser periodista o algo relacionado con las lenguas extranjeras.
Mis amigos me consideran una persona extrovertida, feliz y un poco impaciente.
Me gusta escuchar música, como el rock y no hacer nada, solo ver la tele y comer jijijijiji.



Ana Luisa Migueis conocido/a como "Ana LuisaM"



- ▶▶▶ ¡Hola!
Me llamo Ana Luisa Miguéis
tengo 15 años y soy de Taboeira,

una provincia de Aveiro, Portugal. A mí me gustan la salsa, la bachata y el reggaeton, un género de música urbana típica de Puerto Rico. Escucho Daddy Yankee, el rey del reggaeton y Farruko. Veo muchas cosas españolas, porque ellos me encantan. Me encanta Maxi Iglesias. De mayor quiero ser azafata.



▶▶▶ ¡Hola! Yo me llamo Cátia Santos y tengo 15 años. Soy portuguesa, de Aveiro. A mí me gusta escuchar música, leer y ver "Mentes Criminosas" porque quiero ser criminologista. Yo soy simpática, divertida pero un poco tímida. Me gustaría conocer a nuevas personas. ¡Hasta luego!

<http://today-princess-tomorrow-queen.tumblr.com/>



Elisa Schmitt conocido/a como
"ElisaSchmitt"



▶▶▶ ¡Hola!

Me llamo Elisa, tengo quince años y soy brasileña. Hace cinco meses que yo vivo en Portugal, soy un poco tímida, pero no mucho. Me gusta hablar y reír con mis amigos y con ellos soy extrovertida.

Tengo un novio, pero él no vino conmigo. Soy tranquila y valiente. Me gustan los deportes y los animales (caballos). Me gustan las películas y las músicas. De mayor quiero ser publicitaria.



Ines Soares conocido/a como
"IneSoares"



►►► ¡Hola! Me llamo Inês Soares ,
tengo quince años , vivo en Aveiro
y soy portuguesa.
Soy una chica tímida , un poco
tozuda y creo que simpática.
En mis tiempos libres me gusta
salir con mis amigos , escuchar
música y ver tele.
Mis bandas favoritas son
Metallica, The Pretty Reckless y
Bring Me the Horizon.
A mí me gustaría hacer nuevas
amistades.
¡Adiós!

Fra
Fra



Dani Silva conocido/a como "DanieS"



►►► ¡Hola!
Yo me llamo Daniela Silva y tengo 17 años.
A mí me gusta mucho leer, salir por la noche con amigos y dormir mucho
ihih.
Yo soy muy simpática, respingona, tozuda y muy divertida.
Estoy estudiando para en la universidad cursar en Derecho para ser abogada
o jueza.
Mis series favoritas son “Sherlock”, “The Walking Dead” y “Glee”.
Besos e besitos

<http://http://www.youtube.com/watch?v=o3mP3mJDL2k>



Biatriz Teixeira conocido/a como
"BiaTei"



▶▶▶ ¡Hola!

Me llamo Beatriz y tengo 17 años.
Soy de Oporto pero vivo en Aveiro desde hace 5 años.
Me gusta estar con mi familia, mi novio y mis amigos.
Me gustan también la fotografía, escuchar música, comer y ver la tele, principalmente series.
Mis actores favoritos son Adam Sandler y Johnny Depp.

AnaFrancisca Tiroco
conocido/a como
"FranciscaT"



▶▶▶ ¡Hola! Yo soy Francisca Tinoco, tengo 15 años y vivo en Aveiro, Portugal.
Me gusta mucho ver series de Tele (mis favoritas son Glee, Shameless US, Friday Night Lights, pero soy fan de muchas otras) y escuchar música (me encanta Beyoncé, Coldplay y Michael Jackson; mis estilos de música preferidos son el indie-rock, el folk, el pop y el hip-hop). Mi mayor sueño es conocer a uno de mis ídolos.

DOCUMENTO 3 – Transcrições das apresentações orais pelos alunos do galanetiano mais interessante (sessão do dia 06/03/2014 – cf. anexo 1, doc. 2)

A: Él tiene dieciséis años y a Francesco le gusta la música y bailar. Él tiene un blog llamado “Smash the limits”, que es sobre la moda. La familia de Francesco es construida por su padre, su madre y tiene cuatro hermanos, dos chicos y **duas** chicas.

P: ¿La descripción física? ¿Cómo es? ¿No había nada sobre eso? ¿No tenía una foto?

A: Eu não sabia que era para fazer..., mas eu sei... uhmmm él es delgado, alto, tiene ojos azules [pausa] tiene cabelo ah ah ah marrón, no lleva gafas ah ah ah [pausa]

P: ¿Y sus preferencias?

A: Le gusta la música.

P: ¿Solo? ¿No tenía nada más?

A: Ele gosta de moda

P: En español... vamos

A: ah ah tenía só [P: solo] solo cosas sobre la moda.

[Palmas]

5’34 – 8’00

A: Este es Ewen Amosse. Entonces, es un chico que yo voy a presentar. Se llama Ewen Amosse, es de Francia, es francés ah ah su pelo es castaño, sus ojos son castaños, tiene cejas [pausa]... como é que se diz?

P: ¿Qué quieres decir?

A: sobancelhas finas

P: cejas finas, las cejas no son gruesas

A: su boca es... sus labios son carnosos y la nariz es grande [tosse] eh eh como ya he dito, es francés y tiene diecisiete años; sus gustos son el rock, principalmente System of a Down y Red Hot Chili Peppers... ah ah ver películas como Gravity y Sherlock Homes... [pausa]

P: ¿Ya está? ¿Has terminado?

A: Sí

P: ¿Queréis hacerle alguna pregunta sobre este chico?

Todos: No

P: ¿No? ¿No hay ninguna curiosidad?

A: Él no habla muy... mucho sobre su personalidad... solo sus gustos

P: Sus gustos... ¿su manera de ser, no?

A: No.

P: Vale, gracias XX.

8’48 – 10’06

A: La chica que yo voy a presentar se llama Cloé. Tiene quince años y es francesa. Cloé vive en Grenoble y asiste el colegio Itec. A ella le gusta la música como Happy de Pharrell Williams y quiere conocer personas de otros países. Cloé habla francés y está estudiando español. Ella **pretenece** al equipo Boisfleury.

Cloé es muy guapa, tiene ojos azules y pelo rubio largo. Ella lleva una camiseta azul oscura.

P: Sí, ¡bien! ¿Preferencias? ¿Qué le gusta hacer en sus tiempos libres?

A: Escuchar música.

P: Escuchar música. ¿No tiene nada más?

A: Ella... ella dice que **gosta de** conocer nuevas personas.

P: Ella dice que a ella le gusta conocer nuevas personas.

P: Vale, gracias.

10'49 – 12'12

A: Os voy a hablar de una chica italiana que participa en el fórum “¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!”. Su nombre es Clara y tiene diecisiete años. Ella estudia en el liceo “Linguistico 6. Falcone” y habla tres lenguas: español, francés e inglés, pero quiere aprender más porque le gusta viajar por el mundo. A **ella** ... ella le encanta la fotografía y la música. Su banda favorita es Red Hot Chilli Peppers. Ella tiene los ojos marrones, ah... ah... sus cejas son finas ah... ah... el pelo ah... y tiene el pelo largo ah... un poco ondulado, marrón y con mechas rubias y ... ¡ya está!

P: ¡Bien! Gracias.

12'32 – 14'00

Yo voy a hablar de Irene Sánchez. Ella tiene dieciséis años y es española. Está estudiando en el Insti... el primer de Bachillerato en el Insti Bellvigte. Tiene la cara ovalada, los ojos y el pelo castaños, lleva gafas. Es alta y de compleción normal. A ella le gusta cantar y quedar con sus amigas para ir de compras o ir a tomar algo, pero lo que más le gusta es la música, sobre todo la música Pop y la música latina, como por ejemplo salsa y bachata. A ella le **encantan** aprender nuevas lenguas y le gustaría aprender muchos idiomas en el futuro, pero ahora habla **catallán**... catalán y castellano. Está estudiando francés e inglés. Ella ya ha visitado Francia, Alemania, Hungría porque viajar es otra de las cosas que más le gusta. Su familia es tradicional y su hermano tiene doce años.

P: ¡Muy bien!

[Palmas]

P: ¡Muy completo! ¡No te pregunto nada!

15'43 – 17'03

A: Yo voy a presentar Albert Guerrero. Albert tiene dieciséis años, vive en Barcelona y es español. Alberto estudia Ciencias Sociales, habla francés, inglés, catalán y español. **A** él prefiere... Él es delgado y tiene estatura media, ojos verdes y **lo** pelo marrón. Albert se define como una persona amable, perfeccionista, curioso y charlatán. A él le gusta viajar por Europa, salir con sus amigos, las fiestas y la **praia**. ¡Ya está!

[Palmas]

P: Gracias.

17'45 – 19'00

A: Posso?

P: Sí, ¡claro!

A: Su nombre es Anna y tiene **desocho** años. [risos gerais]

P: dieciocho

A: desocho [riso geral] [pausa] dieciocho años. Es italiana y habita con sus padres y hermanos. A ella le gusta salir con los amigos y bailar en una noche de sábado, pero al mismo tiempo le encanta **lo** mimo en su casa. Le encanta **cozinhar**, ver películas y series de TV y comer en el restaurante japonés. Ah... Le encantan los conejitos y le encantaría tener uno para tener en su casa. Tiene pelo castaño, es guapa.

[Palmas]

20'08 – 22'15

A: Yo voy a hablar de un chico que he conocido en Galanet. Su nombre es Marcos Castillo. Tiene diecisiete años y es de Madrid. Marcos quiere mucho a su hermanita, a su novio y a su bisabuela. A él le encanta viajar. Ya ha venido a Oporto y le ha gustado mucho. A él le gusta escuchar música. Sus cantantes favoritos son Pablo Alborán y Lady Gaga. Le gusta ir al cine, pasear, ir a la playa y salir por la noche con sus amigos... ah... ah... Marcos es **dancarinero**. Ya ha aparecido en un programa de tele danzando el tango con su pareja. Es un chico muy guapo. Es alto, delgado, ah ah tiene ojos azules y el pelo marrón [Pausa]

P: ¡Y es eso!

23'13 – 25'16

Yo he escogido una chica llamada Claudia. Ela ... Ella es italiana y vive cerca de Bergamo con su madre, padre y hermanos. Tiene diecisiete años y asiste en la escuela Giovani Falconi. Sus idiomas preferidos son inglés, francés y español. Su mayor **soño** es viajar y visitar los cinco continentes. En su tiempo libre le gusta leer, escuchar música, ver las series de tele y la fotografía y, por supuesto, salir con los amigos. Ella es delgada, tiene pelo marrón, liso y largo. Ella lleva gafas.

P: Gracias.

[Palmas]

25'36 – 27'48

Yo voy a hablar sobre una chica que conocí a través de plataforma Galanet. Su nombre es Cloé, tiene quince años y es francesa. Cloe vive en una **ciudad** que se llama Grenoble... ah... ah y a ella le **encanta** mucho su **ciudad** porque eres muy grande y bonita. Cloé es muy guapa... ah... tiene pelo rubio y **grande**... largo, tiene los ojos azules y ... ¡es eso! A Cloé le encanta mucho escuchar música. Su estilo de música preferido **eres** el rock. A ella le gusta mucho las bandas *Doors* y *Queen*. A Cloe también gusta mucho **de** ir al cine y **de** ver películas. Sus películas preferidas son “Todo sobre mi madre” y “Misión Imposible”. Yo gusto mucho de hablar...

P: ¿Yo gusto mucho?

P: A mí...

A: A mí me gusta mucho hablar con Cloe porque...

P: ¡Qué bien! ¿Hablas con ella?

A: Sí, porque además de ser muy guapa, yo creo que nosotros tenemos mucho en común.

P: ¡Muy bien! Gracias.

[Palmas]

28'44 – 29'45

A: ¿Puedo?

P: ¡Sí!

A: Hola, yo voy a presentar una alumna que, como yo, participa en el proyecto “¿Poliglota? No, ¡plurilingüe!” **Ella** se llama Clara y tiene diecisiete años. Es italiana y está estudiando en el liceo Lingüístico Falcone y está aprendiendo tres lenguas: inglés, francés y español. A ella le gusta aprender muchas lenguas porque le gusta viajar [risos]. También le gustan las fotografías. Es su hobby preferido. Tiene el pelo largo, ondulado y marrón. Tiene una complexión normal. Más **alá** de la fotografía también le gusta la música y su banda favorita es Red Hot Chili Peppers.

[Palmas]

P: Gracias.

30'16 – 31'14

A: La chica de quien yo voy a hablar se llama Irene Brignoli y tiene dieciocho años. **Ella** nació y vive en Bergamo, en el Norte de Italia. No tiene hermanos. Le gustan las lenguas extranjeras como el inglés, francés, el japonés y el ... Es muy guapa; es de estatura media y su cabello es **curto**.

P: ¿Preferencias? ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?

A: Escuchar música.

P: ¿No tiene nada más?

A: No tiene nada más.

P: Gracias.

32'21 – 33'28

A: La chica con quien **tengo hablado**

P: con quien hablo

A: ... con quien hablo es Martina Doneda, más conocida como “Donnie”. Tiene dieciocho años, es italiana y natural de Milán. Ella está estudiando en el Liceo Linguistico Giovanni Bergamo y habla francés, inglés, italiano y español. Sus hobbies son ver tele, leer y **iscuchar** música y sus bandas favoritas son y Ella tiene los ojos marrón; el pelo es largo, ondulado y marrón. Es delgada y alta. ¡Es todo!

[Palmas]

35'13 – 37'00

A: ¡Hola! Yo voy a hablar de Alice, una chica italiana. Ella es de Bergamo y tiene dieciséis años. Ella habla algunas lenguas como alemán y español. A ella le gusta la música y viajar. Ella sueña **en** ir a América y a España. Ella tiene los ojos azules, las cejas finas, el pelo rubio **longo** largo y la boca y la nariz pequeñas y la cara ovalada. Yo creo que es de complexión normal. Ella es muy simpática y habladora, pero yo no la conozco mucho.

[Palmas]

P: ¿Y te gustaría conocerla mejor?

A: ¡Sí!

P: Entonces, ¿por qué no empezar a interactuar con ella?

39'14 – 40'27

Yo voy **XXX** hablar sobre Dante Turco. Dante es un chico italiano y tiene **diaciséis** años. Es delgado. **Tenhe** pelo y ojos castaños; no lleva pecas y tiene cejas finas. Sus pasatiempos son bailar, escuchar música y divertirse con sus amigos. Le gusta también viajar y comer. Dante piensa que *Galanet* es muy interesante y útil para los estudiantes.

Sus padres. Su hermana y él y su novia [apresentação das fotos no PowerPoint].

DOCUMENTO 4 – Relatos escritos dos alunos, sobre as viagens mais belas, postados no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” (sessão do dia 11/03/2014 – cf. anexo 1, doc. 3)

[BiaTei](#)

(11/03/14 17:23)

¡Hola!

Yo hice dos viajes que me gustaron mucho: uno de ellos fue a Holanda y otro a Francia.

Me encantaron ambos porque fui durante las vacaciones de Navidad y estaba nevando.

El primer viaje fue a Holanda con mi familia. Ahí paseé por la ciudad y viajé en barco.

El segundo fue a Francia con mi grupo. En Francia fui a varios museos y salí por la noche con mis amigos y mi novio.

No consigo decir cuál de los viajes me gustó más, porque fueron los dos muy diferentes.

Hasta pronto

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[SabriMaier](#)

(11/03/14 17:21)

¡Hola!

Mi viaje más bello fue a Irlanda, con mis padres hace dos años.

Visité un parque de diversiones, el zoo y el 'Spire of Dublin', que es una estatua emblemática.

Dublin es una ciudad muy bella, las personas son muy amistosas y divertidas.

No he visto Bono pero el tiempo que estuve en Irlanda me lo pasó fenomenal.

¡Adiós!

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[IneSoares](#)

(11/03/14 17:21)

¡Hola!

Hace tres años yo fui con mis padres a Bélgica pasar la Navidad y el Año Nuevo.

Me encantó ver la catedral de Antuerpia "Onze-Lieve-Vrouwekatedraal", pasear por la conocida calle Meir y visitar la ciudad de Bruselas. Además visité el zoo con mi familia y fuimos hasta la frontera con Holanda.

¡Fue el mejor viaje de siempre!

Adiós :)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[GiovaG](#)

(11/03/14 17:18)

Mi viaje que más me encantó fue Roma, una ciudad en Italia (la capital), fui hace dos años, me ha gustado mucho de la ciudad porque tenía muchos monumentos históricos impresionantes y muchas obras de arte antigua y moderna, me encantó el coliseo y me gustó mucho la comida italiana.

[roma.jpg](#)

[rome-italy-trevi-fountain-1920x12001.jpg](#)
[profile_185732476_75sq_1392218459.jpg](#)

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[AlexSilva](#) (11/03/14 17:13)

¡Hola!
Yo voy a hablar sobre mi viaje a Miami.
Miami es una ciudad americana, que se localiza en el estado de Florida.
Fue una ciudad que me encantó. [transferir\(3\).jpg](#)
Es una ciudad muy bonita y tiene unas magníficas playas.

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[BeaC](#) (11/03/14 17:10)

Los viajes más bellas que he hecho han sido al Brasil y a Inglaterra.
Cuando fui a Brasil ,me ha gustado la primera vez que he ido, porque fui al sur ,me ha gustado mucho el sur de Brasil .Los paisajes son de color verde .Además de eso no hace mucho calor .También he conocido a personas de mi familia que todavía no conocía .He visitado las "cataratas de foz de Iguazu"y he ido al Paraguay aunque no me ha gustado .
Me gustaría conocer volver a Brasil todavía este año para conocer o otras ciudades del sur de Brasil .Además me gustaría mucho ir a Argentina .
El otro viaje que me ha gustado también ha sido á la Inglaterra .He ido a tres ciudades entre ellas Londres que me ha gustado mucho es muy diferente de Portugal pues tiene mucha confusión ,es una ciudad cosmopolita y multicultural he visitado muchos museos , pero no todos .
Me gustaría volver a Londres para conocer una famosa calle llamada "Baker street" , también me gustaría ir a Inglaterra para conocer otras ciudades como Newcastle y Liverpool

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[FranciscaT](#) (11/03/14 17:10)

¡Hola! Hace 2 años yo fui a Roma, Italia.
Ahí vi el coliseo, el vaticano y muchos museos, pero el sitio que más me gustó visitar fue el Trastevere. Roma es una ciudad muy bonita y romántica y la comida es la más exquisita del mundo -
¡las pizzas son estupendas! ¡Adiós! [trastevere1.jpg](#)

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)
[CatiaS](#) (11/03/14 17:07)

¡Hola! Mi viaje preferido fue a Londres, hace siete años, cuando fui a visitar a un amigo, me quedé cuatro días. Él me llevó a conocer la ciudad, vi el Big Ben, el palacio Buckingham y los jardines. A mí me encantó el paisaje, pues es muy bonito. ¡Hasta luego!

[Perfil\(autor\)](#) [Perfil\(equipo\)](#) [Estadísticas de autor y equipo](#)

[ElisaSchmitt](#)

(11/03/14 17:06)

¡Hola! Mi viaje más bello fue a Bonito, una ciudad muy conocida en Brasil por las aguas cristalinas y los paisajes naturales. Es en el Centro-Oeste en Mato Grosso do Sul. Yo tenía diez años, pero me recuerdo muy bien de casi todo. Tenía muchos animales y peces muy preciosos, me ha gustado mucho, quiero volver luego.

[gruta-do-lago-azul.jpg](#)

[images \(1\)\(3\).jpg](#)

[images\(25\).jpg](#)

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[Salome](#)

(11/03/14 17:06)

¡Hola!
Yo hice un viaje a Cuba con mis padres y mi hermana hace dos años. Me gustó mucho conocer Cuba. Tiene locales muy divertidos para visitar. Yo fui a la capital que es Havana y dos ciudades más. Me gustó la cultura de Cuba. Las personas son muy simpáticas y divertidas. Los platos típicos son muy buenos. Estuve en Cuba dos semanas, hacía mucho calor. Fue uno de los mejores viajes que he hecho. ¡Adiós!

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[Pedanjós](#)

(11/03/14 17:02)

¡Hola!
Yo voy a hablar sobre mi viaje a Corinto. Corinto es una ciudad griega muy bonita y me encantó su belleza.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[DanieS](#)

(11/03/14 17:00)

Hace 3 años que fui a Londres. He visitado el museo de cera y la casa de chocolate. Dormí en casa de mis tíos y por la noche fui con ellos a hacer una visita guiada a lo big-ban. Me ha gustado mucho porque Londres es una ciudad muy diferente de Aveiro y tiene muchos locales para visitar.

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

[RafaCruz](#)

(11/03/14 16:59)

¡Hola!
Yo hice un viaje a Toronto, Canadá, en las vacaciones de navidad. Me gustó mucho conocer Toronto, es una ciudad muy grande, con muchas tiendas y locales divertidos para visitar. Yo visité las cataratas de Nicaragua que separan el Canadá de los Estados Unidos. Es una de las cosas más bonitas que yo he visto. Hacía mucho frío, más de 10°C y vi mucha nieve, parecía la “Serra da Estrela” en Portugal. Fue un de los mejores viajes que he hecho ¡Hasta luego!

[Perfil\(autor\)](#)

[Perfil\(equipo\)](#)

[Estadísticas de autor y equipo](#)

¡Hola a todos!

Yo soy portuguesa y me gusta mucho viajar por mi país. Aunque pequeño, Portugal tiene sitios muy bonitos, desde el Norte al Sur. Ya he visitado muchas ciudades portuguesas, pero las ciudades con historia me encantan porque a mí me gusta mucho imaginar cómo sería vivir otrora. Visito las grandes ciudades, pero el interior para mí es mucho más bonito.

Mi viaje favorito fue a Manta Rota, Tavira, Algarve porque estuve en una casa muy cerca de la playa y el agua de la playa era muy tranquila y limpia. También me gustó mucho ir a Marvão, Guimarães, Viseu, Porto y Lisboa.

Mi viaje de sueño es a Madrid porque tengo una admiración por la capital y por los españoles, en especial, por Maxi Iglesias; pero también me gustaría ir a Puerto Rico, pues me encanta América Latina por la Salsa, la Bachata y el Reggaeton.

¡Adiós! ¡Visita Portugal!

[Perfil\(autor\)](#)[Perfil\(equipo\)](#)[Estadísticas de autor y equipo](#)

1. Lee el texto que tu profesora acaba de entregarte y rellena las columnas con las actividades de ocio practicadas por el galanetiano por ti elegido.

Nombres	Attività di ozio/Activités de loisirs/Activitats d'oci) (italiano/francés/catalán)	Actividades de ocio (español)
 Francesco Lucca	<p>uscire con i miei amici fare passeggiatte in centro ho un fashion blog con la mia migliore amica, Margot</p>	<p>salir con los amigos pasear en el centro escribir un blog sobre la moda con su mejor amiga, Margot</p>
 Ewen Amosse	<p>photographier la nature niveau musique, j'aime un peu de tout niveau films, j'adore...</p>	<p>fotografiar la naturaleza escuchar música ver películas/ir al cine</p>
 Irene Sánchez	<p>cantar quedar con mis amigas para ir de compras o ir a tomar algo lo que más me gusta es la música</p>	<p>Cantar quedar con sus amigas para ir de compras o ir a tomar algo escuchar música</p>

 <p>Albert Guerrero</p>	<p>salir con mis amigos ir de viaje en verano pasarme el día en la playa</p>	<p>salir con sus amigos ir de viaje pasarse el día en la playa</p>
 <p>Anna Amodei</p>	<p>uscire con i miei amici andare a ballare amo l'atmosfera di casa mia in cui sto molto volentieri cucinare guardare film e serie tv mangiare al ristorante giapponese</p>	<p>salir con sus amigos bailar estar en su casa cocinar ver películas ver tele comer en el restaurante japonés</p>
 <p>Claudia Munafò</p>	<p>mi piace leggere ascoltare la musica guardare serie tv fotografare uscire con i miei amici danza moderna</p>	<p>leer escuchar música ver series en la tele fotografiar salir con los amigos bailar</p>
 <p>Cloé Csordas</p>	<p>me gusta mucho la música</p>	<p>escuchar música</p>

 <p>Clara Alborghetti</p>	<p>mi piace leggere ascolto molta musica di differenti cantanti vado spesso a dei concerti una delle mie passioni più importanti è la fotografia</p>	<p>leer escuchar música de diferentes cantantes asistir a conciertos fotografiar</p>
 <p>Irene Brignoli</p>	<p>viaggiare [...] ho studiato musica [...] ascolto symphonic e gothic rock e metal</p>	<p>viajar escuchar música</p>
 <p>Martina Doneda</p>	<p>ho molti interessi in ambito musicale, televisivo, letterario e cinematografico</p>	<p>escuchar música ver tele leer ver películas</p>
 <p>Alice Milesi</p>	<p>mi piacerebbe molto imparare altre lingue e culture diverse e viaggiare</p>	<p>aprender lenguas viajar</p>
 <p>Dante Turco</p>	<p>I miei hobby sono la danza, la musica, il teatro, adoro divertirme e fare il pagliaccio con gli amici [...] Amo viaggiare, scoprire luoghi stravaganti e soprattutto assaporare le pietanze tradizionali mangiare</p>	<p>bailar escuchar música ir al teatro hacer el tonto con los amigos viajar descubrir lugares extravagantes saborear los platos tradicionales de todo el mundo comer</p>

ANEXO 4 – SESSÕES EM AULA: NOTAS DE CAMPO E TRANSCRIÇÕES DE
ALGUNS FRAGMENTOS DAS SESSÕES EM AULA

Documento 1 – Sessão em aula do dia 18/02/2014

- notei uma grande expectativa nos alunos quando lhes disse, no início da aula, que íamos mudar para a sala de informática e que, de agora em diante, iriam ter a oportunidade de contactar virtualmente com estudantes de outras nacionalidades;
- depois de se terem registado na plataforma: reações de muita euforia (gritinhos, exclamações, comentários com os colegas do lado em relação às fotos dos estudantes já registados);
- alguma surpresa nos seus rostos quando começaram a traduzir oralmente o perfil da equipa italiana; inicialmente estavam muito tímidos e com receio de errar; não houve voluntários e eu tive que ir solicitando a participação dos mais recetivos. À medida que a atividade se foi desenrolando foram ganhando alguma autoconfiança;
- fiz bem em ter adiantado o registo dos alunos em casa com a atribuição da respetiva password; se o tivesse feito em aula, teria perdido aproximadamente 45 minutos;
- um aluno comentou comigo no final da aula: “veja lá stôra, já viu a sorte que tem connosco? nós somos mesmo muito inteligentes, até traduzimos línguas que nunca aprendemos!”;
- um aluno perguntou: “agora vamos vir mais vezes para aqui?”. Tendo respondido que sim, ele gritou “yes!”;
- para a próxima tenho que ter em atenção o espaço da sala, pois o facto de terem ficado dois alunos por computador acabou por atrasar o andamento das atividades;
- os alunos afirmaram terem compreendido, *grosso modo*, os vários textos relativos aos perfis dos estudantes franceses, italianos e espanhóis;

- todas nós (a professora titular e nós estagiárias) ficámos surpreendidas com as apresentações orais dos alunos: muito detalhadas, muito bem preparadas; os alunos colocaram muito empenho nesta atividade, tendo, inclusive, elaborado apresentações *PowerPoint* com fotos do galanetano escolhido e respetiva família;
- apesar disso, acho que devia ter incitado/estimulado mais os alunos (na aula anterior, durante a explicação do que se pretendia para estas apresentações orais) a entrar em contacto com os colegas galanetianos que iriam apresentar;
- surpreendeu-nos o facto de os alunos terem escolhido colegas estudantes de diversas nacionalidades;
- esta atividade pressupôs tanto o desenvolvimento de estratégias de intercompreensão como o desenvolvimento de competências de expressão escrita e oral em língua espanhola, pois os alunos escolheram galanetianos de diversas nacionalidades e leram perfis escritos em diversas línguas;
- seria interessante pensar, para uma próxima, numa atividade de expressão oral que propicie a comunicação espontânea;
- os conteúdos das apresentações indicaram que uma boa parte dos alunos escolheu perfis com os mesmos gostos, sentimentos, etc., mas também houve alunos a apresentarem colegas totalmente diferentes de si próprios;
- é uma atividade a repetir!!!

42'16

P: ¿os ha gustado hacer estos trabajos? ¿os ha gustado hacer búsqueda sobre estos estudiantes?

Alunos: sí

P: ¿os pareció que son chicos y chicas diferentes de vosotros, porque son de otros países y tienen otras culturas?

A1: no, casi todos tienen los mismos gustos y intereses que nosotros

A5: têm os mesmos gostos e os mesmo hábitos, mas alguns têm uma mentalidade mais aberta do que a nossa.

A aula iniciou-se com a revisão/consolidação do contraste entre o *pretérito perfecto/indefinido* através da resolução de exercícios do manual. Seguidamente, encetou-se um diálogo com os alunos com o objetivo de recordar o arquivo do fórum do *Galanet* em que se apresentam relatos de experiências no passado - “Quel a été votre plus beau voyage?”;

47’22

P: los estudiantes que habéis buscado y que habéis presentado han escrito mensajes que relaten viajes en pasado, utilizando el pretérito perfecto y el pretérito indefinido. Vamos a ver algunos mensajes en los que tenéis ejemplos de esos pasados;

Visita ao fórum e leitura das mensagens. Após a leitura da primeira mensagem (resposta da Fernanda ao Samuel), a A7 identificou as formas verbais no passado e identificou o passado – pretérito indefinido;

58’37

P: seguimos a ver otros mensajes. **Este está en francés.** Como veis, la construcción del pasado sigue la misma construcción del pretérito perfecto en español. ¿Cómo es?

A1: aquí tiene **un verbo auxiliar, avoir, y un participio...** “Mon plus beau voyage a **été** a Londres il y a trois ans”

P: ¿y cómo es el pretérito perfecto en español?

A1: **com o verbo auxiliar haber mais o participio do verbo principal**

P: ¿un ejemplo en español?

A1: él **ha comido** una manzana

A9: ó stôra, aqui, em italiano, a construção também é a mesma... Però **ho veramente visto** " l'altra metà del mondo" : squali, mante, trigoni, barracuda...testuggini marine...e tanti coralli stupendi!

P: sí, podemos ver... ¡lo mismo! ¿y cómo podríamos traducir el italiano “**ho veramente visto**” al español?

P: Aquí tenemos otro mensaje. Vamos a leer este.

A3:

Mi viaje más bello fue Bali que se sitúa en Malésie. Me fui a Bali cuando tenía 13 años, esto fue mi más bello voayge. El paisaje era magnífico, había mucha agricultura. La gente era gentil. ¡ Lo regresaré bien!

P: Este mensaje está escrito en español. ¿Qué os parece? ¿Quién probablemente habrá escrito este mensaje? ¿Un hablante nativo de español o un aprendiente de español como vosotros?

Alunos: un aprendiente de español

P: Sí, ¿y por qué?

A6: porque ella escribió “voyage”, que es una palabra francesa

P: ¿Y qué más?

A6: tiene algunos errores graves

P: ¿qué consideras errores graves?

A6: não sabe construir frases simples...

[instruções relativas às tarefas de identificação das mensagens e heterocorreção dos erros]

Apenas 11 alunos entregaram os trabalhos finais com a heterocorreção dos textos “Quel a été votre plus beau voyage ?”

Todos os alunos se implicaram muito na tarefa de escrita da viagem mais bela; começaram por ir à procura das fotos das férias com a família, de fins de semana, de ida a concertos, etc.

Registo de manifestações preocupações de alguns alunos em relação à tarefa de expressão escrita:

A15: “stôra, enganei-me no texto, tenho lá um erro... e agora? Como corrijo? Tenho vergonha de deixar aquilo assim”

A13: “oh, eu não quero falar sobre a s minhas viagens fora de Portugal... interessante, interessante era falar do nosso país, não acha?”

A2: “ó stôra, isto não está muito pequenino? O que é que eu podia dizer mais?”

- primeiramente, convém referir que a leitura e interpretação das diversas mensagens do fórum contribuíram para o desenvolvimento da competência referencial dos alunos, uma vez que a própria temática lhes permitiu aceder a aspetos interessantes relativos ao conhecimento do mundo;

Porém, desta aula importa destacar, precipuamente, as atividades de promoção da reflexão metalinguística dos alunos: tarefa de classificação dos textos arquivados neste fórum de acordo com o perfil do seu autor (falante nativo de espanhol/aprendente de espanhol); tarefa de heterocorreção que consistia na correção dos erros de língua espanhola presentes nas mensagens disponíveis neste fórum.

Atividade de leitura e interpretação dos textos retirados do fórum

Unidad “De paseo por la ciudad”

Diálogo com os alunos sobre as atividades levadas a cabo na aula anterior a propósito das cidades espanholas: os alunos foram indicando as cidades estudadas na aula anterior: Madrid, Pamplona, Alicante. Depois disto, houve uma boa interação entre os alunos e a professora a propósito da exploração do PowerPoint que continha mensagens e fotos dos estudantes de Barcelona sobre a sua cidade.

3’56

P.: “Y también ya habéis cambiado mensajes con otros estudiantes en la plataforma Galanet a propósito de las ciudades en el fórum *Hablamos de nuestra ciudad*. ¿De dónde eran esos chicas y esas chicas, hablantes nativos de español, con quienes habéis cambiado mensajes? ¿De qué ciudad?

A.: de Barcelona.

[...]

57’50 – diálogo sobre o significado da palavra plurilingue

P.: ¿Vosotros en Galanet habéis leído mensajes en que lenguas, además del español?

A1: italiano

A2: portugués

P.: ¿y?

A3: francés

P.: ¿Habéis entendido algunos mensajes? Por ejemplo, ¿en italiano?

Todos: Sí, muchos.

P.: ¿y ya alguna vez habíais aprendido italiano?

Todos: ¡No!

P.: Entonces, vosotros sois...

Alunos: ¡... plurilingües!

[...]

57’52

P.: Entonces tenemos ahí un texto con mensajes de un chico de Barcelona. Vamos a leer con atención los dos primeros párrafos en silencio y luego vamos a discutir sobre el contenido. ¿Vale?

[silencio]

58'36 [ouvem-se sorrisos e vários ruídos de fundo]

P.: Lia se está riendo... ¿qué pasa?

A.: Isto é catalão!!

P.: ¿Conocéis?

Alunos: mais ou menos...

Aluna: é giro, stôra!!

[ouvem-se muitos ruidos de fundo e muitas conversas entre os alunos sobre o parágrafo em catalão] - **esta tarefa veio espicaçá-los, abaná-los, destabilizá-los, tirá-los daquela conchinha em que eles se escondem praticamente todas as aulas**

01'01'57

P.: ¿Está siendo difícil? [a propósito da tradução do parágrafo de catalão para espanhol]

Alunos.: !No!

[Durante alguns minutos ouviram-se várias trocas de impressões, de opiniões, esclarecimento de dúvidas com o colega do lado]

01'05

P.: ¿Quién quiere presentar su traducción a la clase?

P.: Vamos a escuchar las traducciones.

P.: ¿Ha sido difícil?

A.: Más o menos

P.: ¿Más o menos? Fijaos en una cosa: es una lengua que nunca habéis aprendido, sin embargo habéis conseguido traducirlo, ¿verdad?

Alunos: ¡Verdad!

P.: ¿Y por qué?

A.: porque es... parece una mezcla de castellano y de francés y (um bocadinho) de italiano...

P.: ... claro... porque el catalán es una lengua...

Alunos: románica

P.: lo que significa que hay correspondencias lexicales y sintácticas con otras lenguas que ya conocéis y, por eso, habéis conseguido traducirlo.... entonces, vamos a escuchar las traducciones... todos atentos...

01'06'57

P.: ¡chicas, guapas! ¿Vamos a escuchar la traducción?

Alunos: sí

P.: entonces, ¿quién quiere hacerlo?

A.: yo

P.: Biatriz, ¡vamos!

01'07'01

A.: Como ya os he dicho antes, hablo catalán como mi lengua materna. Es una lengua románica que se habla en Cataluña, en Valencia. Todos los valencianos dicen que hablan un idioma, el valenciano, Andorra, Islas Baleares y Alguer...

P.: Andorra... ahí será traducida con la a que viene antes ¿el catalán se habla dónde?

A.: Aqui não diz isso ...

P.: entonces, ¿qué dice? es parla a Catalunya... ¿a qué preposición corresponde la *a* en español?

Alunos: *en*

P.: Sí, ¡muy bien! ¡Muy bien Biatriz!... todavía no hemos terminado...

A.: y *en* Alguer, una ciudad de la isla de Cerdeña.

P.: a ver... Biatriz ha conseguido traducir le texto ¿todos habéis conseguido traducir el texto?

A2.: No

P.: ¿Francisca no la has conseguido? Dinos, ¿cuáles son las dificultades?

A2.: eu tive dificuldade na parte dos países

[...]

01'10'03

P.: hemos terminado ahora mismo de ver el catalán ¿qué otras lenguas cooficiales hay en España?

Alunos: el vasco

P.: ¿y más? ¿dónde se habla el vasco?

A2.: en el país Vasco

P: sí y ¿en dónde más?

A4: Alicante

P: ¡no!

P: entonces, tenemos el vasco o...

Alunos: euskera

P: el catalán o, como nos dice Alberto...

Alunos: valenciano

P: que forman parte del mismo idioma, pero uno es oficial de...

Alunos: Valencia

P: ¿y qué más? Además del vasco o euskera, catalán y valenciano...

A8: gallego, de Galicia

P: el gallego, ¡muy bien!

01'13

[Lectura del texto sobre las lenguas románicas]

P.: De todo esto que está aquí, ¿qué habéis entendido?

A8: que hay semejanzas entre el italiano, el francés, el español, el portugués...

P.: ¡muy bien! que tienen correspondencias de estructuras frásicas y de vocabulario...

01'15'12 – 01'16'51 (tempo que demoraram a fazer o exercício)

– o pouco tempo que demoraram a fazer o exercício demonstra que o resolveram com muita facilidade; numa próxima atividade desta índole, tenho que pensar em algo mais desafiante, em algo que os obrigue a ir mais longe na reflexão sobre as semelhanças entre as línguas da mesma família.

01'17'28

Início da correção no quadro

Entonces: la región, igual a que lengua?

A.: francés

P.: francés, ¿verdad?

P.: ¿la playa?

A7.: la misma raíz de las otras

P.: sí, muy bien...

P.: ¿la ciudad?

A7.: igual al catalán

P.: muy bien, ¿cuál es la diferencia en relación con el portugués? ¿farmacia?

A1.: no lleva tilde

P.: ¿y la palabra hospital?

A1.: igual

P.: bien, seguimos...

[Depois do exercício todo corrigido no quadro]

P.: ¡Muy bien! ¿Todos tenéis así?

Alunos: sí

P.: A ver... el restaurante... igual a qué lengua?

A.: al portugués

P.: ¿la escuela?

A3.: italiano, con dos vocales en el medio de la raíz

P.: ¡italiano! ¡muy bien!

P.: y el museo... ¿igual a qué lengua?

Alunos: italiano

01'22'26

Início da correção do segundo exercício no quadro

P.: Entonces, la montaña... muy bien... ¿cuál es la particularidad de la lengua española?

¿En francés que grupo consonántico tenéis?

A4.: um g e um n

P.: ¿y en italiano?

Alunos.: también

P.: ¿en catalán?

Alunos: n e y

P.: ¿y en portugués?

Alunos: ene y hache

P.: Entonces, y qué vamos a observar en español?

A: que la nh del portugués corresponde a la ñe

P.: ¿Otras palabras que conocéis?

A10.: España

A3.: Cataluña

A1: español

01'24'27

Início da correção das restantes palavras

P.: A ver, por favor ahora, atentos, todos atentos a la pizarra... Inês ha hecho algo muy bien... ¿qué ha sido?

Alunos: ha sustituido la efe por una hache

P.: Sí, una particularidad en la evolución de la lengua española...

P.: Y Inês podría tener todo bien escrito si se hubiera fijado en el portugués...

P.: La palabra que está en portugués, “folha”, la f...

A.: cambia a h

P.: ¿y la ll?

A.: a jota

P.: ¡muy bien!

P.: ¿será el o la hoja?

A.: la hoja

P.: la hoja

P.: Y, para terminar, el verbo...?

A.: hacer...

P.: hacer

01'26'52

P.: Entonces, para terminar la clase y para que os motivéis a escuchar en casa músicas en las lenguas cooficiales de España, vamos a escuchar una música en catalán para animar la mañana.

[...]

A.: Está à procura de Shakira?

P.: ¿Shakira? ¡No! Vais a escuchar Els Catarres.

P.: ¿Sabéis quién nos ha sugerido esta música?

A.: no

P.: en Galanet, la profesora Cristina, de Barcelona, dijo que es uno de los grupos actuales con más éxito en Cataluña.

A.: [grita]: Els Catarres

A5.: [entusiasmado, grita]: Els Catarres

Documento 5 - Sessão em aula do dia 05/05/2014

Após a entrega aos alunos dos textos com os perfis dos “seus” galanetianos (apresentados na aula do passado dia 06/03/2013), acompanhados das respetivas fotografias, foi interessante constatar o entusiasmo dos alunos ao reverem os seus companheiros:

A1: olha, o Albert... é stôra, sabia que eu falei com ele?

A2: oi! Tem aqui informações novas que eu não tinha visto!

A1: stôra, eu tenho a foto da Cloé aqui no meu telemóvel

A2: ó stôra, sabe que eu agora ouço todos os dias músicas dos *Els Catarres*?

A6: eu também ouvi algumas músicas em vasco... não tem nada a ver com as línguas românicas, pois não?

Assim, a atividade de tradução das atividades de tempo livre para espanhol decorreu com um sentimento de familiaridade que se traduziu no empenho e, conseqüentemente, nos bons resultados dos alunos. A realização da atividade dentro do tempo previsto, assim como a correta tradução de todas as atividades de ócio indicaram uma boa compreensão escrita da língua original dos textos e uma boa produção escrita em espanhol, tendo-se verificado apenas alguns erros de ortografia em alguns vocábulos.

- é de realçar dinamismo da aula propiciado por uma seleção de materiais que foram ao encontro das motivações pessoais dos alunos;

- durante a realização do exercício “¿cómo se divierten los galanetianos?” eu fui circulando pela sala de aula e, concomitantemente, apontando as diversas estratégias utilizadas pelos alunos para acederam ao sentido dos textos que lhes tinha distribuído; alguns alunos chamavam-me ao seu lugar para que lhes ajudasse na tradução de algumas palavras; reparei que quase todos estavam a tentar traduzir palavra a palavra, começando pelas mais parecidas com o português e com o espanhol; depois desse exercício palavra a palavra é que tentavam reconstruir o sentido da frase;

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO FINAL



Questionário Final

A) Perfil

1. Indica a (s) tua (s) língua (s) materna (s)

.....

2. Indica os teus conhecimentos nas diversas línguas estrangeiras escrevendo as menções que correspondam a cada competência: nada; pouco; razoavelmente; bem; muito bem).

Línguas	Competências			
	Compreendes	Falas	Lês	Escreves

B) Intercompreensão

3. No decurso da sessão Galanet foram realizadas várias atividades no âmbito da intercompreensão, tais como: leitura e interpretação de alguns perfis (estudantis e de equipas); seleção do galanetiano mais interessante e respetiva apresentação oral à turma; leitura e interpretação de algumas mensagens do fórum “Hablamos de nuestra ciudad”; audição de músicas em diversas línguas; identificação da autoria das mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage ?” (aprendente de espanhol/nativo) e correção dos respetivos erros, entre muitas outras.

O conjunto dessas atividades permitiu-te (Assinala a/as opção/opções):

___ adquirir conhecimentos sobre a diversidade linguística em Espanha

___ adquirir conhecimentos sobre as línguas românicas

___ adquirir referências culturais (conhecimento de vários lugares e de atividades de ócio/hábitos quotidianos próprios de diversas culturas – espanhola, francesa, italiana)

___ praticar espanhol

4. Consideras ter progredido na compreensão das línguas românicas? Classifica a tua progressão em função daquilo que sabias na primeira sessão *Galanet*.

	1 Nada	2 Pouco	3 Suficientemente	4 Muito	5 Bastante
Espanhol					
Catalão					
Francês					
Italiano					

5. Que tipo de estratégias utilizaste para **acederes à compreensão** das línguas românicas?

.....

.....

.....

.....

6. O teu conhecimento de espanhol ajudou-te na compreensão (Para cada uma das opções, assinala a tua resposta com um círculo):

- do italiano sim / não
- do catalão sim / não
- do francês sim / não

7. O teu conhecimento de português ajudou-te na compreensão (Para cada uma das opções, assinala a tua resposta com um círculo):

- do italiano sim / não
- do catalão sim / não
- do francês sim / não

8. O teu conhecimento de francês ajudou-te na compreensão (Para cada uma das opções, assinala a tua resposta com um círculo):

- do italiano sim / não
- do catalão sim / não

- do espanhol sim / não

9. És capaz de assinalar uma/duas particularidades linguísticas (traços distintivos) do espanhol em relação às restantes línguas românicas?

.....
.....
.....
.....
.....

C) Galanet

10. Apreciaste trabalhar com o *Galanet*? Assinala a tua resposta na tabela.

	Nada	Pouco	Suficientemente	Muito	Bastante
De maneira geral					
Em relação à plataforma informática					
Em relação ao trabalho nas aulas					
Em relação ao trabalho fora das aulas					
Em relação ao plurilinguismo da plataforma					
Em relação ao contacto com os outros estudantes					

11. Como avalias a tua participação? Assinala a tua resposta na tabela.

	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa	Excelente
a) Em aulas					
b) Fora das aulas					

12. Contactaste direta e pessoalmente com algum galanetiano? Se sim, com qual e por que razões?

.....
.....
.....
.....

13. Prestaste atenção à tua expressão escrita? (Para cada uma das opções, assinala a tua resposta com um círculo)

formulação: sim / não
reformulação: sim / não
verificação: sim / não
tradução: sim / não

D) Espanhol

14. A obrigatoriedade de te exprimires em espanhol constituiu um obstáculo à tua participação? Assinala a tua resposta com um círculo.

sim / não / não sei

15. Tiveste dificuldades em te exprimires em espanhol? Assinala a tua resposta com um círculo.

sim / não / não sei

16. Do teu ponto de vista qual é o interesse de praticar a intercompreensão para a tua aprendizagem do espanhol?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Obrigada pela tua participação!

ANEXO 6 – PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA

Tempo	Conteúdos	Objetivos Gerais	Atividades/Estratégias
<p>1.º período</p> <p>10º B 54 Aulas</p> <p>10º D 96 Aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL ● "¿PARTIDA!" <ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças e diferenças entre Portugal e Espanha; - Comunidades autónomas, idiomas e personalidades; - Alfabeto e articulação de sons; - Falsos amigos; - Cumprimentos e despedidas; - <i>Ir a + infinitivo</i>. ● "¿QUIÉN ERES?" <ul style="list-style-type: none"> - Identificação pessoal; - Presente do Indicativo: <i>ser, tener y llamarse</i>; - Países e nacionalidades; - Números; - Interrogativos. ● "¿CÓMO ESTUDIAS?" <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas e materiais escolares; - Dias da semana, meses e estações do ano; - Horas; - Artigos definidos, definidos contraídos e indefinidos; - Presente do Indicativo dos verbos regulares e irregulares de uso frequente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola; ● Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que ressaltam da língua e da cultura dos países hispanofalantes; ● Adquirir e desenvolver competências básicas de comunicação em língua espanhola; ● Compreender textos orais e escritos de natureza e grau de dificuldade adequados ao seu nível de língua; ● Produzir textos orais e escritos utilizando os conhecimentos a nível de funcionamento da língua para este nível de língua; ● Desenvolver as competências essenciais de comunicação em língua espanhola; ● Desenvolver competências estratégicas; ● Utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis em diferentes situações de comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo em sala de aula: interação aluno/professor e aluno/aluno; ● Exposição oral, registos diversos no quadro e resolução de exercícios; ● Exploração de documentos autênticos (textos, filmes, canções, folhetos, anúncios...); ● Audição de canções e exercícios de espaços; ● Escuta ativa de textos lidos ou gravados; ● Exercícios variados com vocabulário; ● Exercícios gramaticais; ● <i>Brainstorming</i>: chuva de ideias; ● Observação, leitura e comentário de textos e imagens; ● Leitura expressiva; ● Produção textual: redações, diálogos, resumos, cartas, postais...; ● Projeção de acetatos / diapositivos;

<p>2.º período</p> <p>10º B 50 Aulas</p> <p>10º D 86 Aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “¿CÓMO SOMOS?” <ul style="list-style-type: none"> - Família; - Descrição física e psicológica; - Cores; - Verbos <i>ser, tener e llevar</i>; - Género e números dos adjetivos; - Expressar gostos e preferências; - Verbo <i>gustar</i> e similares; - Possessivos. • “¿A QUÉ SE DEDICAN?” <ul style="list-style-type: none"> - Profissões; - Gerúndio dos verbos regulares e irregulares de uso frequente; - Perífrase: Estar + gerúndio; - Advérbios: <i>muy/mucho, sí, no, también e tampoco</i>; - Expressar quantidade/intensidade. • “¿QUÉ CONSUMES?” <ul style="list-style-type: none"> - Consumo: lojas e produtos; - Preços e formas de pagamento; - Demonstrativos; - Narrar acontecimentos no passado; - <i>Pretérito perfecto e indefinido</i>: contraste; - Marcadores temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia; • Tomar consciência da sua realidade sociocultural, através da comparação de diferenças e semelhanças entre a cultura e civilização portuguesas e as dos países hispanofalantes; • Respeitar as diferenças socioculturais para atuar corretamente em aula e na sociedade. • Desenvolver o espírito crítico, através de uma permanente auto e heteroavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento de filmes, curta metragens, anúncios publicitários, séries espanholas; • Trabalhos de investigação: recolha e tratamento de informação pesquisada na Internet; • Elaboração de cartazes informativos ou outros • Exposições orais sobre diversos temas; • Dramatizações, atividades de simulação; • Atividades lúdicas: palavra cruzadas, sopas de letras, jogos didáticos...; • Exercícios/tarefas com dicionário e/ou glossário
<p>3.º período</p> <p>10º B 28 Aulas</p> <p>10º D 47 Aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "DE PASEO POR LA CIUDAD" <ul style="list-style-type: none"> - Cidades espanholas: caracterização e compração; - Espaços e serviços; - Dar indicações; - Comparativos de uso frequente; - Marcadores espaciais; - Falar e descrever no passado; - <i>Pretérito indefinido</i> e marcadores temporais; - <i>Pretérito imperfecto</i> regular e irregular. • "¿CÓMO TE DESPLAZAS?" <ul style="list-style-type: none"> - Meios de transporte; 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar opinião, acordo e desacordo; - Preposições de uso frequente; - Meio ambiente e fatores de poluição; - Expressões de opinião; - <i>Pretérito perfecto e imperfecto</i>: contraste. <p>• "ESPAÑA DIVERTIDA"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de ócio e tempos livres; - Festas de Espanha; - Expressar frequência, modo, quantidade, dúvida, afirmação e negação: advérbios e locuções de uso frequente"; - Dar conselhos; - Imperativo afirmativo. 		
--	--	--	--

Planificação aprovada em reunião de conselho pedagógico realizada em ____ de setembro de 2013