



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2014

**Fernanda Margarida
Martins Ferreira**

**Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão
– uma proposta de integração curricular**



**Fernanda Margarida
Martins Ferreira**

**Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão
– uma proposta de integração curricular**

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

Dedico este trabalho aos meus filhos e ao meu marido pelo apoio incondicional.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

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

agradecimentos

À Prof^a. Doutora Maria Helena Araújo e Sá pelas suas orientações preciosíssimas, pelo seu encorajamento e paciência nos momentos mais difíceis.

Ao Prof. Doutor Carlos de Miguel Mora pela sua disponibilidade e por me alertar para o que não é assim tão óbvio.

À Hermínia pela sua calma e pela tranquilidade que consegue transmitir.

Ao Agrupamento de Escolas Martinho Árias – Soure, em especial ao Departamento de Línguas e ao 10.ºD/E, pela possibilidade de implementar este projeto.

À Rita, ao Miguel e ao ZéMi pelo amor, força e compreensão pelas minhas “ausências”.

Aos meus sogros e à minha mãe pela disponibilidade, pelos estímulos e por tantas vezes terem assumido o meu papel.

À Cátia, à Milene, à Patrícia e à Tânia pelo ombro sempre disponível e pela amizade.

A todos os familiares, amigos e colegas que estiveram comigo nesta caminhada.

palavras-chave

Intercompreensão, competência plurilingue e pluricultural, currículo.

resumo

O presente relatório de estágio resulta de um trabalho implementado numa turma do 10.º ano, no Agrupamento de Escolas Martinho Árias – Soure, no ano letivo de 2013/2014, desenvolvido no âmbito do lote 7 (Inserção Curricular da Intercompreensão) do projeto europeu MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>).

Atendendo às diretrizes provindas das instituições europeias sobre educação em línguas (estrangeiras), as abordagens plurilingues têm vindo a ganhar terreno em Didática das Línguas. Entre estas abordagens, destacamos a intercompreensão, que tem adquirido alguma notoriedade, nomeadamente ao nível investigativo. Contudo, ao nível escolar, tem encontrado alguma relutância à sua circulação. Deste modo, após apresentarmos algumas definições da noção, as suas mais-valias e os entraves que se têm colocado a esta abordagem didática, fazemos uma breve caracterização de alguns projetos em intercompreensão.

Partindo desta descrição teórica, elaborámos um projeto com características de investigação-ação, envolvendo o recurso a uma plataforma informática de prática da intercompreensão, a plataforma Galanet (<http://galanet.eu/>), tendo em vista identificar as possibilidades de integração de um projeto em intercompreensão em aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Pretendíamos, ainda, averiguar vantagens e constrangimentos na participação dos alunos numa sessão da plataforma. Para tal, recolhemos dados provenientes de dois inquéritos por questionário distribuídos aos alunos, de fichas de trabalho e de exercícios de expressão escrita realizados em sala de aula, bem como da análise conversacional de mensagens síncronas e assíncronas trocadas durante a referida sessão.

A análise dos dados recolhidos, ainda que limitados face ao número de alunos participantes (oito alunos), permitiu-nos concluir que os princípios e objetivos da plataforma Galanet se coadunam com os objetivos propostos pelo currículo de ELE da turma objeto de intervenção. Além disso, os alunos identificaram ganhos com a sua participação, não só ao nível da sua aprendizagem de espanhol, como também ao nível metalinguístico, metacognitivo e sociocultural.

keywords

Intercomprehension, plurilingual and pluricultural competence, curriculum.

abstract

This report results from a work implemented in a 10th grade class, in the Agrupamento de Escolas Martinho Árias -. Soure, in the academic year of 2013/2014, developed under lot 7 (Curricular Integration of Intercomprehension) of the European project MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/> home).

Due to directives issued by European institutions on (foreign) language education, plurilingual approaches have been gaining ground in Language Didactics. Among these approaches, we have highlighted intercomprehension, which has gained some visibility, specially at research level. However, at school level, it is not spreading as expected. Thus, after presenting some definitions of the concept, its benefits and the barriers to the use of this didactic approach, we briefly describe some projects in intercomprehension.

From this theoretical description, we have prepared a project with characteristics of action research involving the use of a computer platform to practice intercomprehension, the Galanet platform (<http://galanet.eu/>), in order to identify possibilities for the integration of an intercomprehension project in Spanish as a Foreign Language (ELE) classes. We wanted to further investigate the advantages and constraints on the students' participation at a session in the platform. To this end, we have collected data from two questionnaire surveys delivered to the students, worksheets and written exercises carried out in class as well as from the conversational analysis of synchronous and asynchronous messages exchanged during the session mentioned above.

The analysis of the collected data, albeit limited due to the number of the participating students (eight students), allowed us to conclude that the principles and objectives of the Galanet platform are compatible with the objectives proposed by the ELE curriculum of the class object of intervention. In addition, the students identified gains in their participation, not only in their learning of Spanish, but also in the metalinguistic, metacognitive and sociocultural levels.

palabras clave

Intercomprensión, competencia plurilingüe y pluricultural, currículo.

resumen

Este informe de prácticas resulta de un trabajo llevado a cabo en un grupo de 10^o curso, en el Agrupamiento de Escolas Martinho Árias -. Soure, en el año lectivo 2013/2014, desarrollado bajo el lote 7 (Inserción Curricular de la Intercomprensión) del proyecto europeo MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>).

Teniendo en cuenta las directivas emanadas de las instituciones europeas en materia de educación en idiomas (extranjeros), los enfoques plurilingües han ganado terreno en la Didáctica de las Lenguas. Entre estos enfoques, hemos resaltado la intercomprensión, que ha logrado una cierta notoriedad, en particular a nivel investigativo. Sin embargo, a nivel escolar, ha encontrado cierta resistencia en su circulación. Así que, después de presentar algunas definiciones del concepto, sus logros y los obstáculos que se han presentado a este enfoque didáctico, hacemos una breve descripción de algunos proyectos en intercomprensión.

Partiendo de esta descripción teórica, hemos preparado un proyecto con características de investigación-acción que ha implicado el uso de una plataforma informática de práctica de la intercomprensión, la plataforma Galanet (<http://galanet.eu/>), con el fin de identificar las posibilidades de integración de un proyecto en intercomprensión en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE). Además, hemos querido investigar más a fondo las ventajas y limitaciones de la participación de los alumnos en una sesión de la plataforma. Para ello, hemos recogido datos de dos cuestionarios repartidos a los alumnos, de fichas de trabajo y de producciones escritas hechas en el aula, así como del análisis conversacional de mensajes síncronos y asíncronos intercambiados durante la sesión referida.

El análisis de los datos recogidos, aunque limitados debido al número de alumnos participantes (ocho alumnos), ha permitido concluir que los principios y objetivos de la plataforma Galanet son compatibles con los objetivos propuestos por el currículo de ELE del grupo objeto de la intervención. Además, los alumnos han identificado ganancias derivadas de su participación, no sólo al nivel de su aprendizaje del español, así como al nivel metalingüístico, metacognitivo y sociocultural.

Índice

Índice	i
Índice de quadros	iv
Índice de tabelas	vi
Índice de gráficos	vii
Índice de figuras	viii
Lista de abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	3
1.1. A caminho de uma política europeia de educação em línguas.....	3
1.1.1. Documentos estruturantes na definição das políticas linguísticas europeias	4
1.2. A competência plurilingue e pluricultural	8
1.3. Definição de currículo	11
1.4. As abordagens plurilingues.....	13
1.4.1. (In)Definições de intercompreensão	16
1.5. Projetos no âmbito da intercompreensão.....	19
1.5.1. O projeto MIRIADI (Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância)	20
1.6. Integração curricular da intercompreensão – vantagens e resistências	22
1.6.1. Possibilidades de integração da intercompreensão no programa da disciplina de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural	25
1.7. Síntese	27
Capítulo 2 – Metodologia e descrição do estudo.....	29
2.1. Questões e objetivos de investigação.....	29
2.2. Opções metodológicas	30
2.3. Caracterização do contexto de intervenção	32
2.3.1. Caracterização do macrocontexto	32
2.3.2. Caracterização do microcontexto.....	34
2.3.3. Síntese	43
2.4. Integração do projeto de investigação no currículo de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural.....	43
2.4.1. Sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ” na plataforma Galanet	45
2.4.2. Descrição das sessões de implementação do projeto	55
2.5. Instrumentos de recolha de dados	69
2.5.1. Inquéritos.....	69
2.6. Procedimentos na análise de dados	71
2.7. Síntese	73

Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados recolhidos	75
3.1. Índícios do desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem em intercompreensão	75
3.1.1. O sujeito plurilingue e a aprendizagem	76
3.1.2. As línguas e as culturas.....	83
3.1.3. A compreensão escrita	89
3.1.4. A interação plurilingue	92
3.2. Perceção dos alunos relativamente ao projeto.....	97
3.2.1. Cumprimento dos objetivos consignados no programa da disciplina	99
3.2.2. Atividades mais/menos apreciadas no projeto e constrangimentos na participação na sessão Galanet.....	101
3.3. Síntese	104
Capítulo 4 – Conclusões.....	105
4.1. Mais-valias e constrangimentos à integração de um projeto de comunicação plurilingue virtual em intercompreensão	105
4.2. Perspetivas futuras	108
Referências bibliográficas.....	109
Anexos.....	115
Materiais a partir dos quais procedemos à recolha de dados	116
Anexo 1: <i>Mi Biografía Lingüística</i>	117
Anexo 2: Perfil da equipa	120
Anexo 3: Perfis individuais	121
Anexo 4: Exercício de produção escrita	127
Anexo 5: Ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ” (sessão V).....	134
Anexo 5.1: Síntese das respostas às questões 2, 3, 4 e 5 do Anexo 5 (Ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”).....	135
Anexo 6: Mensagens depositadas nos fóruns da fase 1: <i>Romper el hielo/elección del tema</i>)	137
Anexo 7: Mensagens para escolha dos temas (fase 2: <i>Tormenta de ideas</i>)	138
Anexo 8: Ficha 2 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ” (sessão VI).....	139
Anexo 8.1: Síntese das respostas dadas à questão 2 do Anexo 8 (Ficha 2 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”).....	140
Anexo 9: Trabalhos realizados pelos alunos da turma que integraram a fase 4: <i>Dossier de prensa</i>	141
Anexo 10: Inquérito final	158
Anexo 11: Participações extra-aula nos fóruns	162
Anexo 12: Excertos de <i>chats</i> da sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ”	167
Materiais utilizados como recursos didáticos.....	173
Anexo 13: <i>Cartoon</i> (sessão I)	174
Anexo 14: Ficha de trabalho “ <i>Soy europeo, pero...</i> ”(sessão I).....	175

Anexo 15: <i>Webquest</i> (sessão I)	177
Anexo 16: <i>Powerpoint</i> para apresentação da sessão Galanet.....	178
Anexo 17: Jogo interativo (sessão I)	185
Anexo 18: Excertos do filme “ <i>Un Franco, 14 Pesetas</i> ” (sessão II).....	186
Anexo 19: Ficha de trabalho sobre “ <i>Un Franco, 14 Pesetas</i> ” (sessão II).....	187
Anexo 20: Ficha de trabalho - análise de excertos de um fórum e de um <i>chat</i> (sessão III)	190
Anexo 21: Reportagem “ <i>Un día en la vida de un Erasmus</i> ” (sessão IV).....	193
Anexo 22: Ficha de trabalho sobre “ <i>Un día en la vida de un Erasmus</i> ” (sessão IV)	194
Anexo 23: Ficha de trabalho “ <i>Me gustaría compartir una experiencia que viví en Lyon</i> ” (sessão IV).....	195
Anexo 24: Atividade - entrevista (sessão IV).....	199
Anexo 25: Ficha de trabalho “ <i>Expresión escrita</i> ”(sessão VI).....	200
Anexo 26: Reescrita de textos publicados em língua espanhola na fase 1	203
Anexo 27: Orientações para realização do trabalho final (Galanet).....	208

Índice de quadros

Quadro 1: Objetivos específicos e questões correspondentes no documento <i>Mi Biografía Lingüística</i> (Anexo 1)	36
Quadro 2: Instrumentos da plataforma Galanet (Andrade, Araújo e Sá, Alonso, Melo, & Sére, 2005)	47
Quadro 3: Perfil das equipas presentes na sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ”	49
Quadro 4: Fóruns de discussão abertos na fase 1 da sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ”	50
Quadro 5: Fóruns de discussão abertos na fase 2 da sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ”	51
Quadro 6: Fóruns de discussão abertos na fase 4 da sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ”	52
Quadro 7: Visão geral da unidade didática “Cidadãos europeus”	58
Quadro 8: Objetivos específicos e questões correspondentes no inquérito final por questionário (Anexo 10)	71
Quadro 9: Categorias, subcategorias de análise (a partir do referencial de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC - referencial aprendente, de MIRIADI) e dados analisados.	73
Quadro 10: O sujeito plurilingue e a aprendizagem - categorias, subcategorias e dados recolhidos	76
Quadro 11: Níveis de concordância com as atividades que mais gostaram na sessão Galanet	82
Quadro 12: As línguas e as culturas - categorias, subcategorias e dados recolhidos	83
Quadro 13: Respostas dos alunos à questão 2 da ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”	85
Quadro 14: Respostas dos alunos à questão 3 da ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”	85
Quadro 15: Respostas dos alunos à questão 4 da ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”	86
Quadro 16: Respostas dos alunos à questão 5 da ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”	86
Quadro 17: Níveis de atitudes face ao grau de compreensão das línguas	87
Quadro 18: A compreensão escrita - categorias, subcategorias e dados recolhidos	89
Quadro 19: Algumas respostas à questão 2 da ficha 2 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”,	90

Quadro 20: Análise das respostas à questão 5 no inquérito final	91
Quadro 21: A interação plurilingue - categorias, subcategorias e dados recolhidos	93
Quadro 22: Níveis de concordância com as afirmações relativas à identificação de mais-valias adquiridas com a participação no projeto	96
Quadro 23: Objetivos assinalados por atividade	100

Índice de tabelas

Tabela 1: Projetos de ensino-aprendizagem da IC entre línguas românicas (Adaptada de Escudé, & Janin, 2010: 98).....	19
Tabela 2: Línguas que consideram serem capazes de ler, escrever, ouvir e falar.....	37
Tabela 3: Onde iniciaram a aprendizagem das LE e com que idade.....	37
Tabela 4: Línguas que se falam à sua volta	37
Tabela 5: Países que visitaram e as línguas em que se expressaram	37
Tabela 6: Síntese da participação dos alunos da turma na plataforma GALANET durante a sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ”	53
Tabela 7: Instrumentos e respetivos dados recolhidos.....	69
Tabela 8: Condicionismos à participação na Galanet.....	103
Tabela 9: Disponibilidade para participar em nova sessão.....	103

Índice de gráficos

Gráfico 1: Línguas que gostariam de aprender	38
Gráfico 2: Línguas que consideram mais fáceis de aprender	39
Gráfico 3: Possibilidade de aprender línguas com base nos seus repertórios.....	39
Gráfico 4: Contexto situacional para o uso das línguas aprendidas	40
Gráfico 5: Com quem pensam usar as línguas aprendidas	40
Gráfico 6: Métodos de aprendizagem preferidos.....	41
Gráfico 7: Atividades na aprendizagem das LE consideradas mais interessantes	42
Gráfico 8: Atividades na aprendizagem das LE consideradas mais importantes	42
Gráfico 9: Atividades mais apreciadas em toda a unidade	101
Gráfico 10: Atividades menos apreciadas em toda a unidade	102

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de descrição e análise da competência plurilingue (Andrade, & Araújo e Sá <i>et al.</i> , 2003: 494).....	9
Figura 2: Representação das diferentes dimensões de um encontro intercultural plurilingue (Melo, 2006: 153).....	10
Figura 3: <i>Interface</i> da plataforma Galanet.....	47
Figura 4: Temas propostos à nossa equipa (etapa 1) e temas eleitos por cada equipa (etapa 2).....	64

Lista de abreviaturas

ADI	Abordagem didática integrada
AI	Abordagem intercultural
CPP	Competência plurilingue e pluricultural
DL	Didática das Línguas
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
FREPA	Framework of Reference for Pluralistic Approaches
IC	Intercompreensão
LE	Línguas estrangeiras
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SDLC	Sensibilização à diversidade linguística e cultural
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UE	União Europeia

Introdução

A constatação, na nossa prática letiva diária, de que o ensino das línguas estrangeiras (LE) exige a adoção de novas abordagens que vão ao encontro das necessidades da população escolar, cada vez mais multilingue e multicultural, levou-nos a procurar novos caminhos no âmbito da Didática das Línguas (DL). Foi com este desejo que assumimos um papel ativo no nosso desenvolvimento profissional e pessoal, enveredando por este curso de Mestrado, que nos permitiu aceder a outras perspetivas de ensino e refletir sobre as nossas estratégias de ensino-aprendizagem de LE.

Neste processo de busca reflexiva, deparámo-nos com a intercompreensão (IC), conceito que tem sido objeto de muito estudo, inclusivamente na instituição em que realizei este mestrado (Araújo e Sá, 2013). Reconhecendo-se a sua natureza simultaneamente polifónica (Araújo e Sá, 2011a) e natural (Hermoso, 1998; Doyé, 2005), a IC tornou-se, em termos do discurso didático, um dos fundamentos para a criação de uma Europa linguisticamente unida, já que se relaciona com a abertura ao Outro, através do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural (CPP). Deste modo, pareceu-nos pertinente estudar o que sustenta esta abordagem e qual a sua possibilidade de integração no currículo da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Assim surgiu a colaboração com o Projeto MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>), Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância, cujo objetivo é contribuir para a inovação do ensino-aprendizagem das línguas pela promoção de formações em intercompreensão (IC) e interação na Internet.

O presente relatório, dividido em quatro capítulos, é, então, fruto de um trabalho com características de investigação-ação, em colaboração com o referido projeto, desenvolvido a partir da participação numa sessão da plataforma Galanet (<http://galanet.eu/>) de uma turma do 10.º ano, da via profissional, do Agrupamento de Escolas Martinho Árias – Soure. No capítulo 1, traçaremos o caminho do ensino das LE na Europa, nomeadamente no respeitante à divulgação de práticas plurilingues e pluriculturais. Entre estas, destacaremos a intercompreensão (IC) e a forma como esta se consubstancia no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e no programa de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural (2006). O capítulo 2 será dedicado à descrição do estudo e às opções metodológicas. O capítulo 3 compreenderá a análise e interpretação dos dados recolhidos, enquanto no último apresentamos um

sumário dos resultados que respondem aos nossos objetivos investigativos, limitações e algumas possibilidades de investigação.

Resumindo, neste trabalho propomo-nos apurar de que forma a participação numa plataforma colaborativa plurilingue em IC contribui para o cumprimento dos objetivos previstos no programa referido e promove o desenvolvimento do aluno enquanto mediador plurilingue e intercultural (Conselho da Europa, 2001). Desta forma, cremos estar a contribuir para a divulgação de uma abordagem inovadora no ensino-aprendizagem das LE enquanto repensamos a nossa *praxis* e o modo como esta pode contribuir para a formação e autonomização do aluno.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. A caminho de uma política europeia de educação em línguas

A uniformização das políticas económicas e monetárias ao nível europeu desde o surgimento da Comunidade Económica Europeia, em 1957, conduziu à necessidade da abolição das fronteiras dentro do espaço europeu, permitindo não só o desenvolvimento das redes de transportes e de comunicação como também uma maior mobilidade das pessoas quer por lazer quer por motivos profissionais, económicos ou educativos. Estes fatores conduziram à valorização do conhecimento de LE. Mais recentemente, assistimos à informatização, com redes de transmissão de dados e redes sociais, abrindo um leque de possibilidades de divulgação de informação e interação a nível global. Paralelamente, as novas necessidades de mobilidade e o desenvolvimento tecnológico e económico conduziram a uma sobrevalorização do inglês, o inglês internacional, uma variante mais simplificada com o estatuto de língua instrumental (Alarcão, 2010); ou seja, adquire o estatuto de *lingua franca*, uma língua considerada de mais fácil compreensão e aprendizagem (Hermoso, 1998; Beacco, & Byram, 2007), destinada à comunicação entre falantes de diferentes línguas.

De facto, e como destaca Doyé (2005), o uso de uma língua internacional tem sido considerado um fator facilitador da comunicação em situações em que se encontram pessoas de diferentes contextos linguísticos e culturais. Contudo, como refere o autor, a aurora do século XXI traria consigo mudanças ao nível da perceção das vantagens de uma língua global, nomeadamente, o risco do monolingüismo e, conseqüentemente de “*um reduccionismo cultural*” (Capucho, 2007: 212). Assim, Doyé, baseando-se em Phillipson (1992), e Capucho (2007) afirmam que a predominância de uma língua para fins comunicativos pode conduzir ao imperialismo linguístico sobre outras línguas, afastando essa língua das suas raízes culturais. Deste modo, uma língua que é afastada das suas raízes culturais corre o risco de se tornar superficial, trazendo falta de profundidade à comunicação. Também Hermoso, em 1998, aponta desvantagens no uso de uma língua estrangeira internacional quando, a propósito dos programas dos países europeus para a aprendizagem de línguas, destaca que os alunos conseguem compreender um texto e expor um tema, enquanto “*les es difícil expresarse y desenvolverse en las situaciones de la vida cotidiana sobre todo porque no entienden lo que dicen sus interlocutores nativos*” (p.2). A mesma ideia é retomada por Capucho (2007), quando refere que muito poucos alunos dominam a língua inglesa apesar do tempo dedicado a esta no seu percurso escolar. Subjaz aqui, também, alguma crítica à

forma como as LE serão, ainda, ensinadas, em que se procura o domínio perfeito da norma (Andrade, Araújo e Sá, Martins, & Pinho, 2014), sendo o contexto sociocultural tratado como uma entidade afastada da língua.

Cientes desta realidade e atendendo ao contexto de crescente diversidade linguística e cultural dentro da União Europeia (UE), consequência também do sucessivo alargamento a outros países, as instituições europeias têm apresentado várias resoluções e apoiado projetos que visam a promoção e valorização das línguas da UE pelos sistemas educativos (Pinto, 2012). Entre as várias iniciativas, o Conselho da Europa e a UE elegeram 2001 como o Ano Europeu das Línguas, tendo em vista não só celebrar a diversidade linguística da Europa como também destacar as vantagens culturais, educacionais, económicas e pessoais na aprendizagem de LE. De facto, o Ano Europeu das Línguas contribuiu para a forma como se passou a encarar as línguas ao nível educativo, com repercussões no cidadão comum. O encorajamento do multilinguismo como estratégia para a coesão europeia, o incentivo à aprendizagem de línguas ao longo da vida, o valor da diversidade linguística e cultural e a importância do diálogo intercultural culminaram em documentos estruturadores das políticas linguísticas ao nível dos sistemas de ensino dos estados-membros. Entre eles, destacaremos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR), de 2001, e o *Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (FREPA), em 2007. O ano de 2001 deixou, também, como marca o Dia Europeu das Línguas, que desde então celebra o multilinguismo na Europa, no dia 26 de setembro.

1.1.1. Documentos estruturantes na definição das políticas linguísticas europeias

Muitas têm sido as medidas, recomendações e projetos produzidos e promovidos, tanto pela UE como pelo Conselho da Europa, tendo em vista a promoção do multilinguismo e plurilinguismo no continente europeu (Gonçalves, 2011; Pinto, 2012). Entre as diretrizes emanadas mais recentemente, a Comissão Europeia declarou 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural, durante o qual se realizaram várias ações nos países da UE, tendo em vista promover e sensibilizar para a importância do diálogo intercultural como forma de alertar para a diversidade cultural e social dos países da EU.¹

Também a Resolução do Conselho da UE, de 21 de novembro de 2008, sobre uma estratégia europeia a favor do multilinguismo, declara o multilinguismo como uma mais-

¹ In http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29017_pt.htm (Consultado em 06/01/2014)

valia para promover a diversidade cultural e o diálogo intercultural, afirmando claramente que “a diversidade linguística e cultural é um elemento constitutivo da identidade europeia; essa diversidade é simultaneamente uma herança partilhada, uma riqueza, um desafio e um trunfo para a Europa.”² Assim, caberá aos estados-membros envidar esforços a fim de “promover a aprendizagem das línguas e valorizar os aspectos da diversidade linguística a todos os níveis de educação e formação, bem como para melhorar a informação sobre a variedade das línguas europeias e a sua difusão no mundo.”³ A UE defende a aprendizagem e a divulgação das línguas europeias, quer através do financiamento de programas de intercâmbio (principalmente de estudantes e professores) e plataformas de ensino à distância, quer através do alargamento da oferta das línguas ensinadas nos diferentes níveis de ensino (Gonçalves, 2011) ou de “abordagens baseadas, nomeadamente, na intercompreensão entre línguas da mesma família.”⁴

O Conselho da Europa também se tem debruçado sobre a promoção da diversidade linguística e a aprendizagem de línguas, desenvolvendo ferramentas que visam homogeneizar as políticas linguísticas educativas dos vários países que ratificaram a *European Cultural Convention*, de 1954⁵. Para além do QECR e do FREPA (que, por serem documentos referenciais, serão retomados oportunamente), têm sido várias as publicações produzidas no âmbito deste organismo que apresentam um carácter orientativo na aplicação dos princípios preconizados pelas políticas linguísticas europeias.

Assim, entre os vários documentos provenientes do Conselho da Europa, podemos destacar *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe* (2007) e *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2010), documentos que pretendem nortear o ensino das línguas na Europa através da implementação de políticas de educação linguística coerentes com a promoção de uma cidadania europeia democrática e inclusiva. Assim, estes “guias” (nossas aspás) propõem diretrizes sobre como inserir a abordagem plurilingue, desde o nível macro (político) ao nível micro (sala de aula), a fim de facilitar a inclusão dos princípios da educação plurilingue e intercultural no ensino das línguas, quer sejam estrangeiras, regionais, minoritárias ou clássicas.

² In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008G1216%2801%29:PT:NOT> (Consultado em 06/01/2014)

³ *Idem*

⁴ *Idem*

⁵ In <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> (Consultado em 09/01/2014)

Será, ainda, de realçar a *Recommendation CM/Rec(2008)7*⁶, que reforça o papel do QECR como ferramenta nuclear para a promoção do plurilinguismo e desenvolvimento desta abordagem no ensino das línguas, cabendo aos decisores políticos, responsáveis pela elaboração de programas curriculares, cursos e manuais escolares, e educadores em qualquer percurso de aprendizagem proceder à sua aplicação.

Pelo exposto, podemos concluir que os organismos políticos europeus reconhecem o valor e defendem a divulgação das línguas e culturas europeias, numa perspetiva plurilingue em detrimento da disseminação de uma *lingua franca*, acultural e desenraizada, como forma de integração e valorização de todos nesta comunidade cada vez mais alargada e móvel. Assim, consideram importante que os estados-membros fomentem políticas que promovam a aprendizagem de línguas através do plurilinguismo e que reforcem o diálogo intercultural. Desta forma, estaremos a lutar por cidadãos abertos a “*outras formas de pensar, de interpretar o mundo e de exprimir imaginação*”. (Resolução do Conselho da UE, de 21 de novembro de 2008⁷)

1.1.1.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Iremos debruçar-nos sobre o QECR por este ser o documento referencial, como já referimos, em termos de matéria linguística para a elaboração de currículos e programas de LE, de programas de exames de línguas, elaboração de cursos e manuais, aferição de critérios de avaliação ou para o aprendente que necessite balizar os seus conhecimentos de LE a partir dos níveis de proficiência propostos, entre outros. Não é, portanto, um documento concebido especificamente para o ensino das LE, mas também direcionado para todo o tipo de aprendente de LE, independentemente da idade, localização geográfica ou objetivos de aprendizagem.

Embora não pretenda defender nenhum método de ensino ou aprendizagem, o QECR apresenta um conceito que deve ser passado à prática como forma de se chegar a uma sociedade mais respeitadora e democrática: o plurilinguismo, uma competência desequilibrada que se vai construindo a partir de todos os conhecimentos e de todas as experiências do indivíduo com outras línguas e culturas. Além disso, o documento propõe que o aprendente adquira as competências através duma abordagem por tarefas, colocando-se a ênfase na ação tornando, assim, o aprendente responsável pela sua aprendizagem. Isso significa que caberá ao professor ou formador o papel de orientar o

⁶ In http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp (Consultado em 09/01/2014)

⁷ In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32008G1216%2801%29:PT:NOT> (Consultado em 06/01/2014)

aprendente com a proposta de atividades que auxiliem este a chegar ao nível de proficiência desejado.

Este documento não é dogmático mas pretende “*promover uma cidadania democrática*” (Conselho da Europa, 2001: 12), tanto nos aprendentes jovens como nos mais velhos, na construção de atitudes, saberes e capacidades ao longo da vida “*para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros*” (*Idem, ibidem*). Uma proposta deste documento reside no estabelecimento de níveis de proficiência, por domínios (compreender, falar e escrever), tornando mais fácil ao aprendente estabelecer o grau de proficiência que pretende atingir em cada domínio e permitindo ao professor responder às necessidades dos seus aprendentes, através da abordagem por tarefas.

Esta mudança de paradigma enfatiza o facto de o conhecimento de apenas uma língua numa Europa multilingue ser claramente limitador da nossa capacidade de comunicação, quer em termos linguísticos quer culturais. Assim, e de acordo com a proposta emanada do Conselho da Europa, só o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural tornará o indivíduo aberto ao Outro, à aceitação da diferença, capaz de interagir em diversos contextos linguísticos e culturais, desenvolvendo, assim, uma competência de comunicação em várias línguas (Bizarro, & Braga, 2004).

Deste modo, o QECR defende a abordagem plurilingue pela ação, através do estabelecimento de tarefas a realizar pelo aprendente. Para as executar, o aluno desempenha uma série de atividades, ativando todos os seus conhecimentos e experiências linguísticas e culturais, que “*se inter-relacionam e interagem*” (Conselho da Europa, 2001: 23), construindo assim uma competência comunicativa, que não visa o falante ideal, mas o indivíduo capaz de aceder à informação e comunicar de acordo com as suas necessidades em qualquer contexto linguístico: pode não conseguir expressar-se numa língua mas precisar unicamente de a compreender para a leitura de documentos, por exemplo. Neste caso, para desenvolver a receção, o aprendente deverá socorrer-se de várias competências gerais (no âmbito do *saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar e saber-aprender*) a fim de desenvolver estratégias que o auxiliem a desempenhar a tarefa, melhorando a sua competência comunicativa. A ativação dessas competências gerais, variáveis de indivíduo para indivíduo e de acordo com a situação, conduz ao ‘*conhecimento, [à] consciência e [à] compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”*’ (*Idem*: 150). Deste conhecimento, consciência e compreensão desenvolver-se-á a competência intercultural, que ultrapassa as listas de *do’s* e *don’ts*, constituídas por atitudes e

comportamentos (frequentemente) falsos e estereotipados (Oliveras, 2000) relativos às diversas culturas, gerando uma identidade europeia. Como afirma Capucho, *“É esta perspetiva de abertura aos outros, de construção de um indivíduo plural, tolerante e curioso que o Quadro Europeu Comum de Referência apresenta enquanto objectivo de aprendizagem das línguas no contexto europeu.”* (2007: 209)

Concluindo, este documento corporiza os ideais de uma Europa linguisticamente uma mas diversificada, considerando o aprendiz como mediador entre a sua língua e cultura e a língua e cultura do Outro (Conselho da Europa, 2001).

1.2. A competência⁸ plurilingue e pluricultural

Será importante procurar definir a CPP, uma vez que é um conceito central no QECR e que está subjacente ao plurilinguismo, basilar nas políticas educativas europeias e a competência a adquirir no ensino-aprendizagem de línguas.

O QECR define a CPP como uma competência comunicativa:

- *“(...) à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.”* (Conselho da Europa, 2001: 23)

Na mesma linha, Coste, Moore e Zarate (2009: 9) compreendem a CPP como uma competência comunicativa de atores sociais capazes de “deambular” (nossas aspas) entre línguas e culturas, de agir como mediadores linguísticos e culturais, de gerir e redesenhar esta competência desigual e desequilibrada, que se vai reconstruindo ao longo da vida e das experiências do indivíduo. Araújo e Sá (2011a: 30-31) identifica algumas características da CPP a partir da leitura transversal de vários autores (nomeadamente Beacco, & Byram, 2007; Castelli, & Moore, 2008, 2011; Coste, 2002; Coste, Moore, & Zarate, 2009; Moore, 2006; Sabatier, 2008; Stratilaki, 2005, 2008). Essa transversalidade permite definir a CPP como:

- *“global e integrativa”*, já que integra todo um conjunto de competências parciais (linguísticas, culturais, históricas e afetivas) que são mobilizadas em comunicação;

⁸ Assumiremos a definição genérica de *competência* apresentada no QECR (2001): *“Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções.”* (p. 29)

- “*de natureza singular*”, pois desenvolve-se de acordo com a história pessoal e a aquisição que cada um faz das experiências comunicativas para o seu repertório;
- “*simultaneamente [de] natureza situada e colectiva*”, já que se constrói em interação, estando dependente do nosso interlocutor e do espaço onde decorre, o que torna a CPP passível de reconfiguração;
- dinâmica, plástica e transformável “*no tempo e no espaço*”, na medida em que a mobilização dos repertórios dos indivíduos depende dos contextos de interação;
- simbólica e identitária, modelando identidades e posicionamentos sociais e de aprendizagem, criando uma “*pluralidade de identidades*” e “*identidades plurais*”.

Nesta ótica, e de acordo com estes pressupostos, a CPP envolve a mobilização e gestão de diferentes saberes, capacidades e atitudes que Andrade, Araújo e Sá (Coord.), Bartolomeu, Martins, Melo, Santos e Simões (2003) procuraram sistematizar:



Figura 1: Modelo de descrição e análise da competência plurilingue (Andrade, & Araújo e Sá *et al.*, 2003: 494)

De acordo com este modelo, a CPP integra “*quatro grandes dimensões que se relacionam entre si num processo de mobilização de múltiplos recursos.*” (Andrade, & Araújo e Sá *et al.*, 2003: 494):

- a dimensão socioafetiva (motivações, vontades e predisposições);
- a dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos (línguas e culturas do indivíduo e que se reconstroem constantemente);
- dimensão dos repertórios de aprendizagem (mobilizações do indivíduo para a resolução de problemas e aprendizagem da linguagem verbal);
- dimensão da interação (modo como o indivíduo gere os seus repertórios em interação).

Estas dimensões interagem em situações de comunicação, “*combinando-se e evoluindo em contexto*” (p. 495), o que torna a CPP singular em cada indivíduo e em cada momento.

Partindo da análise de *chats* plurilingues, Melo (2006) propõe uma reconfiguração que enfatiza a complexificação da CPP em situação de interação.

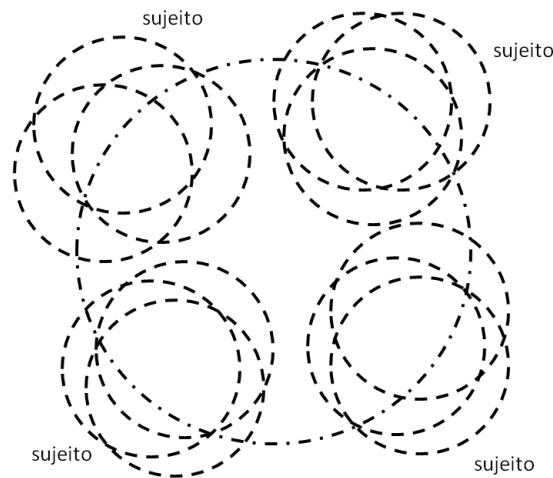


Figura 2: Representação das diferentes dimensões de um encontro intercultural plurilingue (Melo, 2006: 153)

De acordo com a autora, um encontro intercultural plurilingue envolve uma situação de comunicação (circunferência interna) durante a qual os sujeitos conjugam e redesenham três componentes (circunferências de cada sujeito representado):

- a componente socioafetiva (motivações, imagens e representações das línguas e culturas e que são renegociadas em contexto plurilingue);
- a componente linguístico-comunicativa (mobilização e gestão dos repertórios linguísticos e culturais);
- a componente cognitivo-verbal (estratégias de aprendizagem e comunicação).

Esta articulação entre os diferentes componentes reconfigura-se de forma única em cada indivíduo e de acordo com a situação, tornando cada situação de comunicação ímpar, dinâmica, integradora, resultado das negociações, obstáculos e aquisições individuais. Assim, a aprendizagem resultante de cada interação passa a integrar o repertório linguístico e cultural do participante, que, deste modo, vai construindo a sua CPP.

Resumindo, esta competência apresenta-se como compósita e heurística, construindo-se nas histórias de vida e, em particular, nas trocas interpessoais em que os indivíduos negociam as suas identidades e as suas práticas linguísticas e culturais, em contexto de interação social (Kern, & Liddicoat, 2008 *in* Araújo e Sá, 2011a).

A CPP representa um ponto de viragem na forma como o ensino e a aprendizagem das LE é percecionado do ponto de vista didático. Das línguas encaradas como objetos, abordadas de forma compartimentada, apoiadas na norma e em teorias linguísticas e prescritivas, passa-se a uma valorização do plurilinguismo e a uma abertura à sociedade,

a fim de contribuir para “o desenvolvimento de atitudes de identidade, respeito, solidariedade, cidadania, escuta, diálogo e co-construção” (Alarcão, 2010: 72). Deste modo, o objetivo do ensino-aprendizagem de LE deixa de ser a criação do falante multilingue perfeito, mas do aprendente plurilingue e pluricultural, num processo que se desenvolve ao longo da vida; ou seja dotá-lo de “*uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais.*” (Andrade, & Araújo e Sá, 2001: 155)

1.3. Definição de currículo

Na opinião de Coste, Moore e Zarate (2009), a escola deveria ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento da CPP, tal como definido no QECR. Contudo, salientam que tal não ocorre na maioria dos sistemas educativos: as LE são introduzidas ao longo do percurso escolar e consideradas como disciplinas separadas, com os seus próprios currículos, sendo que todos visam o desenvolvimento da competência comunicativa, na vertente das compreensão e da expressão escrita e oral. Ora, sendo este objetivo comum, serão os currículos de LE realmente tão fechados à promoção da CPP, quando há orientações no sentido da sua construção dever ser central em aulas de LE? Mas afinal, o que é *currículo*?

Currículo é um conceito algo abrangente sendo, por isso, alvo de diferentes interpretações. Atendendo ao perfil de aprendente de línguas desejado pelos instrumentos de trabalho e orientações dos organismos europeus, *currículo* poderá ser entendido como “*trajetória, viagem, percurso (...) autobiografia, nossa vida, curriculum vitae*” (Tadeu da Silva, 1999 in Andrade et al., 2014: 263), já que a competência comunicativa se vai construindo ao longo do tempo, a partir das nossas experiências e de acordo com as nossas necessidades. Contudo, no contexto deste trabalho, necessitaremos de um conceito mais restrito, no âmbito da sociologia da educação, pelo que *currículo* poderá ser definido como o resultado de uma construção social e cultural que pretende transmitir perspetivas particulares da forma de organização da sociedade (Moreira, & Tadeu da Silva, 1995). Isto significa que o currículo escolar é mais que “*um conjunto de disciplinas, ou módulos, ou unidades*” (Roldão, 2000: 12), levando-nos a questionar sobre o que é que constituirá o conhecimento escolar.

Em contexto educativo, é recorrente considerar-se *currículo* como os programas das disciplinas consubstanciados nos manuais escolares (Roldão, 2011; Melo-Pfeifer, Araújo

e Sá, & Santos, 2011). Esta ideia será, ainda, vestígio de uma fase da nossa história, em que o sistema educativo era totalmente controlado pelo Estado e dirigido a um público muito restrito, estando o professor e o manual no centro do processo ensino-aprendizagem (Roldão, 2000). Contudo, a massificação do acesso à escola, a facilidade e rapidez de acesso ao conhecimento, a facilidade de mobilidade das pessoas e o prolongamento da escolaridade obrigatória atribuíram à escola outros papéis para além de simples transmissor de conhecimentos, exigindo uma posição de abertura à heterogeneidade dos seus atores (Roldão, 2011). Esta perspetiva vai ao encontro da definição que Roldão (2011) propõe para *currículo*:

“conjunto de aprendizagens tidas como necessárias numa época e contexto – e para isso se organizou uma instituição especializada que o assegure – a escola. Por isso esse currículo é plástico, socialmente transformável, evolutivo na sua natureza, mas estável na sua finalização.”
(p. 33)

Isto significa que o currículo escolar não existe em função das disciplinas que o integram, mas em função dos valores que se consideram essenciais transmitir numa determinada época para a sociedade, cabendo à escola responder às necessidades sociais, económicas e políticas do seu público local. Desta forma, há uma deslocalização dos poderes de gestão dessas necessidades das entidades estatais para as escolas e respetivos projetos curriculares. Esta conceção está de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho⁹, sobre a revisão curricular do ensino básico e secundário, que define *currículo* como *“o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”* (Artigo 2.º, ponto 1), sendo que

“Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino.” (Artigo 2.º, ponto 3)

Assim, a gestão do currículo compete às escolas, que deverão ter em consideração os objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares e *“atender às suas especificidades e necessidades, selecionando, entre outros aspetos, as*

⁹ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129. Disponível em www.dgidc.min-edu.pt.

metodologias e a duração dos tempos letivos que se afigurem mais adequados.” (Artigo 20.º, ponto 3)

Pelo exposto, podemos afirmar que o *currículo* é o conjunto de conhecimentos e objetivos que se consideram necessários neste tempo e que se encontram definidos nos programas e/ou metas curriculares das diferentes áreas disciplinares. No entanto, estes documentos não pretendem ser prescritivos nem dogmáticos em termos metodológicos, mas adaptados aos contextos onde são aplicados. Desta forma, caberá aos conselhos pedagógicos, departamentos curriculares e conselhos de turma adequar as metodologias que considerarem adequadas à prossecução dos objetivos e conteúdos definidos. Ou seja, a escola deve “*garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa, ou pelo menos aceitável, integração social.*” (Roldão, 2011: 32).

Concluindo, *currículo* é mais do que a matriz curricular e o que consta do manual escolar adotado. Inclui as estratégias que a escola considerar pertinentes para que os seus alunos adquiram os conteúdos e atinjam os objetivos consignados nos programas, garantindo, assim, o princípio da equidade.

1.4. As abordagens plurilingues

Pelo atrás discutido, vemos que o currículo não é um conjunto de diretrizes dogmáticas mas que permite ao professor optar pela abordagem que considere mais significativa no seu contexto educativo. Isto vai ao encontro da abertura proposta pelo QECR que, como já referimos, não pretende ser um documento didaticamente perentório nem prescritivo. Pelo contrário, pretende ser transversal a toda a sociedade, aberto a todas as línguas e adaptável a qualquer contexto de ensino-aprendizagem de LE. Então, como poderá o professor auxiliar os aprendentes a desenvolver a CPP?

A resposta poderá residir nas quatro abordagens plurilingues reconhecidas pelo *Framework of reference for pluralistic approaches (FREPA)*¹⁰: a abordagem intercultural (AI), a abordagem didática integrada (ADI), a abordagem *Awakening to languages*, designada em Portugal como sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), e a IC.

As abordagens plurais das línguas e culturas inserem-se nas abordagens didáticas que se debruçam sobre o ensino-aprendizagem em mais do que uma língua e cultura

¹⁰ *Framework of reference for pluralistic approaches (FREPA)*, disponível em <http://carap.ecml.at/>, consiste num referencial que procura auxiliar a implementação da abordagens plurilingues em qualquer disciplina. Para além de apresentar uma lista de descritores, em vários domínios, para desenvolver a CPP, aposta ainda num banco de recursos e material de formação de professores.

simultaneamente (European Centre for Modern Languages, 2007). Estas abordagens opõem-se às abordagens singulares, que se centram apenas no estudo de uma língua e cultura padrão, tendo em vista a maestria nessa língua, recorrendo, em particular, ao método¹¹ audiovisual e à abordagem comunicativa (Alarcão, 2010). Estas abordagens rejeitam a aprendizagem compartimentada da língua e respetiva cultura, representando o que Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier e Panthier (2010) classificam de educação para o plurilinguismo e interculturalidade. Embora apresentem denominações diferentes, não significa que se excluam, como mostram alguns exemplos de práticas destacados por Simões, Lourenço, Sá e Sá (2011). Também Araújo e Sá (2011a) refere alguns pontos convergentes entre as diferentes abordagens:

- a adoção do plurilinguismo *como estratégia, meio e fim* (p. 17), pois os intervenientes recorrem aos seus repertórios linguísticos para construir sentidos e alargá-los;
- a didatização dos espaços de contacto entre as línguas a partir de tarefas comunicativas como portas para a construção de sentido;
- a valorização e exploração das capacidades do indivíduo de “[saber] aprender e dos seus repertórios constituídos e/ou em uso (saberes, experiências, habilidades, atitudes e representações), encorajando-o a responsabilizar-se pela sua aprendizagem e a desenvolver consciência e confiança nas suas possibilidades de apropriação e uso das línguas.” (pp. 17-18);
- a “aceitação da dissociação temporal e do desequilíbrio das competências de linguagem” (p. 18).

Entre estas abordagens, a AI afirma-se em oposição ao ensino tradicional da cultura, que consiste em “*presentar unos elementos culturales estáticos, con patrones fijos que había que conocer y aprender, sin profundizar en el significado de los signos culturales*” (Oliveras, 2000: 32), objetivando o aluno comportar-se e agir como um nativo. Nesta abordagem, é reconhecida a bagagem cultural dos discentes que deverá ser contraposta à cultura da língua alvo para que adquiram uma competência intercultural: “*(...) pupils relate their own culture to foreign cultures, to compare cultures and to empathise with foreign cultures’ point of view*” (Sercu, 2005: 5). Na sua essência,

¹¹ O *diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes (disponível em cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele) define “método” como “*un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos*”. No entanto, a mesma entrada refere que os estudiosos constataram não existir um método puro atualmente, mas algum ecletismo, por parte dos professores, entre os diferentes métodos. Assim, este termo tem vindo a ser substituído por “abordagem” (“*enfoque*”), visto os novos modelos de ensino promoverem uma aproximação ao contexto do aluno, possibilitada por uma maior abertura dos currículos.

pretende-se que o aluno desenvolva a competência comunicativa interligada com a competência intercultural, tornando-o capaz de comunicar e interagir com o Outro, demonstrando interesse e curiosidade ante as diferenças e particularidades, perspetivando a sua própria cultura (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002).

A ADI é, também, uma prática já relativamente conhecida e consiste no estabelecimento de pontes entre línguas ensinadas dentro do currículo. O foco recai no conhecimento que o aluno possui da primeira língua estrangeira estudada para facilitar a aquisição de uma segunda e/ou terceira língua estrangeira, o que, por sua vez, acaba por possibilitar um novo olhar, mais livre e analítico, sobre a organização da primeira língua (Bronckart, 2008). Esta abordagem baseia-se no trabalho de E. Roulet, nos anos 80 do século passado, dando origem a vários projetos, nomeadamente relacionados com a sequência de línguas *German after English* (European Centre for Modern Languages, 2007). Também serviu de base à abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que consiste no ensino de uma disciplina não linguística através de uma língua estrangeira¹².

A SDLC propõe a abordagem de diversas línguas que estão normalmente excluídas do currículo, sem a preocupação de verdadeiramente as ensinar (Andrade *et al.*, 2014) mas fazendo “*uma abordagem holística do mundo das línguas e dos povos a elas associados*” (Simões, Lourenço, Sá, & Sá, 2011: 15). Assim, esta abordagem tem estado mais direcionada para o ensino pré-escolar e 1.º ciclo a fim de despertar no aprendente atitudes de abertura à diversidade linguística e cultural, “*em consonância com os princípios preconizados pelos documentos do Conselho da Europa*” e que objetivam a “*construção de sociedades mais plurais e abertas à diferença*” (Andrade *et al.*, 2014: 257). Os projetos europeus *Evlang – Eveil aux langues* e *JaLing* são exemplos de projetos que procuraram projetar esta abordagem também em Portugal, através da formação de professores e aplicação de atividades e materiais didáticos específicos em contexto escolar (Andrade, & Araújo e Sá, 2001; Simões *et al.*, 2011).

A IC, para Doyé (2005), será um dos conceitos mais desafiantes e notáveis para concretizar a educação plurilingue. Tem sido alvo de múltiplas definições, em parte devido aos inúmeros estudos de diferente base teórica e projetos que se têm desenvolvido em torno da noção nos últimos anos (Araújo e Sá, 2011a; Andrade, Pinho, & Martins, 2011; Ollivier, 2013). Para aclarar sucintamente o termo, citaremos Andrade, Pinho e Martins (2011), que referem a IC como um processo que ocorre “*quando pessoas*

¹² In http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm (Consultado em 28/12/2013)

comunicam, oralmente ou por escrito, exprimindo-se em línguas ou variedades linguísticas diferentes, normalmente a(s) língua(s) ou a(s) variedade(s) materna(s) ou dominada(s), cada uma compreendendo a língua utilizada pela outra” (p. 59). Ou seja, recorrendo ao seu repertório linguístico, o indivíduo consegue comunicar com o seu interlocutor, através da tentativa de compreensão do Outro, sem dominar a língua deste, mas tirando partido das semelhanças existentes entre as suas línguas de expressão, maternas ou adquiridas.

Uma vez que o termo será basilar no nosso trabalho, iremos debruçar-nos mais pormenorizadamente sobre algumas dessas definições e projetos encetados.

1.4.1. (In)Definições de intercompreensão

Embora a IC seja uma abordagem que tem ganhado cada vez mais destaque dentro da DL e no âmbito das políticas europeias para o diálogo e respeito pela diversidade dentro da Europa, a verdade é que a IC já existia como forma de comunicação, constituindo uma realidade em muitas partes do mundo (Doyé, 2005; Santos, 2007; Araújo e Sá, 2011b). Esta ideia vai ao encontro de Escudé e Janin (2010: 42) de que não há línguas verdadeiramente estrangeiras, desde que procuremos as transparências entre elas.

A origem do termo *intercompréhension* remonta a 1913 quando o linguista francês Jules Ronjant observou que, nos Alpes, a “fronteira” linguística não limitava a comunicação entre locutores de dialetos de línguas aparentadas, destacando o contexto e a linguagem para-verbal como importantes na compreensão (Escudé, & Janin, 2010). O estudo realizado por Ollivier, em 2013, corrobora uma noção de “*multiplos timbres, construídos em polifonia (mais ou menos harmoniosa) ao longo do tempo*” (Araújo e Sá, 2011b: 6). Nos anos 90, proliferaram formulações do conceito como “*compréhension multilingue*”, “*compréhension reciproque*” e “*compréhension mutuelle*”, denotando a ideia de reciprocidade (Ollivier, 2013: 18). O início do novo século despoleta novos projetos de investigação e publicações no campo da IC e abre as portas ao crescente interesse sobre esta abordagem.

Mas porquê esta abordagem?

Como já referimos, o ano de 2001 marca uma viragem recente no respeitante à diversidade linguística da Europa, já que as instituições europeias declaram o plurilinguismo e a interculturalidade como prioritários para o desenvolvimento de uma identidade europeia, de abertura ao Outro, contra o domínio de uma *lingua franca*, por

definição, una, artificial e despejada de cultura. Assim, só a consciência, por parte do indivíduo, dessa diversidade linguística e cultural o tornará aberto ao desenvolvimento de competências que lhe permitam chegar a outras realidades e compreendê-las. Se se pretende a promoção do plurilinguismo, da mobilidade e da cooperação, se se pretende fazer da diversidade linguística e cultural europeia uma “*fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos*” (Conselho da Europa, 2001: 20) e sendo impossível dominar todas as línguas e variedades linguísticas existentes na UE, como afirmam Capucho (2007) e Doyé (2005), abrem-se as portas à IC: é uma abordagem que objetiva o entendimento mútuo entre falantes de diferentes línguas através da mobilização de competências e conhecimentos linguísticos e culturais prévios dos indivíduos, rejeitando a necessidade de se saber tudo sobre a língua do Outro, colocando todas as línguas e culturas em pé de igualdade.

Efetivamente, e como já referimos, a IC tem sido alvo de múltiplas conceptualizações, baseadas em diferentes princípios teóricos, apresentando-se como uma das noções mais dinâmicas em Didática das Línguas (DL) e com múltiplas vozes, mas que não se excluem (Santos, 2007; Andrade, Pinho, & Martins, 2011; Araújo e Sá, 2011a e 2011b, Ollivier, 2013). Deste modo, e não objetivando fazer uma análise exaustiva das diversas noções¹³, parece-nos pertinente apresentar algumas *nuances* do conceito a fim de estabelecermos a nossa posição neste trabalho.

Na DL, a IC poderá ser definida como

(...) a specific approach to language learning and teaching, which aims to raise awareness, to develop understanding of what we already know about the nature of language, communication systems and human interaction and to develop skills on all these domains. It is a pluralistic approach to languages and cultures (...). (Araújo e Sá, de Carlo, & Melo-Pfeifer, 2010: 281)

Isto significa que a IC é, aqui, uma abordagem que tem em vista o desenvolvimento da CPP, afastando-se do conceito tradicional de Didática da Língua, centrada numa língua e cultura (Andrade, & Araújo e Sá, 2001; Alarcão, 2010; Melo-Pfeifer, Araújo e Sá, & Santos, 2011).

Já Capucho (2007: 213) definiu IC como “*o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta (cf. Capucho, 2004)*”. Isto significa que, no contexto em que cada interlocutor se expressa numa língua

¹³ Santos (2007) e Ollivier (2013) são alguns dos autores que procederam a uma recolha e discutiram as várias noções de IC.

e procura compreender os outros, mobilizam-se saberes e competências previamente adquiridos do domínio linguístico, textual e situacional que possibilitam uma comunicação eficaz entre os intervenientes e dotam o indivíduo de mecanismos que “(...) *abrem o caminho da reflexão heurística e da curiosidade face ao desconhecido, da abertura e da aceitação da(s) diferença(s)*” (Idem: 214). Deste modo, a competência de receção é vista não só como resultado das transferências linguísticas mas também da transferência de saberes de situações de comunicação que nos são familiares na nossa língua e cultura, abrindo-se assim as portas para o recurso à IC para aceder a qualquer língua. Deste modo, a IC será uma competência.

Na opinião de Santos (2007), Hermoso e Doyé entendem a IC como uma “*estratégia de comunicação*” (p. 509), sendo que, para Hermoso, esta ocorre especialmente entre línguas aparentadas:

“Así, la comprensión multilingüe, que consiste en hablar cada uno su lengua y entender la de su interlocutor – sobre todo si es de la misma familia lingüística – parece ser la vía normal para entenderse entre tantos países y tantas regiones.” (Hermoso, 1998: 2)

“From the performance aspect it can be described as an activity of people with different first languages who communicate in such a way as to use their own language and understand that of the others.” (Doyé, 2005: 7)

Aliás, ambos os autores referem que esta estratégia será aquela de que a maioria dos cidadãos europeus mais beneficiará em virtude de ser uma forma de comunicação já existente sendo, por isso, natural, especialmente entre os falantes das famílias de línguas existentes na Europa. Ollivier (2013) refere que esta conceção é retomada por Meissner (2012), que fala na IC com base na transferência interlinguística.

Assim, no âmbito deste trabalho, consideraremos a IC como uma estratégia de comunicação entre falantes de diferentes línguas, em que cada um mobiliza o seu repertório linguístico e cultural para comunicar, quer usando a língua materna quer usando LE quer misturando ou recorrendo simultaneamente a ambas. Esta interação mobiliza competências e saberes linguísticos, pragmáticos, afetivos, culturais e estratégicos, contribuindo para desenvolver a CPP. Daqui resulta o alargamento dos repertórios linguísticos e culturais dos indivíduos, abrindo-se o caminho à compreensão e aceitação do Outro e promovendo-se a coexistência pacífica e a paz.

1.5. Projetos no âmbito da intercompreensão

A crescente importância desta abordagem em DL repercutiu-se no surgimento de um grande número de projetos em/para a IC, que se diferenciam pelos recursos utilizados, pelo público a que se destinam, pelos objetivos e competências que pretendem desenvolver. Ao nível da formação de professores, podemos referir os projetos ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*)¹⁴, LEA (*Language Educator Awareness*)¹⁵ e Galapro (*Formação de formadores para a intercompreensão em línguas românicas*)¹⁶. Estes pretendem alargar a perspetiva dos educadores relativamente ao ensino das LE (Simões, Lourenço, Sá, & Sá, 2011) e prepará-los para a intervenção em contexto de ensino-aprendizagem através desta abordagem (Andrade, & Araújo e Sá, 2001).

Quanto a projetos no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas românicas, apresentamos a **Tabela 1**, adaptada de Escudé e Janin (2010).

Nom/ Langues romanes	Manuel livre	Cd, cédé- rom	Site web	FR	ES	IT	PT	RO	CA	OC	Public enfants	Public étudiants adultes
<i>Eurom4/5</i>	•	•		•	•	•	•		•			•
<i>Interlat</i>	•	•		•	•		•					•
<i>Romanica intercom</i>			•	•	•	•	•		•			•
<i>Galatea Galanet</i>		•	•	•	•	•	•	•	•			•
<i>EuroCom- Rom</i>	(•)	•		•	•	•	•	•	•			•
<i>Babelweb</i>			•	•	•	•	•	•	•	•		•
<i>Itinéraires Romans</i>			•	•	•	•	•	•	•		•	•
<i>Euromania</i>	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Tabela 1: Projetos de ensino-aprendizagem da IC entre línguas românicas (Adaptada de Escudé, & Janin, 2010: 98)

Entre estes projetos, há a destacar primeiramente uma ênfase na receção escrita, em projetos como *Eurom4*, *EuroComRom* e *Galatea (Apprentissage de la Compréhension en Langues Voisines – domain roman)*, destinados a um público mais adulto. *Babelweb* é um projeto mais recente que propõe a realização de tarefas através de blogues e fóruns

¹⁴ O projeto ILTE (1998-2001), coordenado por esta Universidade, foi pioneiro, tendo elegido o desenvolvimento da competência de IC como “*competência prioritária a trabalhar em contextos de formação de professores de línguas*” (Andrade, & Araújo e Sá, 2001: 159-160).

¹⁵ O projeto LEA (2004-2007), coordenado pela Universitat Autònoma de Barcelona, pretendeu a elaboração de um *kit* para educadores em línguas para a introdução do plurilinguismo e pluriculturalismo na sua prática docente (Simões *et al.*, 2011: 16).

¹⁶ O projeto Galapro (2008-2010), também coordenado pela UA, objetivava o desenvolvimento de competências de formadores e professores em/para a IC, através da realização de tarefas colaborativas, com recurso a uma plataforma de interação virtual (Simões *et al.*, 2011).

(Escudé, & Janin, 2010). Outros projetos incluem a receção oral, tais como *Eurom5*, *Euromania* e *Itinéraires romans* (Escudé, & Janin, 2010; Ollivier, 2013). Também o desenvolvimento de competências ao nível das tecnologias da informação e comunicação (TIC) passaram a integrar os objetivos destes projetos, uma vez que muitos dos cenários de formação, métodos de trabalho e produtos finais implicam ensino à distância e trabalho colaborativo via plataformas na Internet e CD-ROM (Simões *et al.*, 2011). Esta linha trouxe uma nova vertente à IC – a interação – em particular através do projeto *Galanet* (*Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes*), projeto que surgiu no seguimento de *Galatea* e que propõe a realização colaborativa de um trabalho final em ambiente virtual.

De facto, Ollivier (2013) destaca que *Galanet* foi o projeto que trouxe a maior inovação na exploração da abordagem IC já que os aprendentes são convidados a interagir com falantes de diferentes línguas românicas, através de *chat* e fóruns, tendo em vista a realização de um projeto comum. Como consequência desta nova vertente, abrem-se as portas à possibilidade de comunicar em contextos que se aproximam da realidade, pelo que a definição de IC passa a incluir a interação oral como parte do conceito. Como exemplo, o autor refere a definição que é apresentada por Beacco e Byram, na página 6 do prefácio do estudo apresentado por Doyé (2005) sobre IC: “*Intercomprehension might for example take the form of reciprocal understanding between two speakers/writers as each speaks/writes their own language and understands the other (...).*”

Esta nova conceção de IC não foi inócua no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que o leque de possibilidades de comunicação e de aquisições que se abrem com a IC e a relevância ao nível do contacto intercultural permitem o desenvolvimento da CPP, dentro dos valores veiculados pelo Conselho da Europa e UE.

Uma vez que este projeto é central neste trabalho, no capítulo seguinte faremos uma descrição mais pormenorizada da plataforma.

1.5.1. O projeto MIRIADI (Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância)

O projeto MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>) é um projeto que destacaremos dos referidos anteriormente, quer pela sua natureza quer pela importância que assume neste trabalho de investigação-ação, pelo que passaremos à sua descrição mais detalhada.

MIRIADI é um projeto com a duração de três anos (2012-2015), coordenado pela Universidade de Lyon 2, em parceria com várias instituições do ensino universitário e do ensino secundário, entre as quais a Universidade de Aveiro e o Agrupamento de Escolas Martinho Árias-Soure, e que integra um número crescente de parceiros associados a nível mundial, assumindo a sua natureza de *network*. Partindo de experiências e plataformas já desenvolvidas para formar docentes e divulgar a IC (*Galanet* e *Galapro*), objetiva a criação de uma nova plataforma virtual para mutualizar materiais e experiências no âmbito desta abordagem. É um projeto aberto a todo o tipo de instituições de ensino ou grupos que se interessem pela temática, não estando restrito às línguas românicas.¹⁷

Com o fim de concretizar esse objetivo, MIRIADI apresenta catorze lotes de trabalho, sendo cada lote responsável pelo desenvolvimento de tarefas específicas, desde a gestão e avaliação dos resultados, à criação de cenários de formação adaptados aos diversos públicos, do ensino primário ao aprendente adulto, que permitam a prática da IC¹⁸, passando pela criação de um banco de recursos¹⁹ e a construção de um referencial de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC (*Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC*) que possa responder à necessidade de ter disponíveis critérios e ferramentas de avaliação das aprendizagens e, assim, facilitar a integração da abordagem IC nos currículos enquanto prática pedagógica e comunicativa.²⁰

O nosso trabalho insere-se no âmbito do lote 7 (*insertion curriculaire*), em articulação com o lote 4 (*Référentiel*) e 5 (*Scénarios*), e consistirá no desenvolvimento de um projeto de integração curricular da IC entre vários parceiros (escolas) de diferentes nacionalidades que integram o lote, com recurso à plataforma Galanet. O objetivo é compreender a viabilidade desta abordagem nos currículos de aprendizagem e avaliar a contribuição da IC para o desenvolvimento da competência linguística e de comunicação dos alunos, utilizando diversas plataformas e/ou recursos disponibilizados pelo lote 6 (*Ressources*). Assim, as escolas que integram este lote fazem uma análise do seu contexto educativo e, atendendo às suas especificidades e potencialidades, procedem à planificação e implementação de um projeto em IC. No final, serão avaliados os pontos fortes, as oportunidades de melhoria, os obstáculos e os sucessos da integração de uma abordagem em IC no currículo escolar.²¹

¹⁷ In <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

¹⁸ In <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot5>

¹⁹ In <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot6>

²⁰ In <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4>

²¹ In <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot7>

A questão que se nos coloca, neste momento, é a de identificar portas abertas à IC no currículo da disciplina de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural, dos Cursos Profissionais de Nível Secundário, isto é, conhecer as potencialidades da IC para atingir os objetivos e finalidades desta disciplina.

1.6. Integração curricular da intercompreensão – vantagens e resistências

As políticas linguísticas europeias assumem-se como políticas transversais, com uma abrangência muito mais lata do que simplesmente pedagógica (Doyé, 2005; Capucho, 2007; Beacco, & Byram, 2007; Pinto, 2012, entre outros), pois o plurilinguismo torna-se num instrumento crucial para a inclusão social, cultural e política de todos os cidadãos europeus. Assim, tendo em conta o que tem vindo a ser dito ao longo deste capítulo, consideramos que a IC:

- contribui para a paz e para a inclusão social, pois o reconhecimento de todas as línguas é um direito que não pode ser alienado, conforme consta na Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, de 1992 (Pinto, 2012);
- contribui para o desenvolvimento económico e de recursos humanos mais eficientes e preparados para as possibilidades de mercado e de mobilidade, preparando o indivíduo para o respeito pela diversidade e para a abertura a diferentes visões do mundo;
- é uma abordagem praticável, pois baseia-se em conhecimentos (linguísticos, pragmáticos, culturais...) que o aprendiz já possui e que são mobilizados a fim de desenvolver a competência comunicativa e possibilitar a comparação e o confronto entre diferentes mundividências, permitindo o desenvolvimento do espírito crítico e a empatia com o Outro;
- como não lhe são exigidas competências de produção na língua estrangeira que não domina (ou seja, desenvolvem-se competências parciais, de acordo com as necessidades do aprendiz), aumenta a sua autoconfiança e autonomia, o que lhe dá mais segurança para comunicar com o Outro e entendê-lo.

Deste modo, Doyé (2005) destaca que esta abordagem está em perfeita consonância com a necessidade de uma Europa unida: plurilinguismo, diversificação e flexibilidade. Todas as línguas apresentam o mesmo valor, já que cada um usa, em princípio, a língua que melhor domina. Assim, abre-se o caminho para “(...) *uma compreensão mútua das suas diferenças culturais, procurando um estabelecimento de relações positivas entre as*

mais variadas culturas (...)” e procurando “*promover a coexistência passiva de uma diversidade de culturas.*” (Andrade, Diamanti, Antoine, Arancibia, Beckmann, Camargo, Enkhardt, Moura, & Piranha, 2011: 111-112). Para tal, é vital que os sistemas educativos promovam e encorajem o acesso a outras línguas para além das que constam dos currículos escolares (Trim, 1997, *in* Coste *et al.*, 2009).

Assim sendo, por que razão retarda a abordagem da IC em aula de LE?

Um dos primeiros obstáculos é, como já aludimos anteriormente, a ideia generalizada e muito impactante de que o objetivo principal na aprendizagem das LE deve ser levar o aprendiz a adquirir a competência do falante nativo ideal, ignorando-se que todos os recursos linguísticos e conhecimentos culturais previamente adquiridos podem ser mobilizados e contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa (Coste *et al.*, 2009). Outro obstáculo, relacionado com o anterior, é a crença de que, quando falantes alófonos se encontram, é necessário recorrer a um tradutor/intérprete ou recorrer a uma terceira língua dominada pelos interlocutores (Escudé, & Janin, 2010: 11). Frequentemente, esta terceira língua é o inglês que, por ser considerada de mais fácil compreensão e facilidade de aprendizagem, acabou por adquirir o estatuto de *língua franca*, tendo-se assumido como a língua estrangeira à qual se tem dado mais destaque nos sistemas educativos (Beacco, & Byram, 2007). Esta ideia de valor também se reflete nas imagens que os alunos têm do inglês. Por exemplo, o estudo apresentado por Simões, Senos e Araújo e Sá, em 2012, sobre as representações face às línguas em Portugal, concluiu-se que os alunos têm

“(...) uma representação muito positiva (face à língua inglesa), associada à sua presença marcada no mundo de hoje, enquanto língua global e também enquanto língua presente nos media, sendo considerada a língua com um estatuto de maior importância no mundo, numa perspectiva utilitária e pragmática.” (p. 553)

Beacco e Byram (2007) apontam, assim, o dedo ao lugar das LE nos sistemas de ensino, que dão grande relevo ao inglês e a mais duas ou três línguas, que gozam de maior prestígio social e económico na sociedade.

Em Portugal, apesar de alguns avanços legislativos²² que têm sido feitos no sentido de alargar a oferta educativa das LE no nosso sistema de ensino, esta continua a ser escassa, não sendo verdadeiramente posta em prática: por um lado, o inglês é a língua

²² Pinto (2012) refere que o Despacho Normativo N.º 26/2000, de 23 de maio, declara a obrigatoriedade de iniciação de uma LE no 3.º CEB, oferecendo o espanhol, o francês, o inglês e o alemão como opções. O Decreto-Lei N.º 24/2006, de 6 de fevereiro, consigna a possibilidade de qualquer aluno do Ensino Secundário iniciar uma terceira LE no ensino Secundário.

que acompanha praticamente todo o percurso escolar dos alunos, com o inglês enquanto primeira língua estrangeira desde o 1.º ciclo do ensino básico²³; por outro, as escolas são “convidadas” a racionalizar os recursos humanos²⁴. Mesmo no que concerne às línguas oficiais reconhecidas em Portugal para além do português, o mirandês e a Língua Gestual Portuguesa estão ausentes enquanto possibilidade de aprendizagem pela generalidade dos alunos (Pinto, 2012). Acresce, como aludimos anteriormente, alguma acomodação por parte dos docentes, que identificam o manual escolar como o currículo (Roldão, 2000; 2011), cingindo-se assim ao que é apresentado nos manuais.

Uma das razões apontadas para este restringimento relativamente ao leque de ofertas de línguas são os custos associados a uma verdadeira divulgação das LE, com a necessidade de mais professores e alteração das matrizes curriculares, o que, por sua vez, poderia levar a conflitos com as restantes áreas disciplinares. Contudo, como destacam Beacco e Byram (2007), talvez esse argumento não seja tão válido quanto isso, uma vez que esses custos dever-se-ão a essa abordagem separada das línguas. Ainda assim, este restringimento contribui para a especialização de docentes em determinadas línguas e conduz à competição, quer pela preferência dos alunos, quer por espaço dentro dos desenhos curriculares. Esta concorrência converte-se em ausência de verdadeiro trabalho colaborativo entre professores de diferentes línguas (Melo-Pfeifer, Araújo e Sá, & Santos, 2011), o que conduz à redundância de conteúdos e de atividades e a alguma desmotivação dos alunos na aprendizagem das LE.

Deste modo, estamos de acordo com Beacco e Byram (2007) quando afirmam que uma abordagem holística das LE, como é o caso da IC, reduziria esses custos, uma vez que o plurilinguismo abre o aprendente a outras línguas e culturas. A IC auxilia o aluno a recorrer a estratégias (como a comparação, a tradução e a transferência inter- e intralinguística) que lhe dão confiança para aceder aos significados de línguas desconhecidas e chegar a formas diferentes de ver o mundo numa perspetiva plurilingue e intercultural. Esta “rentabilidade” (nossas aspas) *”constitue un moyen intéressant de résistance contre l’uniformisation culturelle à l’œuvre dans notre monde globalisé et contre, sinon le monopole, en tout cas la domination d’une ou plusieurs langues sur*

²³ Dados preliminares da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência relativos às Atividades de Enriquecimento Curricular em 2013/2014, disponíveis em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/99/>, referem que 70,6% dos alunos dos 1.º e 2.º anos e 80,8% dos alunos dos 3.º e 4.º anos foram abrangidos pelo ensino de Inglês. De igual modo, segundo informações que têm vindo a público pela imprensa, o Ministério da Educação tenciona integrar a disciplina de Inglês no currículo do 3.º e 4.º anos a partir do ano letivo de 2015/2016 (Público [2014], “Crato anuncia Inglês nos currículos do 1.º ciclo a partir de 2015/16”, 6 de maio. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/crato-anuncia-ingles-nos-curriculos-do-1%C2%BA-ciclo-a-partir-de-201516-1634854>; acedido em 13/09/2014)).

²⁴ O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no Artigo 6.º, refere ser finalidade dos estabelecimentos de ensino “Racionalizar a gestão dos seus recursos humanos e materiais (...).”

toutes les autres.“(Martins, Degache, Muñoz, Candeias do Monte, Darna, Resende, Pereira, & Nielfi, 2011: 166)

Torna-se claro, por isso, e seguindo a linha de pensamento de Beacco e Byram (2007), que as questões levantadas pela integração da IC no currículo não são meramente técnicas mas estão, também, dependentes das políticas educativas de cada país. Deste modo, analisando a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, documento que rege o sistema educativo português e cujas finalidades são transversais a todos os currículos dos vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino universitário, percebemos que é dever da educação promover e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, solidária, inclusiva e respeitadora dos direitos humanos e da individualidade, valorizando os diferentes saberes e culturas (Artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo²⁵). Assim, e tendo em conta o que discutimos anteriormente relativamente à importância dos valores associados ao plurilinguismo para a construção de uma Europa solidária e coesa, estamos em crer que a integração da IC no currículo da área curricular de Espanhol é possível.

1.6.1. Possibilidades de integração da intercompreensão no programa da disciplina de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural

Como vimos anteriormente, o currículo é uma construção dinâmica, que pode ser redefinido e renegociado em função do público a quem se dirige. Contudo, há um conjunto de conhecimentos e objetivos que têm que ser atendidos, pelo que é importante que o professor conheça o programa e/ou metas curriculares da sua área curricular para que escolha as estratégias que melhor se adequem ao seu contexto educativo. Observando o que foi dito anteriormente, nomeadamente no respeitante ao papel das línguas para a consecução dos objetivos no contexto da UE (maior mobilidade dos cidadãos, melhor acesso à informação, comunicação mais eficaz, respeito pela identidade e diversidade) e da divulgação do plurilinguismo, debruçamo-nos, agora, sobre o programa de Espanhol referido, com o objetivo de aferir a possibilidade da sua abordagem em IC.

O programa em análise foi publicado em 2006, tendo sido construído com base nos programas de Espanhol Língua Estrangeira I e II dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos já existentes, seguindo as orientações do QECR: o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia na aprendizagem da

²⁵ Documento disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329> (acedido em 03/01/2014).

língua através do desenvolvimento das competências comunicativas em língua (linguística, pragmática e sociolinguística), da competência estratégica (em comunicação e na aprendizagem) e das competências gerais individuais (saber-ser, saber-fazer e saber-apreender). Assim, propõe a adoção de uma metodologia orientada para a ação, através da realização de tarefas que promovam o uso da língua em situações próximas da realidade e que desenvolvam estratégias que levem o aluno a:

- *“Consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ciclo anterior, de forma a usar apropriada e fluentemente a língua espanhola nas variadas situações de comunicação.*
- *Compreender mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequadas ao seu nível de competência.*
- *Interpretar e produzir diferentes tipos de texto, demonstrando autonomia no uso das competências pragmática e estratégica.*
- *Desenvolver o gosto de ler e escrever em espanhol como meio de comunicação e expressão.*
- *Descobrir e contrastar o funcionamento da língua espanhola com a língua materna.*
- *Interagir a partir do aprofundamento na cultura espanhola e hispano-americana.*
- *Demonstrar atitudes positivas perante a língua espanhola e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural.*
- *Consolidar práticas de relacionamento interpessoal que favoreçam o sentido da responsabilidade e da solidariedade, assim como a consciência da cidadania europeia.*
- *Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.*
- *Utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e informação.”* (Ministério da Educação, 2006: 3)

Relacionando as orientações e finalidades do programa em discussão com os princípios norteadores da IC, nomeadamente quando envolvendo o recurso a um dispositivo de comunicação virtual entre locutores romanófonos, é possível observar pontos comuns relativamente:

- à adoção de uma metodologia acional na qual o aluno assume um papel ativo na sua própria aprendizagem, através da realização de um projeto colaborativo;
- ao desenvolvimento das competências comunicativa, nas suas várias vertentes, e estratégica para compreender e produzir mensagens;

-à aceitação das competências parciais, únicas a cada indivíduo e situadas no tempo e no espaço;

- ao desenvolvimento da competência metalinguística e metacognitiva, através do estabelecimento de pontes entre a sua língua e cultura e a do Outro, nas suas semelhanças e diferenças;

- ao desenvolvimento da CPP e da competência intercultural do aluno, já que este surge como mediador linguístico e cultural, mais consciente da diversidade atual e respeitador do Outro.

Assim, sendo as orientações transcritas transversais a todo o programa e sendo a IC uma abordagem comunicativa que vai para além das competências linguísticas e que se assume como uma ferramenta de abertura ao Outro, através do diálogo e da solidariedade, e aberta ao encontro intercultural, a fim de desenvolver uma identidade europeísta, leva-nos a concluir que a IC pode ser integrada no currículo.

1.7. Síntese

Ao longo deste capítulo, após uma breve abordagem das preocupações das instâncias políticas europeias relativamente à importância das línguas no contexto de uma Europa linguisticamente unida, identificámos o plurilinguismo como o princípio básico para promover e sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, importante para a definição de uma identidade europeia e para a manutenção da paz. Subjacente ao plurilinguismo, reconhecemos a CPP como a competência que se desenvolve em contextos de interação plurilingues e que alterou a forma de encararmos o ensino-aprendizagem das línguas e culturas: estas não se situam em compartimentos estanques dentro dos indivíduos, mas são mobilizadas em situação de comunicação, tanto em interação como em receção, entre falantes de línguas diferentes para construir sentidos. Desta forma, desenvolve-se uma CPP desequilibrada, individual e heurística que promove o respeito pela multiplicidade linguística e cultural. Estes princípios consubstanciam-se no QECR, no FREPA e em alguns guias produzidos pelo Conselho da Europa, documentos que pretendem servir de diretório para a implementação de políticas linguísticas que objetivem a difusão destes conceitos. Nestes documentos surgem as abordagens plurais como instrumentos para o seu desenvolvimento. Entre estas destacámos a IC por a considerarmos como a que vai mais ao encontro dos princípios do plurilinguismo e dos seus objetivos. Apesar dos vários projetos que têm visado a divulgação desta abordagem, há vários obstáculos à sua disseminação, entre os

quais a crença de que o currículo não permite abordagens mais inovadoras. Assim, procedemos à análise do programa de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural, dos Cursos Profissionais de Nível Secundário, onde averiguámos a sua abertura para a integração da IC.

No capítulo seguinte, apresentaremos o nosso projeto de tipo investigação-ação tendo em vista a integração da IC e as diligências efetuadas para a execução do mesmo.

Capítulo 2 – Metodologia e descrição do estudo

Após uma breve contextualização do nosso trabalho com características de investigação-ação, apresentaremos as questões e os objetivos que moldaram o nosso projeto, as opções metodológicas, o contexto alvo de intervenção, descrição das sessões e procedimentos adotados ao longo das mesmas para recolha e análise dos dados.

2.1. Questões e objetivos de investigação

O presente trabalho surgiu da tentativa de identificar as possibilidades de integração em aula de ELE de um projeto em IC envolvendo o recurso a uma plataforma informática de práticas comunicativas plurilingues. Almeja, ainda, analisar de que forma a participação em interações plurilingues virtuais pode contribuir para o desenvolvimento da CPP dos alunos, nomeadamente em situações em que estes mobilizam quer os seus repertórios em língua espanhola quer outros recursos (comunicativos, cognitivos, culturais...).

Tendo em conta as finalidades deste trabalho, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- De que forma a integração de um projeto colaborativo plurilingue virtual em IC contribui para o desenvolvimento dos objetivos e finalidades do programa de ELE numa turma do ensino secundário do percurso profissional?
- Que vantagens e constrangimentos veem os alunos na sua participação num projeto plurilingue em IC?

Temos consciência de que estas questões excedem o âmbito deste trabalho. Contudo, delineámos um projeto com características de investigação-ação que esperamos que contribua para:

- compreender algumas potencialidades da integração de um projeto plurilingue em IC em aulas de ELE;
- averiguar possíveis vantagens e constrangimentos na participação numa sessão *Galanet*.

Deste modo, esperamos contribuir para o alargamento dos trabalhos de práticas realizadas em/para a IC, sendo que aqui nos focalizamos na integração desta abordagem plurilingue no currículo da área disciplinar de Espanhol numa turma do ensino secundário do percurso profissional.

2.2. Opções metodológicas

Segundo Bell (1993), o investigador pode optar pela pesquisa quantitativa ou qualitativa, de acordo com os princípios norteadores do seu projeto de investigação e os fenómenos que pretende observar.

A pesquisa quantitativa tem sido o modelo mais adotado para garantir a objetividade do estudo e gerar conclusões generalizáveis. É um modelo que está orientado, portanto, para a recolha de factos, testagem de teorias e hipóteses, medição e quantificação de fenómenos ou a formulação de leis gerais (Bell, 1993; Almeida, & Freire, 2003; Flick, 2004). Contudo, Almeida e Freire (*Idem*) frisam que, pese embora qualquer ciência apoie as suas hipóteses em dados observáveis e replicáveis, nem todos os factos são passíveis de ser observados. Para estes autores, no âmbito dos estudos em educação, muitos dos fenómenos são irrepetíveis, já que estão associados ao contexto e à história individual dos participantes. Também Flick (*Idem*) refere que, nas ciências sociais, a abordagem quantitativa resultou em desencantamento ante os ideais de objetividade, já que os seus resultados têm um baixo nível de aplicabilidade na vida quotidiana.

Na pesquisa qualitativa, por seu turno, os investigadores procuram perspetivas em vez de análise estatística, que se revela pouco fiável quando se trata da análise da esfera social: *“they doubt whether social ‘facts’ exist and question whether a ‘scientific’ approach can be used when dealing with human beings”* (Bell, 1993: 6). Nesta linha de pensamento, Almeida e Freire (2003) afirmam que a pesquisa qualitativa procura compreender e interpretar os fenómenos, partindo dos dados observados no seu contexto, em vez de testar ou produzir teorias universais sem diferenciar os sujeitos implicados. Esta postura aceita um conjunto de metodologias de recolha e de análise de dados muito mais flexível, podendo recorrer-se a métodos menos quantitativos. Assim, abrem-se as portas à análise interpretativa do que é observado, o que, na opinião destes autores, é reforçado por três princípios:

“(i) a primazia da experiência subjectiva como fonte de conhecimento;

(ii) o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e,

(iii) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.”

(Almeida, & Freire, 2003: 101)

Face ao exposto, podemos afirmar que, enquanto a pesquisa quantitativa objetiva a recolha de dados, a testagem e a explicação dos fenómenos, entendidos como

universais, partindo de hipóteses ou postulados teóricos, a pesquisa qualitativa tem um caráter mais heurístico e exploratório, pois o investigador procede a uma leitura compreensiva dos dados recolhidos no seu contexto de observação (Almeida, & Freire, 2003; Flick, 2004).

Neste estudo, posicionamo-nos no âmbito da pesquisa qualitativa, já que procederemos à análise de documentos escritos realizados pelos alunos durante as aulas e à análise conversacional de mensagens síncronas e assíncronas a fim de averiguar indícios de vantagens e constrangimentos na sua participação num projeto colaborativo plurilingue virtual em IC, bem como procuraremos apurar as possibilidades de integração da IC em aulas de ELE. No entanto, iremos também recorrer a alguns procedimentos quantitativos genéricos, já que quantificaremos o número de ocorrências em dois documentos, o primeiro para traçar o perfil linguístico do grupo participante e o segundo, o inquérito final, relacionado com a avaliação do projeto. Deste modo, situamos o nosso trabalho na modalidade qualitativo-interpretativa, uma vez que daremos maior ênfase à descrição dos fenómenos e não aos aspetos de quantificação ou explicação daqueles (Almeida, & Freire, 2003).

Assim, concebemos um projeto de investigação que se aproxima do paradigma da investigação-ação participada e prática, já que o professor-investigador participa no seu próprio projeto para observar e refletir sobre possíveis mudanças na especificidade do seu contexto de intervenção (Moreira, 2001). A este respeito, Cohen e Manion (1989, *in* Bell, 1993: 6) definem investigação-ação como um procedimento concebido para lidar com um problema concreto numa situação imediata, através do recurso a vários mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo) para que a resposta se possa converter em modificações ou ajustamentos, trazendo benefícios duradouros ao próprio processo em curso. Estes autores destacam, ainda, que neste paradigma o processo não acaba quando o projeto termina. Pelo contrário, o investigador continua a rever e a avaliar para melhorar a sua prática. Devido ao seu caráter renovador e de melhoramento do desempenho dos participantes (no nosso caso, professora e alunos), torna-se uma abordagem particularmente atrativa para os educadores que procuram melhorar a sua prática (Bell, *idem*). Almeida e Freire (2003) classificam a investigação-ação como uma metodologia de investigação com uma ligação estreita com a prática profissional, cujo resultado deverá ser um triplo objetivo: “*produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores*” (Simões, 1990, *in* Almeida, & Freire, *idem*: 30). Assim, a investigação-ação distingue-se por um posicionamento

contínuo de fases de planificação, ação, observação e reflexão com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma (Moreira, *idem*; Almeida, & Freire, *idem*).

No nosso caso, também identificámos uma problemática, definimos objetivos, planificámos em função dos mesmos, participámos no desenrolar do processo e refletimos sobre os resultados finais. Contudo, a falta de turma própria não nos permitiu reiniciar um novo processo reflexivo, ficando-nos apenas pelo apontamento de algumas perspetivas futuras. Deste modo, o nosso trabalho apresenta apenas características de investigação-ação, mas não a objetiva em toda a sua complexidade e totalidade.

2.3. Caracterização do contexto de intervenção

2.3.1. Caracterização do macrocontexto

O Agrupamento de Escolas Martinho Árias - Soure, criado em 2006, distingue-se por ser um dos maiores da região centro e do país devido à integração sucessiva de um elevado número de estabelecimentos de ensino público. Abarca desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, agregando 26 escolas do concelho de Soure, distrito de Coimbra, sendo que apenas uma é de 3.º Ciclo e Ensino Secundário. Demograficamente, e seguindo a tendência nacional, o concelho apresenta um acentuado envelhecimento da população com decréscimo da natalidade.

Ao nível económico, existem, no concelho, unidades industriais de pequena e média dimensão de diversos ramos, apresentando-se nos últimos anos uma tendência para o crescimento do setor terciário. Este concelho apresenta um índice de desenvolvimento social abaixo da média dos concelhos pertencentes ao distrito de Coimbra, ao que não será alheio a ainda baixa escolaridade da maioria da população adulta, desafio ao qual o Agrupamento tem procurado responder.

Relativamente aos recursos materiais, Escola de 3.º Ciclo e Secundária Martinho Árias, nossa escola de intervenção, está devidamente equipada, destacando-se uma sala de educação especial/unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação e gabinete da Unidade de Inserção da Vida Ativa.

No que respeita aos recursos humanos, este agrupamento é constituído por cerca de 250 docentes, maioritariamente pertencentes aos quadros de pessoal do Agrupamento, e por cerca de 100 técnicos superiores e funcionários não docentes.

Relativamente à comunidade discente, o Agrupamento apresenta cerca de 2000 alunos, sendo que cerca de metade se encontra na Escola 3/Secundária Martinho Árias.

É também de realçar uma diminuição no número de alunos, principalmente no 1.º ciclo, e um aumento no número de alunos que optam pelos cursos tecnológicos e profissionais.

No que concerne à oferta educativa, o Agrupamento tem procurado responder à baixa escolaridade e baixa qualificação académica da maioria da população adulta e, simultaneamente, às necessidades das crianças e jovens em idade escolar, através do combate ao abandono e insucesso escolares, à indisciplina e à falta de envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

Tendo em conta esta diversidade de público e os problemas da comunidade educativa, o Agrupamento tem procurado diversificar as suas ofertas formativas. Deste modo, não se circunscreveu ao ensino direcionado para o prosseguimento de estudos e apostou nos cursos de dupla certificação, quer de nível básico (cursos de educação e formação - CEF e cursos de educação e formação de adultos - EFA) quer de nível secundário (cursos tecnológicos, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos - EFA), que permitem uma rápida integração dos jovens no mercado de trabalho e proporcionam certificação profissional ao público adulto. Foi nesta linha de pensamento que foram protocolados cursos de aprendizagem - nível 4, com o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Foi também fundada a Universidade Sénior CulturÁrias, núcleo de aprendizagem informal para o público adulto.

O sucesso educativo é uma das prioridades deste Agrupamento, que pretende ser um estabelecimento de ensino de referência na sua área de influência. Para tal, foram concebidas uma série de estratégias tendo em vista a diminuição do abandono escolar e das taxas de insucesso, números que vão aumentando à medida que se sobe no nível de ensino. Assim, dentro da grande aposta em atividades que visam a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens promovidas pelos vários departamentos curriculares, o Agrupamento apresenta a ocupação plena dos tempos escolares com a criação de salas de estudo e atividades de recuperação e de reforço curricular. Os alunos dispõem, também, de variados projetos e clubes que privilegiam a formação pessoal e social.

No âmbito das línguas, o Agrupamento promove o gosto pelas mesmas, inclusivamente de aprendizagem não formal, com atividades que despertam os alunos para o plurilinguismo e pluriculturalismo. Exemplo disso foram a celebração do Dia das Línguas, a 26 de setembro de 2013, com a realização de ateliês linguísticos, em colaboração com o Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras da Universidade de Aveiro, e o Concurso Plurilingue, que decorreu no dia 1 de abril de 2014. Este realizou-se pelo terceiro ano consecutivo e contou com a participação de outros agrupamentos de escolas. Para além da sua pertinência pedagógica e didática, foram

atividades que envolveram toda a comunidade escolar, sensibilizando-a para a diversidade linguística e cultural e estimulando a curiosidade por outras línguas. Sendo uma instituição aberta à inovação no ensino-aprendizagem das línguas, o Departamento de Línguas tem participado em sessões Galapro desde 2011. No corrente ano, sendo uma das instituições parceiras no projeto MIRIADI, participou na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue*” com duas equipas: a equipa *Soure Español* (nossa equipa) e a equipa *Soure*. Esta sessão será apresentada mais à frente, visto tratar-se do contexto de desenvolvimento do nosso projeto.

2.3.2. Caracterização do microcontexto

A caracterização que se segue foi feita com base na análise dos inquéritos feitos aos alunos pelas diretoras de turma das respetivas turmas, nos dados recolhidos nas reuniões de conselho de turma intercalares e no documento *Mi Biografía Lingüística* (ver no ponto seguinte).

O nosso projeto desenvolveu-se numa turma de 10.º ano do ensino profissional, na Escola 3/Secundária Martinho Árias – Soure. Era composta por oito alunos (seis do género masculino e dois do género feminino), sendo quatro provenientes do 10.º ano turma D, do Curso de Técnico de Manutenção Industrial/Eletromecânica, quatro (dois do género feminino) do 10.º ano turma E, do Curso de Técnico de Multimédia, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Relativamente ao seu percurso escolar, a maioria dos alunos tem retenções, sendo a falta de estudo apresentado como o principal motivo, seguido de excesso de faltas. Todos os alunos eram subsidiados.

No que concerne a dificuldades diagnosticadas, pese embora o comportamento fosse considerado satisfatório pelos respetivos conselhos de turma, a generalidade dos alunos apresentava falta de hábitos de estudo e de empenho, assim como dificuldades de concentração nas aulas. No entanto, na disciplina de Espanhol, havia dois alunos que necessitavam de um controlo constante por parte da professora devido a intervenções descontextualizadas e comportamentos algo perturbadores. Alguns alunos apresentavam também falta de pré-requisitos, o que se manifestava em dificuldades ao nível da consecução de atividades de aula e na compreensão e aplicação de conhecimentos. Acresce, ainda, o facto de um número significativo de alunos não apresentar o material necessário, sendo revelador da sua falta de responsabilidade. Quanto a alunos com necessidades educativas especiais, embora dois alunos da turma apresentassem dificuldades e pouca autonomia, apenas um esteve em avaliação.

O teste diagnóstico aplicado pela professora titular no início do ano revelou que os alunos se situavam no nível elementar A2, na escala do QECR, embora o nível designado seja o B1.

De acordo com as informações recolhidas junto da professora cooperante, os alunos revelavam dificuldades de expressão oral na língua meta, quase sempre se exprimindo em português. Apresentavam, também, muitas dificuldades ao nível da expressão escrita, do domínio de vocabulário e de estruturas gramaticais.

2.3.2.1. *Mi Biografía Lingüística*²⁶

Atendendo aos objetivos do nosso projeto, consideramos importante fazer uma análise do perfil linguístico do nosso grupo. Para tal, retirámos dados provenientes do documento *Mi Biografía Lingüística* (**Anexo 1**). Este documento foi preenchido pelos alunos na aula do dia 21 de novembro de 2013, tendo como objetivos levá-los a refletir sobre a sua relação com as línguas e permitir-nos aceder aos seus repertórios linguísticos. A análise das respostas permitiu-nos conhecer as línguas que dominam/conhecem, as línguas com as quais tiveram algum contacto formal e não formal, e quais os métodos preferidos no que toca à aprendizagem de LE.

O documento é constituído por dezanove questões de tipo aberto e fechado (na sua maioria) e encontra-se dividido em três grupos:

- I. *Mi conocimiento de las lenguas;*
- II. *Uso de las lenguas aprendidas;*
- III. *Métodos de aprendizaje.*

No **Quadro 1**, apresentamos os objetivos específicos de cada grupo e a questão correspondente.

²⁶ Adaptado de:

- Lefevre, A., Castro, S., Ambrósio, S., & Alves T. (2011). Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida. In Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., Antoine. M. N. (Org.). *L'intercomprension: la vivre, la comprendre, l'enseigner.... Cadernos do LALE, Série Propostas 6*, pp. 131-164. Aveiro : Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Conselho da Europa (2001). Portfolio Europeu de Línguas- Ensino Secundário. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76> (consultado em 08/11/2013).

Objetivos	Questão
I. Caracterizar os alunos relativamente ao seu relacionamento com as línguas. 1.1. Identificar as línguas do seu meio. 1.2. Identificar contactos dos alunos com países estrangeiros. 1.3. Identificar relações de afetividade relativamente às línguas. 1.4. Identificar a perceção dos alunos relativamente à facilidade de aprendizagem de LE. 1.5. Identificar a perceção dos alunos relativamente possibilidade de aprendizagem de LE a partir de outras línguas.	1; 2; 3; 4; 5; 6. 7; 8. 9; 10; 11. 12. 13.
II. Caracterizar os alunos relativamente à sua perceção sobre o papel/função das LE. 2.1. Identificar situações de uso das LE.	14; 15; 16.
III. Caracterizar os alunos relativamente aos métodos de aprendizagem de LE. 3.1. Identificar os métodos preferidos para a aprendizagem de LE. 3.2. Identificar as áreas que consideram mais interessantes na aprendizagem de LE. 3.3. Identificar as áreas que consideram mais importantes na aprendizagem de LE.	17. 18. 19.

Quadro 1: Objetivos específicos e questões correspondentes no documento *Mi Biografía Lingüística (Anexo 1)*

Seguidamente, procederemos à análise das respostas, em três grupos, de acordo com a divisão do documento *Mi Biografía Lingüística*.

2.3.2.1.1. *Caracterização dos alunos relativamente ao seu relacionamento com as línguas*

Nesta secção, apresentamos os dados que recolhemos, tendo em vista caracterizar os alunos no que concerne ao seu relacionamento com as línguas.

A análise das respostas dadas pelos alunos na questão 1 revela que todos têm o português como língua materna. As questões 3, 4 e 6 informam-nos que os alunos não tiveram qualquer contacto com outras LE para além das que são oferecidas pela escola (Inglês, Espanhol e Francês), exceto um aluno que refere ter aprendido italiano a partir de jogos de vídeo. Na questão 6, apenas um aluno afirma saber muitas coisas de espanhol e um refere saber algumas coisas de inglês. Este ponto contradiz as respostas apresentadas relativamente a esta língua na questão 3. Dois referem não saberem nada de francês. No respeitante a contactos com outras realidades, quatro alunos referiram ter

ido a Espanha e exprimido em espanhol. Nas **Tabelas 2, 3, 4 e 5** apresentamos uma síntese dos dados recolhidos:

3 - En qué lenguas soy capaz de...				
	Leer	Escribir	Escuchar	Hablar
Portugués	8	8	8	8
Español	8	7	7	7
Inglés	4	1	2	3
Italiano	-	-	1	-

Tabela 2: Línguas que consideram serem capazes de ler, escrever, ouvir e falar

4 - En qué entorno empecé a aprender esta(s) lengua(s); con qué edad								
	Entorno		Edad					
	Colegio	Juegos de video	8	10	11	12	13	15
Español	7	1	-	2	2	2	1	1
Inglés	8	-	3	4	1	-	-	-
Italiano	-	1	-	-	-	1	-	-

Tabela 3: Onde iniciaram a aprendizagem das LE e com que idade

6 - Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor*										
	Quién la habla				Dónde la oigo		Qué sé de ella			
	Amigos	Compañeros	Profesores	Familia	Colegio / Instituto	Casa	Muchas cosas	Algunas cosas	Nada	NR
Español	1	2	2	-	3	-	1	-	-	2
Inglés	-	1	2	-	2	-	-	1	-	1
Francés	-	2	1	1	2	1	-	-	2	1

* Um aluno não respondeu

Tabela 4: Línguas que se falam à sua volta

8 - Qué países he visitado		
Nº de alumnos	Países visitados	Lenguas habladas
4	España	Español

Tabela 5: Países que visitaram e as línguas em que se expressaram

Assim, podemos constatar que este grupo de alunos manifesta um relacionamento limitado com outras línguas, para além das que são oferecidas pela escola. Também os contactos com outras culturas foram escassos, limitando-se ao país vizinho.

Quanto a línguas que gostariam de aprender (**Gráfico 1**), dois alunos referiram a língua espanhola e a italiana, seguidas de russo (“*por curiosidade*”²⁷), francês (“*porque a mí me gusta la lingua francesa*”) e alemão, com uma preferência cada. Um aluno referiu que gostaria de aprender todas as línguas. No entanto, apenas dois alunos explicaram a razão das suas escolhas.

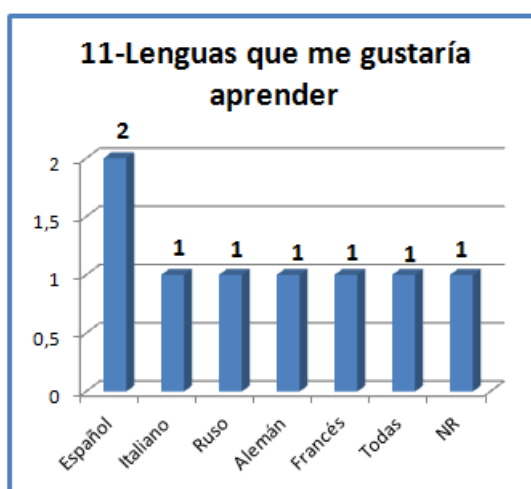


Gráfico 1: Línguas que gostariam de aprender

Na questão 12, todos reconheceram ser importante aprender LE mas cinco alunos afirmaram haver línguas que se destacaram porque “*hay lenguas que son mundiales*”, “*são mais faladas*” e “*são mais importantes a nível económico e social*”. A maioria considerou o espanhol uma língua fácil de aprender; no entanto, na questão 13, apenas um aluno achou que podia aprender LE apoiando-se em outras que conhecia, referindo que algumas apresentavam semelhanças.

De modo a fornecer uma visão das respostas dadas, apresentamos os **Gráficos 2 e 3**.

²⁷ As respostas e os excertos dos textos realizados pelos alunos apresentados ao longo deste trabalho encontram-se *ipsis litteris*.

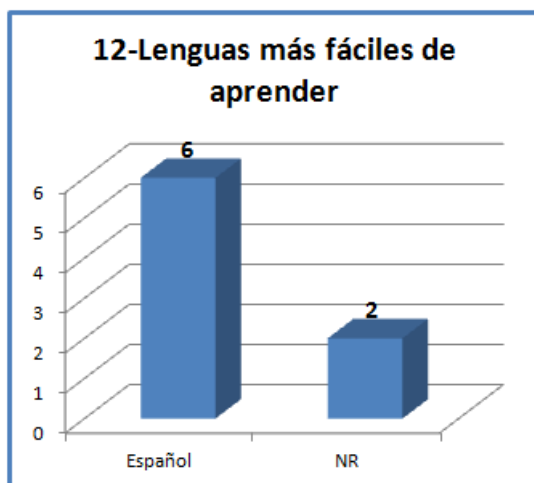


Gráfico 2: Línguas que consideram mais fáceis de aprender

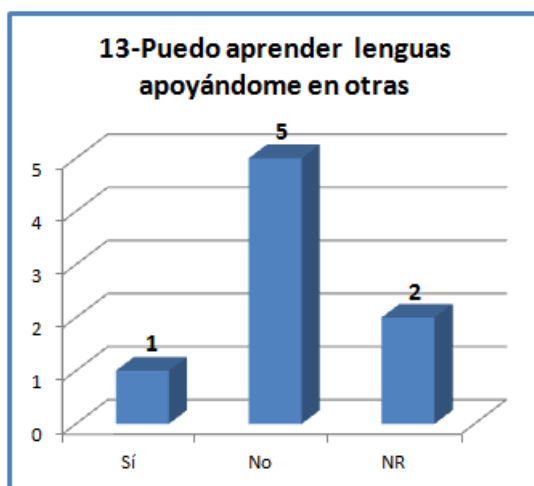


Gráfico 3: Possibilidade de aprender línguas com base nos seus repertórios

2.3.2.1.2. Caracterização dos alunos relativamente à sua perceção sobre o papel/função das LE

No respeitante ao uso das línguas aprendidas no futuro, os **Gráficos 4 e 5** apresentam as opções seleccionadas nas questões 14 e 16, respetivamente:

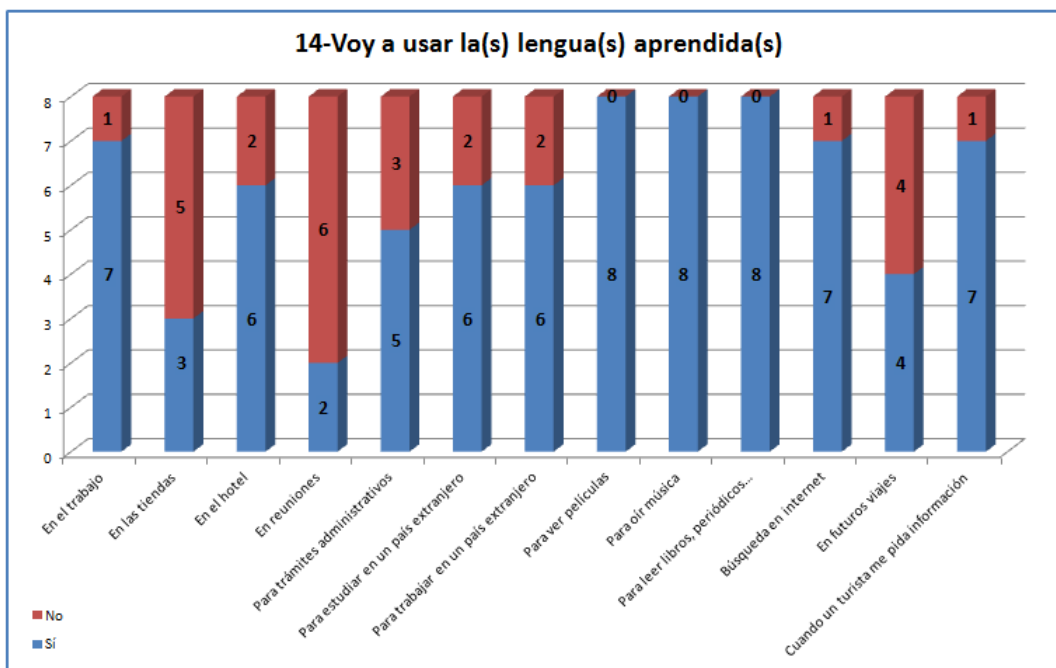


Gráfico 4: Contexto situacional para o uso das línguas aprendidas

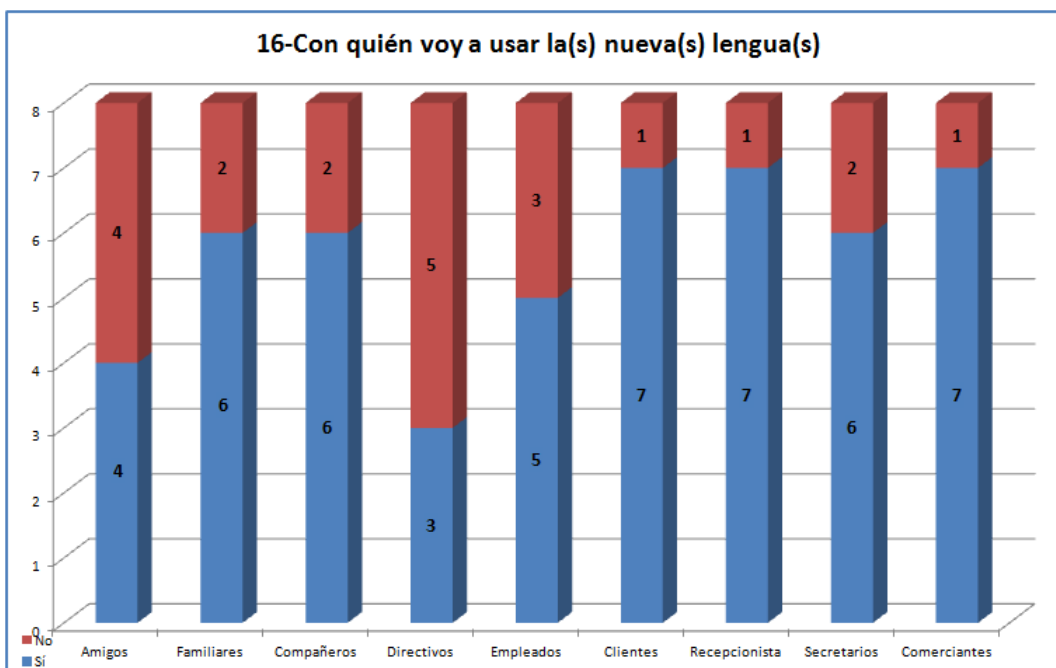


Gráfico 5: Com quem pensam usar as línguas aprendidas

As escolhas dos alunos, apresentadas no **Gráfico 4**, apontam para as LE, essencialmente, como uma ferramenta de acesso ao entretenimento ou de âmbito turístico. Contudo, apenas quatro alunos pensam em viajar. Também apresentam uma visão utilitária das línguas, pois sete alunos vislumbram a hipótese de as utilizar no seu trabalho e para trabalhar ou estudar no estrangeiro. Esta perspetiva utilitária é

corroborada pelas respostas no **Gráfico 5**, embora seis alunos prevejam o seu uso com familiares (provavelmente emigrantes) e amigos.

De um modo geral, pensamos que as respostas são reveladoras das baixas expectativas, quer profissionais quer económicas, dos alunos, já que muitos consideram que não usarão LE em reuniões, nem com superiores hierárquicos, com empregados, em lojas ou viagens.

2.3.2.1.3. Caracterização dos alunos relativamente aos seus métodos de aprendizagem de LE

Com este terceiro grupo de questões, pretendíamos compreender os métodos preferidos pelos alunos (questão 17), e o que consideravam mais interessante (questão 18) e mais importante (questão 19) na aprendizagem das LE. As respostas encontram-se compiladas, nesta ordem, nos **Gráficos 6, 7 e 8**.

Como podemos ver no **Gráfico 6**, os métodos de aprendizagem preferidos são as atividades audiovisuais, as ferramentas TIC e os trabalhos de grupo. Os exercícios de gramática, a leitura de jornais e revistas, a simulação de diálogos e os trabalhos individuais são recusados apenas por um aluno. O manual é declinado por três alunos.

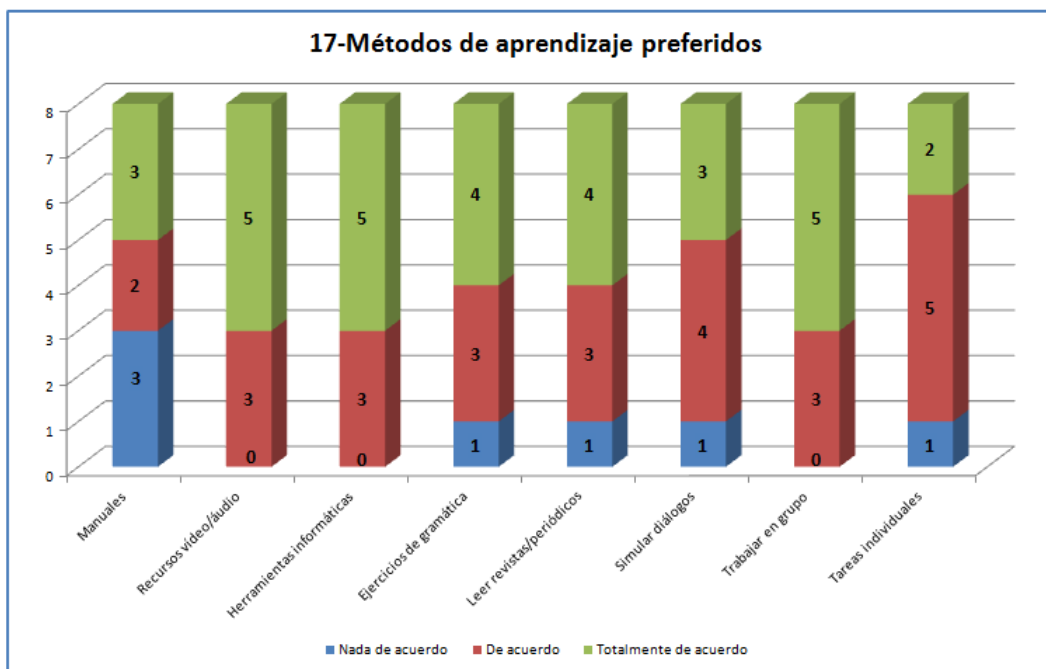


Gráfico 6: Métodos de aprendizagem preferidos

A compreensão auditiva, a compreensão de textos e a expressão escrita são consideradas as atividades mais interessantes na aprendizagem das LE por quatro alunos, sendo a gramática, o vocabulário, a expressão oral e a cultura e tradições assinalados por três alunos. O **Gráfico 7** dá-nos conta das mesmas:

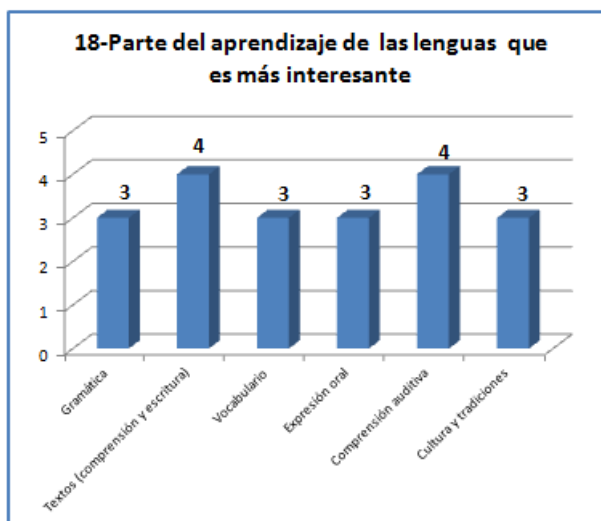


Gráfico 7: Atividades na aprendizagem das LE consideradas mais interessantes

Quanto ao que consideram mais importante nas LE, o **Gráfico 8** sistematiza as respostas recolhidas:

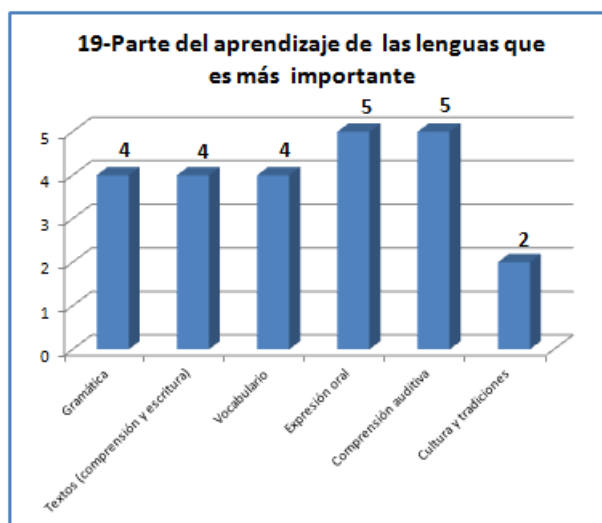


Gráfico 8: Atividades na aprendizagem das LE consideradas mais importantes

Neste campo, cinco alunos referem a compreensão auditiva e a expressão oral como as atividades mais importantes para a aprendizagem de LE, seguidas de gramática, vocabulário, leitura e compreensão de textos, indicados por quatro alunos. Cultura e tradições é assinalado apenas por dois alunos.

2.3.3. Síntese

Perante o que foi apresentado, podemos constatar que não nos encontramos perante um grupo que objetiva o sucesso escolar. Na verdade, são alunos que apresentam baixas expectativas relativamente ao seu futuro e apresentam poucas experiências com outras línguas fora do seu contexto escolar. As LE são encaradas como instrumentos utilitários, sem grande utilidade como potenciador de conhecimento de outras culturas e pessoas. Apreciam as atividades de aprendizagem de LE mais interativas e colaborativas. Outro facto que ressalta desta análise é alguma falta de consciência relativamente às suas competências em língua inglesa, pois depois de um percurso escolar de, pelo menos, cinco anos de estudo da mesma, apenas um aluno afirmou saber algumas coisas (**Tabela 4**). A maioria dos alunos não vislumbra a hipótese de aprender outras línguas a partir do seu repertório linguístico.

Deste modo, dada a preferência deste grupo por atividades em interação, por um lado, e a falta de contacto com outras línguas e realidades, por outro, pareceu-nos pertinente a integração de um projeto em IC, nomeadamente através da participação numa sessão Galanet. Na verdade, a abordagem interacionista plurilingue, proposta por esta plataforma, constitui uma oportunidade para que os alunos reavaliem a utilidade das LE e tomem consciência do que sabem de outras que aparentemente desconhecem. Só o contacto com o Outro potencia a nossa capacidade de aprendizagem e abre as portas a outras línguas, a outros hábitos e culturas. Retomando Capucho (2007) e Andrade *et al.* (2014), as abordagens plurilingues contribuem para a construção de indivíduos mais conscientes da sua pluralidade, mais abertos e tolerantes à diferença.

2.4. Integração do projeto de investigação no currículo de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural

De acordo com o anteriormente explicitado, este projeto foi implementado no âmbito da disciplina de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural, numa turma de 10.º ano do ensino secundário, percurso profissional. O programa em análise é constituído por nove blocos, a serem distribuídos ao longo de todo o ciclo de formação. No caso da turma alvo de intervenção, foram previstos para o corrente ano letivo os módulos 1, 2, 3, e 4, respetivamente “Aprender a Aprender”, “Pessoas e Relações”, “Juventude e Cidadania” e “Saúde e Cuidados Corporais”.

Todo o programa privilegia uma metodologia orientada para a ação, tendo em vista a realização de tarefas significativas que levem o aluno a utilizar a língua alvo em situações autênticas e ao desenvolvimento da sua competência comunicativa nas suas várias

vertentes. Defende, também, que o professor deve privilegiar o trabalho e a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o português e o espanhol e fomentar o desenvolvimento de estratégias que auxiliem o aluno a superar as suas dificuldades (Ministério da Educação, 2006). Estas finalidades levaram-nos a considerar a IC como uma estratégia que pode ser integrada em aulas de ELE, dado que se trata de uma abordagem que promove o desenvolvimento de estratégias de comunicação através da mobilização dos diferentes repertórios linguísticos e saberes em interação, tornando o indivíduo mais confiante na sua capacidade de compreensão e uso das línguas que não domina (Andrade, & Araújo e Sá *et al.*, 2003).

Assim, após uma análise mais detalhada dos módulos previstos para o corrente ano letivo, seleccionámos o módulo 3, “Juventude e Cidadania”, visto que todo ele gira em torno da exploração da dimensão social do aluno enquanto cidadão do espaço europeu comum, plurilingue e intercultural:

“A educação para a cidadania, baseada em valores democráticos de matriz humanista, e o reforço da consciência de pertença a um espaço comum que se define pelo respeito pelas diferenças culturais e linguísticas, como acontece na Europa dos nossos dias, devem ser o centro de atenção neste momento, independentemente de constituir uma orientação basilar que percorre o programa no seu todo.” (Ministério da Educação, 2006: 46)

Dentro deste módulo, optámos pela unidade didática “Cidadãos europeus” por considerarmos o seu tema central como o que mais privilegia o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, de abertura e de aceitação do Outro para a construção de uma sociedade europeia: *“o reconhecimento das idiossincrasias culturais e dos valores associados ao plurilinguismo e multiculturalismo neste espaço que nos agrupa como cidadãos.”* (Ministério da Educação, 2006: 48).

Ora, tendo em mente que Galanet é uma plataforma de comunicação virtual que promove a interação entre falantes de línguas românicas (como primeira língua ou língua de aprendizagem), tendo em vista a execução de um projeto por todos os participantes em que estes têm de mobilizar diferentes repertórios e estratégias de IC para superar dificuldades de comunicação, parece-nos que a participação numa sessão da plataforma se coaduna com o cumprimento dos objetivos previstos no programa.

Assim, concebemos uma unidade didática que decorreu entre 10 de fevereiro e 1 de abril, constituída por sete sessões ou aulas, que procurámos articular com as diferentes fases da sessão Galanet, visando o desenvolvimento da competência

comunicativa, plurilingue e intercultural. Queremos, ainda, saber o que um aluno é passível de desenvolver quando colocado numa situação em que tem de dispor da sua CPP.

2.4.1. Sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” na plataforma Galanet

2.4.1.1. A plataforma Galanet²⁸

Será importante procedermos a uma breve apresentação da plataforma e da sessão na qual os alunos participaram para contextualizarmos algumas das atividades e dados recolhidos aos quais aludiremos à frente.

A plataforma Galanet (www.galanet.eu) resultou do projeto europeu Sócrates Língua, que decorreu entre 2001 e 2004, consistindo num espaço virtual, destinado a alunos falantes e/ou aprendentes de línguas românicas, que permite a prática da IC enquanto os participantes, em equipas de trabalho colaborativo, interagem virtualmente para realizarem um projeto comum, o dossiê de imprensa. Como refere Melo (2006: 289-290), esta plataforma de formação à distância permite:

- realizar uma tarefa em conjunto, no âmbito da abordagem acional e da pedagogia do projeto, estimulando as interações entre os locutores romanófonos participantes, através do correio eletrónico, fórum de discussão e *chat*;
- desenvolver a competência comunicativa, na vertente da compreensão, nas línguas propostas na plataforma, através da comunicação virtual eletrónica síncrona e assíncrona;
- utilizar estratégias de IC, através do recurso aos próprios repertórios linguísticos dos participantes e/ou solicitando as competências linguísticas dos outros elementos;
- aprender a ultrapassar os problemas de incompreensão que possam ocorrer, através do recurso às línguas e culturas que constituem os seus repertórios;
- obter e partilhar conhecimentos em várias línguas de modo colaborativo e/ou autónomo.

Os participantes assumem papéis de diferente ordem, desde o responsável pela sessão e o responsável local até ao animador (normalmente o professor da turma) e o estudante. No âmbito do nosso trabalho, será dado destaque ao estudante. Este integra

²⁸ Faremos apenas uma descrição muito abreviada da plataforma Galanet baseada no manual do utilizador, elaborado por Andrade, Araújo e Sá, Alonso, Melo e Séré (2005), disponível em <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/manuel.pdf>.

uma equipa, sendo esperado que participe ativamente ao longo das diferentes fases da sessão, interagindo com os participantes de diferentes línguas, num esforço comum para se fazer compreender e compreender o Outro (Melo, 2006: 292).

O referido projeto final é desenvolvido normalmente ao longo de doze semanas, divididas em quatro fases, cada uma correspondendo a um período de tempo e a um fórum, com tarefas cada vez mais complexas:

- Fase 1 – “*Romper el hielo/elección del tema*”: os participantes preenchem o perfil de equipa e pessoal, contactam com os perfis das outras equipas e dos outros participantes, trocam ideias sobre alguns temas específicos e selecionam um tema de discussão (através de um instrumento de voto), sobre o qual se realizará um trabalho final.
- Fase 2 – “*Tormenta de ideas*”: esta fase permite a proposta de subtemas por parte das equipas e a troca de opiniões mediante os fóruns e o *chat*. São criados fóruns específicos para cada subtema para formação dos grupos de trabalho e definição de tarefas.
- Fase 3 – “*Recogida de documentos*”: fase de recolha e edição de documentos dentro da temática selecionada, sendo por isso uma fase geradora de interações nas diferentes línguas entre os participantes (Melo, 2006: 296; Araújo e Sá, 2013: 95).
- Fase 4 – “*Dossier de prensa*”: os participantes preparam e publicam o seu trabalho final por equipa, fruto das diferentes contribuições, pessoais ou de pesquisas efetuadas anteriormente, em diferentes línguas. Estes trabalhos integrarão o dossiê de imprensa, que é publicado na página inicial da plataforma, tornando-se acessível ao público.

A **Figura 3** ilustra o *interface* da plataforma Galanet onde é possível ver, no canto superior esquerdo, a organização cronológica das sessões e, ao centro, as diferentes ferramentas de trabalho e de interação virtual síncrona e assíncrona. No canto inferior esquerdo temos o “Olho”, que permite saber quem está *online* e comunicar via *chat*. No canto superior direito temos dois ícones que nos permitem aceder ao *email* da plataforma e ler os anúncios do painel de afixação, que se encontra no centro do espaço de trabalho. O último ícone permite-nos escolher a língua da plataforma, que, neste momento, está disponível em catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno.

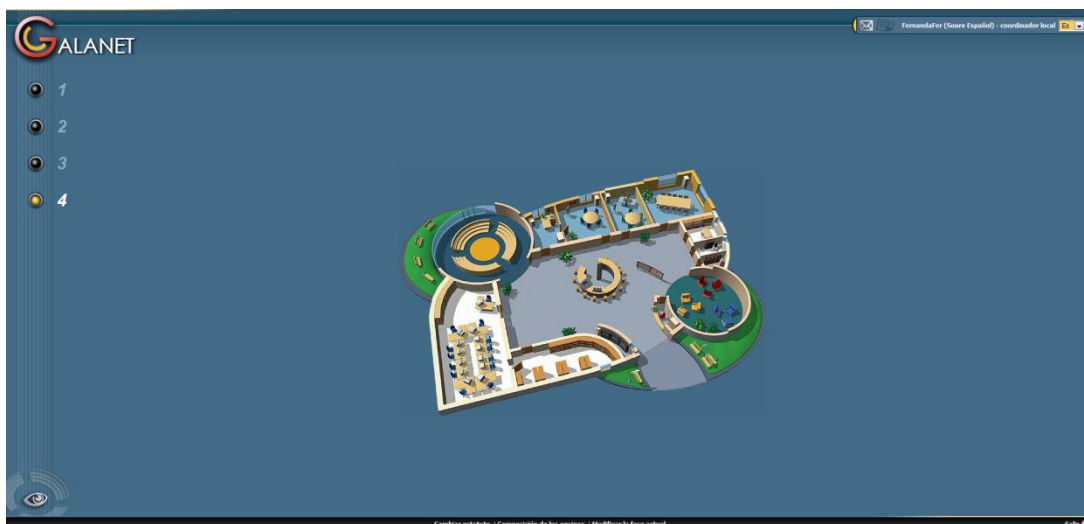


Figura 3: Interface da plataforma Galanet

O espaço de trabalho dispõe de várias ferramentas virtuais de trabalho e de comunicação, visíveis na figura acima. O **Quadro 2** sintetiza os vários instrumentos disponíveis.

Instrumentos de comunicação	<i>Las salas</i> <i>Mensajería</i> <i>Foro</i>
Instrumentos de arquivo	<i>Archivo de chats</i> <i>Últimas conexiones</i>
Instrumentos de organização da sessão	<i>Perfil individual</i> <i>Perfil del equipo</i> <i>As barras de ferramentas</i>
Instrumentos de autoformação	<i>Espacio de aprendizaje autónomo</i> <i>Sala de recursos</i>

Quadro 2: Instrumentos da plataforma Galanet (Andrade, Araújo e Sá, Alonso, Melo, & Séré, 2005)

Entre os vários instrumentos, destacaremos os seguintes pela sua importância na constituição do *corpus* do nosso trabalho:

- “*Las salas*” – as salas de *chat* são constituídas pelo *chat* vermelho, *chat* amarelo e *chat* azul e permitem que os participantes “conversem” em tempo real, em encontros previamente marcados ou não. Estes *chats* ficam arquivados no espaço “*Archivo de chats*”.
- “*Foro*” – espaço onde os participantes trocam mensagens no âmbito dos temas abertos para discussão. As mensagens encontram-se arquivadas, cronologicamente, por fases.

- “*Últimas conexiones*” – arquiva o tempo e o número de conexões de cada participante.
- “*Perfil individual*” – Perfil individual elaborado por cada participante e ao qual se pode aceder a partir do espaço “*¿Quién es quién?*”.
- “*Perfil del equipo*” – Perfil da equipa elaborado por cada grupo. É possível aceder ao perfil das equipas no espaço “*¿Quién es quién?*”.

Nos diversos espaços de comunicação e de organização da sessão, está estabelecido que os participantes devem exprimir-se na sua língua materna ou línguas de referência e tentar compreender as línguas dos outros, nomeadamente as suas línguas alvo. Como teremos oportunidade de verificar, há situações em que os interlocutores se tentam aproximar às línguas do Outro, o que evidencia um esforço de desenvolvimento da sua CPP.

Após a descrição dos objetivos de Galanet, das fases que integram, normalmente, cada sessão, do espaço de trabalho e dos instrumentos dos quais recolheremos parte do nosso *corpus* investigativo, procederemos à descrição da sessão na qual se integra o nosso projeto de investigação.

2.4.1.2. A “nossa” sessão

A sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” teve como responsáveis Jean-Pierre Chavagne e Carla Nielfi e foi organizado no âmbito do lote 7 do projeto MIRIADI. Decorreu entre 3 de fevereiro e 10 de abril de 2014, o que correspondeu a 10 semanas, apresentando um cenário cronológico ligeiramente mais curto. Tal facto deveu-se à eliminação da fase 3. No caso da nossa turma, esta sessão coincidiu com a unidade temática “Cidadãos europeus”, conforme previsto na planificação da área curricular.

Envolveu a participação de 168 alunos, oriundos de Espanha, Itália, França e Portugal, sendo o número de participantes nos fóruns e *chats* assim como as línguas de expressão variáveis, em virtude das trocas de mensagens se realizarem de acordo com a disponibilidade de cada participante e equipa. Embora as línguas assinaladas como “línguas de referência” nos perfis das equipas tenham sido o espanhol (Esp), o francês (Fra), o italiano (Ital) e o português (Port), houve alguns participantes que, por vezes, se exprimiram em catalão, visto ser esta também a sua língua materna. Entre as dez equipas participantes, seis indicaram o espanhol como língua alvo.

O **Quadro 3** mostra o número de equipas envolvidas e os respetivos perfis linguísticos.

Nome da equipa	País de afetação/cidade	N.º de estud.	Pseudónimo do(s) animador(es)	Língua(s) de referência	Língua(s) alvo
Falcone - Gli Intercomprensivi	Itália/Bergamo	26	CristinaLov CarlaN FedeS	Fra; Ital	Fra; Port; Esp
Os fogacinhas	Portugal/Santa Maria da Feira	12	SusanaTavares	Fra; Port	Fra; Esp
Falcone-Furetti	Itália/Bergamo	21	AntonellaF GraziellaN	Fra	Fra; Port
Soure	Portugal/Soure	9	paulavieira	Fra; Port	Fra; Port
Falcone-Arlecchino	Itália/Bergamo	32	MariaCristinaS	Fra; Ital	Fra; Port; Esp
Soure Español	Portugal/Soure	8	HerminiaF FernandaFer	Fra; Port, Esp	Fra; Esp
Auray-lycée BFranklin	França/Auray	17	ClaireCH NadineD	Fra	Fra; Esp
Bellvitge-Hospitalet	Espanha/Barcelona	7	CristinaL	Fra	Fra
Boisfleury	França/Grenoble	16	ClaudiaTB	Fra; Esp	Fra
Tugas à Beira-Ria	Portugal/Aveiro	20	AnaMargaridaB	Fra; Port	Fra; Esp

Quadro 3: Perfil das equipas presentes na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”²⁹

A nossa equipa denominou-se *Soure Español*, sendo constituída por oito alunos e duas animadoras, a professora cooperante e titular da turma, e a professora estagiária, tendo esta sido, também, a coordenadora local.

A primeira fase decorreu entre os dias 3 e 22 de fevereiro, constituindo o momento em que os estudantes se deram a conhecer e contactaram com os outros utilizadores da plataforma através da elaboração do perfil de grupo, do perfil individual e da leitura dos perfis dos participantes. Foi também nesta fase que foram propostos e discutidos vários temas, tendo em vista a eleição do tema geral, tópico agregador do dossiê de imprensa, através de um sistema de voto integrado na plataforma. Foi neste espaço de partilha e discussão que se promoveram as primeiras partilhas plurilingues. Seguidamente, apresentamos os títulos de fóruns de discussão abertos durante esta primeira fase, que nos mostram a variedade de temas discutidos e a diversidade linguística presente. À frente de cada fórum aberto, entre parênteses, consta o número de intervenções efetuadas, o que nos dá uma ideia dos temas que suscitaram maior debate.

²⁹ Informação retirada do perfil das equipas.

<p>Romper el hielo / elección del tema</p> <p>Ci presentiamo? (96)</p> <p>Hablamos de nuestra ciudad (47)</p> <p>Ce que j'aime, ce que je déteste (43)</p> <p>Le nostre specialità gastronomiche! (10)</p> <p>Dai! parliamo di sport!!! (27)</p> <p>Les langues que nous parlons !! (22)</p> <p>Le canzoni che amiamo (12)</p> <p>I film che vi hanno appassionato di più (19)</p> <p>Letteratura (7)</p> <p>Quel a été votre plus beau voyage? (46)</p> <p>E as claques desportivas? Aficionados o un problema? (7)</p> <p>Qual é sua série de televisão favorita? (27)</p> <p>Carnaval (9)</p> <p>I nostri eroi (0)</p> <p>Miss & Mister profil (0)</p> <p>Premio Goya 2014 al mejor corto de animación (10)</p>

Quadro 4: Fóruns de discussão abertos na fase 1 da sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”

Paralelamente aos fóruns de discussão, decorreu uma sessão de *chat*, no dia 17 de fevereiro, que teve como objetivo propor temas para o trabalho final.

A segunda fase decorreu entre 23 de fevereiro e 15 de março, tendo aglutinado a fase 3 que, como já referimos, foi eliminada nesta sessão. Foi eleito o tema comum “*Sì ... viaggiare*”, tema que deu título ao dossiê de imprensa. Dentro do tema central, cada participante selecionou a rubrica (subtema) na qual desejava participar. Esta escolha foi precedida por duas discussões via *chat*, nos dias 27 de fevereiro e 6 de março, durante as quais foram abordados os subtemas votados e discutidas possíveis rubricas a integrar o trabalho final, o “*dossier de prensa*”. No **Quadro 5** apresentamos as rubricas e o número de participantes das várias equipas que se inscreveram (indicado entre parênteses à frente da respetiva rubrica). No caso da nossa turma, os subtemas eleitos foram “*Il viaggio nella nostra cultura nazionale*”, “*Alla scoperta dei piatti regionali*”, “*Viajar en el pasado*”, com um aluno cada, e “*Viajar pelo mundo dos coches...*”, escolhido por cinco alunos (**Anexo 7**).

Tormenta de ideas

Il viaggio nella nostra cultura nazionale (2)

Alla scoperta dei piatti regionali. STOP rubrique complète (9)

Caccia al tesoro dei monumenti più belli. STOP rubrique complète (6)

Voyages dans la musique du passé (2)

Ma musique, celle que je crée (1)

Les chansons qui ont accompagné mon enfance (9)

Viaggio nella musica come memoria collettiva (5)

Viajes en los sueños. STOP rubrique complète (11)

Il viaggio nel cinema. STOP rubrique complète (7)

Viaggio nelle feste tradizionali dei nostri paesi (2)

Viaggio nei giochi e nello sport. STOP Rubrique complète (8)

Viajar en el pasado. STOP rubrique complète (5)

Viajar para descubrir cosas nuevas. STOP rubrique complète (12)

Voyager pour découvrir la nature (8)

Voyager pour aider les autres (5)

Viaje en la moda. STOP Rubrique complète (7)

Viajes en la fantasia. STOP rubrique complète (10)

PRESENTATION DU THEME " Si... viaggiare!!" (2)

viajar pelo mundo dos coches..... (10)

Quadro 5: Fóruns de discussão abertos na fase 2 da sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”

A fase 4, entre 16 de março e 10 de abril, constituiu a última etapa da sessão, que por sua vez se subdividiu em dois momentos. Num primeiro momento, procurou-se agregar alguns temas a fim de evitar a dispersão dos participantes. Num segundo momento, discutiu-se propostas de trabalho e redigiu-se o trabalho final. Na sessão de *chat* do dia 20 de março, os participantes trocaram algumas ideias sobre a preparação e redação do dossiê de imprensa.

No **Quadro 6** apresentamos as rubricas propostas para integrarem o documento final, subordinado ao tema aglutinador “*Si ... viaggiare*”. À frente de cada rubrica, entre parênteses, consta o número de mensagens depositadas.

Dossier de prensa

Il viaggio nella nostra cultura nazionale (6)
 Alla scoperta dei piatti regionali. (25)
 Caccia al tesoro dei monumenti più belli (26)
 Les chansons qui ont accompagné mon enfance (25)
 Voyages dans la musique du passé et du présent (11)
 Viajes en los sueños (32)
 Il viaggio nel cinema (5)
 Viaggio nei giochi e nello sport (17)
 Viajar en el pasado (9)
 Viajar para descubrir cosas nuevas (8)
 Voyager pour découvrir la nature (29)
 Voyager pour aider les autres (9)
 Viaje en la moda (5)
 Viajes en la fantasia (30)
 Viajar pelo mundo dos coches..... (18)
 NE PARTEZ PAS SANS DIRE AU REVOIR! (10)

Quadro 6: Fóruns de discussão abertos na fase 4 da sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”

Após o depósito dos trabalhos na respetiva rubrica, os mesmos foram recolhidos e publicados num documento único, estando disponíveis para acesso público na página inicial da plataforma Galanet, em <http://www.galanet.eu/dossier/index.php?IdDossier=68>.

Pelo exposto, vemos que cada sessão promove o trabalho colaborativo em ambiente plurilingue e intercultural, fomentado a competência comunicativa dos participantes quer nas línguas de referência quer nas línguas alvo. Nesta partilha e interação plurilingue em tarefas comuns cada vez mais complexas, os participantes mobilizam os seus repertórios linguísticos e culturais, co-construindo a IC (Araújo e Sá, 2013).

Deste modo, sendo a língua espanhola uma das línguas de referência e uma das línguas alvo, e tal como atrás já referimos, cremos ser possível afirmar que a filosofia de trabalho proposta pela plataforma Galanet insere-se nos objetivos propostos pelo programa de Espanhol, Componente de Formação Sociocultural (2006), nomeadamente no respeitante a:

- consolidar e alargar a competência comunicativa em língua espanhola adquirida no ciclo de ensino anterior;
- compreender, interpretar e produzir diferentes tipos de texto produzidos em contextos diversificados;
- superar dificuldades e resolver problemas;
- estabelecer pontes e contrastar a língua espanhola com a língua materna;
- desenvolver uma perspetiva intercultural perante a língua e a cultura alvo;
- ser responsável e solidário;
- desenvolver consciência da cidadania europeia;
- utilizar as TIC como fonte de informação e meio de comunicação.

Relativamente ao envolvimento dos nossos alunos na sessão, a análise do tempo e número de acessos à plataforma de cada participante, extraídos do instrumento de arquivo “*Últimas conexiones*”, a contagem do número de mensagens depositadas nos fóruns e do número de *chats* em que participaram permitiram-nos uma leitura mais compreensiva das atividades realizadas na plataforma:

Aluno	Tempo	N.º de ligações	N.º de mensagens	N.º de <i>chats</i> em que participou
A1	01:47:16	5	9	0
A2	01:56:26	7	3	0
A3	01:34:41	7	4	0
A4	01:14:27	7	3	0
A5	01:47:19	6	4	0
A6	02:43:49	8	6	1
A7	36:20:19	25	10	4
A8	02:19:45	8	3	0

Tabela 6: Síntese da participação dos alunos da turma na plataforma GALANET durante a sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”

Como podemos observar pelos dados apresentados na tabela, e excluindo o aluno A7³⁰ por se distanciar claramente quanto à sua participação relativamente aos colegas de equipa, a turma acedeu à plataforma em média uma hora e cinquenta minutos, depositando cerca de quatro mensagens. Contudo, apenas dois alunos participaram nos *chats*, sendo que apenas A7 esteve presente em todos.

Depois de observado o tempo médio de presença na plataforma das restantes equipas, informação que se encontra disponível no instrumento de arquivo “*Últimas conexiones*”, podemos afirmar que a turma teve uma boa participação na sessão, apenas superada pelas equipas *Os fogacinhas* (quatro horas), *Falcone-Gli Intercomprensivi* (três

³⁰ Os alunos participantes estão identificados de A1 a A8 para garantir o anonimato.

horas), *Bellvitge-Hospitalet* (três horas) e igualando a equipa *Falcone-Furetti*, também com uma presença média de uma hora e cinquenta minutos.

O participante A7 participou e colaborou ativamente, como podemos constatar pelo tempo, pelo número de ligações, de mensagens depositadas e de participações nos *chats*, destacando-se claramente de todos os outros alunos. Tal facto poderá ser reflexo das vivências e aprendizagens possibilitadas pela participação na sessão, como podemos observar nas intervenções do aluno no *chat* ocorrido no dia 6 de março (**Anexo 12**):

(...)

[21:19:51][HerminiaF] E tu D³¹.? Já visitaste alguma cidade estrangeira?

(...)

[21:20:20][D.L.] Nao, infelizmente nunca sai de Portugal

(...)

[21:40:44][FernandaFer] D.L, o que tens a dizer? o que achas da Galanet?

(...)

[21:41:51][D.L.] Acho uma forma muito divertida de aprender coisas novas sem termos ligados a livros e tambem e mais facil, pois estamos e contactar com outras culturas, o que ajuda bastante

(...)

[21:42:09][CarlaN] Brava D.! Es assim!

[21:42:09][AlbertSG] t'as bien raison D.L

(...)

Como já referimos anteriormente, este grupo de alunos apresenta poucos contactos com outras línguas e culturas para além do que é oferecido pela escola. Assim, pensamos que a oportunidade de viajar e contactar com o Outro, ainda que virtualmente, poderá ter incentivado a presença tão empenhada deste aluno na sessão.

Em seguida, procederemos à descrição das sessões em sala de aula, durante as quais se desenvolveu a unidade didática “Cidadãos europeus” em articulação com a sessão Galanet, que nos serviu de trampolim para o desenvolvimento de competências e conteúdos no âmbito da disciplina.

³¹ O aluno é identificado com abreviaturas para manter o anonimato.

2.4.2. Descrição das sessões de implementação do projeto

Como já referimos anteriormente, é nossa finalidade averiguar as potencialidades de integração de um projeto em IC em aulas de ELE, apurando possíveis ganhos e constrangimentos. Para tal, concebemos um projeto de intervenção em sala de aula durante o qual se procurou tirar partido da participação da turma numa sessão da plataforma Galanet para lecionar conteúdos e desenvolver competências no âmbito do programa da disciplina de ELE. Assim, tendo sido visto como os objetivos desta plataforma para a prática da IC entre falantes romanófonos se aproximam dos objetivos do programa referido e do QECR, bem como após a descrição da sessão na qual a nossa turma participou, passaremos a descrever as sessões desenvolvidas em sala de aula e a forma como algumas atividades realizadas em “*Poliglotta? No, plurilingue!*” articularam com as tarefas propostas em sala de aula.

De modo a fornecer uma visão globalizante das sessões que decorreram no âmbito da unidade “Cidadãos europeus”, apresentamos o **Quadro 7**, onde constam, resumidamente, as atividades desenvolvidas.

Sessões (duração) e calendarização	Atividades	Objetivos específicos
Sessão I (90m) 10 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> - Comentário de um <i>cartoon</i> que ironiza sobre a situação do trabalho precário dos jovens em Espanha (Anexo 13). - Leitura e compreensão de um texto sobre os direitos dos jovens (espanhóis) enquanto cidadãos europeus (Anexo 14). - <i>Webquest</i> sobre a UE: países que a integram, política linguística, direitos fundamentais dos cidadãos europeus, programas para jovens estudantes (Anexo 15). - Introdução da sessão “<i>Poliglotta? No, plurilingue!</i>”: viagem pela plataforma (Anexo 16) e elaboração do perfil de equipa (Anexo 2). - Jogo interativo “<i>Vamos a explorar Europa!</i>” (Anexo 17). 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar a opinião pessoal sobre o tema do desemprego e trabalho precário entre os jovens. - Contrastar a situação laboral dos jovens espanhóis com os jovens portugueses. - Refletir sobre os seus direitos enquanto jovens cidadãos europeus. - Desenvolver a consciência da importância da EU como garante dos direitos dos cidadãos europeus. - Conhecer a plataforma Galanet. - Envolver-se no projeto através do contacto com as equipas participantes e a elaboração do perfil de equipa. - Adquirir/Rever conhecimentos históricos, culturais e geográficos sobre os países europeus.

<p>Sessão II</p> <p>(90 m)</p> <p>11 de fevereiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de dois excertos do filme “Un Franco, 14 Pesetas” (Anexo 18). - Resolução de uma ficha de trabalho sobre os excertos visionados (Anexo 19). - Reflexão sobre como agir num contexto linguístico e cultural distinto do seu. - Participação na plataforma Galanet: preenchimento do perfil individual (Anexo 3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar estratégias usadas na interação entre falantes de línguas diferentes que desconhecem a língua dos seus interlocutores. - Reconhecer algumas barreiras linguísticas na comunicação verbal entre falantes de línguas diferentes. - Refletir sobre formas de interagir em situação de contacto entre falantes de línguas e culturas diferentes. - Participar ativamente nas tarefas propostas no âmbito do desenvolvimento de um projeto comum. - Comunicar com falantes romanófonos utilizando as potencialidades oferecidas pela proximidade linguística.
<p>Sessão III</p> <p>(90 m)</p> <p>17 de fevereiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de excertos de um fórum e de um <i>chat</i> retirados de sessões anteriores na plataforma Galanet (Anexo 20). - Exercício de expressão escrita sobre o grau de familiaridade com a comunicação virtual e as vantagens das interações plurilingues virtuais (Anexo 4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os tipos de texto e reconhecer as particularidades da comunicação virtual síncrona e assíncrona. - Identificar manifestações interativas da competência plurilingue. - Refletir sobre os perigos dos falsos perfis na Internet. - Produzir um texto escrito sobre a sua familiaridade com a comunicação virtual e as vantagens das interações plurilingues virtuais, superando as dificuldades mediante o recurso a diversas ferramentas.
<p>Sessão IV</p> <p>(90 m)</p> <p>18 de fevereiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento da reportagem “<i>Un día en la vida de un Erasmus</i>” (Anexo 21). - Resolução de uma ficha de trabalho sobre o vídeo visionado (Anexo 22). - Leitura e compreensão de excertos de um fórum de uma sessão na plataforma Galanet (Anexo 23). - Revisão dos tempos verbais do passado: <i>pretérito indefinido</i> e <i>pretérito imperfecto</i> (Anexo 23). - Simulação de uma entrevista a personalidades que dão nome a programas de formação e de estudo da UE (Anexo 24). 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância de conhecer as particularidades de alguns hábitos e costumes de países diferentes do nosso. - Refletir sobre as possibilidades de comunicação num contexto no qual se falam línguas diferentes. - Inferir as regras de formação e uso do <i>pretérito imperfecto</i> e do <i>pretérito indefinido</i>. - Utilizar corretamente o <i>pretérito imperfecto</i> e o <i>pretérito indefinido</i> em exercícios de prática controlada.

<p>Sessão V</p> <p>(45 m)</p> <p>25 de fevereiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eleição de um dos temas propostos em “<i>Mi equipo</i>”, “<i>Elección del tema</i>”, na sessão Galanet. - Realização de uma ficha de trabalho sobre estratégias em IC (Anexo 5; questões 2, 3, 4, e 5: Anexo 5.1). - Exercício de expressão escrita para publicar num fórum (Anexo 6). 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar ativamente nas tarefas propostas no âmbito de um projeto comum. - Comunicar com falantes romanófonos utilizando as potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. - Desenvolver a consciência metalinguística. - Produzir um texto breve e coerente, aplicando corretamente os tempos do passado e superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas.
<p>Sessão VI</p> <p>(90 m)</p> <p>10 de março</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de um texto sobre como melhorar a expressão escrita (Anexo 25). - Revisão de algumas expressões de obrigação/recomendação (Anexo 25). - Exercício de expressão escrita – reescrita de textos pessoais publicados nos fóruns da sessão Galanet (Anexo 26). - Participação na sessão “<i>Poliglotta? No, plurilingue!</i>”: eleição de um dos temas propostos nos fóruns da fase 2, “<i>Tormenta de ideas</i>” (Anexo 7). - Realização de uma ficha de trabalho sobre estratégias de IC (Anexo 8; questão 2: Anexo 8.1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a sua atitude perante a expressão escrita em ELE. - Inferir a formação e uso da expressão de obrigação pessoal e impessoal. - Utilizar corretamente as expressões de obrigação revistas em exercícios de prática controlada. - Produzir um texto breve e coerente, superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas. - Participar ativamente no âmbito do desenvolvimento de um projeto comum. - Fazer uma leitura seletiva de textos em línguas românicas para encontrar informação específica e desenvolver a competência plurilingue.

Sessão VII	- Leitura de um texto com indicações sobre a realização e avaliação dos trabalhos a integrar o dossiê de imprensa da sessão “ <i>Poliglotta? No, plurilingue!</i> ” (Anexo 27).	- Participar ativamente no âmbito do desenvolvimento de um projeto comum.
(90m)	- Redação dos trabalhos finais (Anexo 9).	- Manejar diferentes fontes de informação;
1 de abril	- Preenchimento do inquérito final (Anexo 10).	- Fazer uma leitura seletiva de textos/vídeos para encontrar informação específica.
		- Produzir um trabalho escrito, superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas.
		- Adotar uma perspetiva de (auto)avaliação sobre as suas aprendizagens indicando ganhos, dificuldades e objetivos atingidos.

Quadro 7: Visão geral da unidade didática “Cidadãos europeus”

Seguidamente, passamos a descrever cada uma das sete sessões, subordinadas aos seguintes temas: “*Los jóvenes y la Unión Europea*” (sessão I), “*La vida en sociedad*” (sessões II e III), “*Intercambios juveniles*” (sessão IV) e “*La cultura europea*” (sessões V, VI e VII).

2.4.2.1. Sessão I – “*Los jóvenes y la Unión Europea*”

Esta sessão decorreu numa aula de 90 minutos, no dia 10 de fevereiro, dando início à unidade didática “Cidadãos europeus”. Importa salientar que se seguiu à unidade “Os jovens e o futuro”, dentro do módulo em estudo, pelo que, nesta aula, se procurou estabelecer uma ponte entre os dois temas. Assim, a aula iniciou-se com o comentário a um *cartoon* (**Anexo 13**) que satiriza a situação dos jovens espanhóis desempregados, mostrando um jovem que é motivo de notícia porque conseguiu um emprego fixo. Depois de comentarem e compararem a situação com o que se passa em Portugal, os alunos leram e realizaram exercícios de compreensão sobre uma reportagem intitulada “*Soy europeo, pero...*” (**Anexo 14**). Este texto debruçava-se sobre a precariedade laboral dos jovens espanhóis e do desconhecimento dos seus direitos enquanto cidadãos europeus, levando-os a emigrar em busca de melhores condições de trabalho.

Posteriormente, os alunos foram convidados a refletir sobre o que significava para eles serem cidadãos europeus e se conheciam os seus direitos como tal. De facto, os seus conhecimentos foram no sentido dos testemunhos referidos no texto: apenas sabiam que não havia fronteiras entre os países membros da EU, o que permitia a livre circulação de pessoas e mercadorias. Esta reflexão oral serviu de ligação à tarefa

seguinte: a realização de um *webquest* de curta duração (**Anexo 15**), consistindo numa busca orientada para encontrar informação sobre a UE. Para tal, a turma foi dividida em três grupos, cabendo a cada responder a três questões com base nos *links* indicados na ficha. Após a correção e registo das respostas nos cadernos, foi pedido aos alunos que respondessem à pergunta final e que fez a súmula da informação recolhida: “¿Qué ventajas te puede traer la UE como joven ciudadano europeo?”. Os alunos concluíram que, por exemplo, para além de poderem viajar sem passaporte, podiam trabalhar e estudar em outros países e eleger os membros do Parlamento Europeu. Também compreenderam que não havia a obrigatoriedade de aprender uma determinada língua para comunicar na UE e que a diversidade linguística era fomentada, o que nos serviu de pretexto para dar a conhecer a plataforma Galanet e os seus objetivos.

Deste modo, foi explicado aos alunos que iriam participar numa sessão do projeto, durante a qual contactariam com falantes de outras línguas românicas. O objetivo não era aprenderem essas línguas, mas recorrerem à língua portuguesa, espanhola ou outra que conhecessem para compreenderem os restantes participantes. Assim, procedeu-se a uma breve apresentação da sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” em *PowerPoint* (**Anexo 16**) e à leitura de alguns perfis de equipa participantes na sessão. Seguidamente, em grande grupo, procedeu-se à elaboração do perfil da equipa em português e em espanhol (**Anexo 2**).

Para terminar, os alunos participaram num jogo interativo “*¡Vamos a explorar Europa!*”, disponível no *site* oficial da União europeia (**Anexo 17**: <http://europa.eu/europago/explore/init.jsp?language=es>). Com esta atividade lúdico-didática, os alunos reviram/adquiriram conhecimentos da história, da cultura e da geografia europeias, e entenderam a UE não só como um organismo político e económico, mas como um conjunto de pessoas com histórias, culturas e idiomas diferentes que devem ser respeitados.

2.4.2.2. Sessão II - “*La vida en sociedad*”

Esta aula teve a duração de 90 minutos e decorreu no dia 11 de fevereiro. Tendo em mente o tema proposto, pareceu-nos pertinente abordar como interagir e comunicar numa sociedade cada vez mais multicultural e multilingue e as possíveis dificuldades de comunicação e integração num contexto diferente do nosso. Pensámos, ainda, ser um bom pretexto para que os alunos se comesçassem a familiarizar mais com a sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” e tomar contacto mais pessoal com os participantes das

diferentes equipas, que, em certa medida, representam a multiculturalidade e o multilinguismo que caracteriza a Europa. Uma vez que os alunos não dominam as línguas da plataforma, à exceção do espanhol, considerámos importante sensibilizar os alunos para possíveis estratégias a adotar para comunicar com falantes de uma língua que não se conhece. Assim, seleccionámos dois excertos do filme “*Un Franco, 14 Pesetas*” (**Anexo 18**), que mostravam as dificuldades de dois emigrantes espanhóis na Suíça por desconhecerem outras línguas e a cultura do país de acolhimento. Nas situações apresentadas, os alunos puderam observar as estratégias usadas entre os protagonistas e as personagens para comunicarem. Além disso, aproveitámos a época histórica a que o filme se reporta e para a qual o título remete para fazer uma breve alusão a um período conturbado da história de Espanha: o regime franquista.

Deste modo, de forma a estabelecer a ponte com a aula anterior, começámos com uma breve troca de impressões com os alunos sobre as razões que levavam alguém a deixar o seu país e os obstáculos que podiam surgir no país de acolhimento (**Anexo 19**). Seguidamente, foram informados de que iriam ver duas sequências de um filme sendo questionados sobre o significado do título. Identificaram o franco como a moeda suíça e a peseta como a antiga moeda espanhola. Quando questionados se associavam “Franco” a alguma personagem da história de Espanha, alguns remeteram para o Franquismo, a Guerra Civil Espanhola, a Segunda Grande Guerra e o Salazarismo, conteúdos que haviam sido ensinados no ano anterior na disciplina de História. Depois, realizaram um exercício de completamento da sinopse do filme (**Anexo 19**) e visualizaram os excertos selecionados. Durante a visualização, responderam a várias questões relacionadas com as estratégias usadas pelas personagens (tais como gestos, o contexto, palavras transparentes e o recurso a línguas aparentadas) e dificuldades encontradas, nomeadamente os “falsos amigos” e as diferenças culturais (**Anexo 19**). Para concluir esta parte da aula, os alunos refletiram sobre quais as estratégias a que podiam recorrer quando num contexto linguístico e cultural que não lhes era familiar. Seguidamente, puderam começar a aplicar algumas das estratégias anteriormente discutidas, pois foram convidados a participar na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”. Leram alguns perfis individuais no espaço “*¿Quién es quién?*” e preencheram o seu perfil individual em espanhol e português (**Anexo 3**). Dos oito alunos, um escreveu o seu perfil apenas em língua espanhola e outro apenas em língua portuguesa. É de salientar que a elaboração dos perfis foi uma oportunidade para consolidar conhecimentos já adquiridos no ciclo anterior e revistos no módulo 2, “Pessoas e Relações Sociais”, em consonância com os objetivos do programa curricular. Seguidamente, transcrevemos um exemplo:

“¡Hola! Soy S., tengo 15 años y estudio en la Escuela Secundária Martinho Árias de Soure. Este año estudio en 10º curso de “Multimedia”. Estudio Español pero yo he estudiado Inglés. En mis tiempos libres me gusta jugar al fútbol sala con mis amigos aunque soy portero en un equipo de fútbol.”

(Anexo 3)

Ao terminar a aula, foi pedido aos alunos que lessem e participassem nos fóruns durante a semana. No **Anexo 11** apresentamos as mensagens depositadas.

2.4.2.3. Sessão III - “La vida en sociedad”

Esta sessão decorreu no dia 17 de fevereiro, também com a duração de 90 minutos, e deu continuidade ao tema iniciado na aula anterior. Depois da primeira participação na sessão Galanet e uma vez que neste dia viria a decorrer o primeiro *chat*, pareceu-nos importante averiguar se os alunos conheciam as particularidades da comunicação virtual síncrona e assíncrona e sensibilizá-los para algumas particularidades das interações virtuais plurilingues. Assim, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, que consistiu na análise de excertos de um fórum e de um *chat* retirados de sessões anteriores (**Anexo 20**). Na análise dos textos, propusemos a identificação de características deste tipo de mensagens e das línguas presentes, bem como de estratégias usadas entre os intervenientes para se “intercompreenderem” (recurso a palavras transparentes, dedução a partir do contexto, pedido de esclarecimento, recurso a outras línguas e a *netiqueta*). Aproveitámos o contexto para debater a questão da honestidade e dos riscos dos falsos perfis na Internet a partir de um *cartoon* (**Anexo 20**). Quisemos, também, saber qual o seu grau de familiaridade com a comunicação virtual, conhecer as suas expectativas relativamente ao projeto no qual iriam participar e possíveis vantagens dessa participação. Deste modo, solicitámos a realização de um exercício de expressão escrita (**Anexo 4**), sendo que as questões orientadoras foram primeiro tratadas oralmente para ativar algum vocabulário (**Anexo 20**). Durante a elaboração dos seus textos, os alunos puderam consultar os seus cadernos, fichas anteriores e os dicionários, previamente requisitados na biblioteca.

Nesta sessão, cremos que as atividades desenvolvidas sensibilizaram os alunos para as mais-valias que podiam provir do projeto em que estavam a participar enquanto adquiriam ferramentas para tornar a sua comunicação em contexto plurilingue e pluricultural mais eficiente.

2.4.2.4. Sessão IV - “Intercambios juveniles”

Esta aula teve a duração de 90 minutos, no dia 18 de fevereiro, e debruçou-se sobre a mobilidade dos jovens por questões de formação académica e profissional, prática cada vez mais comum graças ao apoio de programas europeus, tais como Erasmus e Comenius. Na exploração do tema recorremos a dois documentos reais. O primeiro consistiu numa reportagem em vídeo (**Anexo 21**) e que apresenta um dia de uma estudante checa na Universidade de Burgos. O visionamento foi acompanhado por uma ficha criada para o efeito (**Anexo 22**), constituída por cinco questões que objetivaram não só testar a compreensão da reportagem como também levar os alunos a refletir sobre diferenças culturais e comportamentais entre os povos e que podem ser causa de mal-entendidos. No caso do documento apresentado, foi salientado o cumprimento, mais afetuoso em Espanha, que pode levar a equívocos.

Posteriormente, retomou-se a temática da aula, mas explorada de forma diferente. Recorremos a uma sessão anterior na plataforma Galanet (Sessão *Oglindã do mondo romance (ex Sesión B marzo-junio 2013)*) de onde extraímos excertos de um fórum em que alguns jovens falam das suas estadias em países cujas línguas não conheciam mas que conseguiam comunicar pelo facto das línguas envolvidas serem românicas (**Anexo 23**). Após a exploração dos textos, aproveitámos os mesmos para rever um conteúdo gramatical: o contraste entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito imperfecto* (**Anexo 23**). Para tal, foi solicitado aos alunos que sublinhassem os verbos e completassem uma tabela com os mesmos, notando que havia dois tempos verbais predominantes. Após a identificação dos tempos verbais e o preenchimento de uma tabela com os verbos retirados dos textos, os alunos completaram duas frases sobre o seu uso. Seguidamente, realizaram um exercício de prática controlada, consistindo no preenchimento de espaços num texto, também real, sobre uma experiência de intercâmbio de um grupo de jovens espanhóis em Itália. Como tarefa final, propusemos a elaboração e simulação de entrevistas a personagens históricas que dão nome a vários programas de formação e estudo promovidos pela UE, nomeadamente Leonardo da Vinci, Erasmo de Roterdão, Comenius e Nikolay Grundtvig (**Anexo 24**). Desta forma, objetivávamos a prática do conteúdo gramatical em estudo e o desenvolvimento da competência comunicativa na área da interação oral. Contudo, não foi possível realizar a apresentação oral das entrevistas preparadas pelos alunos por falta de tempo. Como trabalho de casa, foi

solicitado que escrevessem um pequeno texto sobre um acontecimento passado para inserir num fórum à sua escolha.

Ante o exposto, podemos concluir que as atividades desenvolvidas possibilitaram continuar a explorar as possibilidades comunicacionais que se abrem entre línguas aparentadas e a importância de conhecer hábitos comportamentais e culturais quando estamos num país desconhecido. Assim, podemos dizer que estas tarefas contribuíram para a aquisição de estratégias de aproximação ao Outro, cooperando no desenvolvimento da CPP do grupo alvo do nosso estudo.

2.4.2.5. Sessão V - “*La cultura europea*”

Esta aula decorreu no dia 25 de fevereiro, com a duração de 45 minutos, e marcou o início do conteúdo sociocultural “*La cultura europea*”. Escolhemos este momento para iniciar o conteúdo referido uma vez que se inseria na fase 2, “*Tormenta de ideas*”, da sessão Galanet, fase em que se começaram a definir os temas que integraram o projeto final. Uma vez que a tarefa última tratará sempre aspetos culturais, semelhanças e diferenças que contribuem para a nossa identidade como cidadãos europeus, pareceu-nos que este momento da sessão Galanet se adequava ao conteúdo supracitado. Deste modo, uma vez que cada equipa deveria sugerir um tema para o dossiê de imprensa, iniciámos a aula com a proposta de alguns temas retirados dos fóruns abertos na fase 1, a saber: “*Claques desportivas; aficionados o un problema?*”, “*Le nostre specialità gastronomiche!*”, “*Dai! parliamo di sport!!!*” e “*Les langues que nous parlons!!!*”. Nesta primeira etapa, cada aluno votou num tema de acordo com os seus interesses. Entre os temas apresentados, o mais votado foi “*Le nostre specialità gastronomiche!*”, pelo que foi proposto para votação pelas outras equipas. A **Figura 4** ilustra os temas propostos na nossa equipa e os que foram a votação final, na etapa 2. É visível que o tema comum que colheu maior número de votações foi “*Sì...viaggiare!*”, com vinte e um votos.



Figura 4: Temas propostos à nossa equipa (etapa 1) e temas eleitos por cada equipa (etapa 2)

Para além da eleição do tema, esta aula serviu, ainda, o propósito de promover a consciência metalinguística e praticar a competência comunicativa na vertente da expressão escrita. Assim, os alunos realizaram uma pequena ficha de trabalho composta por cinco questões (**Anexo 5**). O primeiro exercício consistiu em completar uma tabela com palavras e expressões nas línguas disponíveis na plataforma. Para tal, os alunos selecionaram as diferentes línguas no canto superior direito do *interface* da plataforma Galanet. As restantes questões (2 a 5) pretenderam levar os alunos a refletir, muito globalmente, sobre as estratégias que usaram para diferenciar palavras e chegar ao

significado, as línguas da plataforma que lhes pareceram mais fáceis e mais difíceis (**Anexo 5.1**).

Para terminar, os alunos deveriam inserir os textos pedidos na aula anterior nos respetivos fóruns e que objetivavam a prática do conteúdo gramatical revisto na aula anterior. Contudo, apenas dois alunos o cumpriram, sendo que A6 tinha depositado o texto durante a semana (**Anexo 6**). Deste modo, no tempo restante da aula os alunos elaboraram os seus textos (**Anexo 6**), tendo sido sugerido que lessem mensagens em língua espanhola de outros participantes para que observassem algumas estruturas e vocabulário que lhes pudessem ser úteis. Quanto aos alunos que cumpriram a tarefa, foi-lhes solicitado a revisão do texto escrito anteriormente ou a elaboração de um novo.

Com estas tarefas, cremos ter contribuído para o desenvolvimento da competência comunicativa plurilingue e intercultural do nosso grupo de participantes enquanto continuaram a trabalhar a competência comunicativa em língua espanhola nas suas várias vertentes. Acresce, ainda, termos implicado os nossos alunos no projeto final da sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” e auxiliado na identificação de estratégias que poderão contribuir para a melhoria das suas aprendizagens e compreensão de línguas.

2.4.2.6. Sessão VI - “*La cultura europea*”

Nesta sessão, de noventa minutos, demos continuidade ao tema iniciado na aula do dia 25 de fevereiro, dado que os alunos tiveram de escolher uma rubrica em torno da qual desenvolveriam o seu trabalho final para integrar o dossiê de imprensa. Continuámos, também, a trabalhar no desenvolvimento da CPP dos alunos, através de realização de uma ficha sobre identificação de estratégias de IC, partindo da leitura de perfis de participantes nas suas línguas. Contudo, tendo em atenção a análise dos textos elaborados na aula anterior e publicados na plataforma (**Anexo 6**), pareceu-nos pertinente focalizarmos a nossa atenção na expressão escrita, área em que os alunos manifestavam bastantes dificuldades.

Assim, no dia 10 de março, data de realização da sessão VI, começámos por questionar os alunos sobre quais as estratégias que utilizavam quando necessitavam de redigir um texto e se obtinham resultados. Sabendo que, na verdade, a generalidade destes alunos não utiliza qualquer estratégia quando realiza uma tarefa escrita, propusemos a leitura de um texto sobre como melhorar a expressão escrita (**Anexo 25**). Após uma breve discussão sobre a utilidade das dicas dadas no texto, aproveitámos para rever algumas expressões de obrigação e de aconselhamento, conteúdo previsto na

planificação da professora cooperante. Para tal, partindo do exercício 4, pedimos aos alunos que identificassem as ditas expressões para completar as regras de uso. Seguidamente, realizaram um breve exercício de prática controlada.

No entanto, também almejávamos continuar a trabalhar a expressão escrita. Por conseguinte, propusemos a revisão dos textos que tinham postado nos fóruns ou que realizassem novos escritos, aproveitando as estratégias tratadas anteriormente. Logo distribuímos folhas de rascunho e dicionários (previamente requisitados) para que os alunos fossem redigindo e corrigindo os seus textos sob a nossa supervisão. No final, os textos foram recolhidos para avaliação (**Anexo 26**).

À medida que os alunos iam terminando esta tarefa, eram encaminhados para as tarefas seguintes: ainda na aula ou durante a semana, teriam de aceder aos fóruns da fase 2 “*Tormenta de ideas*” e escolher o trabalho que gostariam de realizar para integrar o projeto final, o dossiê de imprensa (**Anexo 9**). Não estavam subordinados a nenhum tema e podiam optar por trabalhar individualmente ou em grupo. A única condição imposta foi a redação dos trabalhos em língua espanhola. As escolhas recaíram sobre os seguintes temas (**Anexo 7**):

- “*Alla scorpeta dei piatti regional*” (um aluno);
- “*Il viaggio nella nostra cultura nazionale*” (um aluno);
- “*Viajar en el pasado*” (um aluno);
- “*Viajar pelo mundo dos coches*” (cinco alunos).

Conjuntamente, foi entregue uma ficha, com duas questões, que pretendeu continuar a trabalhar o desenvolvimento de estratégias de IC enquanto os alunos prosseguiam com o conteúdo sociocultural previsto: a cultura europeia e o que nos aproxima/diferencia (**Anexo 8**). Assim sendo, partindo de uma proposta de trabalho da responsável por esta sessão Galanet, Carla Nielfi, os alunos acederam a “*¿Quién es quién?*” e selecionaram um participante de cada língua sobre o qual recolheram alguns dados biográficos e gostos pessoais para preenchimento de uma tabela. Seguidamente, os alunos tinham outra tabela (exercício 2) para completar com exemplos de estratégias que utilizaram para compreender os perfis (**Anexo 8.1**). Desta forma, não só os alunos contactaram com os gostos e realidades de outros jovens europeus como continuaram a ser sensibilizados para algumas estratégias e conhecimentos que podiam mobilizar quando contactassem com línguas que não dominavam.

Consequentemente, podemos afirmar que os alunos continuaram a desenvolver a sua CPP e a sua competência digital enquanto trabalharam conteúdos e

desenvolveram a competência comunicativa em língua espanhola, praticando as várias destrezas.

2.4.2.7. Sessão VII - “*La cultura europea*”

Esta sessão decorreu no dia 1 de abril e encerrou a unidade didática “Cidadãos europeus”, com a elaboração dos trabalhos que integraram o dossiê de imprensa da sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” (**Anexo 9**) e o preenchimento do inquérito final sobre as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de investigação (**Anexo 10**).

Previamente, pedimos aos alunos que pensassem sobre o tema que gostariam de desenvolver no âmbito da rubrica que selecionaram e que efetuassem algumas pesquisas prévias de forma a rentabilizar melhor o tempo da aula. Assim, poderíamos dar-lhes algumas indicações sobre a informação mais pertinente e fiável bem como auxiliá-los na organização do trabalho final. Tratando-se de trabalhos que envolviam não só a disciplina de Espanhol, mas que integravam um projeto colaborativo envolvendo outras instituições participantes, os alunos receberam uma ficha (**Anexo 27**) com algumas orientações, tendo-se chamado a atenção para a importância de seguir as propostas apresentadas por cada equipa. Na referida ficha, constam, ainda, os critérios de avaliação dos trabalhos finais.

Para terminar, os alunos procederam ao preenchimento do inquérito final (**Anexo 10**), com o qual pretendíamos que refletissem sobre os ganhos para a sua aprendizagem de Espanhol e identificassem eventuais constrangimentos na execução das atividades desenvolvidas na plataforma. A análise das respostas será feita no capítulo seguinte.

Ainda relativamente aos trabalhos (**Anexo 9**), pese embora a divergência dos temas escolhidos, a sua redação constituiu uma oportunidade de usar a língua meta num contexto significativo para os alunos e permitiu a sua aproximação à cultura espanhola e europeia, dentro do desenvolvimento da CPP e da competência comunicativa proclamado pelo QECR e do programa da área curricular. De facto, à medida que os alunos iam redigindo os seus trabalhos, fomos verificando que esta tarefa final permitiu a aplicação de conteúdos gramaticais e temáticos desenvolvidos ao longo do período e transversais a todo o programa, tais como:

- Os tempos do passado, nos trabalhos “*Estado Novo vs. La Dictadura Franquista*” e “*Mercedes*”;
- O imperativo e as expressões de obrigação, no trabalho sobre gastronomia “*La Semana Santa- Torrijas*”;

- O Franquismo e as tradições (Semana Santa), nos trabalhos “*Estado Novo vs. La Dictadura Franquista*” (já referido) e “*Tradiciones de la Semana Santa en España*”.

Será ainda de destacar que alguns dos trabalhos apontam para a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar (Gilles, & Martins *in* Araújo e Sá, 2014). De facto, uma vez que quatro alunos proveem do Curso Técnico de Manutenção Industrial/Eletromecânica, o trabalho “*Mercedes*” indicia que a articulação de conteúdos específicos do curso com o desenvolvimento da competência de comunicação em LE é praticável. Já o trabalho “*Estado Novo vs. La Dictadura Franquista*” baseou-se em conhecimentos adquiridos na disciplina de História. Nestes casos, os alunos puderam tomar consciência da utilidade das línguas numa perspetiva simultaneamente mais utilitária e mais geradora de conhecimento, pois acionaram diversas competências num contexto significativo, dentro do que Roldão (2011) define como “*saber em uso*” em oposição ao que designa como “*saber escolar*”, uma organização curricular centrada na cultura escolar tradicional (pp. 33-34).

Entre os oito alunos, quatro trabalharam em pares, na rubrica “*Viajar pelo mundo dos coches*”; os restantes quatro alunos trabalharam individualmente. Inicialmente os trabalhos foram depositados nos formatos *docx* e *pptx*, sendo que estes não são suportados pela plataforma. Assim, foi pedido o reenvio dos mesmos em versão *Word 97-2003* e *PowerPoint 97-2003*. Contudo, três alunos que integraram a rubrica “*Viajar pelo mundo dos coches*” não os reenviaram, pelo que não foram contemplados no nosso estudo.

Concluindo, as atividades realizadas ao longo das sete sessões foram propostas com base no programa da disciplina de Espanhol Componente de Formação Sociocultural (2006), tendo em vista o cumprimento dos objetivos do mesmo, procurando-se fazer a sua abordagem em IC, através da participação na plataforma Galanet. Desta forma, procurámos saber quais as possibilidades de integração de um projeto colaborativo plurilingue em IC no currículo da disciplina e quais os ganhos na aprendizagem dos alunos possibilitados pela sua participação no referido projeto.

Em seguida, passaremos a descrever os instrumentos de recolha de dados que, como veremos, foram para além das atividades realizadas em sala de aula. Na verdade, houve outras participações nos fóruns e nos *chats* nas quais foi possível notar o desenvolvimento de competências no âmbito do referencial de competências de

comunicação e de aprendizagem de línguas em IC que o projeto MIRIADI objetiva construir.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Para definirmos quais os instrumentos que seriam alvo de análise e quais os métodos e técnicas a utilizar na recolha de dados tivemos em linha de conta que nos posicionamos numa perspetiva qualitativo-interpretativa, assumindo um projeto de intervenção com características de investigação-ação. Sendo uma perspetiva que tem sido alvo de reparos, quer pelo peso da subjetividade do investigador nas suas análises e conclusões, quer pela parca capacidade de produzir generalizações ou de descrever fenómenos ao longo do tempo e do espaço (Almeida, & Freire, 2003), optámos por proceder à recolha de dados a partir de diversas fontes de informação, proceder à sua triangulação sempre que possível e, assim, garantir alguma objetividade às nossas conclusões (Stake, 2000 *in* Santos, 2007). Seguidamente, apresentamos uma tabela síntese com os instrumentos e respetivos dados recolhidos.

Instrumentos	Dados recolhidos
Fichas de trabalho	- Respostas aos exercícios das fichas “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ” (Anexos 5.1 e 8.1)
Produções escritas	- Respostas aos exercícios de expressão escrita (Anexos 4 e 6) - Trabalhos finais (Anexo 9)
Plataforma Galanet	- Perfil da turma (Anexo 2) - Perfis individuais (Anexo 3) - Participações nos fóruns (Anexos 7 e 11) - Excertos dos <i>chats</i> (Anexo 12)
Inquéritos	- Documento <i>Mi Biografía Lingüística</i> (Anexo 1) - Inquérito por questionário (Anexo 10)

Tabela 7: Instrumentos e respetivos dados recolhidos

Seguidamente, explanaremos o porquê de elegermos os inquéritos como instrumentos de recolha de dados e apresentaremos os objetivos específicos do inquérito final por questionário, bem como as questões que lhes correspondem.

2.5.1. Inquéritos

Os inquéritos constituem uma forma rápida de recolher dados passíveis de serem analisados e tecerem comparações (Bell, 1993). Por conseguinte, tratando-se de uma investigação predominantemente qualitativa em que somos participantes, o recurso ao inquérito por questionário constituiu uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre o experienciado enquanto recolhemos dados quantificáveis que validassem as nossas conclusões. Com este intuito, elaborámos os documentos *Mi Biografía Lingüística* e o inquérito final. Embora o primeiro documento já tenha sido previamente tratado (ver

secção 2.3.2.1), iremos retomar alguns dos itens uma vez que corroboram algumas inferências que faremos relativamente à relação do grupo com as línguas e ao seu perfil linguístico. Na última sessão, aplicámos um inquérito por questionário (**Anexo 10**) a todos os alunos, que objetivou averiguar a pertinência das atividades desenvolvidas no âmbito da unidade temática em estudo, assim como ganhos e contingências na aprendizagem possibilitados pela participação num projeto plurilingue em IC.

Este instrumento encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira constituída por cinco questões fechadas e duas abertas enquanto a segunda parte apresenta uma questão fechada e duas abertas. Relativamente às questões fechadas, a maioria foi construída em escalas de medição de opiniões e atitudes. Entre os diferentes tipos de escala optámos pelas escalas de *Likert*, consideradas mais simples pois solicitam aos inquiridos que indiquem o grau de concordância e atitude para com um conjunto de afirmações (Bell, 1993). Há, ainda, questões de escolha múltipla fechadas e algumas questões abertas, sendo que estas permitiram que o nosso grupo exprimisse a sua opinião sobre determinados aspetos, possibilitando o acesso a citações eventualmente úteis para realçar determinados pontos no nosso trabalho (*Idem*).

No **Quadro 8**, apresentamos os objetivos e os itens do questionário que lhe correspondem.

Objetivos	Questão
I. Autoavaliar a participação na sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”.	
1.1. Identificar as atividades mais/menos apreciadas pelos alunos.	1.
1.2. Verificar a existência de aspetos que condicionassem a participação na sessão.	2.; 2.1.
1.3. Saber o grau de facilidade/dificuldade da resolução das fichas “ <i>Primeros pasos en la Intercomprensión</i> ”.	3.
1.4. Saber o grau de facilidade/dificuldade na compreensão das línguas usadas na sessão.	4.
1.5. Identificar as estratégias mais/menos utilizadas na compreensão das línguas que não conheciam.	5.
1.6. Identificar mais-valias adquiridas percebidas com a participação no projeto.	6.
1.7. Averiguar a disponibilidade para participar em outra sessão.	7.

<p>II. Averiguar eventuais ganhos percebidos na aprendizagem e desenvolvimento de competências em ELE.</p> <p>2.1. Identificar possíveis objetivos do programa atingidos no âmbito da unidade didática “Cidadãos europeus”.</p> <p>2.2. Identificar as atividades mais/menos apreciadas ao longo da unidade didática “Cidadãos europeus”.</p>	<p>1.</p> <p>2.; 3.</p>
--	-------------------------

Quadro 8: Objetivos específicos e questões correspondentes no inquérito final por questionário (Anexo 10)

2.6. Procedimentos na análise de dados

Relativamente à forma como procedemos à análise dos dados, tivemos em conta os nossos objetivos de investigação e o contexto de idealização deste projeto com características de investigação-ação, já aludido no capítulo 1: a colaboração com o projeto MIRIADI, tendo em vista a integração curricular da IC, através da realização de tarefas contextualizadas e próximas da realidade, em articulação com o lote 4 e 5, para a construção de um referencial que permita a avaliação nesta abordagem³². Deste modo, tomámos como referência a proposta de referencial de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC – referencial aprendente³³, elaborada pelo lote 4, sob coordenação de Maddalena de Carlo.

Esta proposta de instrumento de trabalho surgiu, por um lado, para dar resposta à necessidade educativa de promoção do multiculturalismo e plurilinguismo, previsto no QECR; por outro, para facilitar a integração curricular da IC, com a criação de um referencial que permita identificar e avaliar as capacidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos através da realização de tarefas nesta abordagem. Assim, partindo dos descritores do QECR e do FREPA, o lote 4 propôs um referencial tendo em linha de conta a avaliação de competências no âmbito linguístico, comunicativo, metalinguístico, metacognitivo e cultural, que se dividiram em cinco dimensões: o sujeito plurilingue e a aprendizagem, as línguas e as culturas, a compreensão escrita, a compreensão oral e a interação plurilingue (*Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC - Référentiel Apprenant*³⁴). Partindo deste documento, começámos por ler os dados recolhidos e procurar indícios de argumentos e temas que fossem ao encontro das competências que constam neste referencial. Ou seja, recorreremos ao paradigma indiciário (“*paradigme indiciaire*”, Ginzburg, 1989), um procedimento em que o investigador, tal como um detetive, tem de buscar, interpretar e articular sinais, pistas

³² In <http://miriadi.net/elgg/miriadi/lot4>

³³ Disponível em <http://miriadi.net/elgg/files/group/178/LOT%204%20-%20R%C3%A9f%C3%A9rentiels>

³⁴ *Idem*.

para chegar ao conhecimento: “(...) *le connaisseur est comparable au détective qui découvre l’auteur du délit (...) sur la base d’indices imperceptibles pour la plupart des gens*” (Ginzburg, *idem*: 141). Dessas leituras e do cruzamento das mesmas com a proposta de referencial em construção pelo lote 4 do projeto MIRIADI, chegámos à identificação das dimensões, respetivas competências e descritores que se converteram nas nossas categorias e subcategorias de análise de dados.

Apresentamos, de seguida, as categorias de análise observadas e as respetivas subcategorias, divididas em quatro grupos.

O sujeito plurilingue e a aprendizagem		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
1.1. Conhecer o seu perfil linguístico e o seu ambiente linguístico-cultural	1.1.1. Saber estabelecer o seu perfil linguístico 1.1.2. Conhecer o seu ambiente linguístico-cultural	- “ <i>Mi Biografía lingüística</i> ”: questão 3,6,11 e 13 (Anexo 1); - Perfil da equipa (Anexo 2); - Perfis individuais (Anexo 3);
1.2. Desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem plurilingue (elementos afetivos)	1.2.1. Abrir-se à diversidade linguística e cultural 1.2.2. Saber interagir com os outros	- Exercício de expressão escrita (Anexo 4); - Participações nos fóruns (Anexos 6, 7 e 11); - Trabalhos que integraram o “ <i>Dossier de prensa</i> ” (Anexo 9); - Inquérito final: parte I, questão 1 (Anexo 10).
As línguas e as culturas		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
2.1. Ter conhecimentos sobre línguas aparentadas	2.1.2. Saber comparar as línguas para reconhecer as principais semelhanças linguísticas	- Excertos dos <i>chats</i> (Anexo 12); - Ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”: questões 2, 3, 4 e 5 (Anexo 5.1); - Inquérito final: parte I, questão 4 (Anexo 10).
A compreensão escrita		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
3.1. Mobilizar estratégias de IC	3.1.1. Apoiar-se em elementos facilmente identificáveis 3.1.2. Deduzir o significado de palavras a partir de correspondências gráficas e fonológicas	- Ficha 2 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”: questão 2 (Anexo 8.1); - Inquérito final: parte I, questão 5 (Anexo 10).

A interação plurilingue		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
4.1. Participar numa interação plurilingue	4.1.1. Saber inserir-se numa dinâmica discursiva de intercâmbio 4.1.2. Saber gerir problemas de compreensão na interação	Participações extra-aula nos fóruns (Anexo 11); - Excertos de <i>chats</i> (Anexo 12); - Inquérito final: parte I, questão 6 (Anexo 10).

Quadro 9: Categorias, subcategorias de análise (a partir do referencial de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC - referencial aprendente, de MIRIADI) e dados analisados.

Ainda no inquérito final (**Anexo 10**), iremos retirar indícios das perspetivas dos alunos relativamente a mais-valias adquiridas com a participação no projeto (I. Questão 6), constrangimentos à sua participação na sessão (parte I. Questão 2.), perceção dos objetivos do programa atingidos no âmbito do projeto (parte II. Questão 1) e atividades mais e menos apreciadas ao longo do projeto (parte II. Questões 2 e 3).

2.7. Síntese

Neste capítulo, definimos como objetivos investigativos compreender algumas potencialidades da integração de um projeto plurilingue em IC em aulas de ELE, e averiguar possíveis vantagens e constrangimentos na participação numa sessão Galanet. Para tal, procedemos à análise das respostas dos alunos da turma em vários documentos e de mensagens síncronas e assíncronas trocadas durante a sessão descrita. Partindo do cruzamento dos dados analisados com o referencial de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC - referencial aprendente, proposto pelo lote 4 do projeto MIRIADI, identificámos as categorias de análise e respetivas subcategorias de análise de dados.

No próximo capítulo, procederemos à análise e interpretação dos dados recolhidos de forma a encontrar respostas às nossas questões de investigação.

Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados recolhidos

Após a apresentação do estudo, das opções metodológicas e respetivas justificações, procederemos à análise dos dados recolhidos na tentativa de averiguar indícios de mais-valias e constrangimentos na implementação de um projeto em IC numa turma de ELE, bem como das perceções que os participantes tiveram das aprendizagens efetuadas.

Como referido, este projeto foi desenvolvido no âmbito da unidade didática “Cidadãos europeus”, envolvendo a participação numa sessão da plataforma Galanet, tendo em vista a realização de atividades que conduzissem ao desenvolvimento de competências e conteúdos do programa curricular de ELE da nossa turma de intervenção. Sabendo que esta plataforma almeja a desenvolvimento de competências de comunicação em IC, quisemos também saber quais as aprendizagens feitas pelos alunos. Para tal, reportámo-nos ao referencial de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC – referencial aprendente, proposto pelo lote 4 do projeto MIRIADI, à luz do qual procurámos sinais nos trabalhos realizados pelos alunos, nas suas intervenções na plataforma e na análise das respostas a algumas questões do inquérito final³⁵. Também tencionamos analisar a perceção dos alunos relativamente ao projeto. Assim, a análise e a interpretação dos dados serão feitas em dois grandes grupos, nos pontos **3.1.** e **3.2.** O primeiro ponto diz respeito aos indícios do desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem em IC que fomos encontrando ao longo da implementação do projeto; o segundo debruça-se sobre a perceção dos alunos relativamente ao cumprimento dos objetivos designados no programa da disciplina, as atividades mais e menos apreciadas durante o projeto bem como eventuais constrangimentos à sua participação na sessão Galanet.

3.1. Indícios do desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem em intercompreensão

Como já referimos anteriormente, a proposta de referencial supracitado baseia-se nos descritores propostos pelo QECR e pelo FREPA. Este referencial, ainda em construção, emergiu da necessidade de se criar um instrumento de trabalho que permita definir critérios e ferramentas de avaliação das aprendizagens em IC, facilitando a integração desta prática nos currículos escolares. Assim, partindo deste documento, seleccionámos

³⁵ Lembramos que excertos dos textos realizados pelos alunos e intervenções nos *chats* e fóruns apresentados ao longo deste trabalho encontram-se *ipsis litteris*.

as atividades realizadas em sala de aula, alguns trabalhos produzidos pelos alunos e intervenções na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”, onde nos foi possível identificar dimensões, competências e respetivos descritores do referido documento. Estes converteram-se nas nossas categorias de análise, conforme explanado no capítulo anterior.

Para facilitar a contextualização dos dados recolhidos e a leitura desta análise, retomaremos as respetivas categorias e subcategorias de análise em cada secção, extraídas do **Quadro 9**, no capítulo anterior.

3.1.1. O sujeito plurilingue e a aprendizagem

O quadro seguinte mostra os vários dados, onde foi possível detetar indícios de consciência do aluno do seu perfil linguístico, do seu meio linguístico-cultural bem como uma crescente abertura à aprendizagem plurilingue.

O sujeito plurilingue e a aprendizagem		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
1.1. Conhecer o seu perfil linguístico e o seu ambiente linguístico-cultural	1.1.1. Saber estabelecer o seu perfil linguístico	- “ <i>Mi Biografía lingüística</i> ”: questão 3,6,11 e 13 (Anexo 1); - Perfil da equipa (Anexo 2); - Perfis individuais (Anexo 3); - Exercício de expressão escrita (Anexo 4); - Participações nos fóruns (Anexos 6, 7 e 11); - Trabalhos que integraram o “ <i>Dossier de prensa</i> ” (Anexo 9); - Inquérito final: parte I, questão 1 (Anexo 10).
	1.1.2. Conhecer o seu ambiente linguístico-cultural	
1.2. Desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem plurilingue (elementos afetivos)	1.2.1. Abrir-se à diversidade linguística e cultural	
	1.2.2. Saber interagir com os outros	

Quadro 10: O sujeito plurilingue e a aprendizagem - categorias, subcategorias e dados recolhidos

Da análise de alguns dados retirados de “*Mi Biografía Lingüística*” (**Anexo 1**), que usamos para caracterizar linguisticamente o nosso grupo, conhecer as suas expectativas ante o uso das LE e as suas preferências na aprendizagem de LE, verificámos que a generalidade dos alunos não tinha consciência dos seus contactos com outras línguas e culturas para além do que é feito em âmbito escolar, resumindo-se às línguas ensinadas em contexto escolar. Contudo, desejavam aprender outras línguas, mas não vislumbravam que a afinidade entre as línguas poderia auxiliar a aprendizagem de outras, pois só um aluno considerou essa possibilidade (ver atrás, secção **2.3.2.1.1**). Atenemos, ainda, que na questão 3 da *Biografía Lingüística* (**Anexo 1**), só foram referenciados o

português, o espanhol e o inglês como línguas em que eram capazes de ler, ouvir, escrever e falar. Um aluno referiu que era capaz de compreender oralmente o italiano. Quer o perfil de equipa (**Anexo 2**) quer alguns dos perfis individuais (**Anexo 3**) publicados na plataforma confirmam este retrato:

- “*Hasta el año pasado estudiamos Inglés pero ahora sólo aprendemos Español.*” (**Anexo 2**)
- “*Comprendo un poco de inglés y estudio español.*” (A5³⁶; **Anexo 3**)
- “*Estudio Español pero yo he estudiado Inglés.*” (A6; **Anexo 3**)

Contudo, foi possível observar alguma mudança neste campo ao longo da implementação do projeto. Na verdade, quando preencheram a seu perfil individual, os alunos já tinham procedido à leitura de perfis de outros participantes, o que talvez tenha levado a ligeiras alterações relativamente ao seu grau de compreensão de línguas. Observemos o seguinte trecho:

- “*Ahora estudio español, pero ya he estudiado inglés. Comprendo un poco de italiano y francés (...).*” (A7; **Anexo 3**)

Até este momento, nenhum dos participantes dissera compreender francês. Pelo contrário, os alunos que, na questão 6, parte I da *Mi Biografía Lingüística*, referiram a língua francesa como uma língua falada no seu meio, também referiram não saber nada sobre ela. Assim, esta declaração poderá indiciar que o contacto com textos nessa língua poderá, eventualmente, ter despoletado alguma consciência relativamente ao grau de compreensão de línguas que a aluno desconhece formalmente.

Na verdade, a abertura à diversidade linguística e cultural, na generalidade, não foi imediata. Alguns excertos dos exercícios de expressão escrita realizados em sala de aula no dia 17 de fevereiro de 2014 (**Anexo 4**), aquando do início da sessão “*Poliglotta? No, plurilingüe!*”, deram-nos alguns indícios de uma predisposição limitada relativamente à participação deste grupo na sessão.

- “*Yo no debo ir mucho a Galanet, porque no tengo tiempo para ir a net (...) también no gusto destas cosas (redes sociales...) Yo a voy tentar ir la fazer alguns foros e nada más (...)*” (A1)
- “*Yo no suelo participar en chats pero voy a intentar participar para aprender más lenguas.*” (A2)

³⁶ Os alunos encontram-se identificados de A1 a A8, de forma a preservar a sua identidade.

- “No suelo mucho de participar en chats, depende se tengo tiempo participo se no tengo tempo no participo.” (A5)

No entanto, também nos deram pistas sobre as expectativas do que poderiam adquirir com a sua participação, nomeadamente no que diz respeito às possibilidades de aprendizagem sobre outras línguas e culturas:

- “En las interacciones plurilingües, podemos hablar con personas de muchas lenguas y aprenderlas, podemos conocer personas de diversas culturas y aprender cosas de nuevas culturas diferentes.” (A2)
- “(...) puedo aprender otras lenguas, abrir mis horizontes en cuestión de las lenguas.” (A3)
- “En las interacciones plurilingües yo cryo que se puede sacar muchas ventajas, como por ejemplo aprender un poco de otras lenguas (...) es importante en mi futuro saber un poco de Francés y también de otras lenguas que se hablan en la plataforma. También (...) podemos aprender muchas cosas sobre la cultura de los otros países.” (A6)
- “Las interacciones plurilingües son muy utiles, pues podemos chatear con otras personas de otros países, para esclarecer algunas dudas, acerca de su lengua, o de su país, como también vice-versa.” “Tanbién es muy útil para aprender nuevas lenguas.” (A7)

De facto, a leitura de várias mensagens depositadas na plataforma Galanet durante a sessão em que participaram deram-nos sinais de abertura dos alunos à diversidade linguística e cultural, de desejo de saber sobre o Outro, com várias manifestações de quererem conhecer outras pessoas, suas línguas e culturas, reforçadas pelo uso de sinais de pontuação e da *netiqueta*. Assim se abrem portas ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem plurilingue e pluricultural:

- Perfil de equipa (**Anexo 2**):
 - “Queremos conocer a personas de otros países y aprender sobre vuestras culturas.
¡Hasta pronto!”
- Perfis individuais (**Anexo 3**):
 - “Quiero aprender sobre vuestras lenguas y culturas.” (A1)
 - “Me gusta el español. Espero conocer muchas personas y conocer varias culturas.” (A2)

- “*Me gustaría conocer las personas que están en este proyecto personalmente.*” (A3)
- “*Espero conocer mucha gente (:*” (A5)
- “*Estudio Español pero yo he estudiado Inglés.*” (A6)
- “*(...) también me gusta aprender cosas nuevas, principalmente recetas y lenguas (jaunque no soy muy buena! xD), de hacer amigos nuevos.*” (A7)
- “*Espero que os divirtáis porque yo soy muy divertido.*” (A8)

- Mensagens extra-aula nos fóruns (**Anexo 11**):
 - “*Bem, a minha língua materna é o português. Falo também espanhol e inglês. Gostava de aprender o italiano (que é muito parecido com o português, por isso penso que seja mais fácil xD) e francês.*” (A7 - Fórum *Les langues que nous parlons !!*)

Igualmente, várias mensagens deixadas nos diversos fóruns são reveladoras do desejo de se darem a conhecer e de dar a conhecer as suas realidades, como podemos constatar pelas intervenções postadas e que constam nos anexos **6** e **11**.

Entre os fóruns abertos na fase 1 (ver **Quadro 4**), os alunos participaram nos seguintes: *Ci presentiamo* (seis participações), *Dai! Parliamo di sport* (quatro participações), *Hablamos de nuestra ciudad* (três participações), *Qual é sua série de televisão favorita?* (duas participações), *I film che vi hanno appassionato di più* (uma participação), *Letteratura* (uma participação), *Quel a été votre plus beau voyage?* (uma participação) e *Ce que j'aime, ce que je deteste* (uma participação). Seguidamente, apresentamos alguns exemplos nos quais é possível ver que os alunos partilharam os seus gostos e o seu meio:

- “*Hola! A mi me gusta mucho fútbol, soy del Sporting CP. me gusta mucho correr, competir. No me gusta perder en ninguna competición.*”
(A2 – Fórum *Dai! Parliamo di sport*; **Anexo 6**)
- “*Me gusta mucho jugar al fútbol y jugar en ordenador tambien dormir yo detesto comer legumes.*”
(A3 – Fórum *Dai! Parliamo di sport*; **Anexo 6**)
- “*Olá*
Eu vivo em Soure, Distrito de Coimbra, que é uma cidade repleta de monumentos e também cidade da famosa Universidade de Coimbra. Coimbra também tem uma equipa de Futebol que é a Academica. É uma cidade muito bonita para visitar...recomendo!”
(A6 – Fórum *Hablamos de nuestra ciudad*; **Anexo 11**)

A principal língua de expressão nos fóruns utilizada pelo nosso grupo de participantes foi o português, com exceção das participações em língua espanhola pedidas no âmbito do desenvolvimento de competências específicas da área disciplinar (**Anexos 2, 3, 6 e 9**). No entanto, foi possível observar trocas plurilingues espontâneas com alguma mistura linguística, o que poderá indiciar o desejo de aprender e de se exprimir em outras línguas, assim como um apelo à participação em língua espanhola:

- “*Hola a todos :)
Bueno... A um programa que gosto muito de ver que se chama "Vale Tudo"!(Deixarei uma foto).
Mas as minhas series preferidas são: "Supernatural" e "Once Upon a Time"
(Deixarei fotos de cada).
E as vossas? Também gostam destas series? ;)
Besos*”

(A7 – Fórum *Qual é sua série de televisão favorita?*; **Anexo 11**)

Também foi possível observar o inverso. Ou seja, também encontramos indícios de outros participantes que manifestam uma clara afetividade relativamente à língua portuguesa. Em seguida, apresentamos um excerto do *chat* (**Anexo 12**), realizado no dia 6 de março, no qual podemos assistir à “conversa” entre uma participante italiana e um elemento do nosso grupo:

(...)
[21:01:54][CarlaN] *Ola D.*
(...)
[21:02:53][D.L] *Ola CarlaN :)*
(...)
[21:03:07][CarlaN] *Come state in Portogallo? Todo bem?*
(...)
[21:03:46][D.L] *Tudo bem por aqui e por ai?*
[21:03:59][CarlaN] *Tudo bem, obrigada*
[21:04:07][CarlaN] *Que lindu o portuges*
(...)

Assistimos, aqui, a duas situações de sujeitos plurilingues que procuram comunicar com outros sujeitos plurilingues romanófonos num contexto em que o plurilinguismo é aceite e incentivado: os repertórios linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal não são considerados como imperfeitos, mas como uma oportunidade para interagir com o Outro (Melo, 2006: 149).

Esse desejo de conhecer o Outro, de se dar a conhecer, de partilhar e contrastar realidades está também presente quer na disponibilidade para participar no projeto final, na fase 2 (ver **Anexo 7**), quer posteriormente, em algumas das propostas de trabalho apresentadas (**Anexo 11**), propostas essas feitas em função dos temas escolhidos na fase 2 para integrar o “*Dossier de prensa*”:

- “*OLÁ!!! Como está a chegar a Páscoa podíamos falar sobre os vários típicos pratos o nosso país, cada um falava dos pratos do seus pais relacionados com a pascoa, mas é só uma sugestão. Nada de mais. Obrigado.*”

(A1 – Fórum *Alla scoperta dei piatti regional*; **Anexo 11**)

- “*Ola a todos :)*”

Eu gostaria de tratar um assunto da década de 70 e estou a pensar num acontecimento que mudou o meu pais (Portugal)!

Adeus C.”

(A7 – Fórum *Viajar en el pasado*; **Anexo 11**)

Os trabalhos finais que integraram o “*Dossier de prensa*” denunciam esse anelo de partilha e de contraste, como podemos ver pelos títulos dos trabalhos publicados: “*Estado Novo vs. Dictadura Franquista*”, “*La Semana Santa en España*”, “*Mercedes*” (não esqueçamos que quatro dos alunos são do curso de Mecânica), e os trabalhos “*La Semana Santa – Torrijas*” e “*A Páscoa à mesa em Portugal*”, estes dois últimos realizados pelo mesmo aluno. Estes trabalhos integram o **Anexo 9**. Para além destes trabalhos terem desenvolvido a competência comunicativa e intercultural, conforme previsto pelo programa da área curricular e proposto pelo QECR, temos aqui presente a abordagem do processo de aprendizagem linguística em IC apontado pela plataforma Galanet: *co acional; comunicativa e cognitiva; plurilingue e “co-cultural”* (Araújo e Sá, 2011: 27).

Este atenuar entre as poucas expetativas de participação iniciais e a crescente curiosidade de conhecer e contactar com o Outro é corroborada pelas respostas dadas no inquérito final (**Anexo 10**), na parte I Sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”, questão 1., sobre as atividades que mais gostaram na sessão em que participaram. No **Quadro 11**, apresentamos uma síntese da classificação das atividades que os alunos mais apreciaram na sessão, numa escala de 1 a 5³⁷.

³⁷ Lembramos a escala: 1 concordo plenamente // 2 concordo // 3 sem opinião // 4 discordo // 5 discordo plenamente.

	1	2	3	4	5
a) Participar nos fóruns.	2	3	2	1	0
b) Participar nos <i>chats</i> .	1	2	5	0	0
c) Ler os perfis de outras equipas.	2	5	1	0	0
d) Ler os perfis de outros participantes.	1	5	2	0	0
e) Fazer o meu perfil e o perfil da minha equipa.	1	3	2	1	1
f) Enviar <i>emails</i> .	1	3	2	1	1
g) Discutir e organizar o trabalho final.	1	2	4	1	0
h) Elaborar o trabalho final.	1	3	4	0	0

Quadro 11: Níveis de concordância com as atividades que mais gostaram na sessão Galanet

Os dados obtidos permitem-nos concluir que há uma grande dispersão de opiniões entre o “concordo plenamente” e o “sem opinião” relativamente às alíneas **a) Participar nos fóruns**, **e) Fazer o meu perfil e o perfil da minha equipa**, **f) Enviar emails** e **g) Discutir e organizar o trabalho final**. Contudo, o “discordo” e “discordo plenamente” foram apenas assinalados por um (alíneas **a** e **g**) ou dois dos inquiridos (alíneas **e** e **f**). Relativamente à alínea **h) Elaborar o trabalho final**, vemos que quatro alunos não manifestaram opinião, enquanto quatro alunos apreciaram esta atividade. Esta flutuação nas respostas está, possivelmente, relacionada com o facto de três alunos não terem apresentado o trabalho final e com o próprio perfil da turma, cuja caracterização foi apresentada no capítulo anterior. Como vimos, a generalidade do grupo é pouco empenhada na realização das tarefas propostas e manifesta dificuldades de expressão escrita, do domínio de estruturas linguísticas e gramaticais. Assim, pensamos que as suas dificuldades poderão ter constituído um entrave à sua exposição. Acresce que a maioria não participou nos *chats* (ver **Tabela 6**). Deste modo, podemos ver que cinco alunos assinalaram “sem opinião” na alínea **b**.

Em sentido inverso, a maioria dos participantes concordou (cinco alunos) e concordou plenamente (dois alunos) ter apreciado a atividade *Ler os perfis de outras equipas*. Também apreciaram *Ler os perfis de outros participantes*, com cinco alunos a assinalar a opção “concordo” e um aluno a assinalar a opção “concordo plenamente”.

Em suma, começámos por referir que este grupo inicialmente se apresentou com um perfil e ambiente linguístico-cultural aparentemente limitado, cingindo-se aos contactos em aprendizagem formal e a uma baixa perceção das possibilidades de estabelecimentos de pontes entre as línguas. Contudo, a leitura de dados recolhidos na plataforma indicia uma crescente abertura à aprendizagem plurilingue e o desejo de interagir com outros participantes, embora com renitências. Assim, há sinais de que a participação neste projeto despoleta o interesse e a curiosidade pelo Outro, levando os participantes a

socorrer-se de estratégias metacognitivas e dos seus repertórios linguísticos e culturais para compreender e chegar a outras realidades.

3.1.2. As línguas e as culturas

Como vimos no enquadramento teórico que esteve na base deste projeto, as possibilidades de comunicação que se abrem entre falantes da mesma família linguística levaram a que Escudé e Janin (2010: 42) afirmassem que não há línguas verdadeiramente *estrangeiras*, opacas, cabendo a nós estabelecer pontes e, assim, torná-las transparentes. Foi possível identificar sinais de que os alunos conseguiram reconhecer algumas similitudes e aproximações entre as línguas presentes na sessão e na plataforma Galanet.

O quadro abaixo apresenta as categorias que nos permitiram identificar a consciência de semelhanças linguísticas entre línguas aparentadas por parte dos alunos e os respetivos dados analisados.

As línguas e as culturas		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
2.1. Ter conhecimentos sobre línguas aparentadas	2.1.2. Saber comparar as línguas para reconhecer as principais semelhanças linguísticas	- Excertos dos <i>chats</i> (Anexo 12); - Ficha 1 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”: questões 2, 3, 4 e 5 (Anexo 5.1); - Inquérito final: parte I, questão 4 (Anexo 10).

Quadro 12: As línguas e as culturas - categorias, subcategorias e dados recolhidos

Encontrámos alguns indícios do recurso à comparação para estabelecer semelhanças linguísticas e, assim, compreender mensagens numa intervenção de um participante do nosso grupo, durante o *chat* realizado no dia 6 de março (**Anexo 12**):

(...)

[21:42:41][*FernandaFer*] E consegues aompanhar as diferentes línguas?

(...)

[21:43:13][*D.L*] Mais ou menos, tenho alguma dificuldade mas as vezes com o sentido das outras ate e fácil

(...)

Continuando na senda de Escudé e Janin (2010: 42), há dois aspetos aos quais devemos atender para ultrapassar essa *opacidade* das línguas ditas “estrangeiras”: o contexto do ato comunicativo e a forma. Como exemplos, relativamente ao contexto, é

referido o apoio em elementos paratextuais, a presença de palavras transparentes, estrangeirismos, nomes próprios, termos geográficos... Quanto à forma, e entrando no caminho da IC, temos a transferência, a busca de aspetos linguísticos comuns, regularidades, mas também de fenómenos, de especificidades que despertam a curiosidade do aprendente. Quando essas regularidades e diferenças ocorrem dentro da mesma família de línguas, torna-se mais fácil para o aprendente estabelecer essas pontes:

(...)

[18:30:17][CarlaN] *Riesci a capire la nostra conversazione in italiano?*

(...)

[18:30:58][D.L.] *Consigno entender mais ou menos*

(...)

[18:31:28][CarlaN] *Brava D.! hai notato come l'italiano e il portoghese nello scritto sono vicini?*

(...)

[18:32:24][D.L.] *Sim, sao muito parecidos... ambos derivam do latin, nao é?*

(...)

(Excerto do *chat*, realizado no dia 17 de fevereiro, **Anexo 12**)

Este diálogo permite-nos ver que este participante tem consciência de que o facto de a língua portuguesa e de a língua italiana pertencerem à mesma família permite estabelecer correspondências, o que facilita a compreensão. Tal facto vinha a ser trabalhado durante as aulas, nas sessões II, III e IV, já descritas no capítulo anterior. Também o perfil da equipa (**Anexo 2**) e os perfis individuais (**Anexo 3**) foram realizados em português e espanhol, o que permitiu que os alunos contrastassem as duas línguas e observassem semelhanças e diferenças.

Igualmente, quisemos realizar algum trabalho mais prático para aproximar o nosso grupo das várias línguas românicas disponíveis na plataforma e promover alguma reflexão metalinguística. Assim, propusemos uma pequena ficha de trabalho, à qual chamámos “*Primeros pasos en la intercomprensión*” (**Anexo 5**), realizada na sessão V. Esta ficha era composta por cinco questões. A questão 1 consistiu em completar uma tabela com um conjunto de palavras e uma expressão nas diferentes línguas românicas disponíveis na plataforma, bastando, para tal, alterar o idioma do *interface*, tarefa em que os alunos não apresentaram dificuldades. Na questão 2, perguntámos se havia sufixos recorrentes e quais. O **Quadro 13** apresenta uma síntese das respostas recolhidas das fichas realizadas pelos alunos (**Anexo 5.1**):

Questão 2 ¿Hay sufijos recurrentes? ¿Cuáles?	
Aluno	
A1	<i>“Si. Je, ge, gio, tue.”</i>
A2	<i>“Si, -je, -ge, -gio, -tue”</i>
A3	<i>“-s en plural -ir -ge or je”</i>
A4	<i>“Si, como escribir <u>un</u> mensaje, <u>un</u> es sufijo recurrente.”</i>
A5	<i>“s → no plural ir → ge or je”</i>
A6	<i>“Si, como por ejemplo en escribir un mensaje, <u>un</u> es un sufijo recurrente, porque también esta en las restantes lenguas.”</i>
A7	<i>“-s en plural -ir -ge or je”</i>
A8	<i>“sí, “os”, “o”, “ge””</i>

Quadro 13: Respostas dos alunos à questão 2 da ficha 1 “*Primeros pasos en la intercomprensión*”

Da análise dos dados recolhidos, verificamos que os alunos detetaram alguns aspetos linguísticos comuns, nomeadamente os sufixos equivalentes *-ge*, *-je*, *-gio*, o sufixo de plural *-s* e sufixo do género masculino *-o*. Houve dois alunos que identificaram erradamente o artigo indefinido masculino singular *un* como um sufixo. Embora a nomenclatura não tenha sido a correta, é indiciário de que são capazes de identificar regularidades nas línguas românicas.

Seguidamente, os alunos foram questionados sobre as estratégias que podem ser utilizadas para diferenciar as palavras, questão 3 (**Anexo 6**). As estratégias apontadas foram as seguintes:

Questão 3. ¿Qué estrategias puedes utilizar para diferenciar las palabras?	
Aluno	
A1	<i>La similitudes.</i>
A2	<i>La similitudes de palabras.</i>
A3	<i>La estrategia es por ejemplo pelo sentido de la frase o do contexto.</i>
A4	<i>Pelo sentido de la frase</i>
A5	<i>Las estrategias que puedo utilizar para diferenciar las palabras son tentar decorar y decorar algunas palabras.</i>
A6	<i>Yo puedo utilizar la estrategia de ver cuales son las palabras parecidas con las de mi lengua.</i>
A7	<i>La estrategia es por ejemplo pelo sentido de la frase o de contexto.</i>
A8	<i>“Si tiene -s, o se esta en plural.”</i>

Quadro 14: Respostas dos alunos à questão 3 da ficha 1 “*Primeros pasos en la intercomprensión*”

Deste modo, temos três alunos que buscam semelhanças entre as línguas (um aluno especifica semelhanças com a língua materna), três alunos que se apoiam no contexto e dois no sentido da frase. Há um aluno que refere as regularidades, dando o exemplo de –s e –se para o plural. Assim, há indícios de que os alunos preferem apoiar-se nas regularidades das formas lexicais e verbais, seguido do contexto e, finalmente, nas regularidades sintáticas.

Quanto às línguas que consideram mais fáceis e mais difíceis de compreender, questão 4 e questão 5, respetivamente, notámos alguma homogeneidade nas opções e respetivas explicações dos alunos. Nos quadros seguintes (**Quadro 15** e **Quadro 16**), apresentamos as respostas dadas:

Questão 4. En tu opinión, ¿qué lengua(s) es (son) más fácil(es) de comprender? ¿Por qué?	
Aluno	
A1	<i>“Espanhol, porque já tengo algún tiempo.”</i>
A2	<i>“El español, porque es más parecido con el portugués.”</i>
A3	<i>“Más fáciles son el español, italiano y el catalán, porque son muy parecidas con el portugués.”</i>
A4	<i>“Español, Italiano y ingles porque son lenguas que aprendemos en clase e Italiano es muy parecido con español”</i>
A5	<i>“Las lenguas que son más fáciles de comprender catalán porque un poco parecido el español y el portugués”</i>
A6	<i>“La lengua que es más fácil es el Español, porque es más parecida con mi lengua materna.”</i>
A7	<i>“Las lenguas más fáciles son el español y el italiano, porque son muy parecidas a el portugués.”</i>
A8	<i>“Español, porque tiene muchas palabra parecidas as de mi idioma.”</i>

Quadro 15: Respostas dos alunos à questão 4 da ficha 1 “*Primeros pasos en la intercomprensión*”

Questão 5. En tu opinión, ¿qué lengua(s) es (son) más difícil(es) de comprender? ¿Por qué?	
Aluno	
A1	<i>“Romano, porque lá escrita.”</i>
A2	<i>“El rumano, porque es más distinto de mi lengua materna.”</i>
A3	<i>“La lengua mas dificil es el francés e también el roman.”</i>
A4	<i>“Frances porque no se nada acerca de francés.”</i>
A5	<i>“En la mi opinión son francés e italiano y romano porque tiene palabras difíceis”</i>
A6	<i>“Las lenguas que son más difíciles son el Frances y el Rumano, porque son muy diferentes de mi lengua materna.”</i>
A7	<i>“Las lenguas más difíciles son el francés, rumano y el catalán, porque las palabras son difíciles de entender”</i>
A8	<i>“Italiano, tiene muchos falsos amigos.”</i>

Quadro 16: Respostas dos alunos à questão 5 da ficha 1 “*Primeros pasos en la intercomprensión*”

Relativamente às línguas mais fáceis de compreender, questão 4, sete alunos nomeiam o espanhol, seguido da língua italiana, com três referências, e do catalão, referido por dois alunos. Quanto às razões apontadas para a facilidade de compreensão dessas línguas, seis alunos referem as semelhanças com a língua materna. Há dois alunos que referem o facto de o espanhol ser de fácil compreensão por ser uma língua que estudam. Um aluno inclui o inglês e o italiano neste grupo. Contudo, parece-nos que a referência à língua italiana como língua de estudo resultou de alguma distração durante a realização do exercício. Um aluno refere ser fácil compreender o catalão por ser um pouco parecido com o espanhol e o português enquanto outro menciona que o italiano é muito parecido com o espanhol. No respeitante às línguas mais difíceis de compreender, questão 5, destacamos que seis alunos apontam o romeno, cinco o francês, dois o italiano e um o catalão. Quanto às causas das dificuldades, dois alunos referem o facto de serem línguas que se afastam da sua língua materna, dois referem dificuldades de compreensão do vocabulário, um a escrita e um afirma não saber francês. Se, por um lado, estes dados confirmam o pouco contacto com outras línguas para além das estudadas no seu percurso escolar, por outro poderão indiciar que alguns alunos não têm consciência do parentesco existente entre as mesmas, nomeadamente entre a língua francesa, romena e portuguesa, e das suas possibilidades de correspondência e transferência recíprocas. Um aluno declara que o italiano tem muitos falsos amigos, o que exigiria uma abordagem mais aprofundada junto do inquirido para conhecer a base da sua afirmação.

Lembramos que estes resultados foram obtidos com base nas observações feitas pelos alunos nas várias línguas românicas disponíveis no *interface* da plataforma. Na verdade, durante a sessão em que este grupo participou, não houve participantes na língua romena. Também o catalão e o francês tiveram pouca expressividade. Assim, no inquérito final, quisemos saber a sua opinião sobre o seu grau de compreensão das línguas após o termo da sessão (parte I, questão 4; **Anexo 10**). Os resultados obtidos são os que se seguem, numa escala de 1 a 5³⁸:

	1	2	3	4	5
Catalão	0	3	4	1	0
Espanhol	4	3	1	0	0
Francês	0	0	4	2	2
Italiano	0	2	3	3	0

Quadro 17: Níveis de atitudes face ao grau de compreensão das línguas

³⁸ Lembramos a escala: **1** muito fácil // **2** fácil // **3** sem opinião // **4** difícil // **5** muito difícil.

A leitura dos dados analisados permite-nos verificar que quatro alunos consideram o espanhol de muito fácil compreensão, não tendo sido assinalada qualquer outra língua nesta opção. Tal dever-se-á ao facto de ser a língua de estudo, pelo que apresentará menores dificuldades. Três inquiridos acham o espanhol e o catalão fáceis e dois a língua italiana. Como vimos na análise da questão 4 da ficha de trabalho “*Primeros pasos en la intercomprensión*”, são as línguas com as quais os inquiridos conseguem estabelecer mais comparações com a sua língua materna. A opção “sem opinião” foi assinalada por quatro alunos relativamente ao catalão e ao francês, três ao italiano e um à língua espanhola. O elevado número de respostas nesta escala relativamente à língua catalã e francesa poderá estar relacionado com a pouca expressividade destas línguas ao longo da sessão. Quanto às línguas consideradas difíceis, temos três alunos que assinalaram o italiano, dois o francês e um aluno o catalão. A língua francesa foi a única referenciada como “muito difícil” por dois alunos. Nestes dois últimos pontos da escala notamos uma ligeira flutuação relativamente às respostas apresentadas na ficha de trabalho, com mais um aluno a considerar o italiano difícil e menos um a referir o francês. Esta pequena oscilação poderá indiciar que o contacto com estas línguas, ainda que pouco significativo, ao longo da sessão poderá ter influenciado a sua perceção sobre a dificuldade das mesmas.

Na base da família de línguas está a unidade e a variabilidade (Escudé, & Janin, 2010), pelo que devemos destacar as semelhanças evidentes e as diferenças sistemáticas para que os aprendentes sejam capazes de ultrapassar as fronteiras e observar formas de estabelecer pontes entre as línguas. De facto, os dados analisados permitiram-nos notar indícios de que os alunos conseguem “descompartimentar” os seus repertórios linguísticos e estabelecer pontes entre línguas de aprendizagem escolar e outras aparentemente desconhecidas, recorrendo ora à língua materna ora à sua língua de aprendizagem, o espanhol.

3.1.3. A compreensão escrita

Relativamente a esta dimensão foram recolhidos os dados que se indicam no quadro seguinte:

A compreensão escrita		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
3.1. Mobilizar estratégias de IC	3.1.1. Apoiar-se em elementos facilmente identificáveis 3.1.2. Deduzir o significado de palavras a partir de correspondências gráficas e fonológicas	- Ficha 2 “ <i>Primeros pasos en la intercomprensión</i> ”: questão 2 (Anexo 8.1); - Inquérito final: parte I, questão 5 (Anexo 10).

Quadro 18: A compreensão escrita - categorias, subcategorias e dados recolhidos

Como discutimos no capítulo 1, os alunos possuem conhecimentos de vária ordem, que variam de indivíduo para indivíduo, aos quais podem recorrer para compreender textos e enunciados, desenvolvendo, assim, a sua competência em IC (Doyé, 2005). Esta ideia vai ao encontro dos modelos de análises da CPP propostos por Andrade, Araújo e Sá *et al.* (2003) e Melo (2006), segundo os quais os sujeitos mobilizam os seus recursos linguístico-comunicativos, socioafetivos, cognitivos e de aprendizagem em situação de comunicação intercultural plurilingue, mobilizações essas que são únicas a cada indivíduo e que se reconfiguram de acordo com a situação.

De acordo com Doyé (2005), caberá ao professor auxiliar os seus alunos a desenvolver a sua competência em IC, auxiliando-os a explorar os seus conhecimentos para compreender textos e enunciados. Na sua proposta metodológica, Doyé (2005) baseou-se em Klein e Stegman (2000), Pencheva e Shopov (2003) e Reider (2002) para elaborar um sistema que procura classificar diferentes categorias de conhecimentos: geral, cultural, situacional, comportamental, pragmático, gráfico, fonológico, gramatical e lexical, dando algumas sugestões sobre como auxiliar os alunos a “descobrir” (nossas aspas) esses conhecimentos adquiridos. Não nos foi possível ser exaustivos, mas considerámos pertinente explorar algumas estratégias das quais os alunos se podem socorrer numa situação comunicativa intercultural plurilingue. Para tal, propusemos a realização de uma segunda ficha “*Primeiros passos en la intercomprensión*” (**Anexo 8**), na sessão VI. Na primeira questão, os alunos preencheram uma tabela com informação específica sobre alguns participantes na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*” nas várias línguas, retirada dos perfis presentes em “*¿Quién es quién?*”. Na segunda questão, foi pedido aos alunos que recolhessem dos textos que analisaram exemplos das estratégias que utilizaram (**Anexo 8.1**). Constatámos que este exercício não terá sido fácil de

responder, pois as tabelas foram preenchidas de forma muito lacónica e com incorreções, pelo que apresentamos no **Quadro 19** apenas as respostas dos alunos que responderam:

Estrategias	Ejemplos
Palabras transparentes	A1 – “Agradecer” A2 – “Amigos, nature” A5 – “Mi, Amo, inglese, Francese, italiano, vivo, música, tengo, tempo, libro...,vivo” A6 – “Fotografía, amigos, compras” A7 – “Francese – Spagnolo – Inglese – Portoghese Musica” A8 – “Nature.”
Deducción a partir del contexto	A1 – “Meus amics” A3 – “Meus amics” A7 – “Ma sono nato”
Conocimiento de otras lenguas (indica cuáles)	A1 – “Parlo catalá” A3 – “Parlo catalá” A7 – “Visítatelo (español)”
Conocimientos culturales, de historia y de geografía	A2 – “Red Hot Chilli Peppers” A8 – “Red Hot Chilli Peppers” A7 – “Macklemare”
Extranjerismos	A2 – “Rock” A8 – “Rock” A5 – “Blog, fashion, rock” A7 – “Rock; blog; Fashion”

Quadro 19: Algumas respostas à questão 2 da ficha 2 “*Primeros pasos en la intercomprensión*”,

A leitura das respostas transcritas indicia que os alunos compreenderam algumas estratégias nas quais se podem apoiar para entender textos e enunciados numa língua que não dominam ou desconhecem, predominando o apoio em palavras transparentes, com seis alunos a apresentarem exemplos diferentes. Relativamente às restantes estratégias, só temos dois exemplos de cada. Notámos, ainda, que não foram dados quaisquer exemplos retirados de textos em língua francesa. Este laconismo no completamento poderá denunciar que os alunos realizaram a tarefa de forma pouco aprofundada ou que era de difícil resolução, talvez porque nunca tenham refletido sobre as estratégias que utilizam ou esta competência metacognitiva não seja trabalhada em sala de aula. Deste modo, no inquérito final, voltamos a questionar os alunos sobre este tema, tendo-se obtido as seguintes respostas:

	Sim	Algumas vezes	Não	Não respondeu
a) Apoio em palavras transparentes.	2	4	2	0
b) Dedução a partir do contexto.	3	4	1	0
c) Conhecimentos da língua materna/português.	4	4	0	0
d) Conhecimentos de espanhol.	4	3	1	0
e) Conhecimentos de outra língua: <i>Italiano</i>	0	1	0	0
<i>não</i>	0	0	7	0
f) Conhecimentos de cultura geral, geografia e história.	1	2	5	0
g) Apoio em estrangeirismos.	3	1	4	0
h) Uso de dicionários e tradutores <i>online</i> .	1	3	3	1
i) Outra (indica qual): -----				

Quadro 20: Análise das respostas à questão 5 no inquérito final

Constatamos que recurso à língua materna foi a estratégia mais consensual entre todos os alunos na plataforma, que se dividiram entre o “Sim” e o “Algumas vezes”. Quatro dos inquiridos apoiaram-se regularmente nos seus conhecimentos de espanhol e três assinalaram “Algumas vezes”. Três inquiridos assinalaram “Sim” em “*Dedução a partir do contexto*” e “*Apoio em estrangeirismos*” e dois “*Apoio em palavras transparentes*”. “*Conhecimentos de cultura geral, geografia e história*” e “*Uso de dicionários online*” registaram apenas uma ocorrência cada. Na coluna “*Algumas vezes*” as opções que elencaram mais ocorrências foram as alíneas **a)**, **b)** **c)** e **d)**, já referidas, com quatro ocorrências cada, seguindo-se os conhecimentos da língua alvo e o recurso a dicionários e tradutores em linha, com três ocorrências. Dois dos inquiridos usaram algumas vezes os seus conhecimentos gerais e culturais, terminando com apenas uma ocorrência no que diz respeito ao uso de vocábulos de outros idiomas e ao apoio em outras línguas, neste caso o italiano. Em sentido inverso, sete dos inquiridos nunca recorreram a qualquer outra língua para além das que integram o seu currículo atual, cinco assinalaram “Não” relativamente ao uso dos seus conhecimentos generalistas, quatro consideram que não se apoiaram em estrangeirismos e três em dicionários e tradutores *online*. Dois dos inquiridos afirmam não se terem apoiado em palavras transparentes. As opções **b)** e **d)** registaram uma ocorrência no “Não”.

A análise das respostas dá-nos mostras de que os alunos basearam as suas estratégias nos seus conhecimentos da língua materna e da língua de estudo, nomeadamente no respeitante ao domínio lexical e gramatical, não valorizando o léxico internacional como método de compreensão. Ainda assim, metade dos alunos inquiridos

manifestou recorrer a ferramentas de apoio linguístico, o que indicia alguma preocupação em compreender um texto que não lhe parece tão óbvio. No entanto, não reconhecem os conhecimentos adquiridos em outras áreas, como na história e na geografia, como ferramentas para chegar ao sentido, o que poderá indiciar não ignorância mas alguma desvalorização do que sabem. Assim, e como defende Doyé, deverá ser o professor a propor atividades que estimulem o aluno no seu autoconhecimento:

“Therefore it would not be helpful to start from a presupposed basis of knowledge assuming that all or most of one’s pupils possess it, but much more appropriate to make them aware of the different domains of knowledge in which they could look for suitable clues.” (Doyé, 2005: 13)

Não nos podemos esquecer que a nossa intervenção decorreu numa turma da via profissional, com baixas expectativas relativamente ao seu conhecimento e percurso escolar, pelo que será importante a realização regular de tarefas linguísticas que apelem a outras áreas do conhecimento, a fim de que os alunos não tenham uma visão tão compartimentada das várias disciplinas e que os auxiliem a recorrer a todos os seus conhecimentos para compreender e comunicar com interlocutores de línguas que não dominam. Assim desenvolverão, estamos em crer, estratégias de IC.

3.1.4. A interação plurilingue

Como temos vindo a discutir, as dinâmicas de interação plurilingue e intercultural propostas pela plataforma Galanet mobilizam e reconfiguram estratégias de IC enquanto os participantes co-constroem a sua CPP, sendo esta uma das competências a atingir na aprendizagem de LE, como consta nos documentos reguladores europeus e nacionais já referidos (Araújo e Sá, 2011a). Assim sendo, caber-nos-á, agora, analisar outros momentos de interação plurilingue síncrona (*chats*) e assíncrona (fóruns) que contribuem para o desenvolvimento de outras competências, que Araújo e Sá (2011a) designa por “*ganhos aquisicionais*” (p. 38), algumas das quais já aludimos ao longo desta análise. De facto, atendendo à tripla abordagem do processo de aprendizagem de LE proposta por Galanet³⁹, estas sessões em IC levam à ativação de estratégias para compreender e fazer-se compreender, abrindo o sujeito à vontade e à disponibilidade para trabalhar com o Outro (Araújo e Sá, 2013). Estas estratégias podem ser observadas na dinâmica discursiva de intercâmbio e na gestão de problemas de compreensão nas interações plurilingues.

³⁹ Embora já tenhamos discutido a proposta pedagógica em IC da Galanet, lembramos os seus princípios: *co acional, comunicativa e cognitiva, plurilingue e “co-cultural”* (Araújo e Sá, 2011a: 27)

No **Quadro 21**, apresentamos as categorias de análise utilizadas para observar dinâmicas de interação plurilingues (efetivas e observadas) e respetivos dados analisados.

A interação plurilingue		Dados analisados
Categorias	Subcategorias	
4.1. Participar numa interação plurilingue	4.1.1. Saber inserir-se numa dinâmica discursiva de intercâmbio 4.1.2. Saber gerir problemas de compreensão na interação	Participações extra-aula nos fóruns (Anexo 11); - Excertos de <i>chats</i> (Anexo 12); - Inquérito final: parte I, questão 6 (Anexo 10).

Quadro 21: A interação plurilingue - categorias, subcategorias e dados recolhidos

Entre as várias possibilidades de observação, destacamos alguns excertos do fórum *Alla scoperta dei piatti regional* (**Anexo 11**), fase 4, em que um dos participantes do nosso grupo interpela a equipa, tendo em vista a planificação da tarefa final, e se manifesta perante o trabalho desenvolvido:

- “*OLÁ!!! Como está a chegar a Páscoa podíamos falar sobre os vários típicos pratos o nosso país, cada um falava dos pratos do seus pais relacionados com a pascoa, mas é só uma sugestão. Nada de mais. Obrigado.*”

(24/03/14 13:42)
- “*Olá!! Nunca pensei que fosse o escolhido mas tass, espero fazer um bom trabalho e que agrade a todos. Quando poderem enviem algumas coisas para eu poder começar a organizar as coisa, vou enviar o meu email para enviarem as coisas se quiserem p_____@hotmail.com*

Obrigado e bom trabalho”

(28/03/14 14:29)
- “*Boa tarde!! Muito obrigado, acho que trabalhamos bem foi uma experiencia muito interessante e quem sabe se um dia nao nos vemos por ai :D. Mais uma vez obrigado. Resto de um bom trabalho. Beijos e abraços.*”

(22/04/14 13:10)

Assistimos, nestes trechos, a um “*sentimento de pertença a uma comunidade de comunicação e de aprendizagem da IC*” (Araújo e Sá, 2011a: 41), visível na vontade de contribuir para a concretização do trabalho de grupo, por exemplo, quando o aluno apresenta uma proposta que “*é só uma sugestão. Nada de mais.*” São perceptíveis, ainda, “*rituais relacionais*” (*Idem, ibidem*) através da presença de marcas de cortesia abundantes (“*Obrigado e bom trabalho*” ou “*Mais uma vez obrigado. Resto de um bom*

trabalho”), de expressões de orgulho (“*Nunca pensei que fosse o escolhido mas tass, espero fazer um bom trabalho e que agrade a todos.*”), de desejo de integração no grupo (“...acho que trabalhamos bem foi uma experiencia muito interessante...”) e de votos de reencontro (“...e quem sabe se um dia nao nos vemos por ai...”), manifestações reveladoras da vontade de construir relações e de inclusão nesta comunidade. Ainda a mobilização de outros recursos, como os *smileys* e a pontuação expressiva, com o intuito de enriquecer as suas mensagens, poderá indiciar a necessidade de contextualizar a sua mensagem, que, de outro modo, poderia passar despercebida ou gerar ambiguidade e ameaçar a co-construção da IC (*Idem*: 43).⁴⁰

Nos *chats*, as possibilidades de observação das várias vertentes da CPP são ainda mais visíveis, já que se tratam de “conversas” (nossas aspas) em tempo real durante a quais os participantes têm de ativar os seus repertórios para comunicar e compreender o Outro, através de “*um intenso trabalho cognitivo-estratégico, sustentado pela implicação afectiva e pelos recursos comunicativos que colectivamente constroem*” (Araújo e Sá, 2011a: 43). Apresentamos um excerto onde é visível a “*gestão do difícil de dizer/compreender*” (*Idem, ibidem*) que um dos nossos alunos e os seus interlocutores fazem para se “intercompreenderem”:

(...)

[18:45:08][MariaCristinaS] Cosa ne pensano D.L e Susana di "GLI ANGOLI DEL NOSTRO PARADISO"?

(...)

[18:46:47][D.L] Nao sei o que e isso

(...)

[18:47:43][MariaCristinaS] D.L è una idea: ogni equipe scrive o mette immagini o video descrivendo cosa è per essa il suo proprio paradiso

(...)

[18:48:01][MariaCristinaS] D.L, è un lavoro creativo

[18:48:08][AntonellaF] Gli ANGOLI DEL NOSTRO PARADISO: POESIA, MUSICA, PAESAGGI, PERSONE, GASTRONOMIA, Sì con il filo conduttore del vostro modo di vedere/vivere ma sempre con un'attenzione agli aspetti culturali, linguistici

(...)

[18:48:36][D.L] Ah esta bem!

[18:48:47][MariaCristinaS] D.L, te gusta?

⁴⁰ A evolução da participação deste aluno ao longo do projeto é particularmente interessante. Na secção 3.1.1., deste capítulo, foi um dos alunos que manifestou desinteresse em participar: “*Yo no debo ir mucho a Galanet, porque no tengo tiempo para ir a net (...)* Yo a voy tentar ir la fazer alguns foros e nada más (...).” Contudo, acabou por se tornar num dos alunos mais colaborantes.

(...)

[18:49:06][D.L] Sim

(Excerto do chat realizado em 17/02; **Anexo 12**)

Neste excerto, assistimos à adoção de um procedimento estratégico com o objetivo de resolver um problema de compreensão: D.L. não compreendeu a proposta para tema geral do dossiê de imprensa, "GLI ANGOLI DEL NOSTRO PARADISO", dizendo "Nao sei o que e isso". Na procura do compreender e fazer-se compreender, os seus interlocutores explicitaram-no para que se tornasse claro, manifestando, assim, vontade de colaborar na superação de eventuais dificuldades linguísticas que podem surgir numa interação plurilingue e pluricultural virtual.

Há, também, indícios de que a participação continuada pode levar a uma maior abertura e a uma vontade progressiva de colaborar no projeto final. Por exemplo, ainda durante o *chat* atrás referido, foi solicitado aos intervenientes que propusessem temas para o trabalho final. A resposta de D.L foi a seguinte:

[18:29:55][D.L] Nao sei, eu nao sou muito boa para dar temas, ahah

Contudo, no *chat* realizado no dia 27 de fevereiro, o aluno já manifestou a sua escolha e explicou o porquê:

[20:30:44][D.L] Eu votei em gastronomia porque adoro cozinhar e conhecer outras gastronomias:D

Nestes excertos, tal como observámos nas mensagens anteriores, assistimos ao recurso à *netiqueta* e a interjeições para reforçar e aclarar a situação de comunicação e evitar ambiguidades ou conflito. Aliás, são abundantes as manifestações explícitas de entrar em contacto e até a referenciação ao interlocutor, reveladores de um desejo de construção de relações e de se inserir na dinâmica discursiva do grupo (Araújo e Sá, 2013). Como exemplo, apresentamos um excerto do *chat* realizado no dia 6 de março (**Anexo 12**), onde podemos ver como D.L interagiu inicialmente:

(...)

[21:01:54][CarlaN] Ola D.

(...)

[21:02:53][D.L] Ola CarlaN :)

(...)

[21:07:50][GiusCo] Hola D.,que tal? estás bien?

(...)

[21:09:18][D.L.] Bem, obrigada...e contigo GiuCo?

(...)

[21:09:41][GiusCo] Estoy astante bien D.L,Gracias

(...)

Em síntese, os excertos das interações plurilingues apresentados põem em evidência alguns indícios de competências que são mobilizadas e que também contribuem para o desenvolvimento de estratégias de IC. É de notar que os alunos tiveram noção destas aquisições, como podemos ver pelas respostas à questão 6 do inquérito final (**Anexo 10**):

	1	2	3	4	5
a) Proporcionou-me uma maior abertura a outras culturas e países, numa perspetiva intercultural e de respeito pelo Outro.	0	6	1	1	0
b) Aprendi que é possível compreender outras línguas a partir dos meus conhecimentos linguísticos.	1	4	3	0	0
c) Contactei com pessoas de outras nacionalidades.	2	3	3	0	0
d) Desenvolvi estratégias para comunicar com falantes de outras línguas que não domino.	0	3	4	1	0
e) Esta participação contribuiu para a minha aprendizagem da língua espanhola.	0	6	1	1	0
f) Adquiri alguns conhecimentos de outras línguas românicas.	0	3	4	1	0
g) Ganhei mais confiança para comunicar com falantes de outras línguas.	0	3	4	1	0
h) Fui responsável e autónomo(a) no cumprimento das tarefas que me foram atribuídas.	1	3	2	2	0
i) Desenvolvi as minhas competências em TIC.	0	3	5	0	0

Quadro 22: Níveis de concordância com as afirmações relativas à identificação de mais-valias adquiridas com a participação no projeto⁴¹

Atendendo a que a incidência sobre o “discordo” e o “discordo plenamente” é praticamente inexistente, focaremos a nossa atenção nas afirmações que colheram maior número de “concordo plenamente”, “concordo” e “sem opinião”. Deste modo, as afirmações com as quais os alunos manifestaram mais acordo foram “Proporcionou-me uma maior abertura a outras culturas e países, numa perspetiva intercultural e de respeito pelo Outro” e “Esta participação contribuiu para a minha aprendizagem da língua espanhola”, em *ex équo*, seguidas de “Aprendi que é possível compreender outras línguas a partir dos meus conhecimentos linguísticos” e “Contactei com pessoas de outras nacionalidades”, também em *ex équo*. A escolha primordial destas afirmações pelos alunos vai ao encontro de tudo o que tem sido dito sobre as potencialidades da

⁴¹ Lembramos a escala: 1 concordo plenamente // 2 concordo // 3 sem opinião // 4 discordo // 5 discordo plenamente.

integração de um projeto em IC em aula de ELE: permite o desenvolvimento da competência comunicativa, plurilingue e intercultural enquanto expandem a sua consciência metalinguística, metacognitiva e metacomunicativa. Já metade ou mais dos inquiridos selecionou “sem opinião” nas afirmações “Desenvolvi as minhas competências em TIC”, “Desenvolvi estratégias para comunicar com falantes de outras línguas que não domino”, “Adquiri alguns conhecimentos de outras línguas românicas” e “Ganhei mais confiança para comunicar com falantes de outras línguas”. As respostas relativamente a estas três últimas alíneas poderão dever-se ao facto de a generalidade do grupo não ter participado nos *chats*.

Este misto de prática e de aprendizagem de IC permitido pelas situações comunicacionais geradas na plataforma Galanet mostra que esta proposta pedagógica vai para além do desenvolvimento da competência comunicativa em LE. Integra e ativa a mobilização de diferentes saberes, capacidades e atitudes, tanto linguístico-comunicativos, como afetivos, estratégicos e de interação que, embora de forma particular a cada indivíduo, o auxiliam a inserir-se numa dinâmica discursiva de intercâmbio plurilingue, durante a qual aprende a compreender e a fazer-se compreender.

3.2. Perceção dos alunos relativamente ao projeto

No ponto anterior, debruçámo-nos sobre a análise de vários documentos produzidos pelos alunos ao longo do projeto de tipo investigação-ação, que nos apontaram para o desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem em IC. Tal deveu-se à integração de uma sessão na plataforma Galanet nas atividades desenvolvidas no âmbito da unidade didática “Cidadãos europeus”, subordinada ao tema aglutinador “*o reconhecimento das idiosincrasias culturais e dos valores associados ao plurilinguismo e multiculturalismo neste espaço que nos agrupa como cidadãos.*” (Ministério da Educação, 2006: 48). Atendendo ao tema geral e à preparação da participação na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”, propusemos várias atividades que almejaram:

- auxiliar os alunos a desenvolver algumas habilidades em IC;
- sensibilizar para as particularidades das comunicações virtuais plurilingues;
- refletir e sensibilizar para as estratégias das quais nos podemos socorrer quando em situação de comunicação numa língua (românica) que não dominamos ou desconhecemos.

Entre elas, destacamos o visionamento de dois excertos do filme “*Un Franco, 14 Pesetas*” (**Anexo 18**) e um pequeno vídeo, “*Un día en la vida de un Erasmus*” (**Anexo 21**) a partir dos quais puderam observar algumas estratégias de comunicação entre falantes que não dominam a língua dos seus interlocutores bem como obstáculos linguísticos e culturais.

No que toca ao recurso à plataforma Galanet, a análise de excertos de um fórum e de um *chat* (**Anexo 20**) e a realização de um exercício de expressão escrita (**Anexo 4**) permitiram aos alunos identificar as particularidades e vantagens da comunicação virtual plurilingue síncrona e assíncrona. O perfil da equipa (**Anexo 2**) e os perfis individuais (**Anexo 3**) elaborados em português e espanhol permitiram que os alunos contrastassem as duas línguas e observassem similitudes e diferenças. Leram, ainda, um texto retirado da sessão “*Oglindã do mondo romance*” (**Anexo 23**), sobre situações em que participantes portugueses e espanhóis da referida sessão se apoiaram nos seus repertórios linguísticos para comunicar em países romanófonos, para concluir que muito do êxito comunicativo se deveu ao facto de serem línguas românicas. Este texto serviu-nos de trampolim para rever alguns tempos do passado e trabalhar a expressão escrita. Procedeu-se, também, ao despertar da consciência metalinguística e metacognitiva através da realização de fichas de trabalho sobre estratégias em IC (**Anexos 5 e 8**). A participação na sessão Galanet culminou com a elaboração dos trabalhos que integraram o dossiê de imprensa da sessão (**Anexo 9**), que não só mobilizaram conteúdos da disciplina como permitiram o contraste com a língua e cultura espanhola, numa perspetiva intercultural, promoveram o relacionamento interpessoal e a consciência da cidadania europeia, com recurso às novas tecnologias .

Resumindo, as tarefas realizadas trabalharam o desenvolvimento da competência comunicativa em língua espanhola numa vertente plurilingue e intercultural, dentro do tema aglutinador, integrando todos os objetivos previstos no programa curricular.

Seguidamente, apresentaremos os dados recolhidos do inquérito final (**Anexo 10**) que nos permitiram aceder à opinião dos alunos no que concerne ao projeto desenvolvido. Numa primeira parte (ponto **3.2.1.**), procederemos à identificação dos objetivos do programa da disciplina de Espanhol que consideraram ter sido trabalhados em cada atividade. Na segunda parte (ponto **3.2.2.**), apresentaremos as atividades que mais e menos apreciaram em todo o projeto, bem como os fatores que consideraram ter condicionado a sua participação na sessão Galanet.

3.2.1. Cumprimento dos objetivos consignados no programa da disciplina

Quisemos saber qual a perceção dos alunos sobre os objetivos atingidos com as atividades realizadas, nomeadamente no respeitante às desenvolvidas no âmbito da plataforma Galanet. Para tal, no inquérito final (**Anexo 10**), inserimos uma questão (parte II, questão 1) que consistiu em assinalar os objetivos do programa (simplificados) que consideravam terem sido trabalhados em cada atividade, a saber:

- a) Compreender e produzir diferentes tipos de textos (escritos e orais).
- b) Reconhecer os valores relacionados com o plurilinguismo e o multiculturalismo.
- c) Desenvolver uma perspetiva intercultural das línguas e culturas.
- d) Desenvolver o sentido de responsabilidade e a consciência europeia.
- e) Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas.
- f) Utilizar as TIC.

O **Quadro 23** apresenta o número de ocorrências na respetiva atividade para cada objetivo. Uma vez que nos interessa compreender as potencialidades da integração de um projeto plurilingue em IC, destacamos estas atividades a negrito.

Sessões	Atividades	Objetivos						Não Sei
		a)	b)	c)	d)	e)	f)	
Sessão 1 (10/02)	• Leitura e compreensão do texto <i>"Soy europeo, pero..."</i> .	5	4	5	4	1	0	0
	• Webquest sobre a EU.	2	4	2	1	0	1	0
	• Jogo interativo <i>"Vamos a explorar Europa"</i> .	2	0	3	1	1	3	1
	• Viagem pela sessão <i>"Poliglotta? No, plurilingue"</i> : - visita a <i>"Quién es quién"</i> para contacto com o perfil de algumas das equipas e participantes; - preenchimento do perfil da equipa da turma.	3	2	4	1	1	3	0
Sessão 2 (11/02)	• Visionamento de excertos do filme <i>"Un Franco, 14 Pesetas"</i> .	2	4	4	1	3	0	0
	• Sessão GALANET: - preenchimento do perfil individual dos alunos da turma; - participação nos fóruns.	4	2	2	2	0	3	0
Sessão 3 (17/02)	• Análise de excertos de um fórum e de um chat da plataforma GALANET	2	3	3	0	2	0	2
	• Exercício de expressão escrita sobre a sua familiaridade com a comunicação virtual e motivações para participar na plataforma GALANET.	3	1	1	2	0	1	2

Sessão 4 (18/02)	• Visionamento do vídeo “ <i>Un día en la vida de un Erasmus</i> ”.	1	4	2	2	2	1	2
	• Leitura e compreensão de um texto adaptado de um fórum em GALANET (Fórum <i>Gostaria de dividir com vocês uma experiência que vivi aqui em Lyon en sesión Oglindã do mondo romance</i>).	3	2	2	3	1	1	2
	• Revisão dos tempos do passado a partir do texto.	5	1	1	0	1	1	1
Sessão 5 (25/02)	• Sessão GALANET: - exercício sobre os primeiros passos na intercompreensão; - participação nos fóruns/ eleição do tema geral; - exercício de expressão escrita para publicar num fórum da sessão.	6	3	2	2	2	4	0
Sessão 6 (10/03)	• Leitura de um texto sobre como melhorar a expressão escrita e identificação de estratégias.	5	0	1	0	5	0	0
	• Expressão de obrigação.	5	2	1	2	1	0	0
	• Autocorreção dos textos publicados nos fóruns /Elaboração de um novo texto.	5	0	0	0	0	2	1
	• Sessão GALANET: - inscrição no tema em que cada aluno deseja participar; - resolução de uma ficha de trabalho (com base em “<i>Quién es quién</i>”) sobre os primeiros passos na intercompreensão.	4	3	3	1	1	4	0
Sessão 7 (01/04)	• Elaboração dos trabalhos finais para o dossiê de imprensa.	7	2	1	3	5	2	0
	Número de ocorrências por objetivo:	64	37	37	25	26	26	11
	Número de ocorrências por objetivo nas atividades da sessão GALANET:	29	17	17	12	12	17	4

Quadro 23: Objetivos assinalados por atividade

Como podemos ver, todos os objetivos foram assinalados, com especial incidência sobre “Compreender e produzir diferentes tipos de textos (escritos e orais)”, seguido de “Reconhecer os valores relacionados com o plurilinguismo e o multiculturalismo” e “Desenvolver uma perspetiva intercultural das línguas e culturas”, com o mesmo número de ocorrências. Quanto aos três últimos objetivos, há um número de ocorrências aproximado no que respeita ao total das atividades desenvolvidas na unidade temática. Comparando com as atividades baseadas na plataforma Galanet, “Utilizar as TIC” apresenta um número ligeiramente superior de ocorrências (17), em relação a “Desenvolver o sentido de responsabilidade e a consciência europeia” (12) e “Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas” (12).

Creemos que a leitura destes dados é indiciária de que o trabalho pedagógico realizado nesta plataforma de comunicação virtual romanófono se coaduna, na perspetiva dos alunos, com os objetivos propostos no programa de Espanhol Componente de Formação Sociocultural (2006). De facto, os alunos utilizaram a língua alvo em situações autênticas com o objetivo final de colaborar na realização de um projeto comum, recorrendo às tecnologias de informação. Tratando-se de um projeto plurilingue, os

alunos mobilizaram a sua competência metalinguística, metacognitiva e metacomunicativa, convocando diferentes saberes. Assim, podemos dizer que os alunos trabalharam o desenvolvimento da CPP e da competência comunicativa em língua espanhola enquanto compreendiam as idiosincrasias culturais e os valores associados ao plurilinguismo e multiculturalismo no espaço europeu que nos agrupa como cidadãos, tema da unidade.

3.2.2. Atividades mais/menos apreciadas no projeto e constrangimentos na participação na sessão Galanet

Depois da análise dos dados recolhidos que nos permitiram averiguar possíveis vantagens na participação numa sessão Galanet e compreender algumas possibilidades de integração de um projeto em IC em aulas de ELE, passaremos, de seguida, a apresentar os dados obtidos no inquérito final (**Anexo 10**) às questões 2 e 3, da segunda parte, para saber quais as atividades mais e menos apreciadas pelos alunos. Apresentaremos, ainda, as respostas às questões 2 e 7, da parte I, sobre constrangimentos à sua participação e disponibilidade para participar numa nova sessão. Lembramos que este inquérito foi anónimo para não condicionar as respostas dos alunos e que as transcrições apresentadas estão fiéis aos originais.

Com relação às questões 2 e 3, estas consistiam em duas questões abertas, sendo que na primeira era pedido aos alunos que indicassem as duas atividades preferidas e explicassem porquê, enquanto na questão 3 deveriam referir as duas atividades de que gostaram menos e também explanassem as suas razões. Os **Gráficos 9 e 10** sumariam as respostas dadas:

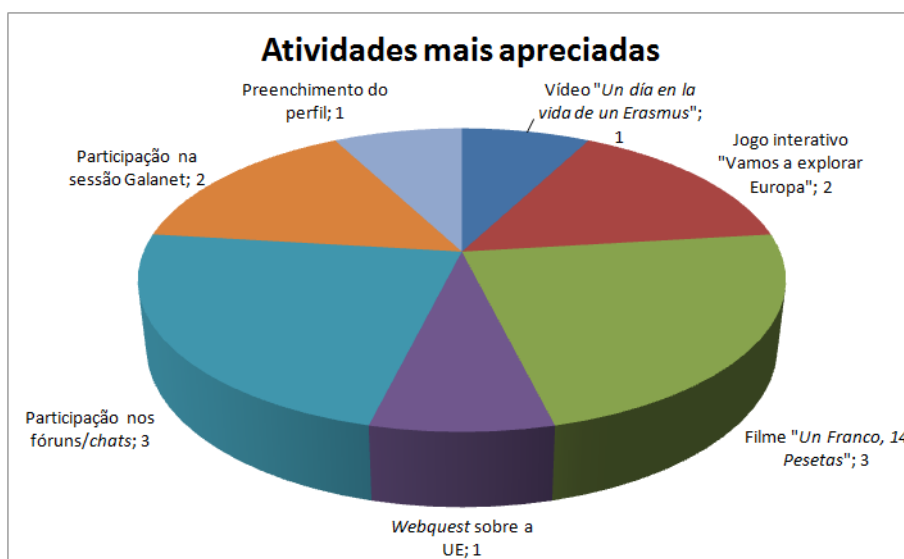


Gráfico 9: Atividades mais apreciadas em toda a unidade

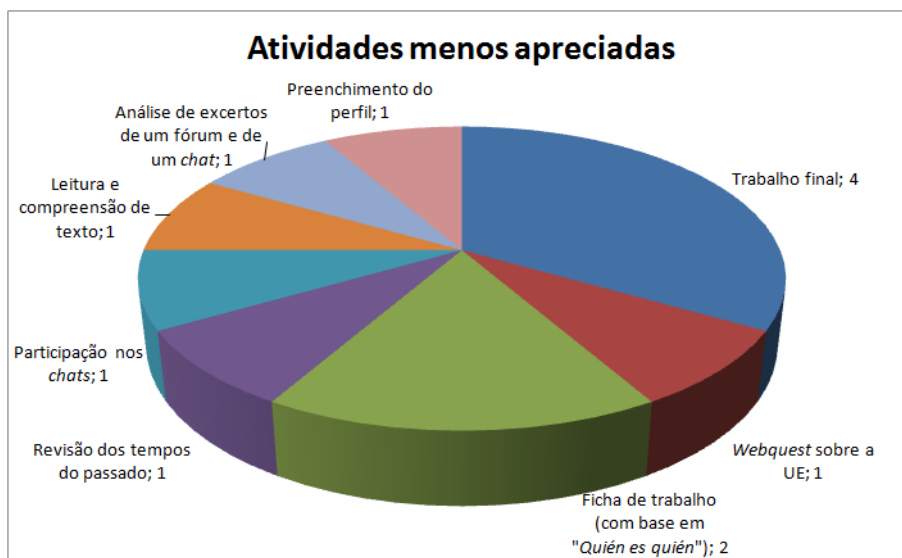


Gráfico 10: Atividades menos apreciadas em toda a unidade

Refira-se que nem todos os alunos apresentaram duas atividades, em ambas as questões, assim como nem todos apresentaram justificações.

Quanto às atividades mais apreciadas no âmbito da sessão Galanet, podemos verificar que seis alunos manifestaram apreço pelas atividades realizadas, nomeadamente a participação nos fóruns e nos *chats* (3), a participação em geral (2) e o preenchimento dos perfis (1). Quanto à participação nos fóruns e *chats*, houve quem considerasse que “*contribuíram para melhorar o vocabulário*” (A4), “*foi divertido*” (A7) ou “*aprendemos tradições de outros países e conhecemos gente nova*” (A8). Quanto às atividades que não gostaram, quatro alunos destacaram os trabalhos finais e dois alunos referiram a resolução da ficha de trabalho 2 “*Primeros pasos en la intercomprensión*” (com base em “*Quién es quién*”), realizada na sessão VI. Resumidamente, as razões apontadas foram não gostar de realizar trabalhos, havendo um inquirido que justificou que “*era demasiado pequeno o limite de power-points e não dava para falar muito*” (A8). No entanto, desconhecemos a origem desta ideia. As outras atividades menos apreciadas apresentaram uma ocorrência cada, a saber: a elaboração do perfil [“*porque não sabia o que por*” (A8)] e os *chats* (“*por causa do horário se não me engano não participei em nenhum*”[A5])

Outras atividades mais apreciadas no âmbito da unidade foram o visionamento de excertos do filme “*Un Franco, 14 Pesetas*” (3) e o jogo interativo “*¡Vamos a explorar Europa!*” (2). Relativamente à preferência pela primeira atividade, para além de “*gosto de ver filmes*” (A1) e “*torna-se mais divertido*” (A6), destacamos um aluno que refere “*porque ilustra as dificuldades das pessoas na integração de outras culturas*” (A2). O jogo interativo foi considerado “*divertido*” (A6). Houve um aluno que apreciou o *webquest* pois

“era um jogo que punha a nossa cultura à prova” (A8). As atividades menos apreciadas, com uma ocorrência cada, foram o *webquest* [“*não gosto de trabalhar em constituir trabalhos*” (A1)], a revisão dos tempos do passado [“*porque eu não gosto muito de gramática*” (A4)], a leitura e compreensão de texto e a análise de excertos [“*não gosto muito de ler textos*” (A6)].

No respeitante a condicionalismos e disponibilidade para participar em nova sessão na plataforma Galanet, as tabelas que se seguem apresentam as respostas assinaladas:

2 - Aspetos que condicionassem a sua participação na sessão	
Sim	Não
3	5

Tabela 8: Condicionalismos à participação na Galanet

7 - Disponibilidade para voltar a participar em outra sessão na plataforma GALANET		
Sim	Talvez	Não
2	4	2

Tabela 9: Disponibilidade para participar em nova sessão

No que concerne a aspetos que condicionassem a sua participação na sessão, os alunos referiram: “*Não ter computador*” (A1), “*no telemóvel não dá entrar, mas não fui ao computador por falta de tempo e por cansaço*” (A5) e “*Indisponível nas horas de início dos chats*” (A8).

No que respeita à possibilidade de voltar a participar numa sessão Galanet, os dois inquiridos que excluíram esta possibilidade referiram “*Não gostei muito deste projeto*” (A7) e “*perde-se muito tempo*” (A6). Também alguns alunos que assinalaram *Talvez* mencionaram “*Porque por um lado gostei, mas por outro não porque às vezes no chat torna-se confuso*” (A5) e “*Porque os chats são marcados em horas que muita gente não tem tempo e além disso é necessário passar algum tempo na plataforma*” (A8). Em contrapartida, houve participantes que reconheceram as possibilidades que se abriram com esta participação, quer ao nível do desenvolvimento da competência comunicativa quer da CPP:

- “*É um projeto positivo, porque nos ajuda a aprender sobre novas línguas, países e culturas.*” (A2)
- “*Porque acho muito interessante e é mais fácil de aprender porque estamos a falar com pessoas dessa língua o que nos fará esclarecer e aprender melhor.*” (A4)

Analisando estes dados, podemos concluir que entre este grupo prevalece ainda a ideia da atividade lúdica como mais interessante por proporcionar divertimento, considerando desinteressantes as tarefas que implicam um maior esforço intelectual,

como os trabalhos finais. Também há alusões a contingências respeitantes aos *chats*, nomeadamente o horário de realização dos mesmos e dificuldades em compreender as dinâmicas da comunicação virtual síncrona. Contudo, há alunos que referem ter adquirido conhecimentos socioculturais e linguístico-comunicativos, reconhecendo as mais-valias, quer de atividades mais amenas quer da sua participação na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”, nomeadamente na interação com falantes de outras línguas. Assim sendo, cremos haver sinais de que a participação na sessão Galanet teve um impacto positivo na relação destes alunos com as LE e as culturas por elas veiculadas.

3.3. Síntese

Tendo em conta os nossos objetivos investigativos, neste capítulo procedemos à análise e discussão dos dados provenientes de exercícios realizados durante as sessões, da plataforma Galanet e de dois questionários. Neles encontramos indícios do desenvolvimento de competências de comunicação e de aprendizagem de línguas em IC no âmbito das dimensões: o sujeito plurilingue e a aprendizagem, as línguas e as culturas, a compreensão escrita e a interação plurilingue. Ainda apresentámos e discutimos a perceção dos alunos relativamente à consecução dos objetivos do programa de ELE da turma e quais as atividades mais/menos apreciadas em todo o projeto. De um modo geral, apesar de alguns condicionalismos no acesso e na participação na sessão Galanet, os alunos reconheceram mais-valias na sua participação.

Seguidamente, apresentaremos as conclusões finais e apontaremos algumas possibilidades investigativas.

Capítulo 4 – Conclusões

Neste trabalho com características de investigação-ação, procurámos integrar uma abordagem plurilingue, a IC, no currículo de Espanhol Formação Sociocultural, com um projeto de intervenção numa turma de 10.º ano do Agrupamento de Escolas Martinho Árias – Soure. Assim, após análise do referido programa e verificar a sua exequibilidade, concebemos uma unidade didática na qual incluímos a colaboração numa sessão virtual em IC, que visou averiguar possíveis vantagens e constrangimentos na participação numa sessão Galanet e compreender algumas potencialidades da integração de um projeto em IC em aulas de ELE. Segue-se uma súmula dos aspetos observados em função dos objetivos traçados e algumas possibilidades de investigação futuras, concluindo com uma breve reflexão sobre o contributo deste trabalho para o nosso desenvolvimento profissional e potencialidades formativas da IC.

4.1. Mais-valias e constrangimentos à integração de um projeto de comunicação plurilingue virtual em intercompreensão

A escolha da IC para a elaboração deste relatório não foi inocente. Este conceito relaciona-se com o entendimento mútuo entre falantes de línguas diferentes, através do recurso a conhecimentos prévios de vária ordem: linguísticos, comunicativos, pragmáticos e culturais. Da interação entre estes saberes desenvolve-se a CPP, uma competência única a cada indivíduo e em cada ato comunicativo, também transversal a todo o programa da nossa turma de intervenção. Entre os projetos desenvolvidos no âmbito desta abordagem, após análise dos seus princípios e objetivos, optámos por integrar a IC com a participação numa sessão da plataforma Galanet. Como vimos, a opção por esta plataforma prende-se com o facto de a sua filosofia de trabalho se coadunar com os objetivos deste programa curricular de ELE. A parte prática do nosso trabalho foi planificada de forma a criar condições pedagógico-didáticas para a participação dos alunos em interações plurilingues virtuais, na sessão “*Poliglotta? No, plurilingue!*”. Assim, trabalhámos conteúdos e competências previstos na unidade “Cidadãos europeus”, com recurso a conteúdos e à realização de tarefas nesta sessão, bem como recorrendo a outras sessões.

Durante as aulas, os alunos foram deixando alguns indícios em variados registos que nos auxiliaram na averiguação das potencialidades da integração deste projeto em aulas de ELE. De facto, fomos notando um crescente envolvimento de alguns alunos ao longo

das sessões Galanet e o desenvolvimento da sua consciência, quer relativamente às aprendizagens efetuadas quer aos recursos mobilizados (linguísticos, metalinguísticos, culturais, cognitivos e pragmáticos). Pela análise dos resultados do inquérito aplicado ao grupo, percebemos que os alunos compreenderam vantagens na sua participação em Galanet para a aprendizagem de ELE.

Também nos foi possível encontrar indícios de outras vantagens do desenvolvimento de um trabalho em IC em contexto educativo que vão ao encontro do discutido no nosso enquadramento teórico e de algumas conclusões que constam no relatório elaborado no âmbito do lote 7 do projeto MIRIADI, em 2014. Assim, pudemos verificar que, além de este projeto ter auxiliado os alunos na tomada de consciência de algumas pontes e diferenças entre as línguas presentes na sessão Galanet, potenciou o conhecimento de culturas com as quais não contactam formalmente. Estas possibilidades não só desenvolvem competências comunicativas e cognitivas, como promovem a compreensão das línguas como veículos de conhecimento, hábitos e tradições, auxiliando-os no seu crescimento enquanto mediadores linguísticos e culturais. Em termos sociais, isto significa que a participação neste projeto em IC tornou os alunos mais conscientes da globalidade e da multiculturalidade, promovendo-se, assim, a igualdade e o respeito pelo Outro. Se por um lado isto denota que a IC torna possível um trabalho mais colaborativo e interdisciplinar dentro dos departamentos de línguas, igualmente revela possibilidades de organização e implementação de projetos em IC envolvendo diferentes áreas curriculares. De facto, alguns dos trabalhos que integraram o dossiê de imprensa indiciam a possibilidade do desenvolvimento de projetos de turma envolvendo a realização de trabalho colaborativo entre diferentes disciplinas. Esta potencialidade é também visível na variedade de temas propostos para discussão nos fóruns e nos trabalhos que integraram o dossiê de imprensa. Assim, com a devida articulação, podemos dizer que a IC permite o desenvolvimento de projetos coletivos, inclusivamente com outras instituições, tirando partido da especificidade e dos conteúdos das diferentes disciplinas enquanto torna mais perceptível ao aluno o papel que as línguas podem desempenhar no seu percurso de vida.

Contudo, também identificámos constrangimentos, entre as quais dificuldades de ordem técnica. Dentro do grupo que integrou esta investigação, um aluno referiu problemas de acesso à Internet, um alegou indisponibilidade na hora dos *chats* e outro mencionou não ter computador. Embora saibamos que a generalidade destes alunos não realiza tarefas escolares regularmente fora da sala de aula, não nos pareceu que a pouca colaboração extra-aulas fosse voluntária. Pelo que sabemos do contexto socioeconómico

da maioria, mais alunos não tinham acesso à Internet fora da escola ou este era muito limitado.

Também nós encontramos algumas dificuldades na implementação das atividades que envolviam a participação individual na plataforma Galanet. Em virtude de não haver salas de informática disponíveis e apenas quatro computadores portáteis da escola disporem de ligação *wireless*, estas atividades decorreram na biblioteca. Embora este fator não fosse impeditivo da sua realização, implicou a mudança de espaço durante as aulas, causando sempre alguma instabilidade, pois a generalidades destes alunos manifestava dificuldades de concentração. Ainda dois trabalhos se perderam por desconhecermos que a plataforma Galanet não suporta ficheiros em formatos mais atuais⁴². No entanto, ressaltamos que tal se deveu também à irresponsabilidade dos alunos envolvidos, visto terem sido posteriormente alertados para depositarem novamente os seus trabalhos. Também o cronograma da sessão em que participámos levou à necessidade de efetuar algumas adaptações na planificação de forma a permitir a realização do trabalho final, já que os calendários escolares dos diferentes países não são, evidentemente, coincidentes. Assim, ao aplicar um projeto deste género, o professor deve estar aberto à necessidade de possíveis alterações na sua planificação inicial, deve cuidar a facilidade e a fiabilidade do acesso às TIC no seu contexto de intervenção, bem como estar consciente previamente das possíveis limitações das ferramentas de suporte.

Resumindo, embora o número de participantes e a complexidade da temática não nos permita tirar conclusões absolutas nem generalizáveis, os resultados apresentados permitiram-nos atingir os objetivos propostos, indiciando que a participação neste projeto colaborativo plurilingue em IC entre locutores romanófonos:

- potenciou o desejo de interagir com o Outro e de mostrar a sua cultura;
- permitiu que os alunos valorizassem os seus repertórios linguísticos para comunicar com participantes de línguas que não dominam ou desconhecem;
- tornou-os cidadãos mais abertos a outras culturas e às diferenças, numa perspetiva intercultural;
- permitiu trabalhar conteúdos e competências previstos na disciplina de Espanhol, em consonância com as diretrizes do QECR e, assim, desenvolver as suas CPP e competência intercultural.

⁴² Lembramos que esta plataforma foi construída entre 2001 e 2004 e que, desde então, houve evolução ao nível de aplicações como *Word* e *PowerPoint*, cujos formatos atuais não são suportados pela plataforma. Acresce, também, que a Galanet não suporta os novos modos de acesso à Internet, nomeadamente as plataformas móveis (*IPad* e *smartphones*, por exemplo). Assim, cremos que se a plataforma Galanet não for tecnologicamente atualizada, corre o risco de se tornar obsoleta, colocando a sua sobrevivência em risco.

4.2. Perspetivas futuras

Apesar da complexidade desta temática e de algumas limitações, quer em número de participantes, quer na impossibilidade de vários alunos acederem à plataforma fora do horário escolar, pensamos que se abriram algumas portas para futuras investigações, nomeadamente estudos de caso. Por exemplo, o que terá movido um aluno a estar mais de trinta e seis horas na plataforma? Ou, o que terá levado outro a passar de uma atitude de descomprometimento para o empenho e envolvimento na concretização das tarefas? Que indiciam estes comportamentos? Será que o seu entendimento sobre a forma como aprendem línguas se alterou? Qual será a sua perspetiva sobre o papel das LE? Além disso, julgamos que seria interessante dar continuidade a este projeto com este grupo de alunos para averiguarmos possíveis alterações nos seus perfis linguísticos e nas suas participações. Será, também, importante explorar esta abordagem na vertente oral, o que não nos foi possível concretizar.

Em termos profissionais e pessoais, este projeto revelou-se bastante profícuo já que nos possibilitou trabalhar e adquirir conhecimento numa área que ainda carece de estudos, mas que se revelou com um grande potencial exploratório nas aulas de LE. Além de nos propiciar o contacto com línguas que não integram o nosso currículo de formação, permitiu-nos participar num projeto colaborativo que nos mostrou a importância da valorização dos repertórios linguístico-comunicativos dos nossos futuros alunos e que nos alargou horizontes em termos de intervenção educativa. Na verdade, permitiu-nos repensar a nossa atitude num momento em que grassa alguma rivalidade entre as línguas e considerar que podemos ser professor não apenas de ELE, mas de ELE para aceder a outras línguas. Resumindo, foi uma oportunidade para sabermos quem somos, as razões pelas quais fazemos o que fazemos e consciencializar-nos do lugar que ocupamos na sociedade (Alarcão, 1996), através de uma experiência pedagógica inovadora e de uma nova perspetiva sobre o que é o currículo escolar. Definitivamente, o nosso posicionamento no que respeita ao ensino-aprendizagem de LE mudou.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *In* Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*, pp. 171-189. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *In* *Linguarum Arena*. Vol. 1, Nº 1, pp. 61-79. Porto: Faculdade de Letras/Universidade do Porto.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. 3.ª ed. Braga: Psiquilíbrios.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *In* *Revista Inovação*, vol. 14, n.º1-2, pp.149-168. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Alonso, C., Melo, S., & Séré, A. (2005). *Manual de instruções de www.galanet.eu*. Disponível em <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/manuel.pdf>.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. *In* Neto, A. *et al.* (Org.). *Didácticas e metodologias de Educação – percursos e desafios*, pp. 498-506. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

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. *In* Candelier, M. (Coord.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*, pp. 255-265. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Andrade, A. I., Diamanti, L., Antoine, M.-N., Arancibia, E., Beckmann, L., Camargo, K., Enkhardt, N., Moura, I., & Piranha, J. (2011). Intercomprensione, interculturalità e

educazione alla pace : una sfida etica. In Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., & Antoine, M.-N. (Org.). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* Cadernos do LALE. Série Propostas 6, pp.109-130. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Pinho, A. S., & Martins, F. (2011). Formar para a intercompreensão: micropolíticas curriculares. In Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (Org.). *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Cadernos do LALE. Série Reflexões 4, pp. 57-76. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H. (2011a). *A Intercompreensão em acção e em construção – dinâmicas na interacção plurilingue*. Lição apresentada para Provas de Agregação em Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H. (2011b). Cenários da formação Galapro. In Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M. & Antoine, M.-N. (Org.). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* Cadernos do LALE. Série Propostas 6, pp. 5-11. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem internacional. In *Linguarum Arena*. Vol. 4, pp. 79-106. Porto: Faculdade de Letras/Universidade do Porto.

Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *PRESTATION 7.1. Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension – Rapport*. MIRIADI (ISBN: 978-989-97933-4-7).

Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., & Melo-Pfeifer, S. (2010). "O Que Diriam Sobre Os Portugueses?????" [What Would You Say about Portuguese People?]: Intercultural Curiosity in Multilingual Chat-Rooms. *Language and Intercultural Communication*, 10(4), pp. 277-298.

Beacco, J.C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Executive Version. Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Division.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F, & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe- Language Policy Division.

Bell, J. (1993). *Doing your research Project: a guide for first-time researchers in education and social science*. 2nd edition. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.

Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, pp. 57-70. Porto: Universidade do Porto/ Faculdade de Letras.

Bronckart, J.-P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua; reflexiones teóricas y didácticas. In Camps, A., & Milian, M. (Coord.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, pp. 27-43. Barcelona: Editorial Graó.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe -Language Policy Division.

Capucho, M. F. (2007). Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas. In Bizarro, R. (Org.). *Como abordar ... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, pp. 207-214. Lisboa: Areal Editores.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa Editores.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe - Language Policy Division.

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. A guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division- Council of Europe.

Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.

European Centre for Modern Languages/Council of Europe (2007). *CARAP - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures*. Disponível em <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx>.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2.^a ed. Porto Alegre: Bookman.

Ginzburg, C. (1989). TRACES – Racines d'un paradigme indiciaire. In Ginzburg, C. *Mythes, emblemes, traces: morphologie et histoire*, pp. 139-180. Saint-Amand-Montrond: Flammarion.

Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da EU. *Revista Lusófona de Educação*, no.18, pp. 25-43. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief)/Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Hermoso, A. (1998). La intercomprensión : una revolución en el arte de entenderse. In *Cuadernos Cervantes de Lengua Española*, IV/21, pp. 41-47. Disponível em http://www.cuadernos cervantes.com/n021_025.html (consultado em 02/11/2013).

Martins, S. A., Degache, C., Muñoz, M. S., Candeias do Monte, C., Darna, D., Resende, B., Pereira, M., & Nielfi, C. (2011). A intercompreensão en las aulas: le développement della capacità de aprender limbi straine. In Araújo e Sá. M. H., de Carlo, M. & Antoine, M.-N. (Org.). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner... Cadernos do LALE. Série Propostas 6*, pp.165-185. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1460>.

Melo-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 Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (Org.). *Intercompreensão e*

Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto. Cadernos do LALE. Série Reflexões 4, pp. 33- 55. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação - Direção-Geral de Orientação Vocacional (2006). *Programa Componente de Formação Sociocultural Disciplina de Espanhol*. Disponível em http://www.esgp.edu.pt/attachments/081_FSC_5.Espanhol_%28Continuacao%29.pdf (consultado em 06/11/2013).

Moreira, A. F., & Tadeu da Silva, T. (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. 2.^a edição revista. São Paulo: Cortez.

Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Universidad de Barcelona. Serie master E/LE U. B. Madrid: Edinumen.

Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *In Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle, volume 10, numéro 1 – Apprendre les langues autrement*, pp. 5-27. Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article3683>.

Pinto, M. G. (2013). O plurilinguismo: um trunfo?. *Letras de Hoje – Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa*, Vol. 48, no. 3, 2013, pp. 369-379. Porto Alegre.

Pinto, S. M. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/8112>.

Santos, M. L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1468>.

Sercu, L. (2005). Preface. In Sercu, L. (Coord.). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Languages for Intercultural Communication and Education. Clevedon: Multilingual Matters.

Simões, A. R., Lourenço, M., Sá, C. M., & Sá, S. (2011). Práticas educativas em intercompreensão: que caminhos? In Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (Org.). *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Cadernos do LALE. Série Reflexões 4, pp. 9-32. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

Simões, A. R., Senos, S., & Araújo e Sá, M. H. (2012). Imagens/Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola. In Fernández García, M. J. & Leal, L. (Coord.) (2012). *Imagiologias Ibéricas: construindo la imagen del outro peninsular*, pp. 539-555. Mérida, Espanha: Gobierno de Extremadura.

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Conferência organizada no âmbito do plano anual de formação da prática pedagógica das licenciaturas em ensino de línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores.

Roldão, M.C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.

Anexos

Materiais a partir dos quais procedemos à recolha de dados

Anexo 1: *Mi Biografía Lingüística*⁴³



Escola 3/Sec Martinho Árias
 ESPANHOL – 10º ano continuação
 Cursos profissionais



Mi Biografía Lingüística

Una biografía describe hechos de la vida de una persona para recordar y documentar sus experiencias a fin de poder reflexionar después sobre ellas. De modo parecido, esta *Biografía Lingüística* te permitirá recordar tus experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural, además de analizar lo que has aprendido y la forma cómo lo has hecho.

Nombre: _____ Edad: _____

Nacionalidad: _____ Fecha: _____

I. Mi conocimiento de las lenguas

1 – La lengua o lenguas maternas que yo hablo:

2 – ¿Hablas una lengua extranjera? ¿Puedes defenderte en ella o tienes incluso un nivel más alto?

3 – ¿En qué lenguas soy capaz de:

Leer: _____

Escribir: _____

Escuchar: _____

Hablar: _____

4 – ¿En qué momento empezaste a aprender esta(s) lengua(s)? ¿En qué entorno (colegio, instituto, con amigos, etc.)? ¿Con qué edad? (*señala con una cruz*)

Lengua	Entorno	Edad

5 – Las lenguas que se hablan en mi familia son:

6 – ¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor?

⁴³ Adaptado de:

- Lefevre, A., Castro, S., Ambrósio, S., & Alves T. (2011). Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida. In Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., Antoine. M. N. (Org.). *L'intercomprension: la vivre, la comprendre, l'enseigner.... Cadernos do LALE, Série Propostas* 6, pp. 131-164. Aveiro : Universidade de Aveiro, CIDTFF.

- Conselho da Europa (2001). *Portfolio Europeu de Línguas- Ensino Secundário*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76> (consultado em 08/11/2013).

Lengua	¿Quién la habla?	¿Dónde la oigo?	¿Qué sé de ella?

7 - ¿He vivido en otros países? ¿Cuáles? ¿Qué lenguas he hablado?

8 - ¿Qué países he visitado? ¿Qué lenguas he hablado?

9 - ¿Valoro los aprendizajes de lenguas extranjeras? (señala con una cruz) Sí _____ No _____

10 - ¿Para mí hay lenguas más importantes que otras? (señala con una cruz) Sí _____ No _____

10.1 - ¿Por qué? _____

11 - ¿Qué lenguas me gustaría aprender? ¿Por qué?

12 - ¿Qué lenguas me resultarían más fáciles de aprender? ¿Por qué?

13 - ¿Puedo aprender una lengua o lenguas nuevas apoyándome en otras que conozco? ¿Por qué?

II. Uso de las lenguas aprendidas...

14 - ¿En qué situaciones voy a usar la o las lenguas aprendidas? (señala con una cruz)

En el trabajo Sí _____ No _____

En las tiendas Sí _____ No _____

En el hotel Sí _____ No _____

En reuniones Sí _____ No _____

Para trámites administrativos Sí _____ No _____

Para estudiar en un país extranjero Sí _____ No _____

Para trabajar en un país extranjero Sí _____ No _____

Para ver películas Sí _____ No _____

Para oír música Sí _____ No _____

Para leer libros, periódicos... Sí _____ No _____

Para la búsqueda de información en internet Sí _____ No _____

En futuros viajes de placer o negocios Sí _____ No _____

En la calle, cuando un turista me pida información sobre algo Sí _____ No _____

Otros (s): _____

15 – ¿Cuáles son las lenguas que comprendo mejor en el cine, escuchando música o en otros medios de comunicación?

16 – ¿Con quién voy a usar la o las nuevas lenguas? (señala con una cruz)

Amigos Sí _____ No _____

Familiares Sí _____ No _____

Compañeros Sí _____ No _____

Directivos Sí _____ No _____

Empleados Sí _____ No _____

Clientes Sí _____ No _____

Recepcionista Sí _____ No _____

Secretarios Sí _____ No _____

Comerciantes Sí _____ No _____

Otro(s): _____

III. Métodos de aprendizaje

17 – ¿Cuál es o cuáles son los métodos que prefiero para aprender una lengua? (señala con una cruz)

	Nada de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Usar manuales			
Usar vídeos o áudios			
Usar herramientas informáticas			
Hacer ejercicios de gramática			
Leer artículos de revistas, periódicos			
Simular diálogos			
Trabajar en grupo			
Realizar tareas individuales			
Otros métodos:			

18 – ¿Qué parte del aprendizaje de lenguas consideras más interesante? (señala con una cruz)

La gramática _____ Los textos (comprensión y escritura) _____ El vocabulario _____

La expresión oral _____ La comprensión auditiva _____ La cultura y tradiciones _____

19 – ¿Qué parte del aprendizaje de lenguas consideras más importante? (señala con una cruz)

La gramática _____ Los textos (comprensión y escritura) _____ El vocabulario _____

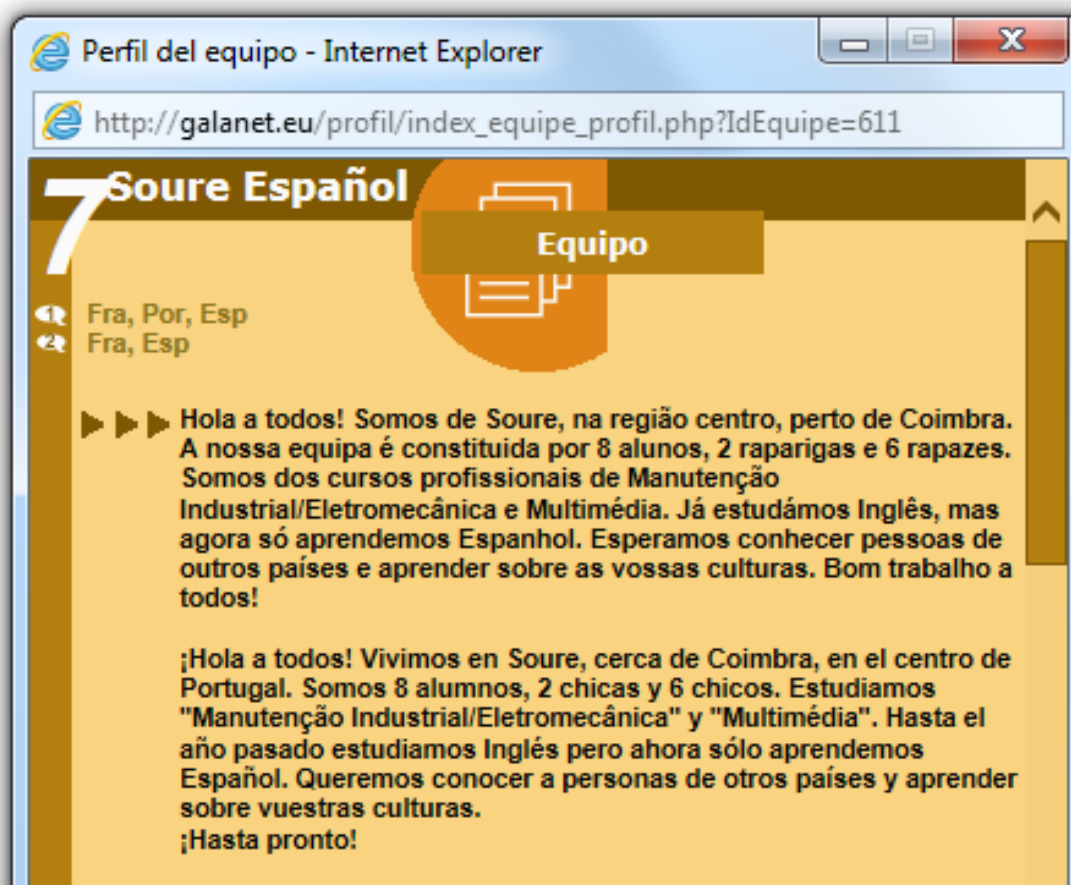
La expresión oral _____ La comprensión auditiva _____ La cultura y tradiciones _____

Fuentes:

- Lefevre, A., Castro, S., Ambrósio, S., & Alves T. (2011). Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida. In Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., Antoine. M. N. (Org.). *L'intercomprension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...*. Cadernos do LALE, Série Propostas 6, pp. 131-164. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

- Conselho da Europa (2001). Portfolio Europeu de Línguas- Ensino Secundário. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76> (consultado em 08/11/2013).

Anexo 2: Perfil da equipa



The screenshot shows a web browser window titled "Perfil del equipo - Internet Explorer". The address bar contains the URL http://galanet.eu/profil/index_equipe_profil.php?IdEquipe=611. The page content is in Spanish and features a large number "7" followed by the text "Soure Español". A navigation menu includes "Equipo". There are two language selection options: "Fra, Por, Esp" and "Fra, Esp". The main text, presented in two columns, describes the team's location in Soure, Portugal, and their professional courses in Industrial/Electromechanics and Multimedia. It mentions that they previously studied English but now only Spanish, and expresses a desire to meet people from other countries to learn about their cultures.

7 Soure Español

Fra, Por, Esp
Fra, Esp

Equipo

▶▶▶ **Hola a todos! Somos de Soure, na região centro, perto de Coimbra. A nossa equipa é constituída por 8 alunos, 2 raparigas e 6 rapazes. Somos dos cursos profissionais de Manutenção Industrial/Eletromecânica e Multimédia. Já estudámos Inglês, mas agora só aprendemos Espanhol. Esperamos conhecer pessoas de outros países e aprender sobre as vossas culturas. Bom trabalho a todos!**

¡Hola a todos! Vivimos en Soure, cerca de Coimbra, en el centro de Portugal. Somos 8 alumnos, 2 chicas y 6 chicos. Estudiamos "Manutenção Industrial/Eletromecânica" y "Multimédia". Hasta el año pasado estudiamos Inglés pero ahora sólo aprendemos Español. Queremos conocer a personas de otros países y aprender sobre vuestras culturas.

¡Hasta pronto!

Anexo 3: Perfis individuais

A1

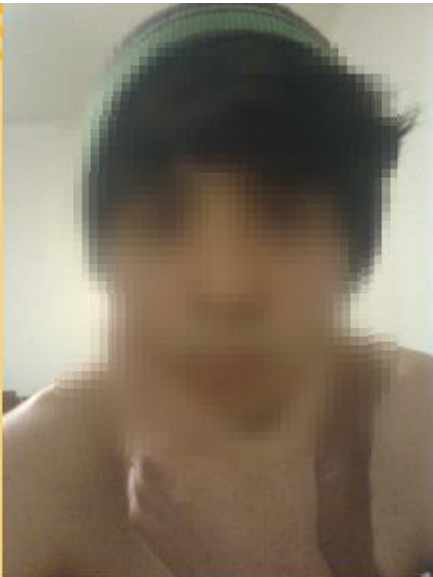


D. [redacted] D. [redacted] conhecido/a como "[redacted]"

▶▶▶ Sou D. [redacted] D. [redacted] tenho 18 anos. Ando na Escola secundária de Soure.

!Hola! Soy D. [redacted] D. [redacted] y tengo 18 años. Estudio en Escola Secundária de Soure. Quiero aprender sobre vuestras lenguas y culturas.

A2



F. [redacted] G. [redacted] conhecido/a como "[redacted]"

▶▶▶ Olá!! Sou o F. [redacted] G. [redacted] tenho 16 anos e sou de soure (coimbra). Ando na Escola Secundária Martinho Árias de Soure. gosto de espanhol. Espero conhecer muitas pessoas, conhecer várias culturas. Adoro música, jogar PC, sou do Sporting CP. Sou de Soure (Coimbra)

!holla!!! Soy F. [redacted] G. [redacted], tengo 16 años y soy de soure (coimbra), estudio en Escola Secundaria Martinho Arias de Soure. Me gustael español. Espero conocer muchas personas y conocer varias culturas . Me encanta la música y jugar en el ordenador. Soy de Sporting CP.

A3



N [redacted] P [redacted] conocido/a como
"[redacted]"

▶▶▶ Mi nombre es N [redacted] P [redacted], tengo 15 años, soy de Soure
Me gustaría conocer las personas que están en este proyecto personalmente. Adios bjs

A4



A [redacted] S [redacted] conhecido/a como
"[redacted]"

▶▶▶ Boas a todos, chamo-me A [redacted] S [redacted] tenho 16 anos e sou de Soure - Coimbra (Portugal).
Actualmente estou no 10º ano no curso multimédia, toco percussão numa banda filarmónica e estou na escola de iniciantes dos Bombeiros Voluntários de Soure
Adoro sair á noite e de jogar no pc.

A5



M: [REDACTED] G: [REDACTED] conhecido/a como [REDACTED]

▶▶▶ Olá, chamo-me M [REDACTED] tenho 16 anos vivo Coimbra. Estudo na Escola Martinho Arias de Soure. Entendo um pouco de Inglês e estudo Espanhol. Espero conhecer muita gente (:
Hola, me llamo M [REDACTED], tengo 16 años y vivo en Coimbra, estudio en Escola Martinho Arias de Soure. Cmprendo un poco de inglês y estudio español. Espero conocer mucha gente (:

A6



S[redacted] F[redacted] conhecido/a como
"S[redacted] F[redacted]"

▶▶▶▶ Olá. Sou o S[redacted], tenho 15 anos e ando na Escola Secundária Martinho Árias de Soure. Atualmente frequento o 10º Ano no Curso de Multimédia. Estudo Espanhol, mas já estudei Inglês. Nos meus tempos livres gosto de jogar Futsal com os meus amigos, apesar de ser Guarda Redes numa equipa de Futebol.

!Hola! Soy S[redacted], tengo 15 años y estudio en la Escola Secundária Martinho Árias de Soure. Este año estudio en 10º curso de "Multimedia". Estudio Español pero yo he estudiado Inglés. En mis tiempos libres me gusta jugar al fútbol sala con mis amigos aunque soy portero en un equipo de fútbol.

A7



D [redacted] L [redacted] conhecido/a como "[redacted]"

▶▶▶ Olá :)
 Eu chamo-me D [redacted] L [redacted] e tenho 15 anos. Sou portuguesa e vivo em Coimbra. Ando na Escola Secundária de Soure e estou no curso de técnico de multimédia.
 Agora estudo Espanhol, mas já estudei inglês. Compreendo um pouco de italiano e de francês.
 Gosto muito de ouvir musica, pois calma-me, gosto de ler,gosto tambem de aprender coisas novas, principalmente receitas e linguas(Apesar de não ser boa nisso! xD),de fazer amigos novos, de estar com os meus amigos...
 Espero conhecer vos e bom trabalho!!! :D

Hola :)
 Me llamo D [redacted] L [redacted] y tengo 15 años. Sou portuguesa y vivo en Coimbra. Estudio en la Escuela Secundaria de Soure y estoy en el curso "Técnico de Multimedia".
 Ahora estudio español, pero ya he estudiado inglés. Comprendo un poco de italiano y francés.
 Me gusta mucho oír música, pues me tranquiliza. Me gusta leer, también me gusta aprender cosas nuevas, principalmente recetas y lenguas (¡aunque no soy muy buena! xD), de hacer amigos nuevos. También me gusta estar con mis amigos...
 Espero conoceros y qué todo os vaya bien!!! :D

A8



R [redacted] S [redacted] S [redacted] conhecido/a
como "[redacted]"  

▶▶▶ Olá sou o R [redacted] tenho 17 anos , ando na escola Martinho Árias Soure , vivo em Soure , espero que se divirtam porque eu sou muito divertido .

Hola,soy R [redacted] y tengo 17 años .Estudio en el instituto Martinho Árias -Soure y vivo en soure . Espero que os divirtáis porque yo soy muy divertido .

Anexo 4: Exercício de produção escrita



Escola 3/Sec Martinho Árias
 ESPANHOL – 10º ano continuação
 Cursos profissionais



Los ciudadanos europeos - Vivir en sociedad

A1

Ejercicio de expresión escrita.

Fecha: 18/02/2014

Escribe un texto (100-120 palabras) contestando las preguntas siguientes:

1. ¿Cuál es tu grado de familiaridad con la comunicación virtual?
 - a) ¿Sueles participar en chats o foros? ¿Por qué (no)?
 - b) ¿Conoces los códigos y reglas de la comunicación virtual?
 - c) ¿Usas el lenguaje típico de este tipo de comunicación (emoticonos, abreviaturas, acrónimos...)? ¿En qué situaciones?
2. ¿Qué ventajas crees que puedes sacar de las interacciones plurilingües?

1- a) No participo en nada, no me gusta ir a net.

b) No yo ~~no~~ no conozco reglas nenhuma de comunicación virtual.

c) No, a mí me gusta escribir todo en condiciones.

2- yo no sé decir así muchas ventajas, pero tenemos algunas, saber muchas lenguas, culturas etc.

yo no deira ir muchas a Galanet, porque no tengo tiempo para ir a net.

Tengo un horario de curso muy apretada por isso no tengo tiempo e tambien no gustan estas cosas (redes sociales...) ya voy intentar ir a la (a) hacer algunos foros e nada mais, a menos para ficar a saber más de otros países.

Los ciudadanos europeos - Vivir en sociedad

A2



Ejercicio de expresión escrita.

Fecha: 17/02/2014

Escribe un texto (100-120 palabras) contestando las preguntas siguientes:

1. ¿Cuál es tu grado de familiaridad con la comunicación virtual?

- a) ¿Sueles participar en chats o foros? ¿Por qué (no)? *No, mayormente solo participo en el chat de facebook.*
- b) ¿Conoces los códigos y reglas de la comunicación virtual? *Si*
- c) ¿Usas el lenguaje típico de este tipo de comunicación (emoticonos, abreviaturas, acrónimos...)? ¿En qué situaciones? *Si, uso en lo chat de facebook con personas amigas.*

2. ¿Qué ventajas crees que puedes sacar de las interacciones plurilingües?

En las interacciones plurilingües, podemos hablar con personas de muchos lenguas y aprenderlas, podemos conocer personas de diferentes culturas y aprender cosas de nuevas culturas diferentes. Podemos hacer nuevas amistades con personas de lenguas diferentes. Yo me suelo participar en chats pero voy a intentar participar para aprender más lenguas. Yo conozco los códigos y reglas de la comunicación, tengo que usar reglas de participación, tengo de usar moderaciones pero no lo podemos hacer siempre, no podemos usar abreviaturas porque los otros personas pueden no percibir lo que decimos.

Yo consumo más los emoticonos, abreviaturas, acrónimos en el chat de facebook porque es más fácil de comunicarse a las personas de mi lengua lo perciben.

Los ciudadanos europeos - Vivir en sociedad

A4



Ejercicio de expresión escrita.

Fecha: 11/2/2014

Escribe un texto (100-120 palabras) contestando las preguntas siguientes:

1. ¿Cuál es tu grado de familiaridad con la comunicación virtual?
 - a) ¿Sueles participar en chats o foros? ¿Por qué (no)?
 - b) ¿Conoces los códigos y reglas de la comunicación virtual?
 - c) ¿Usas el lenguaje típico de este tipo de comunicación (emoticonos, abreviaturas, acrónimos...)? ¿En qué situaciones?
2. ¿Qué ventajas crees que puedes sacar de las interacciones plurilingües?

Yo utilizo mucho la comunicación virtual, ^{me gusta} ~~costumo~~ participar en foros de juegos o chats.

Participo ^{con} ~~en~~ ~~en~~ ~~con~~ ~~personas~~ ~~portuguesas~~, pero no ~~conoce~~ ~~mucho~~ ~~las~~ ~~reglas~~ ~~y~~ ~~los~~ ~~códigos~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~web~~. Uso ~~le~~ ~~lenguaje~~ ~~típico~~ ~~pero~~ ~~en~~ ~~chat~~ ~~que~~ ~~utilizo~~ ~~nosotros~~ ~~hablamos~~ ~~por~~ ~~micrófono~~, pero ~~quando~~ ~~escribimos~~ ~~utilizo~~ ~~emoticonos~~ ~~y~~ ~~abreviaturas~~ ~~en~~ ~~situaciones~~ ~~de~~ ~~brincadeira~~.

Yo utilizo ~~en~~ ~~chat~~ ~~por~~ ~~micrófono~~ ~~porque~~ ~~hay~~ ~~un~~ ~~juego~~ ~~por~~ ~~(lo)~~ ~~internet~~ ~~que~~ ~~é~~ ~~en~~ ~~equipo~~ ~~y~~ ~~es~~ ~~nosotros~~ ~~q~~ ~~combinamos~~ ~~las~~ ~~tácticas~~ ~~por~~ ~~el~~ ~~chat~~. ~~Lo~~ ~~chat~~ ~~que~~ ~~uso~~ ~~no~~ ~~é~~ ~~en~~ ~~la~~ ~~web~~, ~~é~~ ~~privado~~, ~~se~~ ~~entra~~ ~~quien~~ ~~nosotros~~ ~~queremos~~, ~~lo~~ ~~chat~~ ~~se~~ ~~llama~~ ~~TeamSpeak~~.

No has contestado la pregunta 2.

Los ciudadanos europeos - Vivir en sociedad

A6

 Ejercicio de expresión escrita.

Fecha: 14 / 02 / 2014

Escribe un texto (100-120 palabras) contestando las preguntas siguientes:

1. ¿Cuál es tu grado de familiaridad con la comunicación virtual?
 - a) ¿Sueles participar en chats o foros? ¿Por qué (no)?
 - b) ¿Conoces los códigos y reglas de la comunicación virtual?
 - c) ¿Usas el lenguaje típico de este tipo de comunicación (emoticonos, abreviaturas, acrónimos...)? ¿En qué situaciones?
2. ¿Qué ventajas crees que puedes sacar de las interacciones plurilingües?

Yo participo en algunos chats pero ninguna es de hablar con personas de otros países. Yo como respecto las reglas de la comunicación virtual, porque si no se es por hacer algunas determinadas cosas en la chat, lo que me hace eso. Cuando estoy en la chat yo uso emoticonos, pero cuando se trata de algo más serio, yo no uso emoticonos, y en ninguna de las ocasiones yo uso abreviaturas, porque me parece bien.

En las interacciones plurilingües yo creo que se puede sacar muchas ventajas, como por ejemplo aprender un poco de otras lenguas, que a pesar de no estudiar por ejemplo francés, creo que es importante en su futuro saber un poco de francés y también de otras lenguas que se hablan también en la península. También con las interacciones plurilingües podemos aprender muchas cosas sobre la cultura de los otros países.

Los ciudadanos europeos - Vivir en sociedad

A7



Ejercicio de expresión escrita.

Fecha: 14 / 2 / 2014

Escribe un texto (100-120 palabras) contestando las preguntas siguientes:

1. ¿Cuál es tu grado de familiaridad con la comunicación virtual?
 - a) ¿Sueles participar en chats o foros? ¿Por qué (no)?
 - b) ¿Conoces los códigos y reglas de la comunicación virtual?
 - c) ¿Usas el lenguaje típico de este tipo de comunicación (emoticonos, abreviaturas, acrónimos...)? ¿En qué situaciones?
2. ¿Qué ventajas crees que puedes sacar de las interacciones plurilingües?

A mí me gusta mucho la comunicación virtual. voy todos los días a (la) internet, para chatear con mis amigos, ver vídeos nuevos, novedades, también voy ^{subir} postar cosas algunas veces. yo ya he participado algunas veces en chats, por ejemplo en (el) Facebook, cuando ~~se~~ chateo con mis amigos, pero también yo he chateado en un chat de karaoke. También ya he participado en un foro, porque me gusta también ^{compartir} dar mis ideas.

No sé muy bien las reglas o las reglas de la comunicación virtual, solo sé algunas y son pocas.

Cuando chateo con mis amigos utilizo ~~mucho~~ ^{mucho} a muchas abreviaturas, muchos emoticonos, pero cuando voy ^{subo} postar algo, por ejemplo, en el foro, trato escribir bien, sin errores, sin abreviaturas...

Las interacciones plurilingües son muy útiles, pues podemos chatear con (otras) personas de otros países, para ^{explicar} aclarar algunas dudas, acerca ^{de} su lengua, o de su país, como también ^{de} vice-versa. También es muy útil para aprender nuevas lenguas.

Muchas "también"


Anexo 5: Ficha 1 “*Primeros pasos en la intercomprensión*” (sessão V)



Primeros pasos en la intercomprensión



Nº: _____ Grupo: _____ Apellido: _____ Nombre: _____

1. Entra en la plataforma , sesión “*Poliglotta? No, plurilingue*”, cambia el idioma del *interface* y completa la tabla con las palabras/expresiones a continuación en los distintos idiomas.

	español	atalán	italiano	francés	rumano
Sala					
Recursos					
Escritório					
Escrever uma mensagem					

2. ¿Hay sufijos recurrentes? ¿Cuáles?

3. ¿Qué estrategias puedes utilizar para diferenciar las palabras?

4. En tu opinión, ¿qué lengua(s) es (son) más fácil(es) de comprender? ¿Por qué?

5. En tu opinión, ¿qué lengua(s) es (son) más difícil(es) de comprender? ¿Por qué?

Actividad basada en un ejercicio propuesto por Carla Niefi (Sesión “*Poliglotta? No, plurilingue*”).

**Anexo 5.1: Síntese das respostas às questões 2, 3, 4 e 5 do Anexo 5 (Ficha 1
“*Primeros pasos en la intercomprensión*”)**

Questão 2 ¿Hay sufijos recurrentes? ¿Cuáles?	
A1	<i>“Si. Je, ge, gio, tue.”</i>
A2	<i>“Si, -je, -ge, -gio, -tue”</i>
A3	<i>“-s en plural -ir -ge or je”</i>
A4	<i>“Si, como escribir <u>un</u> mensaje, <u>un</u> es sufijo recurrente.”</i>
A5	<i>“s → no plural ir → ge or je”</i>
A6	<i>“Si, como por ejemplo en escribir un mensaje, <u>un</u> es un sufijo recurrente, porque también esta en las restantes lenguas.”</i>
A7	<i>“-s en plural -ir -ge or je”</i>
A8	<i>“si, “os”, “o”, “ge””</i>

Questão 3. ¿Qué estrategias puedes utilizar para diferenciar las palabras?	
A1	<i>La semenhansas.</i>
A2	<i>La semellancas de palabras.</i>
A3	<i>La estrategia es por ejemplo pelo sentido de la frase o do contexto.</i>
A4	<i>Pelo sentido de la frase</i>
A5	<i>Las estrategias que puedo utilizar para diferenciar las palabras son tentar decorar y decorar algunas palavras.</i>
A6	<i>Yo puedo utilizar la estrategia de ver cuales son las palabras parecidas con las de mi lengua.</i>
A7	<i>La estrategia es por ejemplo pelo sentido de la frase o de contexto.</i>
A8	<i>“Si tiene -s, o se esta en plural.”</i>

Questão 4. En tu opinión, ¿qué lengua(s) es (son) más fácil(es) de comprender? ¿Por qué?	
A1	<i>"Espanhol, porque já tengo algún tiempo."</i>
A2	<i>"El español, porque es más parecido con el portugués."</i>
A3	<i>"Más fáciles son el español, italiano y el catalán, porque son muy parecidas con el portugués."</i>
A4	<i>"Español, Italiano y ingles porque son lenguas que aprendemos en clase e Italiano es muy parecido con español"</i>
A5	<i>"Las lenguas que son más fáciles de comprender catalán porque un poco parecido el español y el portugués"</i>
A6	<i>"La lengua que es más fácil es el Español, porque es más parecida con mi lengua materna."</i>
A7	<i>"Las lenguas más fáciles son el español y el italiano, porque son muy parecidas a el portugués."</i>
A8	<i>"Español, porque tiene muchas palabra parecidas as de mi idioma."</i>

Questão 5. En tu opinión, ¿qué lengua(s) es (son) más difícil(es) de comprender? ¿Por qué?	
A1	<i>"Romano, porque lá escrita."</i>
A2	<i>"El rumano, porque es más distinto de mi lengua materna."</i>
A3	<i>"La lengua mas difícil es el francés e también el roman."</i>
A4	<i>"Frances porque no se nada acerca de francés."</i>
A5	<i>"En la mi opinión son francés e italiano y romano porque tiene palabras difíceis"</i>
A6	<i>"Las lenguas que son más difíciles son el Frances y el Rumano, porque son muy diferentes de mi lengua materna."</i>
A7	<i>"Las lenguas más difíciles son el francés, rumano y el catalán, porque las palabras son difíciles de entender"</i>
A8	<i>"Italiano, tiene muchos falsos amigos."</i>

Anexo 6: Mensagens depositadas nos fóruns da fase 1: *Romper el hielo/elección del tema*

A1 (25/02/14 14:07)

Hola!! A mi me gusta mucho "Balas e Bolinhas". Es una película muy cómica, tiene personajes muy graciosas y porque dicen muchas palabrotas. Son 4 chicos amigos que comiten crímenes de atracos. Al final ellos fueran para la cárcel.

Fórum I film che vi hanno appassionato di più

A2 (25/02/14 14:04)

Hola! A mi me gusta mucho fútbol, soy del Sporting CP. me gusta mucho correr , competir. No me gusta perder en ninguna competición.

Fórum Dai! Parliamo di sport

A3 (25/02/14 14:13)

Me gusta mucho jugar al fútbol y jugar en ordenador también dormir yo detesto comer legumes.

Fórum Ce que j'aime, ce que je deteste

A6 (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 museo del Prado y también he visto el Estadio Santiago Bernabeu, entre otros...

Fué una de las mejores viajes que ha hecho.



Fórum Quel a été votre plus beau voyage ?

A7 (25/02/14 14:14)

Hola a todos :)

Voy a presentar un libro que he leído. Se llama Coração Envenenado. En el libro, el personaje principal, una joven, empezó a ser vijiada por otra joven. El personaje principal tenía un novio, 2 mejores amigas pero después de la outra joven haber llegado, la vida de la chica cambió. Ella quedó sin novio y sin las mejores amigas. Entonces empezó a investigar la vida de la joven mala. Al final la dos quedaran amigas y sus vidas quedaran normales como antes.

Ádios :)

Fórum Letteratura

Anexo 7: Mensagens para escolha dos temas (fase 2: *Tormenta de ideas*)

Fóruns da fase 2 "*Tormenta de ideas*" – escolha dos temas

A7 (6/03/14 21:14)
 Ola a todos :D
 Quero participar neste tema, pois gosto de saber o que se passou no passado!
 Fórum *Viajar en el pasado*

A1 (7/03/14 19:06)
 Posso ficar com este tema.
 Fórum *Alla scoperta dei piatti regional*

A5 (13/03/14 11:49)
 eu quero entrar neste tema
 Fórum *Il viaggio nella nostra cultura nazionale*

A2 (10/03/14 12:26)
 Estou interessado neste tema!

A8 (10/03/14 12:23)
 Estou interessado neste tema !

A4 (10/03/14 12:27)
 Quero participar neste tema

A3 (13/03/14 11:48)
 Estou interessado neste tema!

A6 (14/03/14 08:37)
 Quero participar neste tema
 Fórum *Viajar pelo mundo dos coches*

Anexo 8: Ficha 2 “*Primeros pasos en la intercomprensión*” (sessão VI)



Primeros pasos en la intercomprensión



Nº: _____ Grupo: _____ Apellido: _____ Nombre: _____

Fecha: ____/____/____

1. Entra en “¿Quién es quién?” (sesión “*Poliglotta? No, plurilingüe*”), elige un participante de cada idioma y completa la tabla con los datos siguientes:

	Nombre	Equipo	Dónde vive	Dónde estudia	Aficiones	Otras informaciones
Español						
Catalán						
Francés						
Italiano						

Actividad basada en un ejercicio propuesto por Carla Nielfi (Sesión “*Poliglotta? No, plurilingüe*”).

2. ¿Qué estrategias has utilizado para completar la tabla?

Estrategias	Ejemplos
Palabras transparentes	
Deducción a partir del contexto	
Conocimiento de otras lenguas (indica cuáles)	
Conocimientos culturales, de historia y de geografía	
Extranjerismos	

**Anexo 8.1: Síntese das respostas dadas à questão 2 do Anexo 8 (Ficha 2
“*Primeros pasos en la intercomprensión*”)**

Estrategias	Respostas
Palabras transparentes	A1 – “ <i>Agradecer</i> ” A2 – “ <i>Amigos, nature</i> ” A3 – “ <i>Agra</i> ” A5 – “ <i>Mi, Amo, inglese, Francese, italiano, vivo, música, tengo, tempo, libro...,vivo</i> ” A6 – “ <i>Fotografía, amigos, compras</i> ” A7 – “ <i>Francese – Spagnolo – Inglese – Portoghese Musica</i> ” A8 – “ <i>Nature.</i> ”
Deducción a partir del contexto	A1 – “ <i>Meus amics</i> ” A2 – Não respondeu A3 – “ <i>Meus amics</i> ” A5 – “ <i>Hablan mucho de banda y gusta de una cantora (Angeline).</i> ” A6 – “ <i>ir al cine</i> ” A7 – “ <i>Ma sono nato</i> ” A8 – não respondeu
Conocimiento de otras lenguas (indica cuáles)	A1 – “ <i>Parlo catalá</i> ” A2 – Não respondeu A3 – “ <i>Parlo catalá</i> ” A5 – “ <i>portugués, francese y español</i> ” A6 – “ <i>Escuchar música</i> ” A7 – “ <i>Visítatelo (español)</i> ” A8 – Não respondeu
Conocimientos culturales, de historia y de geografía	A1 – Não respondeu A2 – “ <i>Red Hot Chilli Peppers</i> ” A3 – Não respondeu A5 – “ <i>Voy visitar ma galerie Flicker, me gusta de oir musica</i> ” A6 – “ <i>He visitado Francia, Italia, Austria, Suiza, Hungria y Alemania.</i> ” A7 – “ <i>Macklemare</i> ” A8 – “ <i>Red Hot Chilli Peppers</i> ”
Extranjerismos	A1 – Não respondeu A2 – “ <i>Rock</i> ” A3 – Não respondeu A5 - “ <i>Blog, fashion, rock</i> ” A6- “ <i>muy interesantes</i> ” A7 – “ <i>Rock; blog; Fashion</i> ” A8 – “ <i>Rock</i> ”

Anexo 9: Trabalhos realizados pelos alunos da turma que integraram a fase 4: *Dossier de prensa*

A1 (Rubrica *Alla scoperta dei piatti regional*)



Alumno: *[Nombre del alumno]*

La Semana Santa es una de las mayores fiestas de España. Se celebra la semana antes de la fiesta católica de la Pascua. La mayoría de los españoles católicos celebra la Semana Santa, que marca el final de la Cuaresma. España cuenta con los platos tradicionales consumidos durante la Semana Santa, que reflejan las tradiciones religiosas y culturales.

La Cuaresma en España tiene su comida tradicional. De acuerdo con las tradiciones religiosas, los católicos deben abstenerse de comer carne durante la Cuaresma, especialmente durante la Semana Santa. Sin embargo, incluso los platos sin carne te harán agua la boca.

La receta de Torrijas es una receta muy popular y conocida en la cocina de España. Es una receta tradicional en época de Semana Santa en numerosas zonas, convirtiéndose en un plato muy típico y con mucho éxito.

Se puede elaborar con una amplia gama de ingredientes. Te enseñamos una de las diversas recetas de Torrijas.

Ingredientes:

- 750gr de pan - 1 litro de leche - 100gr de azúcar
- 2 ramas de canela - Aceite de oliva - 2 huevos batidos
- Canela en polvo y azúcar

Torrijas

Preparación:

Para preparar la tradicional receta de Torrijas lo primero que necesitas es pan para torrijas; como segunda opción puedes usar pan del día anterior. Córtalo en rebanadas de un centímetro de grosor más o menos.

Después hay que poner a hervir la leche, junto con las ramas de canela y el azúcar. Después deja enfriar y usa esta leche para empapar todas las rebanadas de pan. Para terminar, tienes que freír las rebanadas en aceite caliente.

Webgrafía:

<http://www.recetatorrijas.com/>

http://www.ehowenespanol.com/alimentos-tradicionales-semana-santa-espana-lista_121238/





Nome: Carolina Oliveira

A Páscoa à mesa em Portugal

A Páscoa traz também consigo a gastronomia típica desta celebração religiosa bastante popular em Portugal e no mundo.

Vejamos pratos tradicionais da Páscoa se preparam no país.

Relativamente aos nossos pratos tradicionais, o peixe não é uma escolha frequente (a não ser o bacalhau na sexta-feira que antecede o dia de Páscoa), sendo a carne o alimento predileto, devido em grande parte à Quaresma, período durante o qual se pratica a abstinência de carne.

É comum em todo o país comer-se o borrego ou cabrito (assado ou ensopado). Na região do Porto, é popular o lombo de boi, também conhecido como "Boi da Páscoa" e, na zona da Beira Litoral, a Chanfana e o Leitão Assado. Em Trás-os-Montes, o Folar de Carne e o Alentejo é famoso pelos pratos de cordeiro.

Ingredientes

- Batatas pequenas: 3 kg - Azeite: q.b. - Sal: q.b. - Folha de louro: 1 - Pimenta: q.b. - Alho: 12 dentes - Vinho branco: q.b. - Cebolas grandes: 10 - Cabrito com cerca de 5 kg: 1 - Arroz: 1 kg - Cerveja: 1 - Colorau: q.b.

Preparação

Corta-se o cabrito em pedaços pequenos e lava-se. Depois de lavado e escorrido tempera-se com vinho, alho, pimenta, louro, sal e azeite. Deixa-se marinar para o dia seguinte.

Numa assadeira, colocam-se cebolas às rodelas, por cima os bocados do cabrito e rega-se com a marinada. Tapa-se a assadeira com papel de alumínio e leva-se ao forno médio a assar cerca de duas horas. Meia hora antes de servir, retira-se a prata e deixa-se alourar, aumentando o calor do forno.

Entretanto, para acompanhamento, prepara-se um arroz branco e batatas assadas.

Descascam-se as batatas e prepara-se uma assadeira com uma camada de cebola, alho, louro, azeite, sal, colorau e cerveja. Colocam-se as batatas, mistura-se tudo e leva-se ao forno também tapado com papel de alumínio.

Para o arroz coloca-se num tacho azeite, uma cebola e um dente de alho muito picadinhos. Deixa-se estalar a cebola e junta-se o arroz. Mexe-se bem e deixa-se fritar um pouco. Acrescentam-se 2 litros de água a ferver, tempera-se e tapa-se para ir ao forno a cozer, cerca de 15 minutos.

Vai à mesa em travessa, onde o cabrito é acompanhado pelas batatas assadas e decorado com esparregado de grelos e rodela de laranja. O arroz é servido à parte.

Webgrafia:

<http://sabores.sapo.pt/receita/cabrito-assado-no-forno-2>



A4 e A6 (Rubrica *Viajar pelo mundo dos coches*)

Mercedes Benz – Clase S



Escola Secundária Martinho Árias

Samuel Filipe
Alexandre Silva

Mercedes Benz – Clase S

Mercedes-Benz es una marca alemana de coches de lujo, autobuses y camiones de la compañía Daimler AG. Mercedes-Benz es el fabricante de coches más antiguo del mundo.

Mercedes Benz fue creada en 1886 por Karl Benz y Gottlieb Daimler y hoy en día es una de las marcas más conocidas en todo el mundo. Su fama y diversidad en la producción han permitido obtener grandes lucros.

Mercedes es muy conocida debido a la calidad de sus coches.

Dicen que el Mercedes Clase S es el mejor coche que ha construido la marca alemana. Un coche sorprendente que además se destaca por su impresionante nivel tecnológico.

Mercedes Benz – Clase S

El Mercedes-Benz Clase S es un coche producido por el fabricante alemán Mercedes-Benz. Actualmente es el turismo más grande y costoso de la gama. Comenzó a fabricarse desde mediados de los años 195, y desde entonces es la berlina de lujo más vendida del mundo.

Como buque insignia de Mercedes, el Clase S ha estrenado las últimas innovaciones de la compañía, incluyendo nuevas tecnologías de transmisión, equipamiento interior y sistemas de seguridad (como los primeros sistemas de airbag, cinturones de seguridad con pretensores, sistema de antibloqueo de frenos y control de estabilidad). Tiene una versión cupé, anteriormente conocida como SEC y posteriormente S-Cupé. Desde 1998 tiene su propia gama, denominada Clase CL, separada de la Clase S convencional.

El nombre "Clase S" deriva del alemán "Sonderklasse", que quiere decir "Clase Especial".

Mercedes Benz – Clase S

Evolución del coche

<http://www.youtube.com/watch?v=2gEVkFahYH4> (Ing.)

Reportaje:

http://www.telecinco.es/mag/Mercedes-Benz-Clase_S_1611255123.html (Esp.)



Webgrafía

- ▶ http://es.wikipedia.org/wiki/Mercedes-Benz_Clase_S (30/03/2013)
- ▶ <http://es.wikipedia.org/wiki/Mercedes-Benz> (30/03/2013)
- ▶ http://www.autozine.org/Archive/Mercedes/classic/S_class.html (30/03/2013)
- ▶ http://www.telecinco.es/mqc/Mercedes-Benz-Clase_2_1611255123.html (30/03/2013)

A5 (Rubrica *Il viaggio nella nostra cultura nazionale*)

Tradiciones de la Semana Santa en España

Hola, voy a hablar de las tradiciones de la Semana Santa en España. Las tradiciones son varias, como por ejemplo **Sevilla** se centra en la celebración de la pasión y muerte de Cristo a través de las procesiones que realizan las cofradías a la Catedral. También se hacen las procesiones de la Virgen Macarena, que son emocionantes y que también viven con mucha intensidad.

Cuenca tiene una Procesión diferente del resto de España que es la Procesión de los Borrachos. Esta procesión representa a los judíos que durante 12 horas tratan de evitar que Jesús llegue a su destino, obstaculizando a los nazarenos durante toda la noche. La procesión de los Borrachos también es una referencia a una bebida típica llamada *el resolí*.



La Semana Santa en **Salamaca** es una de las celebraciones más arraigadas y en 1995 fue declarada Fiesta de Interés Turístico Regional de Castilla y León.

En la localidad de **Verges**, la tradición consiste en la participación de todos los vecinos, la noche del Jueves Santo, en la denominada "dansa de la mort" (danza de la muerte), donde enfundados en un traje de esqueleto bailan como poseídos al ritmo de la música de un timbal. Esta danza era muy típica en toda Europa occidental en estas fechas, pero Verges es el único lugar del mundo en el que hoy se mantiene tal y como se celebraba en la época medieval.



La Semana de Pasión de **Málaga** es un espectáculo para todos los sentidos con miles de nazarenos y penitentes que dan luz y color con sus cirios y vestimentas. Las calles se llenan de música, aromas a incienso y flores al paso de las procesiones y miles de personas que se agolpan por admirar a sus cofradías.



La Ronda es un acto único de la Semana Santa de **León**. La Ronda parte a la media noche de la Pza. de San Marcelo, en pleno centro de la ciudad, donde se llevan a cabo los "toques" oficiales, con el que se convoca al pueblo de León a la procesión de

los Pasos, auténtica recreación del Calvario, a la mañana siguiente. Para ello, cuatro hermanos de la cofradía ataviados con su túnica hacen sonar

la esquila, el clarín y el tambor, mientras uno de ellos clama: "Levantaos, hermanitos de Jesús, que ya es hora".



En la ciudad de **Alicante** todos los años la Procesión General del Viernes Santo es una de las más grandes de España, con diez cofradías y más de 8.000 nazarenos, 1.200 músicos, dos centurias romanas, y una centuria de Guardia Pretoriana.

Trabajo hecho por:

[Redacted name]

Webgrafía: <http://fiestas.practicopedia.lainformacion.com/semana-santa/como-son-las-tradiciones-mas-curiosas-de-la-semana-santa-en-espana-12978>

A7 (Rubrica *Viajar en el pasado*)

Viajar en el Pasado

❧

Estado Novo vs la Dictadura Franquista

Estado Novo



(1926/1974)



Lema: *Deus, Pátria e Família*

El *Estado Novo*



El *Estado Novo* o *Salazarismo* duró aproximadamente 48 años. Sólo en 1933 fue promulgada una nueva Constitución que terminó la Dictadura Militar y «empezó» la Dictadura de Salazar, fundador y líder de este régimen político.

Fue una de las dictaduras más duraderas de la Europa Occidental.

El *Estado Novo* fue un régimen:

- ✓ Autoritario;
- ✓ Corporativista;
- ✓ Conservador;
- ✓ Tradicionalista;
- ✓ Colonialista;
- ✓ Nacionalista.

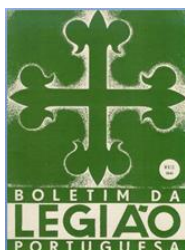


Características del *Estado*

Novo

La represión durante la dictadura fue brutal y un gran número de personas fue encarcelada o ejecutada por sus ideas políticas, y otras muchas se vieron obligadas a exiliarse a otros países. Además se defendía:

- ✓ El culto al Jefe, Salazar, mencionado como “salvador da Pátria” o “redentor da Nação”;
- ✓ Una ideología con una fuerte componente católica;
- ✓ Censura previa de las publicaciones y transmisiones de radio y televisión;
- ✓ La educación controlada por el régimen y centrada en la defensa de los valores nacionales (el pasado, la religión, la tradición...);
- ✓ La mujer no tenía derechos sino deberes: lavar, rezar y cuidar de la familia.



La edificación del *Estado*

Novo

Las libertades individuales, como por ejemplo libertad de prensa, el derecho de reunión, el derecho de huelga..., fueron abolidas;

En la educación, surgieron dos organizaciones de carácter fascista:

- ✓ La *Legião Portuguesa* - una organización paramilitar que tenía como objetivo defender el régimen de Salazar y combatir el comunismo;
- ✓ La *Mocidade Portuguesa* - una organización juvenil que defendía el respeto por el orden y la devoción a la Patria.



PIDE



Salazar crió la PIDE (Policía Internacional de Defensa del Estado), que protegía el régimen de cualquier oposición organizada.

Esta policía utilizaba la tortura, física y psicológica, y también envió millares de opositores/dudoso para la prisión y para campos de trabajo forzado.



El 25 de Abril – *A Revolução dos Cravos*



Pero las políticas y la represión impuesta por el *Estado Novo* no fueron suficientes para controlar el pueblo. Además, hubo otras situaciones que condujeron a la revolución portuguesa:

- ✓ La guerra colonial (los territorios coloniales de África querían la independencia);
- ✓ La crisis económica debido a la recesión mundial.

El 25 de abril de 1974, un grupo de militares ocupó el *Terreiro do Paço* y el *Quartel do Carmo*, donde se encontraba el jefe de Gobierno. Sin oposición, el régimen fue derrumbado. Los militares marcharon por las calles de la capital, Lisboa, con claveles rojos.

Después del 25 de Abril



Desde el día 25 de abril hay más libertad, solidaridad y democracia en Portugal.

Terminó la Guerra Colonial.

Surgieron partidos políticos y asociaciones que garantizan el derecho de expresión y el derecho de voto.

La mujer tiene más libertad y su papel ha sufrido transformaciones:

- ✓ Ha ingresado en el mercado laboral;
- ✓ Hoy, en las universidades, hay más mujeres que hombres.



Videos



- ✓ antónio de oliveira salazar ;
- ✓ Estado Novo;
- ✓ Lápis Azul;

La dictadura franquista



(1939/1975)



Lema: *¡Una, grande y libre!*

La Dictadura Franquista



La dictadura del General Franco duró cerca de 36 años. Al terminar la Guerra Civil de España, se implantó un régimen totalitario de corte fascista. Sin embargo, con el paso de los años la dictadura evolucionó hacia formas políticas menos autoritarias. Este régimen se caracterizaba por los siguientes rasgos:

- ✓ Creación de un Estado autoritario;
- ✓ Concentración de todo el poder político en Franco;
- ✓ Ausencia de una Constitución;
- ✓ Propagación del pensamiento nacional-católico;
- ✓ Aislamiento del extranjero.

Imposición del pensamiento nacional-catolico



En la primera etapa de la dictadura, la represión fue brutal: un gran número de personas fue encarcelada o ejecutada por sus ideas políticas, y otras fueron obligadas a exiliarse a otros países.

Hubo una fuerte censura de los medios de comunicación, de las obras literarias y de la enseñanza.

La educación fue un método efectivo para adoctrinar a la población. Se hizo un control de los maestros y profesores; también se hizo obligatorio instalar un crucifijo y un retrato de Franco en cada aula.

Asimismo, los profesores y niños debían rezar antes de empezar las clases o cantar himnos falangistas.

El papel de la mujer



El ámbito de la mujer se vio limitado exclusivamente a la familia y a su función de esposa, madre y transmisora de los valores nacional-católicos. La mujer había perdido gran parte de sus libertades y se encontraba sujeta a la autoridad del hombre. También se reservaba fuertes penas para las mujeres culpables de adulterio, pero no para los hombres. Las mujeres también no tenían derechos sobre sus hijos.

En la escuela, las niñas tenían asignaturas obligatorias como: Música, Laborales, Cocina...

La transición a la democracia

La Transición fue el periodo de adaptación de la dictadura franquista a un régimen democrático. Se destacó por su carácter relativamente pacífico.

Es difícil dar una fecha exacta que marque el comienzo y el término de la Transición. Las fechas más citadas son de 1975 a 1978 (desde la muerte de Franco a la aprobación de la Constitución).

Adolfo Suárez, recientemente fallecido, fue nombrado presidente provisional y fue una de las principales figuras políticas de este periodo.

Cambios sociales y culturales

Se empezó a notar una pérdida de los valores tradicionales, que se hizo más evidente en los años 80.

- ✓ **La iglesia** perdió su influencia en la población.
- ✓ **La mujer** ganó en independencia y en acceso al mundo laboral, y comenzó a verse con cierta frecuencia mujeres en profesiones liberales y en puestos directivos.
- ✓ **La Cultura** se benefició extraordinariamente del final de la censura. Otro efecto que trajo el final de la censura fue el fenómeno del «destape»; o proliferación de elementos sexuales en las películas e incluso en los anuncios de los medios de comunicación de la época.

Videos



- ✓ [Francisco Franco](#);
- ✓ [La Dictadura \(1^o parte\(39/59\)\)](#);
- ✓ [La Dictadura \(2^o parte\(59/75\)\)](#);

Bibliografía/ Webgrafía



Dictadura Portuguesa:

- ✓ [http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_Nuevo_\(Portugal\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_Nuevo_(Portugal));
- ✓ [http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_Novo_\(Portugal\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_Novo_(Portugal));
- ✓ [http://www.infopedia.pt/\\$estado_novo;jsessionid="+8sVVm21dJ+3TLBdltdQng_](http://www.infopedia.pt/$estado_novo;jsessionid=);
- ✓ Oliveira, A., Cantanhede, F., Catarino, I., & Torrão, P. *Novo Historia*9. Lisboa: TEXTO EDITORES

Dictadura Española:

- ✓ http://es.wikipedia.org/wiki/Lemas_del_franquismo;
- ✓ López Moreno, C. (2005) *España contemporánea*. Madrid: SGEL

Anexo 10: Inquérito final



INQUÉRITO FINAL

Este inquérito faz parte de um trabalho integrado na unidade curricular Seminário II, do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º CEB e Secundário, da Universidade de Aveiro, e objetiva averiguar a pertinência das atividades desenvolvidas no âmbito da unidade didática "*Los ciudadanos europeos*" para o desenvolvimento da tua competência plurilingue e intercultural.

O inquérito encontra-se dividido em duas partes. Na parte I pretende saber-se a tua opinião sobre a participação no projeto GALANET. A parte II pretende identificar os ganhos que pensas ter tido com esta participação na aprendizagem na disciplina de Espanhol.

Este inquérito é anónimo. Sê o mais sincero possível e responde às questões individualmente.

I

Sessão "Poliglotta? No, plurilingue!"

1. Que atividades mais apreciaste na sessão GALANET? Assinala o ponto da escala que melhor representa a intensidade do que pensas.

ESCALA: 1 concordo plenamente // 2 concordo // 3 sem opinião // 4 discordo // 5 discordo plenamente.

a) Participar nos fóruns.	1 2 3 4 5
b) Participar nos chats.	1 2 3 4 5
c) Ler os perfis de outras equipas.	1 2 3 4 5
d) Ler os perfis de outros participantes.	1 2 3 4 5
e) Fazer o meu perfil e o perfil da minha equipa.	1 2 3 4 5
f) Enviar emails.	1 2 3 4 5
e) Discutir e organizar o trabalho final.	1 2 3 4 5
f) Elaborar o trabalho final.	1 2 3 4 5

2. Houve algum aspeto que condicionasse a tua participação na sessão?

Sim Não

- 2.1. Se assinalaste **Sim**, refere o que condicionou a tua participação.

3. Assinala o ponto da escala que melhor representa o grau de facilidade da resolução das fichas "*Primeros pasos en la Intercomprensión*".

ESCALA: 1 muito fácil // 2 fácil // 3 sem opinião // 4 difícil // 5 muito difícil.

1 2 3 4 5

4. Assinala o ponto da escala que melhor representa o teu grau de compreensão das línguas utilizadas na sessão da plataforma GALANET.

ESCALA: 1 muito fácil // 2 fácil // 3 sem opinião // 4 difícil // 5 muito difícil.

Catalão 1 2 3 4 5 Francês 1 2 3 4 5
Espanhol 1 2 3 4 5 Italiano 1 2 3 4 5

5. Que estratégias utilizaste para compreender línguas, estruturas e palavras que não conhecias?

	Sim	Algumas vezes	Não
a) Apoio em palavras transparentes			
b) Dedução a partir do contexto			
c) Conhecimentos da língua materna/português			
d) Conhecimentos de espanhol			
e) Conhecimentos de outra língua: _____ _____			
f) Conhecimentos de cultura geral, geografia e história			
g) Apoio em estrangeirismos			
h) Uso de dicionários e tradutores <i>online</i> .			
i) Outra (indica qual):			

6. O que desenvolveste com a tua participação neste projeto? Assinala o ponto da escala que melhor representa a intensidade do que pensas.

ESCALA: 1 concordo plenamente // 2 concordo // 3 sem opinião // 4 discordo // 5 discordo plenamente

a) Abriu-me a outras culturas e países, numa perspetiva intercultural e de respeito pelo Outro.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
b) Aprendi que é possível compreender outras línguas a partir dos meus conhecimentos linguísticos.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
c) Contactei com pessoas de outras nacionalidades.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
d) Desenvolvi estratégias para comunicar com falantes de outras línguas que não domino.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
e) Esta participação contribuiu para a minha aprendizagem da disciplina de Espanhol.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
f) Adquiri alguns conhecimentos de outras línguas românicas.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
g) Ganhei mais confiança para comunicar com falantes de outras línguas.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
h) Fui responsável e autónomo no cumprimento das tarefas que me foram atribuídas.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
i) Desenvolvi as minhas competências em TIC.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

7. Se tiveres oportunidade, gostarias de voltar a participar num projeto na plataforma GALANET?

Sim Talvez Não

7.1. Porquê?

II

Atividades desenvolvidas no âmbito da unidade didática "Los ciudadanos europeos"

1. Seguidamente apresenta-se uma síntese dos objetivos desta unidade didática:

- Compreender e produzir diferentes tipos de textos (escritos e orais).
- Reconhecer os valores relacionados com o plurilinguismo e o multiculturalismo.
- Desenvolver uma perspetiva intercultural das línguas e culturas.
- Desenvolver o sentido de responsabilidade e a consciência europeia.
- Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas.
- Utilizar as TIC.

Assinala os objetivos que consideras que foram trabalhados em cada atividade.

Sessões	Atividades	Objetivos					
		a)	b)	c)	d)	e)	f)
Sessão 1 (10/02)	• Leitura e compreensão do texto "Soy europeo, pero..."						
	• Webquest sobre a EU.						
	• Jogo interativo "Vamos a explorar Europa"						
	• Viagem pela sessão "Poliglotta? No, plurilingue": - visita a "Quién es quién" para contacto com o perfil de algumas das equipas e participantes; - preenchimento do perfil da equipa da turma.						
Sessão 2 (11/02)	• Visionamento de excertos do filme "Un Franco, 14 Pesetas";						
	• Sessão GALANET: - preenchimento do perfil individual dos alunos da turma; - participação nos fóruns.						
Sessão 3 (17/02)	• Análise de excertos de um fórum e de um chat da plataforma GALANET;						
	• Exercício de expressão escrita sobre a sua familiaridade com a comunicação virtual e motivações para participar na plataforma GALANET;						
Sessão 4 (18/02)	• Visionamento do vídeo "Un día en la vida de un Erasmus".						
	• Leitura e compreensão de um texto adaptado de um fórum em GALANET (Fórum <i>Gostaria de dividir com vocês uma experiência que vivi aqui em Lyon en sesión Oglindã do mundo romance</i>).						
	• Revisão dos tempos do passado a partir do texto.						
Sessão 5 (25/02)	• Sessão GALANET: - exercício sobre os primeiros passos na intercompreensão; - participação nos fóruns/ eleição do tema geral; - exercício de expressão escrita para publicar num fórum da sessão.						
	• Leitura de um texto sobre como melhorar a expressão escrita e identificação de estratégias.						
Sessão 6 (10/03)	• Expressão de obrigação.						
	• Autocorreção dos textos publicados nos fóruns /Elaboração de um novo texto.						
	• Sessão GALANET: - inscrição no tema em que cada aluno deseja participar; - resolução de uma ficha de trabalho (com base em "Quién es quién") sobre os primeiros passos na intercompreensão.						
Sessão 7 (01/04)	• Elaboração dos trabalhos finais para o dossiê de imprensa.						


2. Selecciona as 2 actividades de que mais gostaste e explica porquê.

3. Selecciona as 2 actividades de que menos gostaste e explica porquê.

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 11: Participações extra-aula nos fóruns

Fóruns da fase 1: *Romper el hielo/elección del tema*

<p>A7</p> <p>Hola a todos :) Bueno... A um programa que gosto muito de ver que se chama "Vale Tudo"!(Deixarei uma foto). Mas as minhas series preferidas são: "Supernatural" e "Once Upon a Time" (Deixarei fotos de cada). E as vossas? Também gostam destas series? ;) Besos</p>	<p>(27/02/14 20:36)</p> 
---	---

<p>A1</p> <p>Bom dia, o meu programa favoritos é "Chicago Fire" são várias séries de bombeiros.</p>	<p>(17/02/14 12:29)</p> <p>Fórum <i>Qual é sua série de televisão favorita?</i></p>
---	---

<p>A7</p> <p>Ola a todos :) Bem, a minha língua materna é o português. Falo também espanhol e inglês. Gostava de aprender o italiano (que é muito parecido com o português, por isso penso que seja mais fácil xD) e francês. Beijós!</p>	<p>(15/02/14 22:39)</p> <p>Fórum <i>Les langues que nous parlons !!</i></p>
---	---

A7

(13/02/14 21:43)

Ola a todos :)

Eu vivo perto de Coimbra, uma cidade magnifica, cheia de historia e de muita cultura, pois la encontra-se a universidade mais antiga e claro tambem é conhecida como a cidade dos estudantes!

Eu aconselho a toda gente vir visitar ;)

Espero que tenham oportunidade de cá vir :)

Beijos

A6

(13/02/14 11:39)

Aqui ficam as imagens do Estádio Cidade de Coimbra e também da Universidade.



A6

(13/02/14 11:36)

Olá

Eu vivo em Soure, Distrito de Coimbra, que é uma cidade repleta de monumentos e também cidade da famosa Universidade de Coimbra. Coimbra também tem uma equipa de Futebol que é a Academica.

É uma cidade muito bonita para visitar...recomendo!

Fórum *Hablamos de nuestra ciudad*

A5 (17/02/14 12:35)

ola chamo me M.,sou de Portugal tenho 16 anos ando no 10º ano e sou do curso de Multimedia sou escoteira,gosto de ouvir musica,gosto de ver filmes comedia,gosto de ver televisão gosto de fazer doces gosto mais de ouvir musicas inglesas do que portuguesas, adoro goloseimas e etc

A1 (13/02/14 11:37)

OLÁ!! Chamo-me D. D. tenho 18 anos e ando na escola Martinho Árias de Soure/Coimbra. Nos meus tempos livres ando de mota, jogo futebol e ps3. Ando a tirar a carta de carro. Ando nos bombeiros de Soure, gosto muito, é uma profissão muito boa, é bom poder ajudar os outros, já lá ando à 4 anos. Gosto das férias de Verão divirto-me imenso com os meus colegas, e pronto aqui está um pouco sobre mim, se quiserem saber mais comunique. :D

A7 (13/02/14 11:33)

Ola a todos :)
 Bem... vou apresentar-me:
 Sou a D. L. e tenho 15 anos. Vivo perto de Coimbra e ando na Escola Secundária Martinho Árias. Ando no 10ºano no curso profissional de técnicas de multimédia.
 Falo português (como é óbvio) xD, falo espanhol e um pouco de inglês, também percebo alguma coisa de espanhol e italiano e um pouco de de inglês (não sou muito boa).
 Gosto de conhecer pessoas novas e por isso, espero conhecer muita gente, e aprender novas línguas e/ou melhorar.
 Beijos :)

A4 (13/02/14 11:26)

Boas a todos, chamo-me A. S. tenho 16 anos e sou de Coimbra (Portugal).
 Actualmente estou no 10º ano no curso multimédia, toco pecurssão numa banda filarmónica e estou na escolinha de iniciantes dos Bombeiros Voluntários de Soure
 Adoro sair á noite e de jogar no pc.

A6 (13/02/14 11:25)

Olá, sou o S. tenho 15 anos e vivo em Soure, Distrito de Coimbra.
 Gosto muito de Futebol e de Futsal, o meu clube preferido é o SL Benfica!
 Nos meus tempos livres sou Guarda Redes numa equipa de Futebol.

A5 (13/02/14 11:24)

Ola chamo me M.
 Vou falar do que gosto de fazer
 Sou escoteira gosto de ouvir música, não gosto de ler, gosto de andar de patins,gosto de ver televisão, de ir ao computador ...

Fórum Ci presentiamo

A8 (13/02/14 11:49)

Olá a todos , gosto muito de jogar futebol , mas neste momento não estou em nenhuma equipa , o jogador que mais gosto é o Cristiano Ronaldo !

A7 (13/02/14 11:21)

Ola a todos :)
 Vou falar do que gosto acerca do desporto.
 Eu adoro praticar desporto, apesar de agora não praticar actualmente nenhum. Já andei em atletismo e gostei muito, apesar de andar muito pouco tempo. Adoro também jogar futebol, apesar de nunca ter jogado em nenhuma equipa.
 Espero que também gostem tanto de deportes como eu ;)

A3 (13/02/14 11:31)

olá! Chamo -me N. P., vivo em Soure, tenho 15 anos estudo na escola Martinho Árias/Coimbra. Gosto de dormir e mandar sms e jogar futebol e ir à piscina no verão. Sou simpatico, divertido e as vezes atrofiado. gostava que me mandem mensajens. Beijocas e abraços :D

Fórum *Dai! Parliamo di sport*

Fóruns da fase 4: *Dossier de prensa*

A1 (22/04/14 13:10)

Boa tarde!! Muito obrigado, acho que trabalhamos bem foi uma experiencia muito interessante e quem sabe se um dia nao nos vemos por ai :D. Mais uma vez obrigado. Resto de um bom trabalho. Beijos e abraços.

A1 (2/04/14 11:43)

Este é o meu trabalho, estou a enviar em português e em espanhol.

Passem bem

A1 (28/03/14 14:29)

Olá!! Nunca pensei que fosse o escolhido mas tãss, espero fazer um bom trabalho e que agrade a todos. Quando poderem enviem algumas coisas para eu poder começar a organizar as coisa, vou enviar o meu email para enviarem as coisas se quiserem palagaio.daniel@hotmail.com

Obrigado e bom trabalho

A1 (24/03/14 13:42)

OLÁ!!! Como está a chegar a Páscoa podíamos falar sobre os vários típicos pratos o nosso país, cada um falava dos pratos do seus pais relacionados com a pascoa, mas é só uma sugestão. Nada de mais. Obrigado.

Fórum *Alla scoperta dei piatti regionali*

A7 (17/03/14 21:55)
Ola a todos :)
Eu gostaria de tratar um assunto da década de 70 e estou a pensar num acontecimento que mudou o meu pais (Portugal)!
Adeus C:

A7 (1/04/14 21:33)
Ola a todos :)
Já fiz o meu trabalho sobre o que já tinha sugerido.
Adeus!

Fórum Viajar en el pasado

A6 (2/04/14 11:11)
Este é o meu trabalho e do A., que fizemos sobre a evolução do Mercedes Classe S, que é considerado o melhor modelo da marca Alemã.

Fórum Viajar pelo mundo dos coches

A7 (23/04/14 23:30)
Ola a todos :)
Gostei muito de participar nesta sessão com todos vocês! O tempo passou tão depressa, mas mesmo assim ainda aprendi muitas coisas e tirei algumas duvidas.
Por agora despeço-me!
Beijos

Fórum NE PARTEZ PAS SANS DIRE AU REVOIR!

Anexo 12: Excertos de chats da sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”

Chat realizado no dia 17 de fevereiro de 2014

(...)

[18:18:34][Anita Bergamini][Anita] ss

[18:18:37][Anita Bergamini][Anita] si :)

[18:18:41][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] D.L sono sincera!

[18:18:45][Marta Ripamonti][Martarap] Ho un computer che diventa sempre più lento e mi perdo i commenti, pardon

[18:18:50][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] Sei portoghese, che bello!

[18:18:51][Carla Niefi][CarlaN] Ciao Anita!

[18:19:08][Elena Montanelli][EleM] Anche io profe ho avuto difficoltà ad entrare!

[18:19:12][D.L] Ta bem, muito obrigada

[18:19:27][Carla Niefi][CarlaN] Ciao D. di che turma sei?

[18:19:29][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] D.L, dove sono i tuoi compagni?

[18:19:42][Carla Niefi][CarlaN] turma = squadra eh, eh, eh...

[18:20:09][D.L] Sou de soure espanol

[18:20:22][Carla Niefi][CarlaN] Benvinda

[18:20:23][D.L] Acho que eles nao poderam vir

[18:20:35][Carla Niefi][CarlaN] porqué

[18:20:49][D.L] nao sei

[18:21:04][Carla Niefi][CarlaN] l'orario forse non va bene ?

[18:21:17][Giada Ceresoli][Giada] buonasera a tutti

[18:21:23][D.L] Pois, nao sei o porque

(...)

[18:29:11][Carla Niefi][CarlaN] D.L che cosa proponi?

[18:29:28][Antonella Fanara][AntonellaF] Sognare o raccontare sogni nelle varie lingue?

[18:29:32][Chiara Giubergia][ChiaraGiu] in che senso i sogni dei giovani?

[18:29:55][D.L] Nao sei, eu nao sou muito boa para dar temas, ahah

[18:30:17][Carla Niefi][CarlaN] Riesci a capire la nostra conversazione in italiano?

[18:30:18][Antonella Fanara][AntonellaF] Le aspirazioni dei giovani?

[18:30:20][Rossella Sonzogni][RossS] dovremmo trovare un film musical che parla di sogni dei giovani e saremmo apposto

[18:30:27][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] ahahahaha

[18:30:31][Antonella Fanara][AntonellaF] Già!!

[18:30:38][Miriana Salvi][MiriSal] ahahah rossi!

[18:30:39][Carla Niefi][CarlaN] Ross ottima sintesi!

[18:30:41][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] Ross... "a posto"

[18:30:42][Marzia Gherardi][MarziaGhe] Giusto Ross ahah

[18:30:53][Flavia Pecis][FlaP] brava rossi hahah

[18:30:56][Rossella Sonzogni][RossS] ahahahaha scusi

[18:30:58][D.L] Consigo entender mais ou menos

[18:31:06][Anna Amodei][Anny] Il musical è una perfetta via di mezzo :)

[18:31:14][Antonella Fanara][AntonellaF] per ora MUSICA e SOGNI?

[18:31:22][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] e CINEMA

[18:31:28][Carla Nielfi][CarlaN] Brava D.! hai notato come l'italiano e il portoghese nello scritto sono vicini?

(...)

[18:32:24][D.L] Sim, sao muito parecidos... ambos derivam do latin, nao é?

(...)

[18:34:42][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] Equipe miste, alè!

[18:34:48][Melvin Dalati][MelvinDa] anche la gastronomia è una bella idea!

[18:34:57][Marzia Gherardi][MarziaGhe] Concordo :)

[18:35:07][Carla Nielfi][CarlaN] proporremo le rubriche e poi ognuno si iscriverà a quella che gli interessa

[18:35:19][Miriana Salvi][MiriSal] secondo me è interessante anche il tema che ha detto Francesco, la abitudini dei giovani!

[18:35:21][Carla Nielfi][CarlaN] Cia Dante...

[18:35:24][Carla Nielfi][CarlaN] ciao

[18:35:33][Rossella Sonzogni][RossS] D., quale è la tua opinione?

[18:35:33][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] ah, era le abitudini, non i sogni

[18:35:38][Carla Nielfi][CarlaN] Ciao Dafne

[18:35:39][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] avevo capito i sogni

[18:35:55][Carla Nielfi][CarlaN] Dante e dafne, stiamo pensando al tema del dossier finale

[18:36:03][Antonella Fanara][AntonellaF] MUSICA: canzoni di cantautori, canzoni che hanno fatto epoca; canzoni popolari/legate alle tradizioni anche in dialetto, OPPURE, canzoni che parlano dei giovani (sogni, malesseri, aspirazioni, amori...)

[18:36:20][Dante Turco][DanteT] buongiorno a tutti

[18:36:25][Giulia Bertacchini][GiuliaB] Dafne illuminaci con una delle tue idee brillanti

[18:36:26][Carla Nielfi][CarlaN] meglio i cantautori

[18:36:51][Carla Nielfi][CarlaN] Ciao Giulia!!! anche tu, dacci qualche bella idea!

[18:37:00][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] D.L, ti piacciono, te gustan questi temi?

[18:37:07][Dafne Mangili][DafneM] buonaseraaa

[18:37:14][Dafne Mangili][DafneM] ahaha giulia non ne ho al momento

[18:37:20][D.L] Sim

(...)

[18:45:08][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] Cosa ne pensano D.L e Susana di "GLI ANGOLI DEL NOSTRO PARADISO"?

[18:45:47][Francesco Lucca][FrancescoL] quello sulla musica intitolatelo:"Vivo per lei" ahahah

[18:45:56][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] :(

[18:46:23][Giulia Bertacchini][GiuliaB] non è forse un po' troppo generico? come ha detto anna sarebbe meglio stabilire dei sottoargomenti

[18:46:32][Martina Doneda][Donnie] GiuliaB mi hai anticipato!

[18:46:37][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] I sottoargomenti verranno

[18:46:47][D.L] Nao sei o que e isso

[18:47:36][Ambra Pellegrini][AmbraP] Buona sera a tutti, scusate il ritardo, sono riuscita a connettermi solo ora, avevo problemi con java

[18:47:43][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] D.L è una idea: ogni equipe scrive o mette immagini o video descrivendo cosa è per essa il suo proprio paradiso

[18:47:44][Giulia Bertacchini][GiuliaB] mi fa onore donnie :)

[18:48:01][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] D.L, è un lavoro creativo

[18:48:08][Antonella Fanara][AntonellaF] Gli ANGOLI DEL NOSTRO PARADISO: POESIA, MUSICA, PAESAGGI, PERSONE, GASTRONOMIA, Sì con il filo conduttore del vostro modo di vedere/vivere ma sempre con un'attenzione agli aspetti culturali, linguistici

[18:48:19][Claudia Munaf][ClaudiaM] Hola AmbraP!

[18:48:36][D.L] Ah esta bem!

[18:48:47][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] D.L, te gusta?

[18:48:59][Susana Paula Tavares][SusanaTavares] a gastronomia podia ser um tema interessante

[18:49:06][D.L] Sim

[18:49:09][Susana Paula Tavares][SusanaTavares] podemos trabalhar por grupos

(..)

[19:05:18][D.L] Gostei muito de estar aqui, mas vou-me embora... Adeus

[19:05:30][Martina Doneda][Donnie] Ciao ragazzi, alla prossima \m/

[19:05:31][Milena Cavalleri][MilenaCa] Ciao, a prestolù

[19:05:37][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] Ciao, DL!

[19:05:39][Antonella Fanara][AntonellaF] Adios!

Chat realizado no dia 27 de fevereiro de 2014

(...)

[19:59:56][D.L] Ola a todos

[20:00:06][Rossella Sonzogni][RossS] ciao d. :)

[20:00:15][Milena Cavalleri][MilenaCa] Ciao D. :)

[20:00:49][Antonella Fanara][AntonellaF] Aspettiamo i portoghesi di Soure che vorrebbero chattare in spagnolo

[20:01:22][Rossella Sonzogni][RossS] okay

(...)

[20:28:27][Antonella Fanara][AntonellaF] Vi propongo di dire quale scegliereste e perché: QUALE TEMA? porque?

[20:28:33][Ambra Pellegrini][AmbraP] Nessun problema :)

[20:29:03][Fernanda Ferreira][FernandaFer] Escolhi a gastronomia pois adoro comer:)

[20:29:17][Irene Brignoli][IreneB] ma i temi sono quelli che abbiamo votato di gruppo?

[20:29:32][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] sì, Irene

[20:29:40][Cristina Luceron][CristinaL] Yo he escogido el tema de la música porque me gusta escuchar música en portugués, italiano y francés, no sólo en inglés!

[20:29:52][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] ma qui cerchiamo di capire quale scegliere e soprattutto perché

[20:30:01][Albert Sánchez Guerrero][AlbertSG] Yo he votado redes sociales porque las utilizo mucho y entiendo bastante de ese tema

[20:30:05][Roberta Zanibelli][RobertaZa] Sono d'accordo :) bello il tema della musica

[20:30:10][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] CristinaL, io sono d'accordo con te!!

[20:30:17][Fernanda Ferreira][FernandaFer] Acho muito interessante como alguns pratos são semelhantes embora de países diferentes

[20:30:37][Roberta Bezzi][RobertaB] tambien la musica francesa es muy buena

[20:30:40][Cristina Luceron][CristinaL] creo que la música nos permite además poder trabajar las letras de las canciones y conocer canciones que, al menos, en España no nos llegan ya que todo es en inglés...

[20:30:44][D.L.] Eu votei em gastronomia porque adoro cozinhar e conhecer outras gastronomias :D

(...)

[20:37:13][Federica Scarf][FedeS] Secondo me sarebbe bellissimo invece parlare di cittadine/paesi più piccoli non particolarmente conosciuti ma che qualcuno ha visitato.

[20:37:23][Antonella Fanara][AntonellaF] Certo!!

[20:37:38][Milena Cavalleri][MilenaCa] Anche io devo uscire :(Buona serata a tutti

[20:37:44][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] che dici, D.?

[20:38:10][Antonella Fanara][AntonellaF] Le squadre miste possono decidere quale viaggio fare fare alle altre squadre con le loro rubriche

[20:38:17][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] uma viagem per il Portogallo, così particolare e differente! lo l'ho visitato

[20:38:29][Cristina Luceron][CristinaL] Buona serata anche à te MilenaCa

[20:38:30][Federica Scarf][FedeS] Bellissima idea Antonella :)

[20:38:55][Cristina Luceron][CristinaL] es divertida esta propuesta

[20:39:48][D.L.] Acho muito bem!

[20:39:52][Antonella Fanara][AntonellaF] Ogni squadra decide un "viaggio", anche nelle parole di ogni paese o nelle lingue

(...)

[20:44:55][Fernanda Ferreira][FernandaFer] D.L., vai dando a tua opinião

[20:45:09][Federica Scarf][FedeS] Irene presumo che prima avessi votato nel riquadro viola...ora il riquadro si trova un poco piu sotto ed è di colore verde....

[20:45:44][D.L.] Oh professora FernandaFer, eu prefiro ir vendo

...ahahah

(...)

Chat realizado no dia 6 de março de 2014

[20:58:06][Albert Sánchez Guerrero][AlbertSG] bonsoir à tous!

[20:58:30][Giada Briguglio][GiadaB] bonsoir!!

[20:58:32][Milena Cavalleri][MilenaCa] Ciao a tutti!

[20:58:44][D.L.] Ola a todos!

[20:59:53][Carla Niefi][CarlaN] Wow1 quanta bella gente!

[21:01:35][Carla Niefi][CarlaN] ci siete?

[21:01:54][Carla Niefi][CarlaN] Ola D.

[21:02:02][Carla Nielfi][CarlaN] ciao Giada

[21:02:23][Carla Nielfi][CarlaN] Albert di che squadra sei?

[21:02:31][Giada Briguglio][GiadaB] buonasera!!

[21:02:51][Albert Sánchez Guerrero][AlbertSG] del grupo que soy o el tema que he escogido?

[21:02:53][D.L] Ola CarlaN :)

[21:03:07][Pau Segura][PauS] Holaaa!

[21:03:07][Carla Nielfi][CarlaN] Come state in Portogallo? Todo bem?

[21:03:20][Carla Nielfi][CarlaN] Ciao Pau, di che squadra sei?

[21:03:30][Carla Nielfi][CarlaN] suadra= turma

[21:03:37][Carla Nielfi][CarlaN] *squadra

[21:03:46][D.L] Tudo bem por aqui e por ai?

[21:03:59][Carla Nielfi][CarlaN] Tudo bem, obrigada

[21:04:07][Carla Nielfi][CarlaN] Que lindu o portuges

(...)

[21:07:50][Giuseppe Cornolti][GiusCo] Hola D., que tal? està s bien?

[21:08:10][Carla Nielfi][CarlaN] Herimina? Ciao!!! Sei prof?

[21:08:33][Herminha Farias][HerminiaF] Sim, estou com os alunos des espanhol de oure

[21:08:40][Albert Sánchez Guerrero][AlbertSG] Je le disais parce que le catalan c'est très semblable à l'italian

[21:08:41][Herminha Farias][HerminiaF] Soure, digo

[21:08:42][Carla Nielfi][CarlaN] Bienvinda!

[21:08:44][Albert Sánchez Guerrero][AlbertSG] plus que l'espagnol je crois

[21:08:48][Herminha Farias][HerminiaF] Obrigada!

[21:09:10][Claudia Munafà][ClaudiM] Mmh Albert, non lo so.. lo spagnolo mi sembra più simile

[21:09:18][D.L] Bem, obrigada...e contigo GiuCo?

[21:09:26][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] Le cataln est semblable en effet à certains dialects du nord del l'Italie

[21:09:41][Giuseppe Cornolti][GiusCo] Estoy astante bien D.L, Gracias

(...)

[21:19:51][Herminha Farias][HerminiaF] E tu D.? Já visitaste alguma cidade estrangeira?

[21:19:52][Carla Nielfi][CarlaN] *Claudia

[21:20:11][Maria Cristina Simeone][MariaCristinaS] Lisboa mi incantò

[21:20:18][Claudia Munafà][ClaudiM] Va bene se rispondo "tutto"? ahaha

[21:20:19][Fernanda Ferreira][FernandaFer] O Convento de Cristo é muito bonito. Infelizmente, está encerrado para recuperação

[21:20:20][D.L] Nao, infelizmente nunca sai de Portugal

(...)

[21:40:44][Fernanda Ferreira][FernandaFer] D.L, o que tens a dizer? o que achas da Galanet?

[21:40:49][Carla Nielfi][CarlaN] Fernanda, si deve pensare che è una formazione a distanza, prevalentemente.

[21:41:44][Carla Nielfi][CarlaN] Però, pensate che bello scrivere nella propria lingua ma capirsi e comunicare con parlanti altre lingue romanze!

[21:41:51][DL] Acho uma forma muito divertida de aprender coisas novas sem termos ligados a livros e também é mais fácil, pois estamos a contactar com outras culturas, o que ajuda bastante

[21:42:01][Fernanda Ferreira][FernandaFer] Não me expressei bem. O que eu quero dizer é o tempo que temos disponível nas aulas.

[21:42:04][Giuseppe Cornolti][GiusCo] visitè*

[21:42:09][Carla Nielfi][CarlaN] Brava D.! Es assim!

[21:42:09][Albert Sánchez Guerrero][AlbertSG] t'as bien raison D.L

[21:42:28][D.L] Obrigada :)

[21:42:29][Herminia Farias][HerminiaF] É isso mesmo D.!

[21:42:41][Fernanda Ferreira][FernandaFer] E consegues acompanhar as diferentes línguas?

[21:42:48][D.L] obrigada professora, mas se o que penso

[21:42:55][Giuseppe Cornolti][GiusCo] escusadme, me he ecuivocado

[21:42:58][Carla Nielfi][CarlaN] Oui, Fernanda, les lecons, qusnd on veut proposer qeulque chose de nouveau sont toujours trop brèves

[21:43:13][D.L] Mais ou menos, tenho alguma dificuldade mas as vezes com o sentido das outras até é fácil (...)

Materiais utilizados como recursos didáticos

Anexo 13: Cartoon (sessão I)



Fuente: <http://es.paperblog.com/aprietense-los-machos-vienen-mas-recortes-658358/> (28/01/14)

Anexo 14: Ficha de trabalho “Soy europeo, pero...”(sessão I)



Escola 3/Sec Martinho Árias
 ESPANHOL – 10^º ano continuação
 Cursos profissionais



Módulo III – Juventude e cidadania

Los ciudadanos europeos

Soy europeo, pero...

¿Qué significa ser ciudadano europeo? ¿Cuántas puertas se cierran cuando queremos que se respeten nuestros derechos en Europa? Identificar y derribar estas barreras han sido los objetivos del segundo informe sobre la ciudadanía de la UE.



“Me siento un ciudadano europeo al igual que me siento un ciudadano español pero no siento que se me trate como un ciudadano. Es como si no tuviese ni voz ni voto, por lo tanto no se me trata como ciudadano”, dice Jorge A. Fernández de los Ríos, pedagogo.

¿Cuáles son esas oportunidades? El primer informe que se hizo en 2010 concluyó que la mayoría de las personas no conocían sus derechos. Preguntamos ahora a algunos estudiantes universitarios en Madrid.

“Uno de ellos es la libre circulación sobre los países que pertenecen a la zona Schengen. Eso incluye el Reino Unido y los países nórdicos”, asegura este chico.

“Este es uno. ¿Y después?, ¿hay más?”, preguntamos.

“Tiene que haber más de uno”, responde.

“Tenemos un desconocimiento general, estamos en Europa, pero realmente no la conocemos”, dice esta chica. “Como ciudadana europea (puedo) circular libremente por la Unión Europea y... no sé”, responde.

La información es uno de los puntos principales de este informe. Facilitar la burocracia, las compras en otros países y proteger a las personas más vulnerables son otros de los objetivos, junto con la creación de un verdadero mercado laboral de la Unión Europea.

Mónica Pinna, *Euronews*:

“El trabajo se ha convertido en uno de los sectores donde es más difícil sentirse plenamente ciudadano europeo. Incluso las prácticas en lugar de ayudar, muchas veces frenan el ingreso de los jóvenes en el mercado laboral. La situación de España es una de las más dramáticas de Europa.” Unos 26 millones de personas no tienen trabajo en Europa. Unos seis millones en España. Es el país que tiene la tasa de desempleo más alta después de Grecia. Y

cuando se trata de gente joven, las cifras son aún más alarmantes: la tasa de paro de los menores de 25 años supera el 57%. La crisis económica, la dificultad para encontrar un empleo y las medidas de austeridad han hecho que las manifestaciones en Madrid sean ya algo habitual.

Cada vez más personas no tienen más remedio que aceptar trabajos precarios en forma de becas o prácticas, algo que parece que no se acaba nunca. Es el caso de Jorge: “Tengo 25 años, me licencié cuando tenía 22 años y en todo este tiempo jamás he tenido un contrato laboral. Solamente he trabajado como un voluntario aquí en España o en el extranjero o con lo que aquí se reconoce como becas de formación o contrato de prácticas. O estás parado en tu casa sin poder ganar dinero, sin poder independizarte ni casarte hasta no se sabe cuándo, o trabajas casi como un esclavo. Pero no lo van a llamar esclavitud, lo van a llamar formación o prácticas o becas”.

“La propia Comisión Europea denunció en julio de 2012 que más del 60% de las prácticas que se realizan en España son contratos fraudulentos sin cotizaciones de la seguridad social, sin derechos



laborales y sin salario. Lo que estamos viendo en España es que los jóvenes están forzados a irse, es la
 40 única salida que se les ofrece y eso creo que es un error", explica Ricardo Ibarra Roca, Presidente del
 Consejo de la Juventud de España.

Personalmente Europa es una oportunidad, pero hay que mejorarla, hay que construirla", dice
 Jorge.

Una Europa de oportunidades y no una Europa de la que hay que huir es el anhelo de los
 45 jóvenes del viejo continente.

<http://es.euronews.com/2013/05/13/soy-europeo-pero/> (Adaptado)

1. Completa las frases con las ideas del texto.

- Jorge cree que la UE no le trata como ciudadano porque no _____.
- Los jóvenes entrevistados sólo saben _____.
- Los objetivos del segundo informe sobre la ciudadanía de la UE son _____
_____.
- A la hora de buscar trabajo en su país, los jóvenes españoles tienen que _____
_____.
- La Comisión Europea está en contra _____
_____.
- Para huir del paro y de la precariedad, _____.

2. Indica a que se refieren estas cifras:

- 26 millones (l. 24): _____.
- 6 millones (l. 25): _____.
- 57% (l. 28): _____.
- 60% (l. 37): _____.

3. Busca en el texto las palabras que corresponden a las siguientes definiciones.

- Miembro de una comunidad que posee derechos y está obligado a cumplir ciertas normas y deberes (intr.): _____.
- Ejercicios o pruebas que se hacen para conseguir habilidad o experiencia en una profesión (pár. 9): _____.
- Hacen que alguien o algo se detenga o disminuya la velocidad (pár. 9): _____.
- Poco estables o duraderos (pár. 10): _____.
- Ayudas económicas a una persona para que pague sus estudios (pár. 10): _____.
- Desempleado (pár. 10): _____.
- El deseo (pár. 13): _____.

4. Para reflexionar.

Y para ti, ¿qué significa ser ciudadano europeo? ¿Conoces tus derechos? ¿Crees que se te abren más puertas?

Anexo 15: Webquest (sessão I)



Webquest

Los ciudadanos europeos



Introducción

¿Qué sabes sobre la Unión Europea (UE)? ¿Cuáles son tus derechos como ciudadano europeo? Para saber más, vas a contestar algunas preguntas sobre la UE. Para ayudarte tendrás enlaces donde puedes buscar las respuestas. Las preguntas las contestarás en tu cuaderno o en la ficha.

Preguntas

Responde a las siguientes cuestiones.

- ¿Cuántos países forman parte de la UE?
- ¿Qué valores defiende la UE?
- ¿Cuántas son las lenguas oficiales en la UE?
- ¿Cuál es la posición de la UE sobre las lenguas regionales y minoritarias?
- ¿Cuáles son las **tres** instituciones responsables de la elaboración de la legislación de la UE?
- ¿Quién elige el Parlamento Europeo?
- Indica **tres** derechos de los ciudadanos de la UE.
- ¿Qué programas e iniciativas para jóvenes estudiantes o en formación apoya la UE?
- ¿Qué asociación originó la UE?



Recursos

Puedes consultar estos enlaces para contestar las preguntas:

http://europa.eu/about-eu/index_es.htm

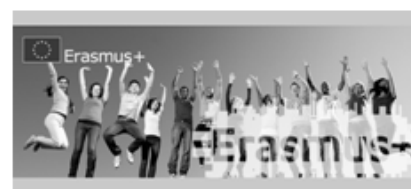
http://europa.eu/pol/mult/index_es.htm

http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index_es.htm

http://europa.eu/pol/cit/index_es.htm

http://europa.eu/pol/educ/index_es.htm

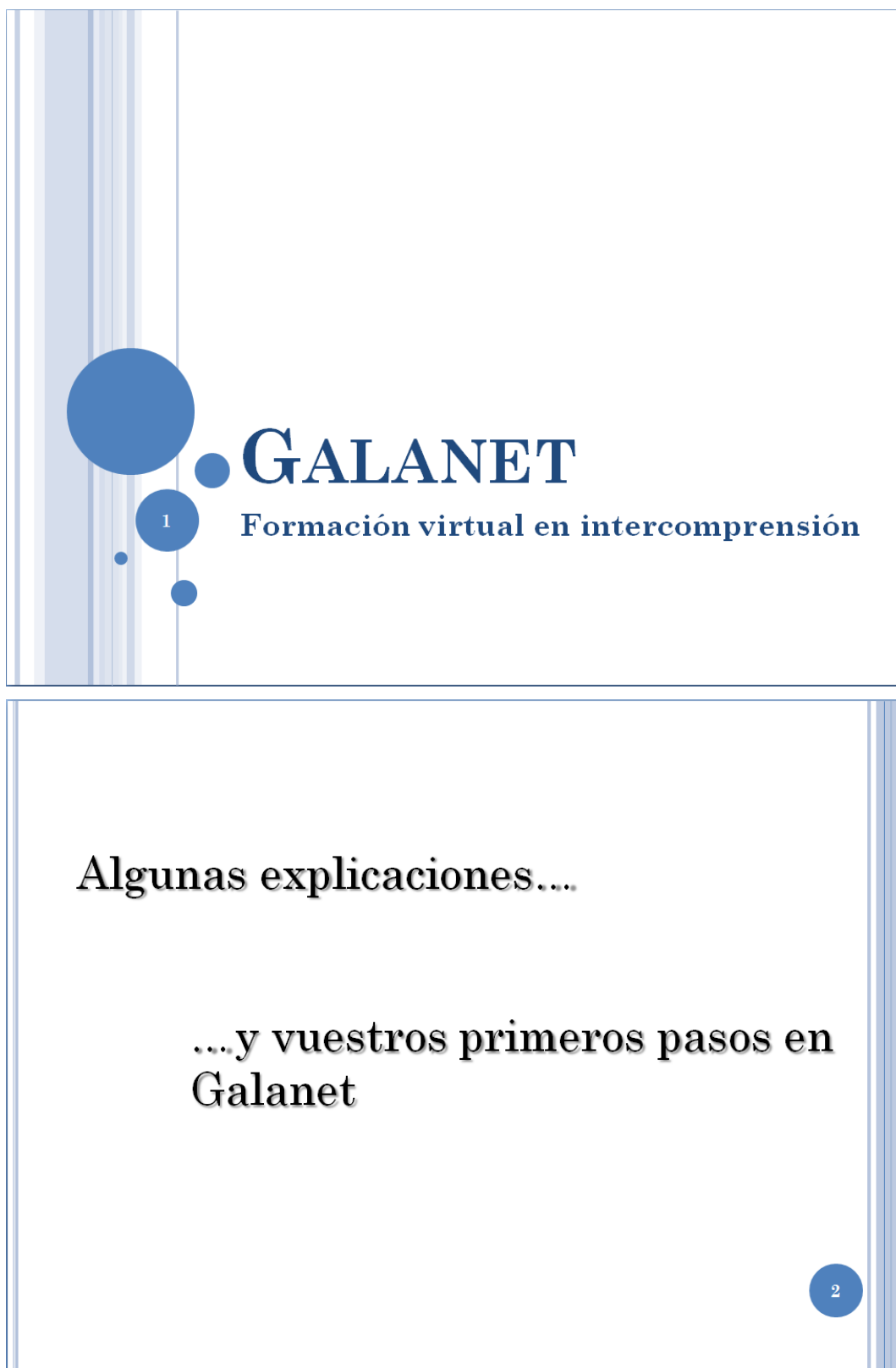
Haz clic en [Texto completo](#) cuando se aplica.



Pregunta final

¿Qué ventajas te puede traer la UE como joven ciudadano europeo?

Anexo 16: Powerpoint para apresentação da sessão Galanet



The image shows a two-page powerpoint presentation. The top slide features a decorative background with vertical blue stripes and a cluster of blue circles of varying sizes. The text on this slide reads 'GALANET' in a large, bold, serif font, with 'Formación virtual en intercomprensión' in a smaller, bold, serif font below it. A small blue circle containing the number '1' is positioned to the left of the text. The bottom slide has a plain white background with a vertical blue stripe on the right side. The text on this slide reads 'Algunas explicaciones....' followed by '...y vuestros primeros pasos en Galanet' in a bold, serif font. A small blue circle containing the number '2' is located in the bottom right corner of the slide.

GALANET
Formación virtual en intercomprensión

1

Algunas explicaciones....

...y vuestros primeros pasos en Galanet

2

ENTRAR EN LA PLATAFORMA

www.galanet.eu

GALANET
Plataforma de formación en la intercomprensión entre lenguas románicas

Actual

PARTICIPAR EN UNA SESIÓN
- si usted es docente y desea participar en una sesión de Galanet con un grupo de aprendientes: inscribase directamente en <http://www.lingpols.net/dokuwiki/veriones/galanet/veriones11-1> (próxima sesión de febrero a junio de 2011)
- si usted desea realizar una formación previa, complete el formulario de inscripción en <http://www.e-gala.eu/inscripciones.php> y/o en <http://www.adonque-francois-universite.auf.org/ipp.php?article1146>

Socios

Los dossieres de prensa

Ritorno per le stesse cose?... Y a t-è un humour romanophone ?
Mille et une façons ... de pratiquer l'intercompréhension
Il linguaggio dei gesti nelle culture dei paesi romanofoni
CAMBIAR DE PAÍS, IRSE AL EXTRAJERO... D'UN PAYS À L'AUTRE
I comandamenti dell'amore
Al di là delle parole, quali dialoghi interculturali nel mondo ?
SOS Tierra ! El planeta va mal... La faute à qui ? Agissons tous aujourd'hui
Las lenguas en el mundo contemporáneo
Las mujeres y el sentimiento de identidad
Bosnia Libera
Cosa bolle in pentola ? - Una caldeira : sabores y culturas sans frontières
Observando il mondo dei giovani: relazioni, coesistenza, problemi, avventi
L'acqua in la fonte de vita - guaitando de la humanidad !
UN MENU ROMAN - UN MENU ROMANZO - UN MENU ROMANCE - UN MENU ROMAN - UN CARDAPPIO ROMANICO
EL MEJOR LLOC DEL MÓN «br> sueño, realit, speranza e busca
P R I E T T E B I A
Come in un film... Como en una película... Comme dans un film...
Voyages en littérature
Lyon Barcelona
"IO INTERIO RADANTI! S'IL VOUS PLAIT SA REPETI GRAZE"
L'ALCOOLISME DANS LES JEUNES
La nostra musica musicale
Musicalis hoy...
Viaggio nella cucina "romanofona"
¿Qué música suena en tu MP3? La musique comme langage universel
O mundo virtual: un verdadeiro schimbar culturale
EL DOP experimental del taller de Córdoba a Curitiba
LES CLICHÉS
Les stéréotypes...
Les fiestas populares
La evolución de Génova: sua dimensio storica e culturale

SELECCIONAR LA SESIÓN

GALANET
Plataforma de formación en la intercomprensión entre lenguas románicas

Sesiones

Sesiones actuales

Organisession (2005-2012) accès limité
Formation de démonstration (nov 2006)
Au fil des formations... Cdba, Bs As, Ctba, Lyon, Sampa, COSENZA...
XXX
exercions-nous
Session lycéens - littérature
Liceos
Destralenguas (sep2013-déc2013)
Poliglotta? No, plurilingue!
Session B (febrero-abril 2014)

Sesiones acabadas

Canosession (fev-mai 2004)
Pseudosession (fev 2004)
Session BELC-2004 (jui 2004)
Sessione ottobre novembre 2004
Verba Rebus (fev-mai 2005)
Sessione SSIS (mai 2006)
Challenges 2005 - test
Belcalanet05 (jui 2005)
Idee a confronto (ott-dic 2005)
L'art du dialogue (fev-mai 2006)
Échanges belc06 - (jui 2006)

CONECTARSE

NET
 de formación en la intercomprensión entre lenguas románicas
 Sesiones **Espacio social**
 actuales
 sión (2005-2012) accès limité
 n de démonstration (nov 2006)
 i formations... Cdba, Bs As, Ctba, Lyon, Sampa, COSERZA...
 -nous
 ycéens - littérature
 denguas (sep2013-déc2013)
 7 No, plurilinguet
 i (febrero-abril 2014)
acabadas
 ion (fev-mai 2004)
 sión (fev 2004)
 IELC-2004 (julí 2004)
 ottobre novembre 2004
 bus (fev-mai 2005)
 SSIS (mai 2006)
 s 2005 - test
 st05 (julí 2005)
 nfronto (ott-dic 2005)
 dialogue (fev-mai 2006)
 i bek06 - (julí 2006)
 aou-sep 2006)
 a frontera hay un puente (oct-dic 2006)
 v 2006)
 guas e Culturas (fev-mai 2007)
 norámica (jan-jun 2007)
 ep-nov 2007)
 erta das Línguas Románicas
 ndo as Línguas Románicas (sep-dec 2007)

Identificación - Mozilla Firefox
 www.galanet.eu/vitrine/login_session.php?idforma=79
 tema
 Un caloroso benvenuto agli studenti e ai professori del Liceo "G.Falcone" di Bergamo, del "Bellvitge" di Hospitalet (Barcelona), dell' "Agrupamento de Escolas" di Santa Maria da Feira, de la "Escola de Soure" e del Lycée "B. Franklin" di Auray.
 Une nouvelle session-lycéens va démarrer, dans le cadre du grand projet international MIRIADI (Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance).
 Sperimeremo insieme l'intercomprensione tra le nostre lingue romanze, ci conosceremo e collaboreremo alla creazione di una rivista che arricchirà la piattaforma Galanet.
 A tutti, buon lavoro e...buon divertimento!
 logo_miriadi.jpg
Entrar en la sesión
 Identificación
 Nombre de usuario
 Contraseña
 Aceptar
 Invitado

5

LA PLATAFORMA

GALANET
 1 Las fases del proyecto
 2
 3
 4
 Espacio de aprendizaje autónomo
 Foro
 Mi despacho
 Mi equipo
 Sala de recursos
 ¿quién es quién?
 Las salas (de chat)
 Las salas (de chat)

Cambiar estatuto | Composición de los equipos | Modificar la fase actual
 Salir

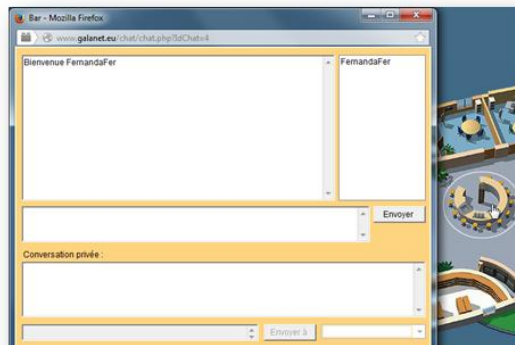
6

LOS ESPACIOS DE CHATS

○ El ojo



○ El bar

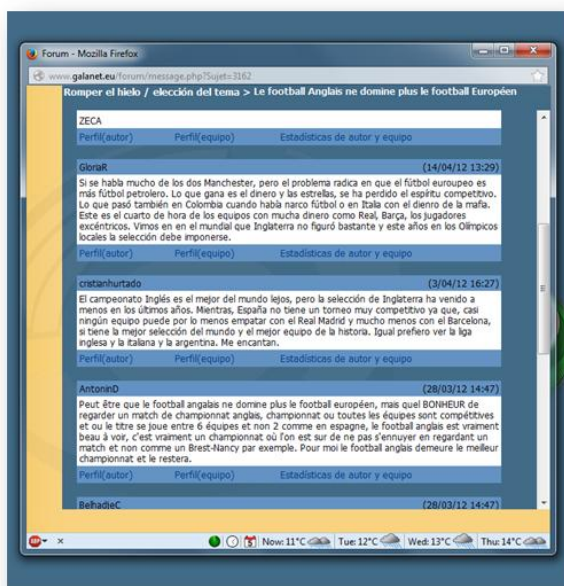


○ Las salas



7

FOROS



8

VUESTRO DESPACHO

- Un espacio perfil
- Un espacio “preferencias”



9

VUESTRAS PREFERENCIAS

1. Indicar vuestras lenguas 1 y 2
2. Seleccionar las opciones deseadas para envío de mensajes (no olvidéis escribir vuestro correo electrónico)
3. Vuestra contraseña inicial es galanet)
4. Activar el ojo

La interfaz de usuario muestra la configuración de "Mis preferencias".

- Idiomas:**
 - Por: Primera lengua (seleccionado)
 - Esp: Segunda lengua (seleccionado)
- Correo electrónico:**
 - Deseo recibir una copia por correo electrónico de todos los mensajes que se me envíen:
 - Deseo recibir una copia por correo electrónico de todos los mensajes de cualquier foro:
 - ...a la siguiente dirección: fernanda.margarida.ferreira@
- Nombre de usuario y contraseña:**
 - Nombre de usuario: FernandaFer
 - Contraseña: Cambiar contraseña
- Oei/Occhio/Olho/Ojo:**
 - Activar/Attivare/Activar:

Botones de acción: Cancelar y Aceptar.

10

VUESTRA PÁGINA PERSONAL: EL PERFIL



11

MODIFICAR SU PERFIL



12

PARA LOS QUE DESEEN...

GRABAR SU VOZ...

- Logicial Audacity
<http://audacity.sourceforge.net/>

HACER UN VIDEO

- Logicial Debut Capture Video Software
http://www.01net.com/telecharger/windows/Multimedia/capture_ecran/fiches/105485.html

13

¿Y AHORA?

Galanet está a vuestra disposición...

Los alumnos italianos, españoles, franceses... os esperan en la plataforma.

Con algunos *clics* podréis chatear con ellos, en los fórums y en los chats.

¡Aprovechad esta oportunidad!

Así que, ¡**entrad!**

Nos encontramos ahí ☺



castorman - getrick

14

Anexo 17: Jogo interativo (sessão I)

Disponível em: <http://europa.eu/europago/explore/init.jsp?language=es>

¡Vamos a explorar Europa!

EUROPA > Zona infantil: Juegos y concursos de la UE > ¡Vamos a explorar Europa!

europa.eu

Búsqueda

» [Búsqueda avanzada](#)

Pantalla completa

¡Vamos a explorar Europa!

Venimos de distintos países y hablamos distintos idiomas, pero este continente es nuestra casa, la casa de todos nosotros. ¡Ven con nosotros y vamos a explorar Europa juntos! Será una aventura a través del tiempo y del espacio y verás muchísimas cosas interesantes. A medida que vayamos avanzando, podrás comprobar cuánto has aprendido.

¡Hola!
¡Bienvenido a Europa!
¿Qué quieres hacer?

JUGAR
para conocer y explorar Europa

LEER
un libro en línea para conocer y descubrir Europa

Anexo 18: Excertos do filme “*Un Franco, 14 Pesetas*” (sessão II)

Excertos do filme “*Un Franco, 14 Pesetas*”:

Sequência 1 - <http://www.youtube.com/watch?v=NdiPjPW3F38&feature=youtu.be>

Sequência 2 - http://www.youtube.com/watch?v=JN_8WRZluAs&feature=youtu.be

Anexo 19: Ficha de trabajo sobre “Un Franco, 14 Pesetas” (sessão II)

Un Franco, 14 Pesetas (España, 2006)

Actividades de preparación

1. En grupo, discutid:

- Las razones que creéis que obligan a una persona a dejar su país. _____
- Los obstáculos que le pueden surgir en el país de acogida. _____

2. Completa la sinopsis de la película con las palabras a continuación.

marcharse *amigos* *progreso* *difícil*
mentalidad *mujer* *pequeño* *libertades*
trabajo (2X) *mecánicos* *adaptarse* *libertad*



España, 1960.

Dos _____, Martín (Carlos Iglesias) y Marcos (Javier Gutiérrez), deciden _____ a Suiza en busca de _____. Dejan a sus familias en España y emprenden un viaje hacia una nueva vida en la Europa del _____ y las _____. Allí descubrirán una _____ muy diferente a la que deberán _____, trabajando como _____ en una fábrica y viviendo en un pequeño pueblo industrial. Con la llegada de Pilar (Nieve de Medina), la _____ de Martín, con su hijo Pablo (Iván Martín), y de M^a Carmen (Ángela del Salto), la novia de Marcos, se les termina la vida de hombres solteros que llevaban en un país con tanta _____. El _____ sigue siendo el día a día de Martín y Pilar, mientras el _____ Pablo empieza a ir al colegio y a integrarse. Con la muerte del padre de Martín, se plantean que lo que habían ido a buscar ya lo han conseguido y es hora de regresar. Para su sorpresa, será más _____ la vuelta que la ida.

Fuente: <http://www.labutaca.net/films/40/unfrancocatorcepesetas.htm>

Actividades durante el visionado

1ª parte - La llegada a Suiza (00:18:50 – 00:23:45)

- Martín y Marcos hablan:
 - Alemán.
 - Italiano.
 - Español.
 - Francés.
- ¿Por qué entienden Martín y su amigo lo que le dice el policía en la frontera?
 - Por el contexto y los gestos.
 - Porque entienden el francés.
 - Porque hablan francés.

3. ¿Por qué entiende el señor suizo de la fábrica lo que dicen?
 - a) Porque entiende el español.
 - b) Porque algunas palabras españolas se parecen a las de su lengua.
4. ¿Qué palabras reconoce el señor suizo?
 - a) _____
 - b) _____
5. Martín y Marcos creen haber entendido una palabra alemana, "Ferien". ¿Cómo la traducen?

6. ¿Crees que la traducción que han hecho es correcta?

7. ¿Cómo se hace entender el señor suizo?

2ª parte – En la pensión (00:24:00 – 00:28:00)

1. ¿Qué lenguas habla Hanna?
 - a) Italiano y alemán.
 - b) Francés y alemán.
 - c) Alemán y español.
2. ¿Por qué les habla en italiano?
 - a) Porque sabe que Martín y Marcos hablan italiano.
 - b) Porque es su lengua.
 - b) Porque es la lengua que conoce más próxima al español.
3. Hanna dice "*Le sue camere sono al piano sopra*". ¿Y qué entienden ellos?
Que a Hanna le _____.
4. De todas formas, algunas de las palabras que dice Hanna son "falsos amigos" porque:
 - a) _____ = habitaciones
 - b) _____ = planta/piso
 - c) _____ = arriba
5. Cuando se dan cuenta de que no entienden algo, los personajes sustituyen palabras por equivalentes. Indica los equivalentes referidos para:
 - a) *Piace* : _____
 - b) *Bella*: _____
 - c) *Ci vediamo dopo*: _____
6. Además de repetir con sinónimos, Hanna acompaña sus palabras con _____.
7. En el desayuno, la camarera está enfadada porque:
 - a) Pasa de las ocho y ya es muy tarde para desayunar:
 - b) Pasa da les ocho y es muy pronto para desayunar.

8. Para hacerse entender, la camarera:
- utiliza una lengua que ellos entienden.
 - usa gestos.
9. La camarera les ofrece:
- café con leche.
 - tostadas.
 - café o té.
 - chocolate.
10. Martín y su amigo entienden perfectamente lo que tienen que elegir :
- por los gestos de la camarera.
 - porque son palabras muy próximas a las del español.

Actividades de posvisionado.

- Desde el punto de vista lingüístico, Suiza es:
 - monolingüe.
 - multilingüe.
 - bilingüe.
- ¿Qué estrategias han utilizado los personajes para comunicarse?

- En Suiza, los dos amigos se asombran de muchas cosas. Identifica las principales situaciones de diferencias culturales.

☞ En el tren:	a)	b)	c)
☞ En la pensión:	a)	b)	c)

Para reflexionar

- ¿A qué se deben estas diferencias culturales? ¿Cómo debemos actuar cuando no conocemos la otra cultura?
- Cuando una persona no conoce la lengua de su interlocutor o necesita dar sentido a un texto en una lengua desconocida puede recurrir a lenguas y culturas que conoce para comunicarse o comprender un contexto. A esto se llama competencia plurilingüe.

¿Alguna vez has vivido una situación en la que tuviste que recurrir a tus conocimientos lingüísticos y culturales para entender al otro o ser comprendido?

Adaptado de: <http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/DB/tabid/2700/language/en-GB/Default.aspx> (accedido el 10/01/2014); Raña Vázquez, M. J. "Un Franco, 14 Pesetas". *Cultura e intercultura en clase de ELE*. Disponible en www.todoele.net (accedido el 21/01/ 2014)

Anexo 20: Ficha de trabalho - análise de excertos de um fórum e de um chat (sessão III)

¡Ánimate a participar en  *!**

1. Observa los textos siguientes e indica qué tipo de textos son.

A. _____

Romper el hielo / elección del tema > Ci presentiamo !

Marty (27/02/09 16:04)
Salut a tout le monde!ça va?
je m'appelle Martna,Marti pour mes amis et j'ai 16 ans,j'habite a Bergamo et je fais le Lycée Falcone,au revoir!

CarlaN (26/02/09 22:09)
Cao Chiara !
bienvenida en Galanet.
Tu hablas espagnol? Yo no sabe nada...pero quiero apprehender algo con este experiencia.
Donc, nous attendons une équipe française du Mans, deux brésiliennes, une argentine et une mexicaine....heureusement Natala, du Portugal, nous joindra avec ses élèves.
Il ya aussi une équipe de Barcelone qui va se former...si ça arrive nous sommes tous bien représentés.
Grazie della tua partecipazione e viva la squadra Electrons libres!

Auntina (25/02/09 19:46)
Hola a todos!!! Me llamo Silvia y tengo 16 años..
J'habite à Bergamo et je frequente le lycée G.Falcone :)
A presto!

puffa_yoh (23/02/09 10:53)
hola amigos!!!!!!
yo soy marta...puffa para los amigos hihi

Sisi (20/02/09 19:01)
hola amigos!!!
yo soy silvia...
salut à tout le monde!

francesco (20/02/09 15:55)
bonjour à tout le monde!
inauguro il forum!
saludos a todos los compañeros!

B. _____

(...)

cassino2 diz che lingua parli?

Viseupt diz OLA

froberta diz ciao, ma sei una ragazza?

smelo1 diz O tema da discussão é os melhores e os piores aspectos de cada país

Viseupt diz PORTUGUES

Roberta3 diz Da dove vieni?

Lisboapt diz a todos os portugueses em linha OLA!!!!!!!!!!!!!!

chave2 diz Le thème n'est pas la cuisine italienne?

csilvia1 diz tavrapt parli inglese?

froberta diz ma come, parlo con uno e poi va via??

Roberta3 diz Abbiamo cambiato!

Tavrapt diz QUEM VAI COMER AO BA?

Viseupt diz KEM PAGA O ALMOCO???

chave2 diz Qu'est-ce que c'est : "AO BA"?

froberta diz comer significa mangiare?

smelo1 diz O que há de melhor em França?

Viseupt diz si

Guardapt diz Je ne parle Français

santonella entra galanet

smelo1 diz Mangiare significa comer :)

* Fuentes: Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2004). *Intercaprensão em situação de chat romanófona: um módulo de formação. Cadernos do LALE. Série Propostas* 2. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro; Foro Ci presentiamo en Sessão Lcêens du monde romanofone (23-02-2009/15-05-2009). www.galanet.eu.

froberta diz cosa mangi solitamente?
chave2 diz En France, le meilleur, c'est le camembert.
Lisboapt diz le BA est le bar de la association de la université
smelo1 diz Vamos falar sobre os nossos países?
Guardapt diz Que fome !!!
santonella diz ciao viseupt
MARILENA1 has timed-out and has been removed from the server.
Tavirapt diz NAO
cassino2 diz parli il francese
Guardapt diz Portugal
cassino2 diz parli il francese
froberta diz scusate la mia ignoranza sulla vostra lingua, ma a me piace il francese
Evoraptentra galanet
csilvia1 diz in Italia il parmiggiano
Evorapt diz Olá

smelo1 diz Em Portugal, o melhor é o Cozido à Portuguesa...
Coimbrapt diz Le BA c'est le bar academique (...)
smelo1 diz Vamos falar um pouco com a chica espanhola?
santonella diz siiiiiiiiiiiiiiiiiii (...)
santonella diz soy de Madrid
smelo1 diz Sou de Aveiro...
froberta diz olà nzinga, non ho mai parlato con te!
chave2 diz Tout le monde aime Madrid
csilvia1 diz je constate qu'il y a peu de francais : pourquoi? qui veut discuter avec moi?
MARILENA1 has timed-out and has been removed from the server.
Cassino1 diz tambien mi profesora es de Madrid
smelo1 diz Sim é verdade, Madrid é muito bonito...
santonella diz A mi en realidad me gusta mas Roma...

1. Indica ejemplos de características de este tipo de mensajes.

	Texto A	Texto B
Nombre de usuario/ Alias/ Nick		
Uso de emoticonos/interjecciones		
Uso aislado/repetidos de signos de puntuación		
Uso de mayúsculas		
Repetición de grafemas		
Otros		

2. Subraya expresiones para saludar y despedirse.

3. ¿Qué lenguas están presentes? Da ejemplos.

	Portugués	Francés	Español	Italiano
Texto A				
Texto B				

4. En las interacciones plurilingües algunos locutores recurren a más de una lengua.

Ejemplos:

Texto A, CarlaN

Tu hablas espanol? Yo no sabe nada...pero quiero apprehender algo con este experiencia.

Texto B

chave2 diz *Qu'est-ce que c'est : "AO BA"?*

(...)

Lisboapt diz *le BA est le bar de la association de la université*

(...)

smelo1 diz *Vamos falar um pouco com a chica espanhola?*

¿Por qué crees que lo hacen? _____

5. A veces hay locutores que enseñan alguna afectividad o curiosidad hacia otras lenguas y culturas. Da ejemplos.

	Texto A	Texto B
Lenguas		
Culturas		

6. En el texto B hay situaciones en las cuales hay intercomprensión entre los locutores que desconocen el idioma del otro. Da un ejemplo de :
- Palabras transparentes: _____
 - Deducción a partir del contexto: _____
 - Recurso a otras lenguas: _____
 - Recurso a otros lenguajes: _____

7. Para sonreír y reflexionar...



- ¿Has tenido alguna experiencia con algún falso perfil en Internet?
8. ¿Cuál es tu grado de familiaridad con la comunicación virtual?
- ¿Sueles participar en chats o foros? ¿Por qué (no)?
 - ¿Conoces los códigos y reglas de la comunicación virtual?
 - ¿Usas el lenguaje típico de este tipo de comunicación (emoticonos, abreviaturas, acrónimos...)? ¿En qué situaciones?
9. ¿Qué ventajas crees que puedes sacar de las interacciones plurilingües?

Anexo 21: Reportagem “*Un día en la vida de un Erasmus*” (sessão IV)

Reportagem *Un día en la vida de un Erasmus*

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=1zIG_KLRTbc)

Anexo 22: Ficha de trabajo sobre “Un día en la vida de un Erasmus” (sessão IV)



¿Conoces el programa Erasmus?

¿Alguna vez has participado en un intercambio juvenil?
Si no, ¿te gustaría participar en uno? ¿Por qué?

Ve el siguiente reportaje sobre una becaria de Erasmus
en Burgos y contesta las preguntas siguientes.

Un día en la vida de un Erasmus

(Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=tzIG_KLRTbo)



- Elige la respuesta correcta según el reportaje.
 - Las becas Erasmus no son sólo estudio / dinero.
 - Despegarse de su mascota / familia y de su país / vida puede ser un drama.
 - El programa Erasmus puede ser una oportunidad para conocer otra ciudad / cultura, desmelenarse o trabajar / madurar.
 - Martina es de nacionalidad checa / italiana.
- Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).
 - El mapa sirve para marcar las ciudades y lugares que Martina quiere visitar.
 - Echa de menos a su familia, sus amigos y la comida.
 - La clase de Español es obligatoria para los estudiantes Erasmus.
 - Para la profesora, es importante que los estudiantes extranjeros se integren en la vida cotidiana de los españoles.
- En la parte final del vídeo, ¿qué costumbre española se menciona?

- Martina menciona una diferencia cultural entre su país y España. ¿Cuál es?

- ¿Crees que es importante conocer estas diferencias culturales? ¿Por qué?

Anexo 23: Ficha de trabalho “Me gustaría compartir una experiencia que viví en Lyon” (sessão IV)

Cada vez más jóvenes viajan a otros países por distintas razones: estudio, trabajo, turismo... Pero ¿qué hacer cuando no dominamos el idioma?

Lee este foro.

Me gustaría compartir una experiencia que viví en Lyon.

- ▶▶ El fin de semana pasado encontré a una amiga mexicana con la que compartí un piso durante seis meses. Nos conocimos en el primer curso de la licenciatura en la Universidad Lyon 2. Fue muy bueno y, además, pude practicar mi “portuñol”. Siempre que estábamos juntas cada una hablaba en su lengua, ella en español y yo en mi portugués de Brasil, y lo mejor es que nos comprendíamos.

MariaAraujo2706

saraarias (9/04/13 00:12)

Tuve una experiencia muy enriquecedora en una comunidad indígena del Amazonas donde se hablaba portugués. Hacía un gran esfuerzo por entender lo que me decían y ellos también se esforzaban por entenderme. ¡Tuve conversaciones muy interesantes en una lengua que no conozco!

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

CarlosCS (29/03/13 04:07)

Me pasó algo parecido Fabioarismendi, y también en Italia. Estaba en Venecia y fui a la estación de trenes a comprar un billete de tren. Hablé siempre en español y la persona que me atendió lo hizo en italiano. Nos entendimos súper bien, pregunté todo lo referente al viaje, precio, duración, y otras informaciones importantes y nunca hubo incompreensión...sólo hubo una real y muy enriquecedora INTERCOMPRESIÓN :)

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

fabioarismendi (28/03/13 16:34)

Mi experiencia más real de intercomprensión fue durante un viaje a Italia. Recuerdo que hablé con un señor en la estación de tren en Roma. Yo hablé en italiano pero él inmediatamente se dio cuenta que mi lengua era el español. Trató de hablarme en español y finalmente no sé en qué lengua hablamos pero nos entendimos muy bien.

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

Adaptado de: Foro *Gostaria de dividir com vocês uma experiência que vivi aqui em Lyon en sessão Oglindã do mundo romance (ex Sessão B marzo-junio 2013)*. www.galanet.eu

1. ¿Qué tienen estas personas en común?

2. ¿Sus experiencias fueron positivas o negativas? ¿Por qué?

3. Completa la tabla con información de los textos.

	País donde vivieron la experiencia	Contexto	Lenguas de comunicación
MariaAraujo2706			
Saraarias			

CarlosCS			
fabioarismendi			

4. ¿Cómo crees que lograron comunicarse aunque hablaban lenguas distintas?

5. Vuelve a leer los textos y subraya los verbos.

6. Hay dos tiempos verbales que predominan en los textos. Identificalos y completa la tabla con los verbos que has subrayado en el texto.

TIEMPOS VERBALES					
		Verbos regulares	Verbos irregulares	Verbos regulares	Verbos irregulares
YO					
TÚ					
ÉL/ELLA/USTED					
NOSOTROS					
VOSOTROS					

ELLOS/ELLAS/USTEDES				

7. Completa la tabla con las personas que faltan.

8. Completa el texto:

- a) Con el nombre del tiempo verbal de acuerdo con la definición;
 b) Con un marcador temporal utilizado en el primer texto para cada uno de los tiempos verbales.

Se usa el a) _____ para hablar de acciones, situaciones o hechos ocurridos en un momento del pasado. Informa sobre lo que se hizo o sucedió *ayer, anoche, hace un mes*, b) _____

Se usa el a) _____ para hablar de acciones habituales o en desarrollo en el pasado. Informa de lo que se hacía o sucedía *normalmente, todos los días, los domingos*, b) _____

Se usa también para describir personas, objetos o lugares en el pasado.

Texto adaptado de: Argonés, L., & Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM

Lee este texto sobre una experiencia de intercambio juvenil y complétalo con las formas correctas del pretérito indefinido o del pretérito imperfecto.



Experiencia intercambios

Os presentamos la experiencia de un grupo de jóvenes malagueños que _____ (estar) en un intercambio juvenil en Italia sobre la danza, en octubre, gracias al programa *Juventud en Acción*.

_____ (ser) un intercambio donde a nosotros _____ (pasarse) un poco de todo... _____ (tener) risas, llantos, momentos tensos y otros muy locos.

El primer día _____ (llegar) sobre las siete de la tarde, nos _____ (acomodar) en el hotel, _____ (ir) a cenar (PASTA) y luego _____ (irse) a una fiesta artesanal que _____ (haber) en el pueblo con comidas típicas, mercadillos, etc. _____ (haber) un escenario y de vez en cuando alguien _____ (salir) a cantar, hasta que de pronto _____ (subirse) un par de chic@s del pueblo con la canción de "El limbo" a bailar.

Al día siguiente _____ (hacer) algunos juegos de presentación de los participantes hasta la una de la tarde. Todos los días, después de la comida, _____ (tener) tiempo libre, que _____

(aprovechar) para visitar Brindisi. Un día _____ (hacer) talleres de danzas orientales y el baile típico de Brindisi, la pizzica. Una noche _____ (irse) a un karaoke donde _____ (encontrarse) con l@s chic@s de la primera noche. En un ratillo _____ (poner) a todo el mundo a bailar el "Asereje". Otro día nos _____ (llevar) a visitar Lecce, una ciudad conocida por la cantidad de monumentos con arte barroco e _____ (hacer) una visita en barco por la costa de Brindisi, muy chula.

En definitiva _____ (ser) un intercambio tranquilo. Para el grupo español lo mejor de esta experiencia _____ (ser) las personas que _____ (conocer), los momentos de risa, y pasar dos días en Roma.

¡Nos encantaría repetir de nuevo una experiencia así!

Texto adaptado de: <http://europaerestu.eu/tu-en-europa/experiencia-intercambios/>

Anexo 24: Actividad - entrevista (sesión IV)

Biografías – una entrevista

Como ya sabes, la UE tiene distintos programas para formación y estudio: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig. Pero, ¿quiénes fueron ellos?

A continuación se presentan algunos datos sobre sus vidas. En parejas, elegid un personaje y escribid una entrevista para presentarla en clase. Usad el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido.



Leonardo da Vinci

- Nace el 15 de abril de 1452 en la villa toscana de Vinci.
- Aprende pintura, escultura y técnicas de creación artística en el taller de Andrea del Verrochio.
- Dos de sus obras más famosas son *La última cena*, terminada en 1498, y *La Gioconda*, de 1507.
- Hace importantes investigaciones científicas; es un inventor; la mayoría de sus ideas son minusvaloradas: planos para el submarino, la calculadora y para una máquina voladora son algunos ejemplos.
- Muere el 2 de mayo de 1519 en Cloux (Francia).



Erasmus de Rotterdam

- Nace el 28 de octubre de 1466 en Rotterdam.
- Es sacerdote y teólogo.
- Cursa estudios en París en 1495.
- Es autor de importantes obras escritas en latín.
- En 1500 escribe sus "Adagios", que son más de 800 refranes y moralejas de las tradiciones de Grecia y Roma.
- Se vuelve un incómodo para la iglesia católica: defiende la reforma religiosa, contra los abusos de la Iglesia.
- Muere en Basilea el 12 de julio de 1536.



Comenius
(Jan Amos Komenský)

- Nace el 28 de marzo de 1592 en Uhersky Brod.
- Es escritor, humanista checo y considerado el primer pedagogo.
- Critica el método memorístico y redacta manuales para aprender lenguas de forma natural.
- Su método se basa en tres pasos: comprender, retener y practicar.
- Escribe contra la explotación del pueblo y el lujo de la nobleza; le tratan de ateo.
- Muere en Ámsterdam el 15 de noviembre de 1670.



Nikolaj Grundtvig

- Nace el 8 de septiembre de 1783 en Dinamarca.
- Es filósofo, maestro, poeta y pastor.
- Se educa en una atmósfera muy religiosa.
- Escribe poemas patrióticos y religiosos pero se vuelve más conocido por sus ideas.
- Es conocido por su influencia en la formación del nacionalismo danés después de la derrota de Dinamarca en la Guerra de los Ducados, en 1864, contra Prusia.
- Se considera el padre de las Universidades Populares; defiende la preparación de los ciudadanos para la vida.
- Muere el 2 de septiembre de 1872.

Fuentes: <http://www.biografiasyvidas.com/>; http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm;
http://es.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci; http://es.wikipedia.org/wiki/Nikolaj_Frederik_Severin_Grundtvig; <http://denmark.dk/en/meet-the-danes/great-danes/writers/nikolaj-frederik-severin-grundtvig/>

Anexo 25: Ficha de trabalho “*Expresión escrita*”(sessão VI)



Escola 3/Sec. Martinho Árias
 ESPANHOL – 10º ano continuação
 Cursos profissionais



1. ¿Qué estrategias utilizas para redactar un texto? ¿Tienes éxito en la escritura?
2. Lee este texto sobre cómo mejorar la expresión escrita.

Expresión escrita

Muchas veces en el colegio te habrán mandado de deberes que escribas una redacción: "Tus vacaciones", "Tus amigos", "Los mejores libros de tu vida"... Ahora bien, ¿cómo escribir bien? Ya va siendo hora de que redactes con método, siguiendo unas pautas claras y precisas. Ya te voy avanzando que la clave está en el borrador.

Cuando hablamos con alguien transmitimos un mensaje a un destinatario que está presente y que puede entender perfectamente lo que queremos decirle por nuestros gestos, nuestra entonación, nuestra expresión facial, o que incluso puede pedirnos aclaraciones. Cuando escribimos, no hace falta compartir espacio ni tiempo con nuestro interlocutor y, además, nuestro mensaje puede perdurar en el tiempo (siempre y cuando no se pierda el soporte donde lo hemos escrito). Ahora bien, para suplir gestos, entonación y aclaraciones del lenguaje oral, debemos escribir de forma clara y siguiendo un orden lógico, debemos tener siempre presente a nuestro destinatario y facilitarle la labor de comprensión. Es por ello por lo que la expresión escrita requiere más reflexión y elaboración.

Pautas para escribir

La escritura en 6 pasos o cómo mejorar mi expresión escrita (en cualquiera de las lenguas que conozca):

Paso 1

Antes de ponernos a escribir, debemos tener muy claro tres cosas:

1. ¿qué queremos decir?
2. ¿a quién?
3. ¿para qué? ¿qué objetivo, finalidad, interés perseguimos con nuestro escrito?

Paso 2

En segundo lugar, debemos buscar IDEAS en nuestra mente. Es útil utilizar alguna técnica de lluvia de ideas (*brainstorming* en inglés).

Apuntar en un papel todo aquello que nos viene a la cabeza en forma de mapa mental o esquema, o incluso con dibujos no sólo es útil, sino entretenido.

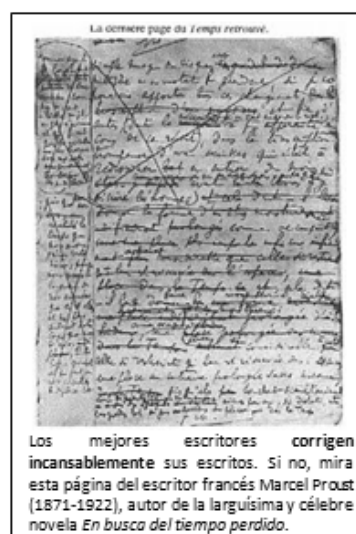
Hablar del tema con amigos y familiares o buscar información en Internet también puede ser útil para enriquecer nuestras ideas.

Paso 3

Una vez hemos pensado en todo lo que tiene que ver con el asunto que queremos tratar, hay que seleccionar las ideas que vamos a utilizar y buscar un orden lógico para exponerlas. En esta fase, es muy útil hacer un esquema jerarquizado, es decir, ordenado por importancia.

Paso 4

A continuación, ya nos podemos poner a escribir... pero no debes hacerlo directamente en limpio. Tienes que hacer un BORRADOR. El borrador será nuestra primera versión. Cuanto más limpio y claro sea tu borrador,



menos esfuerzo te costará pasarlo luego a limpio. A efectos prácticos es importante dejar bastante margen y dejar doble espacio de separación entre cada línea. ¿Por qué? Porque necesitaremos corregir, tachar, añadir texto, mover líneas, etc.

Cuando escribas el borrador sigue la pauta de tu esquema, pero no te preocupes por detalles como la ortografía o el vocabulario. Tienes que centrarte en redactar frases sintácticamente correctas, bien puntuadas y organizadas en párrafos.

Paso 5

Una vez hayas acabado, tienes que CORREGIR: hay que revisar la ortografía y las repeticiones, ayudándote de diccionarios. Tampoco está de más que un amigo o familiar lea tu borrador y te dé sus impresiones. Recuerda que todavía estás a tiempo de cambiar cosas y mejorar tu texto. También va bien dejarlo un poco reposar.

Paso 6

Cuando creas que tu escrito ya no se puede mejorar más, deberás pasarlo a limpio cuidando la letra y la presentación (márgenes, que se vean los párrafos...).

Y seguro que si has seguido con atención cada uno de estos pasos habrás escrito un texto digno de ser recordado.

Adaptado de: <http://lenguayliteraturacastellana1.blogspot.pt/p/expresion-escrita.html>

3. ¿Qué piensas sobre estas pautas? ¿Te podrán ser útiles? ¿Por qué?

4. Subraya las recomendaciones presentadas en el texto e indica cómo puedes mejorar la expresión escrita.



5. En el ejercicio anterior, has utilizado algunas expresiones para expresar obligaciones y recomendaciones. Completa las frases con la expresión correcta, de acuerdo con su significado.

haber que + infinitivo deber + infinitivo no deber + infinitivo tener que + infinitivo

- Se usa _____ para expresar la obligación o necesidad de hacer algo impuesto por las circunstancias.
- Se usa _____ para expresar obligación cuando la persona o personas que hablan consideran algo necesario o aconsejable.
- Se usa _____ para expresar obligación o necesidad de forma general, no personalizada. Se usa solo en las formas de la 3ª persona singular.
- _____ indica que algo no es aconsejable.

Fuente: Aragonés, L. & Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español. Teoría y práctica A1-B2*. Madrid: Ediciones SM.

6. ¿Son posibles las dos opciones? Si una no es adecuada, táchala.

- a) Tienes que / Hay que ir a comprar azúcar. ¿Vas tú o voy yo?
- b) En invierno tienes que / hay que tener mucho cuidado en la carretera.
- c) Debemos / No debemos irnos ya. Es muy tarde.
- d) Verónica no vendrá conmigo, así que tú tienes que / hay que acompañarme.
- e) Yo tenía que / había que hacer la comida, pero al final la hizo Francisca, por suerte.
- f) Hay que / Debes comer muchas frutas y verduras para tener buena salud.
- g) Debes / No debes hablar con la boca llena, Carlitos.
- h) - Pues ahora hay que / tienes que fregar todo esto.
- Ya lo hago yo. Tú descansa.

Adaptado de: Aragonés, L. & Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español. Teoría y práctica A1-B2*. Madrid: Ediciones SM.
Alonso Raya et al. (2005). *Gramática básica del estudiante de español A1-B1*. Barcelona: Difusión.

7. Ahora vas a probar las pautas recomendadas. Vas a mejorar un texto que hayas subido en un foro en la plataforma GALANET o vas a redactar un nuevo. ¡A trabajar!

Anexo 26: Reescrita de textos publicados em língua espanhola na fase 1

A1

Hola!! A mi me gusta mucho "Bulas e Belinhas".
 Es una película muy cómica, tiene personajes muy graciosos
 porque dicen muchas palabrotas. son 4 chicas amigas que
 cometen crímenes. Al final ellos fueran para la
 cárcel. Cuando vi la película estaba con mis
 amigos en mi casa.

A2

Yo voy a contar un partido de fútbol que ~~he~~ ^{asistido} asistido, en
 un partido que fue ~~entre~~ ^{entre} Sporting y Benfica. ~~que~~ ^{gano} Sporting ~~ha~~ ^{ganado} ganado
 por 5-3 en un juego ^{por el que el arbitraje fue un poco corrupto.} un poco corrupto en el arbitraje.

Yo también ~~he~~ ^{fue} ~~ido~~ ^{un} ~~de~~ ^{de} los jugadores que se destacó, he
jugado muy bien en ese partido. Este jugador es un gran jugador de
 fútbol. Ahmed juega en Al-Basrah, uno de los clubes más
 ricos del mundo del fútbol.

A3

Me gusta mucho jugar al fútbol y jugar en el ordenador. También me gusta dormir. Yo detesto ~~comer legumbres~~ ~~en el ordenador~~ ^{me gusta jugar} ~~en el ordenador~~ ^{en el ordenador} juegos de ~~luchas~~ ^{luchas} y militares.

Me encanta jugar solo en mi habitación porque así ~~me~~ ^{nadie} me molesta. Pero algunas veces me gusta estar con mis amigos y por ~~eso~~ ^{eso} voy al campo ^{de fútbol} cerca de mi casa. Suele también venir en parque.

Me gusta mucho jugar al fútbol en el ordenador. También me gusta dormir, yo detesto ~~comer legumbres~~

en el ordenador me gusta jugar juegos de luchas y militares.

Me encanta jugar solo en mi habitación porque así ~~me~~ ^{nadie} me molesta. Pero algunas veces me gusta estar con mis amigos y por ~~eso~~ ^{eso} voy al campo de fútbol cerca de mi casa. Suele también venir en ^{el} parque.

A4

A mí me gusta mucho "Chicago Fire". Es una serie muy interesante de bomberos que habla de su día ~~a día~~ ^{a día}. Yo a mí me gusta porque yo ~~gusto~~ me gustan ~~mucho~~ los bomberos y yo ~~propio~~ soy bombero.

Yo me ^{acuerdo} ~~recuerdo~~ de ~~ver~~ ^{ver} el partido entre Benfica y A.C. Milan en la Eusebio Cup. ~~Benfica~~ ~~marcar~~ ~~ganó~~ ^{ganó} uno a ~~cinco~~ ^{ero} el juego fue ~~en el~~ ^{en el} estadio de Luz, yo ~~for~~ ^{for} ~~ver~~ ^{vi} ~~lo~~ ^{el} ~~juego~~ ^{juego} con mi ~~madre~~ ^{madre} ~~madrina~~.

Yo me acuerdo de ver el partido entre Benfica y A.C. Milan en la Eusebio Cup. Benfica ganó ¹ a ⁰ ~~ero~~. El juego fue ^{en} el año de 2010. Fue la primera vez que ~~entré~~ ^{entré} en el estadio de Luz, yo vi el juego con mi ~~madre~~ ^{madre}.

A5

Serie favorita

La mi serie de televisión favorita era (los) "horarios con Acucar" ~~ten~~
 esta serie ^{pasó} ~~seu~~ durante ~~el~~ mucho tiempo, ella ~~da~~ ^{la vía} durante el fin de semana
 desde las diez y media ~~ate~~ las ocho de noche, los "Horarios con
 Acucar" ~~da~~ también en la misma hora ^{pasó} nas vacaciones, ~~si~~ no perdí ~~ningún~~
 episodio ^{acuerdo}

Ningún episodio ^{la vía} ~~pasó~~ ya no me ~~lembro~~ ~~con~~ de la mitad de ~~ellos~~
~~episodios~~. Me gustó mucho ~~de~~ ver esta serie porque era ^{mucho} interesante
 y ~~sólo~~ ~~cuando~~ terminaba la serie ~~hacia~~ ~~los~~ ~~deberes~~, porque era
 un ~~video~~ ^{adición}.

Serie favorita

La mi serie de televisión favorita era ~~la~~ "Horarios con Acucar", esta
 serie pasó durante mucho tiempo, la ví durante la semana, desde las
 diez y media hasta las ocho de noche. "Horarios con Acucar" también
 a la misma hora ^{pasó} nas vacaciones, no perdí ningún episodio ~~yo~~ no me acordé
 de la mitad de ellos. Me gustó mucho ver esta serie porque era muy
 interesante y sólo cuando terminaba ~~la~~ serie ~~hacia~~ los ~~deberes~~, porque
 era un ^{adición}.

A6

Ya he hecho un viaje a Madrid.

Me gusta mucho el viaje, conocer la capital de España fue una oportunidad muy buena.

Viste locales muy agradables, con muchas salas y locales con mucha historia.

^{Viste} Hemos visitado muchos museos, pero lo que me le gusta más fue el museo del Prado.

También he visto el Estadio del Real Madrid, el Estadio Santiago Bernabéu.

He ^{en} ido un viaje muy bueno, que me ~~gusta~~ gusta mucho, y que me no me importaría ~~de~~ repetir.

^{lo} ~~he~~ ^{como pasaba, ligo} ~~he~~ hecho un viaje a Madrid.

Me gusta mucho el viaje, conocer la capital de España fue una oportunidad muy buena.

Viste locales muy agradables, con muchas salas y locales con mucha historia.

Viste mucha salas, pero lo que me ~~le~~ gusta más fue el museo del Prado.

También ve el Estadio del Real Madrid, el Estadio Santiago Bernabéu.

Fue ~~un~~ un viaje muy bueno, que me gusta mucho, y que me no me importaría repetir.

A7

Hola a todos :)

Voy a presentar un libro que he leído, ^{no muy largo} hasta poco tiempo. El libro se llama "Corcaçã Envenenado". El libro es de aventuras y ~~ten~~ también es de ~~lo~~ romance. ~~El~~ la personaje principal, una joven, empezó a ser vigilada por otra ~~es~~ joven (la chica mala) ~~que está~~. El personaje principal tenía un navio y 2 mejores amigos. Pero después de la ~~otra joven~~ ~~haber~~ llegada de la otra joven, la vida de la ~~chica~~ chica mala cambió. ~~Ella quedó~~ ~~sin navio y sin~~ Perdió a su navio y a sus mejores amigos. Entonces empezó a investigar la vida de la chica mala, con su amigo y ~~el~~ vecino. Al final las dos quedaron amigas y sus vidas siguieron normales como antes.

Adios :D

A8

¿Cuál es el mejor mundo? El mejor mundo es el mundo de los Reales, es el mejor mundo del mundo, ha recibido la batida de oro de los Reales, algunos Reales dicen que si es mejor que los Reales, pero para mí no me gusta de jugar al fútbol.

Anexo 27: Orientações para realização do trabalho final (Galanet)



Proyecto GALANET – Sesión “*Polioglotta? No, plurilingue!*”

FASE 4 – Dossier de prensa

Hemos llegado a la última fase de la sesión y se ha elegido “*Si... viaggiare*” como tema común del dossier de prensa.

Entre los temas que formarán parte del dossier de prensa, habéis escogido:

- *Alla scoperta dei piatti regionali;*
- *Il viaggio nella nostra cultura nazionale;*
- *Viajar en el pasado;*
- *Viajar pelo mundo dos coches.*

Recomendaciones

Para llevar a cabo vuestro trabajo final con éxito es importante seguir algunos pasos.

Paso 1 – Indicaciones

Antes de empezar una búsqueda es importante tener claro si el trabajo es individual o si lo vais a hacer en grupo/pareja. Además, debéis **leer las indicaciones de los coordinadores de los temas y las sugerencias de vuestros compañeros**, pues vuestro trabajo va a integrar un proyecto común. Debéis aclarar todas las dudas antes de empezar y definir tareas si trabajáis en grupo o parejas.

Paso 2 - Cuestiones esenciales

Pensad qué tipo de información necesitáis para la realización de la etapa siguiente. Es importante entonces definir cuáles serán las **preguntas esenciales** que pretendéis contestar con la búsqueda, porque ellas orientarán vuestro proyecto.

Paso 3 – Búsqueda de información

Debéis considerar cuáles son las posibles **fuentes de información** y evaluar cuáles son las mejores. ¿Enciclopedias? ¿Periódicos? ¿Internet? ¿Libros?

Es importante que reviséis varias fuentes para vuestro trabajo, puesto que sólo así podréis obtener una visión más completa y objetiva de vuestro tema.

Paso 4 – Síntesis

Cuando tengáis toda la información, deberéis organizarla para la presentación. Si trabajáis en pareja o grupo, hay que discutir los datos a presentar y el apoyo visual y/o audiovisual que vais a usar. Cuidad la estructura: **introducción, desarrollo y conclusión.**

Al final debéis siempre **identificar las fuentes consultadas.**

Evaluación

Vuestro trabajo va a recibir una valoración. Observad los criterios de evaluación en los cuales el trabajo va a ser evaluado y la correspondiente valoración numérica:

- Información suficiente y pertinente – 7 puntos
- Corrección/vocabulario adecuado – 7 puntos
- Estructura – 3 puntos
- Creatividad – 3 puntos

Adaptado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-22657_recurso_pdf.pdf (última consulta: 25/03/2014)