Universidade do Minho
Instituto de Educação

Betina Celina Soares Dobrões

Del aula a la vida real –
A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira

outubro de 2013

Del aula a la vida real – A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira
Betina Celina Soares Dobrões

UMinho | 2013

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Betina Celina Soares Dobrões

Del aula a la vida real –
A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Dono López
e do
Professor Doutor António Carvalho Silva

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Betina Celina Soares Dobrões

Endereço eletrónico: bettydobroes@sapo.pt

Tel.: 91760930

CC: 12489575

Mestrado: Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Título do Relatório: *Del aula a la vida real* - A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira

Supervisor: Professor Doutor Pedro Dono López
Professor Doutor António Carvalho Silva

Ano de conclusão: 2013

É autorizada a reprodução integral deste trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, outubro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora cooperante, Dª Helena Real, e ao meu supervisor, Doutor Pedro Dono López, pela paciência inesgotável e pelo voto de confiança que me transmitiram ao longo deste processo.

Aos meus estimados pais, José e Aurora, à minha prezada tia Fernanda e à minha querida avó Júlia, pelo carinho, pelo amor incondicional, pela compreensão nos momentos de maior "enclausuramento" e "alheamento" em virtude do ritmo intensivo de trabalho e pelo apoio manifestado em todas as minhas escolhas de vida, pessoais e profissionais. Por mais que me dissessem que o mérito pelas conquistas académicas sempre fora meu, sem os princípios e valores que me foram transmitidos, eu não teria conseguido. Por isso, obrigada por me ajudarem a conquistar os meus sonhos e por fazerem de mim a mulher que sou hoje.

À minha estimada amiga, Mariana Pereira, pela partilha de todos os bons e maus momentos destes últimos anos, pelas palavras de incentivo proferidas nas ocasiões mais difíceis, pelo companheirismo e intercâmbio de conhecimentos e experiências, em suma, pela sua preciosa e inestimável amizade. Sem ti, isto não teria sido possível!

Ao meu colega de estágio, Válter Anes, pela boa disposição e pelo seu companheirismo.

Finalmente, uma menção especial e direta para uma das pessoas mais importantes da minha vida. Paulo, pela tua compreensão, paciência, apoio e incentivo demonstrados em cada momento. Pelo precioso e insubstituível tempo que este trabalho nos roubou, durante estes quatro longos anos, nesta fase tão importante das nossas vidas, perdoa-me, tentarei compensá-lo da melhor forma a partir de agora. Foram a tua força e determinação que me encorajaram a prosseguir e a alcançar o meu sonho!

A todos vocês, que me incentivaram e mostraram que valia a pena acreditar, prometo exercer esta profissão no meu melhor todos os dias da minha vida!

Resta-me apenas dizer, com profunda emoção, MUITO OBRIGADA!

Del aula a la vida real –
A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem
do Espanhol Língua Estrangeira

RESUMO

O presente relatório, inscrito no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, pretende documentar o trabalho realizado no Projeto de investigação-ação, subordinado ao tema da interação oral.

Ciente do papel prioritário da oralidade e, mais especificamente, da interação oral, foi meu intento implementar um plano de ação que se adequasse aos desafios atuais do Ensino do Espanhol Língua Estrangeira e que correspondesse aos interesses do meu público-alvo, a saber, discentes do 10º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades, que se situavam no nível umbral A1 de Espanhol.

Estruturado em três capítulos, o presente relatório pretende testemunhar a caminhada reflexiva e acional, percorrida ao longo do estágio pedagógico. Em primeiro lugar, defino linhas teóricas e metodológicas orientadoras da prática didático-pedagógica relacionadas com o tema do meu Projeto. Em seguida, procedo à contextualização da minha intervenção, expondo todos os elementos que fundamentaram o meu Projeto de intervenção, a saber, a caracterização da escola e da turma, assim como a apresentação do plano geral de intervenção, realçando os objetivos e as estratégias inicialmente definidos que pretendiam promover a competência da interação oral, encarando-a como uma ferramenta essencial à operacionalização do ato comunicativo.

Em segundo lugar, apresento sequências didáticas ilustrativas das estratégias de interação oral implementadas e uma avaliação das mesmas. Procurei não tratar a interação oral como um conteúdo estanque e segregado, integrando-a de uma forma transversal, fluida e natural nas diferentes competências trabalhadas em sala de aula. Preocupei-me com o aspeto atrativo e lúdico das atividades comunicativas, com o intuito de aumentar a motivação e participação ativa dos discentes, nas tarefas propostas.

Nas considerações finais, lanço um olhar crítico sobre todo o processo, apresentando não só as conclusões do meu projeto, mas também refletindo sobre as limitações e dificuldades sentidas ao longo deste Estágio Profissional.

Del aula a la vida real –
A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem
do Espanhol Língua Estrangeira

RÉSUMÉ

Ce rapport de stage, inscrit dans la formation professionnelle du Master en Enseignement du Portugais et de l'Espagnol au niveau du Collège et du Lycée, a pour but de décrire le Projet d'investigation-action, subordonné au thème de l'interaction orale.

Ayant pleine conscience du rôle prioritaire de l'oralité, plus spécifiquement, de l'interaction orale, j'ai prétendu mettre en œuvre un plan d'action, qui s'adaptasse aux défis primaires d'un Enseignement de Langue Étrangère actuel et qui correspondisse aux centres d'intérêt de mon public cible, à savoir, des étudiants de Deuxième, de la filière Littéraire, qui se situaient au niveau *umbral* A1 d'Espagnol.

Structuré sur trois chapitres, le compte-rendu ci-joint prétend témoigner la marche réflexive et actionnelle, parcourue au long du stage pédagogique. En premier lieu, je définis les lignes théoriques et méthodologiques orientatrices de mon projet d'intervention. Ensuite j'encadre le rapport ci-joint dans mon champ d'action, en exposant tous les éléments qui fondent son implémentation: la caractérisation de l'école te de la classe et les orientations officielles relatives à l'enseignement de l'interaction orale. Je termine ce chapitre avec la présentation du Plan Général d'Intervention, en accentuant les objectifs et les stratégies définis au départ.

En deuxième lieu, je présente des séquences didactiques illustratives des stratégies d'interaction orale mise en œuvre, en les complémentant avec l'analyse critique et constructive de leur potentialité communicative et interactive, ainsi que de la performance des élèves au procès d'enseignement-apprentissage. J'ai cherché à ne pas traiter l'interaction orale comme étant un contenu étanche et ségrégué, en l'intégrant d'une manière transversale, fluide et naturelle dans les différentes dimensions de la langue abordées. Finalement, j'ai veillé à l'aspect attrayant et ludique des activités communicatives en vue d'augmenter leur motivation et conséquence participation active aux tâches proposées.

En guise de considérations finales, je réalise le bilan global de la formation, en exposant non seulement les conclusions de mon projet par rapport aux résultats espérés, mais aussi en réfléchissant aux limitations et aux difficultés senties au long de ce stage professionnel.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 15
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL 19
1.1 Enquadramento Teórico 19
1.1.1 A Interação Oral na aula de LE 19
1.1.2 O enfoque comunicativo e a interação oral orientada para a ação 22
1.1.3 O *enfoque por tareas* como metodologia orientadora da prática da interação oral 24
1.1.4 A interação e a improvisação dramática -*Los juegos de rol* 26
1.1.5 A autonomia no processo de ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira 27
1.2 Enquadramento Contextual 29
1.2.1 A Escola 29
1.2.2 A Turma 30
1.2.3 Documentos orientadores da prática didático-pedagógica 35
1.2.4 Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias de investigação 37
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO 41
2.1 Implementação do projeto. 41
2.2 Sequências didáticas e respetivas avaliações 43
2.2.1 Sequência didática: *¡Cuando sea grande!* 43
2.2.1.1 Avaliação da sequência didática 48
2.2.1.2 Atividade Extra - Estratégias de Comunicação na Interação Oral 49
2.2.2 Sequência didática: *El pueblo y la ciudad* 54
2.2.2.1 Avaliação da sequência didática 60
2.2.3 Sequência didática: *Gente que lo passa bien* 61
2.2.3.1 Avaliação da sequência didática 67
2.2.4 Sequência didática: *Keep calm & vamos a comer* 70
2.2.4.1 Avaliação da sequência didática 76
2.3 Síntese Avaliativa do Projeto 78
CAPÍTULO III - Considerações finais 85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de Interação Oral - *"Cualidades y actitudes"* 45
Figura 2: Atividade de Interação Oral - *"Profesiones interesantes, aburridas, seguras, peligrosas..."* 46
Figura 3: Atividade de Interação Oral - *"Las profesiones com aspectos positivos y negativos"* ... 46
Figura 4: Exercício - *"Estrategias de comunicación"* 51
Figura 5: Esquema/Resumo - *"Dar una opinión y mostrar acuerdo o desacuerdo"* 52
Figura 6: Atividade de Compreensão Audiovisual - *"El puebblo y la ciudad"* 54
Figura 7: Texto "*¿Qué es una ciudad?"* 55
Figura 8: Esquema - *"Uso del verbo gustar"* 56
Figura 9: Atividade de Interação Oral - "*Expresar sus gustos"* 57
Figura 10: Trabalho de grupo -"*Las ventajas y los convenientes de vivir en la ciudad/pueblo*" .. 59
Figura 11: Atividade de Interação Oral - *Debate de opinión* 59
Figura 12: Atividade de Compreensão Audiovisual -*"El tiempo libre de tu profe"* 61
Figura 13: Atividade de Interação Oral -*"Nuestros puntos en común"* 62
Figura 14: Atividade de Interação Oral/Compreensão Audiovisual - *"Un fin de semana en Vigo"* 63
Figura 15: Atividade de Interação Oral - *"Qué sueles hacer los fines de semana."* 64
Figura 16: *Juego -"Excusarse y rechazar una propuesta"* 65
Figura 17: *Juego de rol -"¿Quedamos?"* 66
Figura 18: Fotos do cenário 67
Figura 19: Exercício - "*Carta Del Bocata*" 70
Figura 20: *Juego de rol – "¿Qué bocadillo quieres probar?"* 71
Figura 21: Atividade de Compreensão Auditiva - *"Casa Paco"* 72
Figura 22: Atividade de Interação Oral - "*Platos típicos de la gastronomía Española"* 73
Figura 23: Esquema - *"Pedir algo en un restaurante/bar"* 74
Figura 24: Menu elaborado pelos alunos 75
Figura 25: Fotos do cenário dos restaurantes 75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados do questionário diagnóstico – Preferências 31
Gráfico 2: Resultados do questionário diagnóstico - Dificuldades 32
Gráfico 3: Resultados do questionário diagnóstico - Atividades preferidas 32
Gráfico 4: Resultados do questionário diagnóstico - Participação 33
Gráfico 5: Resultados do questionário diagnóstico - A não participação 33
Gráfico 6: Resultados do questionário diagnóstico - Dificuldades na oralidade 34
Gráfico 7: Resultados do questionário diagnóstico - Estratégias utilizadas 34
Gráfico 8: Estratégias de Comunicação do Grupo 52
Gráfico 9: Ficha de Autorregulação 69
Gráfico 10: Resultados da Ficha de Autorregulação Final 80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos objetivos e das estratégias de investigação 40
Quadro 2: Comentários da Ficha de Autorregulação Final - Principais atividades motivadoras .. 80
Quadro 3: Comentários da Ficha de Autorregulação Final - Atividades que facilitaram a participação 81
Quadro 4: Comentários da Ficha de Autorregulação Final - *Para a Professora Estagiária* 82

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Questionário Inicial 99
ANEXO 2: Reflexões pessoais 102
ANEXO 3: *Cuando sea grande* (Partes da Ficha de Trabalho) 106
ANEXO 4: *El Pueblo y la ciudad* (Partes da Ficha de Trabalho) 109
ANEXO 5: *Gente que lo pasa bien* (Partes da Ficha de Trabalho) 112
ANEXO 6: *Keep Calm & vamos a comer* (Partes da Ficha de Trabalho) 114
ANEXO 7: Ficha de Coavaliação 115
ANEXO 8: *Juego de rol: ¡Vamos de compras!* 116
ANEXO 9: Ficha de Autorregulação Final 117

"Todo o conhecimento genuíno tem origem na ***experiência directa****"*

Mao Tse-Tung

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, subordinado ao tema *"Del aula a la vida real" - A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira*, pretende descrever de forma fiel o Projeto de investigação-ação, a que me propus, subordinado ao tema da interação oral como competência potenciadora da aquisição de aptidões comunicativas e interativas eficazes em Espanhol Língua Estrangeira (ELE), no quadro de uma Europa plurilingue e multicultural. Além disso, pretende dar a conhecer um conjunto de atividades promovidas durante o Estágio Profissional e é um reflexo do percurso, crescimento e desenvolvimento, a nível da prática pedagógica efetuada, ao longo do projeto. De facto, a sua realização ajudou-me a refletir mais aprofundadamente sobre a minha ação e, estimulou em mim, uma capacidade de autocrítica e de autorreflexão que considero importante para o questionamento futuro da minha prática docente enquanto professora de Língua Estrangeira (LE).

Uma nova visão da língua como instrumento de comunicação, sustentada pela abordagem comunicativa, influenciou as ciências da linguagem a partir de meados do século XX. É também o conceito que está na base da configuração do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (QECR), que designa como um dos seus principais objetivos: "descrever exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação" (CONSELHO DA EUROPA, 2001:19). Com efeito, as diretrizes europeias vão no sentido de fornecer ao aluno ferramentas que lhe possibilitem comunicar oralmente e por escrito, transformando a gramática numa competência transversal de cariz funcional. O aprendente deverá aprender a utilizar conhecimentos não só linguísticos, mas também sociolinguísticos e pragmáticos, seguindo uma abordagem orientada para a ação na medida em que "o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua" (CONSELHO DA EUROPA, 2001:29). Por outro lado, também nele se consagra a necessidade de promover competências de aprender a aprender que apoiem o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Por isso, "a escola deverá proporcionar aos alunos oportunidades para aprender a aprender" (VIEIRA, 1998:23), neste caso, aprender a falar uma Língua Estrangeira, o que

implica que o professor invista na compreensão e promoção de estratégias de aprendizagem da oralidade.

A escolha do tema prendeu-se, sobretudo com o facto de considerar que um dos principais objetivos na aprendizagem de uma língua estrangeira ser, claramente, saber comunicar oralmente. Nas nossas escolas, nas disciplinas de Língua Estrangeira II, podemos afirmar que a compreensão e expressão oral não estão tão presentes na avaliação dos alunos como a escrita, o que leva a que estes a negligenciem, não lhes dando a devida importância. Hoje, a comunicação oral deve ocupar um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem de um aluno de Língua Estrangeira. Devemos, então, procurar desenvolver esta competência nos nossos aprendentes, de forma a torná-los mais autónomos, seguros e participativos, durante as nossas aulas de LE. Ora, alguns professores, embora reconheçam as vantagens de trabalhar a competência oral dos alunos, recorrem essencialmente ao método expositivo. As principais razões? Resumem-se a três: medo da indisciplina, valorização excessiva do programa e dificuldades na avaliação. Os docentes inseguros não dão a palavra aos alunos, com receio de perderem o controlo da turma. Evitam perguntas abertas e debates. Agarram-se ao seu plano de aula e não arriscam sair do caminho traçado, temendo que as *ondas* da participação desorganizada comprometam a tranquilidade da *viagem*. Contudo, como qualquer outro conteúdo curricular, deve ser ensinado na escola de forma planejada e sistematizada e não pode ser visto como um simples produto aleatório e improvisado, não sujeito a quaisquer regras e socialmente menos prestigiado do que as produções escritas.

Passou o tempo em que ensinar se reduzia à transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Hoje em dia, o papel do docente é ajudar o discente a selecionar as suas informações e refletir criticamente sobre a realidade que o circunde, promovendo a sua autonomia no processo de aprendizagem. Paulo Freire acredita também que:

> Através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspetivas e constrói ativamente o seu conhecimento. Nesta interação, o professor também aprende. (1996:48)

Estruturado em três capítulos, o presente relatório pretende testemunhar a caminhada reflexiva e acional, percorrida ao longo do estágio pedagógico. No primeiro Capítulo, defino linhas teóricas e metodológicas orientadoras da prática didático-pedagógica relacionadas com o tema do meu Projeto. Em seguida, procedo à contextualização da minha intervenção, expondo todos os elementos que fundamentaram o meu Projeto de intervenção, a saber, a caracterização da escola e da turma, assim como a apresentação do plano geral de intervenção, realçando os

objetivos e as estratégias inicialmente definidos que pretendiam promover a competência da interação oral, encarando-a como uma ferramenta essencial à operacionalização do ato comunicativo.

No Capítulo II, apresento sequências didáticas, ilustrativas das estratégias de interação oral implementadas e uma avaliação das mesmas. Procurei não tratar a interação oral como um conteúdo estanque e segregado, integrando-a de uma forma transversal, fluida e natural nas diferentes competências trabalhadas em sala de aula. Finalmente, preocupei-me com o aspeto atrativo e lúdico das atividades comunicativas, com o intuito de aumentar a motivação e participação ativa dos discentes, nas tarefas propostas.

Nas considerações finais, lanço um olhar crítico sobre todo o processo, apresentando não só as conclusões do meu projeto, mas também refletindo sobre as limitações e dificuldades sentidas ao longo deste Estágio Profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

1.1 Enquadramento Teórico

1.1.1 A Interação Oral na aula de LE

Nos nossos dias, a interação oral constitui a maneira mais eficaz de desenvolver a expressão oral, tratando-se também de uma metodologia extremamente importante, que coloca o discente no centro do processo de aprendizagem. *Interação* significa prática comunicativa em pares ou grupos, pelo que os alunos dialogam uns com os outros, trocam opiniões e todos participam nas atividades, mesmo os mais reservados. Se consultarmos um dicionário, poderemos encontrar como definição de *interação* "Atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas" ou "Comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contacto" (Larousse, 2002, s.v. interação). Destaca-se, portanto, este elemento de reciprocidade, onde os contributos dos diversos participantes contribuem de igual forma para o desenvolvimento do ato comunicativo.

Logo, para que haja interação oral, é imprescindível a presença de participantes que criem um ambiente de intercâmbio social que consiste em partilhar o conhecimento comum. O Quadro Europeu Comum de Referências, afirma que na "Interação participam oralmente pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro" (CONSELHO DA EUROPA, 2001:36). Tendo em conta que o presente relatório visa analisar a interação oral nas aulas de ELE do nível A1.2, é imprescindível considerar o que se pode esperar dos alunos nos eventos interativos nas aulas. Assim, segundo o QECR, um aprendente do nível A1 é capaz de:

> Comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata. (CONSELHO DE EUROPA, 2001:54)

Além disso, em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação oral é ainda maior, pois o contacto que o discente tem com a língua fica praticamente restrito à sala da aula. Por isso, para manter em vigor o processo interativo, em sala de aula, o docente deve adaptar o seu discurso conforme as necessidades dos alunos, sendo ele o principal produtor de *input* em língua-alvo. O professor é, assim, o promotor da

interação oral, cujo objetivo é de desenvolver a competência oral dos discentes. Compete-lhe assumir o papel de regulador da interação verbal: "deverá a aula de língua criar espaços de interação verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados" (FERNÁNDEZ, 2001:3). Na perspectiva de González e León, a sala de aula corresponde a:

> Una estructura psicosocial especialmente diseñada con propósitos formales de educación, en el que tienen lugar eventos sociales y psicológicos variados, producto de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje; el mediador en estos eventos es el lenguaje, que sirve de vehículo interactivo entre los sujetos capaces de comunicación. (2009:31)

Segundo Leo Van Lier (1996:180) existe quatro tipos de interação dentro da sala de aula, entre o professor e aluno, a saber:

a. Transmissão: passagem de informação ou diretivas de um indivíduo para outro ou outros, num formato monológico e unilateral.
b. IRF (Iniciação; Resposta; *Feedback*): as perguntas são feitas por uma pessoa (professor) e as respostas dadas por outras (alunos). O inquiridor determina a direção do discurso e avalia-o.
c. Transação: troca de informação através de um processo dual, onde a direção do discurso e o *timing* dos acontecimentos são determinados em conjunto por todos os participantes.
d. Transformação: conversa gerida em conjunto com potencial para mudar as situações de aprendizagem, na qual, o plano é moldado por todos os participantes e a realidade educacional pode ser mudada.

Os diferentes tipos de interação distinguem-se, essencialmente, no papel que manifestam tanto para o aprendente como para o docente. De forma gradual, e começando na *transmissão*, o discente desempenhará um papel cada vez mais ativo na interação com o professor, sendo a *transformação* representada pelo equilíbrio e simetria entre os dois papéis, pois, defende-se que, numa conversa, ambos os intervenientes devem contribuir de forma equilibrada. No entanto, os aprendentes, principalmente em níveis iniciais, têm uma *bagagem* bastante restrita de funções verbais que conseguem realizar. Estes raramente iniciam ou prosseguem uma conversa, visto que, a maior parte da sua atividade verbal resulta de respostas que estão normalmente restritas às formas de iniciação do docente. Por esse motivo, no nível de iniciação, a interação do tipo IRF predomina nas aulas de LE.

Ainda segundo Leo Van Lier (1996), de modo a analisar o seu lugar na educação, é importante explorar a potencial diversidade do IRF. Assim, o docente pode recorrer a duas diferentes formas de questionamento IRF, a saber, a conduta da iniciação ou a função da resposta. O autor distingue duas formas diferentes de conduta da iniciação:

a. **Geral:** o docente dirige a pergunta à turma, esperando que alguém se voluntarie. Este tipo de conduta tem como vantagem o facto de que todos pensam na resposta, mas ninguém é forçado a responder. Contudo, todos os discentes podem tentar responder ao mesmo tempo, causando alguma confusão, e fazendo, por vezes, com que a resposta seja inteligível. Também pode acontecer que um aprendente mais entusiasmado possa participar um desproporcional número de vezes.

b. **Específica:** o professor seleciona um aluno para responder à sua questão. O ideal seria que o docente pudesse dar a vez a cada um dos presentes, tornando a participação ordeira e clara. Porém, apenas um discente faz o esforço para pensar na resposta, e um aluno que não esteja preparado nem capaz de responder à pergunta poderá ser forçado a fazê-lo.

No entanto, o professor poderá alternar entre os dois tipos para obter a participação pretendida.

No que concerne a função da resposta, o formato de IRF pode ser utilizado de quatro formas:

- Repetição: fazer o aluno reproduzir algo de forma literal.
- Recitação: fazer o aluno produzir material previamente aprendido de memória.
- Cognição: pedir aos alunos para pensar e depois expressar os seus pensamentos.
- Expressão: pedir-lhe que se expressem mais claramente ou de forma mais precisa.

O ciclo de ensino IRF é, de facto, eficiente na regulação da participação, na manutenção da ordem, e em guiar os aprendentes numa direção predefinida. O seu uso pode ser bastante benéfico em assegurar o empenhamento dos alunos e alguma segurança da sua parte, procurando impulsionar a orientação da participação, pensamento claro e expressão precisa.

Quando se toma a língua no seu aspeto real e interacional de produção, percebe-se que o espaço da sala de aula se torna o cenário de interação entre professor e aluno ou entre aluno e aluno. Este espaço serve, então, de pano de fundo para um novo universo de conhecimento, que abre as oportunidades aos discentes frente aos inúmeros questionamentos que são construídos ao longo da sua formação. O recurso à oralidade é inevitável na interação dentro da sala de aula, tanto no discurso do docente que o aluno deve compreender, como na expressão

oral do aprendente. Nesse sentido, a comunicação oral ocupa, por isso, um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem de um aluno de Língua Estrangeira visto que, na sala de aula, a interação entre professor e alunos entre si se concretiza de forma oral. Devemos, então, procurar desenvolver esta competência nos nossos discentes, de forma a torná-los mais autónomos, seguros e participativos, durante as nossas aulas de Língua Estrangeira.

1.1.2 O enfoque comunicativo e a interação oral orientada para a ação

Ciente do papel decisivo da comunicação na construção das relações interpessoais, bem como no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, foi meu propósito concretizar um plano de intervenção que demonstrasse que uma língua estrangeira se adquire da forma mais espontânea possível, utilizando a própria linguagem e o seu potencial interativo, na sua dupla vertente verbal e não verbal. Ao longo de várias décadas, a conceção dinâmica e interativa da aula de Língua Estrangeira careceu de atividades concretas de interação oral, dominada por regras gramaticais e exercícios infindáveis de memorização lexical, ditado pelo docente, na sua qualidade de *representante máximo* do saber. Nesse sentido, decidi desenvolver este projeto de investigação-ação com o propósito de implementar estratégias de forma a entender as dificuldades inerentes a esta competência, no sentido de melhorar a expressão/interação oral dos discentes que foram "objeto" de estudo.

Por isso, a abordagem adotada no desenvolvimento do meu projeto assenta em pressupostos de um ensino comunicativo da língua, associado à produção de tarefas centradas na preparação dos discentes para o uso autêntico das mesmas em situações realistas. O enfoque comunicativo procura capacitar o aprendiz da língua para atividades de interação oral com outros falantes, sejam eles nativos ou não. Pretende preparar convenientemente o aprendente de línguas para que possa comunicar de uma forma satisfatória quando visita o país ou países onde se fala essa língua. De facto, o ensino comunicativo foi adotado por inúmeros docentes, relativamente ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, por oposição a uma visão mecanicista e estruturalista que caracterizava as aulas de línguas do passado, onde não se valorizava a necessidade de desenvolver a comunicação oral dos aprendentes.

De uma forma geral, os avanços científicos nos diferentes campos do estudo da língua apontavam todos numa nova direção para o estudo das línguas estrangeiras: encarar o sistema linguístico como instrumento de comunicação. Por outras palavras, se com o método tradicional a questão central assentava ao nível do "como se deve dizer" e com o método estruturalista "o

que se diz realmente", com o método comunicativo a tónica recai sobre o "para que se diz?" (com que intenção). A língua já não é vista apenas como um sistema cujos fenómenos mais recorrentes podem ser interiorizados através da memorização, mas como um conjunto de funções que permitem ao aluno exprimir intenções e realizar ações. Como refere Melero Abadía, a competência comunicativa:

> Implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades sociales apropiadas. (2000:81)

A abordagem comunicativa defende a contextualização da aprendizagem das línguas estrangeiras em situações comunicativas autênticas da vida quotidiana, tornando, dessa forma, a aprendizagem mais real e eficaz. Toma em consideração as expetativas dos estudantes que são considerados o eixo central de todo o processo de ensino-aprendizagem. Procura-se trabalhar e desenvolver de forma equilibrada as diferentes *skills* desenvolvendo capacidades interpretativas e expressivas escritas e orais.

Essa *viragem* educativa baseia-se nos princípios da participação construtiva, da responsabilidade negociada, bem como da voz ativa e crítica dos alunos. Pois profetiza, um ensino mais democrático, cimentado no prazer da descoberta e na voz ativa dos seus protagonistas – os próprios discentes. Desse modo, o meu principal objetivo, enquanto professora, é criar na sala de aula oportunidades para que os estudantes possam ter um papel de destaque e desenvolvam de uma forma efetiva as suas competências comunicativas, através de tarefas nas quais possam envolver-se ativamente, que lhes possam ser úteis, interessantes e passíveis de serem transferidas para contextos reais de interação fora da sala de aula. De facto, acredito que ensinamos uma LE de uma melhor forma quando a usamos para aquilo que ela é necessária: para comunicar. Segundo Ernesto Martín Peris (2004), "no será necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica".

Assim, ao longo do Projeto de Intervenção, as diferentes atividades delineadas privilegiaram uma perspetiva comunicativa da língua como meio de produção/expressão (*direcional*) e de interação (*bidirecional*), a partir de estímulos interiores e exteriores, de acordo com a riqueza semiótica da própria língua (*verbal e não verbal*). A interação, sob a forma de diálogos interativos abertos, a exposição e debate de ideias, jogos de mímica e de imitação gestual (predomínio da linguagem não verbal), *juegos de rol* ou dramáticos, representou a força centrípeta de toda a ação e esteve bem patente em vários momentos da aula, em pequenos

grupos ou em pares, a fim de solidificar as relações humanas e de promover um diálogo de abertura, de partilha e de respeito mútuo. Assim sendo, a interação oral desempenha um papel fundamental e central na aprendizagem, que não encerra em si um fim, mas é uma ferramenta para que um falante possa alcançar outros patamares e objetivos ao longo da sua vida.

Para concluir, a abordagem comunicativa não considera a comunicação na sala de aula como um mero produto, mas como um processo que se leva a cabo, com um propósito concreto, entre uns interlocutores concretos, numa situação concreta. Não basta que os alunos saibam um conjunto de dados - regras gramaticais, funções sintáticas, vocabulário - é imprescindível que aprendam a usar estes conhecimentos para negociar sentidos. Essa negociação pode ser favorecida, através da elaboração de tarefas, em pares ou grupos, nas quais os aprendentes possam utilizar a língua estrangeira, para atingir determinados objetivos propostos para essa mesma tarefa ou, apenas, para expressar um ponto de vista. Assim, a gramática aparece como um instrumento integrado que permitirá operacionalizar a função pretendida. No ensino comunicativo, esta deve ser didática, concreta, seletiva, clara e dirigida ao uso da língua. O seu estudo não é ignorado, pelo contrário, procura-se o equilíbrio entre a precisão gramatical e a eficácia comunicativa. A gramática está ao serviço da comunicação e não o inverso.

1.1.3 O *enfoque por tareas* como metodologia orientadora da prática da interação oral

De seguida apresento, alguns aspetos relativos a uma das metodologias de ensino que adotei nas minhas planificações/atividades e que surgiu através do *enfoque comunicativo* no ensino e aprendizagem das línguas: o *Enfoque por tareas*. Trata-se da realização de tarefas efetuadas pelos discentes na sala de aula com o intuito de os preparar para atividades reais que poderão executar num determinado momento da sua vida. Com efeito, o ensino de línguas por tarefas tem por objetivo levar a comunicação real para o interior da sala de aula. Sheila Estaire, especialista em *Enseñanza Mediante Tareas,* considera que:

> El enfoque por tareas constituye un movimiento de evolución, yo diría que natural, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y tome nuevas formas a medida que se continúa reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como sobre aspectos didácticos que faciliten este proceso (2000:6).

Deste modo, pretende-se que a comunicação, em sala de aula, se estabeleça por interesse dos interlocutores, garantindo, assim, o seu constante interesse e motivação. Para tal,

são propostas tarefas que os alunos deverão realizar recorrendo a todas as noções, funções, elementos gramaticais e lexicais que necessitem para atingir o seu fim. Edelvives propõe a seguinte definição de tarefa:

> Una tarea para la enseñanza de idiomas consiste en un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto del aprendizaje (1993:46).

De acordo com esta metodologia, o discente realiza atividades prévias - *Tareas posibilitadoras* - que o ajudarão a preparar-se para uma *Tarea final*. Apesar de se pensar que o objetivo principal desta metodologia é o desenvolvimento da capacidade do aprendiz em se centrar no significado e não na forma, os aspetos formais da língua são, também, importantes para a realização de uma tarefa final, no sentido em que orientam e ajudam o aprendente a concretizar essa mesma tarefa. Assim, as tarefas possibilitadoras constituem uma oportunidade para proporcionar aos estudantes um aumento da sua consciência gramatical. Para o efeito, são-lhes facultadas ferramentas que lhes permitem tomar consciência de fenómenos linguísticos que tenham uma relação ou que sejam pertinentes para a realização da tarefa comunicativa prevista.

Além disso, o *Enfoque por tareas* advoga a promoção do trabalho colaborativo, no sentido de conceder ao aluno um papel central no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, relacionando-se diretamente com o conceito de autonomia na educação em línguas e, implica uma postura positiva face ao erro. De facto, o que realmente importa, numa atividade de desenvolvimento da comunicação oral efetuada numa aula de língua, é a transmissão da informação e a interação por parte dos aprendentes, com maior ou menor dificuldade. Por isso, ao dotar progressivamente os aprendentes dos instrumentos necessários para realizar uma tarefa final com sucesso, atenua-se substancialmente a possibilidade de frustração, ampliando a sua autoestima e, consequentemente, a sua motivação para aprender mais. Por outro lado, tornam-se estudantes mais autónomos e independentes, uma vez que o papel do aluno no processo de aprendizagem tornou-se claramente mais decisivo e participativo.

Eis o grande desafio, segundo Sánchez (1992:335), que nasce com esta nova metodologia: "crear y diseñar un conjunto adecuado de actividades y ejercicios que faciliten la consecución de objetivos comunicativos".

1.1.4 A interação e a improvisação dramática -*Los juegos de rol*

Tendo em conta o que foi exposto até ao momento, eis que surge uma questão pertinente: o que é aprender uma língua? Segundo Grande, "aprender una lengua es aprender a utilizarla en sociedad, lo que supone mucho más que comprender y producir expresiones habladas" (2008:928). De facto, aprender a falar uma língua envolve muito mais do que proferir palavras, envolve comunicar e comunicar envolve também expressão corporal. Como informa Dorrego, cerca de 70% da comunicação é composta por linguagem corporal e apenas 30% por linguagem verbal. Neste sentido, torna-se evidente que comunicar eficazmente não envolve apenas o recurso à linguagem verbal, mas também à linguagem corporal, podendo-se afirmar que "corpo e palavra, palavra e corpo são realidades indissociáveis" (COUTO, 2008:209).

Qual o melhor método de ensino para atingir a eficácia comunicativa, sobretudo numa língua estrangeira? Grande explica que é o *enfoque por tareas*, dado que este se baseia, sobretudo em atividades de interação oral e social, isto é, que permitem a criação de uma situação real de comunicação. Tais atividades requerem que os alunos utilizem a língua meta ao seu alcance para atingir objetivos estipulados. Para a sua concretização, recorri ao jogo na qualidade de veículo que sustenta o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos aprendentes, assumindo um papel crucial de mediação e de atração, dado que potencia o prazer pela aprendizagem. Além disso, aliando jogo e interação, através da dramatização e da improvisação, as intervenções espontâneas fluem naturalmente e dão lugar a interações verídicas, autênticas e imbuídas de vida, orientando-o para um contexto comunicativo real.

De facto, os jogos dramáticos ou *juegos de rol* possibilitam um espaço propício para a comunicação real entre sujeitos. Ao recriarem diversas situações reais e autênticas da vida quotidiana, os alunos relacionam-se com o mundo social, desenvolvendo as suas competências orais no âmbito de funções comunicativas contextualizadas e aprendem a experienciar, de forma colaborativa, problemas comunicacionais. Ao estimular a reprodução de cenários comunicativos reias *in loco* e ao privilegiar um uso da língua em contexto, os *juegos de rol* concedem aos alunos um papel de destaque na consolidação da sua competência linguística comunicativa, bem como na gestão e na condução de todo o processo. Apela-se, dessa forma, à responsabilidade criadora dos aprendentes, que, em conjunto, projetam as suas visões particulares para recriar inúmeros espaços contextuais representativos da vida social.

Atendendo às suas infinitas possibilidades, os jogos dramáticos permitem o desenvolvimento da personalidade individual, emocional e social dos alunos; a construção de

uma relação lúdica e fluida entre aprendentes, língua e cultura; o desenvolvimento da criatividade, assim como, a construção de uma relação pedagógica mais próxima e atenta.

1.1.5 A autonomia no processo de ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

Redefinir o conceito de autonomia surge como uma prioridade no quadro de um ensino mais democrático, justo e descentralizado da figura docente como "inquisidor" do saber. De facto, aprimorar a interatividade e o diálogo entre os diferentes intervenientes do processo educativo impõe-se como desafio central em que a identidade pessoal se constrói na interação com outros indivíduos. Isto é, a colaboração entre os membros de um determinado grupo, na construção de conhecimentos, potencia uma aprendizagem construtiva e significativa, baseada em princípios de solidariedade, entreajuda, interação frutífera e autonomia. Nesse sentido, a escola deverá criar condições para que o discente se sinta integrado no seu próprio processo de aprendizagem, e onde possa desenvolver a sua motivação através da relação estabelecida com os restantes colegas e professores. Segundo Jiménez:

> As aulas que promovem a autonomia estarão a criar as condições para o desenvolvimento da motivação intrínseca, do envolvimento ativo na aprendizagem, do poder discursivo, da iniciativa e da tomada de decisões, do autocontrolo e da persistência na aprendizagem da língua estrangeira. (2007:28)

No entanto, existe ainda alguma resistência por parte do corpo docente em atribuir ao aprendente, um papel central no seu próprio processo de aprendizagem, no qual as suas opiniões, necessidades e interesses são relevantes e tidos em conta nas estratégias a desenvolver em sala de aula. Jiménez sugere ainda a seguinte definição para o conceito de autonomia:

> Definimos o conceito como a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social. (2007:27)

De acordo com esta visão, o discente é o agente da sua própria aprendizagem, alargando a sua capacidade de criticar, avaliar e refletir acerca do seu próprio desempenho, juntamente com os restantes companheiros e o professor, tornando-se um agente social que poderá transferir as competências adquiridas na escola para o seu quotidiano e ao longo da sua vida. E o professor servirá de mero ajudante e facilitador de aprendizagem, contribuindo para a autonomia e reflexão do aluno. Segundo Alonso, o professor deve ouvir o discente, no sentido de

descobrir as atividades e temas preferidos. Trata-se de uma forma de conhecê-lo melhor e procurar envolvê-lo nas tarefas. De facto, "nosotros creemos, no obstante, que la motivación en el aula es tarea de todos. Si somos un grupo de trabajo, debemos repartir responsabilidades. Los alumnos deben hacer sugerencias, proponer también temas y actividades y, si las cosas van mal, intentar solucionarlas entre todos" (ALONSO, 2004:11).

De facto, as exigências inerentes a uma sociedade cada vez mais transformadora e inovadora, sugeriram o fim da era ditatorial e soberana dos métodos autoritários e dirigidos, para a implementação de uma pedagogia para a autonomia. De acordo com Giovannini, "el fomento de la autonomía en el aprendizaje encuentra su justificación en los cambios sociales de los últimos decenios, en las nuevas necesidades formuladas por el mundo del trabajo y de la economía" (1996:23). Os novos desafios da sociedade atual impulsionaram efetivamente uma reforma educacional no sentido da libertação do saber e da liberalização da voz crítica do corpo discente, para que possa desenvolver a sua responsabilidade própria e a sua capacidade de gerir a própria aprendizagem. Desta forma, a autonomia confere inegavelmente ao sujeito aprendente uma dimensão dinâmica, construtora, participativa e crítica no âmbito das suas inúmeras esferas de ação.

Além disso, a autonomia do aluno também possui uma vertente social que implica a capacidade de interagir e de aprender com os outros, visto que a aprendizagem advém da interação com outros indivíduos. Desse modo, a aula de língua deve ser mais participativa e menos expositiva da parte do professor. A aula tradicional, em que o professor expunha somente conhecimentos, não deve ocorrer, porque coloca o aluno num papel passivo, transformando a aprendizagem em algo monótono, quando a aquisição de uma língua depende do papel ativo do aluno. Por isso, o trabalho cooperativo e colaborativo, em pares ou em grupos, é fortemente preconizado e faz com que mesmo o sujeito aprendente mais introvertido se sinta mais à vontade para a realização das tarefas propostas em sala de aula. O trabalho de grupo/pares é muito recomendado como processo de aprendizagem, na medida em que promove a cooperação dos alunos, explora a sua capacidade de iniciativa, estimula o interesse e responsabiliza o estudante pelas suas tarefas. Nesse sentido, o corpo docente deverá adotar novos métodos, no sentido de envolver os alunos no processo de gestão da sua formação, bem como na avaliação da aprendizagem.

Eis que surge outro aspeto inerente às metodologias menos diretivas e mais interativas: a autorregulação do aluno. Este aspeto está implícito no conceito de autonomia e deve ser

encorajado e promovido dentro da sala de aula, com o objetivo de o corpo discente refletir, sobre as suas dificuldades/facilidades existentes na execução de determinadas tarefas, e avaliar a sua própria prestação. Assim, fomenta-se o desenvolvimento da sua própria autonomia, pois ao avaliar a experiência e refletir sobre as suas dificuldades, irão recorrer a novas estratégias que tornarão a experiência seguinte mais fácil e compensatória. Nesse sentido, decidi elaborar e entregar algumas fichas de autorregulação e reflexão sobre o desempenho aos alunos. Tal como afirmam Vieira e Moreira (1993) em relação à questão da autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem:

> Só uma avaliação de caráter eminentemente prospectivo, realizada com a função de *interpretar* e *regular* o processo de ensino/aprendizagem, permite um reajuste constante na (inter)acção pedagógica e o desenvolvimento da capacidade do aluno gerir a sua aprendizagem: identificar as suas dificuldades e necessidades, reflectir sobre elas e encontrar estratégias eficazes para a resolução dos seus problemas. (1993:36)

Dessa forma, a escola democratizará a educação e formará agentes sociais capazes de:

> Hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje; asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje; intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás; participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica y desarrollar la toma de conciencia idiomática indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente. (GIOVANNINI, 1996:30)

1.2 Enquadramento Contextual

1.2.1 A Escola

A escola Secundária de Alberto Sampaio, na qual se implementou este plano, remonta as suas origens ao ano de 1884. Situada em Braga, na freguesia de S. Lázaro, acolhe uma totalidade de 1622 alunos (dados referentes ao ano letivo 2011-12), provenientes da zona centro e sul da cidade. Não obstante, e segundo informação disponibilizada no Projeto Educativo, a escola acolhe, cada vez mais, estudantes que são provenientes de outras zonas da cidade e suas freguesias. Na sua maioria, os discentes pertencem a famílias de nível socioeconómico médio-alto e alto havendo, no entanto, um grupo que, embora mais reduzido, provém de um nível médio-baixo e baixo.

Esta heterogeneidade da população estudantil não é vista como um entrave, mas sim como uma mais valia, permitindo que alunos de diferentes meios sociais, económicos e culturais possam partilhar essas experiências de vida e enriquecer, ainda mais, a vida escolar. Face a este contexto tão diverso, a escola responde com uma grande panóplia de projetos e oficinas

que consideram serem adequados às aprendizagens e formação dos discentes. No que respeita à média de idades destes alunos, verifica-se que se situa um pouco abaixo da média nacional, o que reflete uma reduzida taxa de retenção no seu percurso escolar.

No que concerne às instalações, em 2010, no seguimento de um projeto de requalificação física e funcional, no âmbito da intervenção de *Parque Escolar*, são inauguradas as novas instalações das quais é possível verificar a preocupação na criação de espaços, quer interiores como exteriores, que propiciem o convívio e convidem ao trabalho prazenteiro. No que concerne aos meios materiais, a escola é dotada de diversos aparelhos, ao serviço de discentes e docentes. A possibilidade de recorrer a este tipo de instrumentos permite habilitar o estudo de uma maior dinâmica, assumindo-se o espaço escola como um espaço dinâmico e experimental, aberto às ciências e às artes em geral.

Procurando responder à heterogeneidade já referida, a escola apresenta uma oferta formativa muito diversificada, com cursos científico-humanísticos; cursos profissionais; formações modulares; cursos de educação e formação de adultos; e o ensino de português orientado para estrangeiros.

1.2.2 A Turma

A turma escolhida é da área de Línguas e Humanidades, e neste ano letivo, de 2012/2013, encontra-se no 10º ano de escolaridade (10ºM). É uma turma composta de 25 alunos, 8 rapazes e 17 raparigas, com uma média de idades compreendidas entre os 16 anos e 18 anos. Aquando da primeira aula de observação, a turma pareceu-me, então e na sua globalidade, bastante conversadora. Os alunos mais perturbadores eram rapidamente identificados e controlados pela professora cooperante, embora o seu comportamento não pudesse ser caracterizado de provocador. Tratavam-se essencialmente de perturbações relacionadas com conversas paralelas e distrações constantes. Alguns alunos revelavam pouco interesse e empenho pela aprendizagem da Língua Espanhola evidenciando uma atitude de alheamento em relação à mesma. De acordo, com as informações cedidas pela Diretora de Turma, este comportamento irrequieto era comum a todas as disciplinas sem exceção e "próprio da idade".

Foi possível também verificar que os aprendentes revelavam dificuldades na expressão oral e que recorriam à língua materna para participar na aula. Além disso, de acordo com as observações feitas, a turma mostrava alguma resistência em participar nas tarefas propostas, e

evidenciava alguma relutância em participar voluntariamente. No entanto, o grau de participação era muito mais significativo sempre que as atividades revestissem um cariz lúdico ou interativo. Nestas situações, os mais desinteressados eram, por vezes, os que mais entusiasmo demonstravam. Quando os conteúdos programáticos eram abordados de forma mais séria, notava-se claramente uma atitude mais apática e desinteressada por parte dos discentes com mais dificuldades e menos empenhados.

Posteriormente, no sentido de obter mais informações sobre a forma como os aprendentes gostavam de trabalhar na aula, o tipo de recursos e atividades que os motivava, e mais precisamente, as perceções que tinham em relação à interação oral, o nosso Núcleo de Estágio elaborou um questionário inicial (Anexo 1). Procuramos criar um questionário que nos ajudasse a conhecer as motivações dos alunos para a aprendizagem da língua, a forma com encaram a expressão/interação oral na sala de aula e os seus constrangimentos e dificuldades na participação. Este foi dividido em duas partes distintas: a primeira estava relacionada com a *Aula de Língua,* através da qual, pretendíamos saber a forma como gostavam de trabalhar na aula de Espanhol; as competências que consideravam mais difíceis de desenvolver, assim como, o tipo de atividades e recursos que os motivava.

1. *Nas aulas de Língua gosto de...*

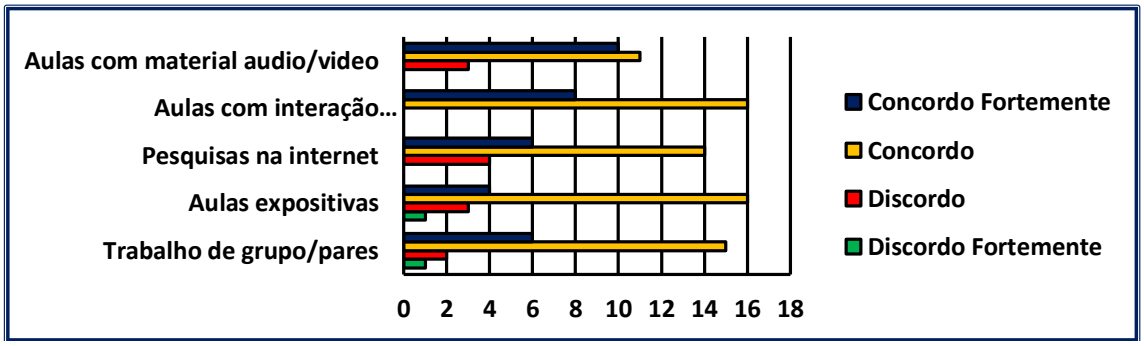


Gráfico 1: Resultados do questionário diagnóstico – Preferências

2. *Sinto dificuldades nos seguintes domínios:*

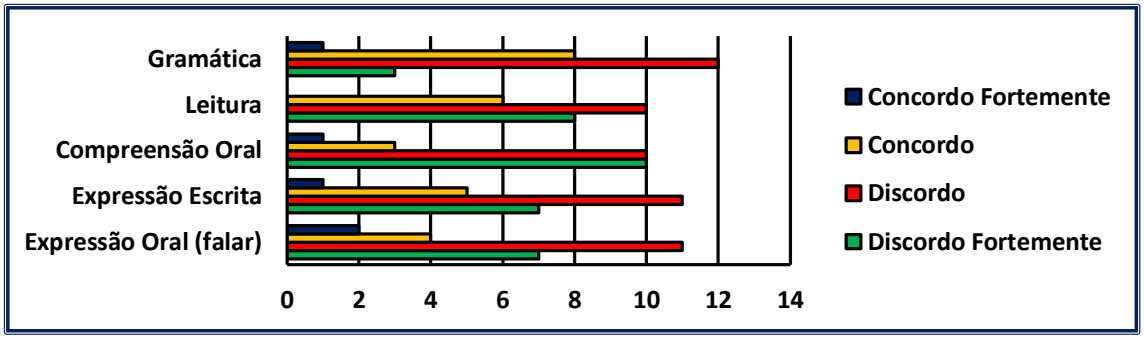


Gráfico 2: Resultados do questionário diagnóstico - Dificuldades

3. *Gosto dos seguintes recursos/atividades, nas aulas de Língua:*

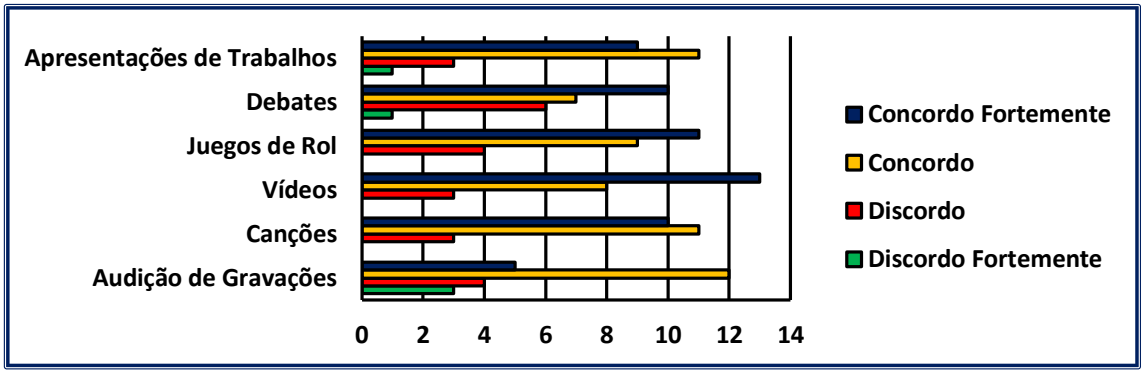


Gráfico 3: Resultados do questionário diagnóstico - Atividades preferidas

Após a análise desta parte dos resultados do questionário diagnóstico, pude constatar que a maioria dos discentes referia gostar de trabalhar em pares/grupos, das aulas com interação entre professor/alunos e, curiosamente, de aulas expositivas. Relativamente às suas dificuldades, das cinco competências apresentadas, a Expressão Oral seria aquela na qual sentiriam menos obstáculos, quando na realidade, na sua maioria, todos eles recorriam à Língua Materna para participar nas aulas. Quanto à última questão, os discentes demonstraram o seu interesse pelos seguintes recursos/atividades, a saber, o uso dos vídeos, a audição de gravações e os *juegos de rol*. Essas informações foram certamente um ponto de partida para a planificação das atividades das minhas aulas porque um professor deve ouvir o aluno, no sentido de descobrir as atividades e temas preferidos.

A segunda parte do questionário estava orientada mais especificamente para a competência da Expressão Oral. Pretendia saber de que forma os discentes participavam nas

aulas ou por que razões não o faziam; em que sentiam mais dificuldades na expressão oral e que estratégias utilizavam para superar essas mesmas dificuldades.

4. *Participo na aula de Espanhol:*

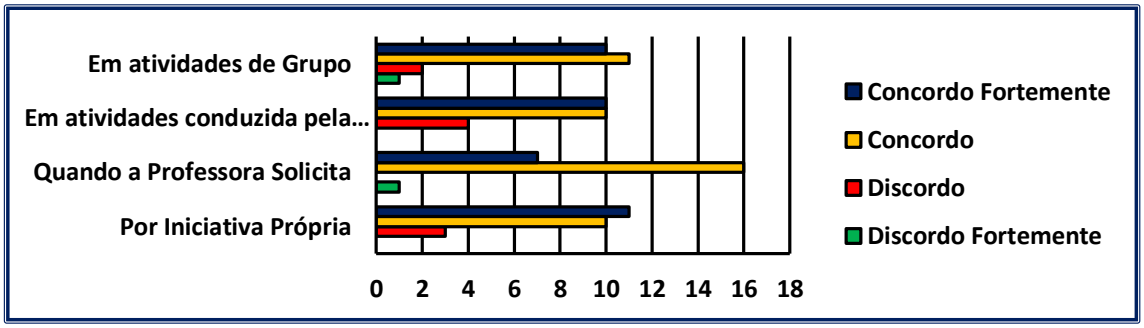


Gráfico 4: Resultados do questionário diagnóstico - Participação

5. *Por vezes, não participo na aula de Espanhol por:*

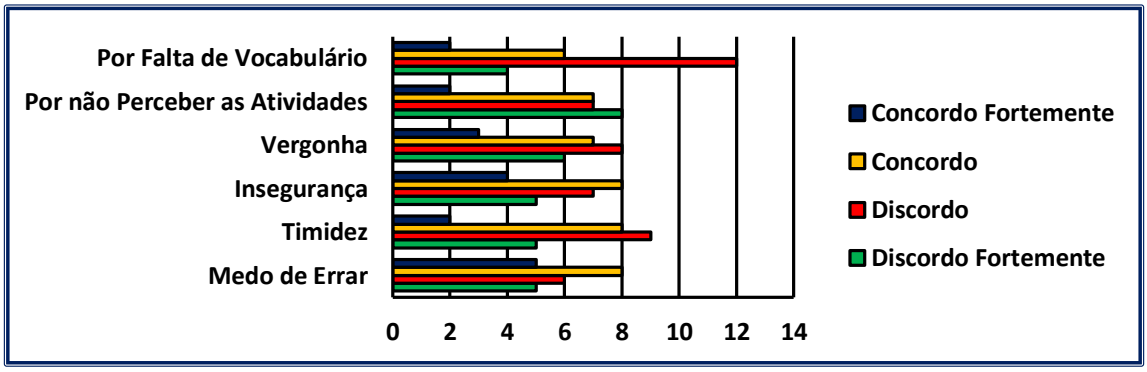


Gráfico 5: Resultados do questionário diagnóstico - A não participação

Relativamente à participação, os alunos evidenciaram claramente que não participam de uma forma espontânea, mas sim, quando solicitados pelo professor. E também demonstraram a sua preferência em participar em atividades de grupo ou em atividades conduzidas pelo docente. Além disso, a maioria dos alunos admitiu não participar nas aulas por ter falta de vocabulário. Assim, percebi que seria muito importante, seguir o método do *Enfoque por tareas,* para dotar os alunos dos conteúdos sociolinguísticos e léxicos necessários, para a preparação e elaboração da *Tarea final,* que consistiria, quase sempre, numa atividade de interação oral. As restantes respostas distribuíram-se de forma equivalente pela vergonha, insegurança, timidez e medo de errar.

6. *Na oralidade sinto mais dificuldade:*

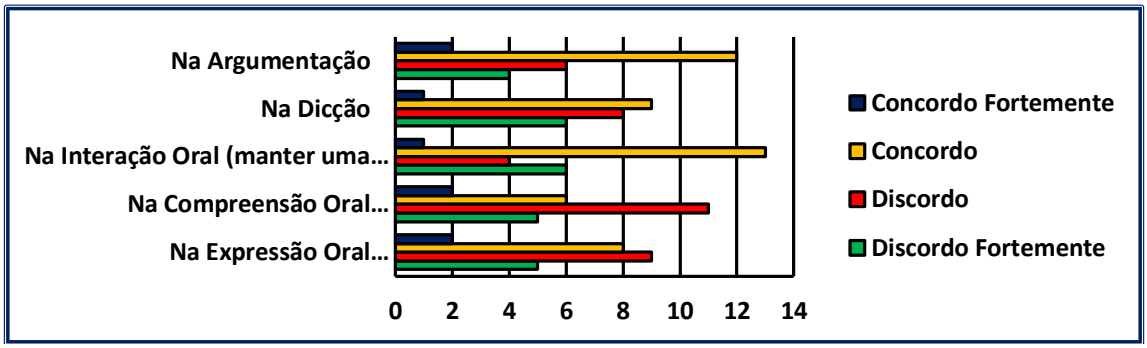


Gráfico 6: Resultados do questionário diagnóstico - Dificuldades na oralidade

Por fim, os resultados revelaram, claramente, que a maioria dos discentes sentia mais dificuldades na Interação Oral. Nessa altura, percebi que teria pela frente um grande desafio.

Para colmatar essa dificuldade, a maioria do grupo recorre às seguintes estratégias: pede a um colega para esclarecer a sua dúvida e só depois pergunta ao professor para repetir as instruções dadas. Ou então, simplifica o que quer dizer ou recorre à Língua Materna.

7. *Quando sinto dificuldades na compreensão/expressão oral:*

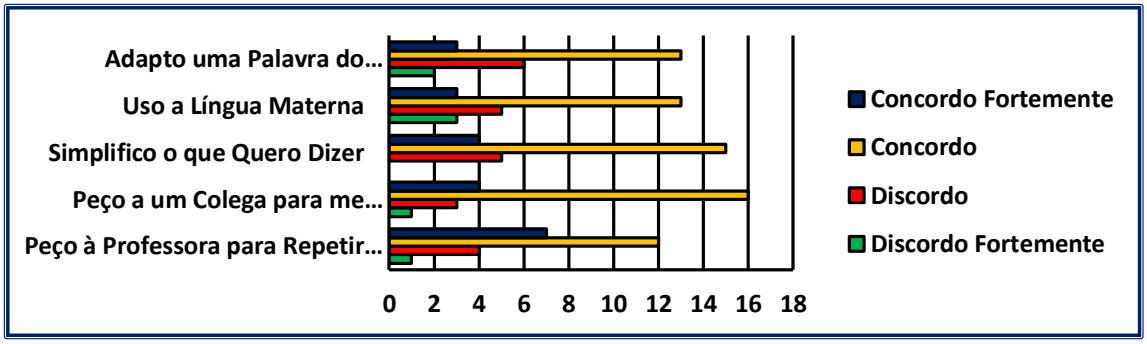


Gráfico 7: Resultados do questionário diagnóstico - Estratégias utilizadas

Fazendo uma análise às tipologias de atividades e modos de trabalho que os aprendentes preferiam, pude concluir que a maioria gosta de fazer trabalhos em grupo e de aulas com materiais áudio e vídeo. Além disso, depois de analisar os dados obtidos sobre as perceções dos alunos, acerca da oralidade nas aulas de Espanhol, também pude concluir que os alunos consideram importante trabalhar a oralidade na aula de língua e não demonstram muito receio em falar em espanhol. Nesse sentido, os questionários foram importantes, na medida em que me ajudaram a conhecer melhor o grupo, ao nível do tema que pretendia desenvolver, na minha intervenção, assim como, na definição de estratégias de ação.

1.2.3 Documentos orientadores da prática didático-pedagógica

Para a contextualização do projeto torna-se necessário consultar alguns documentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem no que às línguas diz respeito, nomeadamente, três documentos reguladores oficiais: o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*, o *Plan Curricular del Instituto de Cervantes* (PCIC) e o *Programa Nacional de Espanhol do Ensino Secundário 10º ano – iniciação* (PN).

A relevância do tema escolhido, a interação oral orientada para a ação, está presente nas orientações vindas do Ministério da Educação, pois o Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, define como paradigma metodológico na aula de Espanhol Língua Estrangeira "uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas." (FERNÁNDEZ, 2001:3). Além disso, define como objetivos gerais "interagir de forma compreensível em situações de comunicação conhecidas, utilizando frases simples e usuais" e "produzir oralmente mensagens relacionadas com os seus interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares." (FERNÁNDEZ, 2001:8). Nesse sentido, se pretendemos que a comunicação oral seja a nossa meta final, deveremos levar os discentes a participar oralmente na língua estrangeira, realizando tarefas e proporcionando-lhes situações de comunicação tão autênticas quanto possível. Nesse seguimento, o Programa de Espanhol refere que "não se pode dedicar a aula a tratar aspectos descritivos sobre a língua ou a apresentar actividades pseudo-comunicativas e negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior. (...) É, portanto, importante propiciar aos alunos actividades de comunicação real (...) e oferecer muitas oportunidades para manter uma interação oral que se pareça o mais possível com a que ocorre na vida real e entre os falantes de espanhol." (FERNÁNDEZ, 2001:21).

Esta ênfase do desenvolvimento da competência comunicativa oral está inscrita no QECR, precisamente numa abordagem orientada para contextos da vida real, que defende que os aprendentes de "uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de actuação específico" (CONSELHO DA EUROPA, 2001:29). O Quadro ressalta, igualmente, a importância da interação oral na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, abordando os diversos fatores que esta implica, dizendo que "Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na

aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação." (CONSELHO DA EUROPA, 2001:36).

O Quadro também prevê o desenvolvimento de tarefas comunicativas que preparem os discentes para interagir em diversos domínios, sejam eles privado, público, profissional ou educativo. Alguns exemplos de atividades que estimulam a interação oral e que estão presentes no QECR são "as transações, discussão informal/formal, conversa informal, o debate e a cooperação prática com vista a um fim específico." (CONSELHO DA EUROPA, 2001:112). Pretende-se que estas atividades potenciem a compreensão e expressão orais do discente e, ao mesmo tempo, potenciem a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, através de uma avaliação do seu próprio desempenho e um levantamento das suas principais dificuldades na execução das tarefas propostas pelo professor. Isto preconiza um papel ativo do discente no seu próprio processo de aprendizagem, de forma a desenvolver e promover eficazmente a sua competência comunicativa.

Também o Instituto de Cervantes, através do *Plan Curricular del Instituto de Cervantes*, enaltece este aspeto, visto que nos seus objetivos gerais, preconiza o discente "como agente social, (...) capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción oral", "como *hablante intercultural*, que há de ser capaz de (...) establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes" e, por último, "como *aprendiente autónomo*, que há de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje" (PCIC, 2006:74).

Nesse sentido esta intervenção pedagógica procurou desenvolver a fluência dos alunos, visto que falar é muito mais do que formular frases gramaticalmente corretas e pronunciá-las. Aprender a falar uma língua é um verdadeiro desafio e um processo que necessita de ser pensado e desenvolvido. Contudo, como referi anteriormente, a oralidade é uma destreza pouco promovida e até negligenciada na sala de aula. Como afirma Giovannini, "La expresión oral es una destreza poco valorada, quizá porque se da por supuesto el que todos hablamos, y que, con la práctica y desarrollo de otras destrezas o competencias, ésta ya está adquirida; sin embargo, conocer la morfología de los pasados no implica poder relatar a unos compañeros lo que sucedió el domingo pasado" (GIOVANNINI, 1996:49). Assim, foi necessário definir estratégias de intervenção explicitamente dirigidas à interação oral, sendo este o principal motivo do desenvolvimento deste projeto de intervenção – dotar os aprendentes da língua de ferramentas

linguísticas funcionais que os preparem para a *vida real* como seres que trocam informação, interagem e, sobretudo, comunicam.

1.2.4 Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias de investigação

A interação oral envolve diversos processos, não só ao nível de competências de receção e produção, mas também no que concerne a eficácia da transmissão de mensagens orais. Saber comunicar oralmente é um aspeto crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira, e, por sua vez, saber interagir é muito importante para haver uma comunicação eficaz. Logo, é essencial dotar os alunos de competências ao nível da compreensão e da expressão oral, para que possam usá-las corretamente em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, as questões de investigação que se colocam neste projeto de intervenção são as seguintes:

- Que competências revelam os alunos no âmbito da interação oral?
- Que consciência têm os alunos das suas competências e dificuldades no âmbito da oralidade?
- Que estratégias usam os discentes na sala de aula para desenvolver a competência da comunicação oral e resolver as suas dificuldades?
- Que estratégias podem ser implementadas para desenvolver a competência de comunicação oral dos estudantes?
- Que propostas metodológicas podem ser adotadas para potenciar a oralidade dentro da sala de aula de Espanhol Língua Estrangeira?

Assim, seguindo as questões propostas para a realização deste projeto de intervenção pedagógica, enumero os seguintes objetivos:

1. Observar as competências de comunicação oral evidenciadas pelos discentes, incluindo a perceção das suas próprias capacidades e dificuldades.

2. Promover atividades de interação oral dentro da sala de aula de forma significativa e funcional, passíveis de serem transferidas para contextos reais.

3. Fomentar atividades que promovam a autonomia do aluno e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, bem como a sua consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação.

4. Avaliar os resultados das atividades refletindo sobre o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral dos discentes e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

Foi importante dotar os alunos de competências comunicativas, mais precisamente ao nível da oralidade, de forma a capacitá-los para atuar em vivências e situações diversificadas do seu quotidiano. E este foi o principal foco de intervenção – propor aos discentes atividades que potenciassem uma aprendizagem da língua virada para a ação, desenvolvendo a sua comunicação oral e a sua autonomia na aprendizagem.

A seguir, são especificadas as estratégias pedagógicas e investigativas implementadas, para responder aos objetivos do presente projeto de intervenção, que assentaram num conjunto de princípios orientadores do desenvolvimento da comunicação oral. Num primeiro momento, sendo necessário delinear estratégias de investigação e criar instrumentos de recolha de informação para posterior análise, foram objeto de análise o Plano de Atividades da turma, o Projeto Educativo da Escola, a Planificação Anual da disciplina de Espanhol Iniciação e o questionário inicial, elaborado pelo núcleo de estágio, fornecido aos alunos no início do ano letivo.

Posteriormente, foram desenvolvidas atividades de cariz comunicativo que impulsionassem uma aprendizagem significativa para o discente e que favorecessem a utilização da língua em contextos reais. Pretendeu-se que a aprendizagem da língua tivesse como objetivo a utilização da mesma em contextos do quotidiano, e por isso, a interação em contexto de sala de aula devia ser tão aproximada quanto possível da *vida real*. Procurou-se o desenvolvimento de atividades centradas no aluno e orientadas para a ação, na medida em que se considera que "trabajar la destreza de interacción oral supone preparar a un estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera de clase, en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje de cualquier hablante, donde existirá una razón social y personal para hacerlo." (GARCÍA, 2000:176).

As atividades promovidas tiveram como principal objetivo plasmar o uso da língua através de, nomeadamente, a visualização de vídeos; a audição de ficheiros áudio; a utilização de materiais autênticos e a exploração e interpretação de imagens. Foram privilegiadas atividades de natureza colaborativa como trabalho de pares; de grupo; debates; *juegos de roles*; a participação direta em interação comunicativa autêntica; a dramatização e jogos, de forma a estimular o diálogo, a troca de opiniões e a participação de todos os alunos. O trabalho de grupos e pares é muito recomendado como processo de aprendizagem interacional, na medida em que explora a capacidade de iniciativa, promove a cooperação dos discentes, estimula o interesse e responsabiliza o aprendente pelas suas tarefas.

Além disso, de forma a envolver os discentes em atividades motivadoras, o docente teve em conta "as referências, expectativas, interesses diferentes dos alunos, já que se trata de um público com uma existência cultural e sociológica, diferente e que tem de ser tida em conta" (ANDRADE & SÁ, 1992:61). Nesse sentido, também o Quadro faz menção à necessidade de se contemplarem fatores afetivos, como a motivação e o próprio envolvimento na aprendizagem de uma língua estrangeira, referindo que "é provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais- promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente" (CONSELHO DA EUROPA, 2001:222).

Este projeto de intervenção pretendeu também promover a autonomia do aluno, tal como defende o QECR que sublinha a importância de "promover métodos de ensino das línguas vivas que reforcem a autonomia, a independência de pensamento, de juízos críticos e de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade."(CONSELHO DA EUROPA, 2001:22). Assim, a exploração didática das tarefas de interação oral teve como objetivo potenciar uma postura ativa por parte do aprendente, uma vez que este teve de formular hipóteses; levantar dúvidas/questões; participar em contextos de comunicação oral e ativar os seus próprios mecanismos de aprendizagem.

Ao longo da intervenção pedagógica foi aplicado um questionário de autorregulação em alguns momentos da mesma para que os alunos refletissem sobre a sua aprendizagem e sobre a eficácia do seu desempenho, e para que o docente pudesse reavaliar e desenhar novas atividades e promover novas estratégias de aprendizagem, se necessário. Com esta estratégia de recolha de informação pretendia-se observar a evolução dos discentes ao longo do projeto assim como identificar as principais dificuldades que enfrentam na interação/expressão oral. No final da intervenção foi elaborado um último questionário para que os aprendentes refletissem sobre a contribuição deste projeto assim como das estratégias/atividades aplicadas na sua aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira.

De seguida, apresenta-se no quadro 1, uma síntese das estratégias deste Projeto de Intervenção, indicando-se a sua relação com os objetivos e o tipo de informação recolhida para a avaliação da respetiva experiência.

Quadro síntese dos Objetivos e das Estratégias de Investigação

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher
1. Observar as competências de comunicação oral evidenciadas pelos discentes, incluindo a perceção das suas próprias capacidades e dificuldades.	• Observação de aulas prévias à intervenção. • Questionário inicial aos alunos.	• Perceções dos alunos sobre a oralidade. • Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos aprendentes.
2. Promover atividades de interação oral dentro da sala de aula de forma significativa e funcional, passíveis de serem transferidas para contextos reais.	• Atividades didáticas de promoção da interação oral. • Grelhas de observação e registos reflexivos do professor.	• Desempenho dos discentes nas atividades didáticas propostas.
3. Fomentar atividades que promovam a autonomia do aluno e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, bem como a sua consciencialização para a utilização de estratégias de comunicação.	• Questionários de autorregulação das atividades didáticas implementadas.	• Perceções dos alunos sobre as tarefas concretizadas e a sua prestação.
4. Avaliar os resultados das atividades refletindo sobre o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de comunicação oral dos discentes e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.	• Questionário final aos discentes para aferir o impacto do plano de intervenção.	• Desempenho dos alunos nas atividades realizadas ao longo do plano de intervenção e reflexão sobre os resultados.

Quadro 1: Síntese dos objetivos e das estratégias de investigação

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

2.1 Implementação do projeto.

No presente capítulo, apresento sumariamente os passos que segui na implementação do meu projeto, relacionando-o com os objetivos inicialmente apresentados. É minha intenção descrever os procedimentos que adotei ao longo do ano letivo, procurando dar mais ênfase aos momentos que estiveram diretamente relacionados com a implementação do meu projeto. Seguidamente, saliento o que julgo ter sido mais significativo de acordo com o tema do meu projeto, no entanto, parece-me imprescindível, realçar, que o processo de aprendizagem decorreu, de todas as atividades que promovi e que explorei, para que os alunos pudessem mobilizar, transferir e aplicar os conhecimentos adquiridos, no produto final, a interação oral. Com efeito, o desenvolvimento do meu projeto pautou-se pela preocupação constante em abordar as diversas competências (compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão escrita e expressão/interação oral) de uma forma abrangente, interligada e equilibrada.

De acordo com o *Enfoque por tareas*, o aluno desempenha atividades prévias - *Pre tarea/Tareas posibilitadoras* – que o conduzirão à realização de uma tarefa final em que utilizará os elementos trabalhados e explorados nas etapas anteriores. Assim, de forma a desenvolver a competência comunicativa oral dos alunos, desenhei, para cada aula, uma ficha de trabalho que seguisse esta metodologia com esses passos: as pre-tarefas e as tarefas possibilitadoras que propus aos aprendentes tinham como objetivo facilitar a concretização da tarefa final e, desta forma, desenvolver não só as suas competências linguísticas e culturais, como também, as competências orais e sociais. Por isso, as atividades desenhadas deverão ser analisadas, como um conjunto, para chegar a um fim - a tarefa final - e não, como atos isolados.

Para isso, foi necessário desenhar atividades lúdicas com enfoque na interação oral e na regulação da mesma, uma vez que o manual escolar adotado me pareceu insuficiente no que diz respeito a esta tipologia de atividades, centrando-se prioritariamente na análise de texto e na resolução de exercícios gramaticais, o que não favorece a aprendizagem da língua numa perspetiva comunicativa atual, nem concede ao aluno um papel central na reflexão sobre a sua aprendizagem. Deste modo, torna-se necessário:

> Traçar alguns planos de intervenção para além do manual, incluindo a seleção ou elaboração de outros materiais que expandam, complementem ou, se necessário, contrariem as orientações nele propostas. É sobretudo nesse sentido que o professor poderá apropriar (tornar próprio) o manual que utiliza e não apensa ser dele proprietário ou, pior ainda, ser por ele apropriado. (VIEIRA, 1999:539)

Além disso, em cada sequência didática, apresento uma breve apreciação feita, por um lado, a partir dos registos da minha reflexão/autorregulação, elaborada após cada aula lecionada. Para isso, elaborei, com a colaboração da professora estagiária, Mariana Pereira, uma grelha que me orientasse no processo de reflexão e autorregulação da minha prática-docente. Essas grelhas foram elaboradas de acordo com os exemplos presentes na obra de REIS, 2011, tendo as mesmas sido adaptadas à nossa prática pedagógica (Anexo 2). Embora apresente os pontos fortes, concentro, também, a minha atenção nas debilidades da minha intervenção, com o intuito de melhorar e encontrar propostas alternativas para desenvolver nas aulas seguintes. Estas análises reflexivas permitiram-me reformular, sempre que o considerei necessário, as estratégias inicialmente previstas no sentido de as adequar às necessidades dos aprendentes e contribuir para a melhoria do meu desempenho profissional.

Por outro lado, esta avaliação da implementação do plano fundamenta-se nos resultados dos inquéritos de autorregulação aplicados após algumas sequências didáticas lecionadas. Além de poder retirar algumas conclusões sobre o meu desempenho ao longo da intervenção pedagógica, procurei dar aos discentes a oportunidade de refletirem sobre as atividades realizadas e experienciadas, sobre o seu desempenho e grau de envolvimento nas tarefas propostas e sobre as dificuldades encontradas. Para construir as grelhas de autorregulação, baseei-me no material didático - *Aprender para falar... Falar para aprender* - desenvolvido por Manuel da Costa e Maria Barreiro para os Cadernos 5 do Grupo de trabalho – Pedagogia para a Autonomia (Vieira, 2008:8), adaptando as grelhas para uma turma de Espanhol Iniciação.

Para ilustrar o trabalho realizado, em cada unidade, anexo a este relatório, alguns materiais didáticos, construídos por mim, para cada sequência.

2.2 Sequências didáticas e respetivas avaliações

2.2.1 Sequência didática: *¡Cuando sea grande!*

Pré-tarefa: *¿Dónde trabajan estas personas?*

A sequência didática, subordinada ao tema *"Las profesiones"*, teve como principal objetivo, fornecer aos alunos conhecimentos lexicais e funcionais necessários à concretização das futuras tarefas. Como atividade introdutória, procedi à explicação de um jogo que se intitulava *¿Dónde trabajan estas personas?* . O objetivo inicial desta atividade era ativar o léxico relacionado com as profissões, tema abordado, na sessão anterior, pela professora estagiária, Mariana Pereira. Assim, procedi à distribuição de uma ficha de trabalho chamada *¡Cuando sea grande!* (Anexo 3), na qual, num primeiro momento, os aprendentes realizaram o primeiro exercício em pares. Pretendia-se com esta primeira atividade, que os discentes associassem as profissões indicadas na ficha, ao nome do seu respetivo local de trabalho (*El mecánico trabaja en el taller; La secretaria trabaja en la oficina...*). Para proceder à correção do exercício, dividiu-se a turma em dois grandes grupos e cada um elegeu um representante. O aluno nomeado, pela sua equipa, recebeu uns cartões com as cores alusivas ao grupo que representava, nos quais estavam registados os nomes dos locais de trabalho. Em seguida, com o apoio visual da projeção da atividade no quadro, cada representante teria de colocar, por cima da imagem de cada profissão, o cartão do seu respetivo local de trabalho. No final, ganhava a equipa que acertasse o maior número de respostas. Nesta primeira atividade, os alunos foram muito participativos e aderiram com entusiasmo ao jogo.

Tendo em conta o *perfil* pouco empenhado da turma, para tornar a aula mais dinâmica e despertar o interesse do grupo pelo tema, propus aos alunos, uma atividade lúdica para consolidar o léxico visto, que consistia em adivinhar uma profissão, ou um local de trabalho, através da mímica. Procedeu-se da seguinte maneira: dividiu-se a turma em dois e, de forma alternativa, um membro de cada grupo iria representá-los. Para iniciar o jogo, um aluno retirou um cartão, de um pequeno saco, no qual estava escrito uma profissão ou um local de trabalho. Ambos os jogadores tinham de fazer, ao mesmo tempo, a mímica dessa mesma profissão sorteada e, ganhava a equipa, que adivinhasse primeiro e que tivesse o máximo de respostas certas no final.

O caráter competitivo do exercício propiciou uma interação bastante participativa e animada. No final da atividade, sublinhei a importância da linguagem não-verbal, na interação oral, principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira. Disse-lhes que quando sentíssemos dificuldades em comunicar, nessa mesma língua, poderíamos recorrer à linguagem não-verbal como estratégia comunicativa. Além disso, o caráter lúdico das atividades propostas conduziu a quebrar o silêncio e a fomentar a interação em contexto de sala de aula. Despertar sentimentos nos alunos é, sem sombra de dúvida, uma estratégia profícua que os envolve integralmente na aula. Silenciando-se a fala, realçou-se a funcionalidade comunicativa da linguagem corporal e proporcionou-se um momento único de diversão com o aprender e o socializar.

Tarefa 1: *Cualidades y actitudes*

Deu-se seguimento à segunda atividade que consistia em identificar as qualidades e atitudes necessárias para exercer determinadas profissões. Dando o exemplo, conversei com os alunos acerca da minha profissão: "*Yo soy profesora de español. Para ser un buen profesor de español, hay que ser organizado y comunicativo, hay que saber escuchar, hay que tener mucha paciencia y ser muy creativo".* No ato da produção oral, o discente deveria utilizar, de forma indutiva, a expressão de necessidade *"hay que"*, assim como o uso das estruturas gramaticais "*muy/adjetivo"* e "*muho/substantivo"*.

Num primeiro momento, os estudantes trabalharam individualmente, e, em seguida, expuseram as suas opiniões à turma acerca da caracterização das diversas profissões. Esta interação oral, em grupo, permitiu, também, a introdução dos conetores "*Y además; Sí/No, pero..."* utilizados pelos alunos para exporem e debaterem os seus pontos de vista. Para concluir, entre pares, os aprendentes deduziram e escreveram as suas próprias regras para o uso da expressão da necessidade "*hay que*" e o uso distinto de "*muy/mucho*". Assim, estes foram encorajados a tomarem um papel ativo na sua própria aprendizagem e, deste modo, desenvolverem competências sociais e de comunicação. Nesta fase, o meu papel consistiu apenas em orientar e moderar, pois pretendia que os aprendentes desenvolvessem estratégias de aprendizagem autónoma que os levassem a refletir sobre as novas estruturas necessárias ao seu objetivo comunicativo imediato.

TAREA 1: CUALIDADES Y ACTITUDES

1. ¿Qué cualidades crees necesarias para dos de estos trabajos? Coméntalo con tus compañeros y con tu profesora. Fíjate en el ejemplo.

- Para ser un buen abogado hay que tener mucha experiencia.
- Sí. Y, además, hay que saber escuchar.
- Sí, pero sobre todo hay que tener mucha paciencia.

In *Gente* (2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

Ser una persona (muy)...

amable / organizada / dinámica / creativa / fuerte / comunicativa / justa / creativa / comprensiva...

muy +

Estar...

dispuesto a viajar /acostumbrado a trabajar en equipo / en buena forma...

Saber...

escuchar / mandar / convencer / comunicar...

informática / idiomas / matemáticas...

Tener...

mucha experiencia / un título universitario / buena presencia / mucha paciencia / carné de conducir / mucha fuerza / espíritu aventurero...

mucha +

Figura 1: Atividade de Interação Oral - *"Cualidades y actitudes"*

Tarefa 2: *Profesiones interesantes, aburridas, seguras, peligrosas...*

Dando continuidade à atividade anterior, pretendia-se com o presente exercício de interação oral, que o grupo expressasse a sua opinião sobre os aspetos positivos e negativos de algumas profissões. Para isso, na própria ficha de trabalho, os alunos dispunham do vocabulário necessário para referir-se aos aspetos positivos/negativos, de quatro profissões, à sua escolha. Para facilitar a compreensão do exercício, combinei parte do léxico presente no quadro da ficha, dizendo: - *"¿Quiénes tienen un trabajo muy creativo? – Los músicos.* ; *¿Y quiénes tienen una profesión peligrosa? – Los policías".* Inicialmente, os alunos trabalharam de forma individual, completando o seu quadro de acordo com a sua opinião. Depois, entre todos, solicitou-se que interagissem e partilhassem as suas respostas, concordando ou não, com a opinião dos seus colegas.

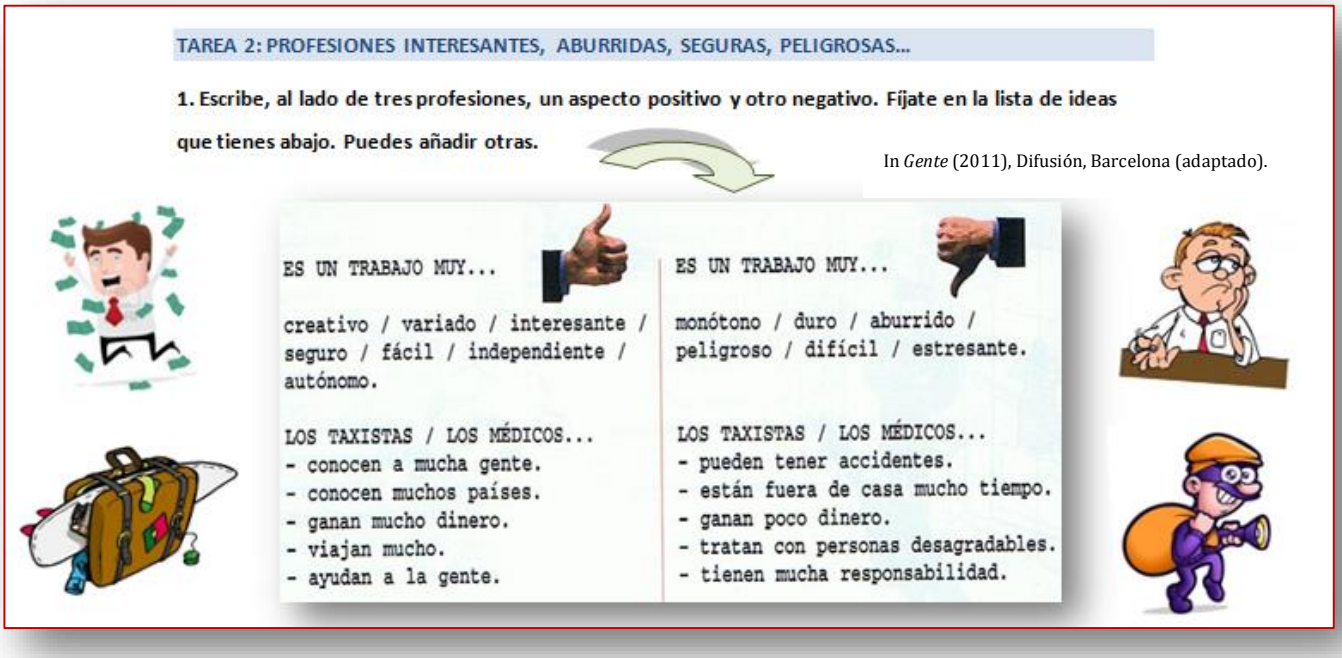


Figura 2: Atividade de Interação Oral - *"Profesiones interesantes, aburridas, seguras, peligrosas..."*

Nesta atividade era meu principal objetivo, proporcionar breves momentos de debate, através da interação oral, na qual, os aprendentes eram solicitados a exprimir o seu acordo ou desacordo da opinião contrária, recorrendo para o efeito a várias estruturas tais como "*Estoy de acuerdo/No estoy de acuerdo/Para mí/ Yo creo que/ Yo también creo que...*". Este conteúdo funcional não foi alvo de nenhuma explicação adicional. Através da prática e com a ajuda da gramática implícita que possuíam, pretendia-se, deste modo, que o aluno fosse capaz de levar a cabo esta função comunicativa. Desta forma, procurei garantir que a interação oral que se queria o mais espontâneo possível, não fosse interrompida por explicações gramaticais, manifestamente desnecessárias. Por este motivo, escolhi apenas as estruturas simples ou orações que exigissem apenas o uso do indicativo.

Figura 3: Atividade de Interação Oral - *"Las profesiones com aspectos positivos y negativos"*

Tarefa 3: *Las profesiones preferidas de los más pequeños*

Em seguida, procedeu-se à visualização de um vídeo intitulado "*Las profesiones preferidas de los más pequeños*" (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=Fq2Ijp5s_P4). O objetivo desta atividade de compreensão audiovisual era ativar o léxico das profissões e as suas respetivas caraterísticas. Durante a atividade, os alunos tinham de preencher um quadro a partir das seguintes informações: "*las profesiones preferidas de los chicos y de las chicas y por qué motivo eligen esas profesiones*" (Anexo 3). Após o visionamento do documentário, perguntei-lhes qual era o tema da reportagem; quem eram os intervenientes; se identificavam-se, de alguma maneira, com os desejos das crianças e se na sua infância tinham tido os mesmos sonhos, relativamente, às suas futuras profissões. Após esta pequena interação, francamente positiva, entre professor e alunos, procedeu-se oralmente à correção do questionário.

Todas as atividades anteriores serviram de *tareas intermediarias* para a realização da *tarea final*. Estas foram imprescindíveis para que o aluno recebesse o *input* necessário para a próxima atividade, e para que fossem ativados alguns conhecimentos prévios e outros relacionados com a sua experiência.

Tarefa Final: *Cuando sea grande...*

Finalmente, para concluir a sequência didática, procedeu-se à leitura de duas tiras de banda desenhada. A primeira, retratava a história de um jovem com planos para o futuro, tais como, concluir o Ensino Secundário, ingressar no Ensino Superior e, por fim, ganhar muito dinheiro. A segunda, apresentava os desejos da famosa personagem espanhola, *Gaturro*, que aspirava a uma *orientación vacacional* em vez de uma *orientación vocacional*. Após a leitura, perguntei-lhes: "*¿Y tú?, ¿Qué te gustaría ser de mayor?, ¿Por qué razón?, ¿Tienes las características necesarias para ejercer esa profesión?, ¿Tienes planes para el futuro?, ¿Os parece la vocación más indicada para vuestro compañero?*". Para responder, os alunos utilizaram algumas das formas, presentes na ficha, para expressar os seus desejos sobre o seu futuro: "*De mayor, quiero ser; Yo quiero ser; A mí me gustaría ser...porque...; Creo que María no tiene las características necesarias para ser abogada*" e aplicaram o léxico das características das profissões adquirido nas atividades anteriores.

2.2.1.1 Avaliação da sequência didática

De uma forma geral, considero que as atividades introdutórias de motivação, assim como os exercícios relacionados com a aquisição do léxico e dos conteúdos funcionais abordados, ao longo desta unidade, decorreram bastante bem. Creio que os aprendentes fizeram intervenções relevantes e dinâmicas, conforme era pretendido e desejável, nas atividades de interação oral. Quando os estudantes têm a perceção de que as atividades em que se encontram envolvidos são importantes para os seus interesses e objetivos de vida, e quando se sentem valorizados e aceites, estes percebem que podem contribuir para o seu próprio processo de aprendizagem. Um outro aspeto positivo que quero salientar é, o facto, do debate de ideias sobre *¿Qué te gustaría ser de mayor?,* ter promovido momentos de reflexão e atitudes de colaboração entre os alunos e de ter criado um espaço para que pudessem expressar a sua opinião. Estes diálogos proporcionaram uma interação bastante profícua entre os aprendentes, uma vez que tiveram a oportunidade de discutir e partilhar as suas visões sobre um tema atual e do seu interesse futuro.

Utilizei sempre estratégias de reforço positivo e de correção construtiva de modo que o discente tomasse consciência que, como afirma Bianchini:

> A correção, tal como o cometimento de erros, faz parte do processo de aprendizagem, portanto não priva o aluno de sua criatividade e confiança, pois a observação dos erros cometidos pelos aprendizes apresenta ao professor o tipo de input compreensível ao qual os alunos necessitam ser expostos. (2006:22)

No entanto, pude verificar, que um pequeno grupo demonstrou uma apatia desconcertante, no final da aula. Foi necessário chamar várias vezes a atenção desses alunos para estarem atentos às minhas explicações, de modo a conseguirem realizar todas as tarefas com sucesso. No entanto, apesar de, no início da sessão, terem sido definidas as regras de cumprimento de normas, nomeadamente aquando das atividades entre pares/grupos, alguns alunos tentaram desrespeitar o que foi estabelecido, sendo necessário partir para uma repreensão oral. Ocorrências que, infelizmente, são bastante frequentes no ensino secundário.

Com a distância, apercebo-me agora que, talvez, a atividade em si não fosse suficientemente motivadora, para os alunos mais "rebeldes", pois proporcionar uma interação oral não é suficiente para provocar muito entusiasmo em alunos jovens e desmotivados, pelo que deveria ter pensado em algo mais lúdico. É verdadeiramente difícil conseguir despertar o interesse, de uma forma abrangente, numa turma tão heterogénea e, creio poder dizer, que esta

dificuldade é inerente à prática do ensino. Nesse sentido, no futuro, teria de adotar novas estratégias para que o interesse desses alunos, em particular, crescesse.

Os dados recolhidos no final desta sessão foram escassos devido à maioria dos alunos não me terem entregue os questionários de autorregulação preenchidos. Tal facto deveu-se a ter pedido que respondessem ao questionário em casa e me entregassem na aula seguinte. Os discentes alegaram terem-se esquecido, pelo que só me pude guiar pela observação direta da aula.

2.2.1.2 Atividade Extra - Estratégias de Comunicação na Interação Oral

As estratégias de comunicação desempenham um papel muito importante nos processos de interação oral. No contexto educativo, estas estratégias possibilitam o desenvolvimento da competência estratégica dos discentes e as suas produções ao nível da compreensão e produção de mensagens adequadas a diferentes situações comunicativas. Ao promover estratégias de comunicação, estamos a desenvolver a competência de aprendizagem do estudante, sendo que, "El foco de interés de las estratégias de aprendizaje está en el aprendizaje de la lengua, y el de las estratégias de comunicación está en su uso" (PINILLA, 2000:55).

Essas estratégias são usadas aquando do aparecimento de problemas na comunicação, ao nível lexical, pragmático, gramático, fonológico e sociolinguístico e são mais visíveis nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo vistas como estratégias de compensação. Além disso, recorremos às estratégias de comunicação quando procuramos utilizar a língua da forma mais clara, eficiente e com o mínimo de esforço. Foi com este objetivo que apresentei aos alunos este tipo de estratégias, procurando desenvolver, ao mesmo tempo, a sua autonomia de aprendizagem das línguas e procurei com eles desenvolver este tipo de competência estratégica através da própria consciencialização do seu uso.

Tendo como ponto de partida, um material didático - *Aprender para falar...Falar para aprender* – desenvolvido por Manuela da Costa e Maria Barreiro para os Cadernos 5 do Grupo de trabalho – *Pedagogia para a Autonomia* (Vieira, 2008), baseei-me nas seguintes estratégias de comunicação:

- Usar gestos para se exprimir;
- Hesitar (hum) para ter tempo para pensar no que se vai dizer;
- Utilizar a língua materna;

- Inventar novas palavras;
- Tentar exprimir uma ideia de várias maneiras, com palavras conhecidas;
- Pedir ajuda ao interlocutor;
- Pedir ao interlocutor para repetir ou explicar melhor;
- Repetir o que se disse para o interlocutor perceber melhor.

Na fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, a competência comunicativa dos alunos é obviamente insuficiente. No campo da interação oral, o aluno de LE pode sentir dificuldades como: não ser capaz de expressar o que deseja e não entender o que ouve. Daí que o docente deva apresentar aos estudantes formas de ultrapassar os diferentes tipos de problemas comunicativos.

Nesse sentido, desenhei a seguinte atividade de forma a introduzir as diversas estratégias de comunicação existentes. Através de um vídeo, os aprendentes viram um falante, não nativo, a utilizar a língua espanhola e, a partir daí, teriam de identificar certos aspetos da língua que ocorrem quando a utilizamos em interação com alguém. Dando seguimento à Tarefa final, *Cuando sea grande*, na qual a maioria dos rapazes demonstrou o desejo de tornar-se num grande jogador de futebol, o vídeo (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=m7Pgy_oz2Vo) mostrava a entrevista de um canal espanhol a um jogador de futebol português, do Real Madrid, Fábio Coentrão. O jogador nortenho demonstrava claras dificuldades em falar espanhol, mas compreendia o que o jornalista lhe perguntava e assim como a mensagem geral que este pretendia transmitir.

Antes de visualizarem o vídeo, pedi aos discentes que identificassem algumas estratégias utilizadas pelo entrevistado para comunicar e ultrapassar as suas dificuldades. O grupo conseguiu identificar algumas estratégias, mesmo nunca tendo ouvido falar sobre elas anteriormente, tais como o recurso a palavras ou parte de palavras da língua materna; a invenção de novos vocábulos e alguma hesitação por parte do locutor. A reação dos discentes ao vídeo foi bastante positiva, não só porque o consideraram motivador, mas também porque se puderam dar conta que todos utilizamos estratégias de comunicação enquanto interagimos oralmente, mesmo uma grande estrela do futebol. De seguida, apresentei-lhes uma lista de estratégias às quais deveriam prestar atenção pois iriam preencher uma grelha com as estratégias utilizadas por Fábio Coentrão, após um novo visionamento da entrevista.

ENTREVISTA A FÁBIO COENTRÃO

1. Ahora, mira de nuevo la entrevista de Fábio Coentrão y apunta las estrategias comunicativas que utiliza.

Estrategias de Comunicación	Sí	No
Usar gestos.		
Usar la lengua materna.		
Utilizar el *portuñol*.		
Vacilar para tener tiempo para pensar (Hum).		
Decir las cosas de modo diferente para tener tiempo para pensar.		
Pedir ayuda.		
Pedir para repetir o explicar alguna cosa.		
Reformular para que el interlocutor entienda lo que fue dicho.		

Figura 4: Exercício - *"Estrategias de comunicación"*

No final da atividade, que os alunos realizaram sem dificuldade, propus ao grupo um pequeno momento de reflexão, ainda de acordo com o tema das profissões, no entanto, mais orientado para o mercado de trabalho. Tendo em conta a crise, que se vive em toda a Europa, e nomeadamente em Espanha, após o ensino secundário, ainda que muitos espanhóis queiram seguir a sua área vocacional, hoje em dia, a maioria preocupa-se com as reais saídas profissionais dos cursos superiores. Mais do que nunca, analisar as possibilidades reais, de encontrar um emprego, é fundamental antes de escolher qualquer licenciatura. Antes de procedermos à troca de opiniões, sobre o tema, os alunos visualizaram o seguinte vídeo, intitulado *La sorpresa*, alusivo aos jovens espanhóis emigrantes espalhados pelo mundo (disponível em http://www.youtube.com/watch?vqxu5W4bj4I8).

Após a visualização do vídeo, que emocionou grande parte dos estudantes, lancei a seguinte pergunta: *¿Una vocación o el paro? Cuál la mejor opción para los jóvenes portugueses.*

Durante a troca de opiniões, pedi-lhes que prestassem atenção às estratégias de comunicação que utilizavam com mais frequência e que recorressem às expressões de *acuerdo/desacuerdo* adquiridas nas aulas anteriores.

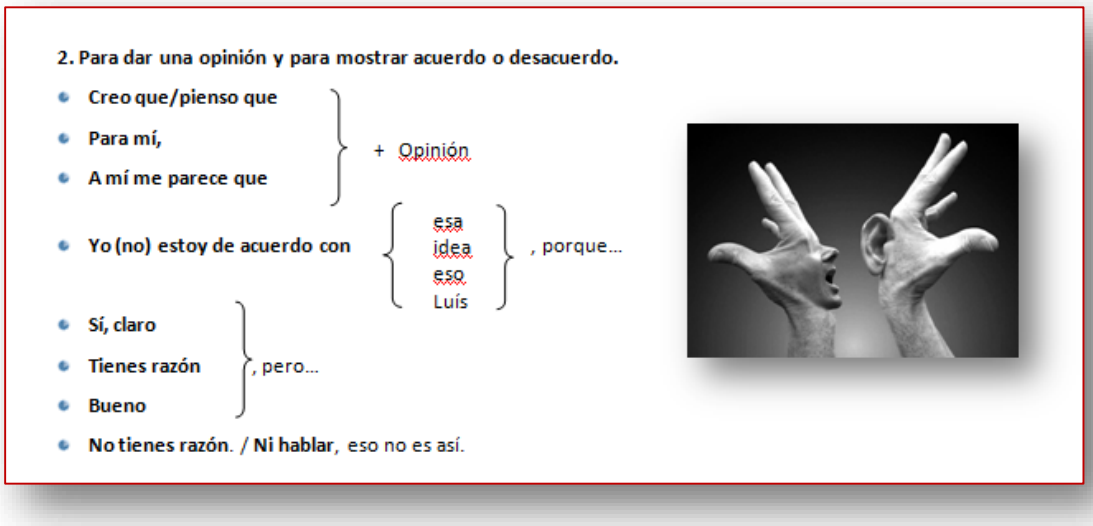


Figura 5: Esquema/Resumo - *"Dar una opinión y mostrar acuerdo o desacuerdo"*

No final da aula, através do registo das estratégias de comunicação que os discentes assinalaram e afirmaram usar durante a discussão, analisei as tabelas preenchidas por 20 alunos e pude concluir que o grupo, em geral, recorre a muitas estratégias, muito provavelmente devido ao baixo nível de língua que ainda possuem, visto que se encontram num nível A1. Pude, ainda, verificar, que as estratégias mais utlizadas são: usar gestos; recorrer à língua materna; hesitar para ter tempo para pensar e adaptar o português ao espanhol, inventando novas palavras.

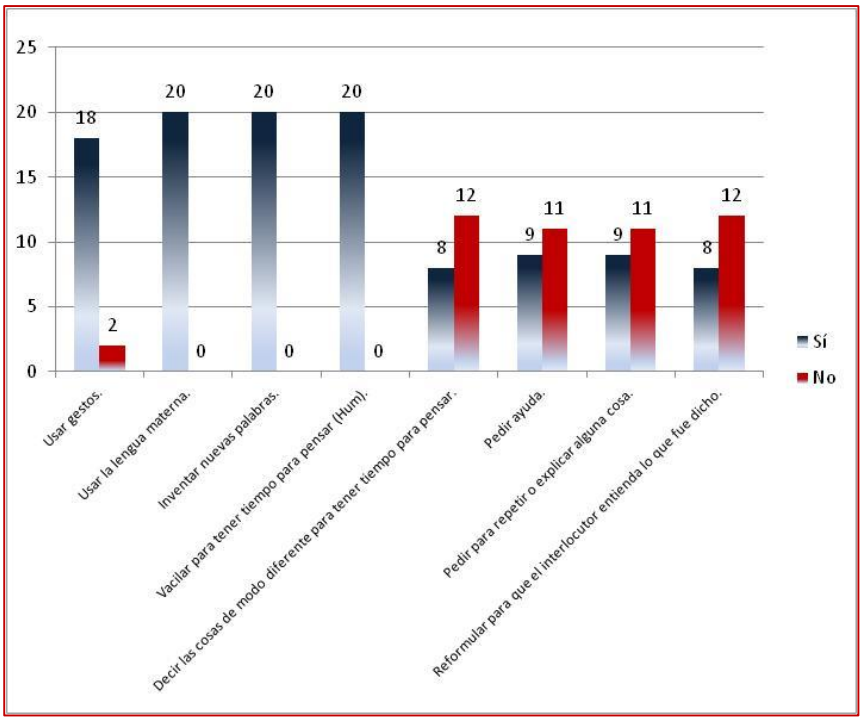


Gráfico 8: Estratégias de Comunicação do Grupo

De acordo com os comentários proferidos pelos alunos, no final da aula, creio que esta atividade lhes permitiu estar mais conscientes destas estratégias comunicativas e, portanto, posso concluir que a minha intervenção lhes possibilitou desenvolver este conhecimento metacognitivo da língua que desconheciam. Um outro aspeto positivo que quero salientar é o facto do debate de ideias sobre *¿Una vocación o el paro?* ter promovido, mais uma vez, momentos de reflexão entre o grupo e de ter criado um espaço para que pudessem expressar a sua opinião. Estes diálogos proporcionaram uma interação bastante profícua entre os aprendentes, uma vez que tiveram a oportunidade de discutir e partilhar as suas visões sobre temas atuais e do seu interesse, utilizando a Língua Espanhola.

2.2.2 Sequência didática: *El pueblo y la ciudad*

Pré-tarefa: ***¿Qué representan el pueblo y la ciudad para tu profe Betty?***

Esta segunda sequência didática, cujo tema era "*El pueblo y la ciudad*", foi introduzida com uma atividade lúdica e bastante motivadora. Informei os alunos, que tinha realizado um pequeno vídeo (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=cMl4C9bnaPs&feature=youtu.be) com várias fotos e palavras soltas, sobre os meus gostos pessoais, acerca da cidade e do campo. O seu principal objetivo era despertar o interesse e a curiosidade do grupo, assim como criar um clima harmonioso, descontraído e agradável, propício à partilha e à negociação do saber. O segundo objetivo consistia em introduzir um conteúdo funcional, o de expressar os seus gostos com os verbos "*gustar/interessar/fascinar".* Procedi à distribuição da ficha de trabalho e indiquei aos alunos o primeiro exercício, no qual, teriam de recolher informações precisas sobre os gostos da sua professora, utilizando as formas indicadas: "*Le gusta/an; le encanta/an...; le fascina/na".*

Antes de proceder à correção do exercício, por escrito, no quadro, perguntei ao grupo se tinha apreciado o vídeo e se teríamos pontos em comum. Aí, todos demonstraram imensa vontade de partilhar as suas impressões sobre o vídeo. Os comentários foram positivos e efusivos, e de alguma maneira, conseguiram identificar-se comigo, nalguns aspetos, da minha vida pessoal. E de facto, este foi um dos pontos fortes da aula, denotando-se claramente um crescendo ao longo da sessão.

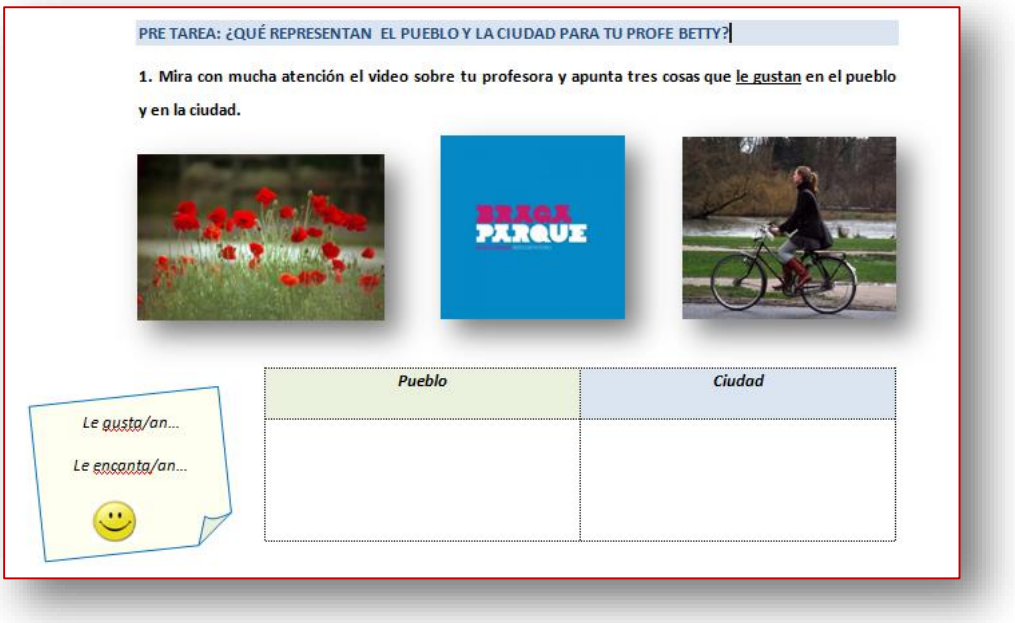
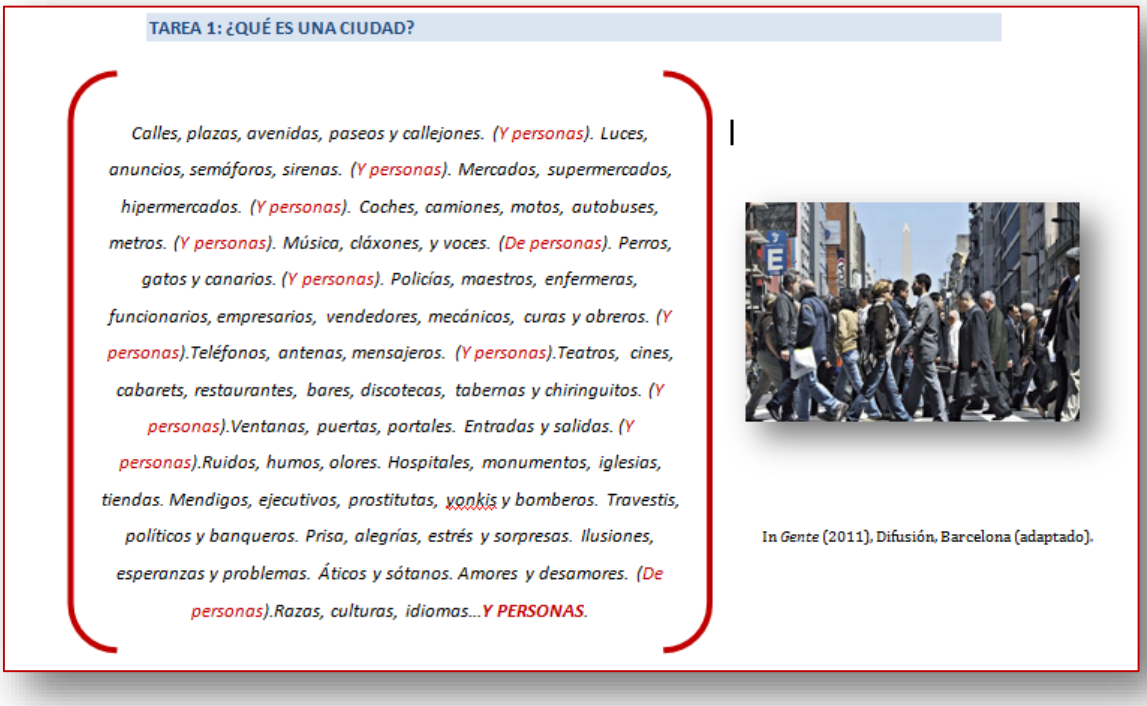


Figura 6: Atividade de Compreensão Audiovisual - *"El puebblo y la ciudad"*

Tarefa 1: *¿Qué es una ciudad?*

Num segundo momento, pedi aos alunos que lessem um texto intitulado "*¿Qué es una ciudad?"*. Este representa uma extensa resposta à pergunta do título. Com esta atividade de compreensão leitora, pretendi ativar de novo o léxico da cidade e criar um pequeno momento de reflexão sobre o tema. Antes da leitura, coloquei algumas questões ao grupo, tais como: "*¿Qué veis en la foto? ¿Qué están haciendo las personas? ¿Dónde están? ¿Cuál es la palabra que resalta del texto?".* Após a leitura, perguntei aos alunos o que lhes sugeria essa definição e pedi-lhes para eleger oito palavras, que na sua opinião, seriam as mais representativas do que é, na realidade, uma cidade. O momento de partilha e de interação entre os alunos foi bastante proveitoso.



TAREA 1: ¿QUÉ ES UNA CIUDAD?

*Calles, plazas, avenidas, paseos y callejones. (Y personas). Luces, anuncios, semáforos, sirenas. (Y personas). Mercados, supermercados, hipermercados. (Y personas). Coches, camiones, motos, autobuses, metros. (Y personas). Música, cláxones, y voces. (De personas). Perros, gatos y canarios. (Y personas). Policías, maestros, enfermeras, funcionarios, empresarios, vendedores, mecánicos, curas y obreros. (Y personas).Teléfonos, antenas, mensajeros. (Y personas).Teatros, cines, cabarets, restaurantes, bares, discotecas, tabernas y chiringuitos. (Y personas).Ventanas, puertas, portales. Entradas y salidas. (Y personas).Ruidos, humos, olores. Hospitales, monumentos, iglesias, tiendas. Mendigos, ejecutivos, prostitutas, yonkis y bomberos. Travestis, políticos y banqueros. Prisa, alegrías, estrés y sorpresas. Ilusiones, esperanzas y problemas. Áticos y sótanos. Amores y desamores. (De personas).Razas, culturas, idiomas…***Y PERSONAS***.*

In *Gente* (2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

Figura 7: Texto "*¿Qué es una ciudad?"*

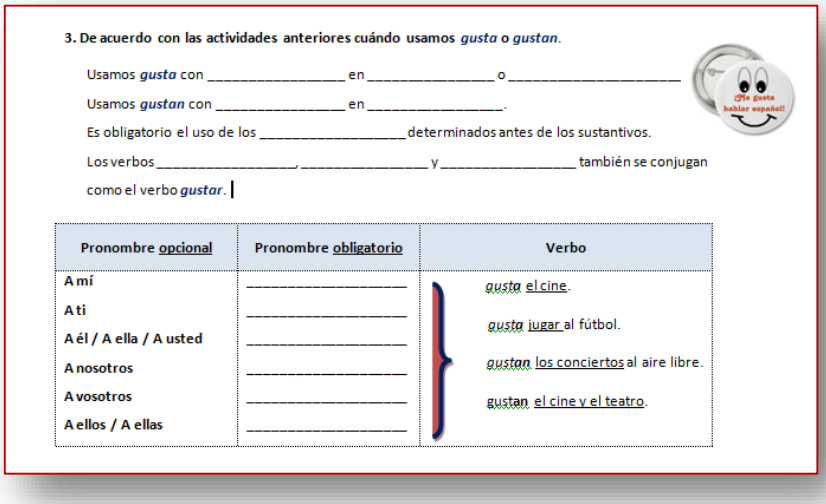
Tarefa 2: *¿Al cine o a tomar algo?*

Passámos então para a atividade seguinte: a projeção de um documentário intitulado *¿Al cine o a tomar algo?* e o preenchimento de um questionário sobre o mesmo. O objetivo inicial desta tarefa de compreensão audiovisual era ativar o léxico das lojas, dos estabelecimentos e dos passatempos da cidade e, principalmente, introduzir de novo, e de forma indireta, o uso dos

verbos "*gustar/interessar/fascinar",* que os discentes tinham utilizado na perfeição, na atividade inicial da sessão.

Após o visionamento do documentário, que retrata os tempos livres na cidade dos jovens madrilenses, coloquei algumas perguntas ao grupo, tais como: "*Cómo se intitula; dónde ocurre; si ya estuvieron en la respectiva ciudad española y de qué habla".* Em caso de dificuldade, animei os alunos a responder ou a explicar por outras palavras, que não as do vídeo, sendo o principal objetivo, transmitir a ideia geral do documentário. Este pequeno exercício interativo permitiu que, numa situação comunicativa, o aluno consiga reformular o seu discurso passando a ideia principal do que pretende transmitir. Após este pequeno diálogo, procedeu-se à correção do questionário que os alunos preencheram sem nenhuma dificuldade.

Em seguida, de acordo com o tema da atividade anterior, perguntei aos discentes o que oferece a cidade de Braga aos adolescentes da sua idade, o que gostam de fazer, se a *Noite Branca* seria um evento que pudesse marcar a cidade no mapa e se têm gostos semelhantes aos jovens madrilenses. Pretendia-se com esta atividade, na qual participaram com muito entusiasmo e empenho, que os alunos expressassem a sua opinião sobre os seus gostos/preferências e que fossem capazes de estabelecer uma comparação com a realidade dos jovens espanhóis. Por outro lado, os alunos aplicaram de forma intuitiva os verbos utilizados para expressar gostos. Com esta atividade, procurei essencialmente desenvolver o aspeto indutivo da minha abordagem. Com efeito, pretendia que o discente mobilizasse, inconscientemente, conhecimentos gerados pela sua gramática interna e, para a realização do exercício, não lhe foi fornecida nenhuma regra normativa, nem explicação prévia. De facto, no final da tarefa, os aprendentes deduziram facilmente quais as regras de funcionamento do uso dos verbos *gustar, encantar* e *interessar*, assim como o uso dos pronomes de objeto indireto. Em conjunto, preencheu-se, com êxito, o quadro gramatical da ficha de trabalho.



3. De acuerdo con las actividades anteriores cuándo usamos *gusta* o *gustan*.

Usamos ***gusta*** con _____ en _____ o _____

Usamos ***gustan*** con _____ en _____.

Es obligatorio el uso de los _____ determinados antes de los sustantivos.

Los verbos _____, _____ y _____ también se conjugan como el verbo ***gustar***.

Pronombre opcional	Pronombre obligatorio	Verbo
A mí	_____	*gusta* el cine.
A ti	_____	*gusta* jugar al fútbol.
A él / A ella / A usted	_____	*gustan* los conciertos al aire libre.
A nosotros	_____	gustan el cine y el teatro.
A vosotros	_____	
A ellos / A ellas	_____	

Figura 8: Esquema - *"Uso del verbo gustar"*

Tarefa 3: *Los jóvenes y la ciudad*

Posteriormente, realizaram-se atividades de compreensão leitora e de interação oral. Pretendia-se que o aluno expressasse a sua opinião sobre os aspetos positivos e negativos da cidade ou do campo. Nesse sentido, expliquei ao grupo que iria ler uma entrevista, na qual, quatro jovens falam da sua relação com a cidade e o campo, focando-se nos seguintes pontos: a vida cultural, a vida noturna, as infraestruturas e a natureza (Anexo 4).

Antes da leitura, pedi aos alunos que, a partir das fotos dos adolescentes da revista, tentassem deduzir quais as suas possíveis afinidades, com os pontos referidos anteriormente. A capacidade imaginativa dos aprendentes foi surpreendente e muito mais interessante que as respostas dadas pelos próprios entrevistadores. Após a leitura das entrevistas, procedeu-se à comparação das suas hipóteses, com as respostas dadas pelos jovens espanhóis e perguntei-lhes *¿Com quién coincidís más?.* De forma a ajudá-los na sua resposta, os alunos poderão recorrer aos recursos presentes no quadro da ficha de trabalho *también/tampoco/a mí también...*

In *Vía Rápida*(2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

Figura 9: Atividade de Interação Oral - "*Expresar sus gustos*"

Após a atividade de interação oral, propus aos alunos que preenchessem uma tabela, que consistia em descrever, em cada coluna, as suas afinidades de acordo com os temas propostos. No final, teriam de trocar as suas fichas, com as do companheiro, e teriam de apresentar os gostos do colega e compará-los com os seus, utilizando todas as formas de expressão vistas até ao momento. De uma forma geral, os alunos participaram todos de forma ativa e corretamente.

Tarefa 4: *Ventajas e inconvenientes de vivir en una gran ciudad*

De acordó com as afirmações presentes na ficha, chegara o momento de responder à seguinte questão: *¿Cuáles son las ventajas o inconvenientes de vivir en una gran ciudad como Madrid?*. O grupo interagiu oralmente com os colegas de forma improvisada e espontânea.

Para concluir esta tarefa, prosseguiu-se com uma atividade de compreensão auditiva, que tinha como objetivo, ativar algumas das dicotomias existentes entre a cidade e o campo, ouvindo uma conversa entre dois jovens espanhóis, *Lola* e *Fernando*, sobre o tema seguinte: *¿Qué es mejor para una persona joven: vivir en una gran ciudad o vivir en un pueblo?.* Após a audição, convidei os alunos a expressarem a sua opinião, acerca das afirmações dadas, pelos intervenientes, e se concordavam ou não com a sua opinião. Para tal, utilizaram as formas: *A mí me parece que /Yo creo que/Desde mi punto de vista/Yo (no) estoy de acuerdo con*. Mais uma vez, a interação improvisada e espontânea dos alunos foi bastante positiva e produtiva.

Tarefa Final: *Debate - ¿Para un joven, se vive mejor en la ciudad o en el pueblo?*

Finalmente, propus aos alunos que trabalhassem em grupos de quatro. O principal objetivo, desta tarefa final, era que os aprendentes aplicassem, espontaneamente, as expressões utilizadas para *presentar una opinión*, *añadir argumentos* e *presentar conclusiones*. Para tal, potencializei um pequeno debate acerca do tema *¿Para un joven, se vive mejor en la ciudad o en el pueblo?.*

Procedeu-se da seguinte forma: cada grupo redigiu uma lista com quatro vantagens/inconvenientes de viver na cidade/aldeia. A seguir, de forma alternada, os grupos foram circulando na sala e compararam as suas respostas com as dos companheiros. Por fim, cada grupo expôs a sua lista apresentando os seus argumentos e as suas respetivas conclusões. No final da apresentação, os restantes grupos foram convidados a expressar a sua opinião acerca dos argumentos expostos pelos colegas, concordando ou não com eles. O objetivo final desta tarefa foi atingido, pois, os alunos souberam aplicar o léxico e os conteúdos funcionais abordados, ao longo da sequência didática, interagindo oralmente com os colegas e o professor, de forma quase improvisada e espontânea.

TAREA FINLA: DEBATE – *¿SE VIVE MEJOR EN LACIUDAD O EN EL PUEBLO?*

1. Ahora, en pareja, ha llegado el momento de redactar una lista con 4 ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo y en una ciudad para los jóvenes.

	Ventajas	Inconvenientes
Ciudad		
Pueblo		

Figura 10: Trabalho de grupo -"*Las ventajas y los convenientes de vivir en la ciudad/pueblo*"

Presentar una opinión

- *Desde mi/nuestro punto de vista,*
- *Para mí/nosotros…*
- *Personalmente…*

Añadir otros argumentos

- *Además…*
- *Por otro lado…*
- *Por otra parte…*

Llegar a conclusiones

- *En conclusión,…*
- *En pocas palabras,…*
- *Y por eso,…*
- *Para resumir/ En resumen,…*

5. Ahora, debatid vuestras opiniones y conclusiones: ***¿Se vive mejor en la ciudad o en el pueblo?***

Figura 11: Atividade de Interação Oral - *Debate de opinión*

2.2.2.1 Avaliação da sequência didática

Ao longo da sequência didática, denotou-se uma clara interligação entre os diferentes momentos da sessão, que surgiram de forma lógica e articulada. Além disso, nesta segunda sequência didática e tal como nas restantes, foram elaboradas atividades de *input* e de desenvolvimento do tema, no sentido de preparar os discentes para a realização da tarefa final. Desde o início da aula, considero que os alunos se mostraram interessados no tema e participaram nas atividades de uma forma bastante satisfatória, envolvendo-se e trabalhando com empenho em todas as atividades propostas. Progressivamente, os alunos amadureceram as suas ideias, relativamente, ao tema central destacado, através do contacto com suportes visuais e audiovisuais distintos. O recurso a diferentes meios (imagens, fotografias, vídeos, recortes de revistas...) despertou a atenção do grupo e favoreceu uma real conexão à realidade em estudo.

No que concerne à motivação dos discentes, penso que as aulas foram bastante apelativas. No final da sessão, pedi que escrevessem, anonimamente, num pequeno papel, o que mais tinham gostado de fazer e a atividade que menos prazer lhes tinha dado a realizar. Pretendia receber o seu *feedback* através de uma estratégia mais informal, de forma a não condicionar as suas respostas. Em relação à reflexão que os discentes fizeram sobre esta aula, pude verificar que todos eles consideraram que as atividades a partir dos vídeos foram apelativas, motivadoras e que estimularam a sua participação e ajudaram-nos a compreender melhor o tema que estava a ser abordado, facilitando desse modo, a sua interação oral. Além disso, os próprios alunos admitiram que se foram libertando da apatia, do receio de se exporem face aos outros, bem como de cometerem erros, por se sentirem mais à vontade. De facto, pela primeira vez, os alunos participaram de forma livre e espontânea, tendo a dinâmica de grupo/pares prevalecido em quase todas as atividades. Esta tarefa realça a pertinência da dimensão lúdica, para um aumento significativo da participação entusiasta e ativa dos adolescentes, que poderá levar a uma consolidação mais eficaz das aprendizagens. Aliando seriedade e humor, trocando experiências singulares e coletivas, os alunos interagiram no sentido pleno da palavra, a saber, partilharam as suas opiniões, as suas vivências, os seus sentimentos, recorrendo à língua estrangeira como meio de socialização. Relativamente à dinâmica de trabalho, mais uma vez os discentes valorizaram o trabalho colaborativo, justificando-o sempre como uma mais-valia para o desenvolvimento da interação oral. Surpreendentemente, não apontaram nenhum ponto negativo.

No decorrer da sequência didática, diferentes aspetos foram sendo revistos, de forma a maximizar o seu impacto. Entre essas revisões, encontra-se, a estipulação de um limite de tempo prévio a cada atividade, tendo-se verificado que trabalhar com a indicação de um tempo limite, ajuda os alunos a concentrarem-se e a otimizar a ativação da sua memória, a sua capacidade de associação e concentração. Além disso, comprovou-se que, instruções mais precisas potenciam a capacidade de expressão.

2.2.3 Sequência didática: *Gente que lo passa bien*

Pré-tarefa: ***El tiempo libre de tu profe Betty***

Esta sequência didática esteve subordinada ao tema "*El ócio/tiempo libre*". Nesse sentido, foram realizadas atividades que fossem do interesse do grupo, significativas e o mais aproximadas do real quanto possível. Assim sendo, no início da sessão, distribuí a ficha de trabalho intitulada *"Gente que se lo passa bien"* (Anexo 5) e indiquei aos aprendentes o primeiro exercício. Para introduzir o tema, a primeira atividade consistia na visualização de um vídeo (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=EJ2JVHe1mqc&feature=youtu.be), realizado por mim, com diversas fotos e palavras soltas, acerca dos meus passatempos preferidos. Este consistiu em introduzir o léxico relacionado com as atividades de ócio e rever as expressões de gosto. Durante a visualização, os alunos teriam de recolher pelo menos cinco atividades que costumo realizar no meu tempo livre. Em seguida, procedeu-se à correção do exercício no quadro e, desse modo, os discentes elaboraram a sua própria lista de vocabulário, através da recolha de informações, feita por eles.

Figura 12: Atividade de Compreensão Audiovisual -*"El tiempo libre de tu profe"*

Mais uma vez, os discentes demonstraram muito entusiasmo pelo vídeo e fizeram comentários efusivos acerca do mesmo. Aproveitei para perguntar se tínhamos passatempos em comum e para responder teriam de usar as seguintes expressões: "*Sí, yo también suelo.../A mí también me gusta...".* A turma, de uma forma unânime, reagiu com muito entusiamo ao vídeo e demonstrou muita curiosidade pelas futuras atividades.

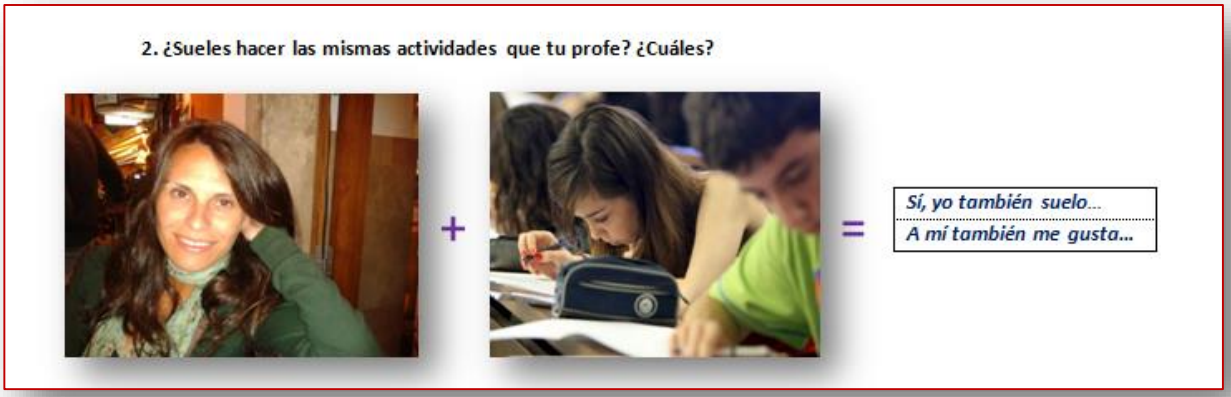


Figura 13: Atividade de Interação Oral -*"Nuestros puntos en común"*

Tarefa 1: *Para pasarlo bien...*

Após a atividade de motivação, os alunos realizaram, em pares, um exercício de vocabulário, que consistia em identificar algumas atividades dos tempos livres, a partir de um conjunto de imagens que deviam relacionar com as devidas expressões: "*escuchar música, hacer deporte, tocar la guitarra...".* Em seguida, os discentes efetuaram um exercício de compreensão auditiva. Antes da audição, apresentei a situação: quatro jovens espanhóis estariam a falar do que fazem habitualmente ao fim de semana. Num primeiro momento, teriam de recolher as informações sobre o que costumam fazer e, num segundo momento, dizer à turma com quem se identificam mais e por que razão. Sempre de acordo com a audição, perguntei se os espanhóis teriam hábitos diferentes dos nossos ou não. Sendo o tema bastante motivador, os discentes realizaram todas as tarefas sem dificuldades, expressaram-se em espanhol e trabalharam de uma forma que considero bastante proveitosa.

Com o intuito de manter e até aumentar a motivação e consequente interesse dos alunos, relativamente a esta temática, em tom de conversa, coloquei a seguinte pergunta: "*¿Cómo imagináis que sean mis fines de semana? ¿Qué creéis que hago? ¿Qué creéis que hace un professor el fin de semana?".* Após a partilha efusiva de opiniões, feita entre todos, disse que iriam assistir a uma pequena reportagem (disponível em

http://www.youtube.com/watch?v=cPUhfXf3h0w), da qual eu seria a protagonista, sobre um fim de semana passado em Espanha, mais precisamente, em Vigo. Durante a visualização, tinham de realizar o terceiro exercício da ficha de trabalho, que consistia em descobrir quais eram as afirmações verdadeiras ou falsas, acerca da minha estadia em Vigo. No final da ativiadade, a partir do vídeo e com o apoio visual das frases, os alunos descreveram na perfeição, e de uma forma muito entusiasta, o meu fim de semana, sendo assim alcançado o objetivo da atividade.

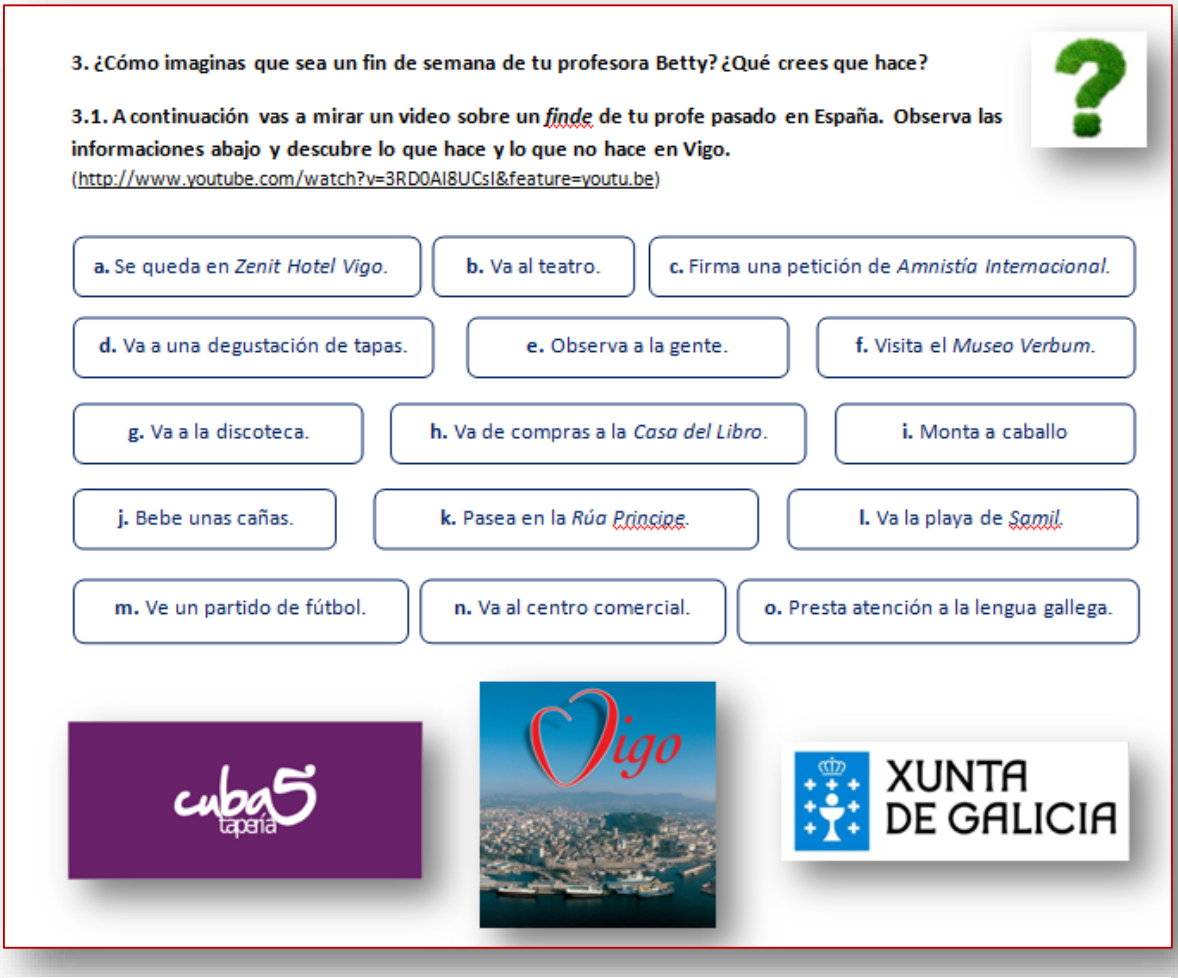


Figura 14: Atividade de Interação Oral/Compreensão Audiovisual - *"Un fin de semana en Vigo"*

Para finalizar, chegara o momento dos aprendentes falarem sobre os seus tempos livres e o que fazem ao fim de semana: *Ahora que sabéis lo qué hago los fines de semana también quiero saber qué hacéis.* Nesta atividade de interação oral, realizada em três tempos distintos, a partir do exercício número 4 da ficha de trabalho, os estudantes aplicaram os conteúdos lexicais e funcionais vistos anteriormente. Num primeiro momento, os alunos preencheram individualmente uma tabela sobre os seus tempos livres; pretendia-se, também, que aplicassem corretamente o léxico utilizado com os seguintes verbos: "*ir + a; quedarse + en; salir + a/con;*

soler + verbo infinitivo". Além disso, introduzi subtilmente as expressões da "*frecuencia": normalmente; a veces; nunca/casi nunca.* Num segundo momento, em pares, apoiando-se no exemplo funcional da ficha (*Yo salgo con mis amigos a tomar algo, o voy al cine; Yo, normalmente, los sábados por la noche me quedo en casa y veo la tele...)*, os aprendentes interagiram oralmente e partilharam os seus hábitos e rotinas de fim de semana e, por fim, fizeram-no oralmente, entre todos. Depois de terem posto em prática as hipótese formuladas por indução, as suposições eram alvo de comprovação ou reajustamento através de uma correção construtiva, se necessário.

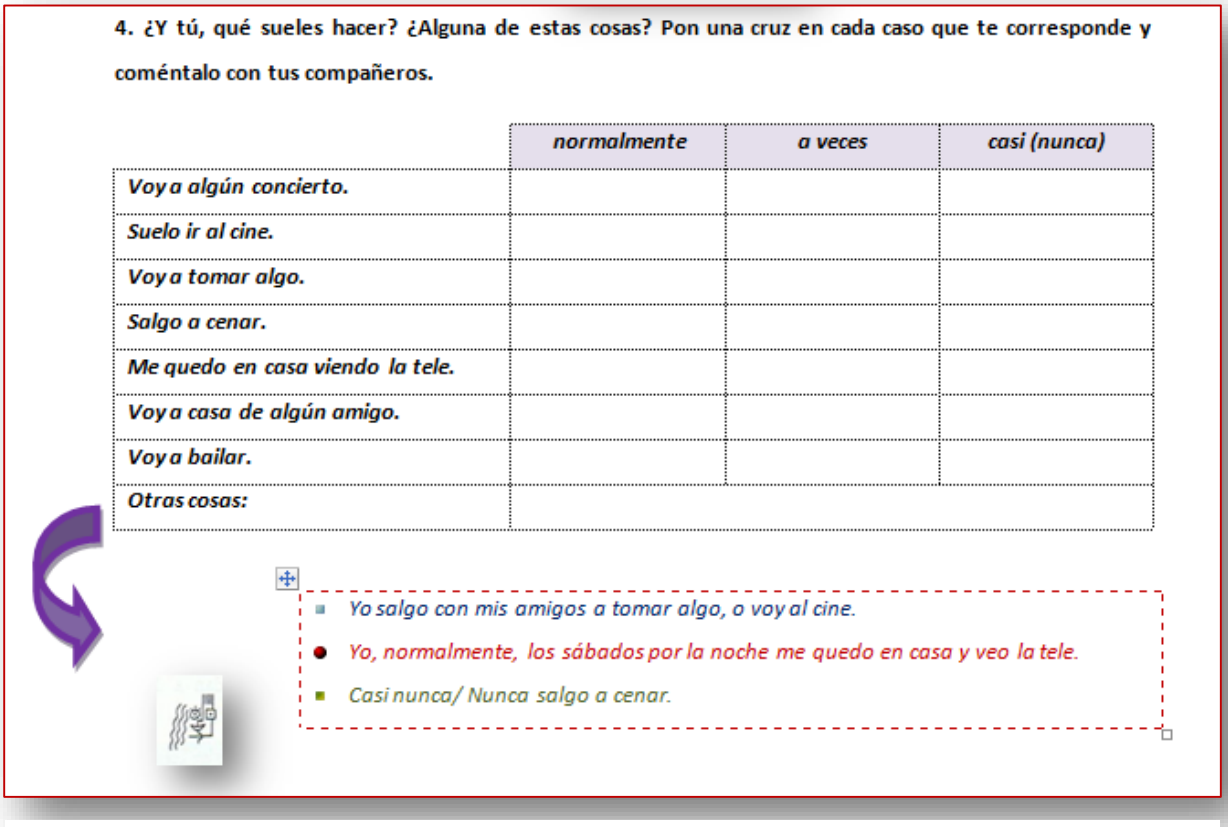


Figura 15: Atividade de Interação Oral - *"Qué sueles hacer los fines de semana."*

Tarefa 2: *Me encantaría pero...*

Com a próxima atividade, de compreensão auditiva, pretendia-se que os alunos aprendessem a expressar-se para combinar/marcar algo com alguém para sair. Passei a explicar o exercício: iam ler quatro fragmentos de umas conversações telefónicas e, a seguir, tinham de completá-las com as respostas correspondentes através da audição das mesmas. Além disso, deviam anotar os planos de cada pessoa. Nesta tarefa, introduzi, de forma indutiva,

a expressão "*quedar com alguien"* para referir-se a uma saída. Os alunos tinham de distinguir o seu uso das formas reflexivas vistas anteriormente *"quedarse en casa, quedarse en un hotel"...*

O objetivo do segundo exercício era introduzir mais expressões utilizadas para fazer uma "*propuesta, rechazarla o, aceptarla y, ponerse de acuerdo en el lugar y la hora para quedar com alguien".* O aluno devia simplesmente relacionar cada frase/situação com o verbo correspondente: *invitar, aceptar, rechazar* ou *quedar*.

Para finalizar a Tarefa 2, realizou-se um jogo para que o grupo aprendesse a desculpar-se quando recusa um convite. Com efeito, apercebi-me em sessões anteriores que a dimensão competitiva de uma atividade lúdico-prática estava proporcionalmente relacionada com o grau de motivação e participação desses alunos. Passei a explicar as regras do jogo: pedi ao grupo que observasse a tabela do exercício que continha, numa primeira coluna, cinco propostas para sair, enquanto que na outra, faltavam as respetivas desculpas para recusar o convite. Dividi, então, a turma em três grupos, dos quais cada membro sorteou um papel com uma desculpa. Todos os grupos tinham as mesmas desculpas. Para exemplificar dei o seguinte exemplo: - *"¿Te apetece ir al cine esta tarde? A mí me gustaría ver la última película de Almodóvar. - Esta tarde no me va bien. Tengo que ir al médico"*. À medida que os convites eram sorteados, os alunos de cada grupo, detentores da respetiva desculpa, deviam reagir imediatamente. Ganhava o grupo mais rápido e com mais respostas assertivas.

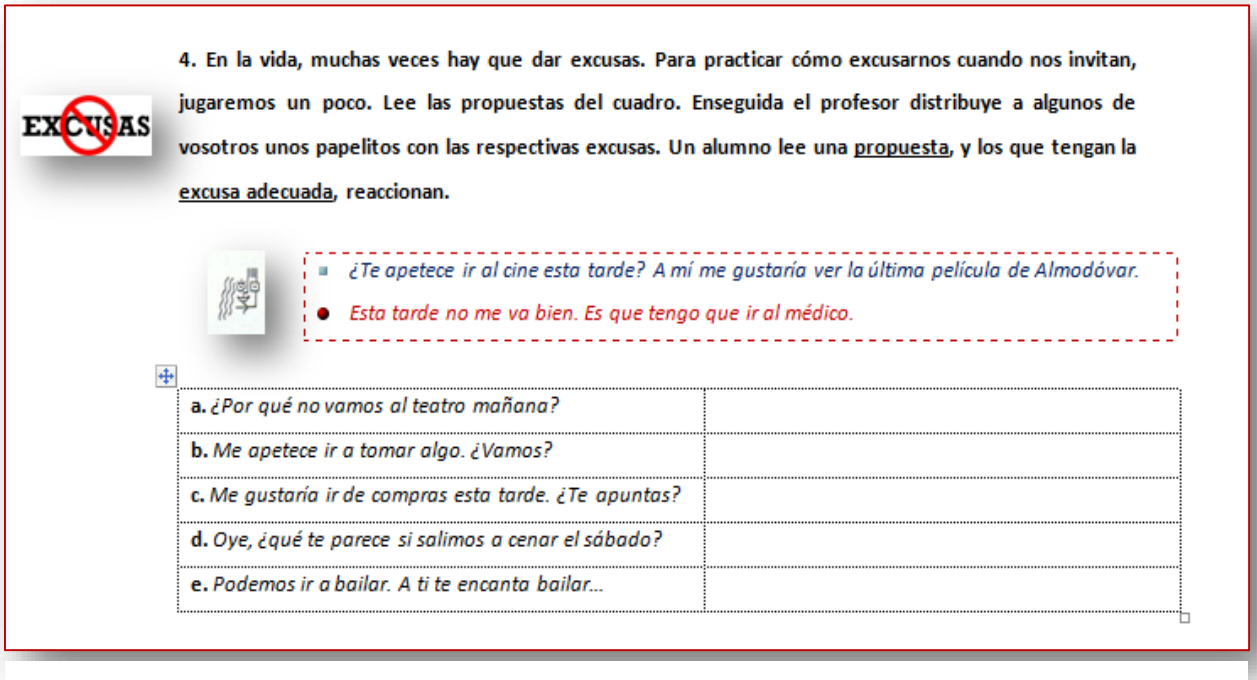


Figura 16: *Juego -"Excusarse y rechazar una propuesta"*

Tarefa Final: *Juego de rol - ¿Quedamos?*

Para concluir a sequência didática, promovi um *juego de rol,* em pares, para que os alunos pudessem sentir-se mais motivados. O objetivo da tarefa final era preparar uma simulação de uma conversação telefónica entre dois amigos para marcarem uma saída. A situação era a seguinte: tinham de imaginar que era sexta feira à tarde no final das aulas. Nos seus telemóveis tinham três mensagens, de três diferentes colegas, com convites para sair à noite. Logo, tinham de imaginar um diálogo, com um dos companheiros, aplicando as expressões adquiridas, respeitando os seguintes tópicos: *"rechazar la invitación y poner la correspondiente excusa; proponer otra alternativa; aceptar; concertar la cita: cuándo, a qué hora y dónde quedáis".*

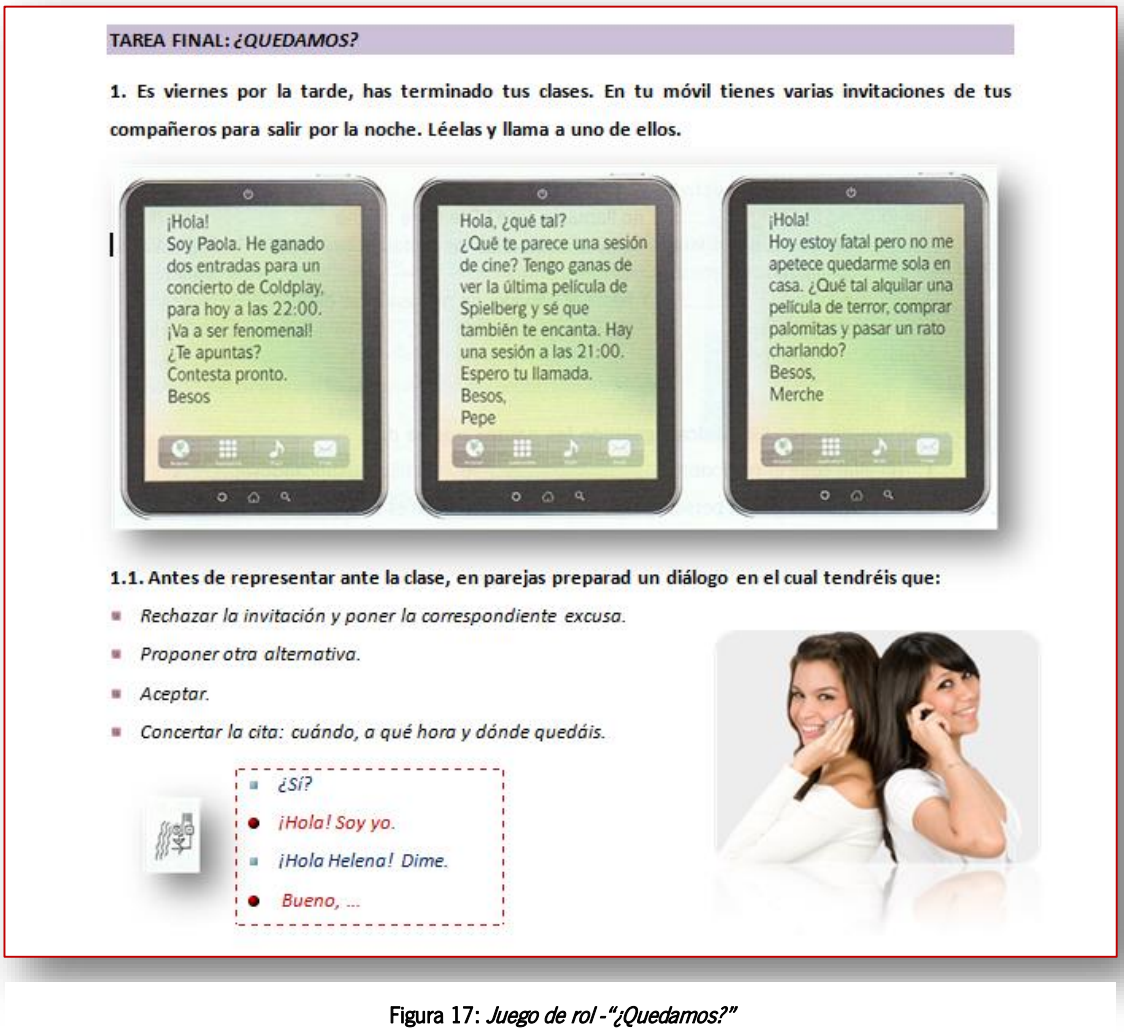


Figura 17: *Juego de rol - "¿Quedamos?"*

Antes de iniciarem a simulação, os alunos prepararam o cenário: colocaram duas cadeiras de costas, no centro da encenação, e projetaram uma imagem representando o local de onde estariam a telefonar (a escola, um café, o quarto...). Além disso, os discentes foram autorizados a utilizar os seus próprios telemóveis, sendo o objetivo final, tornar a cena o mais verossímil possível.

Figura 18: Fotos do cenário

Como se deu primazia à fluência da comunicação interativa, de forma espontânea, o tempo de preparação foi encurtado, para garantir a autenticidade do ato comunicativo e promover os princípios da autoconfiança e da autonomia. Por isso, os discentes lançaram-se imediatamente no contexto real de comunicação. De facto, a interação oral afirma-se como competência essencial, que surge de forma imediata e livre, em atos interativos.

2.2.3.1 Avaliação da sequência didática

A principal atividade que destaco, correspondendo ao desenvolvimento do tema do meu projeto de intervenção, prendeu-se, essencialmente, com a dramatização final. A motivação intrínseca dos discentes, despertada previamente por diversos estímulos, traduziu-se numa participação efetiva de todo o grupo e numa melhoria significativa, comparativamente com aulas anteriores, da capacidade de interagir com pares e de utilizar expressões adequadas à situação de comunicação em análise. A escolha do tema foi pertinente, tendo em conta, a faixa etária do grupo e o gosto demonstrado pelas saídas com os amigos. Ao tentar recriar essas diversas situações reais e autênticas da *vida real*, na sala de aula, os aprendentes relacionaram-se com o

mundo social, desenvolveram as suas competências orais no âmbito de funções contextualizadas e aprenderam a experienciar problemas comunicacionais.

Ao longo da sequência didática, foi sendo implementada uma maior variação do tipo de atividades propostas, umas individualmente, outras em pares/grupos, para ir de encontro às diferentes necessidades e forma de trabalho de cada um. Também se verificou que a prioridade por tarefas de partilha e diálogo em pequenos grupos/pares favoreceu uma maior consolidação dos conhecimentos, tendo sido possível observar-se que os estudantes mais inibidos tinham uma maior participação nas tarefas quando realizadas entre colegas. Por outro lado, e ainda de acordo com o *enfoque comunicativo*, registou-se o uso da língua estrangeira como veículo de comunicação e não apenas como objeto de estudo. O uso da LE verificou-se não só na realização das tarefas, mas também nas explicações dadas sobre elas. De facto, observou-se como a interação oral ocupava um lugar de destaque nas aulas, funcionando de forma muito positiva e motivadora com o grupo.

Ao longo da sequência, a exploração dos vídeos serviu a formular hipóteses sobre o tema que iria ser abordado, para deduzirem a mensagem e para discutirem as ideias veiculadas por esses mesmos vídeos. Além de funcionarem como um grande estímulo, este cariz mais pessoal da professora estagiária, retratado nos vídeos, tinha como principal objetivo desenvolver uma maior proximidade e ligação com o grupo e fomentar uma maior relação de confiança. Surpreendentemente, confesso que nessas aulas, os alunos perceberam que um *professor* também é um ser humano, também tem vida própria, também tem família, também tem amigos, também tem tempo livre e que também faz as mesmas coisas que os seus discentes. O resultado dessas sessões foi consideravelmente positivo em termos de comportamento e de colaboração. Penso que as atividades propostas a partir dos documentos audiovisuais favoreceram bastante a participação dos alunos e estimularam o seu interesse.

De acordo com a análise da ficha de autorregulação, feita por 23 alunos, no final da aula, a turma em geral afirmou que as atividades foram interessantes e apelativas; que compreenderam as instruções fornecidas para a realização das tarefas e que adquiriram léxico suficiente para efetuá-las. Às perguntas "*Conseguí participar como me gustaría*" e "*Intenté hablar en español, por iniciativa propia*", os alunos que responderam *"No"* são de facto alguns dos mais inibidos do grupo, ou dos mais desinteressados, contudo, os mesmos afirmaram que não tiveram dificuldades em interagir com os seus companheiros, valorizando, desse modo, os trabalhos em pares. De facto, devo admitir ter encontrado discentes mais inibidos nas tarefas

onde predominavam as atividades da língua de produção e interação oral. Nesses momentos, a estratégia que me pareceu a mais correta foi a de solicitar diretamente a participação desses alunos ou então, como já referi anteriormente, promovendo trabalhos de pares que lhes possibilitou a interação com o colega. Esta dinâmica revelou sempre resultados positivos ao longo do Projeto, possibilitando o trabalho cooperativo e a construção do conhecimento.

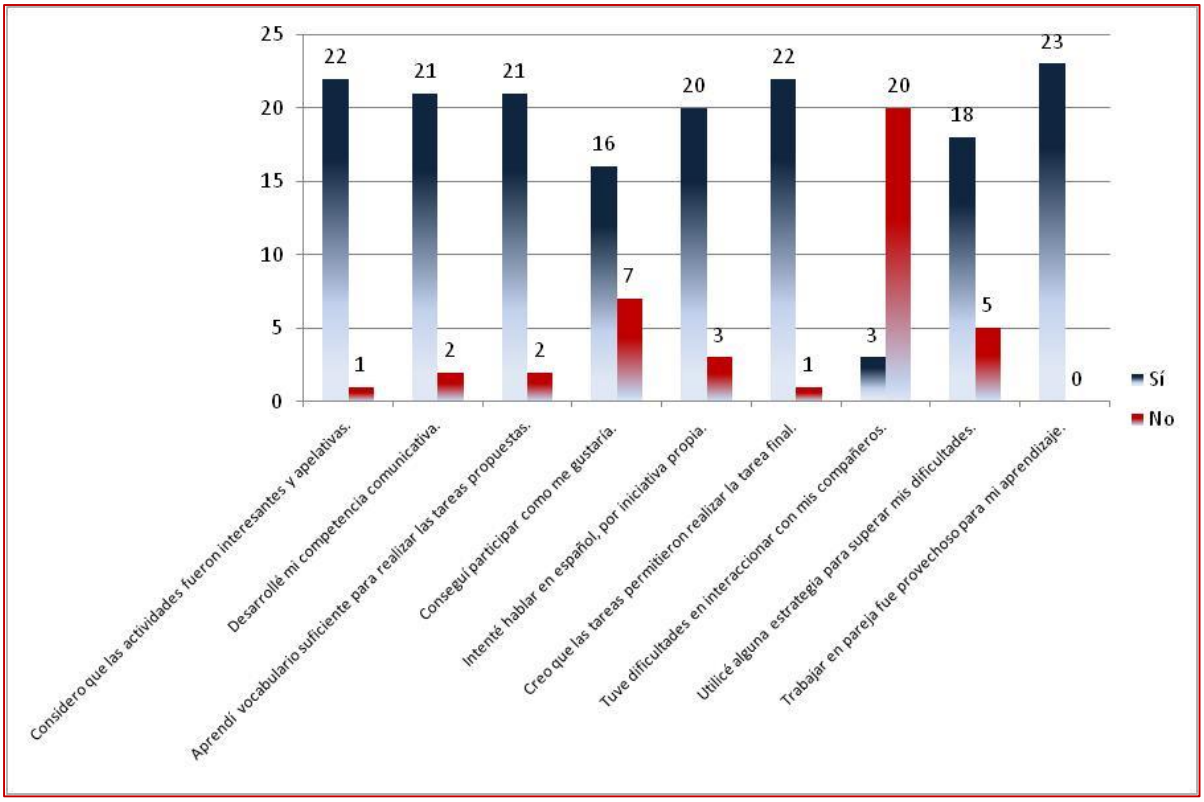


Gráfico 9: Ficha de Autorregulação

2.2.4 Sequência didática: *Keep calm & vamos a comer*

Pré-tarefa: *Bocadillos*

Iniciei a aula com a distribuição da ficha de trabalho intitulada "*Keep calm & vamos a comer"* (Anexo 6). O objetivo da primeira atividade foi ativar o vocabulário relacionado com a comida, tema que fora abordado, na aula anterior, com o professor estagiário Valter Anes, e introduzir o novo léxico relacionado com ingredientes e produtos alimentares. Para começar, a partir da carta de um restaurante de comida rápida, pretendia que os alunos se familiarizassem com uma série de alimentos e com os hábitos gastronómicos em Espanha. Num primeiro momento, pedi aos alunos que, em pares, tentassem deduzir o nome de um maior número de ingredientes sem recorrer ao dicionário ou à minha ajuda. Num segundo momento, apresentei a carta de "*El Bocata*", um restaurante espanhol de comida rápida especializado em sandes. Após a descrição da carta, os alunos procederam à elaboração do segundo exercício que consistia em ordenar, no quadro abaixo do menu, os diversos ingredientes/produtos, na coluna correspondente ao tipo de alimento.

Figura 19: Exercício - "*Carta Del Bocata*"

Tarefa 1: *Mi Bocadillo*

Após a correção do exercício, feita em conjunto, vimos um documentário que se chamava *"Un día en la vida de un bocadillo"* (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=V2AcyMHnKTg), durante a qual os alunos responderam às seguintes questões: *¿Qué tipo de personas comen bocadillos? ¿Dónde, cuándo y por qué? ¿Qué ingredientes tienen los bocadillos del video?.* Após a partilha das diversas respostas, perguntei-lhes: *¿Y vosotros, dónde coméis normalmente? ¿Y cuando tenéis poco tiempo? ¿Coméis bocadillos con frecuencia? ¿Conoces en Braga restaurantes de comida rápida especializados en bocadillos? ¿Conoces algún restaurante de comida rápida en España?.* Com esta pequena interação oral, entre professor e alunos, além da ativação do léxico dos ingredientes, pretendia-se comparar os hábitos alimentares entre os espanhóis e os portugueses no seu quotidiano.

Em seguida, propus *un juego de rol*: um discente representou o papel de empregado de mesa do *"El Bocata"* e os restantes alunos desempenharam o papel de clientes do restaurante. Antes da simulação, procedemos à leitura da amostra de língua presente na ficha de trabalho e esclareci as dúvidas dos alunos. Depois, *o empregado de mesa*, munido de um avental e um bloco de notas, circulou pela sala anotando os pedidos dos diversos *clientes*. Mais uma vez, a interação oral surtiu efeito, dada a adesão dos aprendentes à atividade e dado o esforço realizado para falarem sempre em espanhol.

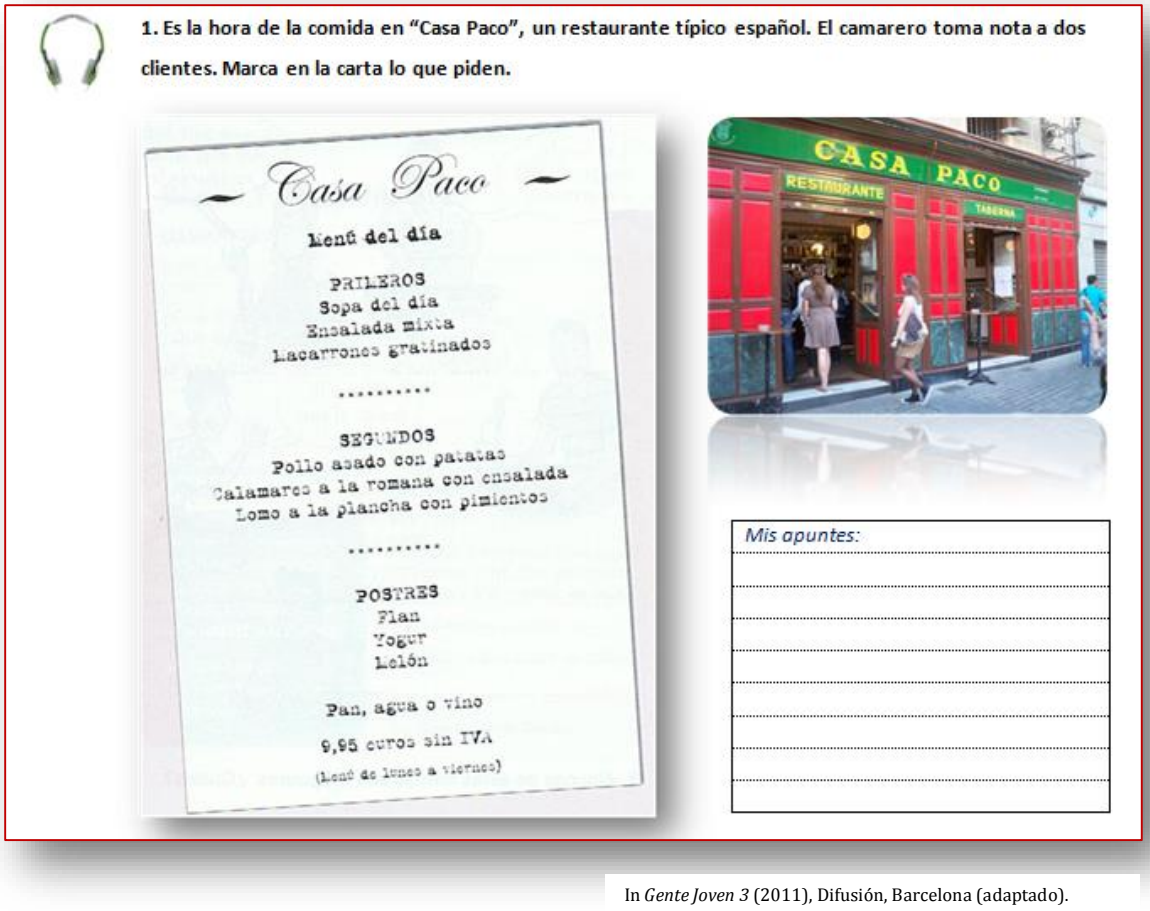
Figura 20: *Juego de rol – "¿Qué bocadillo quieres probar?"*

Para finalizar, propus aos estudantes que inventassem o seu próprio *bocadillo*, dando-lhe um nome e novos ingredientes (poderiam seguir o exemplo da ficha de trabalho). Depois, alguns alunos apresentaram a sua sandes e, no final, votaram todos para saber *¿Del nuevo bocadillo presentado, cuál es el preferido de la clase?.*

Tarefa 2: *De primero, ¿qué desean?*

Seguidamente, expliquei aos alunos que as atividades seguintes estariam divididas em duas partes, a primeira seria de compreensão oral e a segunda de compreensão leitora. Através dessas tarefas o grupo identificou alguns conceitos relacionados com os hábitos gastronómicos dos espanhóis, a saber, "*el concepto de menú del día, la división de los platos en primeros, segundos y postres, el acompañamiento, el considerar un yogur como un postre y platos típicos españoles".*

Num primeiro momento, através da audição de um diálogo entre um casal que estava num restaurante, os estudantes foram capazes de identificar os seus pedidos. E num segundo momento, também identificaram as expressões utilizadas para exercer esse pedido.



In *Gente Joven 3* (2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

Figura 21: Atividade de Compreensão Auditiva - *"Casa Paco"*

No segundo exercício, pretendia-se que os discentes classificassem os pratos de acordo com a sua categoria: *"primer/segundo plato o postre".* Pedi que fizessem o exercício, em pares, para, como sempre foi meu intento, além de promover a interação oral, fomentar uma aprendizagem colaborativa que permitisse a troca de conhecimentos e o enriquecimento da aprendizagem.

Figura 22: Atividade de Interação Oral - "*Platos típicos de la gastronomía Española"*

Para finalizar esta tarefa, questionei o grupo acerca dos pratos típicos da Galiza e, mais precisamente, de Santiago de Compostela, visto ser uma cidade próxima da sua realidade e que quase todos conheciam pessoalmente. Depois desta pequena interação, os alunos viram uma pequena reportagem sobre a gastronomia de Santiago durante a qual tiveram de apontar qual a diferença entre alguns termos muito utilizados nesse meio, como por exemplo, *tapas/pinchos, comer en la barra/terraza, beber una cerveza/caña...*

Tarefa 3: *La cuenta, por favor.*

Nesta atividade, pretendia-se que os discentes distinguissem as intervenções dos clientes, das dos empregados de mesa e que preenchessem corretamente o quadro. À semelhança do exercício anterior, os estudantes atuaram em pares para reforçar o trabalho cooperativo e a interação oral.

Ao longo destas *tareas mediadoras* e dos diversos momentos de interação oral entre professor/alunos ou alunos/alunos, os aprendentes foram adquirindo todo o vocabulário necessário para realizar a tarefa final. Os discentes necessitaram de adquirir, previamente, o domínio do léxico utilizado nos restaurantes, das noções e funções próprias dessa troca comunicativa, da correta (ou pelo menos inteligível) pronúncia das expressões necessárias para manter a comunicação ativa e para resolver mal-entendidos.

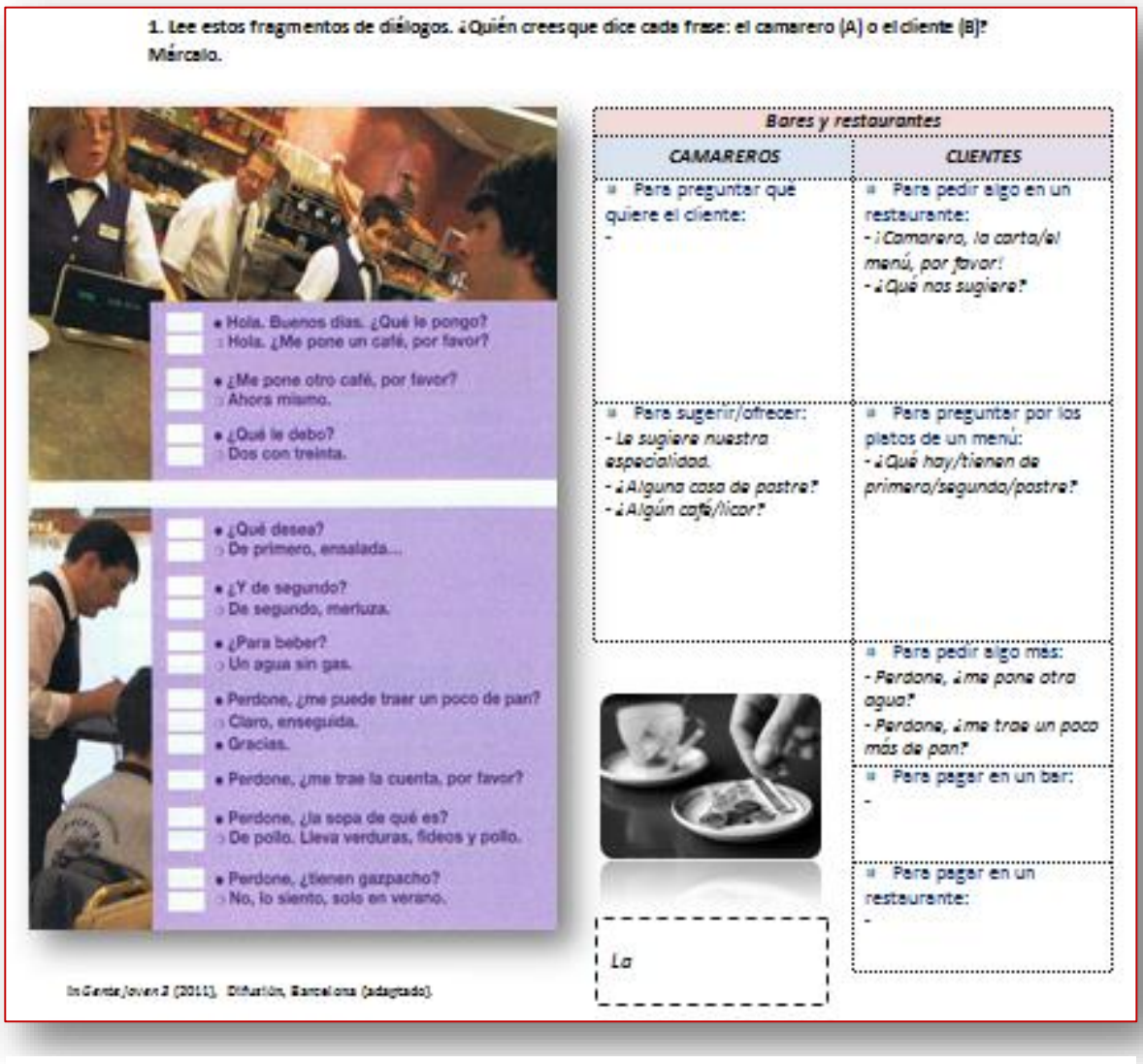


Figura 23: Esquema - *"Pedir algo en un restaurante/bar"*

Tarefa Final: *Juego de rol - El menú de hoy*

Chegara o momento da tarefa final, *un juego de rol*, de uma simulação num restaurante, em grupos de três. Entre eles, teriam de distribuir os papéis, o *de un camarero y dos clientes.* Depois, teriam de inventar um nome para o restaurante e elaborar um menu de acordo com a gastronomia espanhola e respeitando a ordem da carta do dia – *Primer/Segundo Plato y Postre*. Antes de iniciar a sua simulação, cada grupo preparou o seu cenário para tornar o espaço mais real. Alguns alunos colocaram uma música ambiente espanhola; outros optaram por projetar fotografias de salas de restaurantes cheias de pessoas ou muniram-se de acessórios alusivos ao tema.

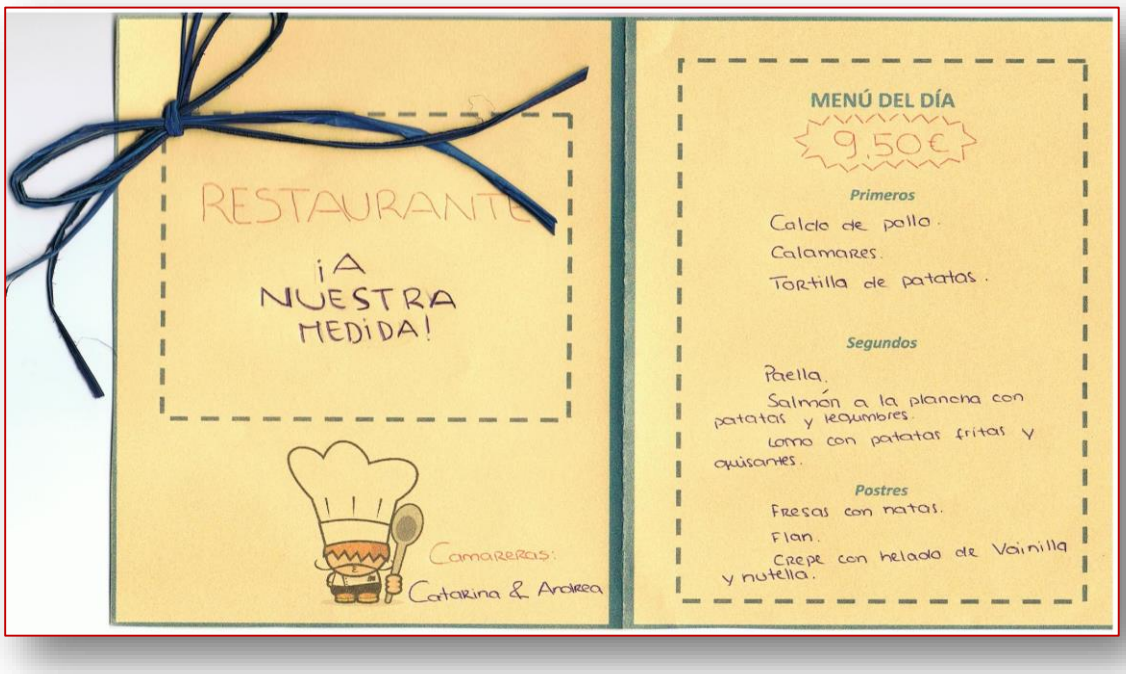


Figura 24: Menu elaborado pelos alunos

Figura 25: Fotos do cenário dos restaurantes

Os alunos tiveram tempo suficiente para estruturar a sua simulação e o meu papel resumiu-se, principalmente, ao esclarecimento sobre dúvidas de vocabulário. Escolheram com quem queriam trabalhar e o tipo de simulação que queriam apresentar. De facto, alguns discentes enveredaram por simulações mais cómicas salientando os aspetos não-verbais, o tratamento e a postura. O trabalho colaborativo, mais uma vez revelou-se profícuo, pois os estudantes envolveram-se na preparação das atividades demonstrando interesse e empenho: o que viria a evidenciar-se nas apresentações, sendo que considero que o resultado final foi muito bom na maioria das simulações.

2.2.4.1 Avaliação da sequência didática

Por minha opção, e de acordo com o tema do meu projeto, a sequência didática foi sempre idealizada pensando na língua como um instrumento de comunicação, que deve ser desenvolvida mediante o recurso a contextos reais, privilegiando-se a língua em uso, ou seja, os seus fatores pragmáticos e discursivos. Neste caso, a utilização de menus e de documentários autênticos, permitiu ao aprendente contatar com materiais reais, o que acabou por se revelar uma mais valia. Tal como nas sequências anteriores, a estrutura da aula foi sempre pensada segundo um *enfoque por tareas*, na qual todas as tarefas propostas se revelaram significativas para a realização da tarefa final. Deste modo, o foco de interesse da aula recaiu sobre a importância da interação oral, da atuação na língua e nunca na reflexão sobre a mesma, sendo a gramática estudada sempre em contexto e tendo sempre em vista a comunicação na língua estrangeira. Nesse sentido, tornou-se imprescindível a compreensão da aula como um espaço social e de aprendizagem e, principalmente, como um acontecimento comunicativo, no qual o discente utiliza a língua e adquire-a, usando-a.

As atividades desta sequência didática, tal como as anteriores, foram delineadas pelo critério de controlo, ou seja, do mais controlado, ao semi controlado e, finalmente, ao mais livre. Nenhuma das tarefas propostas foi encarada como isolada em relação às restantes e aos diversos conteúdos, quer sejam gramaticais ou socioculturais. Pelo contrário, foram tarefas encadeadas e contextualizadas, na medida em que cada uma surgiu do seguimento da que lhe antecedeu e preparou o estudante para a resolução da que se lhe seguiu, criando interesse e mantendo o mesmo fio condutor em toda a sessão até o momento da tarefa final, o *juego de rol*.

Durante as apresentações todos os aprendentes tinham uma grelha de coavaliação (Anexo 7), anteriormente distribuída e explicada, para que cada um observasse e avaliasse os

pontos fortes e débeis das diversas situações de comunicação apresentadas. Cada aluno anotou a sua avaliação relativamente à prestação dos grupos. O principal objetivo da observação prendeu-se, por um lado, com uma análise crítica, de cada aluno, sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em cada apresentação e, por outro lado, manter a atenção durante as simulações, pois tinha de avaliar os colegas. Após analisar as fichas de coavaliação pude depreender que muitos discentes tiveram o cuidado de fazer recomendações sobre a postura, a atitude, as estratégias utilizadas e, essencialmente, sobre a competência oral dos companheiros. Creio que a atividade contribuiu para uma aprendizagem construtiva e autónoma, na medida em que promoveu a reflexão e o pensamento crítico sobre o tema em estudo.

Das diferentes conclusões que desta observação se puderam retirar, realçam-se as seguintes: preferência por atividades orais, em detrimento das escritas; resposta entusiasta a estímulos visuais e auditivos; recetividade perante as tarefas propostas; interesse por temas da sua realidade mais próxima; preferência por atividades de pares, ou grupo, funcionando a interação oral como um impulso à aproximação de conhecimento novo.

2.3 Síntese Avaliativa do Projeto

Ao longo do período de intervenção, foi sempre minha intenção, apresentar a língua espanhola num contexto real e facultar aos aprendentes um contacto com a língua e cultura espanhola, de uma forma mais interessante e, principalmente, motivadora. Além disso, embora o tema do meu Projeto estivesse diretamente relacionado com a interação oral, não me limitei a propor tarefas exclusivamente dedicadas a essa competência, senão a todas. Propus aos meus alunos uma grande variedade de atividades que possibilitassem um desenvolvimento de todas as suas competências. Ao longo da implementação do meu Projeto, procurei sempre proporcionar aos aprendentes um ambiente favorável, encorajando-os a exprimirem-se na língua estrangeira para que percebam que podem ultrapassar as dificuldades iniciais e que essa é de facto uma prática que lhes poderá trazer bons resultados no futuro. Procurei, também, envolver todos os aprendentes nas tarefas propostas e não apenas os mais ativos e faladores. Muitas vezes os que mais necessitam de falar são os que têm menos oportunidades para tal. Isto não se verificou nas minhas aulas, pois procurei sempre fazer com que todos os discentes da turma participassem oralmente nas atividades propostas, prestando especial atenção aos alunos mais introvertidos e passivos.

De forma geral, creio que as aulas foram dinâmicas e bastante interativas. As tarefas propostas aos estudantes exigiam que estes, para além de terem de se expressar oralmente, tivessem de interagir uns com os outros, colocando-os assim, no centro da aprendizagem. Para estimular a participação destes alunos, que se revelavam pouco participativos e pouco interessados, nalgumas tarefas que envolviam mais empenho e atenção, desenhei atividades que promovessem a intervenção dos mesmos de forma ativa e em que todos se sentissem integrados nas tarefas. No entanto, ao longo das aulas observadas, percebi que a maioria dos alunos não gostava de participar voluntariamente na aula, pois sentiam-se retraídos. Para isso, tentei resolver esta situação usando a estratégia de dirigir as perguntas e tentei incentivar a participação, através da criação de um ambiente que não constrangesse ou inibisse os alunos. Em todas as aulas tentei promover a participação de todos os alunos e estimular o seu interesse e motivação, visto que, por um lado, as atividades e os materiais desenhados eram apelativos e atuais, por outro, explorei diferentes modalidades de trabalho em aula (de pares, de grupo e individual), o que conferiu uma maior dinâmica às aulas, e permitiu uma grande interação entre os alunos, interessados e motivados, para a aprendizagem da Língua Espanhola.

Penso também que algumas das tarefas propostas desenvolveram a autonomia dos discentes porque através delas, tiveram de chegar aos conteúdos funcionais, gramaticais ou socioculturais, sem que lhes fossem dados explicitamente, ou seja, os alunos foram sempre incentivados a deduzir informação, a formular hipóteses e a inferir sentidos e conteúdos. Além disso, nas tarefas finais, tiveram de autonomamente mobilizar conhecimentos adquiridos nestas aulas e relacioná-los com outros que já tinham para realizar as tarefas propostas. Por exemplo, numa das aulas que lecionei, a tarefa final consistia na simulação de compras numa loja de vestuário. Neste caso, os principais conteúdos funcionais e lexicais tinham sido transmitidos nas aulas anteriores, pela Professora Cooperante Helena Real, contudo, os discentes souberam aplicar os conhecimentos adquiridos na hora de apresentar o *juego de rol, Vamos de compras* (Anexo 8). No entanto, registaram-se algumas limitações, relacionadas principalmente com o reduzido tempo de intervenção, para aprofundar e consolidar os mecanismos que o processo de interação oral envolve. A curta extensão do período de intervenção inibiu a rotinização da oralidade, tendo, por este motivo, inibido um maior impacto do projeto de intervenção.

Ao longo do ano letivo, fui refletindo sobre as minhas práticas pedagógicas e procurei mobilizar o conhecimento adquirido, na melhoria do meu desempenho, fazendo uma análise do trabalho efetuado, reformulando e procurando diversificar materiais e estratégias em contexto de sala de aula, de forma a estimular uma constante motivação e participação dos aprendentes. A reflexão sobre a intervenção pedagógica adquiriu, portanto, um papel importante neste estudo, mostrando-se essencial para o desenvolvimento da minha competência profissional.

Penso que a diversidade de atividades que ofereci à Turma, ao longo da minha *viagem*, as diferentes dinâmicas de trabalho, o uso de materiais autênticos e as fichas de trabalho contribuíram para o desenvolvimento da sua competência oral, para a prática da língua de forma espontânea e para a interação entre pares. Surpreendentemente, o grupo, na sua maioria, confirma, precisamente nas suas respostas dadas à última grelha de autorregulação (Anexo 9), que as atividades propostas em sala de aula eram motivadoras, apelativas, interessantes e que promoviam o desenvolvimento da interação oral. Grande parte dos alunos justificaram que o que aprenderam lhes permite comunicar melhor na língua espanhola. É de referir, igualmente, que alguns alunos admitiram ter tido dificuldades na realização das atividades, sendo estes alguns dos discentes que apresentavam mais dificuldades ou os que prestavam menos atenção à aula. O *feedback* sobre as atividades propostas refletem a consciencialização, dos alunos, sobre o desenvolvimento da sua competência comunicativa. No entanto, reconheço que toda esta ação é

um "grano de arena" no desenvolvimento da competência comunicativa, sendo o tempo disponível, para a realização da intervenção, limitativo.

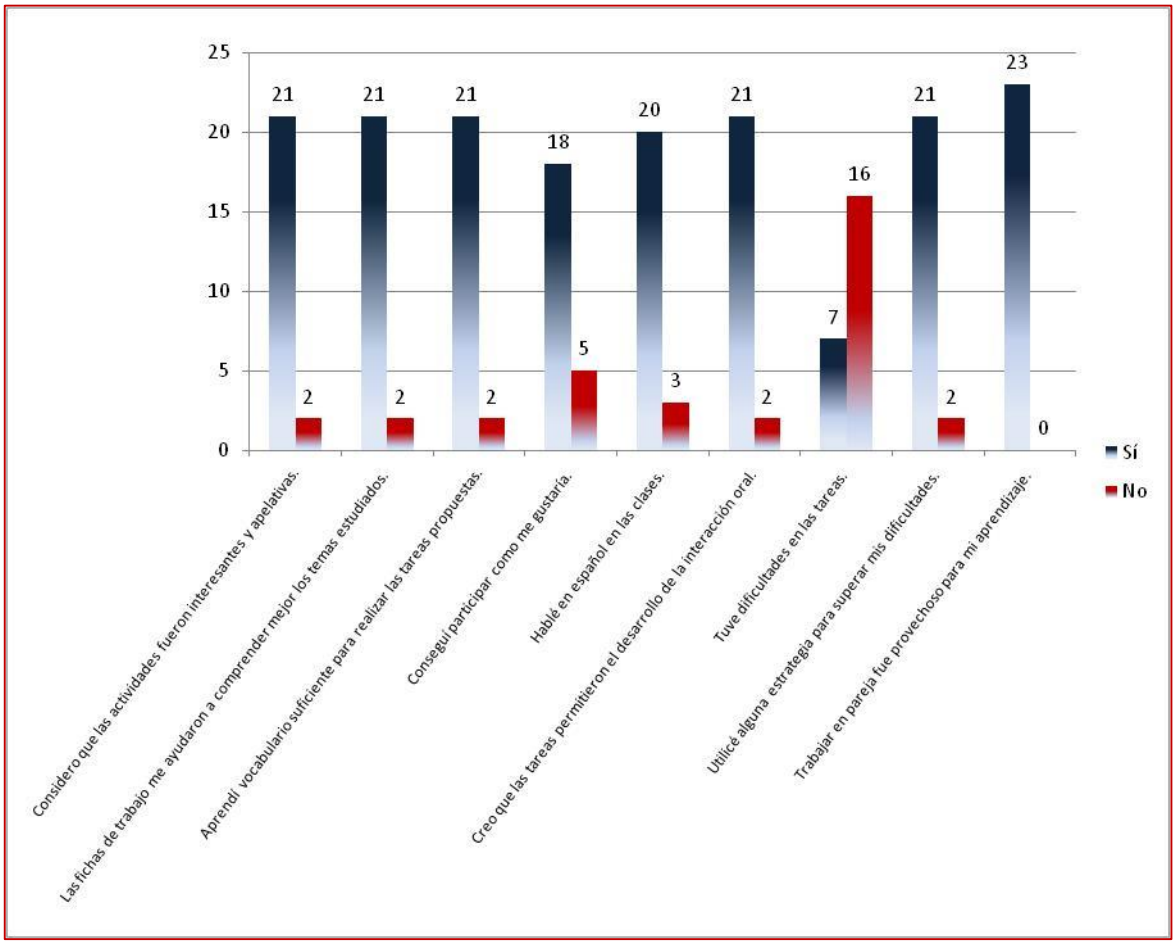


Gráfico 10: Resultados da Ficha de Autorregulação Final

À pergunta, "*¿Qué actividades de las clases te motivaron más?"*, de forma geral, os alunos responderam:

- *Das atividades relacionadas com os vídeos feitos pela professora*;
- *A mí me motivaron las actividades de interacción oral, las músicas y los vídeos de la profe;*
- *As atividades orais que permitem-nos participar mais e falar em espanhol*;
- *Los debates sobre los temas actuales/problemáticos de nuestra juventud*;
- *Las actividades prácticas de las tareas finales*;
- *As atividades entre pares*;
- *Los juegos de rol con materiales y objetos auténticos de la profesora.*

Quadro 2: Comentários da Ficha de Autorregulação Final - Principais atividades motivadoras

De acordo com as respostas dadas pelo grupo, creio poder afirmar que ao longo da intervenção pedagógica aprendi que o principal motor para uma aula participativa é a criação de materiais motivadores que despertem a curiosidade, que provoquem reações e, desse modo, que promovam a participação ativa dos alunos.

À questão, "*¿Con qué actividades hablaste más español?"*, o grupo respondeu, de forma geral:

- *Nenhuma em especial porque em todas as aulas a professora incentivava a falar e a participar;*
- *Com todas porque a professora animava muito o grupo e era muito dinâmica;*
- *As que visionamos os vídeos, em especial, os que falavam da professora;*
- *As fichas de trabalho ajudaram-nos muito e tinham imenso material que nos permitia participar com segurança e estudar para os testes;*
- *As atividades entre pares nas quais tínhamos de falar em espanhol;*
- *As atividades dos debates de ideias e as aulas das profissões, do tempo livre e do interrail. Interagimos imenso e sempre em espanhol, pelo menos, tentamos.*

Quadro 3: Comentários da Ficha de Autorregulação Final - Atividades que facilitaram a participação

Com base nas respostas dadas pelos alunos, relativamente às questões relacionadas com o desenvolvimento da competência comunicativa, os próprios assumiram que os conteúdos abordados através das atividades implementadas contribuíram para desenvolver a sua interação oral. Grande parte dos alunos respondeu que o que aprendeu nas aulas lhe permitiu interagir/comunicar melhor na Língua espanhola. De facto, relativamente à tipologia de atividades que usei, ao longo do presente projeto, e ressalvando o curto tempo de lecionação, considero que, através da perspetiva comunicativa, na qual me revejo, as atividades de interação em pequeno grupo são de facto as que desenvolveram mais as competências de oralidade. Pude constatar que os discentes se sentiam mais confiantes e participavam mais nas tarefas realizadas em pares ou pequenos grupos, ajudando-os a ultrapassar limitações e contrariedades. Na verdade, aprende-se a falar Espanhol, falando essa mesma língua e agindo relacionalmente com os pares, porque é na relação com os outros, que se desenvolve a língua e que se fomenta a interação. É em função dessa conceção da interação oral que elaborei os meus planos de ação, dando realce a um processo em que métodos, objetivos e estratégias se fundissem num só interagir.

Finalmente, à última pergunta, "*Un comentario para tu profe Betty"*, as respostas foram surpreendentes:

- *Las clases eran muy interesantes, motivadoras y hablábamos siempre en Español;*
- *A professora é muito metódica, organizada, explícita e profissional;*
- *Dado que já tinha experiência como professora, o seu forte caráter foi uma mais valia para conseguir impor a ordem necessária na sala de aula;*
- *Apesar de, por vezes, ser severa connosco, por causa do nosso "mau comportamento", a professora também soube mostrar o seu lado carinhoso, divertido e simpático e, mostrou-nos algumas páginas da sua vida;*
- *Gostei das suas aulas dinâmicas e da sua abordagem relativamente à turma. Nunca desistiu de nós apesar de sermos pouco empenhados e ajudou-nos sempre a esclarecer as nossas dúvidas. Foi incansável!;*
- *Já me sinto capaz de interagir/falar em espanhol graças às suas aulas;*
- *Nunca esquecerei a sua frase que já anotei no meu diário: "A ignorância tem um preço que não estou disposta a pagar! E vocês?".*

Quadro 4: Comentários da Ficha de Autorregulação Final - *Para a Professora Estagiária*

Confesso que fiquei muito surpresa com as respostas dadas pelos alunos e, com base nos comentários da última questão, comecei a refletir sobre o papel do professor numa escola do século XXI... Tradicionalmente limitado à transmissão de conhecimentos, teve de evoluir e o professor tem hoje de ser um gestor da sala de aula, um organizador da aprendizagem, detentor de um conjunto de competências relacionais, a par da matéria que leciona e das competências didáticas. Compete-lhe manter a motivação e manutenção do interesse da turma que, ao evitar a saturação e aborrecimento dos alunos, evita correr riscos de os aprendentes desmotivados se tornarem desviantes.

Por isso, afim de despertar a motivação e manutenção do interesse do grupo, ao longo das aulas, tentei adotar uma multiplicidade de estratégias, como por exemplo, estimular o interesse e participação dos alunos, mandando-os ao quadro; colocar questões de forma aleatória e não pré-determinada, ou redirecionar a pergunta para outros elementos da turma, sempre com a preocupação de não centrar a comunicação apenas em alguns alunos, mas de reparti-las por todos, evitando que alguns pudessem sentir-se "marginalizados". Tratá-los pelo nome é considerado importante por denotar maior familiaridade com o aprendente ou pode ser interpretado por este, como não tendo passado despercebido ao professor. Procurei, igualmente,

impor um ritmo de trabalho dinâmico a todas as sessões, minimizando os tempos mortos e monitorizando o trabalho, pela observação da forma como executavam as tarefas propostas. Pedir tarefas, que os discentes tenham de apresentar, realizadas, é simultaneamente uma forma de os responsabilizar e de os manter empenhados e ocupados. Além disso, procurei dar vivacidade às aulas e evitar discursos monótonos; tentei utilizar uma linguagem clara e acessível e pretendi variar e adequar as atividades aos conteúdos, mas principalmente, aos conhecimentos, interesses e nível etário dos aprendentes.

Uma boa relação professor-aluno, também é um importante trunfo na gestão da sala de aula. Assim como estabelecer relações interpessoais positivas, o que implica por parte do docente, disponibilidade para ouvir os estudantes, para se aproximar deles, ser afetuoso, inspirar confiança, mas também ter humor, ser calmo na abordagem dos problemas e respeitar o aluno, tudo isto, com a dose de firmeza necessária para fazer cumprir as decisões tomadas. Estas estratégias contribuem para personalizar a relação docente-discente e para proporcionar um ambiente propício à aprendizagem.

Por isso, ao longo de todas as componentes letivas, também procurei afastar-me da comunicação centrada apenas no discurso do docente. Sabemos, que em certas aulas, os professores parecem os assistentes de bordo, nos aviões, a fornecer as instruções de salvamento aos passageiros. Debitam informações sem entusiasmo, enquanto os destinatários, *presos* nas cadeiras, em filas, falam uns com os outros, espreitam pelas janelas ou prestam atenção a outras coisas. A aula não é um espetáculo, onde o professor tem o papel de ator e os alunos se limitam a ser uma plateia de espetadores passivos. A transmissão de conhecimentos por parte do docente é necessária para ajudar o discente, mas não é o suficiente para a sua aprendizagem. Os alunos têm de participar ativamente nas atividade da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos.

Para concluir, ressalvo a importância do trabalho cooperativo e colaborativo que houve entre o Supervisor/Orientadora e os professores estagiários, que facilitou o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse, decisivo para a concretização das potencialidades formativas das nossas componentes letivas observadas. Ao longo do ano letivo, o núcleo de estágio trabalhou conjuntamente para conhecer melhor a população escolar; diagnosticar pontos fortes, problemas e dificuldades; acordar nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas; acompanhar os estudantes, apoiando-os e apoiando-se entre si, e para partilhar novos conhecimentos e novas práticas. Este trabalho colaborativo

requereu um ambiente securizante, no qual todos estavam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos o cumprimento do seu direito de aprender.

CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que respeita ao meu percurso pessoal e profissional, procurei ao longo desta *viagem*, refletir sobre a singularidade da minha profissão e o seu poder enquanto alicerce da nossa sociedade, numa época em que a docência parece estar tão desvalorizada. Enquanto professora, sinto que devemos melhorar a muitos níveis para garantir a formação integral das novas gerações. Seguindo as palavras do pensador humanista Erasmo, «a maior esperança de uma nação está em educar bem a sua juventude». À medida que nos desenvolvemos pessoal e profissionalmente, e tendo em conta a experiência que vamos adquirindo e o percurso que vamos traçando, aquilo em que acreditamos na área do ensino, os valores que pretendemos transmitir aos nossos discentes e, os métodos e as estratégias que utilizamos, vão-se alterando, no sentido de melhorar a nossa prática docente. Nesse sentido, acredito que um agente de educação já não é um mero transmissor de conhecimentos, e a sua prática pedagógica já não deve limitar-se ao uso do manual escolar e aos conteúdos declarativos que são preconizados nalguns programas curriculares. Acredito num professor orientador da aprendizagem, um facilitador da aquisição de competências que faculta aos discentes momentos de aprendizagem significativa e que cria um contexto real no qual estes possam expandir as suas competências, dando-lhes as ferramentas essenciais para que possam transferir e aplicar esses conhecimentos em situações do quotidiano. Por isso, creio que o docente tem a função de preparar e formar os seus alunos para atuarem numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Educar não pode ser mais um processo de simples transmissão de informação e conhecimento, não se trata apenas de ensinar e aprender, mas sim, de criar condições para que os próprios estudantes se tornem capazes e procurem crescer em todas as dimensões. Este é sem dúvida um grande desafio.

Vivemos numa sociedade global cada vez mais complexa, em que as mudanças sociais são aceleradas, e as características constantes, que a definem, são a imprevisibilidade e a mutabilidade permanente, e a necessidade premente de conhecimentos, que transmita às pessoas, a necessária adaptabilidade, criatividade, capacidade crítica, capacidade de inovação e reação positiva face ao inesperado. O desenvolvimento de uma sociedade de conhecimentos impõe-se, deste modo, no mundo globalizado em que vivemos. Daí a importância da qualidade do ensino que constitui, sem sombra de dúvida, a mais importante vertente propulsora do desenvolvimento social, cultural e económico de um país, assumindo assim uma grande importância a nível pessoal e social. Mas para que o desenvolvimento educacional seja

impulsionado, o ambiente precisa ser apropriado à aquisição, produção e divulgação de conhecimentos.

É consensual, nos dias de hoje, que o ensino tem um papel primordial no desenvolvimento da nossa sociedade. A família é o espaço por excelência para os primeiros atos educativos de um ser humano e, mais tarde, a escola ajudará nesta tarefa. Ao professor, como agente dessa mesma escola, cabe uma parte muito importante, a de tornar a educação melhor e, através dela, o País, visto que, exerce uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças e, desempenha um papel-chave na formação das gerações futuras. Se consideramos que é na fase de formação e crescimento dos alunos que os docentes exercem as suas funções profissionais, podemos compreender ainda melhor a sua importância e responsabilidade.

Em pleno século XXI, *Ser professor* tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador. Na minha opinião, anteriormente a ser professor é-se pessoa. Se considerarmos o professor como uma peça fundamental do sistema de ensino, como um criador educativo, temos que o considerar, também, como uma pessoa com as suas necessidades, angustias, incertezas, sensibilidades e alegrias. Hoje, a carreira na área do ensino não se resume unicamente a uma opção profissional, porque ser professor no ensino básico e secundário é estar diariamente marcado por diversos sentimentos em conflito. Mas a profissão docente não traz só dificuldades, dissabores e angústias, é também portadora de autorrealização, alegria, prazer e paixão. É um espaço de realização gerador de felicidade. Talvez seja esta perspetiva que mantenha ainda milhares de docentes na profissão, o "gostar efetivamente de ser professor".

Nos dias de hoje, a escola que enfrenta vários desafios e obstáculos, e que pretende formar alunos, para uma sociedade e um mercado cada vez mais exigentes, nas quais as dinâmicas pessoais e profissionais estão em constante evolução, tornando-se assim mais complexas, não se pode inscrever num modelo de ensino uniformizante em que docentes e discentes se limitam a cumprir aquilo que outros definiram para eles, ainda que esteja completamente descontextualizado e desadequado. Professores e alunos constroem em conjunto, o saber através de atividades e contribuições funcionais em contraponto com a uniformização, na transmissão e acumulação de conhecimentos perspetivada nas visões tradicionais do processo ensino aprendizagem. Por isso, este projeto implicou cooperação, movimento e reflexão, construção e ação refletida. É neste sentido que nas palavras de

Cortesão, Leite e Pacheco (2003) se afirma que, em educação, «não há receitas», mas sim sugestões, ideias em estado "aberto", que serão trabalhadas e adaptadas ao contexto que temos.

A interação oral surge, por isso, com a necessidade de apresentar a língua espanhola num contexto real, sabendo que esta deve ocupar um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem de um aluno de Língua Estrangeira. Por isso, procurei desenvolver esta competência nos aprendentes, de forma a torná-los mais autónomos e seguros, dotá-los de uma ferramenta que os pudesse distinguir, posteriormente, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Nesse sentido, o projeto de investigação e ação, a que me propus, baseou-se numa metodologia processual, que originou uma revitalização da própria aula de Língua Estrangeira, encarando-a como espaço comunicativo prioritário, como entrecruzamentos de culturas, identidades, personalidades e, principalmente, como *palco de vida*. Segundo Pilar Melero Abadía:

> Una característica que debe tener toda tarea es que muestre procesos comunicativos de la vida real, que sea cooperativa y realizada en parejas o grupos. Las tareas han de ser interesantes para las/os estudiantes, motivadoras y próximas a su realidad. Su objetivo es el de presentar y fomentar el uso del español para hacer cosas reales y vivas con la lengua. (2000:107).

Assim, procurei desenvolver atividades que representassem e "imitassem" situações realistas e funcionais, relacionadas com a cultura das línguas em questão, nas quais os alunos participaram ativamente. Considero que essas tarefas de interação oral propostas ajudaram a preparar os discentes para interagir noutros contextos sociais, onde seja necessário recorrer à Língua Estrangeira. Posso afirmar, igualmente, que o trabalho e partilha entre pares se revelou uma ferramenta motivadora e essencial para os estudantes. Além disso, ao longo das sessões, os alunos tiveram um papel de destaque muito ativo na realização das tarefas e na aquisição de conhecimentos prévios, porque foram incentivados a pensar, a deduzir, a discutir e a debater. Considero que as atividades eram diversificadas, estavam bem delineadas e interligadas, tinham um fio condutor lógico e a maior parte promoveu a ação centrada nos discentes que tiveram de mobilizar e pôr em prática os conhecimentos prévios e os que foram adquirindo ao longo das aulas para realizar as tarefas finais que lhes foram propostas.

Além disso, o amplo trabalho promovido neste processo de formação, desde o desenho do projeto e a sua implementação à reflexão e avaliação do mesmo, ajudou a desenvolver a minha capacidade de reflexão sobre a minha ação enquanto docente, mas despertou principalmente a minha capacidade investigativa, visto que fui constantemente estimulada a

definir e explicar os objetivos das atividades que queria inculcar e descobrir novas estratégias para as implementar. Sinto que a forma como conduzi as aulas, interagindo com os aprendentes de forma aberta, democrática e horizontal, orientando-os em busca do conhecimento, me permitiu vivenciar uma rica experiência educativa. A forma como delineei e arquitetei as componentes letivas, geri o perímetro da sala de aula, apelando e incentivando a intervenção de todos, bem como a avaliação contínua de todo o processo, demonstra a seriedade e a responsabilidade, assim como o profissionalismo, com que assumi os meus compromissos perante o grupo, a minha Coordenadora e o meu Supervisor. Por isso, a partir da informação que pude recolher durante a minha intervenção posso concluir que os objetivos a que me propus no Projeto foram alcançados. Delineei objetivos assentes em questões de investigação-ação, que pretendiam promover atividades de interação oral, dentro da sala de aula, de forma significativa e funcional.

A elaboração deste Relatório Final, para além de registar alguns dos diferentes processos pelos quais passou a minha intervenção, permitiu-me, também, refletir sobre o meu desempenho, sobre os sucessos e problemas encontrados. As dificuldades que senti estiveram essencialmente relacionadas com a falta de tempo para me dedicar mais ao meu projeto e ao meu estágio profissional. Ao longo do ano letivo, tive de conciliar todos os papéis que tinha que desempenhar, a saber, o de professora contratada, professora estagiária, estudante e esposa. Embora a culpa não possa ser atribuída ao desenho curricular do Mestrado que, naturalmente, não pode ter em conta o facto de muitos dos mestrandos serem estudantes-trabalhadores, a verdade é que a minha situação profissional condicionou, em certa medida, a minha prestação académica. Nesse mesmo ano letivo, estive a lecionar duas línguas estrangeiras, a saber, Francês e Espanhol, a cinco níveis de ensino. A carga de trabalho era ainda maior, sabendo que fui professora de 10 turmas, tendo uma média de 260 alunos e um horário de 28 horas, num Colégio de extrema exigência. Nas palavras do meu estimado colega de estágio, Válter Anes, fui uma *Super Mulher*.

Relativamente às sugestões de melhoria da formação, e independentemente da minha situação particular, penso que seria vantajoso para todos, se os módulos que integram a UC Estágio pudessem ser lecionados integralmente no 1º semestre. Com efeito, algumas, das aprendizagens valiosas que neles realizamos revelaram-se muito pertinentes mas teriam sido mais benéficas se as tivéssemos adquirido antes da intervenção pedagógica propriamente dita. Além disso, no que concerne a avaliação de algumas disciplinas, essa não estava previamente

definida, desde o início das aulas e, nalguns casos, a forma como iria ser posta em prática estava constantemente a ser alterada e as orientações dadas não eram muito claras. Tudo isto acabou por condicionar inevitavelmente o nosso desempenho e, como tal, a nota final da disciplina.

Outa dificuldade sentida, ao longo da intervenção, foi o facto de ter de conciliar a implementação do Projeto, com os conteúdos programáticos estipulados pelo Ministério da Educação, com o número reduzido de aulas a lecionar e com o facto de ter de partilhar a mesma turma com dois colegas de estágio. Para que se conseguisse organizar tudo da melhor forma possível, uma vez que éramos todos trabalhadores/estudantes, fizemos a distribuição das aulas de acordo com a nossa disponibilidade de horário. Desta forma, os temas e conteúdos a serem tratados não foram minimamente pensados em função do tema de cada um de nós, mas sim, de acordo com as imposições do programa e a sequência das aulas de cada um.

Além disso, na minha opinião, creio que num Mestrado de Formação Inicial de Professores, a componente prática do Estágio deveria ser tão *valiosa* do que a componente reflexiva e de investigação de um professor, essa sim, esperada num Mestrado Académico. Focando-me no meu caso em particular, considero ser, na prática, de acordo com a minha experiência profissional, uma professora exigente, dinâmica, dedicada, atenta às necessidades dos seus alunos, e consciente de que é preciso aprender sempre mais para ensinar melhor e, por isso, estar sempre atenta às novas metodologias de ensino. Infelizmente, sendo francófona e, sendo a minha língua materna, a língua francesa, o *meu calcanhar de Aquiles* é, de facto, a escrita na língua portuguesa. No entanto, no ano passado, em Metodologia do Ensino do Português, graças ao Professor Titular da disciplina, pela primeira vez, senti prazer em escrever em português, e com a sua orientação, consegui ultrapassar alguns obstáculos que sentia na escrita, causados pela interferência da minha língua materna. Graças à sua ajuda, percebi que, de facto, não tinha uma *escrita erudita*, como alguns colegas mestrandos, mas tinha uma escrita objetiva e sintética. Por isso, para que os mestrandos que não tenham o *dom* da escrita, mas que possuam a *arte* de ensinar, não sejam tão prejudicados, creio que a componente prática do Estágio deveria ter tanta importância quanto a elaboração do Relatório Final, neste Mestrado em particular. Contudo, apesar das dificuldades sentidas, procurei sempre dar o meu melhor.

Apesar dos problemas sentidos, creio poder dizer que a finalidade de promover a interação oral foi atingida e que foram criadas condições para que os discentes vivenciassem situações de comunicação, trocando entre si opiniões e ideias. Considero que o desenvolvimento

da interação oral contribuiu para um aspeto importante da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, que é comunicar. Além disso, defendi, prioritariamente, uma perspetiva da linguagem como forma de interação a plasmar no *palco da vida*. De facto, o principal foco de intervenção foi dotar os alunos de competências comunicativas, mais precisamente ao nível da oralidade, de forma a capacitá-los para atuar em vivências e situações diversificadas do seu quotidiano. Para isso, propus aos discentes atividades que potenciassem uma aprendizagem da língua virada para a ação, desenvolvendo a sua comunicação oral e a sua autonomia na aprendizagem. Desenvolvi também, atividades de cariz comunicativo que impulsionaram uma aprendizagem significativa para o discente e que favoreceram a utilização da língua em contextos reais. Pretendia-se que a aprendizagem da língua tivesse como objetivo a utilização da mesma em contextos do quotidiano, e por isso, a interação em contexto de sala de aula devia ser tão aproximada quanto possível da *vida real*. Considerei importante que as atividades estivessem centradas no aluno e orientadas para a ação, por isso, desenvolvi tarefas comunicativas que os preparasse para interagir em diversos domínios, sejam eles o privado, público ou educativo. Como afirma Pilar Melero Abadía:

> Una característica que debe tener toda tarea es que muestre procesos comunicativos de la vida real, que sea cooperativa y realizada en parejas o grupos. Las tareas han de ser interesantes para las/os estudiantes, motivadoras y próximas a su realidad. Su objetivo es el de presentar y fomentar el uso del español para hacer cosas reales y vivas con la lengua. (2000:107).

Assim sendo, tenho consciência que aprendi imenso neste ano letivo e tenho a certeza que ainda vou aprender muito mais. Os conhecimentos que adquiri durante a minha intervenção convenceram-me que para ser uma ***boa professora***, o meu percurso profissional será sempre um processo contínuo de formação e aprendizagem. Por isso, tem razão o pedagogo Rubem Alves, ao dizer que os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus estudantes e que:

> «Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais.» (1994:4)

Um bom professor de Língua Estrangeira investe na formação contínua, reflete de forma crítica e sistemática sobre as suas práticas e mostra a abertura à inovação e à mudança, adequando-se às novas necessidades da educação e da sociedade em geral. Dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos aprendentes, desse modo, alimentando também a sua própria motivação. A aula não é uma representação teatral, onde o entusiamo possa ser fingido. Só o entusiasmo autêntico é

contagiante. Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo, acreditando na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, sentindo orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros. É fundamental acreditar naquilo que se faz. E eu quero continuar a acreditar porque o professor é um ser de relação numa profissão de relação, ou seja, indo um pouco mais além, compreende-se a riqueza destas relações se pensarmos que o docente trabalha, relaciona-se com a *matéria prima* mais preciosa do mundo, isto porque de tão valiosa não tem preço, o ser humano. É, portanto, uma profissão única numa autêntica *viagem* homérica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, E. (2004). *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.

- ALVES, Rubem (1994). *A alegria de ensinar.* Campinas: Editora Papirus.

- ANDRADE, A.I., SÁ, M.H., (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Asa.

- BIANCHINI, S. (2006). Concepções de erros no ensino de línguas". In *As letras e o seu ensino – anais da IX Semana de Letras*, promovido pelo Departamento de Letras, UFOP. Acedido em 17-07-2013 em http://www.ichs.ufop.br/delet/images/as_letras_e_o_seu_ensino_anais_ix_semana_de_letras.pdf

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

- CORTESÃO, L., LEITE, C., & PACHECO, J. A. (2003). *Trabalhar por projeto em educação*. Porto: Porto Editora.

- COSTA, M. & BARREIRO, M. (2008). *Aprender para falar...Falar para aprender. In* Vieira (org.). *Cadernos 5.* Grupo Trabalho de pedagogia e Autonomia. Braga: Universidade do Minho.

- COUTO, José Manuel (2008). *(Des)Dramatizando a Língua portuguesa no ensino básico*. Acedido em 17-07-2013 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/167/SeE_13Desdramatizacao.pdf?sequence=2

- ESTAIRE, Sheila, (2000), *La programación de unidades didácticas a través de tareas.* Acedido em 05-11-2012 em http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811

- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001). *Programa de Espanhol 10º ano – Nível 1/ Iniciação*. Lisboa/Ministério da Educação: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

- GARCÍA, Carlos Luís (2000). *El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación*. Acedido em 19-12-2012 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf

- GIOVANNINI, A., PERIS, E., CASTILLA, M. & BLANCO, T. (1996). *Profesor en Acción*. Madrid: Edelsa.

- GONZÁLEZ, B. & LEÓN, A. (2009). *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. Acción Pedagógica.* Acedido em 01-09-2013 em http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29540/1/articulo3.pdf

- GRANDE, María Prieto (2008). *De la expresión oral a la expresión dramática.* Acedido em 11-04-2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0915.pdf

- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.

- MARTÍN PERIS, Ernesto, (2004), *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* Acedido em 20-12-2012 em http://beta.difusion.com/uploads/telechargements/formation/articulos/11-Martin-Peris.pdf

- MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

- PINILLA, R. (2000). *El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE*. Madrid: Sociedad general Española de Librería, S.A.

- REIS, Pedro (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Coleção Cadernos do CCAP.

- SÁNCHEZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.* Acedido em 23-07-2013 em http://www.academia.edu/295297/Historia_De_La_Ensenanza_Del_Espanol_Como_Lengua_Extranjera

- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.

- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.

- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, CEEP.

- VIEIRA, F.; MARQUES, I. & MOREIRA, M.A. (1999). *Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar*. In Castro, R.V. et al. (orgs.). *Manuais escolares – estatuto, funções, história*. Atas do "I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História" (Novembro de 1998). Braga: Universidade do Minho, CEEP.

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário Inicial

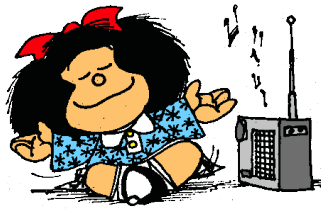
A AULA DE LÍNGUA

- Este questionário tem como objetivo conhecer-te melhor.
- Responde com atenção a todas as questões que se seguem.
- As tuas respostas são confidenciais.
- Numa escala de 1 a 5, em que **1** representa **"Discordo fortemente"** e **5 "Concordo fortemente"**, manifesta a tua opinião sobre os itens apresentados.

Obrigado!

	Discordo fortemente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo fortemente
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Nas aulas de língua, gosto de:	1	2	3	4	5
- trabalhos de grupo / pares.	1	2	3	4	5
- aulas expositivas.	1	2	3	4	5
- pesquisa na internet.	1	2	3	4	5
- aulas com interação professor/aluno.	1	2	3	4	5
- aulas com material áudio/vídeo.	1	2	3	4	5

2. Sinto dificuldades nos seguintes domínios:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
- expressão oral (falar).	1	2	3	4	5
- expressão escrita.	1	2	3	4	5
- compreensão oral.	1	2	3	4	5
- leitura.	1	2	3	4	5
- gramática.	1	2	3	4	5



	Discordo fortemente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo fortemente
	1	2	3	4	5
3. Gosto dos seguintes recursos/atividades nas aulas de Língua:	1	2	3	4	5
- audição de gravações.	1	2	3	4	5
- canções.	1	2	3	4	5
- vídeos.	1	2	3	4	5
- *juegos de rol.*	1	2	3	4	5
- debates.	1	2	3	4	5
- apresentações de trabalhos.	1	2	3	4	5

ORALIDADE

1. Participo na aula de Espanhol:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
- por iniciativa própria.	1	2	3	4	5
- quando a professora solicita.	1	2	3	4	5
- em atividades conduzidas pela professora.	1	2	3	4	5
- em atividades de grupo.	1	2	3	4	5

2. Por vezes, não participo na aula de Espanhol por:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
- medo de errar.	1	2	3	4	5
- timidez.	1	2	3	4	5
- insegurança.	1	2	3	4	5
- vergonha.	1	2	3	4	5
- por não perceber as atividades.	1	2	3	4	5
- por falta de vocabulário.	1	2	3	4	5

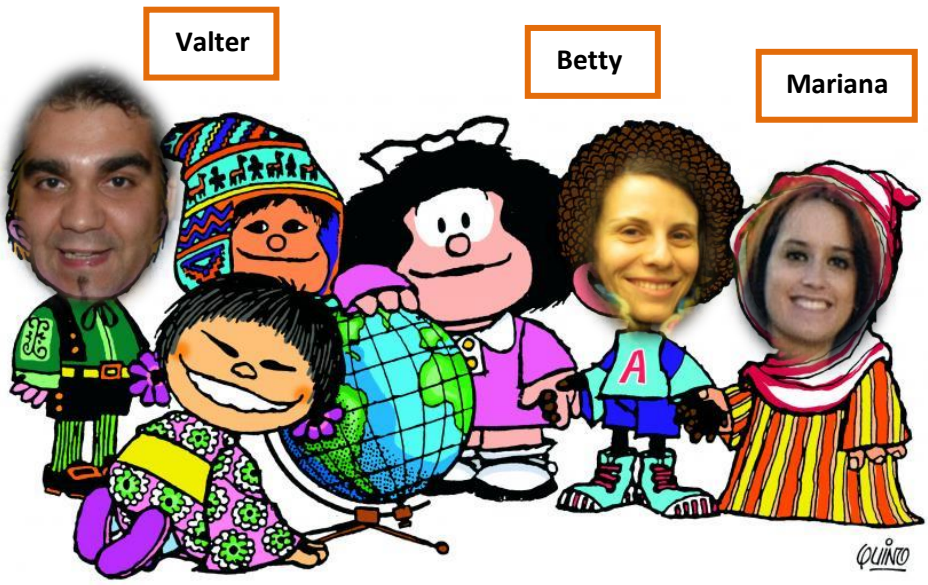
3. Na oralidade sinto mais dificuldade:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
- na expressão oral (falar/responder).	1	2	3	4	5
- na compreensão oral (ouvir/entender).	1	2	3	4	5
- na interação oral (manter uma conversa).	1	2	3	4	5
- na dicção.	1	2	3	4	5
- na argumentação.	1	2	3	4	5

	Discordo fortemente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo fortemente
	1	2	3	4	5
4. Quando sinto dificuldade na compreensão/expressão oral:	1	2	3	4	5
- peço à professora para repetir a instrução/pergunta.	1	2	3	4	5
- peço a um colega para me explicar ou para me ajudar.	1	2	3	4	5
- simplifico o que quero dizer.	1	2	3	4	5
- uso a língua materna.	1	2	3	4	5
- adoto uma palavra do português.	1	2	3	4	5

5. De momento, na aula de Espanhol, sou capaz de:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
- compreender a linguagem falada na aula (instruções, perguntas, etc.).	1	2	3	4	5
- compreender as ideias principais de uma sequência falada (vídeo, canção, áudio, TV).	1	2	3	4	5
- interagir com outras pessoas sobre assuntos conhecidos.	1	2	3	4	5
- utilizar expressões e frases simples para falar de assuntos conhecidos.	1	2	3	4	5
- exprimir opiniões pessoais sobre temas conhecidos.	1	2	3	4	5

E porque a tua opinião conta, dá-nos sugestões para que possamos melhorar as tuas aulas de Espanhol!

¡Gracias!



ANEXO 2: Reflexões pessoais

Data: 31/01/2013 **Hora:** 12h50 – 13h20 **Duração:** 90 minutos	**Tema:** ***!Cuando sea grande!***		
Indicadores e exemplos de evidências	**Nada evidente**	**Algo evidente**	**Bem evidente**
1. Evidenciei confiança como facilitador de aprendizagem.			✓
- Apesar do nervosismo inicial, habitual, falei acerca dos diversos conteúdos com segurança; - Forneci informação correta e precisa; - Demonstrei capacidade de adaptar as diversas tarefas propostas à aprendizagem dos alunos; - Os objetivos de cada atividade foram explicitados de forma clara e repetidos quando necessário; - Permiti que os alunos colocassem perguntas, podendo aprofundar o tema proposto sobre *Las profesiones*; - Falei em Espanhol durante toda a aula.			
2. As opções de ensino e as atividades são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa.			✓
- Os alunos estiveram envolvidos na tentativa de obterem respostas para as perguntas colocadas; - Não dominei as discussões e tive o papel de orientadora/mediadora durante as atividades práticas; - As tarefas propostas e a ficha de trabalho permitiram aos alunos alcançar os objetivos iniciais; - Os métodos dedutivo e comunicativo permitiram que os alunos gerissem as suas próprias descobertas e explicações; - Os momentos de maior envolvimento e atenção dos alunos foram: o jogo inicial das profissões, a visualização do vídeo, o debate acerca do seu futuro profissional e a mímica laboral; - Será sempre conveniente guardar para o final da aula a realização das atividades mais práticas e dinâmicas.			
3. Os alunos têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento.			✓
- De forma indutiva, os discentes deduziram e construíram as suas próprias regras acerca do uso de *muy/mucho* e *hay que + verbo infinitivo* para expressar a necessidade. Dessa forma, estiveram mais ativos no seu processo de aprendizagem; - Na tarefa final, permiti que o aluno percebesse e sentisse a língua de modo mais comunicativo, sem ser soterrado por explicações; - Realizaram de forma muito dinâmica as tarefas relacionadas com a descrição das qualidades exigidas para cada profissão e com os aspetos positivos/negativos das mesmas, de acordo com o seu próprio conhecimento.			
4. O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos.			✓
- Os aprendentes dispuseram de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas propostas e realizar os exercícios; - Após cada explicação ou cada questão colocada, atribuí tempo suficiente para que pudessem pensar nas respostas; - Tentei impor um ritmo dinâmico, sem tempos mortos, para manter o grupo ocupado e atento.			
5. Os períodos de interação aluno-aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição.		✓	
- Os alunos tiveram oportunidades de colaborar, em pares e em pequenos grupos de três, ao longo da aula; - Durante as atividades de pares, nas quais os alunos deviam interagir em Espanhol, uma minoria			

preferiu recorrer à Língua Materna, mesmo após às minhas chamadas de atenção; - Infelizmente, tendo em conta o perfil "agitado e falador" da turma, este tipo de atividades é propício para o aumento da conversa; contudo, tendo a maioria participado/interagido em Espanhol, o balanço final foi positivo.			
6. Cumprimento dos objetivos da planificação.			✓
- Os objetivos da planificação foram cumpridos na sua totalidade.			
7. Ambiente de trabalho propício à aprendizagem.		✓	
- Um grupo de alunos não segue as regras de forma consistente: conversam de forma sistemática mesmo após as minhas chamadas de atenção; - Tentei controlar os comportamentos incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			
8. Aspetos a melhorar.		✓	
- Minimizar o uso da Língua Materna durante as tarefas de interação oral entre pares; - O grau de conversa e desatenção de um grupo de alunos (João, António, Fábio, Pedro, Elias, Filipa, Solange, Márcia e Francisca). Estes discentes não deveriam ficar juntos na próxima aula.			
Comentários gerais:			
- O jogo inicial e a mímica criaram no grupo um ambiente de estímulo, colaboração e competitividade; - A ficha de trabalho, desenhada de acordo com o enfoque comunicativo, ou seja, dividida por tarefas possibilitadoras, permitiu ao aluno a fácil realização da tarefa final. - A tarefa final estimulou o interesse da turma e motivou-a a participar, interagir e a partilhar a sua opinião, sobre os seus futuros projetos profissionais, com os seus companheiros e professores. - Durante a discussão, alguns alunos falaram da importância da Língua Espanhola no mercado de trabalho.			

Data: 07/03/2013 **Hora:** 12h50 – 13h20 **Duração:** 90 minutos	**Tema:** ***El campo y la ciudad***		
Indicadores e exemplos de evidências	**Nada evidente**	**Algo evidente**	**Bem evidente**
1. Evidenciei confiança como facilitador de aprendizagem.			✓
- Apresentei um plano de aula adequado aos objetivos definidos; - Evidenciei um bom nível de conhecimento dos conteúdos que transmiti; - Forneci informação correta e precisa; - Demonstrei capacidade de adaptar as diversas tarefas propostas aos gostos dos discentes; - Falei em Espanhol durante toda a aula.			
2. As opções de ensino e as atividades são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa.			✓
- O vídeo inicial estimulou o entusiasmo, o interesse e a participação de todos os alunos, sem exceção; - Recorri ao sentido de humor, de forma apropriada, após a visualização do vídeo inicial; - Encorajei os alunos a colocarem questões e a aprofundarem o tema proposto; - Realizei atividades e discussões que levassem os alunos a estabelecer as ligações entre os diferentes conteúdos; - Não dominei as discussões e tive o papel de orientadora/mediadora durante as atividades práticas; - Os métodos dedutivo e comunicativo permitiram que os alunos gerissem as suas próprias descobertas e explicações; - Os momentos de maior envolvimento e interesse dos alunos foram: a visualização dos vídeos; a leitura do texto *¿Qué es una ciudad?*; a pequena discussão sobre o que oferece, a cidade de Braga, aos jovens, e os pequenos debates acerca das suas preferências sobre a cidade e o campo.			
3. Os alunos têm oportunidade de construir o seu próprio conhecimento.			✓
- Os alunos estiveram envolvidos em conversas, comigo e com os seus colegas, sobre os temas abordados na aula; - Os discentes tiveram oportunidade de associarem as novas aprendizagens, ao mundo real, falando da sua própria experiência e dando a sua opinião sobre a dicotomia apresentada do campo e da cidade; - De forma indutiva, os estudantes deduziram e construíram as suas próprias regras, acerca do uso dos verbos *gustar/encantar* e de *a mí, también/a mí, tampoco* para expressar os gostos e preferências; assim, estiveram mais ativos no seu processo de aprendizagem. - Realizaram, de forma espontânea, a tarefa final, relacionada com a apresentação de vantagens/desvantagens de viver no campo ou na cidade.			
4. O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos.		✓	
- Após cada explicação ou cada questão colocada, atribuí tempo suficiente para que pudessem pensar nas respostas; - Tentei impor um ritmo dinâmico e sem tempos mortos para manter o grupo ocupado e atento;			
5. Os períodos de interação aluno-aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição.			✓
- Os alunos tiveram oportunidades de colaborar, em pares e em pequenos grupos, ao longo da aula; - Durante as atividades de pares, os alunos tentaram todos interagir em Espanhol, até os que sentem mais dificuldades; - Os alunos interagiram de forma mais segura recorrendo ao espanhol ou *portuñol* deixando de lado a			

língua materna; - Na tarefa final aplicaram corretamente e de forma intuitiva as fórmulas para: *presentar una opinión; añadir otros argumentos* e *llegar a conclusiones.*			
6. Cumprimento dos objetivos da planificação.			✓
- Os objetivos da planificação foram cumpridos na sua totalidade.			
7. Ambiente de trabalho propício à aprendizagem.			✓
- Os momentos de interrupções inapropriadas foram quase inexistentes. No entanto, a turma mostrou-se mais agitada no final da aula.			
8. Aspetos a melhorar.	✓		
- Veremos na próxima aula…esta surpreendeu-me pela positiva.			
Comentários gerais:			
- Através do vídeo inicial consegui estimular a curiosidade e o entusiamo dos alunos pela aprendizagem ao longo da aula; - Os alunos realizaram com facilidade as atividades de compreensão oral; - A ficha de trabalho, desenhada de acordo com o enfoque comunicativo, ou seja, dividida por tarefas possibilitadoras, permitiu, mais uma vez, a fácil realização da tarefa final; - As tarefas possibilitadoras estimularam o interesse do grupo e, por consequente, a sua participação, interação e a partilha de ideias.			

ANEXO 3: *Cuando sea grande* (Partes da Ficha de Trabalho)

PRE TAREA: ¿DÓNDE TRABAJAN ESTAS PERSONAS?

1. Con tu compañero, elige para cada profesión el lugar de trabajo correcto.

a. *El camarero*	**b.** *El peluquero*	**c.** *El mecánico*	**d.** *La secretaria*
e. *El jubilado*	**f.** *El panadero*	**g.** *El alcalde*	**h.** *El parado*
i. *El policía*	**j.** *El abogado*	**k.** *El cura*	**l.** *El carnicero*

	peluquería		*iglesia*		*panadería*		*bufete*
	taller		*oficina*		*casa o de vacaciones*		*ayuntamiento*
	cafetería		*busca empleo*		*comisaría*		*carnicería*

Ej. : *El médico <u>trabaja en</u> el hospital.* / El profesor <u>se dedica</u> a la enseñanza.

TAREA 2: PROFESIONES INTERESANTES, ABURRIDAS, SEGURAS, PELIGROSAS…

1. Escribe, al lado de tres profesiones, un aspecto positivo y otro negativo. Fíjate en la lista de ideas que tienes abajo. Puedes añadir otras.

ES UN TRABAJO MUY...	ES UN TRABAJO MUY...
creativo / variado / interesante / seguro / fácil / independiente / autónomo.	monótono / duro / aburrido / peligroso / difícil / estresante.
LOS TAXISTAS / LOS MÉDICOS...	**LOS TAXISTAS / LOS MÉDICOS...**
- conocen a mucha gente. - conocen muchos países. - ganan mucho dinero. - viajan mucho. - ayudan a la gente.	- pueden tener accidentes. - están fuera de casa mucho tiempo. - ganan poco dinero. - tratan con personas desagradables. - tienen mucha responsabilidad.

Profesión	Aspecto positivo	Aspecto negativo
albañil		
músico/a		
médico/a		
profesor/a		
policía *la mujer policía*		
cura		
abogado/a		
mecánico *la mujer mecánica*		
piloto *la mujer piloto*		

In *Gente* (2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

2. Ahora, oralmente, compara tus respuestas con las de tus compañeros. ¿Cuál es la profesión con más aspectos positivos y negativos?

TAREA 3: *LAS PROFESIONES PREFERIDAS DE LOS MÁS PEQUEÑOS*

1. Mira y escucha con atención este pequeño reportaje que se intitula *Las profesiones preferidas de los más pequeños* y apunta las siguientes informaciones:

Las profesiones preferidas de los **chicos** y por qué.	Las profesiones preferidas de las **chicas** y por qué.	¿En qué coinciden todos?

TAREA FINAL: CUANDO SEA GRANDE…

1.1. ¿Cuál es tu vocación? ¿Qué te gustaría ser de mayor? ¿Tienes planes para el futuro?

- ***De mayor, quiero ser…***
- ***Yo quiero ser…***
- ***A mí me gustaría ser…***

} porque…

ANEXO 4: *El Pueblo y la ciudad* (Partes da Ficha de Trabalho)

TAREA 2: ¿AL CINE O A TOMAR ALGO?

1. ¿Qué suelen hacer los jóvenes españoles en la ciudad? Algunas personas hablan de su propia experiencia en una de las más maravillosas capitales europeas. Mira con atención el documentario y elige la opción correcta de cada pregunta. (http://www.youtube.com/watch?v=A-L-EEy3aH4)

1.1. ¿Cuál es la maravillosa capital europea?

a. París.

b. Lisboa.

c. Madrid.

1.2. ¿Dónde van el viernes?

a. A la Gran Vía.

b. A la Plaza Mayor.

c. A las Ventas.

1.3. ¿Qué les gusta ahí?

a. *Les gustan* los bares.

b. *Les gustan* el cine y el teatro.

c. *Les gusta* la discoteca.

1.4. ¿Qué hacen por la noche?

a. Se van de tapas.

b. Van a ver un partido de fútbol.

c. Salen de copas.

1.5. ¿Qué le interesa al chico de gafas?

a. *Le interesa* el arte.

b. *Le interesan* los conciertos.

c. *Le interesa* el deporte.

1.6. Y a este joven, ¿qué le encanta?

a. *A él le encanta* caminar.

b. *A él le encanta* el deporte.

c. *A él le encanta* la música.

1.7. ¿Qué se puede hacer en el Parque del Retiro?

a. Se puede oír música, jugar baloncesto y correr.

b. Se puede comer, beber y dormir.

c. Se puede correr, jugar al fútbol o al tenis y descansar un poco.

1.8. ¿Qué dice la chica?

a. «*A mí lo que me gusta* es ir de compras.»

b. «*A mí no me gusta* ir de compras.»

c. «*A mí lo que me gusta* es hacer compras.»

1.9. Los domingos es muy típico:

a. Ir a tomar un bocadillo de jamón serrano.

b. Ir a tomar un bocadillo de calamares.

c. Ir a tomar un bocadillo de chorizo y queso.

1.10. En el *Barrio de la Latina*:

a. Le gusta ir con amigos al cine.

b. Le gusta ir con amigos a tomar unas cañas.

c. Le gusta ir con sus padres a tomar unas cañas.

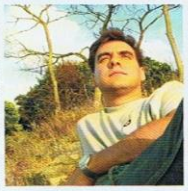
2. ¿Qué ofrece la ciudad de Braga a los jóvenes de tu edad? ¿Qué <u>les gusta</u> hacer?

BRAGA 2012
CAPITAL EUROPEIA DA JUVENTUDE

TAREA 3: LOS JÓVENES Y LA CIUDAD

1. Una revista nos habla de los gustos de tres jóvenes con respecto a las ciudades. ¿Coincides con alguno de ellos? ¿En qué? Comparte tu opinión con tu compañero.

Me gusta

	Laura, la intelectual	 Carlos, el tranquilo	Juanjo, el marchoso
vida cultural	¡Me encanta el cine! Sobre todo en versión original.	Me aburren mucho los museos. No voy nunca.	¡¡Me fascinan los conciertos de rock!!
vida nocturna	No me interesa mucho la vida nocturna. Me gusta estar en casa con amigos, charlar y cenar juntos.	Me gustan los conciertos de música clásica, pero son caros.	Me gusta ir de bares... ¡si la música es buena!
infraestructuras	Me gusta caminar por una ciudad antigua y prefiero ir en coche a hacer la compra.	Prefiero una ciudad moderna y práctica.	Yo quiero tener todo muy cerca, en el barrio, y poder ir a pie.
naturaleza	¡Necesito el mar! En verano, en invierno... es mi medicina.	Me encanta la montaña. No puedo vivir sin ella.	No me interesa la naturaleza. ¡Soy urbanita 100%!

Verbos para expresar gustos o preferencias:

In *Vía Rápida*(2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

2. Ahora rellena esta tabla con tus preferencias y piensa en un <u>adjetivo</u> para ti.

	Vida cultural	Vida nocturna	Infraestructuras	Naturaleza

3. Dale la tabla a un compañero. Él va a hablar de tus gustos al resto de la clase.

- *A Marie **<u>le</u>** encantan las ciudades grandes…*

TAREA 4: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE VIVIR EN UNA GRAN CIUDAD

1. Lee las siguientes afirmaciones. ¿Cuáles son las ventajas o inconvenientes de vivir en una gran ciudad como Madrid? Coméntalo con tus compañeros.

- Hay más servicios que en los pueblos: colegios, centros de salud, hospitales, bibliotecas…
- Hay más contaminación.
- Hay mucha oferta cultural: museos, teatros. Cines…
- La vida es menos tranquila.
- Hay mucho tráfico.
- La vivienda es más cara que en los pueblos.
- Está mejor comunicada que en las ciudades pequeñas o los pueblos.

2. ¿Qué es mejor para una persona joven: vivir en una gran ciudad o vivir en un pueblo? Escucha la conversación entre dos amigos sobre ese tema. ¿A quién corresponden estas frases: a Lola o a Fernando?

a. *Vivir en el pueblo tiene muchas ventajas.*

b. *En el pueblo hay mucha más calidad de vida que en la ciudad.*

c. *La vida es más aburrida.*

d. *Yo creo que para una persona joven es mejor vivir en una ciudad.*

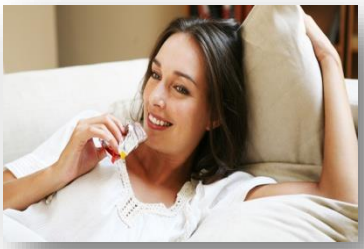
In *Vía Rápida*(2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

ANEXO 5: *Gente que lo pasa bien* (Partes da Ficha de Trabalho)

TAREA 1: *PARA PASARLO BIEN*

1. En parejas, relacionad estas expresiones de la lista con las actividades de tiempo libre de las fotos.

a.	*escuchar música*	**f.**	*ir de copas*
b.	*hacer deporte*	**g.**	*charlar con los amigos*
c.	*ir de compras*	**h.**	*jugar al baloncesto*
d.	*quedarse en casa*	**i.**	*jugar a videojuegos*
e.	*chatear en Facebook.*	**j.**	*tocar la guitarra*



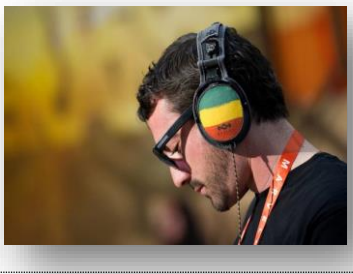
1.

2.

3.

10.

4.



5.

6.

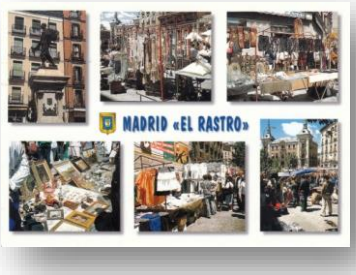
7.

8.

9.

2. Ahora, escucha a estas personas. ¿Qué les gusta hacer los fines de semana? Apunta las informaciones necesarias.

1. Pablo:	
2.Juan Enrique:	
3. Loreto:	
4. Carmiña:	



In *Gente 2* (2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

TAREA 2: *ME ENCANTARÍA PERO…*

1. Lee estos fragmentos de unas conversaciones telefónicas, escucha la grabación, relaciona cada uno con su respuesta correspondiente y anota los planes de cada uno.

a. *Este fin de semana estoy libre. ¿Cenamos fuera sábado? ¿Qué <u>restaurante</u> sugieres?*

b. *¿Te apetece quedar en el bar de la esquina a las 14.30 y comer algo?*

c. *¿Vamos a tomar un café esta tarde? Quiero <u>contarte</u> algo.*

d. *¿Quedamos el domingo? Te invito al <u>aperitivo</u>.*

In *Gente 2* (2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

ANEXO 6: *Keep Calm & vamos a comer* (Partes da Ficha de Trabalho)

TAREA 1: MI BOCADILLO

1. En "Un día en la vida del bocadillo", encontramos a personas comiendo bocadillos a todas horas. La comida más práctica, rica y común entre los españoles. Ahora, mira con atención el documentario y responde a las preguntas (http://www.youtube.com/watch?v=V2AcyMHnKTg).

1.1. ¿Qué tipo de personas comen bocadillos? ¿Dónde, cuándo y por qué? ¿Qué ingredientes tienen los bocadillos del video?

1.2. Y vosotros, ¿dónde coméis normalmente? ¿Y cuando tenéis poco tiempo? ¿Coméis bocadillos con frecuencia? ¿Conoces en Braga restaurantes de comida rápida especializados en bocadillos?

2. Imaginad que estáis en "El Bocata". Uno de vosotros es el camarero y los demás son clientes. ¿Qué bocadillo quieres probar?

- Hola, ¿qué desea?
- Un bocadillo de lomo, por favor.
- ¿Alguna salsa?
- No, gracias.
- ¿Y usted?
- Yo...

3. Los españoles hacen bocadillos de todo. Tú también puedes hacer tu propio bocadillo. Ponle un nombre. ¿Qué ingredientes lleva? Explícaselo a tus compañeros.

MI BOCADILLO

nombre .....

ingredientes .....

.....

- Mi bocadillo lleva atún, cebolla y mayonesa.
- ¿Y cómo se llama?

In *Gente Joven 3* (2011), Difusión, Barcelona (adaptado).

ANEXO 7: Ficha de Coavaliação

FICHA DE COEVALUACIÓN TAREA FINAL – *Juego de rol: El menú de hoy*				
Evalúa la exposición de tus compañeros de clase de **1** a **5** con respecto a los siguientes criterios:				
	Grupo I	Grupo II	GRUPO III	GRUPO IV
Claridad en la presentación				
Léxico apropiado				
Estrategias				
Lenguaje no verbal: gestos, posturas y actitudes				
Tono de voz claro				
Naturalidad				
Un consejo para mejorar				
Un aspecto positivo de la exposición				

ANEXO 8: *Juego de rol: ¡Vamos de compras!*

SIMULACIÓN *¡VAMOS DE COMPRAS!*

1. Imagínate que entras en una tienda a comprarte una prenda de vestir, un calzado o unos accesorios. En grupos de 3 vas a <u>simular</u> e <u>improvisar</u> un diálogo entre *dependiente* y *clientas*. Estas serán las posibles situaciones:

Soy chico y soy dependiente	Soy chica y soy clienta	Soy chica y soy amiga de la clienta
a. Estás muy cansado y solo quieres dormir. **b.** Tienes muchas ganas de ir al baño. **c.** Eres muy sordo y hablas muy alto.	**a.** Estás enfadada y de muy mal humor. **b.** Eres muy tímida y hablas muy bajo. **c.** Eres presumida y crees que los demás son inferiores.	**a.** Eres una persona sin opinión. **b.** Eres muy mandona y ostentas en demasiado tu opinión. **c.** Estás con ganas de ir al baño porque te duele la barriga.

2. Ahora, preparo mi parte del diálogo. ¿Qué puedo decir?

ANEXO 9: Ficha de Autorregulação Final

Señala la respuesta que consideras más adecuada.	Sí	No	Justificación
1. Considero que las actividades fueron interesantes y apelativas.	X		
2. Comprendí las instrucciones para hacer las tareas.	X		
3. Las fichas de trabajo me ayudaron a comprender mejor los temas estudiados.	X		
4. Aprendí vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.	X		
5. Conseguí participar como me gustaría.	X		
6. Intenté hablar en español.	X		
7. Creo que las tareas permitieron el debate de ideas.	X		
8. Tuve dificultades en las tareas.	X		Em algumas tarefas tive alguma dificuldades -
9. Utilicé alguna estrategia para superar mis dificultades.		X	
10. Trabajar en pareja fue provechoso para mi aprendizaje.	X		

11. ¿Qué actividades de las clases te motivaron más?	os exercícios orais permitem-nos falar mais. e tentar falar um espanhol.
12. ¿Con qué actividades hablaste más español?	Com todas as atividades (fichas e vídeos) falamos e participamos nas aulas.
13. Un comentario para tu *profe Betty*.	Gosto das aulas da professora Betty e da sua abordagem relativamente à turma.

Señala la respuesta que consideras más adecuada.	Sí	No	Justificación
1. Considero que las actividades fueron interesantes y apelativas.		x	
2. Comprendí las instrucciones para hacer las tareas.	x		estavam sempre muito bem clarificadas
3. Las fichas de trabajo me ayudaron a comprender mejor los temas estudiados.	x		
4. Aprendí vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.	x		
5. Conseguí participar como me gustaría.		x	Muitas vezes queria participar mais
6. Intenté hablar en español.	x		
7. Creo que las tareas permitieron el debate de ideas.		x	
8. Tuve dificultades en las tareas.		x	
9. Utilicé alguna estrategia para superar mis dificultades.		x	
10. Trabajar en pareja fue provechoso para mi aprendizaje.	x		

11. ¿Qué actividades de las clases te motivaron más?	A aula sobre a saúde e a alimentação
12. ¿Con qué actividades hablaste más español?	Penso que tentei falar o máximo em todas
13. Un comentario para tu *profe Betty*.	Dado que já tinha experiência como professora, foi uma mais valia para conseguir impor ordem necessária.

Señala la respuesta que consideras más adecuada.	Sí	No	Justificación
1. Considero que las actividades fueron interesantes y apelativas.	X		
2. Comprendí las instrucciones para hacer las tareas.	X		
3. Las fichas de trabajo me ayudaron a comprender mejor los temas estudiados.	X		
4. Aprendí vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.	X		
5. Conseguí participar como me gustaría.		x	
6. Intenté hablar en español.	X		
7. Creo que las tareas permitieron el debate de ideas.	x		
8. Tuve dificultades en las tareas.		x	
9. Utilicé alguna estrategia para superar mis dificultades.		x	
10. Trabajar en pareja fue provechoso para mi aprendizaje.		X	

11. ¿Qué actividades de las clases te motivaron más?	A mi me motivaron las actividades orales, las musicas y los videos.
12. ¿Con qué actividades hablaste más español?	jajaja la música "Todos los días sale el Sol" ¡Me encantó! :)
13. Un comentario para tu *profe Betty*.	Tiene buenas maneras de enseñar y eso fue muy bueno para nosotros.

Señala la respuesta que consideras más adecuada.	Sí	No	Justificación
1. Considero que las actividades fueron interesantes y apelativas.	X		
2. Comprendí las instrucciones para hacer las tareas.	X		
3. Las fichas de trabajo me ayudaron a comprender mejor los temas estudiados.	X		
4. Aprendí vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.	X		
5. Conseguí participar como me gustaría.	X		
6. Intenté hablar en español.	X		
7. Creo que las tareas permitieron el debate de ideas.	X		
8. Tuve dificultades en las tareas.	x		Houve algumas atividades que tiveram dificuldades.
9. Utilicé alguna estrategia para superar mis dificultades.	x		Pedi ajuda à professora, ou ao meu companheiro.
10. Trabajar en pareja fue provechoso para mi aprendizaje.	X		

11. ¿Qué actividades de las clases te motivaron más?	Ver os videos da cacoeira da professora.
12. ¿Con qué actividades hablaste más español?	Com todas.
13. Un comentario para tu *profe Betty*.	Gostei muito das suas aulas. Foi muito explicita e carinhosa.