



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina Cairrão Coutinho dos Santos

**A Interação Oral através de atividades
lúdico-pedagógicas: dinâmicas de grupo**

Junho de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina Cairrão Coutinho dos Santos

A Interação Oral através de atividades lúdico-pedagógicas: dinâmicas de grupo

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no
3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação do
Doutor Carlos Pazos Justo

Junho de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Cristina Cairrão Coutinho dos Santos

Email: ana.cristina.c.c.santos@gmail.com

Telemóvel: 965670677

Cartão de Cidadão: 11325923

Relatório: A Interação Oral através de atividades lúdico-pedagógicas: dinâmicas de grupo.

Supervisor:

Doutor Carlos Pazos Justo

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, junho de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a boa vontade e conselho sabedor e experiente de quem comigo colaborou.

Agradeço, desta forma, ao Doutor Carlos Pazos Justo, à Doutora Maria Alfredo Moreira, e à orientadora cooperante, Luísa Ribeiro, pela ajuda e presença ao longo de todo o processo, não só pelas indicações e orientações, mas sobretudo pelo incentivo, compreensão, disponibilidade e companheirismo.

Aos alunos da turma, que comigo, aceitaram participar neste projeto e lhe deram sentido.

Aos meus amigos, os de perto e os de longe, que, me ajudaram a encontrar forças e a acreditar que era possível. E nestes amigos incluo, obviamente, os meus colegas de mestrado e estágio e, sobretudo, a minha companheira de estágio e amiga para a vida, Sílvia Carvalho, com a qual partilhei, durante este percurso, ambições, desejos, dúvidas, receios, fraquezas, momentos bons e menos bons.

À minha família, que comigo embarcou nesta aventura, incentivando-me e apoiando-me incondicionalmente, mesmo quando, vencida pelo cansaço e pelas duras viagens, me fez sempre acreditar que seria capaz de chegar ao fim deste projeto.

Por último, mas não menos importante, ao meu marido, fonte inesgotável de compreensão, ajuda e cúmplice dos nossos sonhos. À minha filha, a quem todo este trabalho roubou tempo para brincadeiras, cumplicidades e historinhas antes de adormecer. Obrigada por me acompanharem e obrigada por fazerem parte da minha vida, pois tudo o que fiz, fi-lo por nós.

A Interação Oral através de atividades lúdico-pedagógicas: dinâmicas de grupo

Ana Cristina Cairrão Coutinho dos Santos

Mestrado em Ensino de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

RESUMO

O presente relatório inscreve-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário e pretende salientar a utilidade e atualidade das atividades lúdico-pedagógicas, não só como promotoras da interação oral numa língua estrangeira, mas também estimulantes da imaginação, criatividade e autonomia através de diferentes dinâmicas de grupo. Por este facto, acredito que as atividades lúdico-pedagógicas são uma excelente matéria-prima e, trabalhadas em ternos pedagógicos, criam momentos de partilha e aprendizagem real e significativa para os alunos.

Parto da hipótese de que a promoção de atividades lúdico-pedagógicas, quer sejam planeadas pelo docente ou propostas pelo aluno, é fundamental para incentivar a interação oral em contexto de sala de aula. Contudo, estas mesmas atividades não podem ser, apenas, programadas e avaliadas num plano de eficácia linguística, mas também incluírem uma análise atitudinal do grupo. Por conseguinte, acredito que o estudo sobre as dinâmicas de grupo permite, não só, trabalhar a competência linguística e pragmática dos alunos, mas também diversas questões relacionadas com o respeito, a tolerância, a emotividade, a responsabilidade, a liderança e a autonomia, valores que promovem a verdadeira competência comunicativa e facilitam as relações interpessoais.

Neste sentido, tornaram-se elementos fulcrais para traçar objetivos e delinear o plano de ação futura, a observação de dinâmicas e registo de particularidades relacionadas com a interação oral durante as aulas da professora cooperante, a realização do Questionário de Análise de Necessidades, a elaboração do Plano de Intervenção, a concretização de uma atividade diagnóstica de interação oral, que me permitiu entrar em contato direto com o grupo alvo, refletir e delinear as atividades pedagógicas da minha intervenção, em contexto de sala de aula. Também, os vários instrumentos de autorregulação da aprendizagem, tanto a mim como aos alunos, nos possibilitaram analisar e avaliar desempenhos e atitudes, identificando potencialidades e constrangimentos.

Adotando uma postura investigativa e reflexiva, apoiada na literatura, tentei seguir sempre um plano de ação que me permitisse planificar, debater, agir, refletir, continuar, alterar e avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo e a minha própria evolução enquanto professora.

Oral Interaction through pedagogical- playful activities: group dynamics

Ana Cristina Cairrão Coutinho dos Santos

Mestrado em Ensino de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

ABSTRACT

The present report is part of Estágio Profissional (practicum) within the Master of English and Spanish Teaching in Basic and Secondary schools and aims to highlight the usefulness and timeliness of pedagogical-playful activities, not only as promoters of the oral interaction in a foreign language, but also stimulating the imagination, creativity and autonomy through different group dynamics. For this reason, I believe that pedagogical-playful activities are an excellent educational source, promoting moments of sharing and a real and meaningful learning process for students.

I consider that the inclusion of pedagogical-playful activities, whether planned by the teacher or suggested by the student, is essential to encourage oral interaction moments in the classroom. Although, these same activities cannot be just programmed and evaluated on language proficiency level, but it also should include an analysis of the group attitudes and behaviours. Therefore, I think the study of group dynamics, not only allows us to work students' pragmatic language skills, but also other several aspects like respect, tolerance, emotion, responsibility, leadership and autonomy, values that promote a valid communicative competence and develop interpersonal relationships.

In order to outline goals and the action plan, all over the process, it became crucial, the observation and register of performances and attitudinal features in oral interaction moments during the head teacher's classes; the elaboration of the Student Need Analysis Questionnaire; the preparation of the Intervention Plan, the implementation of a diagnostic activity, which allowed me to have a direct moment of oral interaction with the target group, to analyse and draw the activities of my pedagogical intervention in the classroom. Also, the different self-regulation instruments allowed us, the students and I, to analyse and evaluate performances and attitudes, identifying competences and difficulties.

Adopting an analytical approach, supported by literature, I always tried to follow an action plan that would give me the possibility to plan, discuss, act, think, continue, modify and evaluate the students' progress throughout the process and my own progress as a teacher.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	16
1.1 A Interação oral: uma abordagem social e cultural	16
1.1.1 O enfoque na comunicação – <i>Enfoque por tarefas</i>	19
1.1.2 O papel do jogo didático.....	21
1.1.3 Potencialização da autonomia através de dinâmicas de grupo	23
1.2 Contexto de Intervenção	25
1.2.1 A escola	25
1.2.2 A turma de Espanhol	25
1.2.3 Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas	31
1.3 Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias didáticas e investigativas	33
CAPÍTULO II– DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	37
2.1 Atividades de desenvolvimento da interação oral na turma alvo	38
2.1.1 Sequência didática 1	38
2.1.2 Avaliação da sequência didática	40
2.1.3 Sequência didática 2	44
2.1.4 Avaliação da sequência didática	48
2.1.5 Sequência didática 3	52
2.1.6 Avaliação da sequência didática	54
2.2 Síntese avaliativa do projeto.....	55

CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	76
Anexo 1: Grelha de observação de aula à orientadora cooperante	76
Anexo 2: Questionário de Análise de Necessidades	78
Anexo 3: Guião de pré-observação	83
Anexo 4: Guião de reflexão sobre atividades do projeto	85
Anexo 5: Atividade diagnóstica de interação oral	88
Anexo 6: Pequeno questionário informal aos alunos.....	89
Anexo 7: Planificação da primeira intervenção	90
Anexo 8: Atividades didáticas com ênfase no projeto (Juego: Animales del Zoo)	91
Anexo 9: Questionário de autorregulação.....	94
Anexo 10: Planificação da segunda intervenção.....	95
Anexo 11: Atividades didáticas com ênfase no projeto (Mímica de Acciones y Aficiones)	96
Anexo 12: Atividades didáticas com ênfase no projeto (Visita Virtual al Museo del Cómic Español)	98
Anexo 13: Atividades didáticas com ênfase no projeto (Mortadelo y Filemón: juego de detectives).....	100
Anexo 14: Atividades didáticas com ênfase no projeto (Cómic Digital)	101
Anexo 15: Questionário de autorregulação.....	104
Anexo 16: Planificação da terceira intervenção.....	105
Anexo 17: Atividades didáticas com ênfase no projeto (Juego: adivina...adivinanza).....	106
Anexo 18: Questionário Global de Autoavaliação.....	108

LISTA DE SIGLAS

ABRA - Associação Bracarense dos Amigos dos Animais

BD – Banda Desenhada

CA – Conselhos de Ano

ELE – *Español / Lengua Extranjera*

MCERL – *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados das questões nº1 e nº6 do Questionário de Análise de Necessidades.....	27
Gráfico 2: Resultados das questões nº4, nº2 e nº7 do Questionário de Análise de Necessidades	28
Gráfico 3: Resultados das questões nº8 do Questionário de Análise de Necessidades	29
Gráfico 4: Resultados das questões nº11 e nº12 do Questionário de Análise de Necessidades.	30
Gráfico 5: Resultados das primeiras seis questões do Questionário de Autorregulação da primeira intervenção.....	42
Gráfico 6: Resultados das questões nº7, nº8, nº9, e nº10 do Questionário de Autorregulação da primeira intervenção.....	43
Gráfico 7: Resultados das primeiras oito questões do Questionário de Autorregulação da segunda intervenção	48
Gráfico 8: Resultados das questões nº9, nº10, nº11, e nº12 do Questionário de Autorregulação da segunda intervenção	51
Gráfico 9: Resultados das primeiras três questões do Questionário Global de Autoavaliação..	58
Gráfico 10: Resultados das questões nº9 e nº10 do Questionário Global de Autoavaliação	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das estratégias de investigação.....	36
Quadro 2: Sugestões dos alunos no final da primeira intervenção	44
Quadro 3: Sugestões dos alunos no final da segunda intervenção.....	52
Quadro 4: Exemplos de respostas dos alunos à 4ª questão do Questionário Global de Autoavaliação.....	59
Quadro 5: Exemplos de respostas dos alunos à 5ª questão do Questionário Global de Autoavaliação.....	60
Quadro 6: Exemplos de respostas dos alunos à 6ª questão do Questionário Global de Autoavaliação.....	60
Quadro 7: Exemplos de respostas dos alunos à 7ª questão do Questionário Global de Autoavaliação.....	61
Quadro 8: Exemplos de respostas dos alunos à 8ª questão do Questionário Global de Autoavaliação.....	62
Quadro 9: Exemplos de respostas dos alunos à 11ª questão do Questionário Global de Autoavaliação.....	65

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, elaborado segundo as normas e orientações estabelecidos no Mestrado em Ensino de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, teve como foco central de análise a interação oral através de atividades lúdico-pedagógicas, estudando as dinâmicas de grupo. O desenvolvimento deste projeto de intervenção pedagógica centrou-se numa turma de 7º ano, de iniciação à língua espanhola.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto de considerar que a interação oral é fundamental nas relações humanas e pedagógicas. Com este projeto não pretendi, apenas, focalizar o meu objeto de estudo no conceito de interação oral mas também nas dinâmicas de grupo, ou seja, as reações e atitudes que os alunos manifestam, quando solicitados para desenvolverem atividades lúdico-pedagógicas, em grupo ou pares. Por conseguinte, o meu principal objetivo com este estudo consistiu em tornar mais sólidas as expectativas, que nós, professores, temos acerca do valor pedagógico das atividades lúdicas.

Ao longo de todo o processo, com os dados que fui recolhendo, quer pela observação de aulas que, neste contexto de projeto de investigação, desempenha um papel fundamental, uma vez que constitui uma fonte de inspiração, motivação e reflexão, sendo um forte catalisador para a realização de atividades pedagógicas desafiadoras, quer pelo envolvimento e entusiasmo dos alunos no decorrer das atividades dinamizadas, constatei que o recurso ao jogo é um meio muito válido e eficaz no desenvolvimento global do aluno, uma vez que permite não só potencializar momentos de comunicação reais, como também apela às capacidades de criação e organização do aluno, desenvolvendo a sensibilidade para o respeito de regras, a capacidade de assumir papéis e a partilha de descobertas com os outros.

Apoiando-me nos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem das línguas, parto do princípio que todo o ambiente educativo deve valorizar, respeitar e estimular a capacidade natural que o individuo tem para interatuar e “negociar” significados com os outros. Nesse sentido, no decorrer do meu projeto de investigação-ação, através da observação, questionamento, reflexão e perceção de pontos fortes e fragilidades que deveriam ser trabalhadas e não “camufladas” ou ignoradas, tentei desenvolver dinâmicas de interação oral que envolvessem escolhas,

que dessem liberdade para explorar, experimentar e realizar diferentes atividades que, a meu ver, possibilitaram experiências pedagógicas que desenvolveram a cooperação, a autoconfiança e a autonomia do meu grupo-alvo.

Tendo a noção de que não iria ser fácil promover, de imediato, momentos de interação oral espontâneos com alunos que estavam a iniciar a sua aprendizagem na língua espanhola, pensei que, se conseguisse envolvê-los em atividades relacionadas com a sua área de interesses e vivências, iria conseguir desenvolver as suas capacidades comunicativas, uma vez que, segundo autores como Antonio Briz Gómez, defendem que o uso da língua em situações espontâneas e reais faz com que o processo comunicativo seja mais eficaz e autêntico:

la conversación espontánea, como manifestación más auténtica de la oralidad, espacio en el que se manifiestan de modo más natural todas nuestras actividades cotidianas, es el marco ideal para el estudio y análisis de tales hechos y, en general, de la actividad discursiva. (Briz, A.G., 2011: p.223).

Este relatório está constituído por duas partes: no capítulo I será feita uma contextualização teórica do tema do projeto e apresentar-se-ão os dados significativos da caracterização da escola e turma-alvo. Serão também mencionados os documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem que estão diretamente relacionados com o campo de ação do projeto. Ainda neste capítulo, serão apresentadas as questões de investigação que antecederam e proporcionaram o delineamento dos objetivos gerais e das estratégias didáticas e investigativas do Plano de Intervenção, bem como a sua justificação à luz do contexto e da literatura.

No capítulo II será feita, de forma detalhada, a descrição do trabalho realizado durante o estágio: as atividades dinamizadas e estratégias implementadas no âmbito do projeto, os dados recolhidos nos vários documentos de autorregulação e a perceção dos alunos acerca do seu envolvimento e evolução ao longo do processo de aprendizagem. Irei, ainda, relacionar toda esta informação com os meus objetivos iniciais e literatura consultada.

Finalmente, seguir-se-á um balanço final de todo o processo realizado, destacando o impacto e valor que este projeto teve na minha contínua formação pessoal e profissional.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

1.1 A Interação Oral: uma abordagem social e cultural

Segundo o *Programa de Espanhol do Ensino Básico* (1997:p.3), uma das finalidades de aprender Espanhol é “fazer com que o aluno conheça os elementos que constituem o sistema da língua e os aspetos relevantes da cultura hispana para ser capaz de se desenvolver em situações habituais de comunicação dentro da interação social”. Todavia, como afirma Antonio Ortega (2010), formador de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), “conseguir que el aula se convierta en un verdadero espacio de comunicación social no es tarea nada fácil”. No entanto, cabe-nos a nós, enquanto estimuladores de um processo de aprendizagem ativo colaborativo e tolerante, encarar este desafio e desenvolver, nos nossos alunos, a sua vontade e capacidade em comunicar, e sobretudo promover uma atitude de solidariedade entre eles, porque “lo importante es alimentar el deseo de comunicar” e segundo Norris y Ortega (2006), “la interacción social en la sala de aula promueve la solidaridad entre ellos y favorece los actos de habla entre ellos”.

Sendo assim, a minha intervenção pedagógica foi, pois, delineada segundo as necessidades, interesses e motivações dos alunos, adaptando as diversas atividades às condições do grupo-alvo, proporcionando um ambiente de criatividade, confiança e empatia, orientando a reflexão e apoiando o processo de consciencialização de cada aluno, promovendo atitudes e comportamentos de tolerância que incentivem a participação ativa dos mesmos na construção e regulação da sua própria aprendizagem e na partilha de significados.

Segundo a Teoria dos Três Anéis de Inteligência de Joseph Renzulli (1997), não há inteligência sem o valor reconhecido da interação de outras duas dimensões: a motivação e a criatividade. As crianças aprendem mais facilmente se as técnicas de ensino forem compatíveis com as suas forças cognitivas, com a sua área de interesses e campo de experiências.

Como tal, o convite diário a uma maior interação oral, em contexto de sala de aula, quer através de algumas atividades propostas no manual, quer pela dinamização de atividades propostas pela professora ou quer pela imaginação e criação dos próprios alunos, pareceu-me muito pertinente e facilitador de momentos de negociação e de partilha. Segundo Pilar Melero Abadía (2000), “la negociación es un ingrediente indispensable en propuestas de enseñanza que ven en la participación activa de las/os estudiantes el motor del aprendizaje.”

É, também, importante referir que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o ato de comunicar, não se pode esgotar na avaliação da competência linguística e discursiva dos interlocutores. De acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹ (MCERL), “toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están solo relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa” (2002: p.11).

Desta forma, as competências gerais do aluno, onde se incluem os seus conhecimentos (“el saber”) e as suas capacidades de “saber hacer”, “saber aprender” e “saber ser” influem na produção de atos de comunicação.

Torna-se, ainda, fundamental reconhecer que, a competência de comunicação engloba não só a componente linguística (com o conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintáticos do sistema da língua) como também a componente pragmática relacionada com o uso funcional desses mesmos recursos linguísticos e a componente sociocultural, que se refere ao conhecimento das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e ainda das “crenças, valores artísticos e morais, leis hábitos... que constituem o património civilizacional e cultural de um povo”. (Andrade e Sá, 1992: p. 42).

A abordagem comunicativa tenta capacitar o aluno para atividades de interação real que lhe permita atuar como um agente intercultural. Nesse mesmo sentido, para além da importância da dimensão social do ato comunicativo, tentei, ainda, contemplar e enfatizar a dimensão intercultural, através de atividades possibilitadoras que focassem aspetos e valores da sociedade em geral e da realidade hispânica, em particular. Os

¹ Consultei sempre este documento orientador em versão espanhola, pois é a versão que possuo em formato papel.

alunos, em diversos momentos, puderam comparar e contrastar elementos sociais e culturais, questionando e acrescentando conhecimentos socioculturais no seu processo de aprendizagem de espanhol, como língua estrangeira. Considero que ao incentivar-se a interação oral numa sala de aula, pretende-se, então, que o aluno se desenvolva enquanto agente social e intercultural, respeitando e partilhando, não só, opiniões, pontos de vista diferentes, experiências pessoais, dúvidas, como também questionando imagens ou conceitos estereotipados de outras culturas. Para tal, o plano de ação pedagógico deve permitir que o aluno adquira conhecimentos e desenvolva a sua capacidade de análise crítica, podendo, desta forma, desmistificar clichés e encontrar explicações positivas para comportamentos e atitudes diferentes na cultura-alvo.

Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales (...) Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentalmente adquiridas y dadas por supuesto... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias. (Byram [1995] Apud Oliveras 2000).

Concluindo, a comunicação está sempre presente numa sala de aula, pois comunicar faz parte da natureza humana, das relações interpessoais. Falar em comunicação é falar em linguagem, uma vez que é através de diferentes linguagens (oral, textual, gestual, artística, emotiva ...) que comunicamos uns com os outros.

O que pretendi, com as várias atividades e estratégias de ação, dando como exemplos o jogo de grupos dos direitos e cuidados para com os animais e a visita virtual sobre a origem e evolução histórica do “cómico” espanhol com a elaboração de uma banda desenhada digital, foi criar momentos de interação oral onde, não só, a dimensão linguística, como também a afetiva, artística, social e culturais fossem trabalhadas, para que os alunos sentissem vontade em pactuar com os companheiros e desenvolvessem estratégias comunicativas eficazes e significativas no seu processo de aprendizagem individual e coletivo.

1.1.1 O enfoque na comunicação – *Enfoque por tareas*

Como o meu principal objetivo, com esta intervenção pedagógica, foi criar espaços de comunicação real dentro da sala de aula, e, por vezes, alargados ao espaço extra-aula (continuação ou conclusão de projetos em grupo) optei por desenvolver um processo de ensino-aprendizagem alicerçado no modelo *enfoque por tareas*.

Segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: p.156), “las tareas de aula, bien reflejen el uso de la vida real, bien sean de carácter esencialmente pedagógico, son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo.” Desta forma, através da planificação e dinamização de diversas tarefas possibilitadoras, onde se trabalharam vários conteúdos linguísticos e culturais e se teve sempre em consideração as competências gerais e comunicativas dos alunos, foi, possível capacitá-los para a elaboração de tarefas finais partilhadas com o propósito de uma comunicação real, eficaz e válida, inserida em dinâmicas individuais e de grupo.

De acordo com Ernesto Martín Peris (2004), é fundamental entender “la tarea como una iniciativa- pedagógicamente estructurada- para el aprendizaje de la lengua (...) y éstas han de estar abiertas a la intervención del grupo y haber sido previamente adaptadas a las características del mismo”. Neste sentido, ao conceber o espaço aula como um momento de cruzamento de tarefas possibilitadoras e finais, pensadas e desenhadas segundo as características da turma-alvo, foi possível analisar e avaliar processos de aprendizagem e não, somente, produtos finais, que na maioria das vezes não nos permitem saber quais as estratégias, avanços ou retrocessos estiveram envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos. Considerei ser fundamental estruturar uma aula de língua neste sentido, pois só assim pude analisar, refletir, reiterar ou alterar formas de atuar ao longo da minha intervenção pedagógica.

Por outro lado, este mesmo autor (2004) defende que “la relación que se da entre tarea y contenidos lingüísticos no es una relación absoluta y necesaria. De hecho, cualquier tarea podría resolverse con muy diversos recursos lingüísticos; incluso muchas tareas podrían resolverse con recursos extralingüísticos, mímicos y gestuales”. Seguindo esta linha de pensamento, tentei que as várias atividades ludiformes em grupo ou pares, dinamizadas ao longo da minha intervenção pedagógica, dessem “voz” a esta interligação dos recursos linguísticos e fatores extralinguísticos, quer através de um

jogo de mímica, da produção artística de uma banda desenhada ou de um jogo enigmático que apelava à sensibilidade musical e visual dos alunos. Em todas estas atividades, cruzaram-se conhecimentos linguísticos e “aprendizagens invisíveis” (conhecimentos através de experiências pessoais ou habilidades que o aluno possui em diversas áreas como a informática, a expressão plástica, dramática,..) que contribuíram para que a aula se tornasse num espaço mais social, mais comunicativo e mais colaborativo.

Las tareas también hacen hincapié en la importancia de la colaboración entre alumnos en todos los niveles de su interacción: el comunicativo, el metacomunicativo e el metacognitivo. Las últimas investigaciones sobre aprendizaje escolar confieren mucha importancia a esta actividad de colaboración entre aprendientes: el trabajo en grupos llevado a cabo en el aula no se limita a las actividades de reproducción de roles sociales externos a la clase, sino que las agrupaciones de alumnos sirven también para preparar y elaborar conjuntamente discursos en la lengua que se está aprendiendo. (Martín, E., 2004).

Apoiando-me quer na literatura científica a respeito, quer no *feedback* dos alunos aquando da realização ou autorregulação das diferentes atividades ludiformes através de dinâmicas de grupo, entendo que a estruturação de uma aula de língua estrangeira mediante tarefas, com atividades mais controladas ou mais livres e tendo sempre em atenção os interesses e conhecimentos prévios do grupo-alvo, faz da sala de aula um espaço de interação comunicativa real e mais eficaz, onde se destaca o processo e o envolvimento do aluno no ato de comunicar.

Segundo Estaire y Zanón (1990), “la enseñanza mediante tareas reivindica el proceso de comunicación, y no el resultado del proceso de comunicación, como articulador de la programación del curso”. O ato de comunicar tem que ser visto como um processo e não como um produto. Tem que se valorizar os momentos em que os alunos vão adquirindo conhecimentos e, estes momentos declarativos, devem ser usados em contextos adequados para que o uso da língua seja real e significativo.

1.1.2 O papel do jogo didático

Penso ser necessário entender as atividades lúdicas como um importantíssimo recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem pois funcionam, muitas vezes, não só como um grande aliado no resgate e na integração de alunos no âmbito escolar, como também são eficazes desbloqueadores de timidez ou medo de errar em momentos de interação oral. Segundo Moreno (2005: p.6) é fundamental “crear un clima de complicidad que limite el miedo al error y permita al grupo simular, inventar, jugar, reír,..., en definitiva, disfrutar aprendiendo.”

Apoiando-me nas características da “enseñanza comunicativa” que defende que o aluno deve ser o principal agente do seu processo de aprendizagem e que é essencial atender às suas necessidades e expectativas e conhecimentos prévios, pensei na sala de aula como um espaço onde as várias atividades lúdico-pedagógicas (os jogos, as representações mímicas, as criações artísticas, ...) deixassem de ser vistas como um suposto momento de diversão desorganizada e passassem a ser um importante instrumento pedagógico, na aprendizagem de uma língua, onde o aluno pudesse desenvolver “destrezas interpretativas y expresivas” (Melero, 2000:p.86). Como tal, de forma organizada e com objetivos definidos, tentei que estas mesmas atividades ludiformes permitissem que o aluno se sentisse plenamente envolvido e seguro no processo de aprendizagem, trabalhando não só as competências linguísticas mas também socioafetivas, fundamentais para a sua formação enquanto participante ativo deste mesmo processo.

Segundo Crespo (1996: p.9), “o jogo é uma das atividades mais importantes na formação global das crianças, porque através das práticas lúdicas multiplicam-se as situações que permitem a integração da personalidade”. Planeando e dinamizando vários tipos de atividades que focassem múltiplos e variados interesses, desde concursos, linguagem corporal e gestual, criação artística e sensibilidade musical e visual tentei que todos os alunos se identificassem mais com algum momento e os fizesse participar de forma mais natural.

Os programas de jogos organizados, num quadro educativo, contribuem para a expressão completa de aptidões e, em paralelo, favorecem a transmissão e a intervenção dos valores humanos, consolidando a integração dos alunos no grupo, melhorando as suas relações interpessoais e preparando-os para trabalhar em equipa pela indução de

normas, solidariedades, cumplicidades e modos de cooperação (Ibidem). Portanto, os jogos não são simples atividades recreativas que se usam para preencher o tempo. Proporcionam ao aluno, através de um clima de cooperação, “o seu desenvolvimento psicológico e equilibrado e a participação ativa e criativa na resolução de problemas do quotidiano” (Monteiro, P., 1990: p.49).

Penso que a utilização do jogo, como apoio a aprendizagens, deve ser cada vez mais frequente, porque no jogo existe o desafio e há sempre um carácter novo. A novidade é essencial para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, principalmente quando estão a aprender uma língua e cultura novas. Como Mario Polito (2000), refere no fórum internacional sobre a didática lúdica das línguas:

O jogo possui algumas potencialidades educativas consideráveis que facilitam tanto a aprendizagem quanto a socialização. É necessário desenvolver em cada pessoa a capacidade lúdica que consiste no envolvimento e no ser criativo com a experiência e com a vida. O jogo, de facto, acende o entusiasmo, faz transmitir o interesse, deixa em evidência o envolvimento, favorece as habilidades sociais, cresce a expressão de si, estimula a aprendizagem ativa, a afetividade, as emoções, os pensamentos. Valorizando a dimensão lúdica na aprendizagem evita a escolha de uma orientação no plano cognitivo à parte de outras dimensões, como a afetiva, a interpessoal, a corporal, a manual.

O jogo didático é entendido como uma atividade ludiforme, ou seja, planeada e gerida pelo professor com finalidades didáticas, educativas e não meramente recreativas. Este recurso à atividade lúdica, a meu ver, favorece o desenvolvimento de competências linguístico-cognitivas como também a integração social espontânea. De acordo com Viegas (1999: p.23):

O jogo e a linguagem, e especificamente, a linguagem verbal, qualquer que seja a língua em que se realize o desempenho linguístico, instanciam-se nos mesmos domínios e relevam do mesmo paradigma operacional; jogo e linguagem podem operacionalizar de forma analógica. A conceção de língua enquanto competência comunicativa, enquanto atividade que se atualiza em cada ato de fala, externa ao indivíduo, e a atividade lúdica, enquanto ato de jogar, existência de parceiros de jogo e competência de jogo situam-se no mesmo nível do paradigma. Competência de jogo e competência comunicativa atualizam-se através do conhecimento da estrutura do jogo, da estrutura da língua, do domínio do sistema de regras que os jogadores ou os falantes possuem.

Como professora, tenho sempre encarado o meu percurso na área da educação, como um desafio constante, composto de avanços e retrocessos, mas tendo sempre em

vista a potencialização quer das minhas capacidades, quer das capacidades dos meus alunos enquanto agentes ativos, dinâmicos e colaboradores. A planificação e dinamização de vários jogos didáticos, ao longo das diferentes temáticas abordadas, tiveram, como principal função, “desformatar” ideias e práticas formais de ensino, apelando à importância de reformular expectativas e reorientar motivações, de forma a não comprometer a concretização de uma aprendizagem real, emocional, social e, sobretudo, autónoma.

1.1.3 A potencialização da autonomia através de dinâmicas de grupo

“Desafiar é: lançar uma provocação, provocar para desafio; espicaçar; incitar; estimular; convidar; enfrentar; afrontar; questionar;...”

(Dicionário de Sinónimos, Larousse)

Considero que um dos principais objetivos das propostas pedagógicas deve ser, efetivamente, desafiar e criar alternativas que façam os nossos alunos aprender, interagir, crescer e sonhar.

No âmbito da evolução didática das línguas, com uma orientação clara para “um ensino comunicativo, humanista e automatizante” (Vieira & Moreira 1993: p. 70), tanto professores como alunos, enquanto agentes dinamizadores do processo educativo, têm de ter a coragem de avançar e despir velhas mentalidades educativas, onde ainda subsiste a ideia do professor como elemento central do processo de ensino-aprendizagem e onde predomina o ensino gramatical e o modelo de memorização e repetição. Imbuídas de total esterilidade, põem em causa a promoção de uma verdadeira autonomia educativa. É importante formar para a autonomia e para a autogestão, levando o aluno a agir e não somente a reagir. Os alunos, participando ativamente, reflexiva e autonomamente, serão, em colaboração com o professor e os colegas, os principais construtores da sua formação.

Se a escola pretende desenvolver nos sujeitos que educa, a liberdade, a autonomia, o espírito de iniciativa, o espírito crítico e criativo, parece-nos não dispensar o recurso à atividade lúdica que, portanto, deve acariciar e impulsionar. (Monteiro, 1990: p. 49).

Foi nesta linha de pensamento do “aprender a aprender” e do “aprender a ser” que delinee o meu Projeto de Intervenção Pedagógica, considerando que as dinâmicas de grupo podem ser elementos potencializadores para uma aprendizagem eficaz, verdadeira e autónoma, desbloqueando receios e resistências, por parte de certos alunos mais tímidos e inseguros, que ao trabalharem em grupo ou pares se sentem mais confiantes e promovem o conhecimento e a capacidade de aprender em grupo, sistematizando e autorregulando os seus conhecimentos linguísticos e culturais, manipulando informação já trabalhada ou nova, atribuindo tarefas aos vários elementos das equipas de trabalho e cruzando experiências e saberes. A meu ver, toda esta dinâmica grupal inspira atitudes e comportamentos favoráveis a uma participação interativa mais tolerante. Segundo Vieira & Moreira (1993):

Uma pedagogia para a autonomia no campo das línguas representa um alargamento de objetivos e conteúdos de ensino/aprendizagem, que passam a desdobrar-se em duas componentes fundamentais: a competência comunicativa em língua (competência específica) e a competência de aprendizagem (competência geral).

Também segundo Legutke & Thomas (1991):

“O ensino de língua estrangeira deverá ter como objeto estas duas competências, que se organizam em torno de três núcleos fundamentais: o individual (aprender a reagir, aprender a ser; correr riscos), o social (aprender a cooperar; aprender a lidar com dinâmicas de grupo) e o temático (aprender a usar a língua estrangeira; aprender a lidar com textos; aprender a interagir com a cultura da língua estrangeira).”

É no plano das dinâmicas de grupo que se revela a importância da partilha como mecanismo essencial no desencadear da tomada de consciência e das possibilidades de comunicação imediata dos alunos entre si e consigo próprios. É neste campo que confluem novos conhecimentos, novas capacidades, novas atitudes que adquirem, assim, um significado que permite a integração de todos no processo de aprendizagem e de autorregulação de conhecimentos.

No decorrer das atividades de pares ou de grupo, constatei que os alunos se foram tornando mais autónomos quer no trabalho de recolha de informação, criação ou sistematização de conteúdos/temas propostos, ajudando colegas com dúvidas, procurando informação quer nos seus apontamentos, quer no livro, internet ou nos seus colegas de equipa, delegando-me, a mim, um papel de apoio de último recurso.

1.2 Contexto de Intervenção

1.2.1 A escola

O meu estágio profissional foi realizado numa escola de 2º e 3º ciclos do concelho de Braga, integrada num agrupamento que, atualmente, é constituído por nove estabelecimentos de educação e ensino: três jardins de infância, quatro escolas básicas com 1.º ciclo, 1 centro escolar com educação pré-escolar e 1º ciclo e a referida escola (sede de agrupamento). A população escolar, em 2012-2013, é composta por 1824 crianças/alunos.

Para viabilizar o Projeto Educativo, constituiu-se uma nova realidade pedagógica organizacional – os Conselhos de Ano (CA). Assim sendo, no Agrupamento, como se encontra referido no Regulamento Interno, existem nove Conselhos de Ano (do 1º ao 9º ano de escolaridade), sendo que cada CA é constituído pela totalidade dos docentes que lecionam um mesmo ano de escolaridade. Esta nova estrutura pedagógica veio fomentar práticas profissionais de natureza colaborativa e o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas. As novas dinâmicas de trabalho instituídas pelos conselhos de ano, que passam a assumir responsabilidades acrescidas, não só permitiram consolidar o papel das estruturas de gestão intermédia, como fortalecer a articulação horizontal e a continuidade pedagógica.

1.2.2 A turma de Espanhol

Trabalhei com uma turma de Espanhol do 7º ano de nível A1 (iniciação), composta por 27 alunos (14 raparigas e 13 rapazes) com uma média de idades de 12 anos. Neste grupo, existiam, apenas, dois alunos retidos, que revelavam acentuadas dificuldades em várias disciplinas, nomeadamente a Língua Portuguesa e Inglês. Contudo, nenhum dos dois apresentava no Plano de Acompanhamento, nível negativo a Espanhol. Através de alguns dados facultados pela Diretora de Turma, tive, ainda, conhecimento que, segundo o Relatório de Psicologia, efetuado no 5º ano, aconselhava-se a desenvolver a autoestima e autonomia de um dos alunos retidos com tarefas de liderança, em trabalhos de grupo e atividades que promovessem a imagem positiva de si próprio. Esta informação veio catalisar, ainda mais, a minha vontade de criar atividades que, efetivamente, potencializassem momentos de comunicação não só motivadores, dinâmicos, expressivos, mas também colaborativos e tolerantes, que considero serem

elementos fulcrais para o desenvolvimento de uma interação mais confiante e autónoma entre os alunos. Pude constatar que, este mesmo aluno, se foi tornando mais colaborativo e confiante, sobretudo, em atividades relacionadas com as novas tecnologias. Na criação da banda desenhada digital esteve muito empenhado e sentiu-se muito confiante pois, no seio do grupo, como era quem dominava mais o programa digital (Pixton.comics), foi-lhe atribuído um papel de destaque na organização gráfica.

De um modo geral, logo na fase de observação de aula (v. anexo1), que realizei ao longo do 1º Período, apercebi-me que era uma turma muito dinâmica, interessada e participativa, expondo com naturalidade as suas dúvidas e demonstrando um interesse especial por trabalhar em pares ou grupos, sendo muito recetivos a jogos e revelando um espírito de equipa bastante invulgar para alunos com esta faixa etária.

Para além da observação de aulas, a aplicação do Questionário de Análise de Necessidades (v. anexo 2) tornou-se também fulcral para averiguar que tipo de motivação, interesse e expectativas e estratégias têm os alunos em relação ao início da aprendizagem da língua estrangeira, mais especificamente no que se refere à prática da oralidade e desenvolvimento da interação oral em espanhol, de forma a promover situações reais de comunicação. Segundo a evolução dos estudos curriculares, o aluno deve ser o foco central no processo de aprendizagem e, como tal, os conteúdos atividades e estratégias devem ser pensadas e desenhadas de acordo com a especificidade do aluno e do grupo. Desta forma, o Questionário de Análise de Necessidades foi um passo importante para traçar um plano de ação, na medida em, que me permitiu identificar potencialidades e fragilidades que influenciam ou condicionam o processo de aprendizagem.

En el planteamiento actual del proceso de enseñanza y aprendizaje, centrado en el alumno, el análisis de necesidades es el punto inicial para la organización de ese proceso (...) el cambio de actitud hacia la naturaleza de la lengua y la doble consideración de ésta, como sistema y como instrumento de comunicación social, impulsó la investigación sobre los elementos lingüísticos y extralingüísticos, de una situación de comunicación. (Aguirre, B., 2004: p. 662)

Sem deixar de focalizar, também, o aspeto atitudinal e relacional, os dados recolhidos foram um passo muito importante para a elaboração do Projeto de Intervenção, uma vez que me permitiu adequar as linhas orientadoras da minha intervenção pedagógica, nos temas seleccionados, ao grupo-alvo.

Apesar de inicialmente a motivação para aprender espanhol, segundo a maioria das respostas dadas pelos alunos, não estivesse diretamente relacionada com a língua, mas sim com a escolha dos seus colegas, pude comprovar, ao longo do processo de aprendizagem, que houve uma progressão nessa mesma motivação, uma vez que os alunos iam interagindo oralmente, cada vez mais, na aula de espanhol, destacando-a como a disciplina onde costumam participar mais oralmente. Apesar de haver muitas lacunas de vocabulário e a interferência da língua materna estar muito presente, nesta fase inicial de aprendizagem de uma nova língua estrangeira, no geral, estes alunos raramente se inibiram em participar oralmente, tentando incluir, sempre que possível, o vocabulário que iam trabalhando ao longo das temáticas.

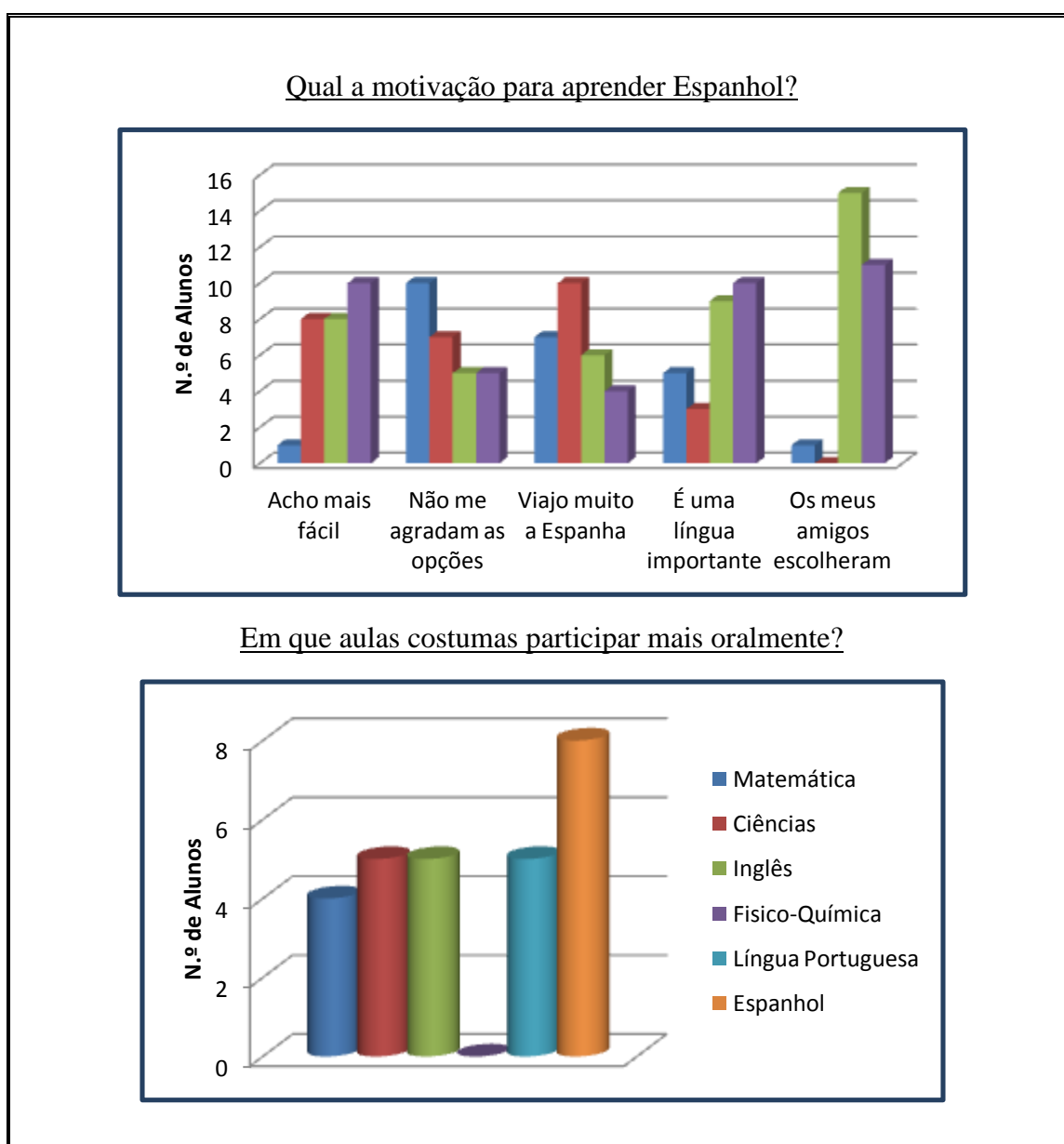
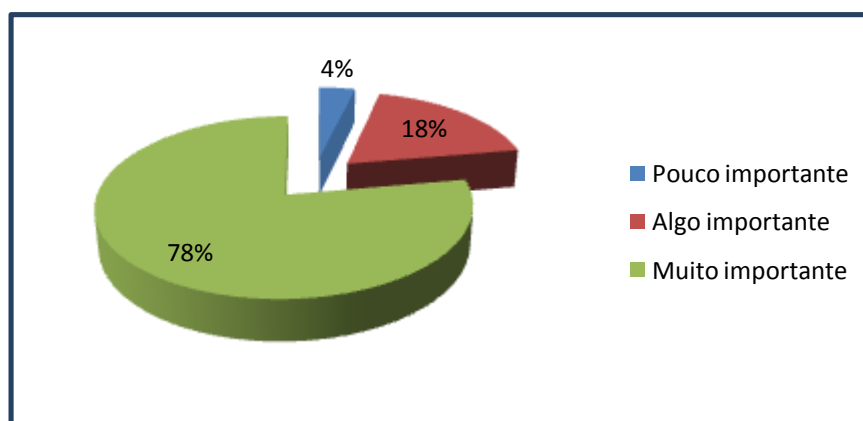


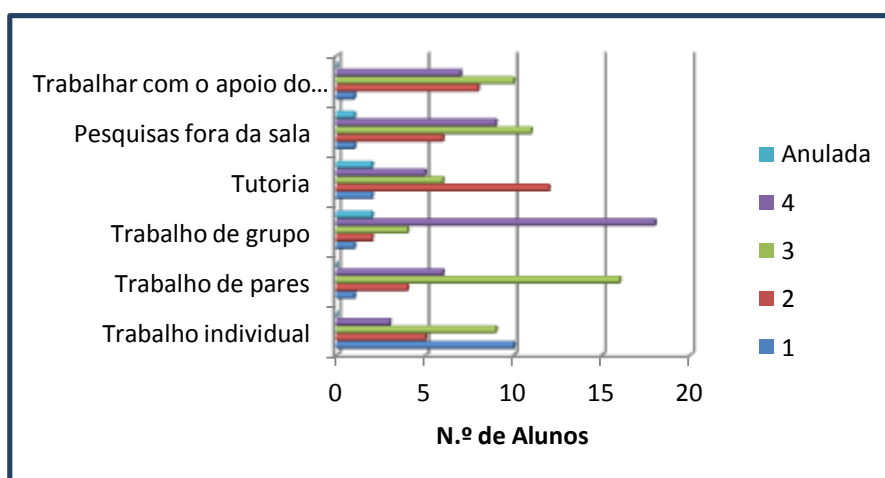
Gráfico 1: Resultados das questões nº 1 e nº 6 do Questionário de Análise de Necessidades

Em relação ao tema da expressão e interação oral, os alunos reconheceram a sua importância, no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo a grande maioria, considerado boa a sua participação oral em sala de aula. No que diz respeito a possíveis fatores que pudessem limitar ou mesmo anular a sua participação e interação oral, os alunos apontaram principalmente a timidez, a falta de segurança relativamente aos conteúdos ou temas trabalhados e o medo de cometer erros. Tentando evitar este tipo de constrangimentos, inibidores de momentos de interação oral, procurei sempre, juntamente com os alunos, criar um ambiente de tolerância ao erro, com dinâmicas de grupo e equipas de entreajuda (referidas pelos alunos como uma das formas mais eficazes de aprender espanhol) que se revelaram bastante eficazes no combate à timidez e na promoção do trabalho colaborativo entre eles.

A participação oral numa aula de língua estrangeira é:



Que forma de trabalho consideras mais eficaz para aprender Espanhol?



O que pode dificultar a tua participação oral na aula?

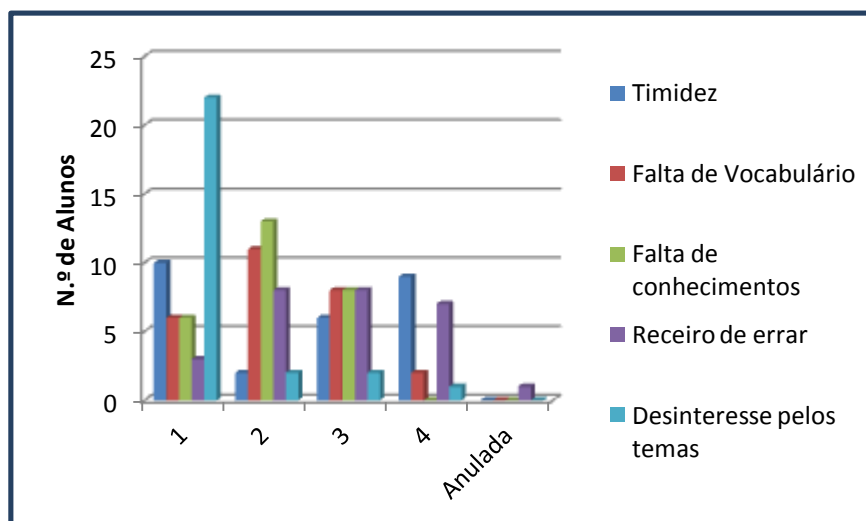


Gráfico 2: Resultados das questões nº 4, nº 2 e nº 7 do Questionário de Análise de Necessidades

Relativamente à questão relacionada com o tipo de atividades que, para os alunos, pode favorecer o desenvolvimento da expressão e interação oral, estes não se limitaram a escolher os jogos, como também assinalaram outras opções como as apresentações orais e a dinamização de diálogos. Este tipo de respostas, em certa medida, surpreendeu-me, uma vez que demonstra que os alunos, mesmo os mais novos, destacam e têm consciência de que o contato e interação oral com uma língua pode fazer-se recorrendo a uma pluralidade de meios, atividades ou tarefas.

Que tipo de atividades consideras que favorecem a tua expressão e interação oral?

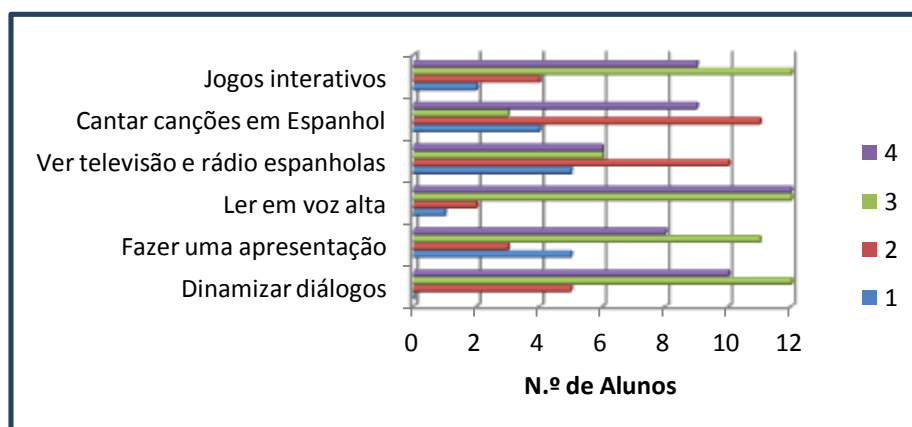


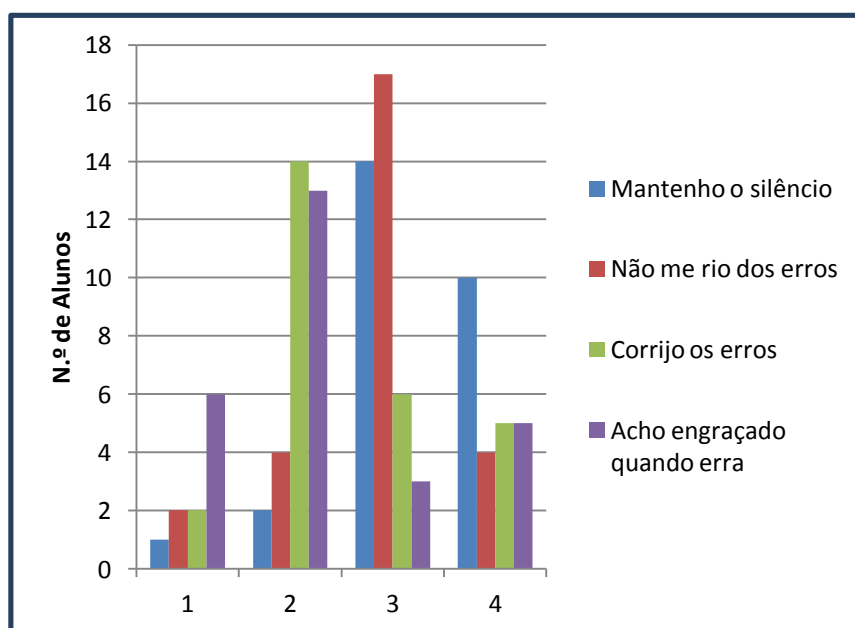
Gráfico 3: Resultados da questão nº 8 do Questionário de Análise de Necessidades

A vertente atitudinal foi também uma parte muito importante no meu projeto de intervenção, pois penso que o crescimento do individuo implica, entre outros fatores, aprender a relacionar-se e a acreditar que é na partilha de ideias e experiências que se avança na “descoberta” de novos caminhos e se derrubam limitações e medos.

De facto, os novos desafios que a escola atual veicula no sentido da co-construção do “ser” social, exigem dos professores uma apurada reflexão didático-pedagógica para cultivar e, sobretudo, retocar os Valores como pedras angulares do desenvolvimento global do aluno e do salutar convívio social. (Santos & Pereira, 2003: p. 13)

Por conseguinte, quis saber que atitudes adotavam os alunos quando outro companheiro participava oralmente e quando trabalhavam em grupos ou pares. A grande maioria afirmou que se mantem em silêncio e não faz troça durante os momentos de participação e que costuma partilhar informação e respeitar a opinião dos companheiros ao trabalhar em grupo ou pares.

Como te comportas quando um colega participa oralmente na aula?



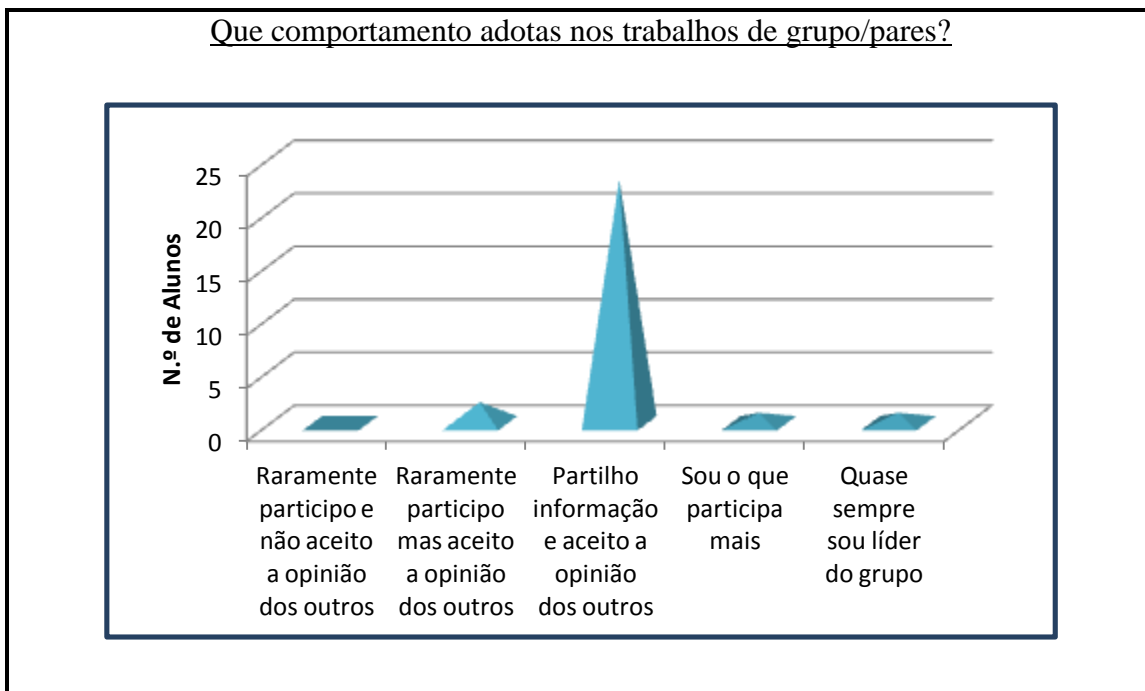


Gráfico 4: Resultados das questões nº 11 e nº 12 do Questionário de Análise de Necessidades

Considero estas respostas válidas, uma vez que, quer no período de observação de aulas, quer ao longo da minha intervenção pedagógica, os alunos foram quase sempre demonstrando tolerância ao erro, a possíveis dúvidas ou hesitações dos colegas e espírito de entreaajuda, principalmente para com os companheiros mais tímidos ou receosos em participar oralmente.

De um modo geral, creio que a implementação das várias atividades lúdico-pedagógicas com diferentes dinâmicas de grupo, beneficiadas pelo espírito de ajuda, companheirismo e tolerância que existe entre os alunos desta turma, contribuiu para que os momentos de interação oral fossem constantes, motivadores e até mais “seguros” para alguns alunos, que inicialmente tinham mais receio em participar oralmente, sobretudo numa fase inicial de aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

1.2.3 Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas

A longo da minha intervenção pedagógica pretendi que o aluno se tornasse “en un agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural” (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*), a partir de: (i) atividades de interação e produção oral simples e

tarefas lúdico-pedagógicas comunicativas, inseridas em dinâmicas de grupo e sugeridas e organizadas quer pelo professor ou pelo próprio aluno; (ii) de textos autênticos de tipologia diversificada e adequados à realidade e nível etário dos alunos, de atividades diversificadas de compreensão oral; e (iii) de exercícios de gramática em contexto comunicativo; de atividades sobre curiosidades e aspetos culturais e civilizacionais da língua-alvo e momentos de autorregulação do aluno ao longo de todo o processo

De acordo com o *Programa de Espanhol do Ensino Básico* (1997: p. 5), “o aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” e acrescenta, ainda, que uma das finalidades principais desta aprendizagem é “favorecer a estrutura da personalidade do aluno pelo estímulo continuado ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia para que tenha vontade de estabelecer uma interação social com outras pessoas”.

Para além do referido, tanto o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* referem que a competência comunicativa depende não só da competência linguística mas também da sociolinguística e pragmática, preconizando que as atividades de língua têm de compreender a compreensão, a expressão, a interação e a mediação, numa dinâmica intercultural e plurilingue. No que respeita à interação, o MCER (2002:p. 14) defende que, “aprender a interactuar supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas”. Por conseguinte, considero que as atividades de interação, e neste caso específico, de interação oral, permitem que os alunos colaborem em momentos comunicativos social e culturalmente significativos.

É neste mesmo sentido que, o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes (2012) refere que:

la consideración de la interacción en la didáctica de las lenguas ha supuesto plantear el aprendizaje lingüístico como un conjunto de intercambios comunicativos en que los interlocutores que participan quedan implicados por las acciones y reacciones que realizan. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es concebido como una construcción colectiva, donde los aprendientes elaboran su propio conocimiento y comprensión de la lengua.

Em todos estes documentos orientadores destaca-se, não só a importância das competências linguística e discursiva mas também da competência pragmática,

sociocultural e as competências gerais para a concretização eficaz e real de momentos comunicativos. Foi seguindo estas linhas de orientação, que tracei objetivos e implementei diversas atividades e estratégias de intervenção, dirigidas à promoção de situações de interação oral reais, pois segundo o *MCERL* (2002: p.14) “generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.”

1.3 Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias didáticas e investigativas

Este projeto de investigação-ação nasceu com o espírito de uma proposta pedagógica que fizesse aprender, imaginar, interatuar, tolerar e crescer os alunos, ao iniciarem o seu processo de aprendizagem de uma língua e cultura novas.

Com a definição do tema que iria desenvolver e os objetivos que queria atingir com o mesmo, tornou-se fundamental definir estratégias e princípios orientadores que me ajudassem a concretizar esses mesmos objetivos.

Neste sentido, as questões de investigação que se colocaram neste projeto de intervenção foram as seguintes:

- Que atitudes adotam os alunos em momentos de interação oral ou em relação à dinamização de atividades lúdico-pedagógicas?
- Qual é a relevância que os alunos atribuem ao erro, à má pronúncia ou à falta de vocabulário quando tentam interagir oralmente?
- Que atividades e temas resultam mais motivadores para a concretização eficaz de interação oral numa aula de língua estrangeira?
- De que forma a autonomia dada aos alunos, para a realização ou produção dessas mesmas atividades, atua e potencializa a interação oral?
- Que “papel” desempenha cada elemento do grupo e de que forma se organizam e respeitam?
- Que outras estratégias podem ser implementadas para fazer da interação oral um momento de comunicação motivador, dinâmico, expressivo, colaborativo e tolerante?

Tendo em conta estas questões e com base no contexto de intervenção, no *Currículo Nacional e Programa de Espanhol*, nas orientações do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e noutra leitura científica sobre a interação oral no ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira, tentei dar cumprimento aos seguintes objetivos gerais:

- Observar as atitudes e competências de interação oral dos alunos e aferir as perceções dos mesmos sobre a sua participação oral e interação em grupo ou pares.
- Capacitar o aluno para a compreensão e interpretação de diferentes temáticas, trabalhando vários elementos verbais (léxico, gramática, ...) e não-verbais (gestos, postura, reação, atitudes,..) que influem no ato comunicativo;
- Dinamizar atividades lúdico-pedagógicas que contribuam para momentos de interação oral eficazes e de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.
- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e de autonomia, fazendo do aluno um agente e comunicador intercultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura do mundo hispânico.
- Desenvolver momentos de autorreflexão que promovam a construção da identidade pessoal e social do aluno, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

Como já referi anteriormente, este Projeto de Intervenção seguiu uma dinâmica comunicativa, através da metodologia de *enfoque por tareas*. Pretendi que o aluno participasse ativamente em interações orais, em contexto de sala de aula, expondo opiniões, pontos de vista, experiências pessoais, desejos e sugestões em relação às temáticas que foram sendo abordadas e trabalhadas. Por conseguinte, tentei planificar e dinamizar atividades, utilizando estratégias que promovessem o ato comunicativo, mas também motivar os próprios alunos a criar momentos de interação oral, baseados em atividades por eles imaginadas e trabalhadas, em grupo ou pares, uma vez que considero que, enquanto professora, não devo apenas planificar atividades mas,

sobretudo, promover atitudes de colaboração, partilha e respeito entre os alunos, nomeadamente com dinâmicas de grupo.

De acordo com Anzieu & Martin (1986) o grupo é:

Aquele em que se estabelece uma interação, uma interdependência e relações afetivas entre o número restrito de membros que o compõem, membros que se percebem reciprocamente e que possuem um fim ou fins comuns (...) caracteriza-se, ainda, pela existência de normas e pela diferenciação de papéis entre os indivíduos que o constituem.

A fim de dar cumprimentos aos objetivos delineados e às estratégias para os cumprir, numa primeira fase de análise diagnóstica, tornaram-se elementos fulcrais para traçar objetivos e delinear o plano de ação futura, a observação de dinâmicas e registo de particularidades relacionadas com a interação oral durante as aulas da professora cooperante, a realização conjunta, com as minhas companheiras de estágio, dos Questionários de Análise de Necessidades, a elaboração do Plano de Intervenção e a concretização de uma atividade diagnóstica de interação oral, que me permitiu entrar em contato direto com o grupo alvo, refletir e começar a esboçar as atividades pedagógicas da etapa seguinte. No 2º Período, dei, então, início à minha intervenção pedagógica, em contexto de sala de aula. Durante toda a intervenção, tentei seguir sempre um plano de ação que me permitisse planificar, debater, agir, refletir, continuar e alterar. Sendo assim: (i) quer a seleção de materiais e planos de aula; (ii) quer os guiões de pré-observação (v. anexo 3), onde debati com a professora cooperante que aprendizagens principais iriam realizar os alunos em cada aula, que dificuldades previa e como pensava resolvê-las e que questões gostaria de discutir antes de concretizar na prática o meu plano de ação, (iii) quer os roteiros de aula, que incluíam os vários momentos de aula e exploração do material didático, (iv) quer o *feedback* dos alunos com o seu envolvimento nas diversas atividades/projetos e nos questionários de autorregulação, (v) quer as grelhas de reflexão sobre os objetivos do Projeto (v. anexo 4) permitiram que a minha intervenção pedagógica tivesse como alicerces planificações e ações organizadas, negociadas, flexíveis e recolha de dados para reflexões que tornassem possível reiterar ou alterar estratégias.

De seguida, apresento no quadro 1 uma síntese das estratégias de investigação, indicando-se a sua relação com os objetivos do projeto e o tipo de informação recolhida para a avaliação desta experiência investigativa.

Quadro Síntese das Estratégias de Investigação		
Objetivos	Estratégias	Informação a recolher e analisar
Diagnosticar as competências de comunicação e interação oral dos alunos.	- Observação de aulas. - Pequenos momentos de interação oral com os alunos, dinamizando pequenas atividades.	- Identificação das principais dificuldades dos alunos em momentos de interação oral (com o professor, em pares, em grupo)
Aferir as noções que os alunos têm face ao binómio “interação cultural” e a perceção das suas capacidades e dificuldades.	- Observação de aulas. - Questionário de Análise de Necessidade.	
Desenvolver propostas de intervenção que desenvolvam a competência linguística, pragmática, intercultural e atitudinal em momentos de interação oral em contexto de sala de aula e em situações reais.	- Atividades didáticas de promoção da interação oral, planeadas e desenhadas quer pelo professor, quer pelos próprios alunos.	- Registos de reflexão e questionamento sobre as atividades, desenvolvidas ao longo do processo.
Criar um ambiente de aprendizagem motivador, dinâmico colaborativo e tolerante.		- Análise das atitudes do aluno face aos outros, no contexto de sala de aula.
Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.		
Dinamizar momentos de autorregulação e reflexão por parte dos alunos.	- Fichas de autoavaliação do aluno	- Perceção dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades.
Avaliar os resultados obtidos.	- Observação e registos reflexivos do professor. - Registos do professor sobre o desempenho dos alunos nas atividades propostas, ao longo de todo o processo.	- Reflexão sobre o valor e possíveis limitações do Projeto de Intervenção.
Analisar o impacto das estratégias propostas e refletir sobre as potencialidades e constrangimentos ao longo de todo o processo.	Avaliação de resultados. - Registos do professor sobre o desempenho dos alunos nas atividades propostas, ao longo de todo o processo.	

Quadro 1: Síntese das estratégias de investigação

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Ambicionando criar momentos de cumplicidade criativa com os alunos, foi crucial organizar o meu Projeto de Intervenção Pedagógica em três importantes fases: uma primeira fase de observação diagnóstica e planificação, uma segunda de intervenção, com registos sobre o desempenho dos alunos nas atividades de interação oral e reflexão sobre potencialidades e constrangimentos dessas mesmas atividades e uma terceira de avaliação e reflexão geral do processo e resultados obtidos.

Adotando um dinâmica de ensino-aprendizagem como atividade investigativa, tentei ser capaz de “cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva” (Latorre, A., 2012: p. 12).

Como já referi anteriormente, a fase de planificação permitiu-me observar a forma como a professora cooperante abordava e explorava as diferentes temáticas e a sua dinâmica relacional com os alunos. Enquanto professora observadora, pude, não só, estar em contato direto com os alunos, apercebendo-me de determinados detalhes comportamentais e atitudinais fundamentais para o meu estudo, como também, das próprias características da turma a nível de reação às diferentes abordagens pedagógicas dinamizadas pela professora. Desta forma, foi possível começar a esboçar o meu Projeto de Intervenção, tendo como base os dados que ia recolhendo na observação direta e através da elaboração de um questionário destinado à turma-alvo, onde pretendi aferir possíveis potencialidades e constrangimentos para o desenvolvimento da interação oral em sala de aula, segundo a perspectiva dos alunos. Como as dinâmicas de grupo foram também alvo deste meu trabalho de pesquisa, no questionário incluí, obviamente, questões relacionadas com a vertente atitudinal. Ainda, nesta primeira fase, considerei relevante poder desenvolver com os alunos uma atividade de interação oral (v. anexo 5), incluída na unidade didática 2: *Familia y Amigos*, que funcionou como uma espécie de análise diagnóstica, que me permitiu interagir diretamente com eles, perceber as suas reações em momentos de participação oral e foi um excelente ponto de partida para refletir e desenhar as atividades para os momentos de intervenção, ao longo do 2º e início do 3º Períodos.

Na fase de intervenção, planejei as diferentes unidades didáticas a lecionar, com a elaboração atempada dos planos de aula e a seleção e criação de variados instrumentos e materiais didáticos, tendo em consideração “o inventário de estilos de aprendizagem para determinar o modo como cada um aprende melhor” (Kolb & McCarthy, 1980). Desta forma, introduzi diferentes atividades ludiformes em momentos distintos das unidades temáticas trabalhadas, tentando contrariar a ideia, que ainda persiste entre alguns professores com os quais trabalhei em diferentes escolas e com diferentes anos de escolaridade, de que os jogos só servem para “entreter” os alunos no final das unidades didáticas. Sendo assim, desenhei e dinamizei atividades lúdico-pedagógicas para introduzir uma unidade (unidade - *comedia y terror*: enigmas com imagens e músicas), para trabalhar um ponto gramatical (unidade - *libros y ordenadores*: um jogo de mímica para o uso do gerúndio), para explorar vários conteúdos não só linguísticos como socioculturais ao longo de uma temática (unidade - *libros y ordenadores*: elaboração de uma banda desenhada digital) e para sistematizar e autorregular conteúdos no final de uma unidade (unidade - *perros y gatos*: jogo dos animais do Zoo).

A meu ver, com uma variedade de atividades ludiformes, multiplicam-se as respostas e reações a essas mesmas atividades, permitindo-me aferir e refletir sobre diferentes processos de aprendizagem.

2.1 Atividades de Interação Oral na turma-alvo

2.1.1 Sequência didática 1:

Antes de iniciar a minha primeira semana de intervenção pedagógica fiz um pequeno questionário oral aos alunos (v. anexo 6) sobre a sua atitude face à participação oral em turma. Dos 27 alunos, 11 responderam que gostavam muito de participar oralmente em espanhol, enquanto que os restantes 16 dividiram-se entre o “às vezes” ou o “raramente”. Como razões principais destacaram, mais uma vez, o medo de errar, os problemas de pronúncia e a timidez ou vergonha. Estes dados confirmaram o que já anteriormente os alunos tinham referido no Questionário de Análise de Necessidades sobre a Expressão e Interação Oral, realizado no período de observação

diagnóstica. O meu principal objetivo, com este pequeno e informal questionário oral, antes de dar início às atividades planejadas, foi poder fazer uma primeira recolha de dados e contrastá-la posteriormente aquando do preenchimento do questionário de autoavaliação passado aos alunos no final da primeira unidade didática, lecionada por mim.

Após esta atividade de carácter investigativo para o meu trabalho, iniciei a minha intervenção pedagógica com a planificação da unidade didática 5: *Perros y Gatos* (v. anexo 7), dedicada, sobretudo, a identificar e descrever animais domésticos e selvagens e debater sobre os direitos e os cuidados a ter com os animais e com as mascotes. Através de vários momentos de interação oral e escrita, compreensão audiovisual e leitora, as atividades foram realizadas em pares, grupo e individualmente. No geral, a participação dos alunos foi sempre muito positiva, registando-se, já, certos momentos de cumplicidade que os levava a participar de forma motivada e sem medo de errar, mostrando, mesmo, bastante à vontade e questionando-me sempre que tinham dúvidas nalguma palavra ou estrutura frásica. Desta forma, o erro ou o desconhecimento vocabular não impediram os vários momentos de interação oral. Como forma de sistematizar os vários conteúdos linguísticos e socioculturais abordados ao longo das três aulas dedicadas a esta temática, propus aos alunos a elaboração de um jogo final, com a constituição de cinco grupos. Este jogo de tabuleiro, intitulado *Animales del Zoo* (v. anexo 8) foi planeado por mim mas criado integralmente por eles, o que os motivou ainda mais. Ao serem os próprios alunos a criarem o banco de questões e a delinear as regras comportamentais das equipas de trabalho, o empenho, a criatividade, a diversão e a vontade de jogar foram uma constante. Com esta atividade lúdico-pedagógica, os alunos não só interagiram ativamente com os colegas de grupo e com os restantes elementos da turma, como também, puderam sistematizar e autorregular o seus conhecimentos face aos conteúdos abordados. Para mim, este jogo tornou-se fundamental, na medida em que me permitiu averiguar até que ponto os alunos conseguiram “manipular” a informação trabalhada ao longo das aulas, analisar as dinâmicas dos vários grupos e pensar em reformular alguns aspetos em atividades posteriores, como pode ser verificado no excerto da minha reflexão acerca desta atividade:

“Todas as perguntas do jogo foram elaboradas pelos alunos (em grupos de cinco e seis elementos). Estas mesmas perguntas teriam que estar relacionadas com diferentes conteúdos abordados ao longo das aulas desta

unidade temática, das suas experiências pessoais e de conhecimentos transversais (de outras disciplinas, como por exemplo, ciências naturais, geografia,...). No sentido de tornar o aluno num comunicador intercultural e autónomo foi-lhe proposto a elaboração de toda a gestão do jogo e ainda foram eles que “ditaram” as regras de funcionamento dos grupos, de forma a responsabilizá-los pelo cumprimento das mesmas. Seguindo esta dinâmica, os alunos sistematizaram saberes de uma forma lúdica, responsável, colaborativa e autónoma. Considero que, no geral, a aula correu bem, uma vez que, as diversas atividades permitiram uma grande e variada participação dos alunos, onde estes revelaram não só conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, como também partilharam saberes locais e experiências pessoais, como por exemplo o seu contato com a Associação Bracarense dos Amigos dos Animais (ABRA), que contribuíram para a concretização de uma aprendizagem significativa dos mesmos.

No entanto, tenho que tentar gerir melhor o tempo, quer através da reformulação do plano das atividades a desenvolver, quer na própria gestão da aula, uma vez que os alunos estavam tão entusiasmados com o jogo dos animais que ficaram um pouco frustrados quando tocou e já não tiveram oportunidade de iniciar o concurso ainda nesta aula. Considero, ainda, que tenho que rever a minha atitude em alguns momentos de interação oral e dar mais tempo aos alunos para que possam expressar-se, sem que eu os “atropеле” ou fale por eles e, estes, se limitem a dizer “sí, es eso profe”.

(24 de janeiro 2013)

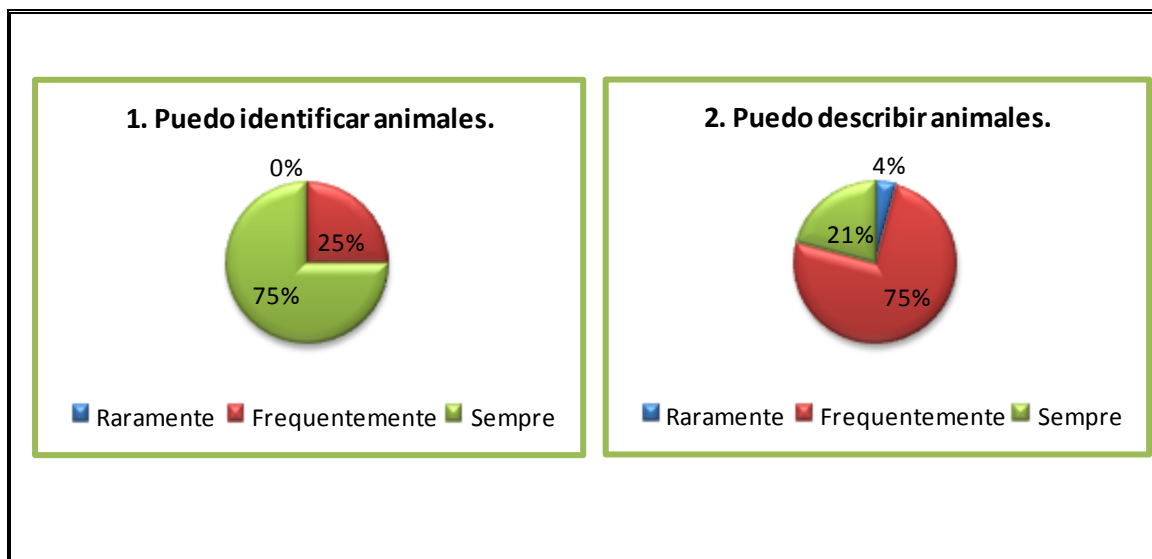
2.1.2 Avaliação da sequência didática:

Ao longo das várias atividades realizadas durante a unidade temática “Perros y Gatos” fui verificando que alguns alunos estavam sempre muito motivados para participar em espanhol e que gradualmente os momentos de interação oral foram ficando mais diversificados, no que diz respeito aos alunos que iam participando. No entanto, verifiquei também que houve sempre alguns alunos que não participavam de forma espontânea, sobretudo em momentos de interação em turma, porque nas atividades de pares e grupo iam conseguindo libertar-se da sua timidez e insegurança e tornavam-se mais participativos. Confirmei este mesmo dado, quando no jogo didático “Animales del Zoo” os grupos funcionaram muito bem e alguns dos alunos que, por norma, não participavam livremente tiveram um papel bastante ativo no seio do grupo. Esta constatação leva-me a concluir que os alunos mais inseguros são realmente verdadeiros quando, nos questionários de autorregulação, referem que gostam de trabalhar com um ou vários colegas de turma para tentar combater a sua timidez e receio de errar. Segundo Ladousse (1987):

One of the lessons learnt from humanistic tendencies in education over the past decade is that learning takes place more effectively in an atmosphere which is free from tension. There is, then, no point in introducing stage fright into the classroom. Students should carry this activity for themselves, with other students who are equally involved.

No final das atividades dinamizadas ao longo desta unidade didática, foi, então, distribuído um questionário de autorregulação (v. anexo 9), centrado nas atividades realizadas e nas suas atitudes quer individualmente, quer em grupo, a fim de levar os alunos a refletir sobre as suas dificuldades e poderem avaliar o seu desempenho e comportamento. Este questionário foi feito de forma anónima, para que, neste primeiro momento, não houvesse algum tipo de constrangimento que os inibisse de serem verdadeiros nas suas respostas. Considero que quanto maior a sinceridade dos alunos, melhor o “processo interativo de negociação com o professor” (Vieira & Moreira, 1993: p. 72).

De um modo geral, no decorrer destas primeiras aulas registou-se um crescendo na participação oral dos alunos, porque segundo eles, “o tema era do nosso interesse e os trabalhos e jogos foram muito divertidos e aprendemos muito vocabulário”. Sendo assim, nas primeiras seis perguntas, mais relacionadas com objetivos linguísticos e socioculturais, os alunos não revelaram grandes problemas em identificar ou descrever animais, fazer contrastes e comparações, falar dos cuidados a ter com os animais e enumerar ou comentar os direitos dos animais.



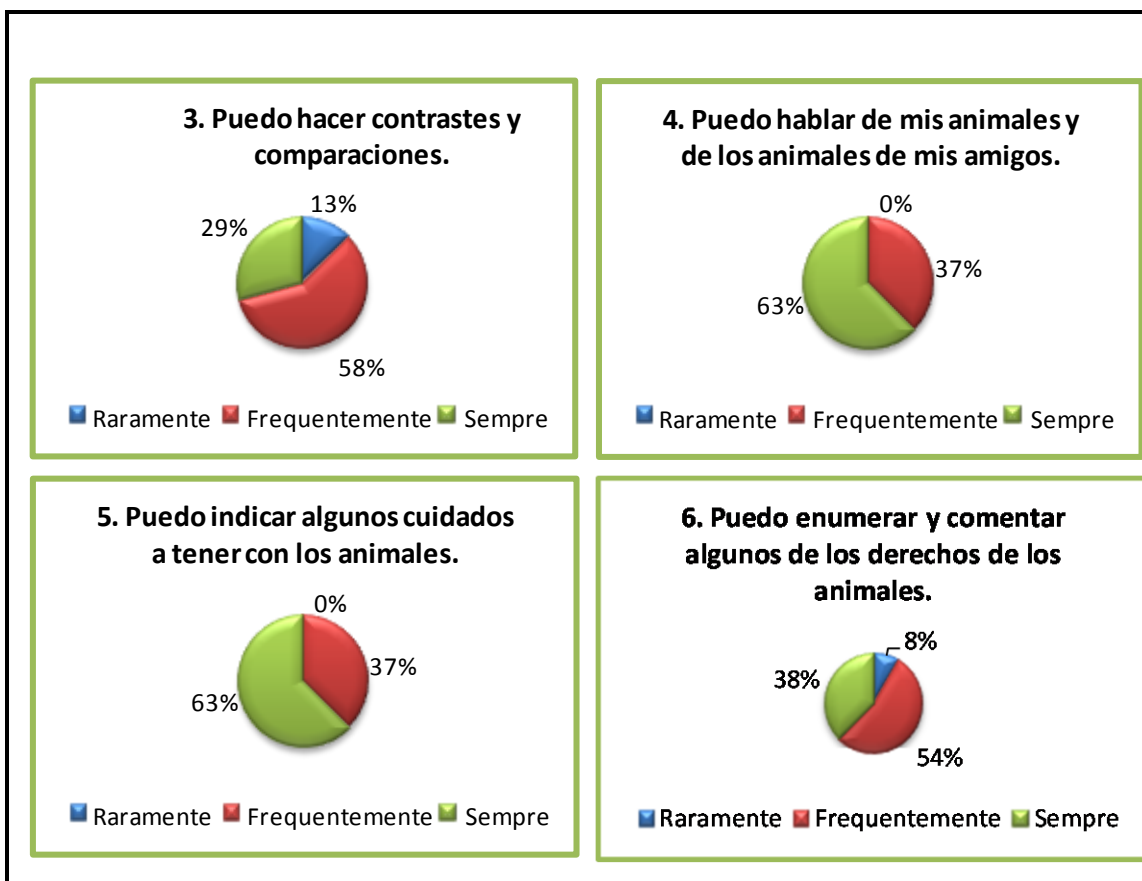


Gráfico 5: Resultados das primeiras 6 questões do Questionário de Autorregulação da 1ª intervenção

No que diz respeito ao seu desempenho nos momentos de interação oral, apenas 8% dos alunos responderam que raramente participavam, 54% responderam que participavam frequentemente e 38% responderam que participavam sempre. Contrapondo estes dados com os primeiros, obtidos no questionário oral informal que fiz antes das atividades planificadas, constato que houve uma mudança de atitude em relação à participação oral dos 16 alunos que responderam que raramente ou nunca participavam, uma vez que neste questionário apenas 1 aluno respondeu raramente. Acho que esta mudança, muito sinceramente, está relacionada com o espírito de entreajuda que há entre eles, rareando os momentos de troça por falta de vocabulário ou má pronúncia, e também com as atividades lúdico-pedagógicas de grupo e pares que permitiram que alunos mais tímidos ou inseguros “combatassem” a sua insegurança, apoiando-se nos seus companheiros de equipa e tentassem participar um pouco mais. Relativamente à sua capacidade de trabalhar em pares ou grupos, partilhando ideias, 75% dos alunos afirmaram que sabem trabalhar bem em pares ou grupo e ninguém respondeu negativamente a esta questão. Já no que diz respeito à questão de falar

espanhol enquanto trabalham em pares ou grupo 75% dos alunos revela que o faz às frequentemente, 8% dos alunos diz que raramente e apenas 17% de alunos afirmam que o faz sempre. Sobre a questão de aceitarem opiniões diferentes às suas, 100% dos alunos afirma que o faz sempre. Nesta última questão considero que alguns alunos, neste primeiro questionário de autoavaliação, não foram completamente honestos e não souberam refletir sobre atitudes menos tolerantes que eu fui observando em alguns elementos de certos grupos e pares.

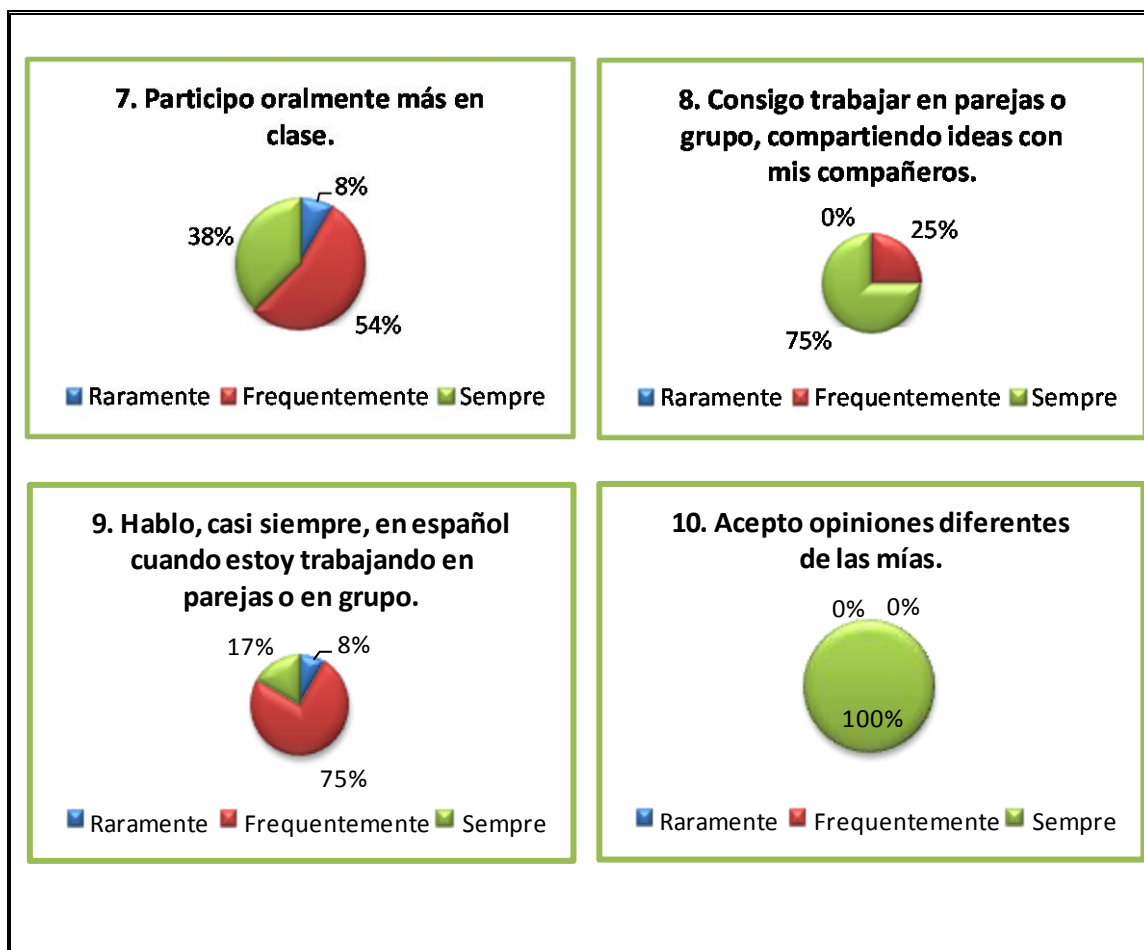


Gráfico 6: Resultados das questões nº 7, 8, 9 e 10 do Questionário de Autorregulação da 1ª intervenção

Finalmente, quando lhes pedi que sugerissem outro aspeto importante a mencionar sobre o seu desempenho ou algo que gostassem de ver incluído ou alterado, muitos colocaram ênfase na importância de ter o material organizado, saber vocabulário e os verbos, continuar a aprender “coisas” sobre a cultura espanhola e tentar incluir atividades com computadores.

Otro aspecto que considero importante...
“Manter sempre o caderno organizado”
“Colocar corretamente os verbos aprendidos”
“Aprender mais coisas sobre a cultura espanhola”
“Fazer mais fichas de trabalho”
“Avaliar o bom comportamento”
“Fazer trabalhos no computador”

Quadro 2: Sugestões dos alunos no final da 1ª intervenção

2.1.3 Sequência didática 2:

Tendo em consideração estas sugestões, na planificação da unidade didática 6: *Libros y Ordenadores* (v. anexo 10), abordei e explorei, com os alunos, a origem e criação do *Cómic Español* e incluí a atividade lúdico-pedagógica de elaboração de uma banda desenhada digital. Curiosamente, no questionário inicial, esta unidade foi apontada, por muitos alunos, como a unidade do livro menos interessante. Contudo, após a leção desta temática, creio que o que motivou tais respostas foi o desconhecimento da palavra “ordenadores” e a palavra “libros”, como me apercebi no início da unidade, quando lhes perguntei sobre o que gostavam de fazer nos seus tempos livres e onde quase ninguém referiu a leitura como um dos seus passatempos preferidos. Iniciei, então, esta unidade com imagens sobre várias atividades de lazer para que os alunos não só identificassem essas atividades, mas também que lhes pudessem associar ideias e atribuir sentimentos, isto porque considero que se for dada a oportunidade aos alunos de falarem sobre si ou sobre algo que lhes interessa, estes esforçam-se muito mais e os momentos de interação oral tornam-se mais espontâneos e verdadeiros. Seguiram-se várias atividades de compreensão audiovisual e leitura e produção escrita, trabalhando-se os vários conteúdos linguísticos relacionados com esta unidade. Como é fundamental avaliar, também, as “aprendizagens invisíveis”, achei que nesta unidade seria interessante dinamizar uma atividade, onde a linguagem corporal, a cumplicidade e a imaginação também fossem pautadas no êxito do ato comunicativo. Desta forma, através de um jogo de mímica (v. anexo 11) explorei, com

os alunos, a perífrase *estar + gerundio*. Com esta atividade lúdico-pedagógica, o aluno não só aplicou de forma criativa as regras de uso do conteúdo gramatical, como desenvolveu uma dinâmica de partilha e cumplicidade com o seu par, para que a sua mímica conjunta resultasse efetivamente. Dinamizar este tipo de atividades ajuda a trabalhar conteúdos mais enfiados de forma criativa e faz com que alunos com mais dificuldades ou insegurança tenham vontade de participar.

A propósito da competência sociocultural, os alunos realizaram um trabalho de pares que consistia em fazer uma pesquisa na internet sobre o Museu do Prado. Com esta atividade, os alunos entraram na página web do museu (www.museodelprado.es) e puderam recolher informação sobre a cidade onde se localiza, o funcionamento do museu e ainda analisar e comentar, com os seus colegas, algumas obras que constam na galeria virtual. Esta atividade permitiu a dinamização das atividades seguintes, relacionadas com outro tipo de museus, especificamente, museus de banda desenhada. Achei que seria motivante para os alunos, uma vez que o tema da unidade didática eram os livros e a banda desenhada é um dos formatos favoritos de leitura da maioria dos adolescentes. As primeiras atividades tinham como objetivo principal dar a conhecer aos alunos a origem da Banda Desenhada Espanhola (v. anexo 12) para, posteriormente, explorar as características principais de uma BD, usando como exemplo um dos cómics mais famosos de Espanha: *Mortadelo y Filemón*. Com estas atividades, explorou-se um aspeto cultural do mundo hispânico, que despertou muito o interesse dos alunos, uma vez que puderam fazer comparações, contrastes entre os cómics que conheciam e este que desconheciam, ficando a saber como surgiu e a importância que tem na sociedade espanhola. Posteriormente visualizaram um curto episódio deste cómic espanhol, intitulado: *Mortadelo y Filemón – una aventura de perros*. Este visionamento foi feito de forma faseada para que eu percebesse se os alunos iam captando o sentido geral da história, uma vez que o ritmo dos diálogos era acelerado, não tinha legendas e eram empregues muitas expressões coloquiais. Desta forma, foi possível manter momentos de interação oral e criar um ambiente de investigação, que era o propósito principal, ou seja, jogar em conjunto um jogo de detetives (v. anexo 13). Sendo assim, os alunos não só ficaram a conhecer um pouco da origem do cómic espanhol, das características básicas de uma Banda Desenhada, como também aportaram conhecimentos e experiências pessoais que tinham em relação a este tema. Os alunos entusiasmaram-se, de tal forma, que a visualização do episódio de

Mortadelo y Filemón (apesar de ser uma atividade com um grau relativo de dificuldade, devido à rapidez dos diálogos e à abundância de expressões coloquiais) e a atividade de investigação produziram momentos de partilha de informação e questionamento fantásticos, em contexto de sala de aula.

Finalmente como tarefa final foi-lhes proposta a criação de uma banda desenhada em formato digital (v. anexo 14), aliando assim as duas vertentes desta unidade (*libros y ordenadores*). Com esta atividade os alunos puderam aplicar os conhecimentos sobre as características da BD, ser criativos e aplicar o vocabulário aprendido ao longo das diferentes temáticas e empregar expressões coloquiais espanholas. Puderam ainda mobilizar para esta atividade competências que muitas vezes passam despercebidas ou são ignoradas nas pautas de avaliação, como a imaginação, criatividade gráfica, organização interna do grupo, com a atribuição de funções, espírito de equipa e respeito pela opinião dos colegas. No fundo, como registei em outro momento de reflexão, através do recurso às novas tecnologias pretendi dar “voz” a vários talentos dos alunos, visto que, muitos deles raramente são incluídos em momentos de avaliação direta ou indireta:

A elaboração de uma Banda Desenhada, em formato digital, agradou muito à maioria dos alunos, uma vez que tiveram a liberdade de optar por um tema, bem como por todos os elementos complementares à sua execução. Com esta atividade pretendi comprovar certas aptidões dos alunos, que por vezes são esquecidas, a tal “aprendizagem invisível” que é normalmente marginalizada nas pautas de avaliação. A imaginação, o manuseamento das novas tecnologias e a criação digital eram vertentes muito importantes de avaliação nesta atividade de grupo, que pretendia incluir e organizar de forma equilibrada os vários protagonistas e que cada um potencializasse ao máximo as suas habilidades, quer fossem linguísticas, criativas, tecnológicas ...

(14 de março de 2013)

Toda esta atividade teve a colaboração do professor de TIC da turma, que foi uma peça fundamental para o manuseamento do programa digital de BD - Pixton.comics. Como indica John W. Moravec (2011):

Recurriendo a este tipo de estrategias de expresión libre y creativa se efectúa la co-construcción de significado entre alumno/alumna y alumno/profesor y en este contexto se aprovechan las TIC no solo para compartir ideas, sino también para generar nuevas interpretaciones.

No final da unidade foi, novamente, distribuído, aos alunos, um questionário de autorregulação, mas, desta vez, como meio de detetar debilidades e poder, ainda, pensar em estratégias futuras de recuperação, de uma forma mais particularizada, achei por bem pedir que os questionários fossem identificados. Este questionário foi antecedido de um diálogo franco com eles, uma vez que a constituição dos grupos foi feita pelos próprios alunos e dois desses grupos tiveram grandes dificuldades no relacionamento e na coordenação do trabalho. Sendo assim, acentuei a necessidade de serem verdadeiros nas respostas e fazerem uma análise comparativa com o momento de autoavaliação anterior, de forma a terem consciência dos seus avanços e retrocessos ao longo desta intervenção, uma vez que ao longo da atividade grupal constatei que:

Como os grupos foram formados pelos alunos, o que não tinha acontecido nas atividades anteriores (jogo do zoo e mímica), o funcionamento interno de alguns grupos não foi pautado por um trabalho de colaboração, tolerância e organização. Dos sete grupos, dois grupos foram formados pelos elementos “sobrantes”, pelo que o seu funcionamento não decorreu da melhor maneira. Tornou-se evidente a ausência de espírito de equipa, não havendo partilha de ideias, organização de tarefas nem tentaram comunicar entre si em espanhol. Estas duas equipas de trabalho, além de terem tido enormes dificuldades em decidir que tema iriam tratar, mostraram-se quase sempre intolerantes às ideias uns dos outros e, a determinada altura, houve elementos que me pediram para trabalhar sozinhos. Não aceitei esses pedidos, pois acho que estas questões têm que ser trabalhadas no momento em que acontecem. Foi por isso, que nos 15 minutos finais da aula, no momento de autoavaliação, falámos sobre esta questão de saber ou não trabalhar em grupo.

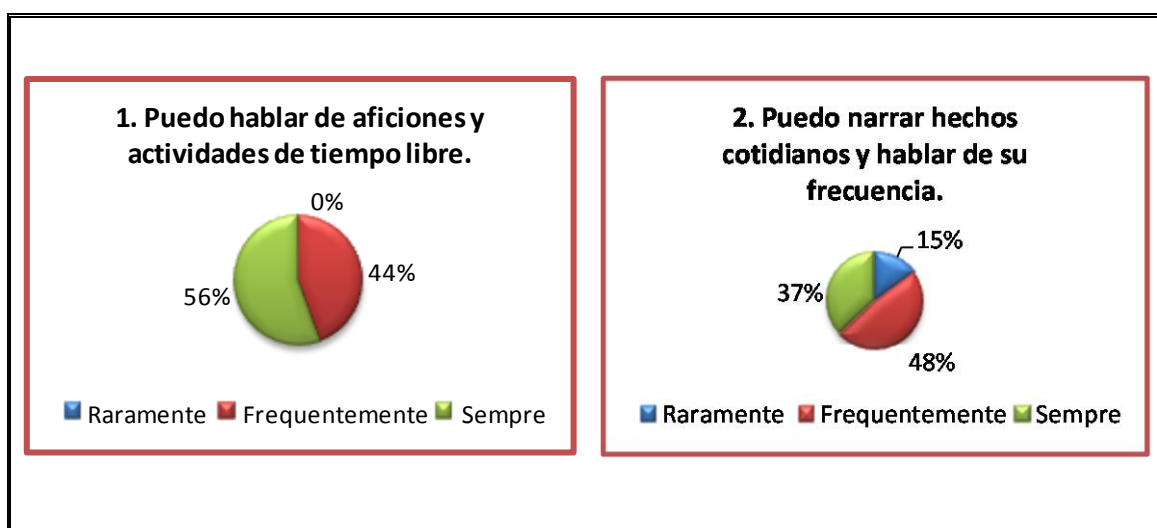
No que diz respeito aos restantes grupos, houve distribuição de tarefas, a imaginação dos vários elementos fluiu e o trabalho colaborativo foi uma constante ao longo de toda a sessão. Contudo, a pouca prática com o programa digital (pixton.comics) e a vontade em descobrir e manipular todas as ferramentas de trabalho levou a que muitos grupos se perdessem com detalhes e atrasou a execução e entrega dos trabalhos no final da aula. Como já antevia esta situação dei, aos alunos, a oportunidade de terminar as BD até ao fim de semana e o seu posterior envio por email. Optei por esta solução, porque primeiramente havia um atraso geral e porque a motivação e a vontade de pormenorizar certos aspetos era tal, que eu não queria ser um “travão” a este ambiente criativo.

No geral, fiquei muito satisfeita com o decorrer das várias sessões relacionadas com esta unidade temática, uma vez que, através de várias atividades, comprovei, uma vez mais, que os alunos se desinibem quando as atividades são feitas em pares ou grupo e se encontram relacionadas com a sua esfera de interesses. Apercebi-me, também, que os grupos de trabalho funcionam melhor quando é a professora que decide os grupos, porque quando os alunos escolhem, as suas opções são feitas em função de proximidade, empatia ou confiança, o que faz com que haja elementos “sobrantes” que normalmente não têm facilidade em trabalhar em conjunto e a desmotivação leva-os a “atalhar” caminho na elaboração do trabalho e hipotecam as suas verdadeiras capacidades.

(14 de março de 2013)

2.1.4 Avaliação da sequência didática:

Este projeto de realização de uma banda desenhada virtual revelou alunos muito criativos, dinâmicos e autónomos quer na criação dos cenários, personagens e diálogos, quer na manipulação do programa digital. No questionário de autorregulação final (v. anexo 15), 52% dos alunos afirmou ser muito criativo na realização de trabalhos em formato digital. Graças à partilha de conhecimentos e colaboração que houve entre mim, o professor de TIC e os alunos, a criação das várias bandas desenhadas resultou numa produção artística muito significativa para os alunos, onde evidenciaram a sua imaginação, criatividade e autonomia, recorrendo aos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas de espanhol e de TIC. Nesta unidade temática foi ainda realizada outra atividade lúdico-pedagógica que apelou, uma vez mais, à criatividade e imaginação dos alunos, recorrendo à linguagem gestual e corporal. Por conseguinte, a atividade da mímica foi muito bem recebida pela maioria dos alunos, onde 52% dos alunos afirmaram que eram muito expressivos em atividades que envolvessem representação e apenas 4% afirmaram não gostar deste tipo de atividades. A cumplicidade que se pretendia desenvolver nesta atividade de pares, através da interação gestual e oral foi largamente conseguida, uma vez que praticamente todos os pares quiseram representar a sua ação.



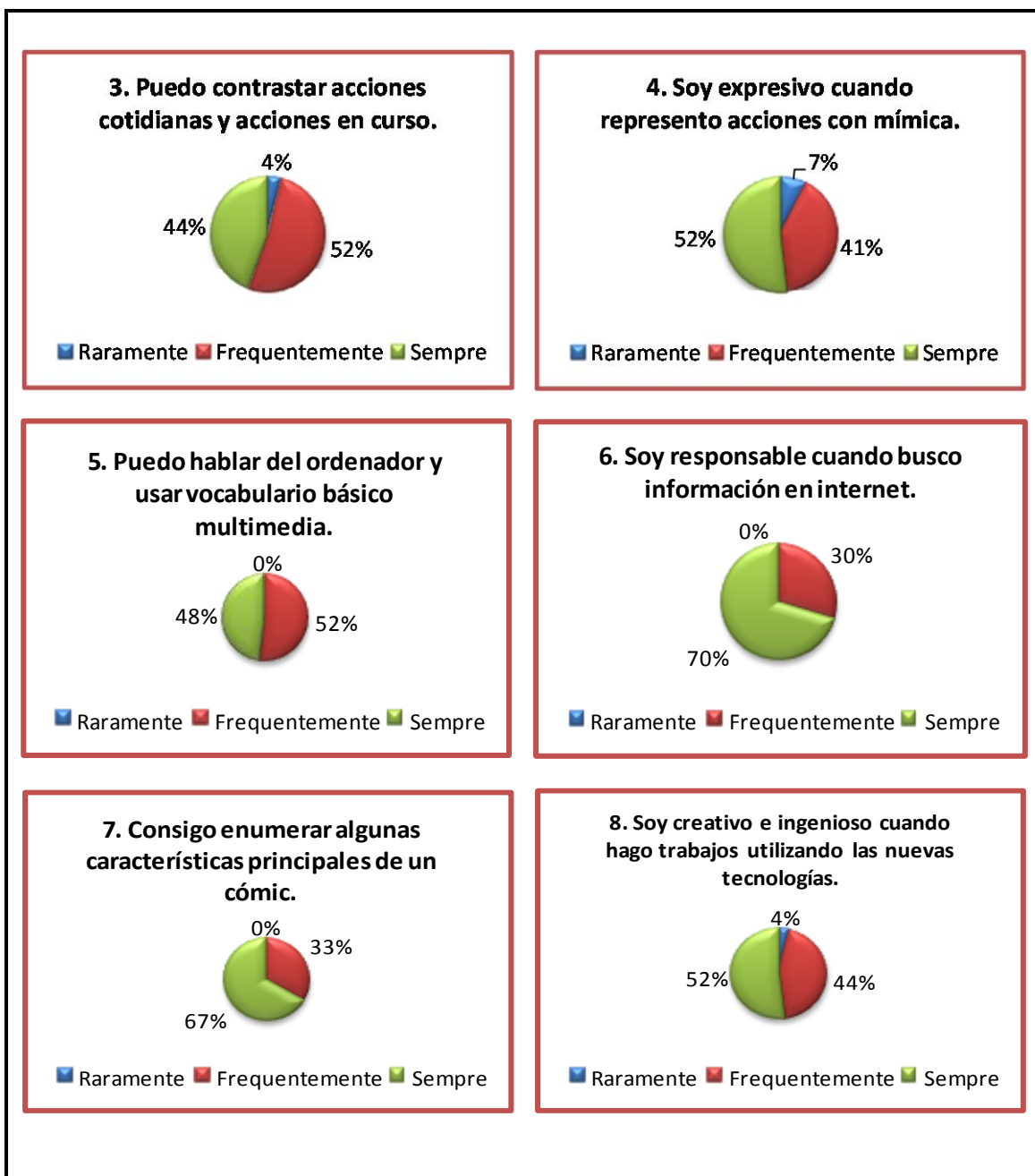


Gráfico 7: Resultados das primeiras 8 questões do Questionário de Autorregulação da 2ª intervenção

Relativamente às questões que se prenderam, uma vez mais, com o seu desempenho nos momentos de interação oral e nas dinâmicas de grupo, os alunos foram, neste segundo questionário, mais conscientes das suas potencialidades e dificuldades. Tal facto deveu-se, sobretudo, à análise que fiz previamente dos dados recolhidos com o primeiro questionário de autorregulação, onde constatei em várias respostas a ausência de honestidade e frontalidade pedidas e, portanto, achei ser muito importante falar com eles, antes deste segundo momento de reflexão, sobre a importância de ser honesto e ser capaz de refletir sobre o desempenho linguístico e

atitudinal de forma verdadeira. Neste segundo questionário de autorregulação, já só 4% dos alunos responderam que participava raramente, mas curiosamente a percentagem dos alunos que participavam muito também desceu para 18%. Considero que esta tendência de resposta não revela que alguns alunos que gostavam muito de participar se desmotivaram, mas sim começaram a ter uma noção mais clara do que era participação/interação oral ativa numa aula ou numa atividade, pois durante o preenchimento do questionário alguns alunos perguntaram-me se saber participar/interagir oralmente era só dizer palavras ou era tentar dialogar com a professora e com os colegas, sabendo debater ou opinar sobre várias questões. Daí 78% dos alunos ter reconhecido que conseguia frequentemente utilizar o vocabulário abordado, mas nem sempre manter uma conversação sobre diversos conteúdos, em espanhol. No entanto, verifiquei que a sua atenção para vocabulário ou construções frásicas novas e a vontade em aplicá-los nas atividades de pares e grupo foi crescendo.

Relativamente à questão de saber trabalhar em grupo/pares, os alunos foram mais honestos e 7% já afirmou que tinha muitas dificuldades e 37% respondeu que nem sempre sabe trabalhar e partilhar ideias em grupo. No que toca à aceitação de opiniões diferentes, os alunos também demonstraram que foram mais honestos, admitindo, desta vez, 30% dos alunos que nem sempre respeitam a opinião dos colegas. Considero estes resultados muito importantes em termos de maturação de pensamento, uma vez que evidencia que os alunos se aperceberam de algumas atitudes menos positivas que limitaram o seu trabalho em grupo/pares, principalmente aquando da criação das BD digitais, onde deixei que fossem eles a formar os grupos de trabalho. Com esta estratégia apercebi-me que os grupos, quando são delineados previamente pelo professor, resultam melhor, com alunos de uma faixa etária mais baixa, pois aceitam esta decisão de forma natural. Quando são eles a decidir as equipas de trabalho, aparecem sempre conflitos ou por incompatibilidades ou por haver elementos considerados “sobrantes”. Isto faz com que a boa dinâmica de grupo saia prejudicada e, a prova disso foi a não entrega da BD digital por parte de um grupo, constituído pelos elementos “sobrantes” e a tentativa de criação de duas BD dentro de um mesmo grupo.

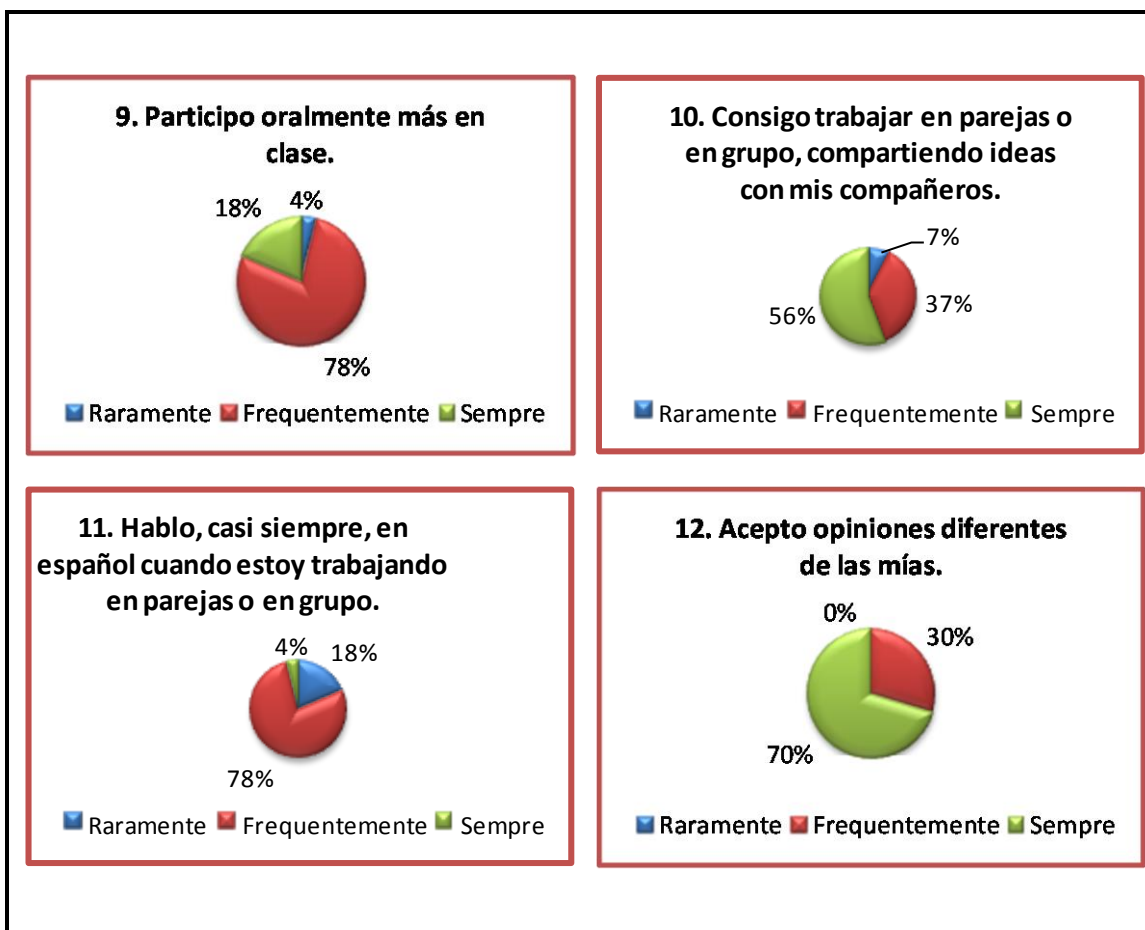


Gráfico 8: Resultados das questões nº 9, 10, 11 e 12 do Questionário de Autorregulação da 2ª intervenção

Finalmente quando lhes pedi, uma vez mais, que sugerissem outro aspeto importante a mencionar sobre o seu desempenho, alguns alunos referiram que gostavam de ver reconhecida a capacidade em ajudar os companheiros com dificuldades de vocabulário, a aplicação correta de expressões idiomáticas, a capacidade de expor sempre as dúvidas ou a pesquisa que fazem em casa sobre o vocabulário e os temas que vão sendo abordados nas aulas. Relativamente ao que gostariam de ver incluído ou alterado, muitos alunos afirmaram gostar de continuar com os trabalhos de grupo, embora 3 alunos tenham mencionado que preferiam fazer mais trabalhos individuais. Esta divergência nas respostas vem, mais uma vez, confirmar que o processo educativo tem que reconhecer e englobar diversas formas de aprendizagem, alternando atividades grupais e individuais, para que esta seja verdadeiramente significativa para todos. Alguns alunos referiram, ainda, que adoravam música e cinema e, portanto, gostariam de fazer jogos com músicas e filmes.

Otro aspecto que considero importante...
“Continuar a fazer trabalhos de grupo”
“Fazer mais trabalhos em programas digitais”
“Ser capaz de expor sempre as dúvidas”
“Fazer mais trabalhos individuais”
“Aplicar corretamente as expressões idiomáticas”
“Não ter mau perder nos jogos”
“O bom comportamento ao longo da aula”
“Ajudar os colegas com dificuldades de vocabulário ”
“Pesquisar vocabulário em casa”
“Ver mais filmes, porque adoro cinema”
“Fazer jogos com músicas e filmes”

Quadro 3: Sugestões dos alunos no final da 2ª intervenção

2.1.5 Sequência didática 3:

Finalmente, dei por terminada a minha intervenção pedagógica com a introdução da unidade 8 *Comedia y Terror* (v. anexo 16), planificando apenas duas aulas - uma de 90 minutos com atividades e outra de 45 minutos para o preenchimento, por parte dos alunos, do questionário global de autoavaliação sobre a intervenção pedagógica.

Novamente atenta às propostas dos alunos, introduzi esta temática com um jogo-enigma interativo, elaborado por mim, (v. anexo 17) que incluía *puzzles* de imagens e bandas sonoras de vários géneros de filmes, tentando, uma vez mais, ir ao encontro dos seus interesses e, desta forma, potencializar mais momentos de interação oral dinâmicos e espontâneos.

Como já referi anteriormente, os materiais audiovisuais e o recurso às TIC são fundamentais para criar um clima de interatividade entre os alunos, uma vez que

captam a sua atenção e interesse e, tal como refere Norris y Ortega (2006), “potencializan un discurso continuado, en la medida en que es una posibilidad de evitar situaciones de estrés, timidez y bloqueos momentáneos provocados por los nervios”. Como tal, num ambiente descontraído, os alunos puderam partilhar informação e curiosidades sobre vários filmes, expressando gostos pessoais, preferências e experiências. Aliados a esta intenção, estiveram também os objetivos de aquisição de vocabulário específico desta temática e alguns aspetos culturais do mundo cinematográfico espanhol, como informação / comentário sobre um filme - *La Gran Aventura de Mortadelo y Filemón* - e sobre os *Premios Goya*.

Como professora que tentou investigar, os vários momentos de reflexão sobre estratégias e atividades planeadas, ações, possíveis alterações são pontos de chegada e de partida fundamentais para analisar potencialidades e constrangimentos no caminho da aprendizagem. Como tal, novamente, incluo um excerto da minha reflexão desta aula, que me possibilitou novamente aferir aspetos positivos e repensar estratégias futuras, nomeadamente em relação à forma como introduzimos informação complementar sobre determinado assunto para auxiliar a produção escrita dos alunos:

No geral, aula foi muito dinâmica e os momentos de intervenção oral dos alunos dominaram completamente o decorrer da aula. Os enigmas despertaram o interesse pela temática e como os vários filmes já tinham sido vistos pelos alunos, registou-se um intercâmbio de ideias e curiosidades muito interessante.

No que diz respeito ao momento de interação escrita, no início os alunos “colaram-se” muito à informação que eu tinha esquematizado no PowerPoint sobre cada filme. Contrariamente ao que eu pensava, esta informação complementar não funcionou tanto como desbloqueador de receios ou dúvidas na construção frásica, mas mais como uma “âncora” de pensamento e escrita. Contudo, o meu apelo para que personalizassem a sua opinião sobre os filmes fez com que o discurso oral e escrito adquirisse um tom mais pessoal, no decorrer da atividade.

Claro que a elaboração do PowerPoint era introduzir vocabulário relacionado com a temática do cinema e debater alguns aspetos culturais (filme espanhol e prémios Goya), mas há uma tendência natural, por parte dos alunos, para tentarem construir frases simples apoiados na informação que lhes é dada. Estão muito habituados a este formato de atividade que ainda persiste em alguns manuais escolares. No entanto, ao esclarecer-lhes que poderiam utilizar alguma da informação recolhida por mim, mas completá-la com a sua opinião pessoal e com curiosidades que soubessem sobre os filmes, tornou a atividade mais interessante e enriquecedora para todos.

No que concerne a planificação da aula, esta não foi totalmente concluída, mas como o entusiasmo dos alunos em partilhar informação e opinião sobre os filmes era tão grande, não quis comprometer este momento de interação oral conjunta.

Além disso, um dos meus objetivos era também que os alunos pudessem autorregular os seus conhecimentos a nível linguístico, desenvolvendo ao

longo da atividade momento de entreajuda (o jogo dos detetives de enganos), onde todos podiam ajudar os colegas a melhorar ou corrigir possíveis falhas que iam aparecendo ao longo das frases relacionadas com os filmes. Com este exercício os alunos puderam autorregular o seu conhecimento e colocar dúvidas sobre vários aspetos linguísticos já abordados ao longo das aulas.

Constatei que, de uma forma geral, os alunos foram ajudando os companheiros que iam ao quadro, quer a nível vocabular, quer a nível de dúvidas gramaticais ou de estrutura, resultando num momento de autorregulação de conhecimentos e de entreajuda eficaz e válido.

A atividade de compreensão audiovisual e o trabalho de pares sobre as expressões exclamativas vão ser trabalhadas pela minha colega que vai dar continuidade à unidade temática iniciada e, desta forma, a sequência lógica dos conteúdos planeados não fica comprometida.

(4 de abril de 2013)

2.1.6 Avaliação da sequência didática:

Nesta unidade didática não fiz nenhum questionário de autorregulação, porque, como já referi no ponto anterior, apenas introduzi o tema, dispondo de uma aula de 90 minutos. Além disso, não achei pertinente fazer qualquer tipo de questionário particularizado sobre esta aula, uma vez que, na aula seguinte, pedi aos alunos que preenchessem um questionário global de autoavaliação, onde inclui uma questão sobre esta última atividade lúdico-pedagógica.

Sendo assim, pelas respostas obtidas no questionário global final, a maioria dos alunos, relativamente a este último jogo didático, considerou que foi uma excelente forma de praticar livremente a sua participação oral em espanhol sobre um tema que adoram, expressando os seus gostos pessoais e partilhando curiosidades com toda a turma. Considero que esta atividade foi potencializadora de bons momentos de partilha, entreajuda/companheirismo e autonomia dos alunos, uma vez que, ajudaram os colegas a desvendar os vários enigmas e a esclarecer dúvidas de gramática ou vocabulário para a construção de frases sobre os filmes. Esta partilha oral de informação proporcionou também momentos de interação escrita, onde os alunos, entre eles, puderam aplicar conhecimentos desta temática, mas também rever, clarificar e aplicar conteúdos anteriores. Apraz-me salientar que, no momento em que alguns alunos iam ao quadro escrever algo sobre um determinado filme, os colegas rapidamente se prontificavam a ajudá-lo na construção da frase ou acrescentando mais alguma curiosidade sobre o filme em questão. Recorrendo aos seus cadernos diários, ao manual, ou às diversas

fichas de trabalho, os alunos iam tentando ultrapassar hesitações com o vocabulário ou dúvidas gramaticais, como por exemplo o uso de “y” ou “e” ou a diferença entre “muy” e “mucho”. Em quase todas estas situações de aplicação de conhecimentos, os alunos tentaram encontrar respostas ou esclarecimentos de forma autónoma, apoiando-se mutuamente.

2.2 Síntese avaliativa do projeto

Considero fundamental ajudar o aluno a desenvolver a competência de gerir a sua própria aprendizagem. Para tal torna-se essencial que, durante o seu processo de desenvolvimento, disponha de ferramentas intelectuais e sociais que lhe permita o acesso a uma aprendizagem contínua ao longo de toda a sua vida. Como já referi anteriormente, foi nesta perspetiva do “aprender a aprender” que tentei desenvolver atividades didáticas e autorreguladoras, que envolvessem o aluno em aprendizagens significativas e reais, adotando estratégias que desenvolvessem, não só, a sua capacidade linguística, sociocultural, humana, como também reflexiva.

Na atualidade, as orientações pedagógicas no espaço europeu, consideram o “aprender a aprender” uma competência fundamental na sociedade do conhecimento, sendo definida da seguinte forma:

“aprender a aprender” é a capacidade de se iniciar e prosseguir uma aprendizagem. Os indivíduos devem ser capazes de organizar a sua própria aprendizagem, incluindo gerir o seu tempo e a informação com eficácia, tanto individualmente como em grupos. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de remover os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida.”²

Como tal, a aplicação de instrumentos de autorregulação quer no final das unidades didáticas, quer o questionário global de autoavaliação permitiu, por um lado, que os alunos pudessem refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender e, por outro lado, possibilitou-me a recolha de informação para fazer diagnoses das

2 Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221

potencialidades e dificuldades de cada aluno ao longo deste processo de ensino-aprendizagem, podendo ir alterando ou reiterando estratégias de ação e fazer um balanço final da minha intervenção pedagógica.

Segundo Vieira & Moreira (1993: p. 72):

“Este tipo de atividade “motiva uma reflexão sobre a dimensão mais individual da aprendizagem, no âmbito da qual podem ser identificadas diferenças importantes de sujeito para sujeito: estilos, preferências, necessidades, objetivos, estratégias e hábitos de estudo.

Sendo assim, no que diz respeito ao questionário global de autoavaliação (v. anexo 18), elaborei algumas questões de escolha múltipla e outras de resposta livre, mas todas com espaço para uma justificação pessoal. Nas perguntas de carácter aberto, considerei fundamental incluir alguns aspetos orientadores para que a caracterização pessoal dos alunos sobre as atividades lúdico-pedagógicas e a sua reflexão sobre as dinâmicas de grupo/pares e sobre as questões atitudinais não resultassem muito limitadoras e pouco produtivas na recolha de dados concretos para a minha posterior análise e reflexão. Como o objeto de estudo e questionamento do meu projeto de intervenção se prendeu com estas mesmas questões nucleares, não podia correr o risco de recolher respostas como: “porque é divertido... porque gostei.... porque não gostei... assim assim,” Entendo que a estratégia praticada teve resultados positivos, pois, ao analisar os questionários, verifiquei que a maioria dos alunos não se limitou apenas a escolher e transcrever alguns aspetos, mas teve a preocupação de os justificar com opiniões pessoais.

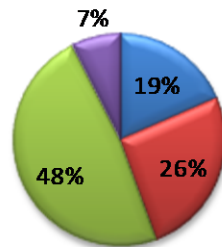
Na primeira questão, a maioria dos alunos (48%) respondeu que ao longo dos vários momentos de interação oral se foi sentindo menos receoso em errar ou pronunciar mal as palavras e 26% afirmou sentir-se cada vez menos envergonhado. Interpreto estes resultados como algo muito positivo, pois o propósito da minha intervenção era precisamente potencializar momentos de interação oral, através de atividades que pudessem desbloquear o medo de errar, a vergonha ou a timidez. Muitos justificaram esta evolução na participação oral, porque adoraram fazer as atividades em grupo e em turma, outros disseram que a professora e os colegas os faziam sentir à vontade e os ajudavam em momentos de dúvidas e outros afirmaram que as atividades lúdicas em grupo os faziam libertar da timidez. No entanto, 7% dos alunos revelaram que ainda se sentem muito receosos em participar, devido, sobretudo, ao medo de

pronunciar mal as palavras. Alguns alunos, por timidez, por insegurança levam mais tempo a libertar-se e a tentar participar numa aula de língua estrangeira, numa fase tão inicial. Mesmo que as atividades tenham o objetivo de motivar e aumentar o nível de confiança dos alunos para participarem mais oralmente, nem sempre é possível trabalhar casos de insegurança de forma mais particularizada, sobretudo quando se trata de uma turma de 27 alunos e de uma intervenção pedagógica com um período de ação limitado.

Na segunda questão, 52% dos alunos consideraram que os momentos de interação oral foram uma forma de melhorar a expressão oral, dando muita importância à aquisição de vocabulário e conhecimentos linguísticos e culturais sobre os temas e reforçando a ideia que a professora insistia muito para que falassem em espanhol. Curiosamente, apenas 11% dos alunos consideraram os vários momentos de interação oral como uma forma de partilhar opiniões com os outros. Isto leva-me a concluir que os alunos, ainda, estão demasiadamente “colados” à ideia que as aulas apenas servem para cumprir objetivos linguísticos, não dando o devido valor à partilha de experiências e opiniões.

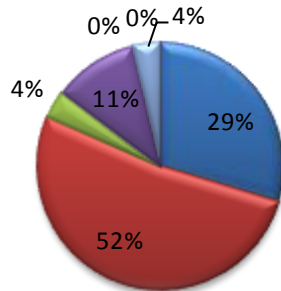
Na terceira questão, relativamente ao que as atividades lúdicas representaram no seu processo de aprendizagem, a maior parte dos alunos (48%) respondeu que lhes permitiram falar mais espanhol com os colegas e com a professora, acrescentando que, com as atividades lúdicas, puderam falar com os colegas sem receio de cometer erros, melhorar a sua pronúncia e vocabulário, partilhar dúvidas e opiniões. Constatei que os alunos mais tímidos, ao trabalharem e apresentarem os seus trabalhos em grupo ou pares não se sentiram tão expostos e vulneráveis a possíveis críticas ou momentos de troca, acreditando mais nas suas capacidades e sentindo o apoio do seu grupo ou par. A parte lúdica dos trabalhos de grupo ou pares também ajudou a aliviar possíveis momentos de tensão ou *stress* e a desenvolver, na turma, uma dinâmica colaborativa mais descontraída.

1. Como me fui sentindo ao longo dos vários momentos de interação oral?



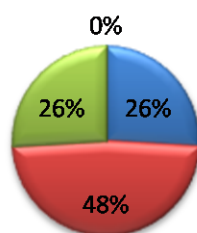
- Sempre muito à vontade
- Cada vez menos envergonhado
- Cada vez menos receoso em errar ou pronunciar mal as palavras
- Sempre receoso e com medos de errar

2. Para mim os vários momentos de interação oral foram uma forma de:



- Adquirir vocabulário novo
- Melhorar a minha expressão oral
- Tentar combater a minha timidez
- Partilhar a minha opinião com os outros
- Aceitar pontos de vista diferentes
- Ficar ainda mais nervoso
- Sentir-me inseguro e não conseguir participar

3. As várias atividades lúdicas que foram realizadas ao longo das temáticas permitiram-me:



- Falar muito em espanhol com os meus colegas e com a professora
- Falar mais em espanhol com os meus colegas e com a minha professora
- Tentar falar um pouco em espanhol com os meus colegas e com a professora, tentando ultrapassar medos ou a minha timidez
- Continuar a evitar falar em espanhol com os meus colegas e com a professora por medo de errar ou timidez

Gráfico 9: Resultados das primeiras três questões do Questionário Global de Autoavaliação

Da quarta à nona pergunta, o objetivo principal foi perceber de que forma as várias atividades lúdico-pedagógicas tinham sido ou não significativas para os alunos e lhes permitiram ou não potencializar a sua interação oral em espanhol.

Relativamente à quarta questão que tratava do jogo-quiz “Animales del Zoo”, os alunos, de uma maneira geral, gostaram bastante da atividade, tendo sido para alguns a sua favorita. Destacaram-na como uma atividade que lhes permitiu ser autónomos e criativos na elaboração dos cartões de perguntas, testar os conhecimentos dos colegas sobre os conteúdos temáticos e culturais abordados ao longo da unidade didática, acrescentar curiosidades sobre o tema, aprender muito vocabulário que lhes permitiu participar mais. Realçaram, ainda, que era um tema que lhe interessava muito e sobre o qual podiam expressar opinião e experiências pessoais vividas.

“Na minha opinião o tema foi interessante porque fiquei a saber melhor como trabalhar em grupo e mais curiosidades sobre os animais. Nesta atividade também fomos mais criativos na elaboração das perguntas, sendo isto muito útil.”

“ Ajudou-me a falar com os colegas em espanhol de forma espontânea e combater a minha timidez e participar mais com os meus colegas.”

“ Gostei de ter criado as perguntas porque assim pude testar os meus colegas.”

“Foi interessante pelo facto de abordar um tema que me interessa muito.”

“Este jogo foi uma forma de empregar vocabulário, ser criativo e autónomo e também interagir com os colegas não só do meu grupo mas também com os outros grupos.”

“Eu gosto muito de animais, por isso, interessou-me falar sobre o tema. Aprendi vocabulário da unidade de forma divertida.”

“Ser criativo porque fiz as minhas perguntas sobre o jogo e a professora ia corrigindo erros e ajudando com vocabulário. Com este jogo também consegui empregar novas técnicas e vocabulário para uma boa aprendizagem.”

Quadro 4: Exemplos de respostas dos alunos à 4ª questão do Questionário Global de Autoavaliação

Quanto à quinta pergunta, relacionada com o jogo de pares “Mímica de Acciones y Aficiones”, os alunos na sua grande maioria afirmaram gostar deste tipo de atividades relacionadas com a área da representação e linguagem corporal/gestual. Consideraram que foi uma forma interessante e divertida de explorar um ponto gramatical (o gerúndio) e de comentar algumas tradições hispânicas, recorrendo à expressividade corporal. Contudo, houve também dois alunos que responderam não gostar deste tipo de atividades porque têm vergonha e não conseguem ser expressivos. No geral, creio que esta atividade permitiu que a interpretação gestual e corporal

dinamizasse não só um bom momento de interação oral em turma, mas também no seio do par, através da imaginação e cumplicidade que tinham que ser trabalhadas para que o momento de representação fosse criativo e motivasse a participação oral dos colegas.

“Foi uma forma de os nossos colegas adivinharem o que nós estávamos a fazer e assim tiveram que falar em espanhol.”

“ Gosto deste tipo de atividades e de representar.”

“O jogo permitiu-nos conviver mais com o nosso par, combinar a forma de representar para que os colegas adivinhassem.”

“Interagir com o meu par de forma criativa e com cumplicidade porque aquilo era feito em pares e tínhamos que colaborar um com o outro. Ser expressivo na representação mímica, sim porque tínhamos que fazer uma representação que os outros percebessem e ser criativos porque tínhamos que pensar como íamos representar.”

“Embora tenha tido vergonha em representar a mímica, gostei de aprender o gerúndio desta maneira.”

“Não quis participar porque não gosto muito deste tipo de jogos.”

Quadro 5: Exemplos de respostas dos alunos à 5ª questão do Questionário Global de Autoavaliação

Na sexta pergunta, relacionada com o projeto de grupo “Cómic Digital”, como já referi anteriormente, os alunos foram muito recetivos a esta atividade porque, segundo eles, puderam criar de forma autónoma e criativa uma BD num formato inovador. Realçaram, também, que este trabalho lhes permitiu ver a importância de organizar e distribuir as tarefas pelos vários elementos do grupo e tentar aceitar melhor as opiniões uns dos outros, de forma a concluir a tarefa no prazo estabelecido. Penso que esta atividade foi nuclear para uma evolução no processo de autorreflexão e autoavaliação dos alunos, uma vez que, quer no questionário de autorregulação, efetuado no fim da unidade didática, quer neste questionário final, assumiram uma postura mais reflexiva e honesta em relação às atitudes e comportamentos que dificultaram o trabalho cooperativo.

“Foi uma forma de aprender a mexer no Pixton.comics, escolhendo as personagens os cenários, os diálogos e a discutir ideias em espanhol.”

“ Gosto de fazer a BD porque tive que pensar em espanhol, nos falsos amigos e nas expressões populares. Foi muito divertido fazer.”

“ Gostei muito deste trabalho pois ao mesmo tempo que trabalhávamos, falávamos em espanhol e divertíamo-nos.”

“Adorei procurar informação na internet e explorar de forma autónoma o programa digital para a criação

da BD e mostrá-la a todos os alunos da escola.”

“Acho que foi divertido porque com as coisas que aprendemos em TIC podemos aplicar aqui no espanhol para a criação da BD.”

“Foi uma forma de explorar de forma criativa os conteúdos abordados durante a unidade temática, pois como o tema da BD era livre podemos “recordar” várias matérias já estudadas.”

“Motivar-me mais a interagir em espanhol com os meus colegas de grupo, explorando o meu lado imaginativo, porque tive que elaborar uma história com os meus colegas num formato inovador e interessante porque tínhamos muitas opções para escolher as imagens da BD e fazer os diálogos em espanhol.”

“Gostei de trabalhar na BD mas ao início houve problemas em aceitar as ideias uns dos outros.”

“Foi uma atividade divertida, mas também um bocado difícil trabalhar com alguns colegas que nunca concordavam com nada.”

Quadro 6: Exemplos de respostas dos alunos à 6ª questão do Questionário Global de Autoavaliação

Quanto à sétima pergunta, relacionada com a última atividade lúdico-pedagógica “Adivina...Adivinanza”, a totalidade dos alunos afirmou ter sido o tema que mais os entusiasmou e, eu própria, constatei que os enigmas com as imagens e as bandas sonoras como introdução à unidade temática do cinema potencializaram, ainda mais, a sua motivação para interagir. A partilha de saberes, curiosidades, gostos e experiências pessoais foram uma constante. Aliado a tudo isto, saliente, novamente, a boa dinâmica de turma, uma vez que os alunos não só se iam entreajudando no decifrar dos enigmas, como também na construção frásica sobre os filmes. Não tentaram apenas encontrar erros ou falhas nas frases dos colegas que iam ao quadro, mas sim ajudá-los nas dúvidas com vocabulário, gramática ou mesmo sugerindo ideias.

“Neste jogo foi abordado o tema com criatividade e muita diversão de maneira a não nos cansarmos. Ajudei os meus colegas nos puzzles e não tive tanta vergonha a falar espanhol.”

“ Adorei adivinhar as bandas sonoras dos filmes e tudo de uma forma descontraída.”

“ Diversifiquei os meus conhecimentos na cultura espanhola e no meu vocabulário.”

“Foi divertido porque todos participámos.”

“Na minha opinião este jogo enigma foi divertido porque abordamos um novo tema de forma criativa e divertida, ajudamos os nossos colegas a decifrar os enigmas e a corrigir erros e fiquei a saber o que são os Premios Goya.”

“Gostei desta atividade pois pratiquei a minha expressão oral em espanhol de uma forma descontraída porque gosto muito do tema.”

“Foi uma aula muito divertida e testei as minhas capacidades a escrever espanhol, porque tive algumas

dificuldades em resumir o filme Hulk.”

“Interagimos em grupo e partilhámos opiniões.”

“ Pude expressar os meus gostos pessoais e falar de um tema que me interessa muito e ajudar os colegas a decifrar os enigmas. Assim as aulas são mais interessantes e divertidas e nós estamos mais descontraindo.”

Quadro 7: Exemplos de respostas dos alunos à 7ª questão do Questionário Global de Autoavaliação

A oitava pergunta, direcionava-os para refletirem sobre que tipo de atitudes e valores permitem uma concretização mais eficaz de trabalhos de grupo ou pares. A grande maioria dos alunos afirmou que é necessário saber respeitar a opinião dos outros, colaborar e ajudar os que têm mais dificuldades. Sinceramente, de uma maneira geral, verifiquei este tipo de comportamento em várias dinâmicas de grupo aquando da realização das atividades. Embora, como já referi anteriormente, houve alguns momentos de menor tolerância, sobretudo quando lhes dei a oportunidade de serem eles a formar os grupos de trabalho.

“Acho que ao trabalhar em grupo ou pares devemos colaborar todos e adequar o que aprendemos ao trabalho de grupo/pares.”

“ O mais importante é ajudar os colegas quando revelam alguma dificuldade, porque ninguém sabe tudo.”

“ Acho que devemos ouvir a opinião dos colegas, ajudá-los e devemos realizar as tarefas com tranquilidade e silêncio.”

“Respeitar a opinião dos outros, aparecer mais nas reuniões de grupo (se for necessário) e realizar as tarefas com responsabilidade.”

“Acho que trabalhar em grupo ou pares nos ajuda a aprender mais com o vocabulário dos nossos colegas.”

“Respeitar a opinião dos outros é importante porque através disso posso ajudá-los a melhorar e porque merecem participar e não pode contar só a minha opinião. Não fazer troça dos colegas porque todos erram e eu também posso errar.”

Quadro 8: Exemplos de respostas dos alunos à 8ª questão do Questionário Global de Autoavaliação

Relativamente à nona questão, onde lhes pedi que mencionassem o que tinha funcionado melhor ao longo das dinâmicas de grupo ou pares, 44% dos alunos responderam que tinha sido a partilha de conhecimentos e 30% o respeito entre colegas. Nas justificações que deram destacaram que nunca se riram ou fizeram troça dos colegas com mais dificuldades e que tentaram sempre colaborar com ideias. Alguns

alunos (15%) escolheram como fator mais positivo dos seus trabalhos de grupo ou pares o empenho de todos os elementos na execução das tarefas e 11% destacou a importância de saber distribuir de forma equitativa as tarefas, dando o exemplo do projeto da BD, onde uns trabalhavam mais a parte de produção artística /cénica e outros a produção linguística. Claro está, que este tipo de divisão de tarefas, leva a que, por vezes, alguns alunos “fujam” da parte de produção linguística, preferindo apenas trabalhar os elementos mais técnicos. No entanto, enquanto fui acompanhando as diferentes equipas de trabalho, ao longo das diversas atividades, constatei que quase todos iam colaborando na parte de produção escrita, ainda que, um ou outro aluno, com mais dificuldade, só fosse dizendo uma ou outra palavra em espanhol. Considero que, o trabalho de colaboração permite sempre que se melhore a competência linguística, nem que seja a ouvir os nossos pares.

Na décima questão, pretendia que os alunos conseguissem identificar que fator tinha limitado o seu desempenho nas atividades de grupo ou pares. Muitos alunos (26%) indicaram a falta de interesse de alguns elementos do grupo, 22% respondeu que tinha sido a falta de tempo, 18% admitiu a irresponsabilidade no cumprimento das tarefas e apenas 4% os momentos de troça sobre erros de pronúncia ou vocabulário. Contudo, a maior parte dos alunos (30%) referiu outros aspetos, destacando os momentos excessivos de brincadeiras entre alguns membros dos grupos, a falta de cumplicidade entre alguns colegas, que os levava a não interagir e distribuir tarefas e alguns momentos de intolerância face a opiniões diferentes. Contudo, houve uma resposta que chamou a minha atenção, de uma forma particular, porque se prendia com a questão da avaliação. Um aluno, neste item, referiu que nem sempre as atividades de grupo ou pares correram bem, porque alguns elementos não se interessavam nem colaboram no trabalho, mas no final recebiam a mesma avaliação. Este ponto é fulcral, pois a questão da avaliação de trabalhos conjuntos nem sempre é fácil de avaliar de forma justa e clara e tende-se sempre a avaliar o produto final. Tenho noção que muitas vezes os alunos se sentem prejudicados em dinâmicas de grupo, e como tal acho fundamental que os diversos parâmetros de avaliação do trabalho sejam clarificados no início das atividades e que os alunos tenham um *feedback* claro da avaliação desses mesmos parâmetros, no final da tarefa. No entanto, em turmas muito grandes, com programas muito extensos e metas estranguladoras a cumprir, nem sempre podemos realizar toda a atividade em aula e muito do trabalho passa para fora da sala de aula,

não conseguindo, por vezes, o professor reunir uma avaliação completamente válida e justa. Ao longo da minha, ainda curta, experiência profissional, tento colmatar este tipo de constrangimentos, pedindo sempre aos meus alunos uma apresentação oral dos trabalhos efetuados ou dialogando com eles, antes da entrega do “produto final”, tentando averiguar o que correu bem e mal na dinâmica de grupo.

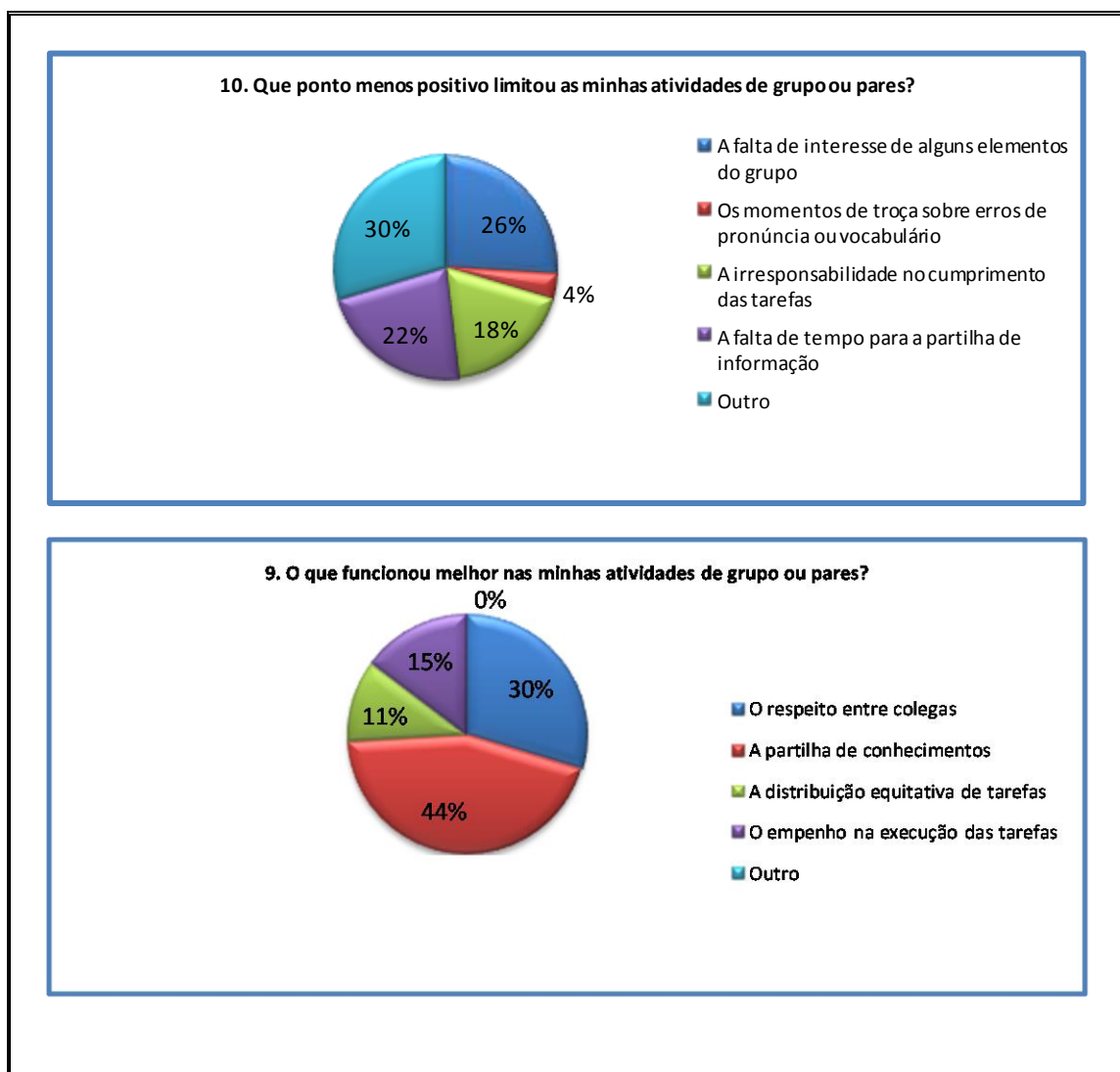


Gráfico 10: Resultados das questões nº 9 e nº 10 do Questionário Global de Autoavaliação

Como o meu objetivo não se limitava a que os alunos apenas identificassem os aspetos menos positivos, na décima primeira pergunta pedi-lhes que refletissem sobre como poderiam melhorar, enquanto elementos de um grupo ou par, os momentos de interação oral, de partilha e respeito de opinião. A grande maioria, de forma honesta, referiu que podia tentar falar mais em espanhol, uma vez que já têm mais vocabulário,

aceitar, mais frequentemente, as ideias dos colegas e aparecer e colaborar mais nas reuniões de grupo, extra sala de aula.

“Posso melhorar aceitando as opiniões dos outros e a organização do grupo.”

“ Tentar incentivar os outros e aprender a respeitar. No trabalho da BD não fui muito paciente.”

“Dialogar mais em espanhol.”

“Falar mais com o grupo.”

“Participar e aparecer nas reuniões de grupo e respeitar mais a opinião dos outros.”

“Continuar a fazer estas atividades para combater a minha timidez.”

Quadro 9: Exemplos de respostas dos alunos à 11ª questão do Questionário Global de Autoavaliação

Finalmente na última questão perguntei-lhes que atividade ou atividades tinham gostado mais ao longo das aulas. Curiosamente, não houve uma atividade que se destaca-se muito. No geral, todos os alunos afirmaram que as várias atividades lúdico-pedagógicas lhes permitiram aprender muito vocabulário, “coisas” relacionadas com a cultura espanhola e que, sobretudo, puderam aprender mais uns com os outros.

“Gostei de todos os jogos em grupo porque acho que se aprende mais com os outros.”

“ A atividade do Zoo e as músicas dos filmes, pois fiquei com maior conhecimento tanto da língua espanhola, como dos filmes.”

“Praticamente tudo.”

“ As atividades que mais gostei foram a “mímica de Acciones y Aficiones” e “Adivina...Adivinanza” porque pudemos aprender mais vocabulário e coisas sobre a cultura espanhola e porque foi sempre divertido.”

“ Gostei mais da mímica porque adoro representar e é uma forma de colaborar com o meu par.”

“ A atividade “Adivina...Adivinanza” porque foi uma aula mais livre e pudemos falar à vontade.”

“Gostei mais da atividade do Cómico digital porque usámos as novas tecnologias e é mais fácil e divertido do que no papel.”

“ O jogo dos animais porque gostei de trabalhar em grupo e falar sobre os direitos dos animais.”

Quadro 10: Exemplos de respostas dos alunos à 12ª questão do Questionário Global de Autoavaliação

Em suma, através da introdução destas atividades lúdico-pedagógicas pude comprovar que os alunos não as consideram apenas uma forma de “brincar” mas aprendem verdadeiramente com elas. Digo isto, porque quer no jogo dos animais, quer na representação mímica, quer no jogo de detetives e criação de uma banda desenhada

digital, quer no jogo de enigmas com os puzzles de imagens e as bandas sonoras de alguns filmes, os alunos adotaram uma postura responsável, uma vez que conseguiram mobilizar, com certa autonomia, as suas aprendizagens e fizeram-no dentro de uma dinâmica de partilha, entreadajuda e divertindo-se, ao mesmo tempo.

Penso que a minha intervenção pedagógica resultou numa aprendizagem significativa para eles, não só pelas várias observações ao longo das aulas que lecionei, pelos *feedback* dos alunos ao longo do processo, mas sobretudo pela mudança de atitudes de alguns alunos mais tímidos, mostrando-se mais confiantes em participar, e pela evolução reflexiva que foram demonstrando ao longo dos vários questionários de autoavaliação. Tenho a ambição e, alguma pretensão, que quer as atividades dinamizadas, quer os momentos de autorregulação e autorreflexão ajudaram a melhorar ou combater, de uma forma mais autónoma, fragilidades durante o seu percurso individual ou em grupo, dentro e fora da escola.

Segundo Borges, Correia e Alves (2008: p. 55), “o processo de autorregulação da aprendizagem do aluno é essencial no seu caminho para ter sucesso, quer na aprendizagem dos conteúdos considerados essenciais para a escola, quer mais tarde, no processo que todos nós efetuamos ao longo da nossa vida.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Enseñando voy, aprendiendo vengo.”

(Moreno, 2013)

Chegada a este momento final na minha intervenção pedagógica resta-me frisar que, não tendo sido a minha primeira experiência profissional, não foi, por isso, menos importante que qualquer outra. Foi bastante enriquecedora e posso mesmo dizer que foi, acima de tudo, revolucionária. Aprendi a questionar mais, aprendi que não vale mesmo a pena camuflar ou ignorar desafios e aprendi que ainda tenho, felizmente, muito a aprender.

O balanço final que faço é francamente positivo, posto que até os inevitáveis contratempos e obstáculos me tornaram, indiscutivelmente, mais forte e mais segura, quer do ponto de vista profissional quer pessoal.

Pautei sempre a minha ação por tentar ser o mais fiel e honesta possível ao projeto educacional a que me propus. Para tal, foram fundamentais as várias etapas que integraram este percurso de investigação-aprendizagem, acreditando que, tanto eu como os alunos, somos sujeitos ativos na construção do nosso desenvolvimento e aprendizagem, dentro de uma dinâmica que nos envolva a todos como elementos de um grupo de trabalho.

Tendo como ponto de partida as questões investigativas iniciais que me permitiram definir objetivos para o meu plano de ação, tentei sempre que a minha intervenção pedagógica resultasse num processo de aprendizagem válido, verdadeiro e significativo. Como já referi anteriormente, foi fundamental, numa primeira fase desta intervenção, a observação de aulas que realizei ao longo do 1º Período, uma vez que me permitiu analisar as metodologias e estratégias utilizadas pela professora cooperante, as dinâmicas da turma nos diversos momentos da aula e a interação entre professora-aluno e aluno-aluno. Tornou-se, também, muito importante a elaboração do Questionário de Análise de Necessidades para poder indagar sobre gostos, potencialidades e fragilidades de forma a preparar aulas que me permitissem ir ao encontro dos interesses e preferências do aluno, de forma a potencializar a sua motivação para momentos de interação, sobretudo interação oral. Destaco, ainda, que este questionário foi elaborado

pelo grupo de estágio, uma vez que todas acreditamos que as dinâmicas de grupo são momentos profícuos quer pela troca de ideias e experiências, quer pela partilha de incertezas e receios ou quer pela superação conjunta de dificuldades. Foi, ainda, necessário pesquisar e analisar bibliografia para o desenvolvimento de propostas de intervenção que fossem interativas, variadas, atrativas e sobretudo significativas para o aprendente de uma língua estrangeira nova. Os instrumentos de regulação da aprendizagem foram, também, essenciais, para uma maior autorresponsabilização dos alunos pelas tarefas e construção da aprendizagem e para uma maior interação reflexiva, privilegiando-se os momentos de negociação entre mim e eles.

Contudo, o meu caminho no processo de ensino-aprendizagem não se pode limitar apenas à análise de dados, passando, também, por aprendizagens diárias, momentâneas e inesperadas, que envolvem, não só avanços, como também, dificuldades ou retrocessos que necessitam de ser analisados e trabalhados. Desta forma, ao longo da intervenção pedagógica, a maior dificuldade que senti foi tentar entender e analisar, de forma mais aprofundada, os processos de liderança, de competição, colaboração e democracia envolvidos na vivência grupal. Apesar de ter acompanhado as diferentes dinâmicas de grupo ao longo das várias atividades propostas, em contexto de sala de aula, através de reflexões diárias e questionários de autorregulação que englobaram sempre questões relacionadas com os processos de colaboração intragrupal e intergrupar, existem sempre diferenças individuais, que nos dificultam uma perceção mais completa e válida da dinâmica, da dedicação e da satisfação pessoal envolvidas quer seja em trabalho de pares, pequenos grupos ou alargado ao grupo-turma. Também por se tratar de uma turma numerosa e pela falta de mais elementos de regulação de aprendizagem cooperativa, sinto que não consegui avaliar de uma forma mais completa o contributo e esforço individual que cada elemento do grupo implicou em termos de interação.

No entanto, considero que os objetivos orientadores desta intervenção pedagógica foram conseguidos, uma vez que as diferentes atividades e estratégias elaboradas, pensadas e postas em prática tiveram como elo comum a exploração de estruturas linguísticas, aspetos socioculturais e relacionais que reforçaram a disponibilidade para uma maior interação oral, potencializando a imaginação, a criatividade, a autorreflexão e o espírito de grupo entre os alunos.

Sendo assim, quanto ao primeiro objetivo “Observar as atitudes e competências de interação oral dos alunos e aferir as percepções dos mesmos sobre a sua participação oral e interação em grupo ou pares”, considero que, apesar de algumas limitações, como referi atrás, através do *feedback* positivo dos alunos a uma gama variada de atividades e estratégias e questionamento sobre a sua performance em momentos de interação oral, integrados em dinâmicas grupais, consegui analisar e perceber aptidões e comportamentos, que me permitiram fazer um acompanhamento adequado durante o processo, reajustando determinados critérios com o objetivo de desenvolver e não estigmatizar situações de interação oral real.

Relativamente ao segundo objetivo, “Capacitar o aluno para a compreensão e interpretação de diferentes temáticas, trabalhando vários elementos verbais (léxico, gramática, ...) e não-verbais (gestos, postura, reação, atitudes,..) que influem no ato comunicativo”, concluo que a seleção e criação adequada de materiais, que incluíssem aspetos linguísticos e competências gerais, fomentaram uma interação comunicativa que permitiu ao aluno a assimilação, transmissão e partilha de conteúdos, inserido num contexto de interação social. Com a dinamização de diferentes atividades possibilitadoras de léxico, de descrição, de comparação, de contraste e de dedução de regras gramaticais, o aluno foi capaz de trabalhar e empregar conteúdos lexicais e gramaticais de forma natural e adequada às suas necessidades. A par com o cumprimento e uso das construções linguísticas, os gestos, a expressividade, a imaginação, a criatividade e as atitudes foram, também, elementos sempre pautados para a realização destas mesmas atividades.

No que toca aos terceiro e quarto objetivos, “Dinamizar atividades lúdico-pedagógicas que contribuam para momentos de interação oral eficazes e de acordo com os interesses e necessidades dos alunos” e “Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e de autonomia, fazendo do aluno um agente e comunicador intercultural”, penso que as diversas atividades ludiformes permitiram, não só, que os alunos trabalhassem, interagissem e autogerissem conteúdos linguísticos e socioculturais (direitos dos animais, exploração do gerúndio com mímica, percurso histórico do cómic espanhol,...) como também desenvolvessem processos de colaboração, de liderança, de partilha, dentro e fora do grupo, e de responsabilização, nomeadamente com a atribuição de tarefas aos vários elementos do grupo, a procura autónoma de informação complementar para a realização dessas mesmas tarefas ou a

elaboração de regras que “ditassem” o bom funcionamento de trabalho em pares ou grupo, com o objetivo de responsabilizá-los pelo cumprimento das mesmas. Entendo que estas atividades criativas de interação oral e produção em grupo tornaram, os alunos, agentes mais ativos do seu processo de aprendizagem, mesmo aqueles que no início se mostravam mais receosos em participar, sobretudo se, essa mesma participação, fosse feita de forma individualizada.

Quanto ao quinto objetivo, “Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura do mundo hispânico”, considero que a dinamização de atividades como, por exemplo, o debate sobre a “Declaração Universal dos Direitos dos Animais”, seguida da análise dos programas de adoção de animais selvagens que oferecem os Jardins Zoológicos de Lisboa e Barcelona, a partilha de informação sobre associações locais, destinadas aos cuidados e proteção dos animais (associação bracarense - ABRA); a visita virtual ao *Museo del Prado* e ao *Museo del Cómic y la Ilustración de Badalona*, onde puderam ficar a conhecer a origem do cómic espanhol, nomeadamente a criação da serie *Mortadelo y Filemón* ou, ainda, a importância dos *Premios Goya* no panorama das Artes e Ciências Cinematográficas de Espanha, permitiram, aos alunos, interagir oralmente, desenvolvendo as suas competências e aptidões interculturais, através da mobilização de conhecimentos prévios sobre temas do seu interesse e contrastando e comparando aspetos culturais da realidade nacional e espanhola. Desta forma, penso que consegui que o contato com a língua espanhola fosse feito dentro de uma abordagem intercultural, ampliando o conhecimento sociocultural dos alunos.

No que se refere ao sexto objetivo, “Desenvolver momentos de autorreflexão que promovam a construção da identidade pessoal e social do aluno, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação”, julgo que os vários momentos de autorreflexão apelaram à participação ativa do aluno na construção da sua própria aprendizagem, quer a nível sociolinguístico, quer a nível relacional, na medida em que, estes instrumentos de autorregulação permitiram ao aluno refletir, de forma crítica, não só sobre a sua automotivação e desempenho ao longo dos vários conteúdos linguístico e socioculturais abordados, como também sobre as suas atitudes, reações, tomadas de decisão, mudanças comportamentais que foram ocorrendo ao longo do processo. A meu ver, o aluno pôde negociar comigo, mas, sobretudo, com ele próprio, formas de corrigir e

alterar fragilidades que comprometessem o seu sucesso enquanto sujeito singular e enquanto elemento pertencente a um grupo. Considero que este objetivo foi alcançado pois, ao longo dos vários momentos de autorregulação, constatei que houve uma evolução na forma como os alunos se autoavaliaram, uma vez que, comparando o primeiro questionário (onde os alunos adotaram uma atitude mais passiva e pouco colaborante) com o último, registou-se uma postura mais crítica e reflexiva, na medida em que já foram capazes de identificar alguns fatores que penalizaram ou dificultaram o seu processo de aprendizagem em diferentes momentos e dinâmicas de grupo.

Desenvolver atitudes de trabalho em equipa, designadamente no que concerne à colaboração professor-aluno, aluno-aluno ou professor-professor (colaboração do professor de TIC no manuseamento do programa digital pixton.comics) permite que a rede de relações e significados compartilhados se torne mais abrangente e significativa. Em síntese, considero que fiz sempre um esforço no sentido de promover atitudes de colaboração e tolerância entre os alunos, para que os momentos de interação oral não fossem limitados pelo receio de errar ou pela troça de um colega e, desta forma, pudessem ser mais espontâneos e sobretudo mais diversificados.

Transpondo esta linha de pensamento para um plano mais individual, cumpro-me sublinhar que o que melhor definiu todo este meu trabalho de carácter investigativo foi o facto de ser desenvolvido em grupo, tendo sido, por conseguinte, fruto de um cruzamento e partilha de saberes. Assim, quer nas ações de formação em que partilhei dúvidas e saberes com vários colegas, nas aulas de licenciatura e mestrado a que assisti, nas atividades que preparei, lecionei ou participei houve, inevitavelmente, uma visão de conjunto, imprescindível a um melhor desempenho de todos. Por tudo isto, parece-me que o melhor deste processo foi indiscutivelmente a partilha e o companheirismo, ou seja, o que dei e o que recebi de todos os que fizeram parte do meu universo de referências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, B. (2004), "Análisis de necesidades y diseño curricular", en VVAA, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*, Madrid: SGEL, pp. 643-66.

Andrade, A.I. & Sá, M.H. (1992), *Didáctica da Língua Estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*, Rio Tinto: Asa, pp.41-43.

Anzieu, D. & Martin, J. (1986), *La Dynamique des groupes restreints*, PUF Le Psychologue, Paris, (consultado dia 8/05/2013), disponível em : <http://www.pedagopsy.eu/page7322.htm>- *une journée d'un professeur en...*

Borges, I., Correia, P. & Alves, V. (2008), "Autorregular a aprendizagem: refletir, acreditar, agir, transformar", in Vieira (org.). *Cadernos 5. Grupo Trabalho de Pedagogia e Autonomia*, Braga: Universidade do Minho, pp. 55-56.

Briz, A. G. (2004), "Aportaciones del Análisis del Discurso Oral", en VVAA, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*, Madrid: SGEL, pp. 219-36.

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Secretaria General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [traducido y adaptado por el Instituto Cervantes].

Crespo, J. (1996), "O indivíduo e o jogo", in *Cadernos da Educação de Infância*, 40, Lisboa, Edição A.P.E.I., pp. 9-10.

Dicionário de Sinónimos Larousse (consultado dia 12/02/2013), disponível em: <http://dicionarioinformal.com.br/larousse>

Centro Virtual Cervantes (2012), *Diccionario de Términos Clave de ELE – SGEL* (consultado día 7/11/2012), disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Estaire, S. & Zanón, J. (1990), “El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid, Ed. Aprendizaje, S.A., pp.54-90.

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español*, Madrid: Instituto Cervantes (consultado día 7/11/2012), disponible en: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

Kolb, D. & McCarthy (1980), *Learning Styles* (consultado día 17/05/2013), disponible en: <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/.../kolb.html/> *Learning Styles - Lifecircles-inc*

Ladousse, G.P. (1987), *Role Play*. London: Oxford University Press, (consultado día 12/05/2013), disponible en: [http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/.../No.../06-Paul%20Mason_pdf_New Approaches to Role-Play in the Communication Classroom](http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/.../No.../06-Paul%20Mason_pdf_New%20Approaches%20to%20Role-Play%20in%20the%20Communication%20Classroom)

Latorre, A. (2012), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, pp. 7-21.

Legutke, M. & Thomas, H. (1991), *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman (consultado día 8/05/2013), disponible en: <http://www.langdevconferences.org/publications/part4.pdf>

Martín, E. P. (2004), “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en REDELE, marzo (consultado em 9/05/2013), disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>

Melero, P. A. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Departamento de Edición de Edelsa, pp.106-115.

Ministério da Educação (1997), *Programa e Organização Curricular do 3º ciclo do Ensino Básico – iniciação*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.

Monteiro, P. (1990), “O jogo e o desenvolvimento psicológico da criança nos sistemas familiar e escolar”, in *Educação e Tecnologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.40-52.

Moravec, J. (2011), *El aprendizaje invisible – Hacia una Nueva Ecología de la Educación* (consultado día 8/05/2013), disponível em: <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/>

Moreno, C. (2005), *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL, pp.5-7.

Norris, J.M & Ortega, L. (2006), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam (consultado dia 7/08/2013), disponível em: <http://www.ncca.ie/.../Publications/.../Effective language teaching pdf>

Oliveras, À. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen (consultado dia 16/04/2013), disponível em: http://www.lainsignia.org/2008/enero/cul_018.htm

Ortega, A. (2010), *La Interacción Genuina en el Aula de ELE*, en “El Foro de Profesores de la Universidad de Valencia (consultado dia 07/05/2013), disponível em: <http://www.Uv.es/foroele/Programa%20VI%20Foro.pdf>

Polito, M. (2009), *A Didática Lúdica das Línguas: Fundamentos, Natureza, Objetivos* (consultado dia 13/05/2013), disponível em: <http://ensinodelinguas.blogspot.pt/2009/08/didatica-ludica-das-linguas-fundamentos.html>

Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221 (consultado dia 16/05/2013), disponível em: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_327/13272006l1124pt00450068.pdf

Renzulli, Joseph S. & Reis, Sally M. (1997), *The Schoolwide Enrichment Model - Second Edition*; Mansfield: Creative Learning Press (consultado dia 17/05/2013), disponível em: http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html/Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness - GIGERs.COM

Rodrigo, A.C. et al (2008), *Juegos de Tablero y Tarjetas*, Madrid, Edinumen.

Santos, M. & Pereira, F. (2003), *Abecedário de Valores*, Viseu, Eden Gráfico S.A., pp.9-14.

Viegas, F. (1999), “A Linguagem e o Lúdico – dois domínios interativos”, in *Cadernos da Educação de Infância*, 50, Lisboa, Edição A.P.E.I., pp.22-25.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993), *Para além dos testes - a avaliação processual na aula de inglês*, Instituto de Educação, Braga: Universidade do Minho, pp.69-165.

Sites consultados ao longo da Intervenção Pedagógica:

<http://blog.conchamoreno.net>

<http://delcomic/es/museo/inicio.htm>

<http://google.es/imagens>

<http://google.es/municipiodecarboneras>

[http://youtube.com/mortadeloyfilemon:unaaventuradeperrros\(parte1\)](http://youtube.com/mortadeloyfilemon:unaaventuradeperrros(parte1))

<http://zoo.pt/apadrinhamento-empresas.aspx>

<http://zoobarcelona.cat/es/ven-al-zoo/apadriname>

ANEXOS

ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA À ORIENTADORA COOPERANTE

Data: 28 de Novembro de 2012		Aulas n.º 30/31	
Plano de Aula			
Objetivos/Conteúdos		<p>“ La Casa / La Comida ”</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar as partes da casa.• Identificar atividades que se fazem nas várias divisões da casa.• Utilizar vocabulário relacionado com a comida.• Usar vocabulário relacionado com a rotina diária. <p><u>Conteúdos gramaticais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Artigos contraídos• Verbos reflexos• Verbo “gustar” (revisão)	
Estrutura		<ul style="list-style-type: none">• Revisão do verbo “gustar”• Revisão de algum vocabulário relacionado com o tema da comida• Audição do texto: “Estudio en mi habitación”• Exercício sobre as partes da casa, atividades e rotinas diárias (pág. 50)• Exercício de soletrar: as partes da casa• Descrever a sua rotina diária (pág.51)• Questionário: fazer questões sobre a rotina diária ao colega.• Aplicação em contexto:<ul style="list-style-type: none">- dos verbos reflexos / dos artigos contraídos	
Papel Prof/aluno		<p>Vários momentos de interação professora – aluno e aluno-aluno.</p> <p>Trabalho de pares.</p>	
Educandos			
Comportamentos		<p>De uma forma geral, os alunos mostram-se muito interessados e muito motivados a fazer o questionário as colegas sobre as rotinas diárias.</p>	
Dificuldades		<p>A maioria dos alunos não lê as indicações/ instruções para a realização da atividade de audição.</p>	

	<p>A professora explicou muito bem como se iria realizar a atividade dos questionários, mas alguns alunos, por não terem prestado atenção às instruções da professora, não souberam fazer bem a atividade ou demoraram muito tempo.</p> <p>Muita dificuldade em empregar corretamente o verbo “gustar”.</p>
Processo Educativo	
Participação dos alunos	Muito participativos
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Manual • Recurso multimédia: áudio
Estratégias Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de compreensão auditiva • Exercícios de compreensão leitora • Momentos de interação oral e expressão oral • Vários momentos de esclarecimento de dúvidas (falsos amigos, verbos reflexos, artigos contraídos, verbo gustar, ...) • Trabalho de pares: o questionário
Reflexão	
<p>É uma turma muito dinâmica, interessada e participativa, mas que tem vindo a participar de uma forma mais desorganizada, sobretudo porque não prestam a devida atenção às instruções da professora ou do manual para a realização das atividades. Continuam a expor com naturalidade as suas dúvidas e gostam de trabalhar em pares, revelando espírito cooperativo e tolerância pela opinião dos colegas.</p>	

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

1) Qual a tua motivação para aprender Espanhol?

Assinala com uma cruz (✖) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Porque acho mais fácil				
Porque não me agradam as outras opções existentes na escola				
Porque viajo muito a Espanha				
Porque é uma língua importante para o meu futuro				
Porque os meus amigos escolheram Espanhol				

2) Que forma de trabalho consideras mais eficaz para aprender Espanhol?

Assinala com uma cruz (✖) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Trabalho individual				
Trabalho de pares				
Trabalho de grupo				
Tutoria				
Pesquisas fora da sala de aula				
Trabalhar com o apoio do professor				

3) Em anos anteriores que língua costumavas utilizar na aula de língua estrangeira?

Seleciona **apenas uma opção**, assinalando-a com uma cruz (✖).

- Eu utilizava sempre a língua materna
- Eu utilizava sempre a língua estrangeira
- Eu utilizava maioritariamente a língua materna
- Eu utilizava maioritariamente a língua estrangeira

4) A participação oral numa aula de língua estrangeira é:

Seleciona apenas uma opção, assinalando-a com uma cruz (✕).

- Pouco Importante
- Algo Importante
- Muito Importante

5) Como é a tua participação oral na aula?

Seleciona apenas uma opção, assinalando-a com uma cruz (✕).

- Participo frequentemente
- Participo quando estou seguro(a)
- Participo apenas quando sou solicitado(a)
- Participo apenas quando os trabalhos são de grupo ou pares
- Nunca participo

6) Em que aulas costumavas participar mais oralmente?

Seleciona apenas uma opção, assinalando-a com uma cruz (✕).

- Matemática
- Ciências
- Inglês
- Físico-Química
- Língua Portuguesa
- Espanhol

7) O que pode dificultar a tua participação oral na aula?

Assinala com uma cruz (✖) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Timidez				
Falta de vocabulário				
Falta de conhecimento sobre o tema				
Receio de cometer erros				
Desinteresse pelos temas em debate				

8) Que tipo de actividades consideras que favorecem a tua expressão oral?

Assinala com uma cruz (✖) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Dinamizar diálogos com os colegas				
Fazer uma apresentação oral, previamente preparada, proposta pelo professor				
Leitura em voz alta				
Ver televisão e ouvir rádio espanholas				
Cantar músicas espanholas				
Jogos interativos				

9) Como te auto-avalias no que diz respeito à tua expressão oral?

Seleciona apenas uma opção, assinalando-a com uma cruz (✖).

- Muito Boa
- Boa
- Satisfatória
- Pouco Satisfatória

10) Ordena, segundo a tua preferência, os temas que consideras mais interessantes.

Assinala com uma cruz (✖) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Rotinas diárias				
Personagens famosos				
Mundo Tecnológico				
Viagens (Cidades e lugares)				
Filmes				
Música				
Férias				
Histórias imaginadas				

11) Como te comportas quando um colega participa oralmente na aula?

Assinala com uma cruz (✖) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Mantenho silêncio e ouço com atenção				
Não me rio dos erros dos outros				
Corrijo os erros dos colegas				
Acho engraçado quando um colega comete erros				

12) Que comportamento adotas nos trabalhos de grupo/pares?

Seleciona **apenas uma opção**, assinalando-a com uma cruz (✖).

- Raramente participo e não aceito as opiniões dos colegas
- Raramente participo, mas aceito as opiniões dos colegas
- Partilho informação sobre os tópicos relacionados com o tema e aceito as opiniões dos colegas
- Geralmente sou o que participa mais no grupo
- Quase sempre sou o líder do grupo

13) Como reages quando um colega teu apresenta dificuldades?

Selecciona apenas uma opção, assinalando-a com uma cruz (*).

- Rio-me
- Fico indiferente
- Alerto o professor
- Ofereço-lhe ajuda

14) Que estratégias utilizas quando sentes alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos?

Assinala com uma cruz (*) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Não faço nada				
Pergunto ao colega do lado				
Peço ajuda ao professor				
Tento solucionar o problema sozinho				

Muito obrigada pela tua colaboração!

Núcleo de Estágio de Espanhol

ANEXO 3 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

a) Que abordagem de ensino pensa vir a adotar?	
Abordagem de orientação tradicional – centrada no professor	<input type="checkbox"/>
Abordagem de orientação construtivista – centrada no aluno	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Quais os objetivos da aula?	
São adequados para a faixa etária	<input checked="" type="checkbox"/>
São exequíveis para o tempo previsto	<input type="checkbox"/>
c) Quais os conteúdos a abordar na aula?	
Estão de acordo com os programas a nível nacional	<input checked="" type="checkbox"/>
Têm em consideração as experiências/ideias prévias dos alunos	<input checked="" type="checkbox"/>
Têm em consideração a aquisição/desenvolvimento de competências	<input checked="" type="checkbox"/>
d) Está prevista alguma modalidade de avaliação?	
Ficha de trabalho	<input checked="" type="checkbox"/>
Questionário oral	<input type="checkbox"/>
Questionário escrito	<input type="checkbox"/>
Outra: observação direta (com registo) do espírito de entreajuda entre os alunos	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Como irá ser abordado o conteúdo? Que recursos e materiais a utilizar?	
Manuais e cadernos de atividades	<input checked="" type="checkbox"/>
Questionários	<input type="checkbox"/>
Filmes (vídeo sobre o “Museo del Prado”	<input checked="" type="checkbox"/>
Webquest	<input type="checkbox"/>
Documentos / textos / fontes	<input type="checkbox"/>
Materiais manipuláveis	<input checked="" type="checkbox"/>
Laboratoriais	<input type="checkbox"/>
Campo	<input type="checkbox"/>
Recursos multimédia	<input checked="" type="checkbox"/>
Powerpoint / hot potatoes	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros: Web site da turma “Un rato de español”	<input checked="" type="checkbox"/>
f) Que aprendizagens principais devem realizar os alunos nesta aula? (Referir as metas de aprendizagem previstas)	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar filmes através da ordenação de imagens e audição de bandas sonoras. - Identificar várias características dos filmes: GÉNERO, PERSONAGENS, LUGARES, AÇÕES, SENTIMENTOS,... -Autorregular os seus conhecimento, analisando erros e dificuldades na expressão escrita, através de um trabalho conjunto com os colegas e professora. -Relacionar informação que ouve com a informação escrita. -Identificar e utilizar expressões exclamativas. 	

g) Que dificuldades prevê? Como pensa resolvê-las?

Os alunos podem perder muito tempo na descrição dos vários filmes. Com o powerpoint vou tentar organizar e “controlar” a sua participação.

h) Há algum aspeto específico sobre o qual a observação se deva centrar?

Métodos de ensino	
Fases da aula	
Uso dos recursos	
Questionamento dos alunos	X
Momentos de verificação / feedback	X
Apresentação / explicação de conceitos / matérias	
Participação dos alunos	X
Instruções	
Trabalho de grupo / pares	
Interação entre os alunos	X
Ritmo da aula	
Outros: Autorregulação dos conhecimentos adquiridos ao longo das várias aulas.	X

i) Como se sente em relação à observação?

Acredito que vai ser uma aula muito dinâmica pois a temática do cinema faz parte do pólo de interesse dos alunos. Durante a aula a sua participação vai ser muito estimulada, uma vez que os alunos poderão expressar gostos pessoais e aportar diferente tipo de informação sobre os vários géneros de filmes que vão ser comentados. O jogo visual e auditivo proposto como motivação inicial vai entusiasamá-los e a interação oral vai fluir de forma espontânea e natural.

j) Que questões gostaria de discutir?

Se no momento de interação oral e escrita os alunos vão conseguir detetar e ajudar os companheiros em possíveis dúvidas ou erros linguísticos, de forma a aferir se conseguem autorregular os seus conhecimentos e se se verifica o espírito de interajuda que afirmam existir entre eles, quando respondem aos questionários de autoavaliação.

Mestranda: Ana Cristina Santos

Data: 3 de abril de 2013

Aula(s) observada(s): 15/16 (90min.)

Assinatura do professor observador

Assinatura do professor observado

ANEXO 4 – GUIÃO DE REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADES DO PROJETO

Data da aula: 20 de Fevereiro de 2013
Objetivo do projeto: Capacitar o aluno para a compreensão e interpretação de diferentes temáticas, trabalhando vários elementos verbais (léxico, gramática, ...) e não verbais (gesto, posturas, reação, atitudes, ...) que influem no ato comunicativo.
Exemplo de atividade ou estratégia: - Aplicação do vocabulário de diferentes temáticas já trabalhadas e expressões coloquiais na elaboração das BD.
Relevância (desenvolvimento do aluno e/ ou desenvolvimento profissional do professor): A elaboração da Banda Desenhada vai permitir que os alunos possam trabalhar livremente as diferentes temáticas já estudadas nas aulas de espanhol, manipulando vários elementos de léxico e gramaticais já explorados anteriormente.
Linhas de ação futura em atividades ou estratégias semelhantes: Considero que esta atividade permite recapitular e sistematizar conteúdos já abordados de uma forma criativa, dinâmica e colaborativa.
Objetivo do projeto: Dinamizar atividades lúdico-pedagógicas que contribuam para momentos de interação oral eficazes e de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.
Exemplo de atividade ou estratégia: - Elaboração de uma pequena história em banda desenhada em formato digital (Pixton.comics)
Relevância (desenvolvimento do aluno e/ ou desenvolvimento profissional do professor): Com esta atividade os alunos puderam aplicar os conhecimentos sobre as características da BD na atividade, ser criativos e aplicar o vocabulário aprendido ao longo das diferentes temáticas e empregar expressões coloquiais espanholas. Puderam ainda mobilizar para esta atividade competências que muitas vezes passam despercebidas ou são ignoradas nas pautas de avaliação.
Linhas de ação futura em atividades ou estratégias semelhantes/ justificação: Tentar que os alunos, antes de ligar o computador, façam um esquema da organização do trabalho para que as tarefas de cada elemento do grupo sejam definidas.
Objetivo do projeto: Promover atitudes de tolerância e cooperação em trabalho de grupo
Exemplo de atividade ou estratégia: - Distribuir as tarefas pelos vários elementos do grupo.

Relevância (desenvolvimento do aluno e/ ou desenvolvimento profissional do professor):

Esta atividade de grupo permite-me aferir se os vários elementos dos grupos são capazes de procurar informação na internet e partilhá-la com os colegas, optar por um trabalho colaborativo na seleção dos vários elementos do programa digital para a realização da BD e respeitar a opinião dos seus companheiros de tarefa.

Linhas de ação futura em atividades ou estratégias semelhantes/ justificação:

De uma forma geral, os grupos foram muito dinâmicos e colaborativos, mas para evitar que um ou outro grupo não se saiba coordenar entre si por razões várias, em próximas atividades será mais vantajoso ser a professora a decidir os grupos.

Objetivo do projeto:

Desenvolver momentos de autorreflexão que promovam a construção da identidade pessoal e social do aluno, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

Exemplo de atividade ou estratégia:

- Diálogo sobre como se consegue que o trabalho de grupo seja verdadeiramente eficaz e colaborativo.
- Preenchimento de um questionário de autorreflexão sobre o seu desempenho, não só a nível da competência linguística mas também social e relacional, ao longo das aulas desta unidade temática.

Relevância (desenvolvimento do aluno e/ ou desenvolvimento profissional do professor):

Depois de alguns problemas na formação e funcionamento de certos grupos tornou-se fundamental que os alunos refletissem sobre as suas atitudes e dificuldades não só em relação os conteúdos lecionados durante esta unidade temática, mas sobretudo sobre o que impediu ou potencializou o seu desempenho em parceria, quer em trabalho de pares, quer em trabalho de grupo.

Linhas de ação futura em atividades ou estratégias semelhantes/ justificação:

Vou analisar as respostas dadas neste segundo questionário de autorreflexão e compará-las com o primeiro, para que possa aferir avanços, retrocessos, dificuldades, potencialidades ou seguir sugestões sugeridas pelos próprios alunos.

Pretendo fazer, ainda, um terceiro questionário de autorreflexão com perguntas de carácter mais aberto, permitindo aos alunos “desabafar” sobre o que os motivou ou dececionou ao longo desta intervenção pedagógica.

2. Utilidade/ dificuldades desta reflexão? Mudanças a fazer? Apoio necessário?...

A elaboração de uma Banda Desenhada, em formato digital, agradou muito à maioria dos alunos, uma vez que estes tinham a liberdade de optar por um tema, bem como por todos os elementos complementares à sua execução. Com esta atividade pretendia comprovar certas aptidões dos alunos, que por vezes são esquecidas, a tal “aprendizagem invisível” que é normalmente marginalizada nas pautas de avaliação. A imaginação, o manuseamento das novas tecnologias e a criação digital eram vertentes muito importantes de avaliação nesta atividade de grupo, que pretendia incluir e organizar de forma equilibrada os vários protagonistas e que cada um potencializasse ao máximo as suas habilidades, quer fossem linguísticas, criativas, tecnológicas, ...

No fundo, pretendi dar “voz” a vários talentos dos alunos, visto que muitos deles raramente são contemplados em momentos de avaliação direta ou indireta.

Esta atividade final permitiu-me também, mais uma vez, analisar as dinâmicas de grupo através de uma atividade lúdico-pedagógica. Desta vez, os grupos foram formados pelos alunos, o que não tinha acontecido nas atividades anteriores (jogo do zoo e mímica), e constatei que o funcionamento interno de alguns grupos não foi pautado por um trabalho de colaboração, tolerância e organização. Dos sete grupos, dois grupos foram formados pelos elementos “sobrantes”, pelo que o seu funcionamento não decorreu da melhor maneira. Tornou-se evidente a ausência de espírito de equipa, não havendo partilha de ideias, organização de tarefas nem tentaram comunicar entre si em espanhol. Estas duas equipas de trabalho além de terem tido enormes dificuldades em decidir que tema iriam tratar, mostraram-se quase sempre intolerantes às ideias uns dos outros e, a determinada altura, houve elementos que me pediram para trabalhar sozinhos. Não aceitei esses pedidos, pois acho que estas questões têm que ser trabalhadas no momento em que acontecem. Foi por isso, que nos 15 minutos finais da aula, no momento de autoavaliação, falámos sobre esta questão de saber ou não trabalhar em grupo.

No que diz respeito aos restantes grupos, houve distribuição de tarefas, a imaginação dos vários elementos fluiu e o trabalho colaborativo foi uma constante ao longo de toda a sessão. Contudo, a pouca prática com o programa digital (pixton.comics) e a vontade em descobrir e manipular todas as ferramentas de trabalho levou a que muitos grupos se perdessem com detalhes e atrasou a execução e entrega dos trabalhos no final da aula.

Como já antevia esta situação dei, aos alunos, a oportunidade de terminar as BD até ao fim de semana e o seu posterior envio por email. Optei por esta solução, porque primeiramente havia um atraso geral e porque a motivação e a vontade de pormenorizar certos aspetos era tal, que eu não queria ser um “travão” a este ambiente criativo.

No geral, fiquei muito satisfeita com o decorrer das várias sessões relacionadas com esta unidade temática, uma vez que, através de várias atividades, comprovei, uma vez mais, que os alunos se desinibem quando as atividades são feitas em pares ou grupo e se encontram relacionadas com a sua esfera de interesses. Apercebi-me, também, que os grupos de trabalho funcionam melhor quando a professora decide os grupos, porque quando os alunos escolhem, as suas opções são feitas em função de proximidade, empatia ou confiança, o que faz com que haja elementos “sobrantes” que normalmente não têm facilidade em trabalhar em conjunto e a desmotivação leva-os a “atalhar” caminho na elaboração do trabalho e hipotecam as suas verdadeiras capacidades.

Quando me propus desenvolver este projeto de intervenção, tive e continuo a ter como principal ambição perceber que atividades e dinâmicas de grupo funcionam melhor, tentando analisar quando, porquê e de que forma potencializam momentos de interação oral, fundamentais para uma aprendizagem significativa e real.

Instrumento elaborado por F. Vieira (2010) no âmbito da supervisão de estágio

ANEXO 5 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE INTERAÇÃO ORAL

Unidad 2: Familia y Amigos

Clase: 7º D

Fecha: 7 / 11 / 2012

Duración: 15 minutos

Material Didáctico: Libro del alumno (página 33)

Tema: *Tipos de Amigos*



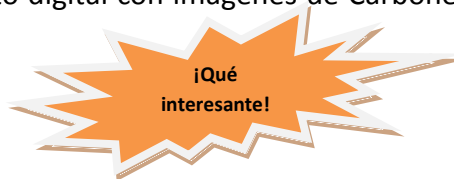
Objetivos

Interacción oral y Comprensión audiovisual:

- Explorar ideas en interacción con los compañeros y la profesora a partir de imágenes.
- Exponer sus conocimientos en relación al mundo que los rodea.
- Completar datos a partir de las informaciones oídas.
- Incrementar su conocimiento sobre aspectos geográficos de España.

Procedimientos:

- Los alumnos observan distintas imágenes y expresan sus ideas de los tipos de amigos que aparecen en ellas.
- Se hace una puesta en común sobre el tema, a través de las siguientes preguntas:
 1. ¿De dónde conoces la mayoría de tus amigos(as)?
 2. ¿Aquí, en clase tenéis amigos (as) desde hace ya mucho tiempo?
 3. ¿Qué características sueles buscar en un amigo (a)?
 4. ¿Cómo defines un buen amigo?
 5. ¿Tenéis amigos (as) de las redes sociales?
 6. ¿Cómo seleccionas a tus amigos (as) en facebook, por ejemplo?
 7. ¿Qué ventajas e inconvenientes pensáis que hay con estos amigos (as) “virtuales”?
- Sigue una audición y visualización de un pequeño video, donde una chica llamada Sandra va a hablar de sus amigos.
- Los alumnos rellenan los huecos con los nombres de los amigos de Sandra.
- Se introduce el punto cultural una vez que en la audición los alumnos escuchan que una de las amigas de Sandra es de **Carboneras**.
- Se les pregunta si saben dónde está situado el municipio de Carboneras.
- Se les presenta un pequeño documento digital con imágenes de Carboneras y algunas curiosidades:

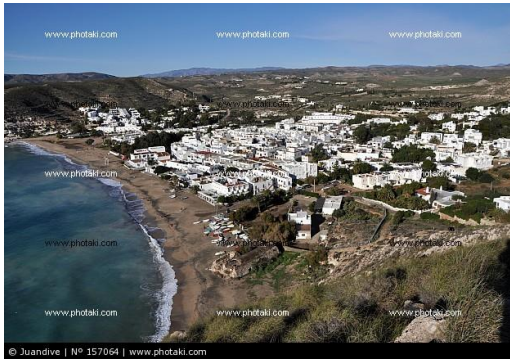


CARBONERAS



- Municipio playero de la provincia de Almería, perteneciendo a la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Está situado al Sur de España.
- Municipio famoso por sus fiestas pesqueras en la playa.
- Considerada la playa más hermosa de España en 2007

Municipio de Carboneras



Playa de los Muertos



ANEXO 6 – PEQUENO QUESTIONÁRIO INFORMAL AOS ALUNOS

Pequeno questionário oral aos alunos (antes da realização das atividades planificadas)	
Quem gosta de participar oralmente em espanhol?	11
Os que não gostam é porque:	
Medo de errar	14
Falta de vocabulário	4
Timidez/ vergonha	5
Desinteresse / desconhecimento do tema	1
Problemas de pronúncia	6
Medo que os colegas façam troça	0

ANEXO 7 – SÍNTESE DA PLANIFICAÇÃO DA PRIMEIRA INTERVENÇÃO

Unidade didática: *Perros y Gatos*

Articulação com o projeto de intervenção	Objetivos	Estratégias	Recursos / Materiais
<p>Observar as atitudes e competências de interação oral dos alunos (em contexto de turma e em trabalhos de pares)</p> <p>Capacitar o aluno para a compreensão e interpretação de diferentes temáticas, trabalhando vários elementos verbais (léxico, gramática, ...) e não verbais (gesto, posturas, reação, atitudes, ...) que influem no ato comunicativo.</p> <p>Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura do mundo hispânico.</p> <p>Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de autonomia, fazendo do aluno um agente e comunicador intercultural.</p> <p>Promover atitudes de tolerância e cooperação em trabalhos de pares.</p> <p>Desenvolver momentos de autorreflexão que promovam a construção da identidade pessoal e social do aluno, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.</p>	<p>Associar características físicas e de carácter aos diferentes animais</p> <p>Entrevistar um colega sobre a sua mascote ou animal favorito.</p> <p>Saber empregar expressões idiomáticas com animais (semelhanças e diferenças entre a língua portuguesa e a espanhola</p> <p>Apresentação de mascotes exóticas, empregando o vocabulário em contexto e os adjetivos possessivos.</p> <p>Falar sobre atitudes responsáveis a ter com os animais.</p> <p>Debater os direitos dos animais domésticos e selvagens, que constam na Declaração Universal dos Direitos dos Animais.</p> <p>Expressar a sua opinião sobre o programa de apadrinhamento de animais do Jardim Zoológico de Lisboa.</p> <p>Organizar e participar num jogo de interação oral, que resuma os principais tópicos da unidade estudada.</p> <p>Saber trabalhar em grupo, evidenciando não só os conhecimentos apreendidos ao longo da temática, mas também aceitar diferentes papéis: informar e apoiar.</p> <p>Saber refletir sobre o seu trabalho.</p>	<p>Exploração de ideias em interação com os colegas e com a professora a partir de imagens de animais.</p> <p><u>Trabalho de pares:</u></p> <p>- perguntar a um colega de turma sobre o seu animal de estimação ou preferido.</p> <p>- reunir a informação num “bilhete de identidade do animal”.</p> <p>Pequeno debate sobre os cuidados e atitudes responsáveis a ter para com os animais.</p> <p>Análise de um folheto com alguns dos direitos dos animais, consagrados na Declaração Universal dos Direitos dos Animais.</p> <p>Leitura e comentários sobre o Programa de Apadrinhamento de Animais do Jardim Zoológico de Lisboa e referência à existência deste mesmo programa no Zoo de Barcelona.</p> <p><u>Trabalho de grupo:</u></p> <p>Jogo de Interação Oral:</p> <p>“Animales del Zoo”</p> <p>- cada casa do tabuleiro de jogo terá uma pergunta, elaborada pelos alunos;</p> <p>- perguntas e repostas inseridas nos cartões do concurso;</p> <p>- cada grupo vai responder às questões de outro grupo;</p> <p>- ganha o grupo que obtiver mais pontos.</p> <p>(entrega de diplomas aos vencedores)</p> <p>Autorreflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo da unidade estudada</p>	<p>Imagens projetadas</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Quadro</p> <p>Dicionário bilingue</p> <p>Internet</p> <p>Computador</p> <p>Manual</p> <p>Software interativo</p> <p>Vídeo</p> <p>projektor</p> <p>Tabuleiro de jogo (imagem projetada)</p> <p>Cartões de jogo e envelopes</p> <p>Diplomas</p> <p>Grelha de autorreflexão</p>

ANEXO 8 – ATIVIDADES DIDÁTICAS COM ÊNFASE NO PROJETO

Juego: Animales del Zoo

Tarea Final:

- ¿Sabíais que podemos adoptar a mascotas pero también a animales salvajes que se encuentran en el Zoo?
- ¿Ya habéis ido al Zoo de Lisboa? ¿Ya os habéis dado cuenta de que hay muchos animales adoptados por empresas, instituciones, escuelas y familias que contribuyen con dinero para comprar comida, medicinas y otras cosas para el bienestar de esos animales?

Zoo de Lisboa:

Si nos volvemos patrocinadores del Zoo podemos recibir un patrocinio kit



El patrocinio kit incluye una mochila, un diploma del animal elegido y una carta de bienvenida, además de descuentos en la venta de entradas, fiestas de cumpleaños, ATL, entre otros descuentos. Los “padrinos” reciben, también, el pasaporte del animal adoptado (“Pet Passport”), con toda la información y datos sobre la especie e incluso un diploma de “padrino orgulloso”.

(Fuente: sitio **oficial del Zoo de Lisboa**)

Zoo de Barcelona:



Apadríname

¿Quieres ayudar a los animales que viven en el Zoo y sus hábitats naturales? Con el programa **APADRÍNAME** puedes contribuir al mantenimiento de las especies que viven en el Zoo y colaborar en los proyectos de conservación, investigación y educación en los que participamos para proteger a la fauna amenazada y sus hábitats. Elige la especie que prefieras y la aportación económica que le quieras dedicar, y durante 12 meses formarás parte de los **PADRINOS DEL ZOO**, el colectivo de las personas que quieren compartir nuestro compromiso con la biodiversidad y el medio ambiente.

¿Cómo apadrino un animal del Zoo?

Sólo tienes que elegir el animal y la categoría de apadrinamiento al final de esta pantalla, y a continuación clicar el botón de abajo y seguir las indicaciones para hacer el pago y darnos los datos que te pedimos. Recibirás un correo de confirmación del apadrinamiento en tu dirección electrónica y un pack de apadrinamiento en tu casa, con el diploma de padrino, información sobre la especie que has elegido y un pequeño obsequio

(Fuente: www.zoobarcelona.cat/es/ven-al-zoo/apadriname)

JUEGO: Animales del Zoo

- Vamos ahora nosotros al ZOO
- Vamos a jugar en grupos.



(Fuente: *Juegos de Tablero y Tarjetas*, Editorial Edinumen, 2008)

Indicaciones:

- 1. Vais a dividirlos en 5 grupos:**
 - 3 grupos tienen 5 elementos
 - 2 grupos tienen 6 elementos
- 2. Todas las casillas del juego van a tener una pregunta que será elaborada por vosotros.**
- 3. Las preguntas deben estar relacionadas con lo que hemos visto en estas clases como:**
 - Identificación de animales;
 - Características físicas o de carácter;
 - Su hábitat natural;
 - Derechos de los animales;
 - Cuidados a tener con los animales;
 - Otros (nombre del sonido que produce, especie a la que pertenece, ...)
- 4. Los grupos de 5 elementos:**
 - Cada grupo va a escribir 7 preguntas y sus respectivas respuestas.**Los grupos de 6 elementos:**
 - Cada grupo va a escribir 8 preguntas y sus respectivas respuestas.

Nota: Cuando las casillas tienen un animal, la pregunta tiene que estar relacionada con ese animal.
- 5. División de las casillas del juego:**
 - Grupo 1: (5 elementos)**
Casillas de 1 a 7.
 - Grupo 2: (5 elementos)**
Casillas de 8 a 14
 - Grupo 3: (5 elementos)**
Casillas de 15 a 21.

Grupo 4: (6 elementos)

Casillas de 22 a 29.

Grupo 5: (6 elementos)

Casillas de 30 a 37.

Nota:

- La casilla 38 es la salida (no tiene pregunta).
 - Los grupos sólo pueden contestar a preguntas de las casillas de los otros grupos y no pueden repetir preguntas.
 - Cada respuesta acertada vale 10 puntos.
 - Cada grupo contesta a 4 preguntas.
 - **GANA EL GRUPO CON MÁS PUNTOS.**
 - **LA LLEGADA A LA SALIDA NO ES IMPORTANTE.**
- 6. Las tarjetas de juego:**

GRUPO _____ :

Casilla _____ :
¿ _____ ?
R: _____

Casilla _____ :
¿ _____ ?
R: _____

Casilla _____ :
¿ _____ ?
R: _____

Casilla _____ :
¿ _____ ?
R: _____

Entrega de los diplomas a los vencedores






ANEXO 9 – QUESTIONÁRIO DE AUTORREGULAÇÃO

Unidade didática: *Perros y Gatos*

A reflexionar ...



Haz la evaluación de tu desempeño en estas clases...			
1. Puedo identificar animales.			
2. Puedo describir animales.			
3. Puedo hacer contrastes y comparaciones.			
4. Puedo hablar de mis animales y de los animales de mis amigos.			
5. Puedo indicar algunos cuidados a tener con los animales.			
6. Puedo enumerar y comentar algunos de los derechos de los animales.			
7. Participo oralmente más en clase.			
8. Consigo trabajar en parejas o grupo, compartiendo ideas con mis compañeros.			
9. Hablo, casi siempre, en español cuando estoy trabajando en parejas o en grupo.			
10. Acepto opiniones diferentes de las mías.			
Otro aspecto que considero importante:			

¡Gracias por tu colaboración!



ANEXO 10 – SÍNTESE DA PLANIFICAÇÃO DA SEGUNDA INTERVENÇÃO

Unidade didática: *Libros y Ordenadores*

Articulação com o projeto de intervenção	Objetivos	Estratégias	Recursos / Materiais
<p>Observar as atitudes e competências de interação oral dos alunos (em contexto de turma e em trabalhos de pares)</p> <p>Capacitar o aluno para a compreensão e interpretação de diferentes temáticas, trabalhando vários elementos verbais (léxico, gramática, ...) e não verbais (gesto, posturas, reação, atitudes, ...) que influem no ato comunicativo.</p> <p>Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura do mundo hispânico.</p> <p>Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de autonomia, fazendo do aluno um agente e comunicador intercultural.</p> <p>Promover atitudes de tolerância e cooperação em trabalhos de pares.</p> <p>Desenvolver momentos de autorreflexão que promovam a construção da identidade pessoal e social do aluno, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.</p>	<p>Identificar e descrever atividades diárias e de lazer.</p> <p>Associar ideias às diversas atividades de estudo e lazer.</p> <p>Expressar a sua opinião, justificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gosto - preferência -desagrado <p>Representar atividades de estudo e lazer, através de mímica e interação com um companheiro.</p> <p>Falar de hábitos e atividades de lazer em Braga.</p> <p>Comparar e contrastar rotinas de Portugal e Espanha.</p> <p>Interagir oralmente com os colegas de turma sobre informações recolhidas na internet sobre o <i>Museo del Prado</i>.</p> <p>Procurar informação na internet e partilhá-la com os colegas, falando em espanhol.</p> <p>Comentar oralmente a informação obtida através da visualização dos sites dos museus de BD.</p> <p>Expressar a sua opinião sobre os museus de BD, justificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gosto - preferência -desagrado <p>Falar sobre elementos característicos de uma banda</p>	<p>Identificação de atividades de estudo e lazer, através da visualização de imagens em powerpoint.</p> <p>Exploração de ideias em interação com os colegas e com a professora a partir de imagens.</p> <p>Caracterização de atividades que decorrem no momento de fala.</p> <p>(gramática em contexto)</p> <p><u>Jogo de Mímica</u></p> <p>(atividade de pares)</p> <p>- dialogar com o companheiro e representar em mímica uma determinada atividade de estudo ou lazer.</p> <p>- questionar os diferentes colegas sobre aspetos dessa mesma atividade que está a ser representada.</p> <p>Preenchimento de balões com as atividades mimetizadas pelos pares, empregando a perífrase estar + gerundio.</p> <p><u>Trabalho de pares:</u></p> <p>Procura, na internet, de informação sobre outros aspetos interessantes do <i>Museo del Prado</i></p> <p>Partilha da informação obtida com os restantes colegas de turma.</p> <p>Visionamento e comentários orais de dois sites sobre os museus:</p> <p><i>Museo del Cómic de Bruselas</i></p> <p><i>Museo del cómic y</i></p>	<p>Imagens projetadas</p> <p>Projetor</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Quadro</p> <p>Software interativo</p> <p>Manual</p> <p>Computador</p> <p>Balões de mímica</p> <p>Dicionário bilingue</p> <p>PowerPoint</p> <p>Sites da Internet</p> <p>(museus online e Youtube)</p> <p>Programas para a elaboração das BD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pixton. comics - Scratch - PowerPoint - Prezi ...

	<p>desenhada.</p> <p>Comentar um episódio visionado de <i>Mortadelo y Filemón</i>.</p> <p>Aplicar os conhecimentos sobre as características da BD na atividade de grupo.</p> <p>Ser criativo e aplicar o vocabulário aprendido ao longo das diferentes temáticas.</p> <p>Ser organizado e responsável na execução do trabalho proposto.</p> <p>Procurar informação na internet e partilhá-la com os colegas, falando em espanhol.</p> <p>Partilhar e respeitar a opinião dos restantes colegas de grupo.</p> <p>Saber refletir sobre o seu trabalho.</p>	<p><i>Ilustración de Catalunya:</i></p> <p>Visionamento no Youtube de um episódio desta série: <i>Mortadelo y Filemón: una aventura de perros...</i></p> <p><u>Jogo de detetives:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - preenchimento de uma ficha de investigação sobre os diversos momentos que iam sendo visionados. - exercício de encontrar o equivalente em português para algumas expressões de fala popular espanhola que apareceram no episódio visionado. <p><u>Trabalho de grupo:</u></p> <p>Elaboração de uma pequena história em banda desenhada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - criação em formato digital - pesquisa na internet - aplicação do vocabulário de diferentes temáticas já trabalhadas e expressões coloquiais. - divulgação das Bandas Desenhadas na página oficial da escola. <p>Autorreflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo da unidade estudada e comportamentos e atitudes adotados.</p>	
--	--	---	--

ANEXO 11 – ATIVIDADES DIDÁTICAS COM ÊNFASE NO PROJETO

Mímica de acciones y aficiones



Juego de mímica

- **Instrucciones:**

1. Van a trabajar en parejas (**isean creativos y cómplices!**)
2. Van a sacar una tarjetita con una actividad
3. Van a representarla con mímica
4. Van a elegir a otra pareja que adivine la actividad que están representando
5. La pareja elegida sólo puede hacer 2 preguntas, en total.
6. La pareja que está representando sólo puede “decir con la cabeza” Sí o NO.

Comiendo unos churros

Chateando en internet

Viendo la tele

Paseando al perro

Cantando una canción

Fregando los platos

Jugando baloncesto

Hablando por teléfono

Regando el jardín

Bailando flamenco

Duchándose

Toreando

Sacando fotos

ANEXO 12 – ACTIVIDADES DIDÁCTICAS COM ÊNFASE NO PROJETO

Visita Virtual al Museo del Cómic Español

Actividad:

1. Vamos a conocer virtualmente el Museo del Cómic y la Ilustración de Badalona (Barcelona).



➤ **Comentarios de la información y de las imágenes:**

- ¿Dónde está el aviso en español? (apunte sobre la variedad lingüística en España: llamar la atención de los alumnos para el aviso que está escrito en **castellano y catalán**)
- ¿Será que el primero aviso no está escrito en español? Si estamos hablando de un museo en Barcelona, ¿cuál será la lengua?
- ¿Os gustaría visitarlo? ¿Qué sección del museo os gustaría conocer mejor?
- ¿Qué diferencias veis entre este museo y el de Bruselas?
- ¿Cómo se intitulaba el último cómic que estaba en la sección de La Historia del Cómic Español?

Actividad:

- Uno de los últimos cómics que constaba en la sección de La Historia del Cómic Español se intitulaba **MORTADELO**.
- Vamos a saber algo más acerca de este cómic español.
-


(Visualización y análisis del PowerPoint)



Algunos datos...

- *Mortadelo y Filemón* es una serie de historietas humorísticas creada y desarrollada por el autor español Francisco Ibáñez a partir de 1958 y es una de las más populares en España.
- La serie nació con el nombre de *Mortadelo y Filemón: agencia de información*, tomando como base cómica la ficción de detectives y con historietas de 1 a 4 páginas. Desde el principio los personajes protagonistas estaban definidos: **Filemón** es un hombre colérico de dos pelos y es el jefe y **Mortadelo** es un hombre alto y calvo, con gran capacidad de disfrazarse de cualquier cosa.
- En cualquiera de sus épocas la serie destaca por su gran humor y por lo que los personajes sufren constantemente, como caídas desde grandes alturas, explosiones, aplastamientos por todo tipo de objetos pesados (pianos, cajas fuertes, etc.).

1. Después de estas informaciones vais a rellenar un Carné de Identidad de este cómic:



Nombre de la serie: _____

Autor: _____

Año de Nacimiento: _____

Nacionalidad: _____

Tipo de serie: _____

Personajes principales: _____

Características de los personajes: _____

➤ Seguimos analizando el PowerPoint...



(Interacción oral con los alumnos: vamos a

rellenar este esquema con lo que pudimos observar en las filminas anteriores).

ANEXO 13 – ACTIVIDADES DIDÁCTICAS COM ÊNFASE NO PROJETO

Mortadelo y Filemón: juego de detectives

1. Vamos a ver un corto de esta serie.

Mortadelo y Filemón: una aventura de perros




2. Actividad de pos visualización: Juego de Detectives

- a) Vais a completar esta parrilla con la información que habéis escuchado y entendido de este episodio. Lo vais a hacer en parejas.

Poned en marcha vuestros súper poderes de memoria visual y auditiva...



Ficha de Investigación 	
¿Cuál es el título de este episodio?	
¿Cómo llega el mensaje al primer investigador?	
¿Cómo se llaman los tres investigadores?	
¿Cuál es la misión?	
¿Qué van a dar de comer a los perros?	
¿Cómo se llama el primer perro?	
¿De quién es el segundo perro?	
¿Dónde está el tercer perro?	

- b) Vais, aún, a intentar descifrar algunas expresiones populares españolas que habéis escuchado en este episodio tan divertido.



¿Cuál es el equivalente en portugués?...

ES	PT
... le voy a mandar a paseo ...	
... esto es pan comido	
... chucho canijo ...	
... te voy a dar bote ...	
... eche freno ...	
...la que se ha liado...	

ANEXO 14 – ATIVIDADES DIDÁTICAS COM ÊNFASE NO PROJETO

Trabajo de equipos: Cómic Digital

Actividad Final:

1. Vais a crear un mini cómic digital en grupo.



Instrucciones para el trabajo en grupo:

1º Cada elemento del grupo va a tener una función:

- Dibujos
- Diálogos
- Escenarios
- Búsqueda en internet
- Efectos especiales
- ... o lo que vuestra imaginación os diga

2º Crear un cómic (**entre 4 - 6 viñetas**), utilizando las nuevas tecnologías (algunos contenidos de las clases de TIC

pueden resultar importantes para vuestro trabajo), diccionarios, todo el material que hemos trabajado en las clases de español: características de los cómics, expresiones coloquiales, animales, comida, colores, hora, rutinas, adjetivos, características físicas y de carácter,...

3º Crear este cómic en formato digital:

- Pixton.comics
- Scratch
- PowerPoint
- Prezi
- ...

4º Presentación en clase (no olvidéis de indicarme los materiales audiovisuales que necesitáis para realizar esta actividad, de manera a evitar situaciones de estrés.)



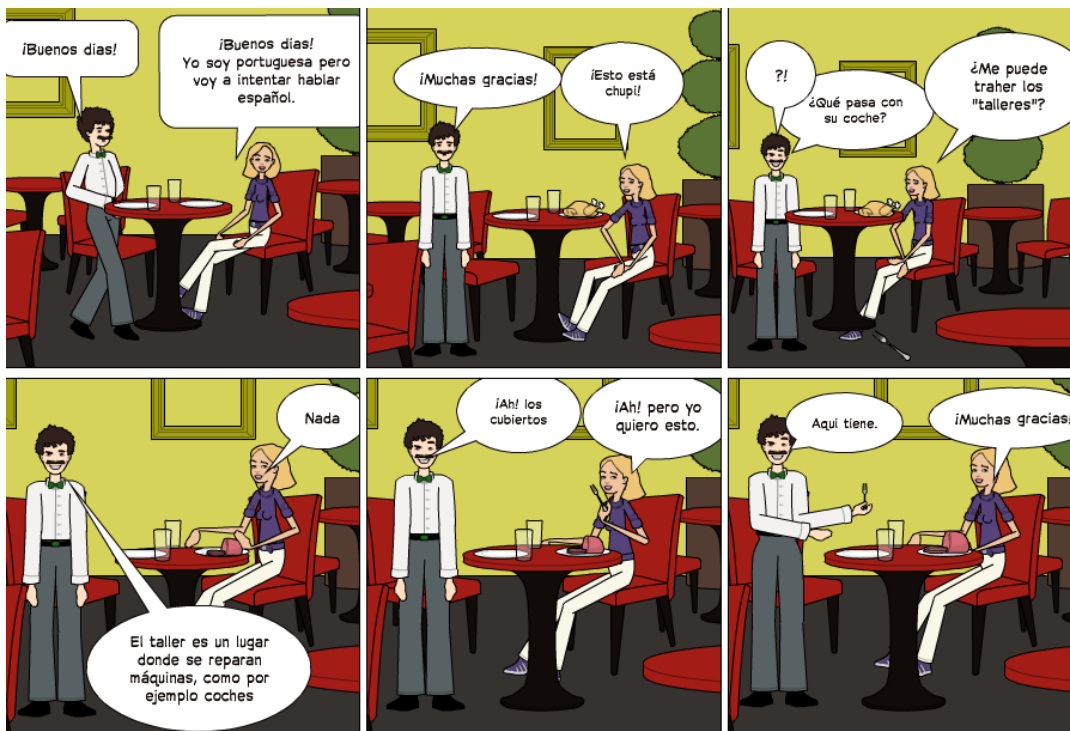
A imaginar...

➤ Los aspectos que van a ser valorados:

- ✓ Imaginación
- ✓ Creatividad gráfica
- ✓ Organización de las funciones de cada elemento del grupo (trabajo corporativo)
- ✓ Respeto por las diferentes opiniones
- ✓ Calidad de la presentación del trabajo
- ✓ Corrección al nivel de la lengua

¡BUEN TRABAJO!

EXEMPLOS DE ALGUNS CÓMICS DIGITAIS (PUBLICADOS NO SITE DA ESCOLA)








ANEXO 15 – QUESTIONÁRIO DE AUTORREGULAÇÃO

Unidade didática: *Libros y Ordenadores*

A reflexionar ...



Haz la evaluación de tu desempeño en estas clases...			
1. Puedo hablar de aficiones y actividades de tiempo libre.			
2. Puedo narrar hechos cotidianos y hablar de su frecuencia.			
3. Puedo contrastar acciones cotidianas y acciones en curso.			
4. Soy expresivo cuando represento acciones con mímica.			
5. Puedo hablar del ordenador y usar vocabulario básico multimedia.			
6. Soy responsable cuando busco información en internet.			
7. Consigo enumerar algunas de las características principales de un cómic.			
8. Soy creativo e ingenioso cuando hago trabajos utilizando las nuevas tecnologías.			
9. Participo oralmente más en clase.			
10. Consigo trabajar en parejas o grupo, compartiendo ideas con mis compañeros.			
11. Hablo, casi siempre, en español cuando estoy trabajando en parejas o en grupo.			
12. Acepto opiniones diferentes de las mías.			
Otro aspecto que considero importante:			

¡Gracias por tu colaboración!



ANEXO 16 – SÍNTESE DA PLANIFICAÇÃO DA TERCEIRA INTERVENÇÃO

Unidade didática: *Comedia y Terror*

Articulação com o projeto de intervenção	Objetivos	Estratégias	Recursos / Materiais
<p>Dinamizar atividades lúdico-pedagógicas que contribuam para momentos de interação oral eficazes e de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.</p> <p>Promover atitudes de tolerância e cooperação em contexto de grupo-turma.</p> <p>Desenvolver momentos de autorreflexão que promovam a construção da identidade pessoal e social do aluno, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.</p>	<p>Falar de vários tipos de filmes, expressando gostos e preferências e sensações.</p> <p>Identificar várias características dos filmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - género - personagens - lugares - ações - sentimentos - ... <p>Autorregular os seus conhecimentos, analisando erros e dificuldades na expressão escrita, através de um trabalho conjunto com os colegas e professora.</p> <p>Relacionar informação que ouve com a informação escrita.</p> <p>Identificar e utilizar expressões exclamativas.</p>	<p><u>Jogo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de filmes através da ordenação de puzzles e da audição de bandas sonoras. <p>Caracterização dos filmes, identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - género - personagens - argumento - lugares - ações - sentimentos <p>E expressando gostos e preferências.</p> <p>Comentário sobre:</p> <p>Filme espanhol: <i>La gran aventura de Mortadelo y Filemón.</i></p> <p>e</p> <p>Premios Goya</p> <p>Audição do diálogo: “Me dan miedo los fantasmas” de forma a saber:</p> <p>¿Dónde están los chicos?</p> <p>¿De qué están hablando los chicos?</p> <p>¿Qué ruido escuchan?</p> <p>Leitura dramatizada do diálogo escutado de forma identificar sentimentos e sensações e relacionar expressões exclamativas com imagens.</p>	<p>Internet</p> <p>(Youtube)</p> <p>Powerpoint</p> <p>Projetor</p> <p>Quadro</p> <p>Manual</p> <p>e</p> <p>Manual interativo</p>

ANEXO 17 – ACTIVIDADES DIDÁCTICAS COM ÊNFASE NO PROJETO

Juego: adivina...adivinanza

Actividad 1:

- ¿Qué tipo de películas te gustan más?
 - Comedias / De risa/ Animada / De terror/ Fantásticas / De aventuras / Románticas, ...
- ¿Sueles ir a menudo al cine o prefieres ver un DVD en tu casa o en casa de un amigo?
- ¿Cuáles son tus películas preferidas? ¿Por qué?

Actividad:

Vamos a intentar descifrar algunos enigmas relacionados con varias películas:



Tenéis que organizar los puzles para descubrir cuál es la película misterio.



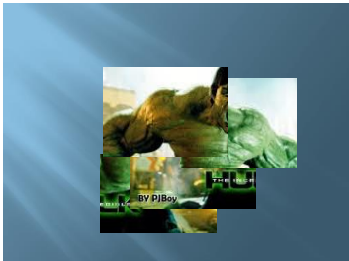
Vais a escuchar unas bandas sonoras, durante unos segundos, para saber a qué películas pertenecen.



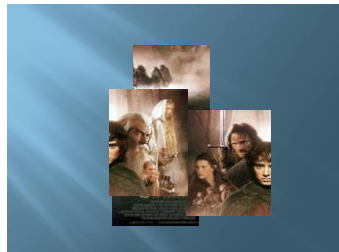
Los puzles:

- Qué sabemos acerca de estas películas...

El Increíble Hulk



El Señor de los Anillos



La Gran Aventura de Mortadelo y Filemón



Las bandas sonoras:



La Saga Crepúsculo



Madagascar



La Señal



Informaciones y curiosidades sobre estas películas...

HULK ...

- ❑ **Género:** película fantástica
- ❑ **Fecha de estreno:** 4 de mayo de 2012
- ❑ **Dibujador:** Jack Kirby
- ❑ **Personajes principales:** Hulk, Betty Ross, Emil Blonsky y Thunderbolt Ross
- ❑ **Galardones :** efectos especiales

EL Señor de los Anillos

- ❑ **Género:** película de fantasía épica y aventuras
- ❑ **Años de estreno:** 2001 - 2003
- ❑ **Director:** Peter Jackson
- ❑ **Personajes principales:** Frodo, Sam, Gollum, Gandalf, Aragorn, Sauron, ...
- ❑ **Recaudación global :** 290 mil millones de dólares

La Gran Aventura de Mortadelo y Filemón

- ❑ **Género:** película de risa (comedia)
- ❑ **Fecha de estreno:** 7 de febrero de 2003
- ❑ **Guionista:** Javier y Guillermo Fesser
- ❑ **Personajes principales:** dos detectives: Mortadelo y Filemón y su jefe El Súper.
- ❑ **Galardones :** 5 premios Goya*

*Los Premios Goya son unos galardones otorgados de forma anual por la [Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España](#) con la finalidad de premiar a los mejores profesionales en cada una de las distintas especialidades.

La Saga Crepúsculo

- ❑ **Género:** película fantástica y romántica
- ❑ **Fecha de estreno:** 21 de noviembre de 2007
- ❑ **Autora:** Stephenie Meyer
- ❑ **Personajes principales:** Bella (la chica mortal), Edward (el vampiro) y Jacob (el hombre lobo)
- ❑ **Locales de rodaje:** Washington y Oregón (EE.UU)

Madagascar

- ❑ **Género:** película animada
- ❑ **Fecha de estreno:** 27 de mayo de 2005
- ❑ **Producción:** Dreamworks
- ❑ **Personajes principales:** Alex (el león), Marty (la cebra), Gloria (la hipopótamo) y Melman (la jirafa)
- ❑ **Escenarios:** Zoo de Nueva York (EE.UU.) y la isla de Madagascar (África)

La Señal

- ❑ **Género:** película de terror
- ❑ **Año de estreno:** 2005
- ❑ **Director:** Hideo Nakata
- ❑ **Personajes principales:** Rachel (una periodista), Samara (el fantasma), Aidan (el hijo de la periodista)
- ❑ **Local de rodaje:** pequeño pueblo de Seattle (EE.UU)

● Interacción oral y escrita:

1. Los alumnos hablan sobre lo que saben de estas películas:
 - Género
 - Personajes
 - Momentos de la película
 - Curiosidades
 - ...
2. Algunos alumnos van a escribir frases sobre las películas a la pizarra.
3. Los demás compañeros van a ayudar con ideas y van a intentar corregir eventuales errores lingüísticos o dudas.

ANEXO 18 – QUESTIONÁRIO GLOBAL DE AUTOAVALIAÇÃO

Questionário Global de Autoavaliação



Com este último questionário, pretendo que façam uma análise **verdadeira** e **honest**a sobre o vosso desempenho ao longo das aulas lecionadas por mim. As informações recolhidas servirão de base para a reflexão sobre a eficácia das atividades propostas durante a minha intervenção pedagógica.

1 - Como me fui sentindo ao longo dos vários momentos de interação oral?

Seleciona apenas uma opção e justifica a tua resposta.

- Sempre muito à vontade.
- Cada vez menos envergonhado.
- Cada vez menos receoso em errar ou pronunciar mal as palavras.
- Sempre receoso e com medo de errar.

2- Para mim os vários momentos de interação oral foram uma forma de:

Seleciona a melhor opção que caracteriza a tua situação e justifica a tua escolha.

- Adquirir vocabulário novo.
- Melhorar a minha expressão oral.
- Tentar combater a minha timidez.
- Partilhar a minha opinião com os outros.
- Aceitar pontos de vista diferentes.
- Ficar ainda mais nervoso.
- Sentir-me inseguro e não conseguir participar.

3- As várias atividades lúdicas que foram realizadas ao longo das unidades temáticas permitiram-me:

Selecciona apenas uma opção e justifica-a.

- Falar muito em espanhol com os meus colegas e com a professora.
- Falar mais em espanhol com os meus colegas e com a professora.
- Tentar falar um pouco em espanhol com os meus colegas e com a professora, tentando ultrapassar medos ou a minha timidez.
- Continuar a evitar falar em espanhol com os meus colegas e com a professora por medo de errar ou timidez.

4- Para mim o jogo- quiz “Animales del Zoo” foi uma forma de:

Dá a tua opinião sobre esta atividade, tendo em atenção estes e outros aspetos que consideres importantes.

1. Falar com os colegas em espanhol de forma espontânea.
2. Falar de um tema que me interessa muito.
3. Ser criativo porque tive a liberdade de criar as perguntas do jogo.
4. Ser autónomo na seleção do material a utilizar para o jogo.
5. Empregar vocabulário aprendido ao longo da unidade temática de uma forma divertida.
6. Não participar, porque não gosto deste tipo de atividades.
7. ...

5- Para mim o jogo de pares “Mímica de Acciones y Aficiones ” foi uma forma de:

Dá a tua opinião sobre esta atividade, tendo em atenção estes e outros aspetos que consideres importantes.

1. Participar na aula de espanhol de forma espontânea.
2. Interagir com o meu par de forma criativa e com cumplicidade.
3. Ser expressivo na representação mímica.
4. Empregar um ponto gramatical (formação do gerúndio) de uma forma autónoma e divertida.
5. Representar tradições hispânicas.
6. Não participar, porque não gosto deste tipo de atividades.
7. ...

6- Para mim o projeto de grupo “Cómic Digital” foi uma forma de:

Dá a tua opinião sobre esta atividade, tendo em atenção estes e outros aspetos que consideres importantes.

1. Explorar de forma criativa os conteúdos abordados durante a unidade temática.
2. Motivar-me mais a interagir em espanhol com os meus colegas de grupo, explorando o meu lado imaginativo.
3. Procurar informação na internet e explorar de forma autónoma o programa digital para a criação da BD.
4. Poder continuar a trabalhar a língua espanhola num formato inovador e interessante (formato digital- Pixton. Comic)
5. Partilhar o meu projeto com a comunidade escolar através da página Web da escola.
6. Não participar, porque não gosto deste tipo de atividades.
7. ...

7- Para mim o jogo-enigma sobre os filmes “ Adivina... Adivinanza” foi uma forma de:

Dá a tua opinião sobre esta atividade, tendo em atenção estes e outros aspetos que consideres importantes.

1. Abordar o tema de forma criativa e divertida.
2. Ajudar os meus colegas a decifrar enigmas relacionados com imagens e bandas sonoras de filmes.
3. Potencializar momentos de interação oral descontraídos porque pude expressar os meus gostos pessoais e falar de um tema que me interessa.
4. Aprofundar o meu conhecimento sobre a cultura espanhola (ex: *La Gran Aventura de Mortadelo y Filemón* e os Prémios Goya).
5. Não participar, porque não gosto deste tipo de atividades
6. ...

8 - Que a atitudes e/ou valores considero mais importante para que um trabalho de grupo ou de pares se realize eficazmente?

Justifica a tua opinião tendo em atenção estes e outros aspetos que consideres importantes.

- 1- Respeitar a opinião dos outros.
- 2- Ajudar os colegas quando revelam alguma dificuldade.
- 3- Realizar as tarefas com responsabilidade.
- 4- Não fazer troça dos erros dos colegas.
- 5- Estabelecer as funções de cada elemento do grupo.
- 6- ...

9- O que funcionou melhor nas minhas atividades de grupo ou pares?

Selecione apenas uma opção e justifique-a.

- O respeito entre colegas.
- A partilha de conhecimentos.
- A distribuição equitativa de tarefas.
- O empenho na execução das tarefas.
- Outro

10 - Que ponto menos positivo limitou as minhas atividades de grupo ou pares?

Selecione apenas uma opção e justifique-a.

- A falta de interesse de alguns elementos do grupo.
- Os momentos de troca sobre erros de pronúncia ou vocabulário.
- A irresponsabilidade no cumprimento das tarefas.
- A falta de tempo para a partilha de informação.
- Outro

11- Como posso, enquanto elemento de um grupo ou de um par, melhorar os momentos de interação oral, de partilha e respeito de opinião?

12- Que atividade(s) gostei mais ao longo destas aulas?

Nome: _____

Obrigada pela tua colaboração!



