

2º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO, NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL OU FRANCÊS OU ALEMÃO

As TIC como recurso para reduzir o uso da LM na aula de ELE

Sílvia Pereira e Silva

M

2021



Sílvia Pereira e Silva

As TIC como recurso para reduzir o uso da LM na aula de ELE

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira
no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de Especialização de
Espanhol, orientado pela Professora Doutora Mirta Fernández e pela Professora
Doutora Pilar Nicolás

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Sílvia Pereira e Silva

As TIC como recurso para reduzir o uso da LM na aula de ELE

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de Especialização de Espanhol, orientado pela Professora Doutora Mirta Fernández e pela Professora Doutora Pilar Nicolás

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

À Cármén, luz da minha vida!

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Gráficos.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1.Contextualização do projeto de investigação-ação	16
1.1. Instituição	16
1.1.1. Departamento de Línguas Estrangeiras.....	16
1.2. Núcleo de estágio	18
1.3. Turmas	19
1.3.1. Turma 12º X	19
1.3.2. Turma 8º Y	20
1.4. Área de intervenção pedagógica e metodologia adotada	20
1.4.1. Ciclo 0.....	21
1.4.2. Ciclo 1 (breve descrição).....	27
1.4.3. Ciclo 2 (breve descrição).....	28
2.Enquadramento teórico	29
2.1. Importância da LM na aula de LE: uma visão diacrónica	29
2.2. Estratégias para reduzir o uso da LM na aula de LE	32
2.3. Uso das TIC na educação e na aula de LE	34
2.3.1. Vantagens do uso das TIC na educação e na aula de LE.....	34
2.3.2. Desvantagens do uso das TIC na educação e na aula de LE	39
2.3.3. Considerações finais sobre o uso das TIC na aula de LE	41
3.Enquadramento prático	43
3.1. Introdução	43
3.2. Ciclo de investigação 1	43
3.2.1. Atividades em <i>Genially</i>	43

3.2.1.1. Descrição.....	43
3.2.1.2. Reflexão crítica.....	44
3.2.2. Atividade final de expressão oral.....	46
3.2.2.1. Descrição.....	46
3.2.2.2. Reflexão crítica.....	48
3.3. Ciclo de investigação 2	53
3.3.1. Uso de realia <i>online</i>	53
3.3.1.1. Descrição.....	53
3.3.1.2. Reflexão crítica.....	54
3.3.2. Questionário <i>online</i> em <i>Google Forms</i>	56
3.3.2.1. Descrição.....	56
3.3.2.2. Reflexão crítica.....	57
Considerações Finais	59
Referências Bibliográficas	64
Anexos	67
Apêndices	108

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório “As TIC como recurso para reduzir o uso da LM na aula de ELE” é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 29/09/2021

Sílvia Pereira e Silva

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, irmão e tia por todo o apoio e motivação prestados, sem os quais não seria possível concretizar este objetivo na minha vida. Ao meu marido e filha, pela força silenciosa. Desculpem as ausências e falta de apoio nos fins-de-semana, feriados, pausas letivas e confinamentos, mas não conseguiria fazê-lo de outra forma. Obrigada pelos vossos sacrifícios! Àquelas, que entretanto partiram durante esta caminhada, sei que estivestes aí por mim a guiar-me.

À minha grande amiga e comadre, Ana Dantas, fonte de inspiração, *danke schön*! Sem as tuas palavras de motivação, que não me deixaram desistir e me deram força para lutar, não estaria a escrever estas palavras.

Agradeço também à M^a Beatriz Silva, colega de Mestrado, pelo seu empenho, interajuda e colaboração nos trabalhos que realizamos juntas, pelas experiências partilhadas e por responder a todas as minhas dúvidas. Aos restantes colegas de Mestrado, estou igualmente grata pela partilha de conhecimentos e pelo caminho que percorremos juntos durante estes dois anos.

Queria também agradecer à minha orientadora de estágio, professora Marta Lira, por toda a sua orientação, apoio, sugestões, conhecimentos transmitidos e ajuda incondicional durante todo o ano de estágio e ainda durante a elaboração deste relatório de estágio. Aos seus alunos, que também foram um bocadinho meus, um bem-haja pela vossa colaboração.

Um agradecimento também à minha supervisora de estágio e coorientadora deste relatório, Prof^a. Dr^a. Pilar Nicolás, pelo seu profissionalismo, conselhos e orientações sábias e me impulsionar a refletir mais durante o estágio e a realização deste relatório.

Finalmente, estou imensamente grata pela exigente orientação, enorme disponibilidade e diligência da orientadora deste relatório de estágio, o que me permitiu implementar um projeto de investigação-ação num ano letivo atípico e de uma gigantesca azáfama. Estou grata também por toda a orientação para completar e enriquecer este relatório. Muito obrigada, Prof^a. Dr^a. Mirta Fernández!

Resumo

Dada a crescente necessidade de comunicarmos com pessoas das áreas mais recônditas deste mundo globalizado, a aprendizagem de línguas estrangeiras tem assumido uma importância inquestionável. Deparando-se os professores de língua estrangeira com alunos a usar com frequência a sua língua materna na sala de aula, em detrimento da língua que estão a aprender, devem procurar consciencializá-los da necessidade de usarem mais a língua estrangeira que estão a aprender e motivá-los de modo a reduzir o uso da sua língua materna nas aulas de língua estrangeira.

No caso deste relatório de estágio, o projeto de investigação-ação implementado foi posto em prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira com alunos do 8º ano (nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas). Tendo como principal objetivo a motivação dos alunos para a redução do uso da língua materna nas aulas de espanhol, optou-se por recorrer às TIC, não só pelo seu carácter interativo e motivador, mas também porque os alunos devem desenvolver competências no âmbito das tecnologias, que lhes serão imprescindíveis no seu futuro, a nível pessoal e profissional.

Apesar do contexto pandémico derivado da Covid-19 em que se desenvolveu esta investigação e das limitações a nível de tempo, ainda assim foi possível verificar um esforço por parte dos alunos para usarem a língua estrangeira mais frequentemente nas aulas, reduzindo assim o uso da língua materna.

Palavras-chave: TIC, motivação, língua materna, espanhol, língua estrangeira.

Abstract

The increased need to communicate with people from the most remote places in this globalized world has rendered the importance of learning foreign languages undeniable. Foreign language teachers are increasingly confronted with students who often use their mother tongue in the classroom as opposed to the foreign language they are learning. Therefore, they should make their students aware of the need to use the foreign language more and motivate them to reduce the use of their mother tongue while in foreign language classes.

As for this teaching training report, the research-action project implemented was put into practice in Spanish as a foreign language classes with students in the 8th grade (level A2 in the Common European Framework of Reference for Languages). As motivating students to reduce the use of their mother tongue in foreign language classes is the main goal of this project, ICT were integrated, not only because of their interactive and motivating features, but also because it is imperative that students develop technological skills, as they will be vital in their future personally and professionally.

Despite the fact that this research was conducted in the context of the Covid-19 pandemic and also limited by time constraints, it was still possible to identify students' efforts to use the foreign language more frequently in the classes, reducing, therefore, the use of their mother tongue.

Keywords: ICT, motivation, mother tongue, Spanish, foreign language.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – VANTAGENS DAS TIC PARA OS ALUNOS	34
FIGURA 2 – VANTAGENS DAS TIC PARA OS PROFESSORES	37
FIGURA 3 – DESVANTAGENS DAS TIC PARA ALUNOS E PROFESSORES	41

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESPOSTAS À PERGUNTA Nº 2 DO QUESTIONÁRIO INICIAL	23
GRÁFICO 2- RESPOSTAS À PERGUNTA Nº 6 DO QUESTIONÁRIO INICIAL	24

Lista de abreviaturas e siglas

TIC	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
LM	LÍNGUA MATERNA
ELE	ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
PAA	PLANO ANUAL DE ATIVIDADES
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
RAE	REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Introdução

Num mundo global e multicultural, onde as TIC nos permitem aproximar-nos de alguém que está do outro lado do mundo, o conhecimento de línguas estrangeiras assume um papel cada vez mais importante, já que são fundamentais para a comunicação internacional. Desta forma, torna-se imprescindível que os jovens de hoje em dia adquiram competências tecnológicas e linguísticas até ao término da escolaridade obrigatória, devendo, no caso da língua espanhola, que é a que nos ocupa nesta investigação, aproveitar ao máximo a diminuta carga horária que lhe é atribuída, nomeadamente enquanto segunda língua estrangeira, que é o lugar que assume habitualmente.

O presente relatório de estágio refere-se à prática pedagógica na área de Espanhol que realizamos no ano letivo de 2020/21 na Escola Secundária do Padrão da Légua. Tendo em conta o contexto da mesma, assim como as turmas com que trabalhamos, e depois de ter recolhido dados a partir da observação de aulas, delimitamos o campo de atuação do projeto de investigação-ação levado a cabo. Uma vez que era algo comum os alunos usarem a LM para intervir nas aulas de ELE, consideramos que seria importante reduzir o seu uso, por forma a que os discentes tirassem o máximo partido das aulas, melhorando as suas competências linguísticas na LE que estavam a estudar.

Depois de efetuarmos alguma pesquisa em relação a estratégias que pudessem ajudar a ultrapassar essa dificuldade dos alunos, confrontando-as depois com os seus interesses e a sua visão e expectativas relativas à aprendizagem da LE em causa, optamos por aliar as TIC ao projeto de investigação-ação. Outro motivo para esta escolha teve a ver com o facto de se estar a viver num contexto pandémico, originado pela Covid-19, surgindo, assim, as TIC como um apoio no ensino presencial e um recurso fundamental no ensino à distância. Desta forma, formulou-se a questão orientadora deste projeto: “Será que o recurso às TIC pode ser uma estratégia de motivação adequada para reduzir o uso da LM nas aulas de ELE?”.

Resolveu-se, desta forma, dividir o atual relatório em três capítulos. O primeiro capítulo trata de contextualizar o projeto de investigação-ação, descrevendo a

instituição e o departamento, no qual está inserida a língua espanhola, assim como o núcleo de estágio de espanhol e as turmas com que trabalhamos. No segundo capítulo faz-se o enquadramento teórico do âmbito temático estudado e investigado, a partir da leitura de diferentes fontes bibliográficas. Pretende-se, assim, fazer uma análise da importância da LM das aulas de LE, de uma perspectiva diacrónica, assim como uma investigação de possíveis estratégias que se poderiam usar para reduzir o uso da LM na aula de LE. Tendo elegido o uso das TIC para ajudar a motivar os alunos por forma a reduzir o uso da LM nas aulas de espanhol, fizemos um estudo das suas vantagens e desvantagens na área da educação, tirando algumas conclusões no final deste capítulo. No terceiro e último capítulo é feito o enquadramento prático do projeto levado a cabo. Assim sendo, descrevemos as atividades mais relevantes realizadas no âmbito do projeto de investigação-ação com maior relevância, em cada ciclo de investigação, e refletimos sobre o seu contributo para a melhoria da aprendizagem dos estudantes na área traçada, através da análise dos pontos fortes e fracos, relativamente à concretização das mesmas.

Por fim, faz-se um balanço final acerca de todo o trabalho realizado ao longo deste ano de estágio e registam-se as intenções relativas a esta área de estudo na prática docente futura.

1. Contextualização do projeto de investigação-ação

1.1. Instituição

O Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua é constituído por um Jardim de Infância, quatro Escolas Básicas, que incluem ensino pré-escolar e 1º ciclo, a Escola Básica de Leça do Balio, que dispõe de turmas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e a Escola Básica e Secundária de Padrão da Légua, que engloba turmas desde o 2º ciclo até ao ensino secundário, incluindo ainda duas turmas do Ensino Profissional. Esta Escola Secundária é também a sede do Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua.

Este Agrupamento de Escolas tem como objetivos “Educar para o futuro” e “formar cidadãos para o mundo globalizado e em transformação”, como é referido no *Projeto Educativo* (2018, p. 2, 4), objetivos bem importantes, que têm em vista preparar o aluno para o seu futuro, não só enquanto cidadão num mundo onde tudo se desenrola à escala global, mas também enquanto futuro profissional de uma área à sua escolha.

No que diz respeito à Prática Profissional, esta teve lugar na Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua, que se situa em Matosinhos, uma cidade nos arredores do Porto. A escola está inserida numa área marcada por uma acentuada urbanização, onde coexistem bairros sociais, cooperativas habitacionais e outras áreas residenciais. Este desenvolvimento urbano determinou a proliferação do setor dos serviços e comércio, em detrimento das atividades agrícola e industrial.

Quanto às suas instalações, esta escola foi alvo de uma intervenção recente ao abrigo do Programa de Modernização das Escolas, tendo as obras sido concluídas em 2018. Assim sendo, a escola fornece ótimas instalações e condições a discentes e docentes, proporcionando, assim, um ambiente favorável a uma aprendizagem eficaz.

1.1.1. Departamento de Línguas Estrangeiras

O Departamento de Línguas Estrangeiras, nomeadamente, alemão, espanhol, francês e inglês, era constituído, no ano letivo a que este relatório diz respeito, por 23 docentes, e coordenado pela orientadora de estágio de espanhol, a professora Marta Lira. As docentes do Departamento estavam organizadas e reuniam-se por equipas

setoriais, com maior regularidade do que o Departamento, por forma a trabalhar colaborativamente de modo mais eficaz. Existia também uma dinâmica de trabalho reflexivo e de partilha de conhecimentos constante. No caso do espanhol, para além da orientadora de estágio, só havia mais uma docente contratada que não tinha horário completo.

O Departamento planeou várias atividades para este ano letivo, constantes do *Plano Anual de Atividades (PAA)*. No que concerne à língua espanhola, foram realizadas atividades de sala de aula no âmbito do Dia da Hispanidade, nomeadamente relacionadas com a biografia do cartoonista Quino, uma vez que tinha falecido recentemente. Leram também excertos de banda desenhada da Mafalda, da sua autoria, tendo inclusive os alunos escrito pequenas frases e colocado junto à Mafalda, como se fossem ditas por ela, trabalhos esses que foram afixados em vários locais da escola. Também foi comemorado o Dia dos Mortos, tendo os discentes desenvolvido trabalhos relacionados com as tradições ligadas a esse dia, para além de assistirem ao filme “Coco” e terem efetuado atividades de compreensão do mesmo. Outra atividade constante do *PAA* foi a participação no Concurso “Pilar Moreno”, para o qual os discentes realizaram cartazes alusivos a algum aspeto da língua, sociedade, cultura ou história de Espanha. No terceiro período foi montada na escola uma exposição com algumas réplicas dos quadros do Museu do Prado. Os alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo fizeram visitas guiadas à exposição, não só em espanhol, mas também em português e em inglês e até um vídeo turístico como se fossem guias do Museu do Prado. Esta atividade foi muito aplaudida pela comunidade escolar. No final do ano letivo, já com a pandemia mais controlada, foi possível aos discentes de espanhol do 9º ano realizarem uma visita de estudo a Espanha, nomeadamente a Vigo, Baiona e ilhas Cíes.

Para além das atividades que faziam parte do *PAA*, no caso do alemão e do espanhol, existia ainda um Clube de cada língua, que funcionava semanalmente. Para integrarem qualquer um dos clubes, os alunos deveriam ter curiosidade pela língua em questão, no caso de nunca terem contactado com a mesma, ou gosto pela língua, no caso de já a estarem a estudar, e ainda vontade e disponibilidade para pertencer ao

clube. Em relação ao Clube de Espanhol, havia dois grupos de estudantes, um constituído por alunas de uma turma do 6º ano e outro por alunos de uma turma do 8º ano. O primeiro grupo era mais motivado do que o segundo, embora não fossem sequer alunas de espanhol. Foram realizadas atividades relacionadas com dança e exposições, com o objetivo de aproximar as alunas da cultura espanhola. Em relação ao segundo grupo, eram discentes que demonstravam algum interesse, tendo implementado atividades no âmbito da poesia e teatro de expressão espanhola. Os alunos participaram nalgumas atividades, como no Espetáculo de Natal e no Sarau de Final de Ano. O Clube funcionou assim como uma forma de promover as línguas e culturas hispânicas, para além de pretender motivar os alunos em geral para a escolha da língua espanhola no 3º ciclo ou no Ensino Secundário.

1.2. Núcleo de estágio

Relativamente ao núcleo de estágio, a prática profissional foi realizada por uma única professora estagiária, a autora deste relatório, sob a orientação da professora Marta Lira, coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras, como referido anteriormente, e sob a supervisão da professora doutora Pilar Nicolás.

A disciplina de espanhol apenas existia nas turmas do 3º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente em algumas das turmas de 7º, 8º e 9º anos, ou seja, nível 1, 2 e 3 de espanhol (níveis A1 a A2.2/B1.1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, doravante designado de *QECR*), conforme o *Programa de Espanhol - Ensino Básico 3º ciclo*. No ensino secundário só existia uma turma de 12º ano do Ensino Profissional – Curso de Técnico de Turismo, que correspondia ao nível 3 (níveis A2.2/B1 do *QECR*) de espanhol, de acordo com o *Programa de Espanhol Nível de Continuação 12º ano*.

Do horário da professora orientadora fazia parte uma turma do 8º ano, três turmas do 9º ano e a turma de 12º ano do Ensino Profissional atrás mencionada.

Tivemos a oportunidade de lecionar três unidades didáticas durante este ano letivo, tendo a primeira sido lecionada à turma de 12º ano do Ensino Profissional, e as outras duas unidades didáticas à turma do 8º ano, turmas que doravante serão designadas por

12º X e 8º Y respetivamente, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes neste projeto de investigação-ação.

1.3. Turmas

1.3.1. Turma 12º X

Esta turma, do último ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo, era composta por dezasseis alunos, nove raparigas e sete rapazes, e tinha dois blocos de cem minutos de espanhol por semana, um à segunda e outro à quarta-feira. Ambos os blocos de aulas eram lecionados por turnos, porque os discentes frequentavam o Curso Profissional de Técnico de Turismo e desta forma tinham maiores oportunidades para praticarem a expressão oral e escrita de forma mais individualizada, já que o conhecimento de línguas estrangeiras, na área profissional para a qual se estão a preparar, é fundamental.

A média de idades destes alunos rondava os dezoito anos e, a nível de resultados escolares, no início do ano letivo, nove deles apresentavam módulos em atraso, sendo que quatro tinham um número superior a seis módulos em atraso. Quanto aos seus objetivos académicos, metade deles apenas ambicionava terminar o 12º ano, enquanto a outra metade pretendia prosseguir estudos no ensino superior.

Estes alunos do Curso Profissional de Técnico de Turismo mostravam algum interesse, mas pouca motivação sempre que alguma atividade exigia um pouco mais de esforço da sua parte, como, por exemplo, nas atividades de expressão escrita ou oral ou ainda quando as atividades exigiam alguma planificação e não consistiam simplesmente em responder de forma imediata a perguntas da professora ou fazer exercícios simples de ligação ou completamento de espaços. Eram alunos que preferiam atividades de curta duração e simples, já que a sua capacidade de concentração era diminuta. Havia três discentes com maiores dificuldades de aprendizagem, pelo que usufruíam de medidas seletivas e, conseqüentemente, necessitavam de maior apoio por parte da professora. Contudo, ainda assim, dois deles eram bastante autónomos e trabalhavam de forma mais eficiente do que outros alunos da turma.

1.3.2. Turma 8º Y

A turma Y do 8º ano tinha duas aulas de cinquenta minutos por semana, uma à terça e outra à quinta-feira. Esta turma era constituída por vinte e seis alunos, dezassete raparigas e nove rapazes, com uma média de idades de treze anos, embora a aluna mais velha tivesse dezasseis anos.

Em relação ao aproveitamento, dez discentes tinham uma retenção em ciclos anteriores e uma aluna tinha retenções anteriores, repetindo atualmente o 8º ano. No entanto, cinco alunos tinham integrado o Quadro de Mérito no ano transato.

A nível comportamental, era uma turma conversadora, exigente e heterogénea. Se, por um lado, havia um grupo de estudantes trabalhadores e empenhados, por outro, havia outro grupo de alunos que facilmente se distraía e se desconcentrava, sendo necessárias várias chamadas de atenção para não se perder o ritmo de trabalho em sala de aula. Era possível identificar também outro grupo que precisava, muitas vezes, de atenção redobrada e reforço positivo pelas suas dúvidas e inseguranças. Porém, não deixavam de ser alunos simpáticos, interessados pela disciplina e participativos. De uma forma geral, pode dizer-se que a turma tinha um rendimento satisfatório e comportamento razoável.

1.4. Área de intervenção pedagógica e metodologia adotada

Depois de termos conhecido a orientadora de estágio, a escola e respetivas instalações, os docentes que faziam parte do Departamento de Línguas Estrangeiras, os documentos estruturantes da escola, como o *Regulamento Interno 2018-2022*, o *Projeto Educativo 2018-2021* e o *Plano de Contingência*, e termos estado presentes na reunião geral de professores, que se realizou *online*, seguiu-se o primeiro contacto com as turmas.

O projeto que foi implementado, e sobre o qual este relatório de estágio versa, teve como metodologia orientadora a investigação-ação, o que vai ao encontro ao objetivo principal deste ano de prática pedagógica supervisionada: o desenvolvimento da “capacidade de reflexão do professor em formação inicial” e “de competências

investigativas por meio da realização de uma investigação-ação de pequena escala” (Almeida et al., 2016, p. 5).

Importa neste ponto clarificar o conceito de investigação-ação:

...procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata [...] o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, [...]), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Cohen & Manion, 1989, citados por Bell, 1997, pp. 20-21).

Nesta ordem de ideias, iniciou-se a observação das aulas lecionadas pela professora orientadora com caráter holístico, de modo a identificar uma área que fosse problemática ou um aspeto em que fosse necessário intervir, sempre com a finalidade de uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Passemos então a descrever como este processo se desenvolveu.

1.4.1. Ciclo 0

A partir do momento em que começamos a observar as aulas lecionadas pela professora orientadora, foi possível verificar que grande parte dos alunos faziam intervenções em língua materna (LM) nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE), sendo este um problema transversal a todas as turmas, até mesmo naquelas cujos discentes frequentavam a disciplina pelo 3º ano, correspondente ao níveis A2.2 e B1.1 de espanhol, de acordo com os níveis do *QECR*, conforme consta do *Programa de Espanhol - Ensino Básico 3º ciclo* e do *Programa de Espanhol Nível de Continuação 12º ano*, ou seja, nas turmas de 9º ano e no 12º ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo. Assim sendo, ocorreu-nos que talvez este fosse um aspeto passível de melhoria.

Como forma de conseguir obter dados mais concretos e conhecer melhor os alunos, decidimos aplicar um questionário *online* à turma do 8º Y¹, usando a ferramenta *Google Forms*, uma vez que tinham um endereço de correio eletrónico institucional da *Google*. Os resultados obtidos seriam o nosso ponto de partida, quer para planificar as aulas que lhes iríamos lecionar, quer para levar a cabo o nosso projeto de investigação-ação.

Com este questionário pretendíamos conhecer melhor o perfil de alunos aos quais iríamos lecionar. Desta forma, dividimos o questionário em três partes: a aula ideal de espanhol, as suas atividades preferidas e o uso da LM (português) na aula de espanhol. Na primeira parte foram colocadas questões relativas aos materiais a partir dos quais os alunos gostavam de aprender espanhol e às atividades comunicativas da língua que lhes agradavam mais e menos. Também tiveram de selecionar o(s) adjetivo(s) que melhor definiam para si a classe ideal de espanhol, podendo acrescentar outro(s). Na segunda parte do questionário, usou-se uma escala de *Likert*, uma vez que se considerou ser a mais adequada para aferir o grau de acordo ou desacordo dos intervenientes em relação às várias atividades que se podem realizar para aprender uma língua estrangeira. Assim, de acordo com a escala de *Likert* apresentada, de 1 a 5, em que o 1 significava “nada” e o 5 “muito”, deviam marcar em que medida essas atividades lhes agradavam. Na última parte do questionário, pretendia-se que os alunos referissem em que situações usavam a língua materna na aula de espanhol, por que o faziam e também que refletissem nos recursos/estratégias ou materiais que poderiam ajudá-los a reduzir o uso da língua materna na aula de espanhol.

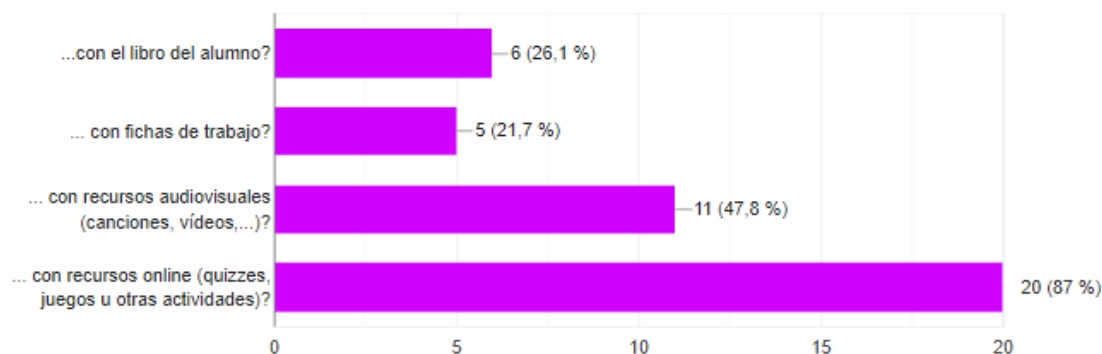
Passando então à análise das respostas obtidas (cf. Anexo 1), verificou-se que a grande maioria dos discentes respondeu que prefere aprender a partir de recursos *online* e quase metade prefere os recursos audiovisuais, em detrimento do manual da disciplina e de fichas de trabalho, como se pode comprovar no gráfico 1, que se encontra a seguir.

¹ Decidiu-se aplicar este questionário só a esta turma, uma vez que à outra turma (12º X) só iríamos lecionar uma unidade didática, porque os alunos iriam terminar as atividades letivas no início do segundo período para iniciar a Formação em Contexto de Trabalho.

Gráfico 1 – Respostas à pergunta nº 2 do questionário inicial

2. ¿Te gusta aprender... (puedes seleccionar hasta 2 opciones)

23 respuestas



Em relação às diferentes atividades, que colocamos de forma discriminada para os alunos expressarem a sua preferência usando uma escala de *Likert*, como já mencionado acima, a atividade que mais de 50% dos discentes disseram gostar muito é a realização de *quizzes* como *Kahoot* ou de escolha múltipla, resposta que não surpreendeu, pois a sua professora de espanhol tem por hábito realizar questionários em *Kahoot*. De seguida, também preferidas pelos alunos, aparecem a audição de músicas, a visualização de vídeos e a realização de jogos de vocabulário, como o jogo da “forca”, sopas de letras, crucigramas ou jogos de memória. Já a opção que menos discentes disseram preferir é a realização de exercícios de gramática.

Entre as competências que preferem trabalhar, a favorita é a compreensão oral e a que menos gostam é a expressão escrita, logo seguida da expressão e interação orais, ou seja, as competências que exigem produção.

Já na última parte do questionário, referente ao uso da língua materna, neste caso o português, na aula de espanhol como língua estrangeira, mais de três quartos dos alunos disseram que usam a LM quando não sabem dizer algo em espanhol, tal como se pode ver no gráfico 2, apresentado abaixo. Uma vez que podiam escolher até três hipóteses de resposta, a maioria mencionou ainda que também usavam a LM quando trabalhavam em pares ou em grupo, quando queriam perguntar algo à professora e para conversar com os colegas de assuntos que nada tinham a ver com a aula.

Gráfico 2 - Respostas à pergunta nº 6 do questionário inicial

6. ¿Cuándo usas el portugués en la clase de español? (puedes seleccionar hasta 3 opciones)

23 respuestas



No que concerne às razões pelas quais usam a LM na aula de ELE, a resposta mais dada pelos alunos foi o facto de ser mais fácil e rápido falar em português do que em espanhol. De seguida surge o uso da LM quando não sabem dizer algo em espanhol.

Quanto à última questão, em que se pedia aos discentes que sugerissem recursos/estratégias ou materiais que poderiam ajudá-los a reduzir o uso da língua materna na aula de espanhol, três alunos escreveram que não sabiam. As restantes respostas são variadas, prendem-se com a maior prática de algumas competências, nomeadamente a da expressão oral, maior participação mais nas aulas ou realização de outras atividades (como ver filmes, ouvir músicas, e jogar mais jogos ou *quizzes*) que os discentes consideram que os iriam ajudar a melhorar os seus conhecimentos ou alargar o seu vocabulário, por forma a conseguirem estar mais seguros de si e usarem o espanhol mais frequentemente.

A partir da análise das respostas do questionário, foi possível retirar as seguintes conclusões:

1. Os discentes preferem aprender espanhol a partir de recursos audiovisuais e de recursos *online*;
2. As competências que exigem que os alunos usem o espanhol como forma de expressão são as que menos gostam de trabalhar e entre as duas competências de compreensão, preferem trabalhar a competência de compreensão oral;

3. Uma grande maioria dos estudantes usa a LM na aula de ELE em várias situações, nomeadamente quando trabalham em pares ou em grupos, dados que confirmaram a observação feita das suas aulas.

Depois de analisados estes dados, decidiu-se que seria fundamental e urgente intervir ao nível da redução do uso da LM na aula de ELE, sendo esse o ponto de partida para o nosso projeto de investigação-ação. Antes mesmo de efetuar qualquer investigação, pareceu-nos, desde logo, que seria necessário, por um lado, motivar os alunos para usarem a língua espanhola com maior frequência nas aulas, e, por outro, permitir que tomassem consciência da importância do uso da LE nas aulas.

Nesse sentido, ter-se-ia de implementar uma estratégia que fosse eficaz. Como as competências do século XXI passam por desenvolver os saberes tecnológicos, fundamentalmente as tecnologias da informação, e os alunos confirmaram nos questionários a sua preferência por recursos audiovisuais e recursos pedagógicos *online*, sentimos que poderíamos usar as TIC para os motivar. Para além disso, isto iria ao encontro das linhas orientadoras do *Projeto Educativo do Agrupamento 2018-2021*, já que para educar para uma cidadania global, é preciso que os discentes usem ferramentas que lhes permitam interagir e comunicar a nível global. Também segundo as recomendações de 2006 do Parlamento Europeu, a competência digital é uma das oito competências que qualquer aluno deve ter desenvolvido à saída da escolaridade obrigatória (INTEF, 2017).

Não menos importante foi o contexto pandémico que se viveu durante este ano letivo, que obrigou discentes e docentes a adaptarem-se a um sistema de ensino completamente à distância, pelo que as ferramentas tecnológicas desempenharam um papel deveras importante. A acrescentar a estas razões é importante assinalar o facto de esta ser uma área que nos atrai bastante e na qual temos alguma competência, baseando-nos no *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017), portanto isso só traria benefícios a esta investigação, porque para além de poder melhorar o nosso nível de competência digital, estaríamos a aliar o nosso trabalho às nossas preferências.

Por conseguinte, a pergunta a partir da qual se esboçou o trabalho de investigação que se viria a desenvolver foi a seguinte: “Será que o recurso às TIC pode ser uma estratégia de motivação adequada para reduzir o uso da LM nas aulas de ELE?”.

Assim sendo, partindo dessa questão central, definimos os principais objetivos do projeto de investigação-ação, que são os seguintes:

- averiguar as razões pelas quais os alunos tendem a usar a sua LM nas aulas de ELE;
- consciencializar os alunos sobre a importância de reduzir o uso da LM nas aulas de ELE, de forma a desenvolver a sua competência linguística em espanhol;
- motivar os alunos a intervir em espanhol nas aulas de LE, mediante o uso de diferentes recursos TIC;
- avaliar *a posteriori* os recursos TIC utilizados, de modo a determinar o seu grau de eficácia, no que concerne a redução do uso da LM nas aulas de ELE;
- estudar a correlação entre as variáveis “motivação” e “uso da LM nas aulas de ELE”.

Como instrumentos de recolha de dados, para além da observação direta e indireta decorrente da realização por parte dos discentes das atividades propostas nas aulas síncronas e assíncronas², observação durante a qual tivemos também em consideração o nível de empenho, o interesse, a participação, o envolvimento e o uso da LM por parte dos mesmos, os questionários aplicados foram também um instrumento útil de recolha de informação. Assim, no final de cada unidade didática lecionada, ou seja, no final de cada ciclo de investigação, usamos um questionário ao qual os discentes responderam, de modo a poder avaliar diversos aspetos e poder adaptar ou alterar o modo de atuar na unidade didática seguinte, indo ao encontro dos objetivos da metodologia de investigação-ação. Para além disso, uma das atividades implementadas foi também avaliada quantitativamente, já que integrou a avaliação de final de período dos

² Aulas síncronas são aquelas em que professor e alunos estão simultaneamente conectados, por exemplo via videoconferência. Já nas aulas assíncronas, não existe essa simultaneidade entre discentes e docente. Os alunos podem ter, por exemplo, uma determinada tarefa para realizar, mas o professor pode não estar conectado com eles nesse preciso momento. Poderá estar disponível para esclarecimento de dúvidas, a partir de email ou fóruns, ou seja, através de ferramentas tecnológicas que não exigem uma presença no mesmo período temporal. Da mesma forma, os alunos poderão realizar as tarefas das aulas síncronas noutro momento, que não o estipulado, dependendo isto, no entanto, de cada professor e da sua metodologia.

discentes. Quanto ao último questionário, foi fundamental para tirar conclusões e tecer considerações finais relativas a este estudo. Ao longo de toda a investigação, fomos adicionalmente anotando e registando toda a informação relevante, sendo o Portefólio de Estágio Pedagógico usado como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica levada a cabo, o que foi muito profícuo ao longo de todo o processo.

Em relação às turmas, é importante referir que o trabalho de investigação-ação foi levado a cabo só na turma do 8º Y. Isto ocorreu porque, uma vez que só lecionamos uma unidade didática ao 12º X, não seria possível dar continuidade a qualquer tipo de investigação que comesse nessa unidade. Concluiu-se, assim, que seria mais pertinente fazê-lo apenas com a turma do 8º Y, já que teríamos mais algum tempo para trabalhar com estes alunos e desenvolver o projeto de investigação-ação mais aprofundadamente.

1.4.2. Ciclo 1 (breve descrição)

O primeiro ciclo de aulas lecionadas ao 8º Y decorreu nos dias 16, 18 e 23 de março de 2021. Estando nessa altura as aulas a decorrer à distância, devido à situação pandémica derivada da Covid-19, as duas primeiras aulas foram síncronas e a terceira aula foi assíncrona (ver nota de rodapé na página anterior). Cada aula teve a duração de 50 minutos.

A unidade didática lecionada teve como título “Viaje por España en el AVE”, tendo sido trabalhado vocabulário relacionado com viagens, que permitiu aos alunos compreender a informação presente num bilhete de comboio e dar informação sobre uma viagem realizada no passado. Também foram abordados aspetos socioculturais relacionados com a rede ferroviária espanhola. Em relação aos conteúdos gramaticais, foi revisto e consolidado o tempo verbal de passado – o *pretérito indefinido*.

Assim, realizaram-se várias atividades que tinham como objetivo preparar e dotar os alunos de ferramentas para elaborar a tarefa final. Esta consistiu na descrição/relato no passado, em forma de vídeo, de uma viagem de fim de semana que os discentes tiveram de planear previamente, a partir da consulta de diferentes páginas na Internet, nas quais

podiam visitar cidades ou pontos turísticos espanhóis, de forma virtual. Para isso, usariam, então, o *pretérito indefinido* e vocabulário relacionado com viagens.

1.4.3. Ciclo 2 (breve descrição)

O segundo ciclo de aulas lecionadas à turma do 8º Y teve lugar nos dias 6 e 11 de maio de 2021, mas desta vez de forma presencial. Cada aula teve a duração de 100 minutos.

A unidade didática lecionada teve como título “Series imperdibles”, tendo sido abordado o vocabulário relacionado com programas televisivos e, mais em específico, com séries, assim como adjetivos e advérbios para avaliar positiva e negativamente os mesmos. A nível gramatical, foram revistos e ampliados os pronomes interrogativos. A nível cultural, fez-se alusão a alguns programas e séries espanholas, tendo trabalhado com o *trailer* de uma em específico.

As atividades realizadas no âmbito dos conteúdos mencionados, para cuja planificação tivemos em consideração os comentários e as respostas dos alunos ao questionário da unidade didática 1, ao qual já nos referimos, permitiram-lhes realizar a tarefa final que consistiu na escrita de uma publicação num fórum dirigido a adolescentes, aconselhando uma série imperdível aos leitores, usando, para isso, vocabulário e estruturas, ambos relacionados com o tema e abordados nesta unidade didática.

2. Enquadramento teórico

De modo a compreender e a entender melhor o objeto de estudo e os objetivos deste relatório, foi feita uma revisão bibliográfica, centrada na importância da LM na aula de LE, contextualizada ao longo do tempo, nas estratégias para reduzir o uso da LM na aula de LE e nas TIC e suas vantagens e desvantagens quando usadas na aula de LE.

2.1. Importância da LM na aula de LE: uma visão diacrónica

A língua materna dos estudantes de línguas tem estado desde sempre presente na aprendizagem de uma língua estrangeira, seja com maior ou menor grau de importância, tal como concluiu Galindo Merino (2012) da investigação que levou a cabo.

Si asumimos que la lengua materna es un elemento siempre presente en los procesos de aprendizaje de cualquier otro idioma, es posible intuir que, en contextos de lengua extranjera, se abusa de la lengua materna en clase y, en contextos de segunda lengua, apenas se recurre a ella, especialmente en aulas multilingües, en las que en ocasiones se echa en falta. (p. 11)

Segundo a mesma autora, pode inclusive “escribirse una historia de los métodos de idiomas a partir de su consideración de la lengua materna del alumno; una historia de varias décadas” (Galindo Merino, 2009, p. 559). Assim, é importante, neste momento, rever diacronicamente a importância atribuída à LM nos diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras privilegiados ao longo da história.

A primeira corrente metodológica para ensino de línguas estrangeiras conhecida foi a de gramática e tradução, também conhecida como método tradicional, de acordo com o qual a LM desempenhava um papel fundamental, tal como afirma Galindo Merino (2009), “en ese contexto, la lengua materna era el vehículo de enseñanza y aprendizaje tanto en el aula como en los libros de texto” (p. 547), ou seja, era usada não só para traduzir da e para a língua estrangeira, como era inclusive o meio usado para ensinar a LE, pois todas as explicações eram dadas nessa língua.

El profesor con poca preparación en la lengua que enseña puede fácilmente convertir su hora docente en una clase de gramática, de memorización de palabras o de traducción directa e inversa. Todo ello es factible sin levantarse de la mesa, sin dejar de utilizar la lengua materna. (Sánchez Pérez, 1992, p. 192)

O aluno usava também a LM de forma regular na sala de aula. Eduardo Benot, citado por Sánchez Pérez (1992) “dice expresamente que "ha de ser el profesor quien haga preguntas, no el alumno", ya que lo segundo llevaría a errores. Sólo cuando el discípulo domine lo fundamental de la lengua podrá éste hacer preguntas adelantándose a su profesor...” (p. 191). Assim sendo, a língua estrangeira aprendida era apenas usada como forma de comunicação escrita.

Como reação ao método tradicional, surgiu o método direto ou natural, liderado por Montaigne e defendido com mais força por outros teóricos e críticos da didática de línguas a partir de meados do século XIX. Este método constituía um grande desafio, já que pretendia romper com os princípios do método tradicional, que estava a ser tão amplamente adotado no sistema escolar (Sánchez Pérez, 2004). Tal como a própria designação indica, “*el método directo* asume el principio de que las lenguas segundas deben enseñarse de la misma manera que se aprende la primera lengua (lengua materna)” (Sánchez Pérez, 2004, p. 675). Em oposição ao método tradicional, o uso da língua estrangeira centrava-se na oralidade, pretendendo que professores e estudantes usassem a LE na sala de aula e dando também prioridade à correção a nível da pronúncia. Assim sendo, a LM deixou de ter um papel crucial, passando para segundo plano, já que “Sauveur, y otros seguidores del método natural, defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno, si se utilizaba la demostración y la acción para transmitir directamente el significado” (Agudelo, 2011, p. 37).

Em meados do século XX, depois da II Guerra Mundial, apareceram as correntes audio-oral e audiovisual, passando a LE a desempenhar um papel primordial. O principal objetivo linguístico deste método era que os estudantes conseguissem comunicar oralmente na LE, por isso deviam utilizá-la de forma exclusiva na sala de aula (Sánchez Pérez, 2004). Por conseguinte, não era dada qualquer importância à LM. Desta forma, a

partir dessa altura, a LM passou a ser sinal de má prática docente, como indica Galindo Merino (2012):

Aunque la controversia en cuanto al uso de la lengua nativa de los alumnos en el aula no es nueva, parece ser que fue a partir de la segunda mitad del siglo pasado cuando se puso de moda la idea de que utilizar la lengua materna de los alumnos era señal de mala práctica docente... (p. 13)

Em finais do século XX, nomeadamente na década de oitenta, surge o método ou enfoque comunicativo, que tenta reunir características dos vários métodos atrás mencionados. Tal como os métodos que o antecederam, a LE é usada de forma exclusiva na sala de aula, não havendo espaço para a LM, que é desaconselhada.

Surgiram depois outros métodos e correntes alternativas, pouco significativos e que não interessa aqui analisar, pois acabam por ser semelhantes aos métodos já descritos.

Depois desta breve análise e de consultada bibliografia variada, pode-se concluir, tal como Galindo Merino (2012) refere, que o papel da LM na aula de LE se tem assemelhado a um vaivém ou a um pêndulo, uma vez que não há consenso entre linguistas, pedagogos e professores de línguas.

Independientemente del camino que recorran los teóricos y la prescripción de cada método de enseñanza, y con relación a dicha prohibición, lo cierto es que en cada rincón del mundo hay un profesor de idiomas (nativo y no nativo) con su propia y peculiar visión del papel de la lengua nativa de sus alumnos. (p. 165)

Se, para alguns, a LM é usada para as explicações gramaticais, para tirar dúvidas e para uma análise contrastiva da língua, para os mais extremistas a LM é mesmo colocada totalmente de parte, não “entrando” sequer na sala de aula. Isso acontece com toda a certeza em cursos, nos quais o professor não tem conhecimentos da LM dos alunos ou quando o grupo de estudantes é plurilingue. Poderia ainda eventualmente haver algum uso da LM entre discentes com línguas vernáculas semelhantes, mas não passaria daí.

Assim sendo, como defensoras de uma metodologia com base na corrente comunicativa, que coloca a LE ao serviço da comunicação, devendo o aluno esforçar-se por usá-la o mais possível para progredir e ser capaz de comunicar eficazmente,

acreditamos que a LM deve desempenhar um papel secundário. O objetivo primordial deve passar por “potenciar al máximo la L2 en el aula, enfatizando las ventajas del rendimiento de la L2 en lugar de los peligros de la L1” (Galindo Merino, 2012, p. 164).

No caso do ensino do espanhol nas escolas públicas, é vantajoso que os alunos aproveitem as aulas para usar e “abusar” da LE, já que o número de aulas por semana é reduzido, nomeadamente quando falamos da língua estrangeira 2, iniciada apenas no 7º ano, sendo a sua carga horária também reduzida (entre 90 e 150 minutos/semana). Deste modo, não tendo os discentes mais oportunidades para usar a LE a não ser na sala de aula, devem tentar usá-la sempre que possível, de modo a desenvolver a sua capacidade comunicativa. Como refere Lligadas Alcántara (2013), o “contexto adecuado para el aprendizaje (...) debe ir acompañado de la mayor exposición posible a la lengua extranjera, es decir, el español tiene que ser la lengua vehicular” (p. 16). No entanto, não deve ser proibido de todo usar a LM, como o era em movimentos como o *English-Only movement*, referido por Galindo Merino (2011), embora o seu uso deva ser reduzido. “En su versión más suave, esta consigna se nos presenta como un intento de máxima reducción del uso de L1 en el aula [...] es decir, de limitar su uso al mínimo” (Galindo Merino, 2012, p. 164).

2.2. Estratégias para reduzir o uso da LM na aula de LE

Por forma a reduzir o uso da LM na aula de LE, é necessário encontrar estratégias eficazes que permitam alcançar esse objetivo.

Robles Ávila (2006) menciona algumas estratégias que podem ajudar os alunos a não bloquear tanto quando querem expressar-se oralmente na LE, como aumentar a sua autoconfiança, aumentar a sua capacidade de iniciativa, evitando que tenham uma postura apática, e fazer com que compreendam e reconheçam que os erros são necessários para aprenderem, perdendo assim o medo de os cometerem.

Lligadas Alcántara (2013) aponta também várias estratégias para desenvolver a expressão na aula de LE. Começa por referir a importância de um ambiente de tranquilidade na sala de aula, que permita aos alunos sentirem-se seguros e confiantes,

enfatizando a ideia de que o erro acaba por ser uma oportunidade para aprender. Destaca também que as aulas devem ser atrativas, pois os alunos durante a escolaridade obrigatória apresentam-se habitualmente desmotivados. Menciona ainda que, nas aulas de LE, o professor deve planear atividades que estejam próximas da realidade dos discentes, pois é “más fácil producir un texto, oral o escrito, sobre un tema conocido” (Lligadas Alcántara, 2013, p. 16). Por último, destaca a importância do uso das novas tecnologias, pois os alunos da atualidade nasceram e estão a crescer rodeados de tecnologia, na sua generalidade. Na mesma linha de pensamento, também Fernández dos Santos (2012) salienta que “nuestros alumnos son ‘nativos digitales’, es decir, han nacido en la era de la tecnología y se sienten cómodos con ella, forma parte de su vida y de su forma de relacionarse” (p. 283). Assim, é urgente e pertinente integrar as TIC na aprendizagem pelo seu carácter inovador, interativo e motivador.

Una de las principales características que brindan estas herramientas, es que reflejan la vida de los estudiantes fuera del salón de clase; y además promueven la enseñanza y el aprendizaje de una manera activa y participativa porque su propia naturaleza es interactiva (De Luna Villalón, 2014, p. 1098).

Importa não esquecer que estamos a educar/formar e preparar os discentes para o futuro e que dentro das competências do século XXI, que os alunos devem desenvolver, tal como referido no capítulo anterior, estão incluídas as competências TIC, ou seja, o uso de dispositivos tecnológicos. Uma vez que os discentes devem ter adquirido esse tipo de competências à saída da escolaridade obrigatória, devem ser trabalhadas o mais possível durante a mesma e nas diferentes disciplinas, já que “estas herramientas también brindan a los estudiantes habilidades tecnológicas que serán de gran utilidad para otras áreas de sus vidas.” (De Luna Villalón, 2014, p. 1098)

Por fim, é de salientar que não se pode ignorar o contexto sanitário em que temos vivido, durante o qual “profesores y alumnos han visto la gran utilidad de los dispositivos móviles y las herramientas digitales para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ruiz Hidalgo, 2021, p. 11).

Atendendo a todos os fatores atrás enunciados, resolvemos focar este projeto de investigação-ação e todo o trabalho desenvolvido durante o estágio na última estratégia mencionada, que diz respeito ao uso das TIC.

2.3. Uso das TIC na educação e na aula de LE

2.3.1. Vantagens do uso das TIC na educação e na aula de LE

São inúmeros os artigos, dissertações e estudos que abordam as também infinitas vantagens das TIC no contexto da educação e em concreto nas aulas de LE, tal como refere Ruiz Hidalgo (2021) “el uso de herramientas TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras sigue siendo primordial para un óptimo proceso de aprendizaje” (p. 17).

De todas as vantagens enunciadas por Alcántara Trapero (2009), resumimos as mais importantes na perspetiva dos alunos no esquema a seguir apresentado.

Figura 1 – Vantagens das TIC para os alunos



Esquema de elaboração própria baseado em Alcántara Trapero, M. D., 2009, s/p.

Estas vantagens são transversais a qualquer disciplina. Note-se que logo a encabeçar o esquema está a “motivação” e o “caráter atrativo” das TIC, o que não surpreende, já que “la motivación es uno de los motores del aprendizaje” (Alcántara Trapero, 2009, s/p). Também Lligadas Alcántara (2013), na mesma ordem de ideias, refere:

...la utilización de los medios informáticos y telemáticos favorecen el aprendizaje activo y la aplicación de metodologías participativas más motivadoras para los alumnos. Asimismo su inclusión permita la personalización de los contenidos, haciendo el proceso más significativo y estimulando el aprendizaje. (p. 32)

Para além disso, as TIC permitem aos alunos desenvolver várias competências, como a busca e seleção de informação, a capacidade de resolução de problemas, o espírito crítico, o trabalho em equipa, a iniciativa, a perseverança, entre outras (Alcántara Trapero, 2009).

Também o facto de os discentes poderem aceder à informação, materiais e tarefas disponibilizadas pelos professores em qualquer momento e em qualquer lugar é uma enorme vantagem, já que lhes permite orientarem o seu estudo como bem entenderem, desenvolvendo assim também a sua autonomia ao tomarem decisões relacionadas com a sua aprendizagem.

Passando agora ao contexto da sala de aula de LE, para além de todas as vantagens atrás enumeradas, que são transversais a qualquer área de estudo dentro da educação, há outras mais específicas quando se pensa no ensino de uma língua estrangeira. Segundo De Luna Villalón (2014) “las herramientas digitales se pueden usar para enseñar, aprender, practicar y fomentar el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas de la segunda lengua en cuestión” (p. 1098).

Na opinião de Yagüe Barredo (2017), as TIC presenteiam-nos com uma riqueza audiovisual sem precedentes que tem um valor inegável para as aulas de ELE, ou seja, o professor de LE tem à sua disposição inúmeros recursos audiovisuais que são muito valiosos. No caso das línguas estrangeiras, este tipo de recursos permite desenvolver principalmente a compreensão oral, já que os alunos estão em contacto com a língua meta, tratando-se inclusive, na maior parte das vezes, de *input* oral produzido por nativos dessa língua, o que é muito benéfico. Serrano León, Salinas Urbina e Mortera Gutiérrez (2012) sintetizam bem esta ideia:

La comprensión oral puede ser desarrollada a través de videos, canciones, programas de televisión, noticiarios y entrevistas que la internet y las TIC facilitan. Estos recursos suelen ser inmediatos y en el idioma original con gente nativa, lo que permite al

alumno acceder a información y documentos de primera fuente, además de trabajar los aspectos culturales y de estereotipos que involucran cada lengua y la sociedad de donde procede. (s/p)

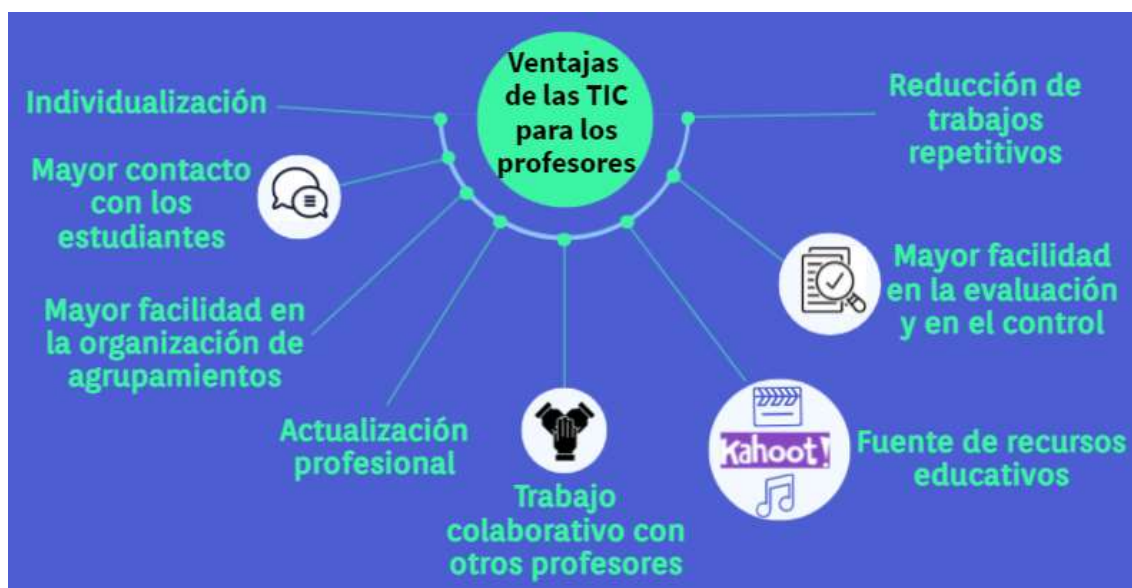
Para além disso, a facilidade e rapidez com que se pode aceder a estes recursos é inquestionável. Também permitem adquirir e trabalhar aspetos culturais, uma das competências a ser trabalhada nas aulas de LE.

As TIC facilitam também a comunicação escrita com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo, pelo que os discentes desenvolvem as suas competências de compreensão e expressão/interação escritas sempre que interagem com alguém na LE, podendo ser através de foros, plataformas de aprendizagem ou até mesmo de redes sociais.

Em relação a outras áreas da LE que os alunos necessitam trabalhar, como o léxico e a gramática, graças às TIC, podem-no fazer *online* através de inúmeras atividades interativas que a internet lhes proporciona; algumas consistem num simples completamento de espaços, mas estão à sua disposição outras com carácter lúdico, que são bastante motivadoras para os discentes, pois aprendem divertindo-se. Ruiz Hidalgo (2021) reforça que “los alumnos deben utilizar la tecnología para mejorar sus habilidades lingüísticas porque tiene un papel crucial en el desarrollo de su creatividad y les proporciona alternativas interesantes, agradables y emocionantes para estudiar dicho idioma” (p. 11).

As TIC também apresentam vantagens para os professores, pelo que destacamos as mais relevantes no esquema abaixo.

Figura 2 – Vantagens das TIC para os professores



Esquema de elaboração própria baseado em Alcántara Trapero, M. D., 2009, s/p.

Pode-se assim verificar que os professores também podem tirar muito proveito do uso das TIC nas suas aulas. Julgo que a vantagem mais evidente é o facto de a internet ser uma fonte infindável de recursos, não só educativos, mas também de outros que são passíveis de adaptações de forma a integrar as aulas, nomeadamente as de qualquer LE. Para além disso, as TIC facilitam a organização dos alunos em grupos e permitem individualizar o seu trabalho, já que há recursos que, pelo seu carácter interativo, se adaptam aos conhecimentos prévios dos discentes e ao seu ritmo de trabalho. As tecnologias facilitam também o trabalho do docente, ao nível do controlo da avaliação e libertam-no das correções repetitivas e monótonas de algumas atividades, uma vez que pode criar tarefas autocorretivas. De destacar ainda o facto de a internet permitir aos docentes trabalharem colaborativamente, partilhando materiais, recursos, ideias e experiências, não só com os colegas da sua escola, mas com qualquer colega de profissão de qualquer parte do mundo, acabando por poupar tempo na criação de alguns recursos de raiz. Outro benefício tem a ver com a enorme oferta de formação disponível para melhorar as suas competências, não só digitais, como relacionadas com a sua área de ensino (Alcántara Trapero, 2009).

Passando agora à atualidade, nomeadamente desde março de 2020 até há bem pouco tempo, vivemos em estado de emergência devido à pandemia, causada pela Covid-19, originada pelo vírus SARS Cov-2, que assolou todo o mundo e obrigou ao distanciamento entre as pessoas, de modo a conter a propagação do mesmo. Assim, forçou o encerramento das instituições educativas, não só em Portugal, mas em todo o mundo. No entanto, mesmo neste contexto excecional, “la educación no puede ponerse en pausa contínua esperando a que los científicos consigan la cura o vacuna para el coronavirus (covid 19)” (Pastran Chirinos, Gil Olivera e Cervantes Cerra, 2020, p. 163), pelo que as escolas e os professores tiveram de garantir a continuidade da aprendizagem, recorrendo às TIC para lecionar as suas aulas (Naciones Unidas, 2020, p. 13), isto é, apostaram por “innovar con actividades que tradicionalmente solo se hacían en un salón de clases con una pizarra pero que ahora requieren ser realizadas en medios digitales como redes sociales, sitios webs, entre otros.” (Pastran Chirinos, Gil Olivera e Cervantes Cerra, 2020, p. 163).

Neste contexto, as TIC tiveram um papel importantíssimo, tendo sido essenciais para manter o contacto e proximidade entre a escola e a casa de cada discente, nomeadamente entre docentes e discentes, e também entre os próprios alunos (Ruiz Hidalgo, 2021), o que contribuiu, na maior parte dos casos, para reduzir o isolamento, originado pelos confinamentos decretados. Por outro lado, foi possível os alunos terem acesso ao ensino e continuarem a adquirir e/ou desenvolver competências, através, não só de aulas síncronas, mas também de aulas assíncronas. Convém não esquecer que também desempenharam um papel fundamental no dia-a-dia dos professores que, vendo-se longe do seu local de trabalho, puderam continuar a trabalhar em equipa, ajudando-se mutuamente e permitindo a comunicação entre si de forma eficiente.

Importa ainda destacar os benefícios apontados por Pastran Chirinos, Gil Olivera e Cervantes Cerra (2020) depois da investigação que realizaram sobre educação à distância em tempos de pandemia: o desenvolvimento de competências comunicativas, como a leitura, a escrita e a compreensão e expressão orais; a promoção da autonomia dos alunos; o desenvolvimento da criatividade e inovação docente na preparação de materiais didáticos; a flexibilidade em termos de tempo, quer para discentes, como para

docentes, através das aulas síncronas e assíncronas; a promoção da aprendizagem colaborativa entre alunos; e a transformação dos papéis tradicionais de professores e alunos em papéis mais dinâmicos e interativos (pp. 163-164).

Conclui-se, desta forma, que é muito vantajoso integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, tal como afirma Ruiz Hidalgo (2021):

Las TIC favorecen la participación, el interés y la motivación de los alumnos [...] repercutiendo muy positivamente en su rendimiento escolar. Las actitudes de los alumnos mejoran y son más positivas en nuevos contextos en los que la metodología permite una mayor interacción, lo cual hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo, con un menor índice de fracaso escolar. (p. 17)

2.3.2. Desvantagens do uso das TIC na educação e na aula de LE

Contudo, as TIC também apresentam desvantagens. Segundo Peralta Bañón (2008):

...es preciso usarlas con cautela y con unos objetivos muy claros para hacer un uso correcto de ellas, al igual que ocurre con cualquier otro recurso. Así pues, los profesores deben hacer una valoración acerca de cuándo es rentable el uso de las TIC en el aula y cuándo representará una pérdida de tiempo, desde el punto de vista didáctico. (p. 134)

A desvantagem que ocorre mais frequentemente com alunos adolescentes está relacionada com o facto de se distraírem e dispersarem muito facilmente, não só porque não é fácil permanecerem atentos e concentrados durante vários minutos em frente a um computador, mas também devido à imensidão de informação e hiperligações que podem seguir, acabando por ser conduzidos para outras informações ou atividades e não realizando aquilo que estava previsto. Hens (2021) refere isso mesmo: “...la navegación libre también puede formar un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes tienen la oportunidad de abrir una cantidad infinita de páginas, la cual puede distraer y provocar una falta de atención” (p. 4).

Devido à disponibilidade dessa imensidão de informação, assim como de recursos apelativos e fascinantes e de redes sociais cativantes, os alunos podem criar alguma

dependência relativamente às TIC, o que não é de todo o objetivo de integrá-las na sua aprendizagem. Qualquer dependência tem um carácter negativo, tendo várias consequências, a nível pessoal, social e de saúde, pelo que é totalmente desaconselhado que os estudantes se tornem viciados nas TIC.

Para além disso, o facto de passarem muito tempo ao computador, pode levar a problemas a nível de visão e outros de carácter físico, relacionados, por exemplo, com a postura física. Esta é uma desvantagem não só para os alunos, mas também para os professores, por passarem demasiado tempo a procurar recursos e a adaptá-los ou a preparar materiais para usarem nas suas aulas. Assim sendo, o tempo que os professores investem nessas tarefas pode ser em demasia, já que lhes exigem maior dedicação da sua parte, muitas vezes porque não possuem formação suficiente para uma melhor aplicação das TIC na educação, já que os progressos nesta área chegam a ser vertiginosos. Assim sendo, o tempo e dedicação investido pelos professores, assim como a falta de formação são também desvantagens do uso das TIC.

Outro inconveniente para os professores está relacionado com o facto de estarem dependentes dos meios informáticos e da conexão à internet na sala de aula, uma vez preparada a sessão com recurso às TIC. Se eventualmente algum meio não funciona ou tem alguma avaria, a aula fica comprometida. Isto é muitas vezes causa de alguma ansiedade e nervosismo por parte de alguns professores, principalmente nas escolas, em que não há uma ligação à internet estável.

A seguir apresentamos um esquema com algumas das desvantagens para os alunos e para os professores que Alcántara Trapero (2009), já citada, enumerou no seu artigo intitulado “Importancia de las TIC para la educación”.

Figura 3 - Desvantagens das TIC para alunos e professores



Esquema de elaboração própria baseado em Alcántara Trapero, M. D., 2009, s/p.

Mais especificamente no que diz respeito às aulas de LE, Alcántara Trapero (2009) coincide com a nossa percepção, ao considerar que, de facto, a maior desvantagem pode estar relacionada com o facto de o professor necessitar de recursos *online* para a sua aula, como um áudio, um vídeo ou outro recurso e não ter conexão à internet durante a aula ou a ligação ser instável ou fraca, não permitindo o acesso ao conteúdo. Portanto, sempre que possível, é aconselhável o professor descarregar esses recursos para dispor dos mesmos *offline*, se necessário. Contudo, nem todos os recursos permitem fazê-lo, daí que este seja um dos grandes inconvenientes das TIC.

2.3.3. Considerações finais sobre o uso das TIC na aula de LE

Após termos apresentado as principais vantagens e desvantagens do recurso às novas tecnologias nas aulas de LE, quer da perspetiva docente, quer do ponto de vista discente, concluímos que:

(...) muchas cosas han pasado en poco tiempo. Y muchas de ellas relacionadas con la tecnología (...) la tecnología ha entrado (para quedarse) en la educación y, por descontado, en nuestra especialidad: la enseñanza del español como lengua

extranjera. Hasta el punto de que nos resulta imposible concebir nuestra actividad docente sin ella. (Yagüe Barredo, 2017, p. 2)

Não há qualquer dúvida de que vivemos numa era digital, em que as TIC “forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y su gran impacto en todos los ámbitos de nuestra vida hace que cada vez sea más difícil prescindir de ellas para comunicarnos, relacionarnos y acceder al conocimiento” (Starc & Benedetti, 2011, p. 1). Assim sendo, não há como negar que as TIC passaram a ser imprescindíveis nas aulas de LE atuais.

Como foi acima referido, apesar de haver alguns inconvenientes e estarmos a falar de ferramentas tecnológicas, passíveis de falhas e avarias, dependentes muitas vezes de uma conexão à internet razoável, fatores externos sobre os quais muitas vezes não temos qualquer poder, as vantagens do uso das TIC na aula de LE sobrepõem-se às desvantagens. Importa reiterar que são muito benéficas na aprendizagem de uma LE, nomeadamente da língua espanhola, visto que nos últimos anos, a disponibilidade de recursos pedagógicos para o ensino-aprendizagem desta língua aumentou exponencialmente. No entanto, também se podem usar outros recursos motivadores, nomeadamente *realia*, quer em papel, quer disponíveis *online*, e adaptá-los aos nossos alunos, de acordo com os seus interesses, motivações e respetivo nível de língua.

3. Enquadramento prático

3.1. Introdução

Tal como mencionado no capítulo 1 deste relatório, este trabalho de investigação-ação pretendia motivar os alunos para um maior uso da LE nas aulas de espanhol, reduzindo assim o uso da LM. Para tentar cumprir esse objetivo, decidimos usar vários recursos e ferramentas no âmbito das TIC. De entre as várias atividades planeadas e levadas a cabo durante os dois ciclos de investigação, selecionamos algumas que vamos passar a descrever mais detalhadamente.

3.2. Ciclo de investigação 1

Neste primeiro ciclo de investigação, tal como já referido, a unidade didática intitulada “Viaje por España en el AVE” foi lecionada à distância devido à situação pandémica em que nos encontrávamos, derivada da Covid-19, em março último. Nos dias 16 e 18 desse mês, as aulas foram síncronas e tiveram uma duração de 50 minutos cada uma. A aula de dia 23 de março foi assíncrona, tendo os alunos de realizar a atividade final da unidade didática, na qual iriam ter a oportunidade de colocar em prática os conteúdos abordados nas aulas síncronas.

3.2.1. Atividades em *Genially*

3.2.1.1. Descrição

Conhecendo a ferramenta *Genially* e algumas das suas potencialidades há cerca de dois anos, resolvemos usá-la, com alguma frequência, nas aulas lecionadas, nomeadamente neste ciclo de investigação. Assim sendo, preparamos uma apresentação digital em *Genially* para cada aula³, tendo colocado não só imagens e

³ Apresentação digital em *Genially* da primeira aula de elaboração própria acessível em <https://view.genial.ly/604bfed275d4ff0d8c068c5d/presentation-ud2clase-1>
Apresentação digital em *Genially* da segunda aula de elaboração própria acessível em <https://view.genial.ly/604e2b7bc775980d2e0b2648/presentation-ud2clase-2>

informação importante sobre os conteúdos, mas também três atividades realizadas com a ajuda desta ferramenta, que passamos a descrever.

Em relação à primeira atividade, tratou-se de uma atividade de introdução do tema da aula, que pretendia também motivar os alunos para as atividades seguintes. Nesta atividade, os discentes tinham de descobrir qual o meio de transporte sobre o qual iriam trabalhar nessa aula. Consistiu num diapositivo que escondia uma imagem e se ia passando com o rato lentamente em cima da imagem tapada, o que permitia que os alunos vissem uma pequena parte da mesma, mas, ao mostrar uma parte, a anterior voltava a ficar tapada, ou seja, podia-se passar por bastante área da imagem sem correr o risco de ela ficar em grande parte ou totalmente destapada (cf. Anexo 2).

Na segunda aula, uma das atividades em *Genially* consistiu num exercício interativo de completamento de espaços (cf. Anexo 3), que serviu para introduzir o tópico gramatical que se ia lecionar. No diapositivo colocamos o excerto de um diário de viagem com espaços e, à direita do mesmo, estavam as formas verbais conjugadas no *pretérito indefinido* para os completar. Concedeu-se primeiro algum tempo aos discentes para realizarem a atividade no caderno, anotando apenas as formas verbais pela ordem correta. De seguida, aquando da correção, um aluno ia lendo parte do diário, dizendo a forma verbal que usou para completar o espaço e simplesmente a arrastávamos, colocando-a no espaço correto.

A última atividade, também nesta segunda aula, e que se seguiu à descrita anteriormente, consistiu num exercício de ligação, em que os discentes tinham de fazer a correspondência das raízes irregulares do *pretérito indefinido* que estavam à direita com os verbos no infinitivo que estavam do lado esquerdo (cf. Anexo 4). Os alunos foram participando e realizando o exercício oralmente e íamos fazendo a ligação das raízes e dos verbos com diferentes cores, para que fosse possível distinguir as linhas facilmente.

3.2.1.2. Reflexão crítica

Aquando da atividade de descoberta da imagem tapada, notou-se que os alunos estavam empenhados e envolvidos nesta atividade, com carácter mais lúdico, pois

vários participaram para tentar adivinhar que imagem estava escondida, o que não tinha acontecido até aí, pois uma grande maioria tinha a câmara desligada e não tinha ainda participado até ao momento.

Quando se desenhou a atividade, pensou-se até que poderia ser um pouco fácil demais e os alunos poderiam adivinhar quase de imediato, por isso fomos mostrando primeiro certas partes da imagem que não eram tão evidentes para a sua revelação e, de facto, funcionou bem. Assim sendo, considera-se que a atividade conseguiu captar a atenção dos discentes, de modo a fomentar o uso da língua meta, e reduzindo, consequentemente, o uso da LM, sendo esse o principal objetivo da mesma quando foi planeada.

No final da unidade didática, os alunos responderam a um questionário sobre a mesma, cujas respostas (cf. Anexo 5) comprovam exatamente isso. Referimo-nos à pergunta 6.2. que pretendia aferir em que medida os discentes tinham gostado desta atividade. Numa escala de *Likert* de 1 a 5, em que o 1 significa que não gostaram nada e o 5 que gostaram muito, dos 20 alunos que responderam ao questionário, 25% escolheram a resposta 5, e 60% marcaram a resposta 4, portanto um total de 85% dos discentes gostaram bastante ou muito desta atividade.

Em relação à atividade de completamento de espaços, apenas conseguimos observar alguns alunos, os que tinham a câmara ligada, que, como já referimos, não eram muitos, mas pelo menos esses estavam a realizar a atividade no caderno. Julgamos que foi benéfico realizar uma atividade de completamento de espaços desta forma, porque estávamos no ensino à distância e, se simplesmente realizassem uma atividade do manual ou que eu projetasse, realizando a correção apenas de forma oral ou escrevendo as formas verbais em forma de lista, não seria tão interessante como esta forma que escolhi para realizar o exercício. Para além de ter sido visualmente mais agradável, a interatividade do mesmo é também motivadora.

Em relação à última atividade acima descrita, relacionada com as raízes dos verbos irregulares no *pretérito indefinido*, usamos cores diferentes para fazer as ligações, com o intuito de trabalhar mais uma vez com o aspeto visual, porque

consideramos que, nesta altura, estando os alunos a aprender em frente a um ecrã de computador ou telemóvel, isso é um fator muito importante, uma vez que se o que estiverem a ver for apelativo, irá, sem dúvida, ajudá-los na compreensão e assimilação dos conteúdos. Relembramos que o objetivo continuava a ser captar a atenção dos discentes, pois num contexto de ensino à distância, estando cada um em sua casa, isso é fundamental, já que não é possível o professor chamar a atenção de todos, muito menos quando os alunos têm as câmaras desligadas. Salientamos ainda o carácter interativo e dinâmico desta atividade, que permitiu aos discentes participar de forma oral na LE, objetivo primordial do uso destas atividades com recurso às TIC. Na perspectiva dos alunos, esta atividade agradou bastante ou muito a metade dos inquiridos, já que na pergunta 6.6. do questionário de final da unidade didáctica (cf. Anexo 5) marcaram a opção 4 ou 5 na escala de *Likert* atrás referida. 40% escolheram a resposta 3, pelo que foi uma atividade do seu agrado, mas não de forma significativa. 10% dos discentes não gostaram da atividade.

3.2.2. Atividade final de expressão oral

3.2.2.1. Descrição

A atividade final da unidade didáctica consistiu na gravação de um vídeo, em que os alunos relatariam no passado uma viagem que fizeram por Espanha, durante um fim de semana, usando os comboios de alta velocidade de Espanha (AVE). Para isso, foi-lhes dada uma lista de endereços de páginas da Internet, através das quais poderiam visitar virtualmente cidades ou pontos turísticos espanhóis, o que fazia todo o sentido, visto que, pelo facto de estarmos num contexto pandémico, a nível internacional, nem poderiam viajar fisicamente. Dessa lista, deveriam seleccionar três ou quatro locais para visitar e planear a sua viagem durante o fim de semana, com a ajuda de algumas perguntas que lhes fornecemos no documento em que se explicava a atividade (cf. Anexo 6). No fundo, esta atividade consistia num diário de viagem oral. Durante as aulas desta unidade didáctica, os alunos tinham contactado já com excertos de diários de viagem, quando realizaram atividades de prática controlada sobre o aspeto gramatical

trabalhado – o tempo verbal de passado (*pretérito indefinido*), consistindo assim em atividades prévias, que lhes serviram de modelo textual para agora produzirem o seu próprio diário de viagem. Um deles era inclusive sobre uma viagem no comboio transcantábrico, um transporte ferroviário de luxo espanhol.

Depois de planearem a sua viagem, os alunos teriam de gravar um vídeo, usando o seu telemóvel ou outro recurso que tivessem à disposição, com a duração de um a dois minutos e fazer o *upload* do vídeo na *Google Classroom*, ferramenta já usada pelos alunos com a sua professora de espanhol e também por nós, neste contexto de aulas à distância, não só neste ano letivo, mas também já no anterior com a sua professora, num contexto idêntico, devido ao facto de o seu email institucional estar alojado no *Gmail*. Para além disso, usamos a plataforma, não só para escrever os sumários das aulas, mas também para deixar os conteúdos mais importantes das aulas, como, por exemplo, os quadros das terminações dos verbos regulares no *pretérito indefinido*, assim como as tabelas com a conjugação dos verbos irregulares, de forma a “promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2012, p. 27). Com isto, queremos dizer que a plataforma *Google Classroom* e o uso que fizemos dela tinha como finalidade final estimular a autonomia dos discentes, uma vez que podiam recorrer aos conteúdos e recursos aí disponibilizados sempre que necessitassem, nomeadamente auxiliando-os no processo de aprendizagem, orientando e facilitando o seu estudo. Esta é uma das dimensões do aluno enunciadas no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* – “el alumno como aprendiente autónomo”⁴.

Uma vez que 50 minutos de aula assíncrona poderiam não ser suficientes para realizar a mesma, no caso daqueles alunos que tivessem muito interesse em “viajar” e o fizessem de forma mais pormenorizada, visitando todas as páginas disponibilizadas minuciosamente, gastando assim muito tempo a fazê-lo, permitimos-lhes alguma

⁴ Segundo o documento citado, o aluno como “*aprendiente autónomo* [...] ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida”. Veja-se a secção “Objetivos generales. Introducción” do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

flexibilidade e maior autonomia na gestão do seu tempo, através de duas formas. Em primeiro lugar, a atividade foi publicada uns dias antes da aula assíncrona. Para além disso, permitimos que a atividade pudesse ser entregue até ao final do dia, ou seja, até às 23h59m desse dia e não de imediato no final da aula. Contudo, para um vídeo de no máximo dois minutos, os 50 minutos de aula assíncrona seriam suficientes.

Esta atividade seria usada para avaliação sumativa da expressão oral do segundo período. Por isso, da mesma forma que lhes fornecemos todas as indicações sobre a tarefa, também lhes proporcionamos a rubrica de avaliação que iríamos usar para avaliar a expressão oral e que já era habitual ela utilizar, rubrica essa idêntica à que é usada para avaliação dessa competência nos exames nacionais de espanhol. Retiramos-lhe apenas a coluna referente à interação oral, visto não existir interação nesta atividade e adaptamos o peso de cada um dos critérios, de modo a totalizarem 100%.

3.2.2.2. Reflexão crítica

Esta atividade trouxe desde logo, em nosso entender, várias vantagens para os discentes:

1. Os alunos puderam “viajar” e conhecer outro país, neste caso Espanha, tendo assim contactado com várias cidades importantes, com projeção internacional e até uma que foi declarada Património da Humanidade pela UNESCO (Salamanca) e também com lugares de interesse histórico, artístico e cultural, conteúdos estes de carácter cultural, que vão ao encontro de uma das dimensões chave da aprendizagem de uma língua estrangeira. Referimo-nos à dimensão denominada no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* do aluno como “hablante intercultural”⁵.
2. No questionário a que responderam no ciclo 0, os estudantes reconheceram que deveriam falar mais frequentemente em espanhol, mas que às vezes tinham

⁵ Segundo o documento citado, o aluno como “hablante intercultural [...] ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que acede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”. Veja-se a secção “Objetivos generales. Introducción” do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

vergonha de o fazer, o que não deixou de ser algo que aconteceu nas aulas desta unidade didática. A grande maioria dos alunos não tinha a câmara ligada e não participavam e inclusive quando lhes perguntávamos diretamente alguma questão, não havia resposta do outro lado ou diziam que não sabiam. Como nesta atividade não estariam tão expostos como quando falam nas aulas, uma vez que só as professoras veriam o seu vídeo, esse poderia ser um fator desinibidor e motivador para se expressarem oralmente em espanhol.

3. Pelo facto de terem de usar o telemóvel ou o computador para consultar informação e observar imagens e/ou vídeos de lugares e cidades, e não propriamente ler essa informação num texto, livro ou revista em papel, esta atividade tinha um cariz muito mais motivador e apelativo, devido ao seu carácter digital.

4. Os alunos puderam tomar consciência da importância das TIC num contexto de comunicação global, em especial no atual contexto pandémico, em que é possível “viajar” sem sair de casa. Assim, foi-lhes possível estar dentro da Catedral da Sagrada Família ou do Museu do Prado, sem lá estarem fisicamente.

El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno (p. ej.: televisión y radio, cámara digital, teléfono móvil, páginas con actividades interactivas). Desarrolla en los alumnos habilidades para que busquen en la red recursos y materiales en la lengua y cultura que aprenden, seleccionen los que les resulten relevantes, los utilicen para interactuar en esa lengua y cultura [...] (Instituto Cervantes, 2012, p. 28)

Contudo, quando planeamos esta atividade, estávamos cientes que também poderia haver uma desvantagem, que, na realidade, se concretizou. Referimo-nos ao facto de alguns alunos não a realizarem, pois implicava algum trabalho e empenho da sua parte, não só para a planear, mas também para gravar o seu diário de viagem em vídeo. Já é habitual alguns discentes não entregarem ou recusarem fazer a avaliação de expressão/interação oral, não só porque exige alguma preparação prévia à apresentação da mesma, mas também porque alguns alunos não se querem expor perante a turma, uns só pelo motivo da exposição física, devido a terem uma autoconfiança baixa ou serem tímidos, outros porque têm vergonha de se expressar em

língua estrangeira, o que também revela falta de autoconfiança, mas em relação aos seus conhecimentos da língua. Assim sendo, já antevíamos este problema. No entanto, visto estarem em contexto de ensino à distância, o peso da avaliação desta competência no final do período era maior do que o habitual, tendo uma ponderação de 30%, fator que poderia ser aliciante para aqueles que habitualmente não realizam este tipo de atividade, porque segundo os critérios de avaliação gerais aprovados no início do ano letivo só costumava valer 10%, o que é quase insignificante, na opinião dos alunos. Para além disso, o recurso às TIC para a realização desta atividade também pretendia reverter esse tipo de comportamento, pois poderia ser mais motivador, por um lado, fazerem as visitas em formato virtual e, por outro, gravarem um vídeo com o seu telemóvel, algo que alguns já fazem com frequência. Na realidade, pudemos constatar que quase um terço dos alunos não entregou o vídeo, ou seja, oito alunos de um total de vinte e seis, apesar de a professora titular da turma os ter avisado e lhes ter dado a oportunidade de ainda o fazerem até dois dias depois de ter acabado o prazo.

No questionário respondido pelos discentes no final desta unidade didática, é visível, a partir das suas respostas (cf. Anexo 5), que esta atividade agradou à grande maioria. Na escala de *Likert*, já referida, em que o 1 significa que não gostaram nada e o 5 que gostaram muito, 80% dos alunos que responderam ao questionário marcaram 4 ou 5 na pergunta 6.10, em relação a gostarem de fazer visitas virtuais e 70% marcaram 4 ou 5 na questão 6.11, que dizia respeito à tarefa de planear a viagem no AVE a Espanha. À questão 6.12, que se referia a gravar um vídeo a descrever a sua viagem, 60%, uma percentagem um pouco menor, marcaram a resposta 4 ou 5, embora 25% ainda tenham marcado a resposta 3, por isso ainda gostaram, embora não tenha sido a sua preferida.

Depois de visualizados e avaliados os vídeos, pudemos comprovar que houve alguns incumprimentos por parte dos alunos:

1. Alguns esqueceram-se que era uma viagem no AVE (comboio de alta velocidade espanhol) e disseram que foram de avião ou de carro.

2. A maioria dos discentes não cumpriu o limite mínimo de duração do vídeo, que era de um minuto, tendo alguns gravado apenas cerca de 30 segundos; no outro extremo, apenas uma aluna ultrapassou o limite máximo de dois minutos, mas apenas em alguns segundos, o que não é relevante.

3. Alguns alunos não escolheram três ou quatro lugares para visitar, como indicado, mas apenas um ou dois. Se o tivessem feito, já conseguiriam gravar o vídeo cumprindo o tempo mínimo exigido.

De referir que estivemos disponíveis na *Google Classroom* durante a aula assíncrona para esclarecer dúvidas sobre a atividade, mas só uma aluna perguntou se tinham aula síncrona, tendo-lhe dito que não e esclarecido quanto ao que deveria fazer naquele horário.

No que concerne ao uso da LM, à exceção de um aluno, que praticamente falou em português, aluno esse cuja LM é o ucraniano, os outros tentaram falar sempre em espanhol, embora alguns apresentassem bastantes incorreções por interferência com a LM. De relembrar que no final do primeiro período, pude observar uma das aulas em que alguns pares fizeram a apresentação oral para avaliação da competência de expressão oral no final do período e a maioria dos discentes praticamente lia na íntegra o diálogo que tinha escrito, pelo que a professora lhes tinha de pedir para tentarem fazê-lo sem o suporte em papel, porque era uma atividade de expressão oral e não de leitura em voz alta. No entanto, agora, pelo facto de os alunos se terem filmado a falar, em quase todos os casos de forma espontânea e em LE sobre a viagem que tinham planeado, significa que fizeram um esforço por falar em espanhol, o que é muito positivo. Isto pode ter acontecido porque já têm consciência de que esse é um requisito essencial para a realização da atividade e, por isso, é importante que o façam de modo a serem bem-sucedidos na sua avaliação. Contudo, devido à origem similar e à proximidade entre as duas línguas, utilizaram, por vezes, algumas palavras portuguesas, adaptando-as, quase sempre, de modo a parecerem espanholas, através da modificação da sua pronúncia, por exemplo.

Em relação aos conteúdos que tinham sido abordados nas aulas e que os alunos teriam de usar na sua apresentação, nomeadamente o *pretérito indefinido*, apesar de terem usado esse tempo verbal, apresentaram ainda algumas incorreções, nomeadamente *yo *fue* e *nosotros *fuemos*. Foi dado *feedback* aos alunos em relação à sua correção linguística, como é óbvio, pois só assim é possível perceberem quais as suas dificuldades, de forma a tentarem ultrapassá-las. No entanto, os discentes devem aperfeiçoar o seu discurso em termos de correção. Uma vez que foi uma atividade que exigiu alguma preparação, e não uma atividade totalmente espontânea, poderiam ter evitado alguns erros, na nossa opinião. Contudo, por outro lado, estamos a falar de um nível inicial de língua, A2 (segundo o QCER), pelo que não se pode exigir uma grande correção linguística, dado o mesmo. Tendo em conta que são alunos portugueses, muitas vezes acabam por errar mais porque arriscam mais, usando vocábulos que não dizem respeito ao seu nível, mas a níveis superiores. Devido à semelhança entre as línguas, conhecem palavras que, de facto, existem em espanhol, mas não as pronunciam corretamente, por exemplo. Com isto queremos dizer que um estudante de outra nacionalidade num nível A2 (de acordo com o QCER), poderia não errar tanto, mas, neste caso, isso acontece com estes alunos porque querem ir mais além.

Assim sendo, pode-se concluir que o balanço é positivo no que diz respeito à redução do uso da LM, pois a grande maioria conseguiu cumprir essa parte da tarefa. Contudo, não cumpriram todas as indicações dadas, como já referido. Isto pode dever-se ao facto de a tarefa ter sido explicada, mas apenas de forma breve na aula anterior, tendo depois os discentes de ler detalhadamente as orientações no documento disponibilizado na *Google Classroom*. No entanto, é de lembrar que durante a aula assíncrona, estávamos disponíveis para clarificar eventuais dúvidas. Também o facto de ser um documento em formato digital, que não foi presumivelmente impresso pela maioria dos alunos, pode ter dificultado a leitura atenta do mesmo. Como estes discentes não estão ainda habituados a trabalhar só com documentos digitais, pode ter sido, de facto, uma desvantagem, originada pelas TIC. No entanto, também é habitual os alunos desta faixa etária lerem “na diagonal”, ou seja, fazerem uma leitura rápida e geral e não estarem muito atentos e focados nos detalhes e pormenores, o que pode

demonstrar falta de interesse e empenho. Desta forma, os discentes receberam também *feedback* nesse sentido, ou seja, no que se refere ao não cumprimento de alguns aspetos da atividade, de modo a perceberem quais os pontos fortes e fragilidades do seu produto final, com a finalidade de tentarem melhorar numa próxima atividade.

3.3. Ciclo de investigação 2

No segundo ciclo de investigação, a unidade didática “Series imperdibles” foi lecionada à mesma turma, 8º Y, já de forma presencial, nos dias 6 e 11 de maio, tendo cada uma das aulas tido a duração de 100 minutos.

3.3.1. Uso de realia *online*

3.3.1.1. Descrição

Nesta unidade didática sobre programas televisivos e séries espanholas, fizemos uso de bastantes *realia online*, ou seja, usamos recursos reais, tal como aparecem *online*, sem qualquer tipo de adaptação pedagógica.

Um deles foi uma tira cómica da Mafalda, do cartoonista argentino Quino (cf. Apêndice 1) que projetei no quadro. Dois alunos leram o mesmo em voz alta e depois foi pedido à turma que explicasse o que se passava e que respondessem à pergunta final da Mafalda. Este recurso foi uma rampa para os discentes falarem sobre a presença da televisão nas suas vidas, tendo-lhes, de seguida, colocado algumas questões sobre a sua relação com a televisão: se conseguiriam viver sem ver televisão, se viam muita televisão diariamente, se estariam viciados, entre outras que foram surgindo.

Para iniciar a segunda aula e os motivar, usamos como base uma imagem *online* (cf. Apêndice 2), projetada no quadro, pedindo-lhes que pensassem por que razão estaria a mostrá-la, tendo em conta aquilo que tinha sido trabalhado na aula anterior.

De seguida, projetamos o título de um artigo de um jornal *online* (cf. Apêndice 3), relacionado com o mesmo assunto e perguntamos-lhes se pensavam que em Portugal também ocorria o que era descrito no título do artigo espanhol.

Por último, usamos vários recursos *online* relacionados com uma série espanhola recente, denominada “Los espabilados”, que versa sobre a vida de uns adolescentes que viviam num hospital psiquiátrico, mas resolveram fugir. Fez-se uso, em primeiro lugar, do cartaz da série (cf. Apêndice 4) para realizar algumas atividades de expressão oral e compreensão escrita. Para iniciar, tentaram adivinhar o tema da série, a partir da imagem do cartaz e do seu título. Depois usaram a restante informação do cartaz para responder, de forma escrita, a algumas questões simples sobre a mesma (cf. Anexo 7).

No passo seguinte da aula, os alunos viram o *trailer* da série (cf. Apêndice 5) duas vezes: uma primeira vez só para o compreenderem de forma geral e para se adaptarem ao texto oral, já que se tratava de um recurso real (*realia*) e não de um recurso adaptado ao nível de língua dos discentes, não tendo, assim, de se preocupar em realizar alguma atividade; na segunda vez, já tiveram de captar algumas informações específicas, para responder às restantes questões, cujas respostas não tinham no cartaz da série. Para confirmarem alguma informação, consultaram ainda uma sinopse da série (cf. Apêndice 6), para que ficasse mais claro.

Dada a dificuldade do termo correspondente ao título da série (*espabilados*), resolvemos mostrar aos alunos um excerto de uma entrevista ao guionista da série (cf. Apêndice 7), onde explicava a origem desse título. Ainda assim, antevendo que isso não fosse suficiente para compreenderem o significado concreto do vocábulo, recorremos ao dicionário da RAE (*Real Academia Española*), mostrando-lhes a sua definição, tendo, assim, ficado claro de que se tratava.

3.3.1.2. Reflexão crítica

Como é defendido por muitos linguistas e pedagogos, o uso de *realia* é muito benéfico, já que os alunos têm contacto com documentos reais, o que lhes permite aproximarem-se de contextos reais de comunicação. Desta forma, os próprios discentes têm noção que conseguem comunicar em situações que são reais e não preparadas propositadamente para a sua aprendizagem da língua.

Em relação à tira cómica da Mafalda e à segunda atividade acima referida, a da imagem, pelo facto de terem sido projetadas, a partir do computador, no quadro branco, por si só é muito mais atrativo para os estudantes, do que se tivéssemos fotocopiado esses materiais e os distribuíssemos aos alunos. Dessa forma não surtiria o mesmo efeito, seria apenas mais um texto e mais uma imagem que teriam de ler/observar e comentar. Contrariamente, a tira cómica foi bastante explorada, mais até do que o que se tinha planificado previamente e os discentes participaram bastante, usando quase sempre a língua espanhola. No questionário a que os alunos responderam no final desta unidade didática, verifica-se nas respostas (cf. Anexo 8) à pergunta 1.1., que a grande maioria (95,2%) diz ter gostado da atividade da tira cómica da Mafalda, embora mais de metade (52%) tenham marcado a opção 3 numa escala de *Likert*, em que o 1 significa que não gostaram nada e o 5 significa que gostaram muito.

Quanto à imagem, não foi tão fácil para os alunos comentarem-na, como tínhamos pensado. Isso nada teve a ver com a expressão em língua estrangeira, mas simplesmente com o facto de não estarem a perceber a relação entre a imagem e o que tínhamos falado na aula anterior, não estando assim a chegar onde pretendíamos, pelo que tivemos que os ir orientando, colocando-lhes várias questões. No entanto, no final, conseguiram perceber o porquê da escolha daquela imagem, pelo que o objetivo da atividade foi atingido. Talvez a escolha da imagem não tivesse sido a mais indicada. De facto, depois de refletir, era uma simples imagem a preto e branco. Se fosse colorida, por exemplo, seria provavelmente mais atrativa visualmente. Este é, de facto, um fator realmente importante na escolha de imagens a levar para a sala de aula e que se deve ter em conta.

Por fim, os materiais relacionados com a série (o cartaz, o *trailer*, a sinopse e o excerto da entrevista), todos acedidos *online*, captaram eficazmente a atenção dos alunos, cumprindo o seu papel motivador, tendo sido esse o nosso objetivo ao seleccioná-los. Os discentes envolveram-se nas atividades, tendo conseguido compreender a informação necessária para a realização das atividades. Em relação à opção de verem o *trailer* uma primeira vez sem terem a preocupação de fazer alguma atividade teve a ver com o facto de assim poderem também ver as imagens e disfrutar

do *trailer*, sempre com o objetivo principal e final de os motivar ainda mais e tornar a atividade mais interessante. Se lhes tivesse sido pedido para ouvirem e simultaneamente encontrarem a informação que necessitavam, nem iriam disfrutar do *trailer*, nem iriam recolher a informação porque quereriam vê-lo. Por outro lado, pretendíamos que os discentes se habituassem ao discurso do mesmo, já que era um recurso real (*realia*), tal como referido acima, e não orientado para o seu nível. Portanto, pode-se concluir que todas estas opções foram importantes e tiveram um efeito positivo na realização das atividades.

Nas respostas ao questionário no final da unidade didática (cf. Anexo 8), pode-se verificar que os alunos gostaram da atividade de encontrar informação no cartaz da série e de ver o *trailer* da série, embora esta segunda tenha sido a preferida. Assim sendo, relativamente ao cartaz, pergunta 1.5., todos marcaram uma resposta positiva, na escala de *Likert* atrás descrita, sendo que 42,9% escolheu as opções 4 ou 5 e 57,1% escolheu a resposta 3, ou seja, gostaram da mesma, mas não foi uma atividade muito significativa para eles. Já em relação ao *trailer* da série, a maioria adorou, já que na pergunta 1.6., mais de metade dos alunos (52%) escolheram a opção 5. A opção 4 foi escolhida por um terço dos inquiridos (33,3%) e apenas um estudante disse não ter gostado desta atividade, já que escolheu a resposta 2.

Por fim, em relação à consulta *online* do dicionário da RAE, informamos os discentes que era um dicionário útil que poderiam utilizar sempre que quisessem confirmar ou consultar o significado de uma palavra espanhola, tentando assim dotá-los de ferramentas que lhes venham a ser úteis, nomeadamente acedendo “de forma independiente a fuentes de información TIC” (Newby et al., 2007, p. 46) e que facilitem o estudo autónomo.

3.3.2. Questionário *online* em Google Forms

3.3.2.1. Descrição

Uma das atividades planeadas para a primeira aula deste ciclo baseou-se num questionário *online* sobre os hábitos televisivos dos alunos (cf. Anexo 9), ao qual

responderam na aula, usando o seu telemóvel, uma vez que não havia computadores disponíveis na sala de aula. Contudo, naquele dia, quatro discentes não tinham telemóvel, pelo que um usou o telemóvel da professora orientadora, outro usou um computador portátil que levamos para a aula e duas alunas tiveram de responder em papel. Em relação à internet, uma vez que nas salas de aula não é possível a ligação à internet da escola, levamos um router com internet móvel e disponibilizamos a palavra-passe, para que a maioria dos alunos, nomeadamente os que não tinham dados móveis, pudessem realizar a atividade.

Depois de ter explicado em que consistia a atividade, cujo *link* de acesso estava publicado na *Google Classroom*, à qual, como já mencionado, os estudantes tinham acesso, foi-lhes pedido que esperassem um pouco, de modo que todos tivessem acedido ao questionário e depois iriam respondendo todos ao mesmo tempo, pois queríamos ler as perguntas e verificar que todos as compreendiam corretamente.

Aquando da análise dos resultados em grupo-turma, fui mostrando os gráficos e colocando questões aos alunos, por forma a comentarem as respostas da turma. De vez em quando e alternadamente, fomos perguntando às duas alunas que tiveram de responder ao questionário em papel quais as respostas que tinham dado, envolvendo-as na atividade, mas sem perguntar com muita frequência para não tornar públicas demasiadas respostas suas, já que as dos seus colegas acabavam por estar diluídas no grupo-turma e não eram identificáveis.

3.3.2.2. Reflexão crítica

Decidimos fazer este questionário usando *Google Forms*, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque, sendo um questionário *online*, e não em papel, seria muito mais atrativo para os alunos, além de motivador. A acrescentar e a potenciar esses atributos, está o facto de usarem o seu telemóvel, que é uma ferramenta muito familiar e usual para os discentes, além de ser prática e cómoda. Se respondessem ao mesmo oralmente ou como parte de uma ficha de trabalho, por exemplo, os alunos não estariam tão entusiasmados. Um elemento que comprova esse carácter motivador e atrativo do

questionário *online* é o facto de alguns estudantes não terem seguido as nossas indicações, não tendo sequer esperado pelos colegas e pela minha leitura das questões para o resolver, terminando assim antes da maioria dos alunos. No entanto, isto demonstra que a atividade despertou a curiosidade dos discentes e estavam interessados na mesma, o que é muito positivo.

Em segundo lugar, pelo carácter interativo da atividade, com várias opções de resposta, tendo os alunos apenas de seleccionar a que melhor se aplicasse.

Em último lugar, pela facilidade de análise dos resultados, já que esta ferramenta disponibiliza gráficos coloridos e bem claros das respostas dadas, o que foi bastante útil para analisar as respostas dos discentes da turma. Se este questionário fosse em papel, esta análise seria muito mais difícil e morosa. Provavelmente, não poderia sequer ser realizada de forma imediata, mas numa aula posterior, dada a dificuldade em reunir todas as respostas.

Assim sendo, pode-se concluir que o uso do questionário em formato *online* e não em papel tem muitas mais vantagens e teve efeitos muito positivos e benéficos para a aprendizagem dos alunos. Para além disso, convém não esquecer que é uma atividade que os aproxima de um contexto real de comunicação, já que podem ter de usar a língua que estão a aprender para responder a um questionário em diversos contextos (educacional, profissional, pessoal,...), ao longo da vida.

As respostas dos discentes relativamente à sua opinião sobre esta atividade (cf. Anexo 8) vão ao encontro desta análise, já que uma grande maioria dos alunos gostou bastante ou muito da atividade. Na escala de *Likert* já mencionada, 23,8% dos inquiridos optaram pela resposta 5 e 47,6% marcou a opção 4. Apenas um aluno disse que a atividade não lhe agradou, marcando a opção 2. Os restantes escolheram a resposta 3.

No entanto, há um ponto fraco a apontar, relativo ao facto de não se ter previsto que mais alunos poderiam não ter o telemóvel consigo. Deveríamos, portanto, ter requisitado alguns portáteis ou tablets, permitindo assim que todos os estudantes respondessem ao questionário *online*.

Considerações Finais

Estando apresentado o trabalho dinamizado no âmbito deste projeto de investigação-ação, resta agora refletir sobre a concretização e eficácia do mesmo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar, importa destacar que a implementação do projeto foi muito curta, já que correspondeu a apenas dois ciclos de investigação, para além do ciclo 0 de tomada de contacto, separados entre si por quase dois meses, tendo-se resumido a apenas cinco aulas no total. Assim sendo, como se pode antever, é muito difícil implementar um projeto por mais simples que seja em tão pouco tempo e esperar que este surta efeito imediato e isso seja notório na aprendizagem dos alunos. Ainda assim, tentamos levar a cabo um trabalho metódico e interessante, esperando deixar a nossa pequena “marca” nestes jovens.

Cabe-nos então relembrar os objetivos a que nos propusemos ao implementar este projeto durante o estágio, sendo o principal a redução do uso da LM nas aulas de ELE, com recurso às TIC como estratégia motivadora.

O primeiro objetivo subsidiário consistia em averiguar as razões pelas quais os alunos tendem a usar a sua LM nas aulas de ELE. Através do questionário inicial (cf. Anexo 1) que passamos aos discentes, foi possível detetar as razões que os levam a fazer isso, razões essas descritas e analisadas no capítulo 1 deste relatório. No questionário a que responderam no final da segunda unidade didática (cf. Anexo 8), ou seja, no final da implementação do projeto de investigação-ação, os alunos continuam a dar as mesmas razões que no questionário inicial, nomeadamente quando não sabem dizer algo em espanhol ou porque assim é mais fácil ou dizem o que querem de forma mais rápida.

O segundo objetivo do nosso projeto de investigação-ação estava relacionado com a consciencialização dos alunos para a importância da redução do uso da LM nas aulas de ELE, de forma a desenvolver a sua competência linguística em espanhol. Julgamos que aqui se ficou um pouco aquém do que se tinha previsto, já que o tempo não permitiu fazer esta consciencialização de forma mais aprofundada. Contudo, foi feita na medida em que foi pedido aos discentes para tentarem dizer o que queriam em espanhol,

quando intervinham em português, a sua LM, ou quando se pedia que verificassem se determinado vocábulo existia em espanhol, ao realizarem atividades de expressão escrita, por exemplo. Essa consciencialização também foi levada a cabo de forma indireta através de determinadas questões que fomos incluindo nos diferentes questionários a que foram respondendo. Nesses questionários (cf. Anexos 5 e 8) foi-lhes perguntado se tiveram necessidade de usar a LM nas aulas da unidade didática em causa. Infelizmente as respostas dadas não foram ao encontro do objetivo principal do projeto, comparando a percentagem de alunos que disse ter necessitado de usar a LM no final da primeira unidade didática (cf. Anexo 5 – questão 8), que foi de 65%, correspondente a 13 alunos, com a percentagem no final da segunda unidade didática (cf. Anexo 8 – questão 3), de 76,2%, correspondente a 16 discentes. Não só não houve uma redução, como houve um aumento, ainda que pouco significativo. O facto de o universo de inquiridos que responderam ao último questionário ter sido um pouco maior (21 alunos, em vez dos 20 que responderam ao questionário no final da primeira unidade didática) ajuda a justificar esse aumento, em parte. Não obstante, outro motivo que pode ajudar a justificar este resultado tem a ver com a diferença na modalidade das aulas lecionadas. A primeira unidade didática foi lecionada à distância e uma grande percentagem de discentes não participou oralmente nessas aulas, e alguns provavelmente nem o fizeram de forma escrita, uma vez que estavam com a câmara desligada e não os víamos, pelo que podem nem ter tido necessidade de usar qualquer uma das línguas. Já nas aulas presenciais todos os alunos realizaram atividades em que tinham de comunicar, usando a LE, tanto de forma oral, em grupo-turma e em pares, como de forma escrita, pelo que, uma vez que tiveram de produzir conteúdos, podem ter tido necessidade de usar a LM. Isto ajuda a compreender melhor o aumento acima referido. No entanto, a percentagem de estudantes que diz precisar de usar a LM nas aulas de ELE ainda é muito elevada, pelo que se conclui que há, sem dúvida, um longo caminho a percorrer. Seria imprescindível continuar a trabalhar na consciencialização destes alunos para a importância de reduzirem a LM nas aulas de ELE e ir insistindo com eles para que tentem usar a LE com maior frequência nas aulas, por forma a

desenvolverem as suas competências de expressão e interação orais e escritas de forma mais eficaz.

Em relação ao terceiro e quarto objetivos, nomeadamente motivar os alunos a intervir em espanhol nas aulas de LE, mediante o uso de diferentes recursos TIC, e avaliar *a posteriori* os recursos TIC utilizados, de modo a determinar o seu grau de eficácia, no que concerne à redução do uso da LM nas aulas de ELE, foram analisados no capítulo três, à medida que se foram descrevendo, os recursos TIC utilizados, assim como as diferentes atividades implementadas com recurso às TIC. Pode concluir-se que esses recursos desempenharam, na sua generalidade, um papel motivador, pois os alunos envolveram-se nas atividades, o que por sua vez lhes proporcionou uma aprendizagem mais eficaz, o que foi muito benéfico. Foi evidente também que foram fazendo algum esforço por usar cada vez mais a LE, reduzindo, consequentemente, o uso da LM, embora não se possa, no entanto, dizer que tivesse havido uma grande evolução desde o início da implementação do projeto até ao final do mesmo. Também os alunos não reconhecem que usam menos a LM desde que começamos a lecionar-lhes aulas, pois na pergunta 5 do último questionário a que responderam (cf. Anexo 8), no final do segundo ciclo de investigação, apenas cerca de 10% dos discentes dizem que reduziram o uso da LM nas aulas de espanhol desde o início do projeto de investigação-ação. A grande maioria, 81% dos alunos, dizem que usam a LM com a mesma frequência com que a usavam antes e cerca de 10% referem que a usam ainda mais do que antes de lhes termos começado a dar aulas. Estas respostas dos discentes podem dever-se, como já referido, ao facto de o tempo de aplicação do projeto de investigação-ação ter sido bastante reduzido e de ter havido um grande intervalo de tempo entre a primeira e a segunda unidades didáticas lecionadas. Não foi, na realidade, um processo contínuo. Caso contrário, consideramos que poderia ter havido bastantes vantagens na implementação deste estudo e, consequentemente que se poderia ter verificado uma redução do uso da LM nas aulas de ELE.

Quanto ao último objetivo, que pretendia estudar a correlação entre as variáveis “motivação” e “redução do uso da LM nas aulas de ELE”, pareceu-nos que, de facto, houve alguma influência, mas como é um critério um pouco difícil de perceber e

medir, também é difícil de avaliar e tirar conclusões. No entanto, pensamos que é possível concluir que existe essa correlação, na medida em que, como já referimos, houve um esforço notório por parte dos discentes em reduzir o uso do português no decurso das aulas de espanhol lecionadas no âmbito da investigação, fundamentalmente quando os recursos usados estavam relacionados com as TIC. Nesse sentido, foi possível comprovar que as TIC e os recursos digitais são motivadores para os alunos e quanto mais motivadores forem esses recursos, mais os alunos se envolvem nas atividades, o que lhes vai proporcionar uma aprendizagem mais eficaz, trazendo-lhes imensos benefícios. Reiteramos que, se tivéssemos lecionado mais aulas, de modo a levar avante o nosso projeto de investigação-ação durante mais tempo, pensamos que teria sido possível estudar melhor a correlação existente entre as variáveis “motivação” e “uso da LM nas aulas de ELE”.

A análise da consecução deste último objetivo do nosso projeto de investigação-ação reporta-nos de volta à questão que norteou o mesmo: “Será que o recurso às TIC pode ser uma estratégia de motivação adequada para reduzir o uso da LM nas aulas de ELE?”. Ficou provado que, de facto, o recurso às TIC pode ser uma forma de motivação dos alunos e é adequada para resolver o problema inicial detetado nestas turmas: o uso frequente da LM nas aulas de ELE. No entanto, voltamos a frisar que o fator tempo não foi um aliado neste projeto de investigação-ação, pelo que a evolução não foi muito notória.

Partindo da análise que foi feita no capítulo 2, relativa à importância da LM nas aulas de LE e da posição tomada, não só por nós, como por muitos pedagogos e linguistas, é imprescindível que os estudantes usem a LE que estão a aprender o mais possível durante as aulas, de forma a desenvolverem a sua competência linguística, não só de modo mais célere, mas também com maior correção e eficácia. Assim sendo, este projeto de investigação-ação confirmou a posição por nós tomada em relação à importância de usar quase de forma exclusiva a LE durante as aulas. A LM não deve ser proibida por completo, pode ser necessária para fazer alguma análise de tipo contrastivo ou em outras situações ocasionais, mas a LE deve manter a sua primazia.

Assim sendo, ao longo da nossa prática docente futura, continuaremos a desenvolver um trabalho de consciencialização dos alunos para a importância da redução do uso da LM nas aulas. Esse trabalho deve passar pelo uso das TIC, já que, para além de os alunos viverem rodeados pelas tecnologias, ficou provado que estas exercem um poder sobrejamente positivo não só na motivação dos discentes, como na participação e envolvimento nas atividades propostas e, consequentemente, na melhoria da sua aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua (2020/21). *Plano Anual de Atividades*.

Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua (2020/21). *Plano de Contingência*.

<https://bit.ly/3zPT1hW>

Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento 2018-2021*. <https://bit.ly/3zQBdTO>

Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua (2018). *Regulamento Interno AEPL 2018-2022*. <https://bit.ly/3kMnUj4>

Agudelo, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Universidade de Montréal. <https://bit.ly/3zPty8p>

Alcántara Trapero, M. D. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-20. ISSN 1988-6047. <https://bit.ly/3F4v3UO>

Almeida, J. D., Ellison, M., Pazos Anido, M., Barros Lorenzo, M., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de Investigação-ação – Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e Língua Estrangeira*.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva. <https://bit.ly/3zVPBu6>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. <https://bit.ly/39M83uL>

De Luna Villalón, M. E. (2014). Ideas prácticas para integrar el uso de herramientas digitales para promover el aprendizaje activo y participativo en la clase de ELE. *Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 1097-1105. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1097.pdf

Fernández dos Santos, M. (2012). Las nuevas tecnologías en la clase de español como lengua extranjera. *Actas del IV Congreso de la enseñanza del español en Portugal*, 282-294. <http://hdl.handle.net/11162/99004>

- Fernández, S. (2004). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 12º ano*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. <https://bit.ly/2Y5wgtu>
- Galindo Merino, M. M. (2009). Los métodos de enseñanza de idiomas desde la perspectiva del aprendiz y su lengua materna. *Interlingüística*, 19, 546-560.
- Galindo Merino, M. M. (2011). *L1 en el aula de L2: ¿por qué no?* Universidade de Alicante. Departamento de Filología Española. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2011.25.06>
- Galindo Merino, M. M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://bit.ly/2Y4bwCo>
- Hens, L. (2021). *Los efectos de la pandemia de la COVID-19 en la enseñanza de lenguas extranjeras: El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual*. Universidade de Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/404477>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. <https://bit.ly/3AUUAfU>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/2Y281g5>
- Lligadas Alcántara, M. (2013). *Las TIC en el aula de Español lengua extranjera: actividades didácticas para desarrollar la destreza en expresión oral en las clases de español L2*. Universidade Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2178>
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol - Ensino Básico 3º ciclo*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P. <https://bit.ly/3zZR0QE>
- Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://bit.ly/2ZxuW31>

- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, C. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. Ministerio de Educación – Gobierno de España (trad.). European Centre for Modern Languages - Council of Europe. <https://bit.ly/3AUPy31>
- Pastran Chirinos, M., Gil Olivera, N. & Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: Las TIC'S son una buena alternativa para la educación. *Boletín REDIPE*, 9 (8), 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Peralta Bañón, C. (2008). El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE. *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*: 131-136. <https://bit.ly/3mbdWap>
- Robles Ávila, S. (2006). *La enseñanza del español como Lengua Extranjera a la luz del Marco Común Europeo*. Universidade de Málaga. Servicio de publicaciones e intercambios. <https://bit.ly/2XUVISe>
- Ruiz Hidalgo, D. (2021). El reto de la enseñanza de idiomas online. In S. Sevilla-Vallejo (Ed.), *Teaching and learning in the 21st Century: Towards a convergence between technology and pedagogy*. (pp. 11-19). Adaya Press. <https://bit.ly/3upt6Ni>
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL. <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/textos/histoele.htm>
- Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. In I. Santos Gargallo & J. Sánchez Lobato (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como 2ª lengua/lengua extranjera* (pp. 665-688). SGEL.
- Serrano León, M., Salinas Urbina, V. & Mortera Gutiérrez, F. (2012). Uso de videos para la comprensión oral del idioma francés. *Apertura*, 4 (2). <https://bit.ly/3omrnXQ>
- Starc, M. & Benedetti, L. (2011). *La utilización de las TIC en la clase de español como lengua extranjera*. <https://bit.ly/3AZQcfW>
- Yagüe Barredo, A. (2017). ¿DidáCTiCa se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 25. https://marcoele.com/descargas/25/yague-didactica_tic.pdf

Anexos

Anexo 1 – Respostas ao questionário inicial à turma do 8º Y

Anexo 2 – Atividade em *Genially*: imagem tapada

Anexo 3 – Atividade em *Genially*: complemento de espaços

Anexo 4 – Atividade em *Genially*: ligar raízes irregulares no *pretérito indefinido* aos infinitivos

Anexo 5 – Respostas ao questionário final da unidade didática “Viaje por España en el AVE”

Anexo 6 – Atividade final de expressão oral

Anexo 7 – Ficha de trabalho sobre a série “Los espabilados”

Anexo 8 – Respostas ao questionário final da unidade didática “Series imperdibles”

Anexo 9 – Respostas ao Questionário em *Google Forms* sobre os hábitos televisivos

Anexo 1 - Respostas ao questionário inicial à turma do 8º Y

El uso del portugués en la clase de español

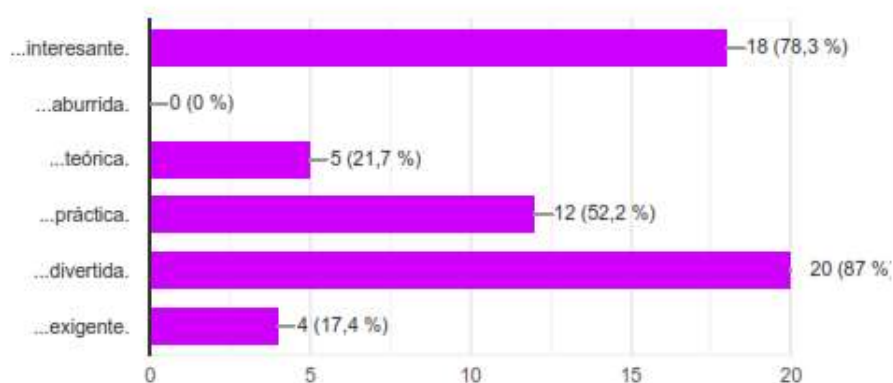
23 respuestas

[Publicar datos de análisis](#)

La clase de español ideal

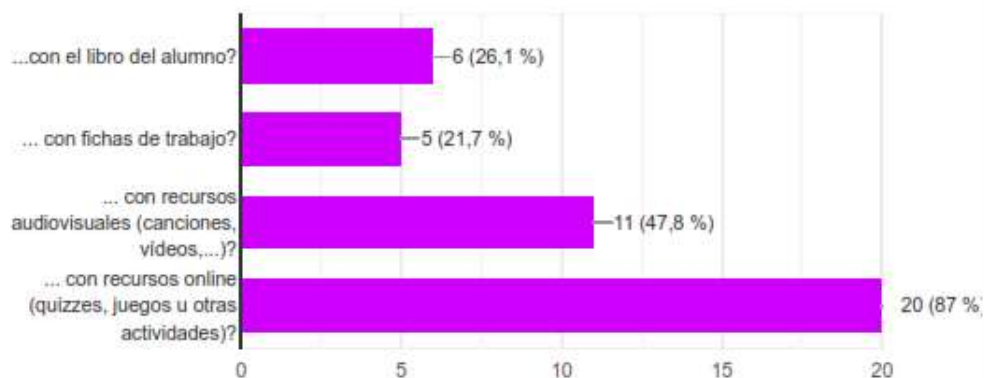
1. En tu opinión, la clase de español ideal debería ser... (puedes seleccionar hasta 3 opciones)

23 respuestas



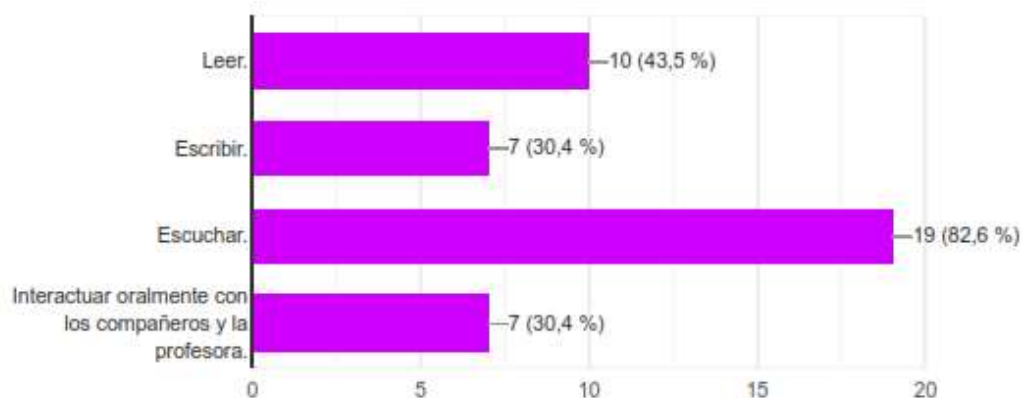
2. ¿Te gusta aprender... (puedes seleccionar hasta 2 opciones)

23 respuestas



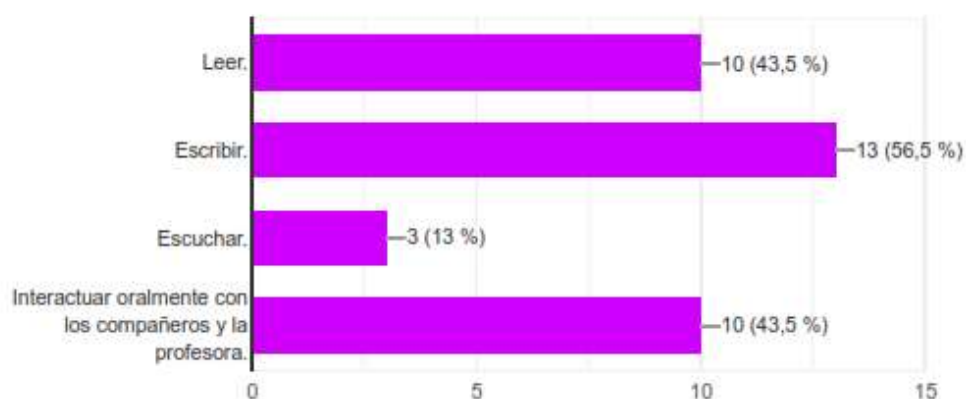
3. ¿Qué destreza(s) te gusta más trabajar? (puedes seleccionar hasta 2 opciones)

23 respuestas



4. ¿Qué destreza(s) te gusta menos trabajar? (puedes seleccionar hasta 2 opciones)

23 respuestas

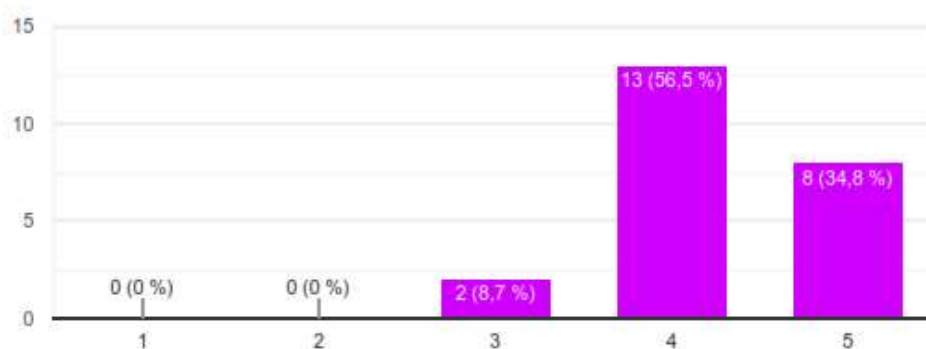


Tus actividades preferidas

5. ¿En qué medida te gusta hacer las siguientes actividades en las clases de español?

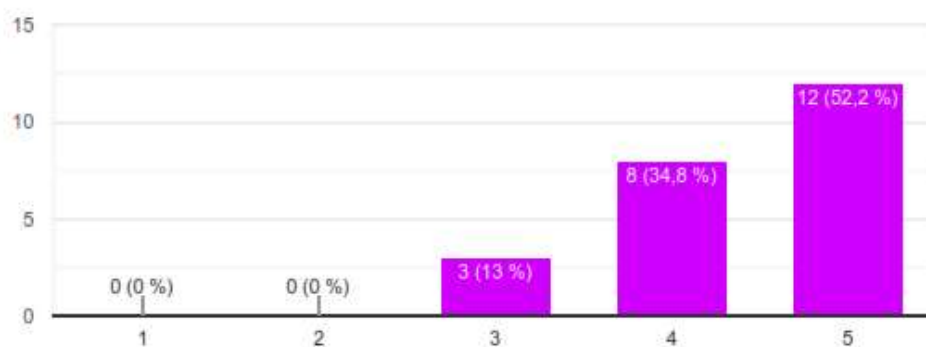
5.1. Ver videos.

23 respuestas



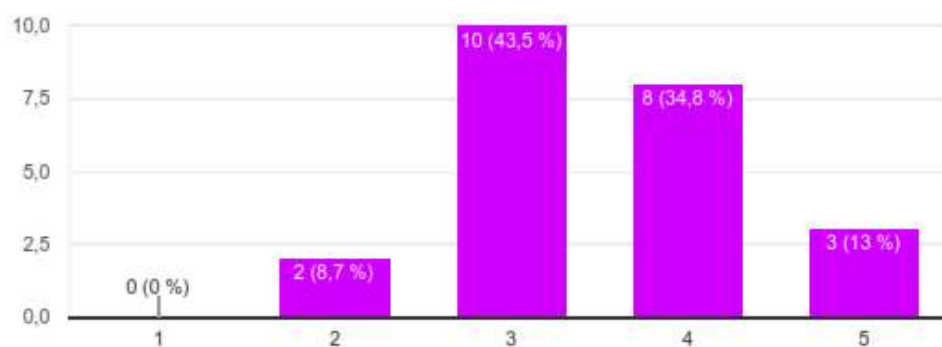
5.2. Escuchar canciones.

23 respuestas



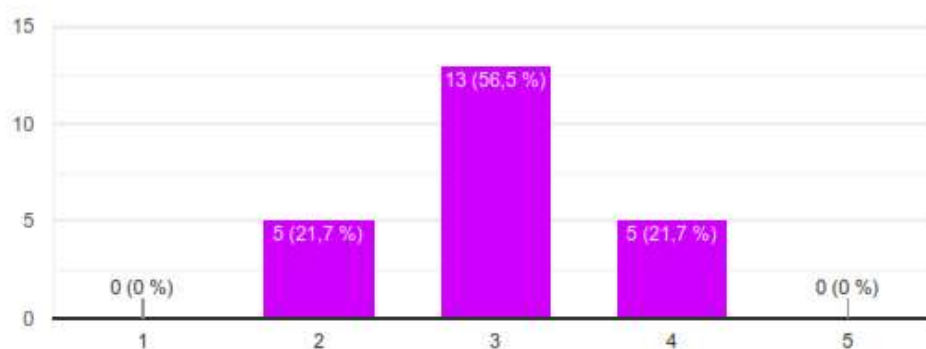
5.3. Leer diferentes tipos de texto (diálogos, cómics, historias,...).

23 respuestas



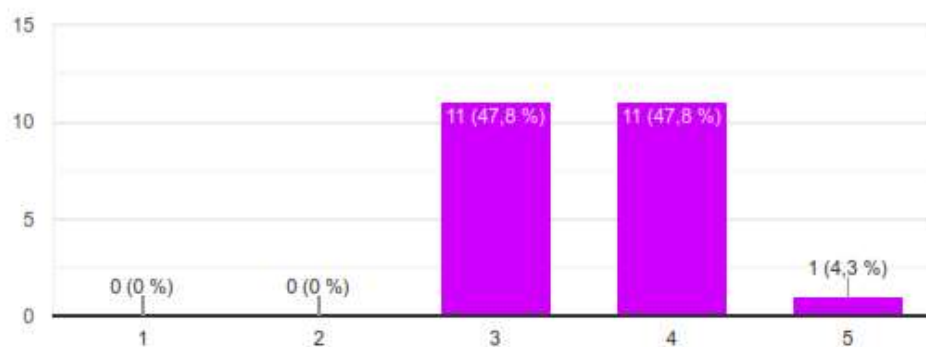
5.4. Hacer ejercicios de vocabulario.

23 respuestas



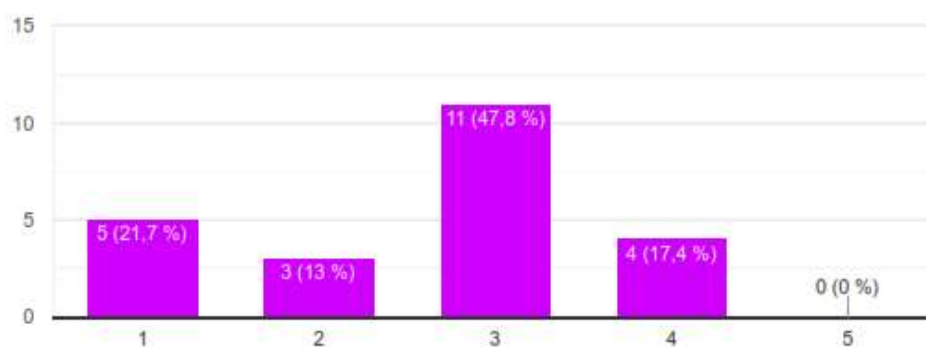
5.5. Ver una presentación, por ejemplo, de PowerPoint.

23 respuestas



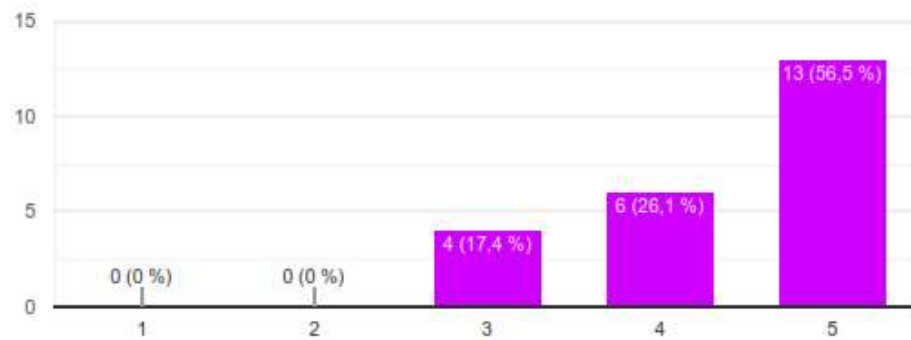
5.6. Hacer ejercicios de gramática.

23 respuestas



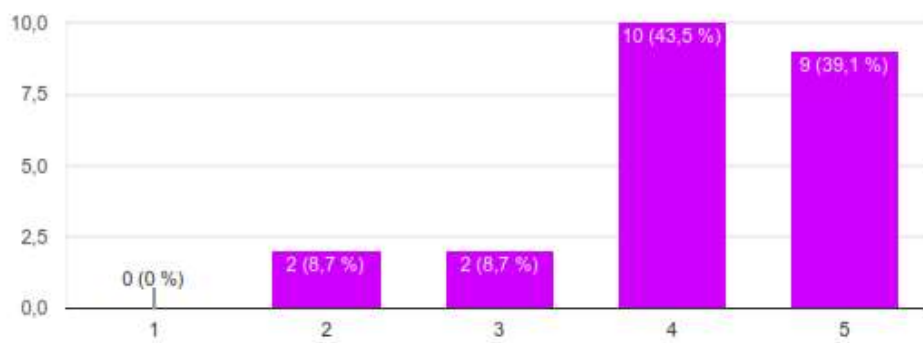
5.7. Hacer quizzes (Kahoot, elección múltiple, ...).

23 respuestas



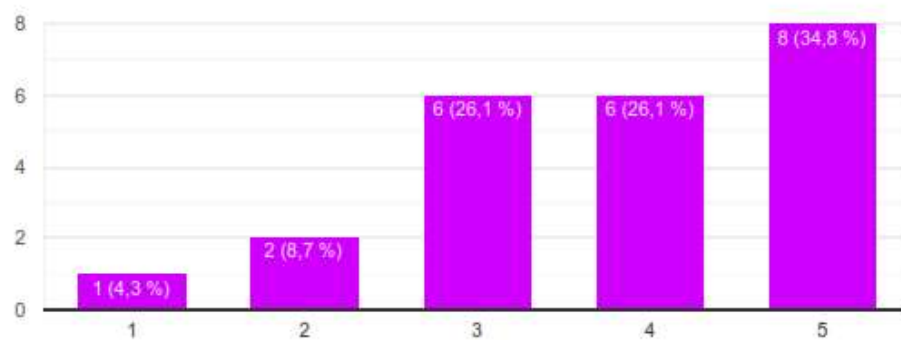
5.8. Hacer juegos de vocabulario (ahorcado, sopas de letras, crucigramas, memoria,...).

23 respuestas



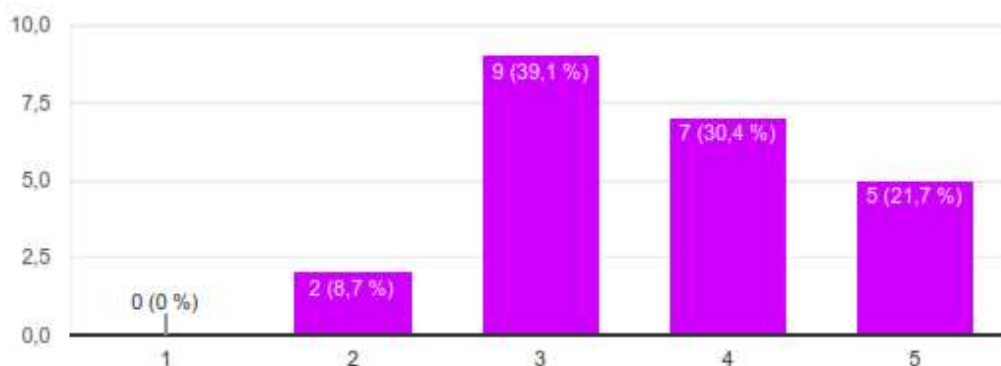
5.9. Jugar a juegos de tablero.

23 respuestas



5.10. Hacer juegos de roles / diálogos en grupos.

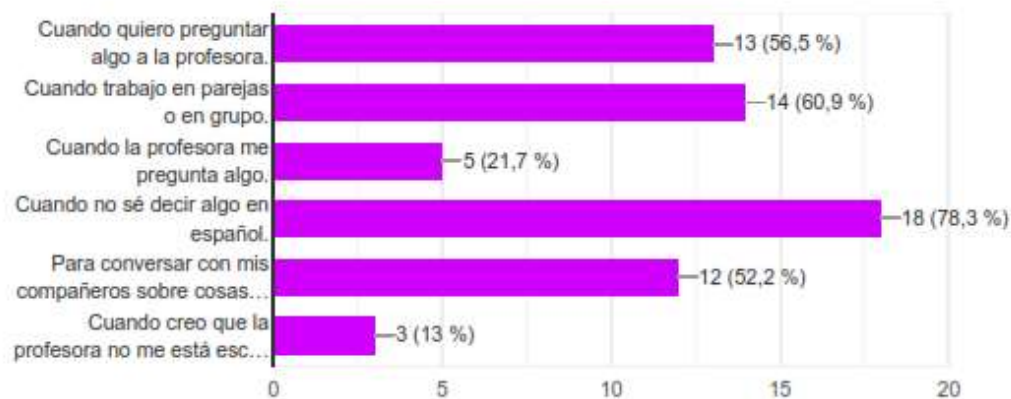
23 respuestas



El uso de la lengua materna (portugués) en la clase de español

6. ¿Cuándo usas el portugués en la clase de español? (puedes seleccionar hasta 3 opciones)

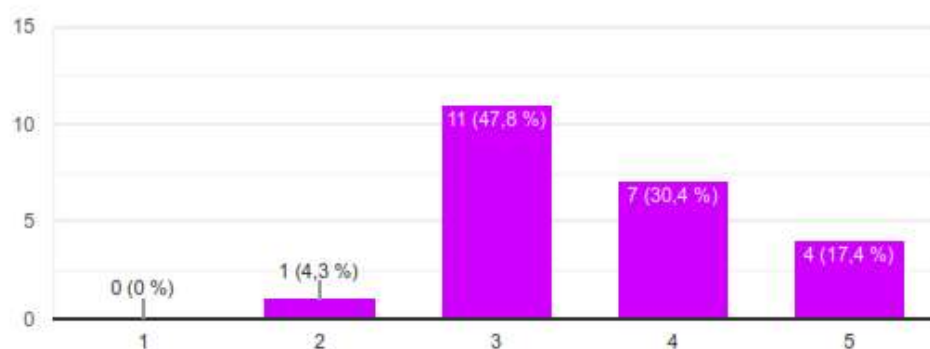
23 respuestas



7. ¿Por qué usas el portugués en la clase de español?

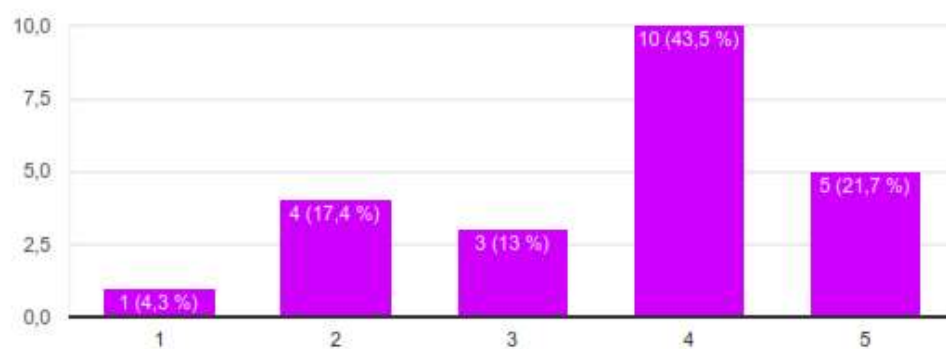
7.1. Uso el portugués porque no sé cómo se dice algo en español.

23 respuestas



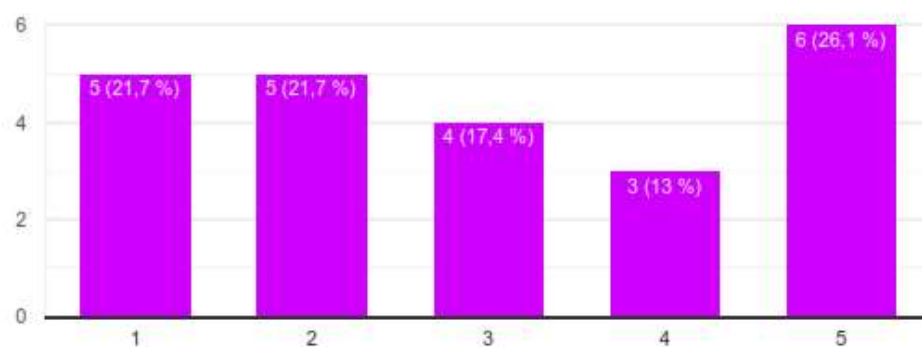
7.2. Uso el portugués porque es más fácil y rápido que hablar español.

23 respuestas



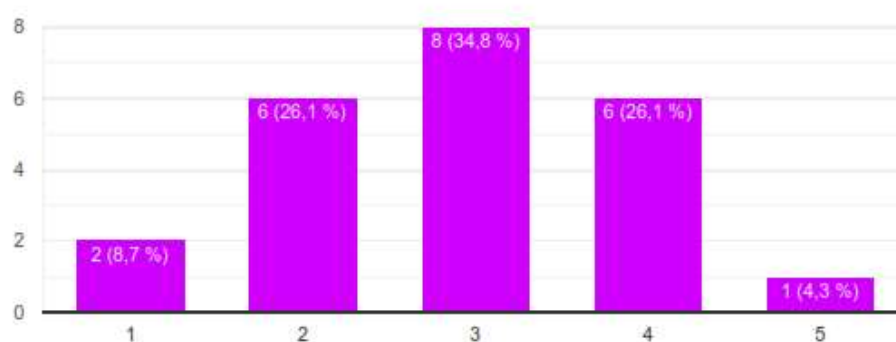
7.3. Uso el portugués porque me da vergüenza hablar en español.

23 respuestas



7.4. Uso el portugués porque no sé lo suficiente para hablar bien español.

23 respuestas



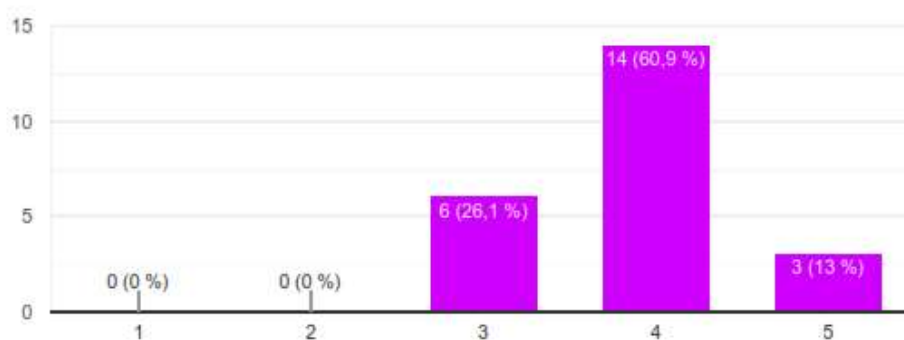
7.5. Uso el portugués porque me siento inseguro/a.

23 respuestas



8. ¿Hasta qué punto es importante para ti la motivación para aprender español?

23 respuestas



9. ¿Qué recursos/materiales o estrategias crees que te ayudarían a reducir el uso del portugués en la clase de español? Tu respuesta a esta pregunta es muy importante, por eso puedes contestar en portugués, si lo prefieres.

23 respuestas

Hablar mas en publico estudiar para saber hablar espanol y acer resumos

menos tpcs e mais joguinhos de quizzes :)

não sei talvez praticar mais diálogos em espanhol

acho que nada me iria ajudar. Eu não falo porque tenho vergonha de falar em espanhol

No lo sé

las clases interativas

Escuchar canciones y ver vídeos/mini películas. Jugar juegos con toda la clase.

Nao sei

Atividades de vocabulário, para aumentar os conhecimentos jogos de vocabulário etc

libro

Tenho que falar participar mais em aulas, e praticar mais exercicios de escrita e orais.

Estar mais concentrada nas aulas para poder perceber melhor o espanhol !

questionarios , filmes , jogos em grupo

Ouvir música e ver vídeo em espanhol.

jogos de grupo , ver filmes e questionários

No sé

Tentar que participe mais nas aulas espanhol

Para me ajudar a reducir o português na classe de espanhol eu tenho q aprende mais para não tar assim tão inseguro a falar.

Para melhor isso acho que se eu for ver/ouvir mais músicas ou filmes em espanhol eu ia ficar a saber um pouco mais do falar /interpretar.

eu acho que a professora pode tentar com que os alunos, que não falam tão bem ou não falem nas aulas para lerem textos do livro

Quando alguém não souber o significado de certa frase, ou de certa palavra perguntar se alguém da turma sabe o que significa e esse aluno dar a resposta !

Acho que os trabalhos que estamos a fazer nas aulas estão a ajudar-nos, não sei como contestar a minha opinião.

eu começar a treinar mais o meu espanhol para me sentir mais segura a falar em aula

Eu acho que nós é que temos de trabalhar e estudar mais

Anexo 2 – Atividade em *Genially*: imagem tapada



Exemplo de uma parte da imagem revelada:



Solução:



Acessível em: <https://view.genial.ly/603d66f7ac18d60d11c2296e/interactive-content-tren>

Anexo 3 – Atividade em Genially: complemento de espaços

Manuel viajó en el tren transcantábrico el sábado pasado.
Lee su diario de viaje y complétalo con las formas verbales a la derecha.

Os cuento cómo (1) _____ este viaje único que (2) _____ con mis amigos en el tren transcantábrico el sábado pasado. Nos (3) _____ a la estación de trenes a las 8h30m. ¡A las 9h en punto nos (4) _____ un desayuno riquísimo!

< Después (5) _____ dos horas sentados en un sofá muy cómodo en el coche panorámico donde (6) _____ disfrutar de un magnífico paisaje. (7) _____ montañas, el mar, animales... Después de la comida, nos (8) _____ que iba a empezar el concierto en el bar. ¡(9) _____ fenomenal!

Os escribiré sobre el resto del viaje otro día, ¿vale?

hice
fue
sirvieron
fuimos >
dijeron
pudimos
estuvimos
Fue
Vimos
...

Solução:

Manuel viajó en el tren transcantábrico el sábado pasado.
Lee su diario de viaje y complétalo con las formas verbales a la derecha.

Os cuento cómo (1) fue este viaje único que (2) hice con mis amigos en el tren transcantábrico el sábado pasado. Nos (3) fuimos a la estación de trenes a las 8h30m. ¡A las 9h en punto nos (4) sirvieron un desayuno riquísimo!

< Después (5) estuvimos dos horas sentados en un sofá muy cómodo en el coche panorámico donde (6) pudimos disfrutar de un magnífico paisaje. (7) Vimos montañas, el mar, animales... Después de la comida, nos (8) dijeron que iba a empezar el concierto en el bar. ¡(9) Fue fenomenal!

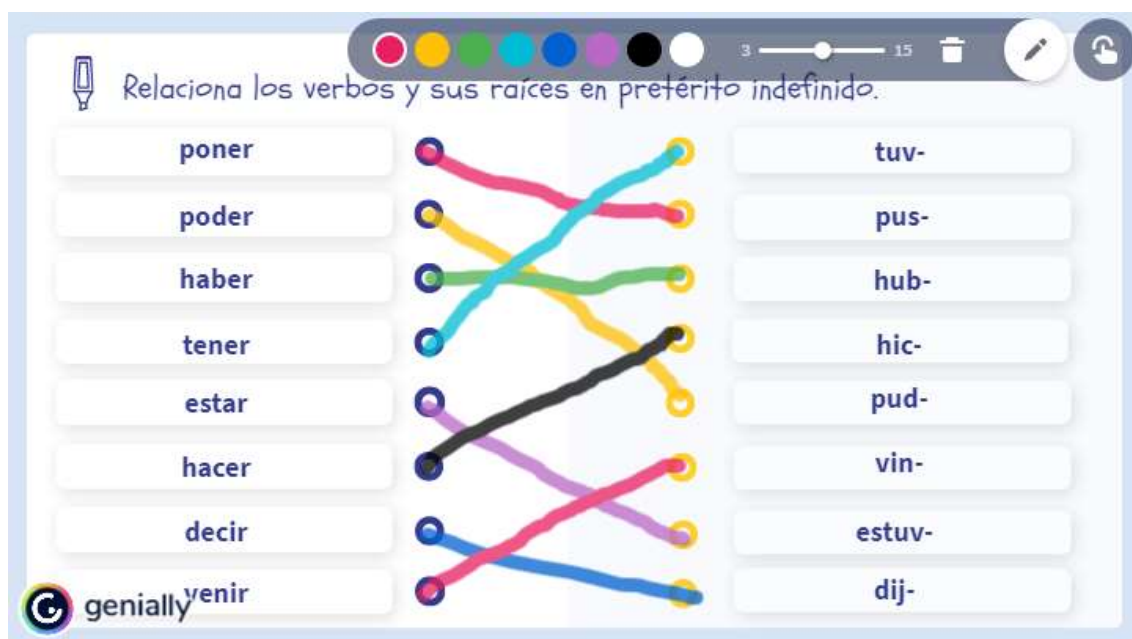
Os escribiré sobre el resto del viaje otro día, ¿vale?

Acessível em: <https://view.genial.ly/604e3b8cc775980d2e0b280c/presentation-diario-de-viaje-indefinido>

Anexo 4 – Atividade em *Genially*: ligar raízes irregulares no *pretérito indefinido* aos infinitivos



Solução:



Acessível em: <https://view.genial.ly/604e4caed6ce810d1fe460e4/interactive-content-verbosraicesindefinido>

Anexo 5 – Respostas ao questionário final da unidade didáctica “Viaje por España en el AVE”

Unidad didáctica "Viaje por España en el AVE"

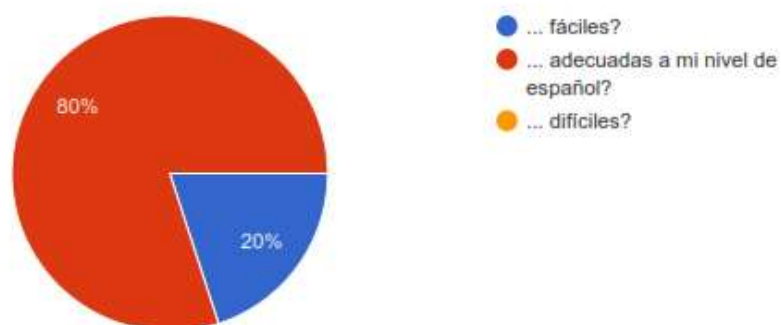
20 respuestas

[Publicar datos de análisis](#)

Actividades, instrucciones y participación

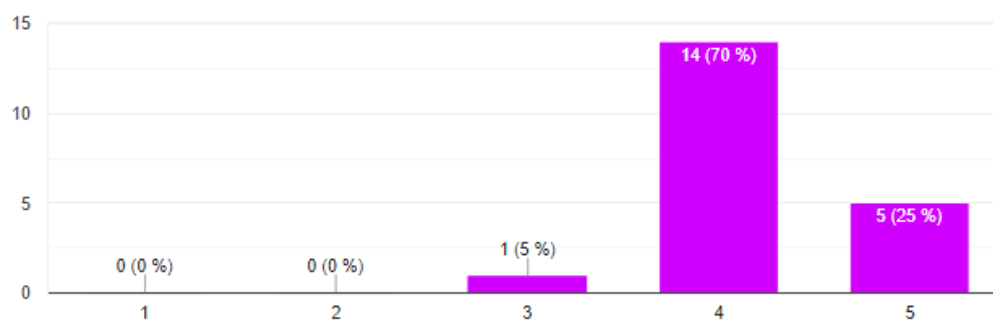
1. ¿Crees que las actividades fueron...

20 respuestas



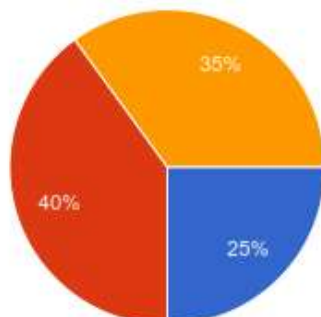
2. ¿Crees que las instrucciones que la profesora dio y sus explicaciones fueron claras?

20 respuestas



3. ¿Participaste en las clases?

20 respuestas

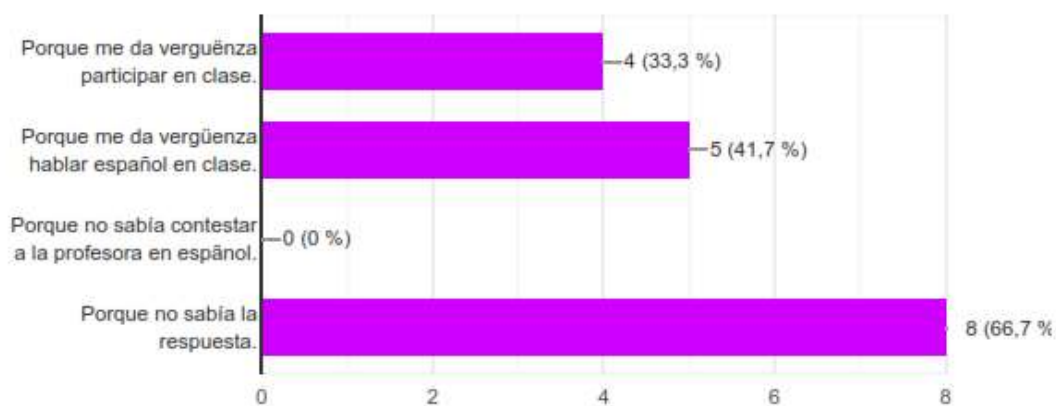


- Sí, hice las actividades y contesté a la profesora cuando me lo pidió.
- Sí, hice las actividades y participé voluntariamente.
- Hice las actividades, pero no participé ni cuando la profesora me lo pidió.
- No participé ni hice todas las actividades.

Participación

¿Por qué no participaste más activamente en las clases? (puedes seleccionar hasta 2 opciones)

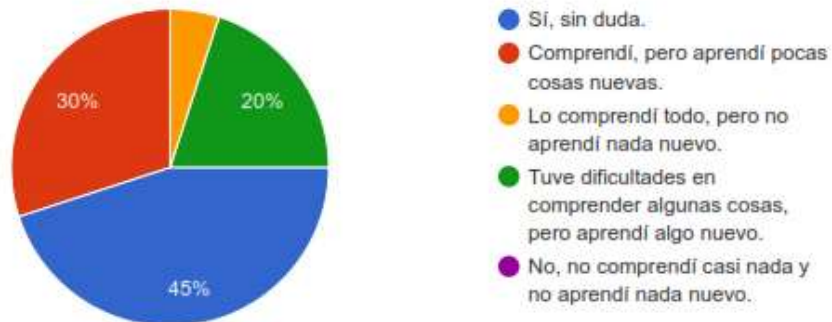
12 respuestas



Comprensión

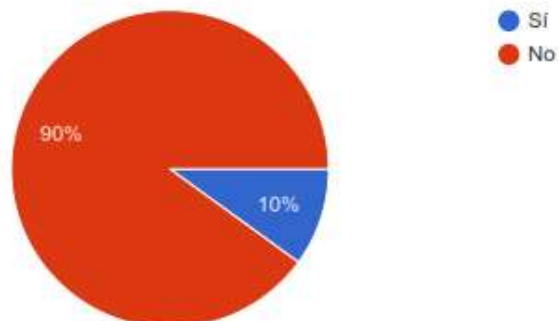
4. ¿Comprendiste los contenidos y aprendiste algo nuevo?

20 respuestas



5. ¿Tuviste dudas durante las clases o durante la realización de la tarea del video?

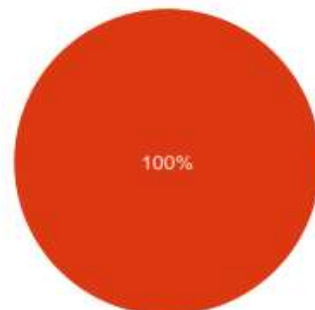
20 respuestas



Aclaración de dudas

¿Cómo aclaraste tu/s duda/s?

2 respuestas



- Preguntando a la profesora.
- Mediante la explicación adicional de la profesora.
- No aclaré mis dudas.

Aclaración de dudas

¿Por qué no aclaraste tu/s duda/s? (puedes seleccionar más de una opción)

0 respuestas

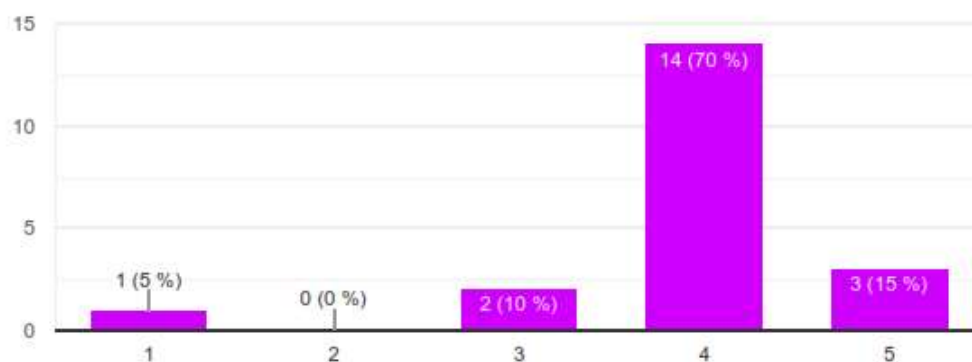
Aún no hay respuestas para esta pregunta.

Tus actividades preferidas

6. ¿En qué medida te gustaron las actividades que hiciste en las últimas tres clases de español?

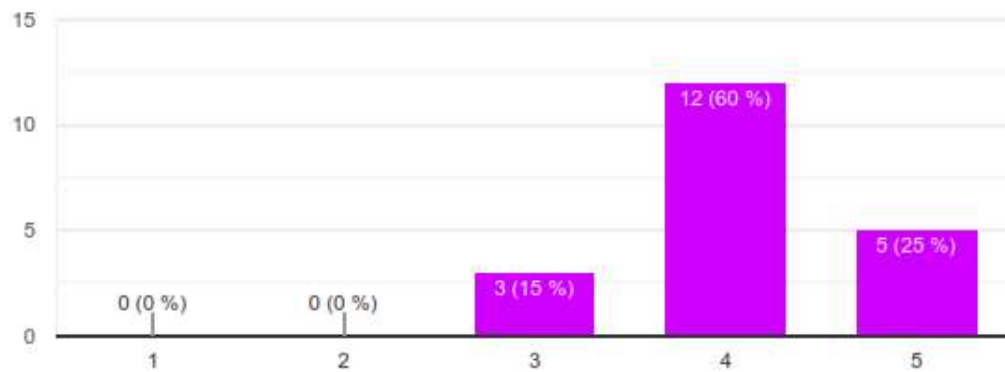
6.1. Ver el tráiler de una película.

20 respuestas



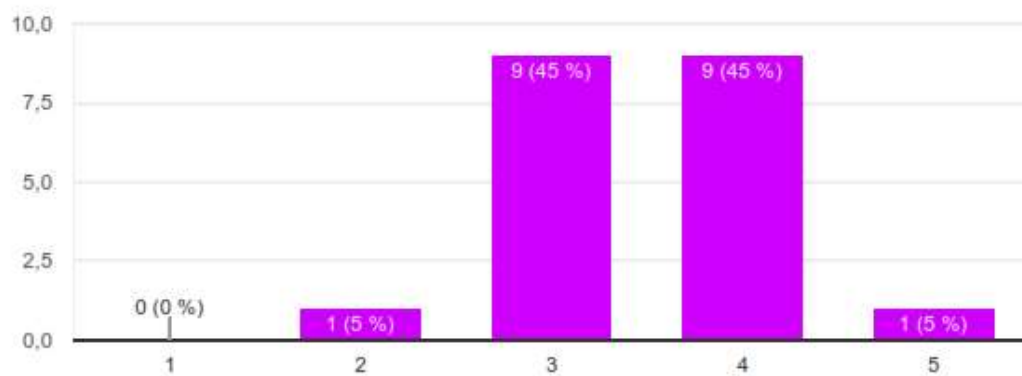
6.2. Descubrir la imagen escondida, a medida que la profesora la iba revelando.

20 respuestas



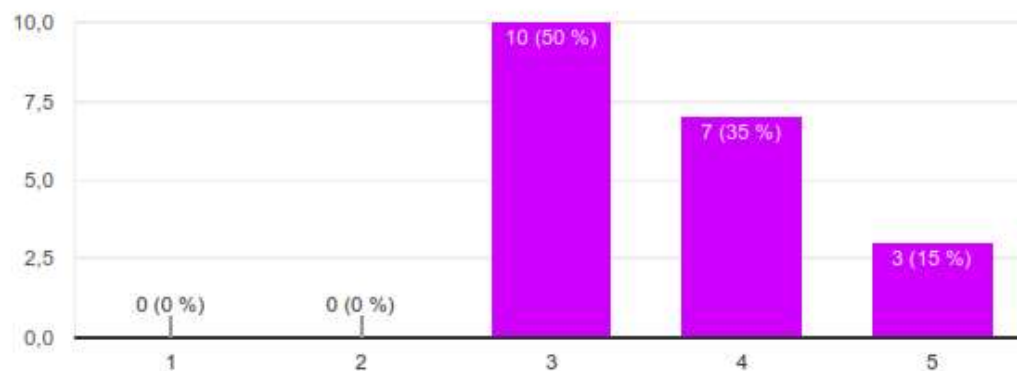
6.3. Leer las informaciones sobre los trenes de alta velocidad españoles y ordenarlos según su velocidad máxima.

20 respuestas



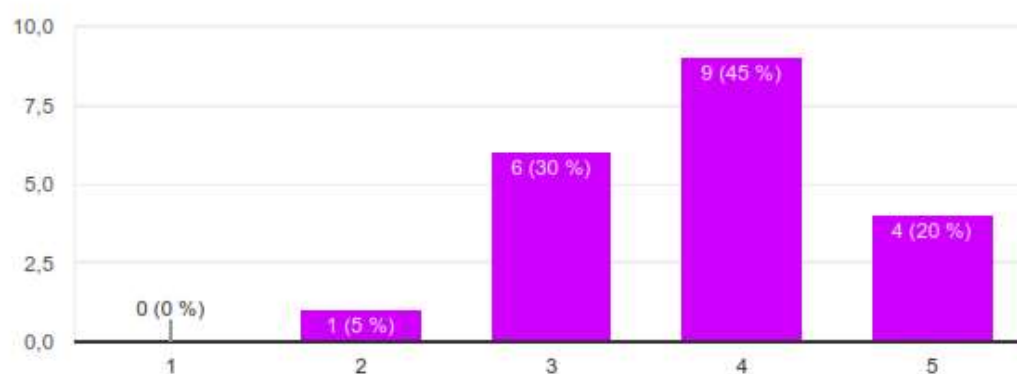
6.4. Buscar información en un billete de tren.

20 respuestas



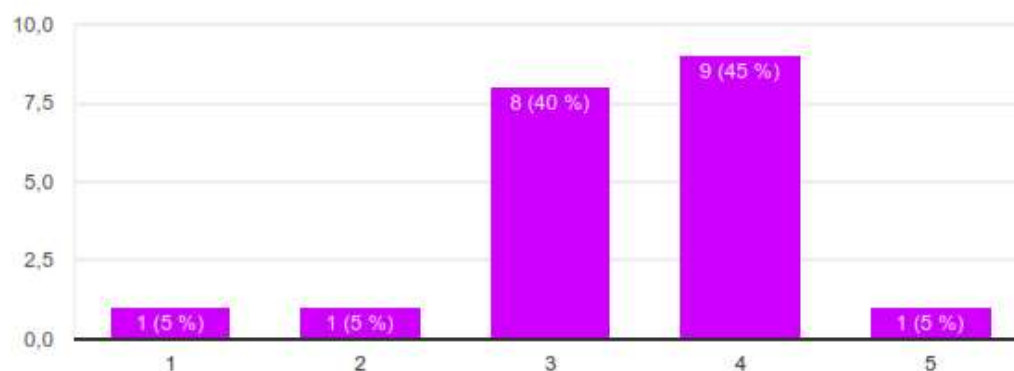
6.5. Observar las imágenes del tren transcantábrico y hablar sobre el mismo.

20 respuestas



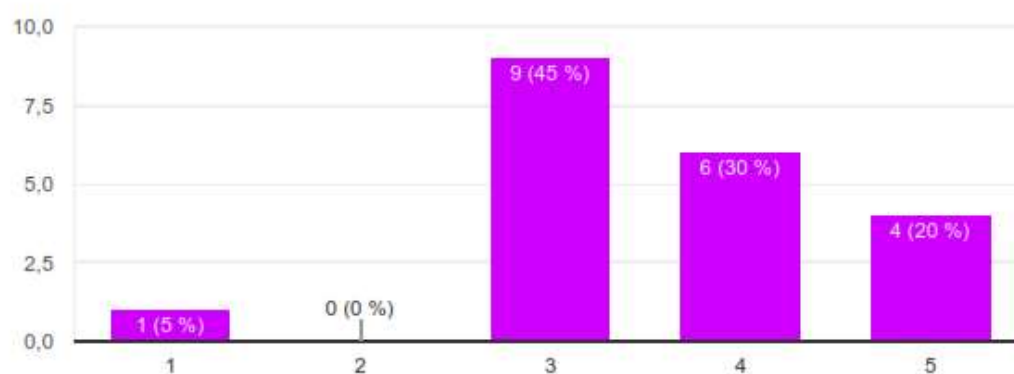
6.6. Relacionar las raices de los verbos irregulares en pretérito indefinido con los infinitivos correspondientes.

20 respuestas



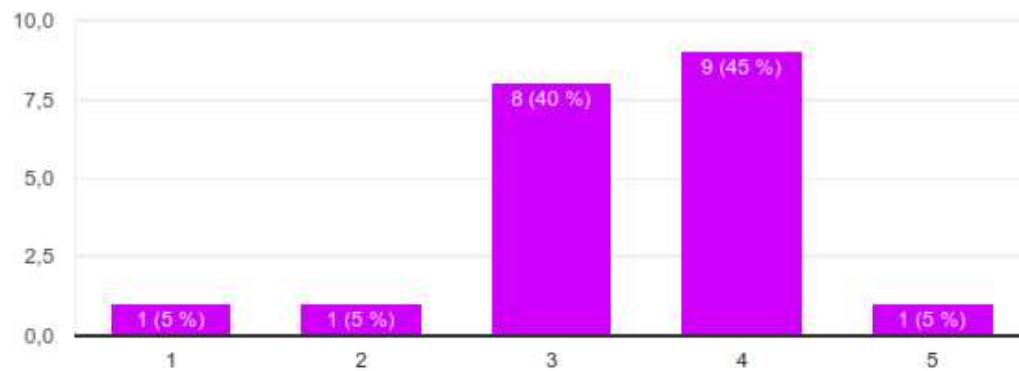
6.7. Completar tablas con verbos.

20 respuestas



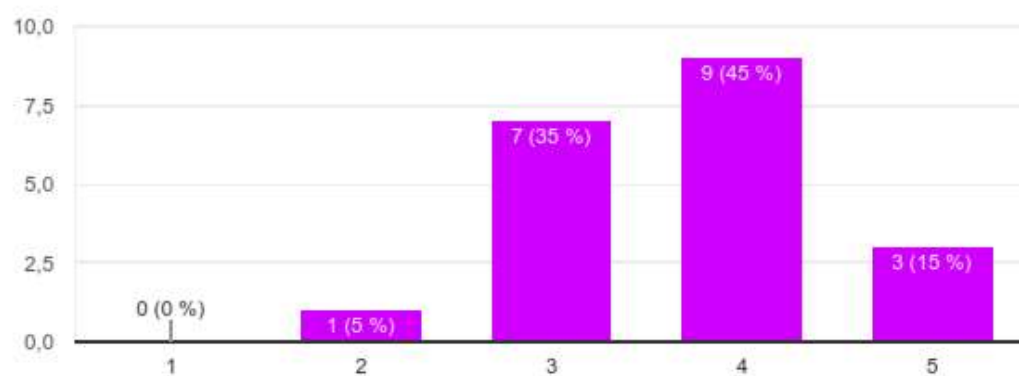
6.8. Completar huecos de textos con las formas verbales correctas.

20 respuestas



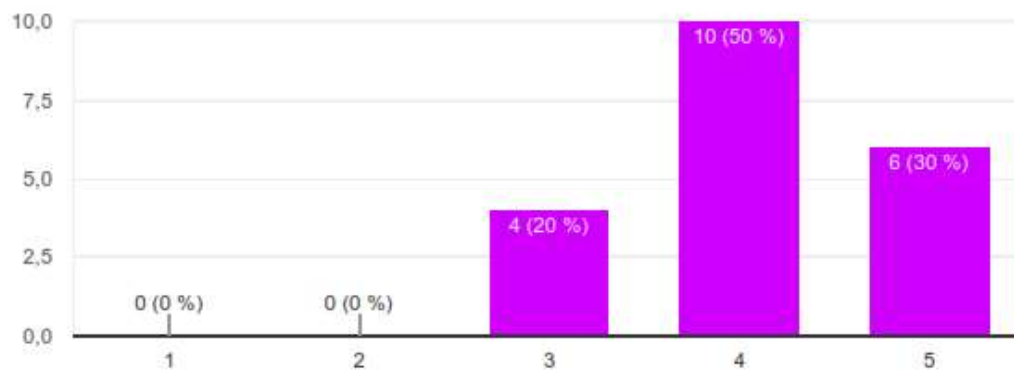
6.9. La forma como fueron presentados los contenidos (a partir de una presentación digital).

20 respuestas



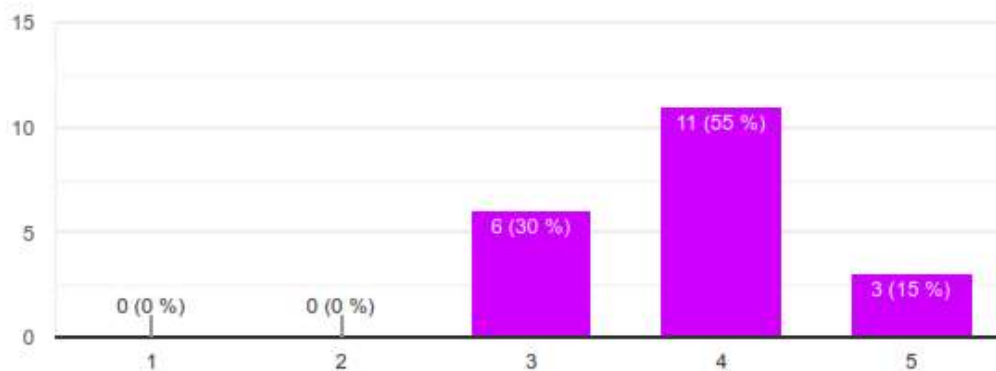
6.10. Hacer visitas virtuales por España.

20 respuestas



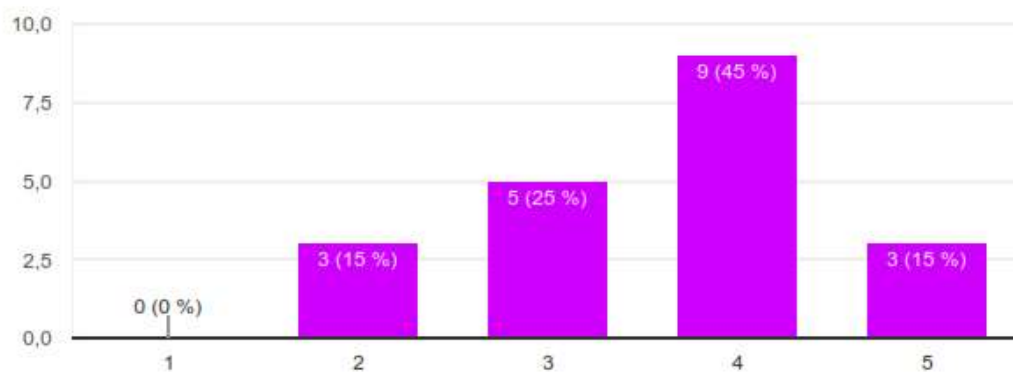
6.11. Planear el viaje en el AVE por España.

20 respuestas



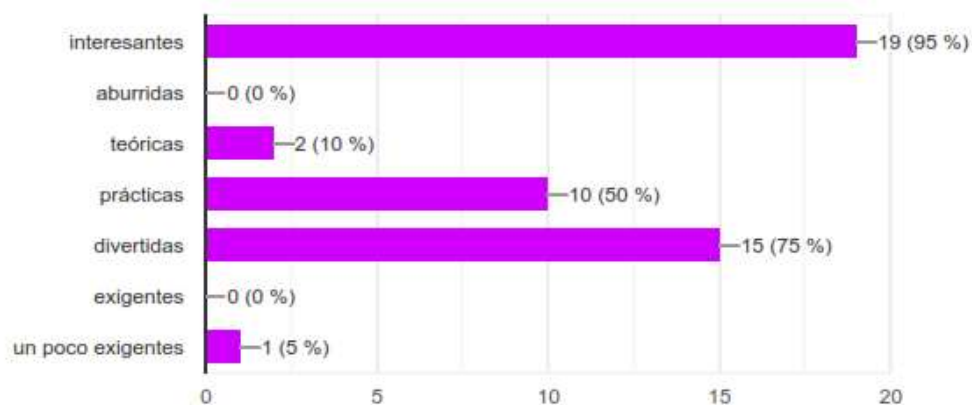
6.12. Grabar un vídeo describiendo tu viaje.

20 respuestas



7. En tu opinión, estas clases de español fueron: (puedes seleccionar hasta 3 opciones)

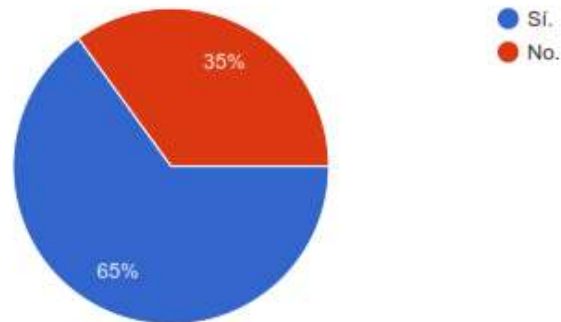
20 respuestas



El uso de la lengua materna (portugués) en la clase de español

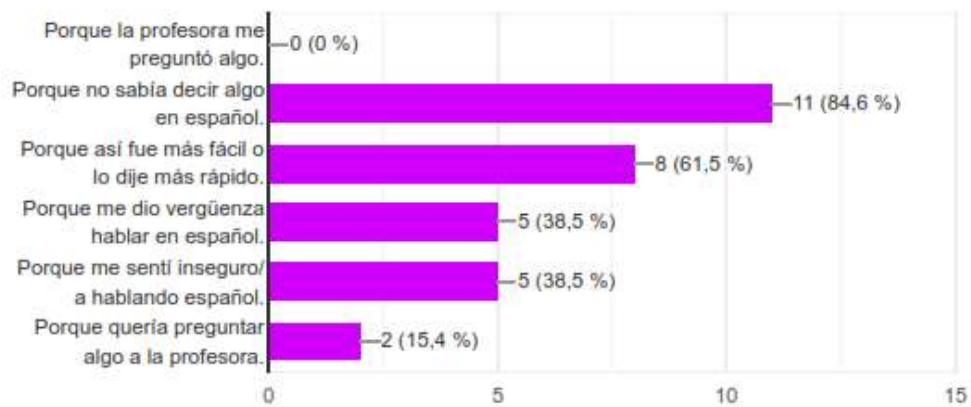
8. ¿Tuviste necesidad de usar el portugués en la clase de español?

20 respuestas



¿Por qué usaste el portugués en las clases? (puedes seleccionar hasta 3 opciones)

13 respuestas



Anexo 6 – Atividade final de expressão oral

Español - 8.º I

Clase asíncrona de 23.03.2021

Profesora: Sílvia Silva

Viaje por España en el AVE Tarea de expresión oral para evaluación

1. Abajo tienes una lista de sitios web de ciudades y puntos turísticos españoles dónde se puede hacer visitas virtuales. Échales un vistazo y elige tres o cuatro imaginando que te fuiste ahí el fin de semana pasado.

No te olvides de que el medio de transporte es el AVE, por eso puedes moverte entre ciudades muy rápidamente.

Granada – La Alhambra

<https://www.alhambra.org/mapa-virtual-alhambra.html>

León – Las Médulas (mina de oro a cielo abierto del Imperio Romano)

http://www.rottodigital.com/tour_medulas/tour_medulas.html

Madrid – Catedral de la Sagrada Familia

<https://sagradafamilia.org/visita-virtual> (pincha en las palabras que están por encima de la imagen para ver las diferentes partes de la catedral).

Madrid – Museo del Prado

<https://www.museodelprado.es/coleccion/obras-de-arte>

Málaga – Caminito del Rey

<http://www.caminitodelrey.info/es/5475/visita-virtual>

Salamanca (de día y de noche)

<https://salamancatourvirtual.com/>

Sevilla – La catedral de Sevilla y Isla Mágica (parque de atracciones)

<https://www.lacatedraldesevilla.org/mapa-virtual-catedral-sevilla.html>

Sevilla – Isla Mágica (parque de atracciones)

<https://www.islamagica.es/mapa-y-zonas-tematicas/> y <https://www.islamagica.es/atracciones/>

Valencia – La Ciudad de las Artes y de la Ciencia

<https://www.cac.es/es/home/la-ciutat/visita-virtual>

2. Planea tu viaje, teniendo en cuenta lo siguiente:

- ¿Con quién viajaste?
- ¿Adónde fuiste?
- ¿Cómo viajaste?
- ¿Qué visitaste?
- ¿Cómo fue el viaje? ¿Te gustó o no?

3. Grábate en vídeo (entre uno a dos minutos) contándonos tu viaje.

4. Sube tu vídeo en *Classroom* hasta el final del día 23 de marzo.

Nota: usa la gran parte de los verbos en el tiempo estudiado en las últimas clases – el pretérito indefinido.

Puedes consultar los criterios de evaluación que profesora Marta y yo vamos a usar para evaluar los vídeos en la página siguiente.

CATEGORIAS E DESCRITORES PARA A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

Nível	Âmbito - 30%	Correcção - 20%	Fluência - 20%	Desenvolvimento Temático e Coerência - 30%
N5	▶ Para se exprimir sobre assuntos do quotidiano, usa: - meios linguísticos suficientes e pertinentes; - circunlocuções. ▶ Eventuais hesitações/repetições/dificuldades de formulação.	▶ Usa com correcção: - vocabulário elementar; - estruturas gramaticais simples. ▶ Pronúncia claramente inteligível.	▶ Produz um discurso: - com relativo à-vontade; - com pausas para planear e remediar.	▶ Desenvolve um tema, apresentando informação pertinente. ▶ Controla sequências lineares de informação.
N4				
N3	▶ Para satisfazer as necessidades comunicativas elementares, usa: - um leque de padrões frásicos elementares; - expressões feitas; - vocabulário suficiente. ▶ Incompreensões frequentes em situações não habituais.	▶ Usa com razoável correcção: - um repertório lexical limitado; - estruturas gramaticais simples. ▶ Pronúncia suficientemente clara para ser entendida.	▶ Produz enunciados: - muito curtos; - com pausas; - com falsas partidas; - com reformulações evidentes.	▶ Fornece informação limitada. ▶ Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes.
N2				
N1	▶ Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas.	▶ Usa, com um controlo muito limitado: - algumas estruturas gramaticais simples; - um repertório memorizado. ▶ Pronúncia entendida com algum esforço.	▶ Produz enunciados: - muito curtos/ isolados/ estereotipados; - com muitas pausas.	▶ Fornece informações básicas. ▶ Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples.

Anexo 7 – Ficha de trabalho sobre a série “Los espabilados”

Español 8.º I Alumno/a: _____ 11.05.2021 Profesora: Sílvia Silva

¿Te animas a ver el tráiler de una serie española?

A. Completa las siguientes preguntas con los interrogativos adecuados.

1. ¿_____ es el título de la serie?

2. ¿_____ es el director?

3. ¿_____ se estrenó la serie?

4. ¿_____ son los protagonistas?

5. ¿_____ trata la serie?

6. ¿_____ van los chicos?



B. Ahora busca la información en el cartel de la serie para contestar a las preguntas sobre las que tengas información.

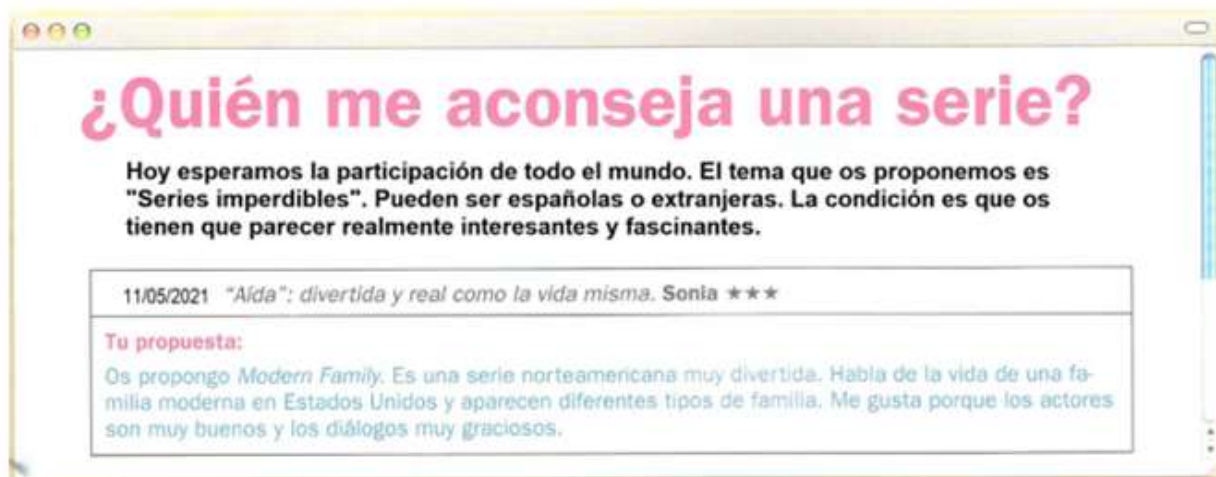
C. Ve ahora el tráiler de la serie y contesta a las preguntas que te faltan.



D. Tarea final

Ahora vas a dar tu opinión en un foro para adolescentes. Lee la información de la página y escribe un mensaje (entre 35 y 50 palabras). Las siguientes preguntas te podrán ayudar.

- ¿Cuál es el título de la serie?
- ¿De qué trata?
- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿Por qué te gusta?



¿Quién me aconseja una serie?

Hoy esperamos la participación de todo el mundo. El tema que os proponemos es "Series imperdibles". Pueden ser españolas o extranjeras. La condición es que os tienen que parecer realmente interesantes y fascinantes.

11/05/2021 "Aída": divertida y real como la vida misma. Sonia ★★

Tu propuesta:

Os propongo *Modern Family*. Es una serie norteamericana muy divertida. Habla de la vida de una familia moderna en Estados Unidos y aparecen diferentes tipos de familia. Me gusta porque los actores son muy buenos y los diálogos muy graciosos.

Anexo 8 – Respostas ao questionário final da unidade didática “Series imperdibles”

El uso de la lengua materna (portugués) en la clase de español - UD "Series imperdibles"

21 respuestas

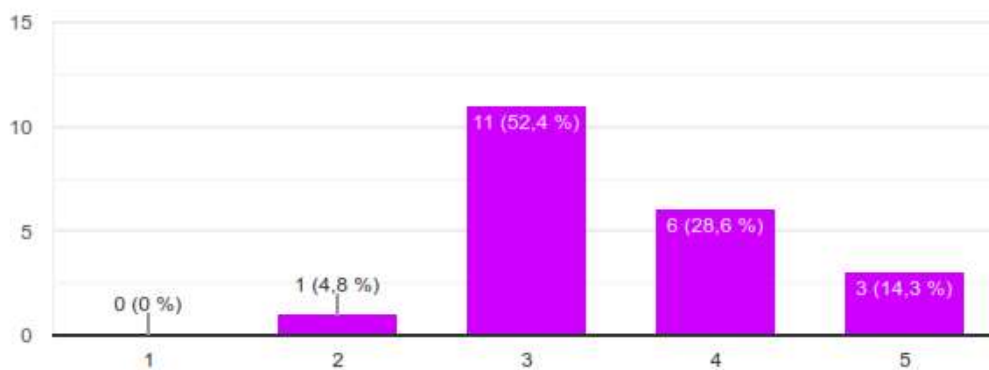
[Publicar datos de análisis](#)

Actividades

1. ¿En qué medida te gustaron las actividades que hiciste en las últimas dos clases de español?

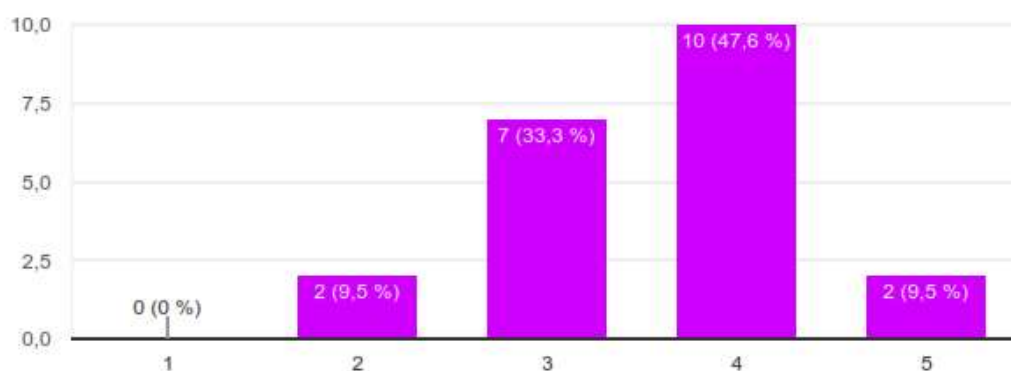
1.1. Leer una tira cómica de Mafalda.

21 respuestas



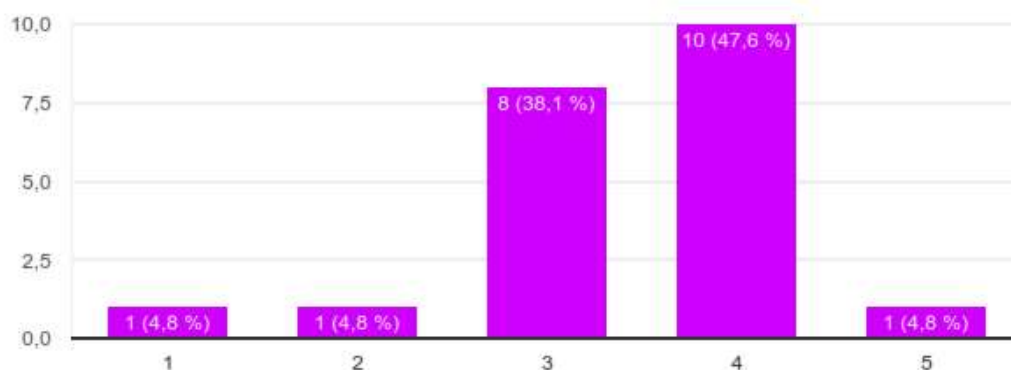
1.2. Escuchar fragmentos de programas de televisión españoles e identificarlos.

21 respuestas



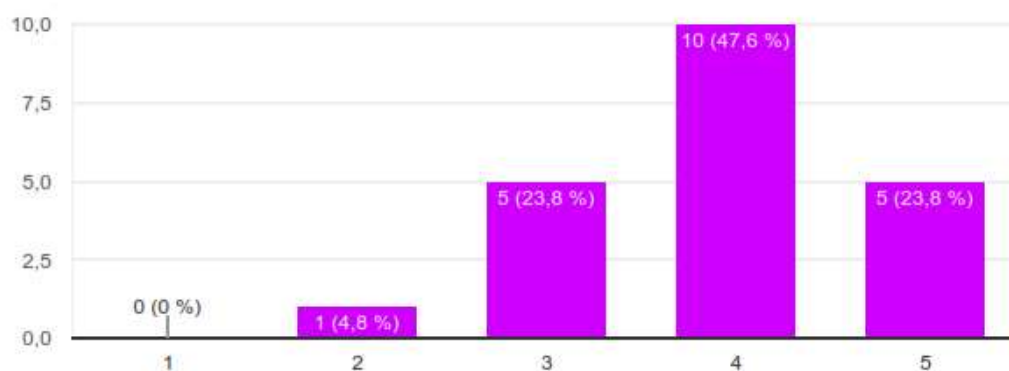
1.3. Hablar con mi pareja sobre un programa de televisión que me gusta y uno que no me gusta.

21 respuestas



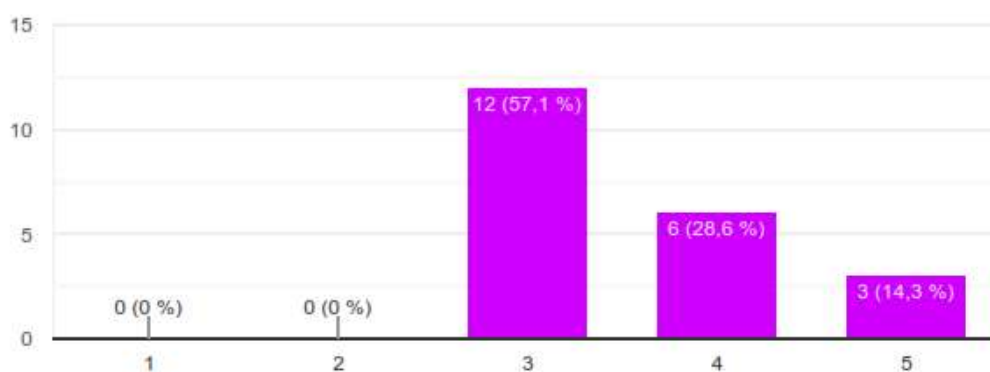
1.4. Contestar a una encuesta en "Google Forms" sobre mis hábitos televisivos.

21 respuestas



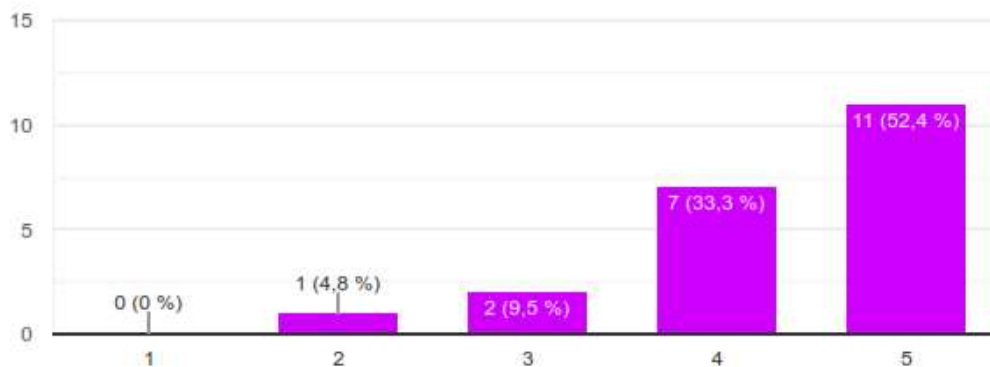
1.5. Buscar información en el cartel de una serie.

21 respuestas



1.6. Ver un tráiler (de una película o de una serie).

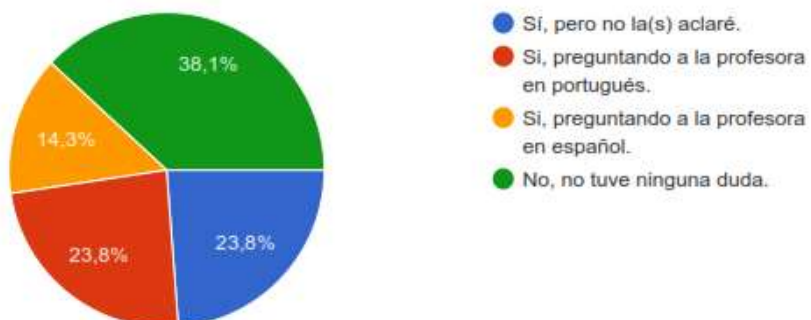
21 respuestas



Aclaración de dudas

2. ¿Tuviste alguna(s) duda(s)? Cómo la(s) aclaraste?

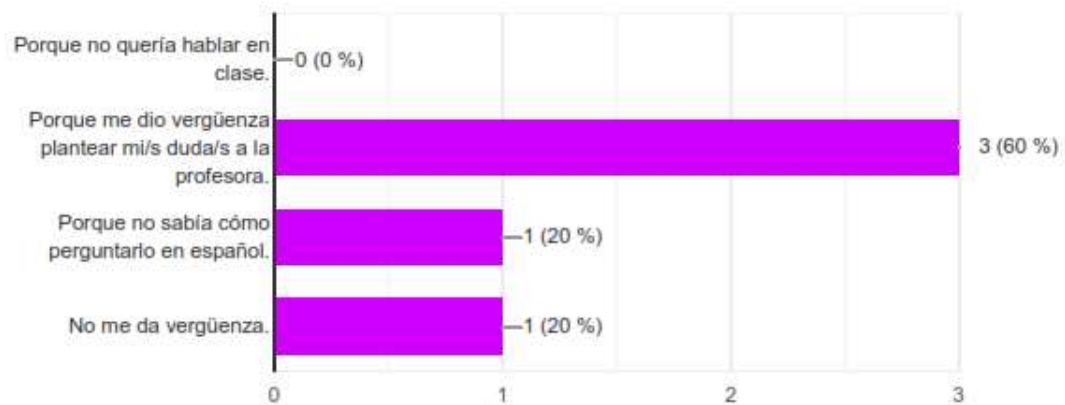
21 respuestas



Aclaración de dudas

¿Por qué no aclaraste tu/s duda/s? (puedes seleccionar más de una opción)

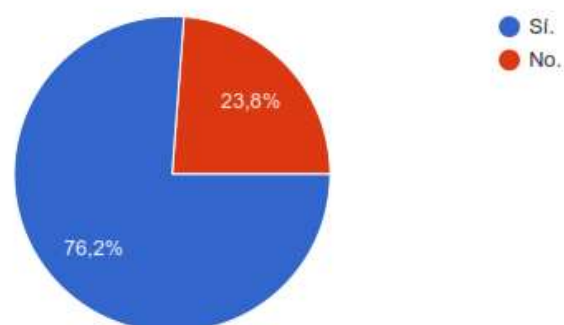
5 respuestas



Uso del portugués durante las clases

3. ¿Tuviste necesidad de usar el portugués en estas dos clases de español?

21 respuestas



Uso del portugués durante las clases

¿Por qué usaste el portugués en las clases? (puedes seleccionar hasta 3 opciones)

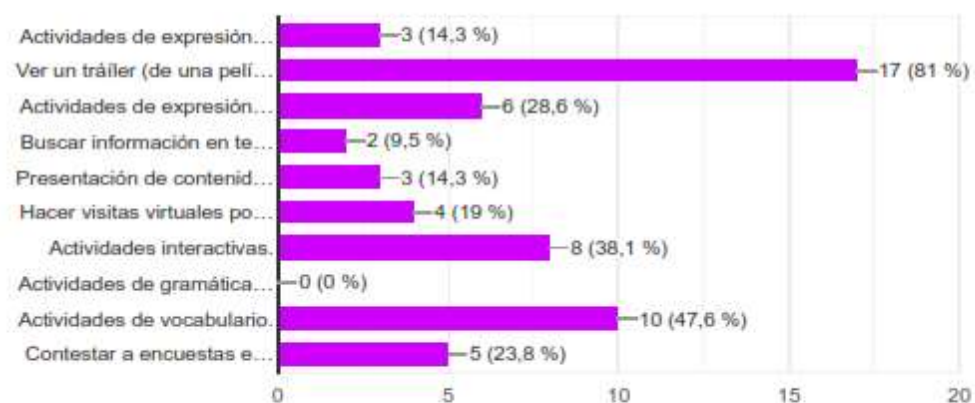
16 respuestas



Uso del portugués durante las clases de español

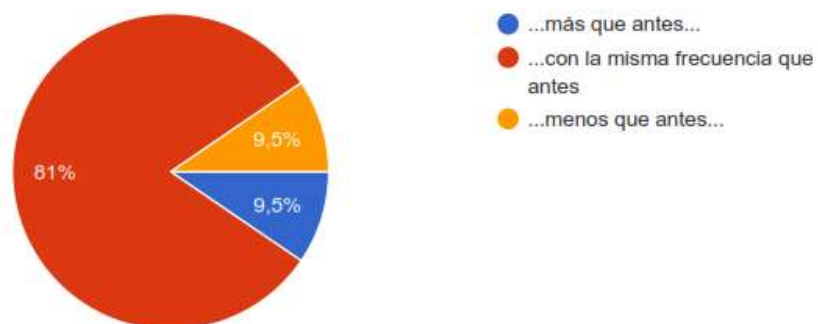
4. De las actividades y recursos usados por la profesora en las clases que has tenido con ella, ¿cuáles consideras que te han motivado más a hablar español en clase? (puedes elegir hasta 3 opciones)

21 respuestas



5. Desde que empecé las clases con la profesora Silvia hasta ahora, pienso que uso _____ el portugués en las clases de español.

21 respuestas



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Anexo 9 – Respostas ao questionário em *Google Forms* sobre os hábitos televisivos dos alunos

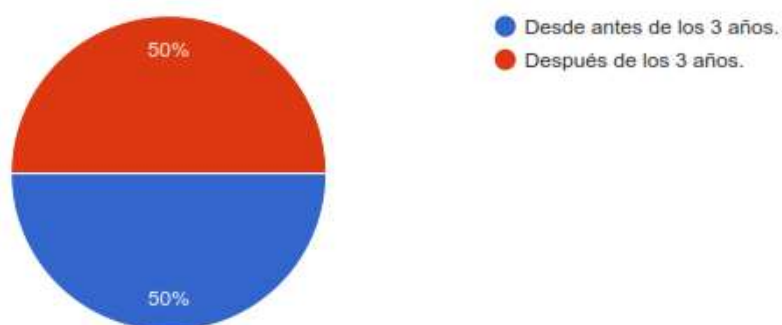
Encuesta sobre los hábitos televisivos de 8.º I

22 respuestas

[Publicar datos de análisis](#)

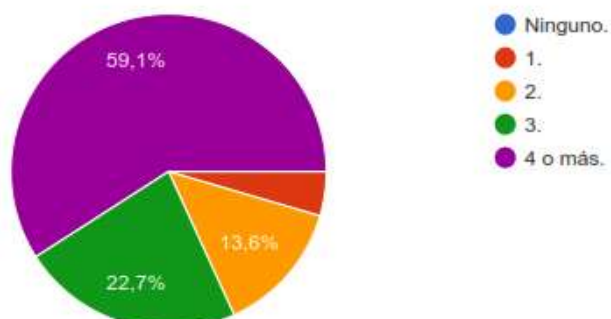
1. ¿Desde qué edad ves la televisión?

22 respuestas



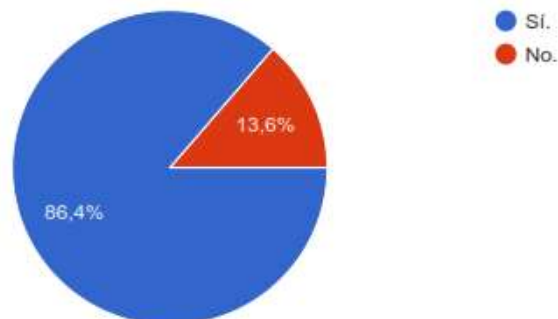
2. ¿Cuántos aparatos de televisión hay en tu casa?

22 respuestas



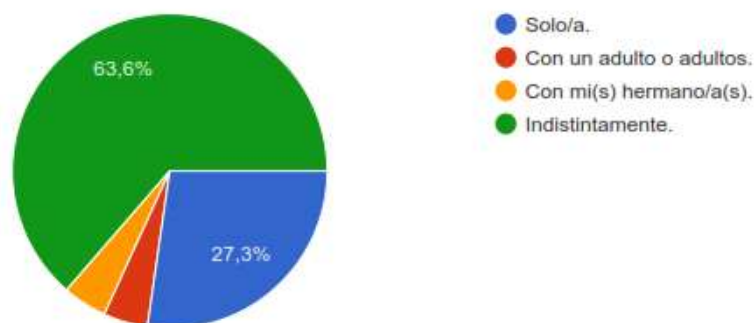
3. ¿Tienes televisión en tu habitación?

22 respuestas



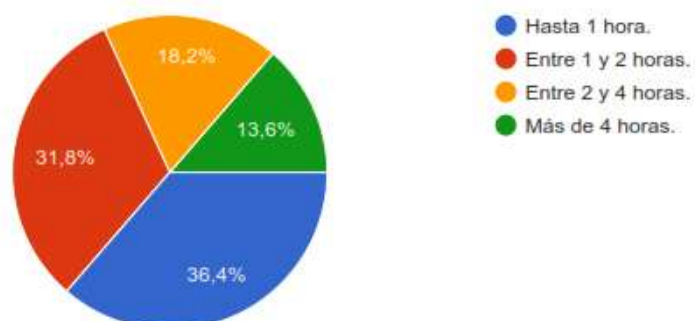
4. ¿Con quién(es) ves la televisión?

22 respuestas



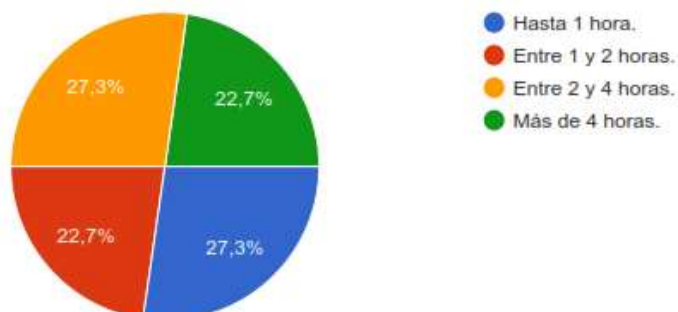
5. ¿Cuántas horas ves la televisión al día de lunes a viernes?

22 respuestas



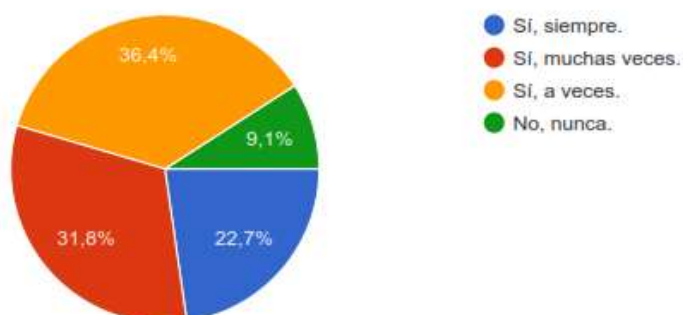
6. ¿Cuántas horas ves la televisión al día durante el fin de semana?

22 respuestas



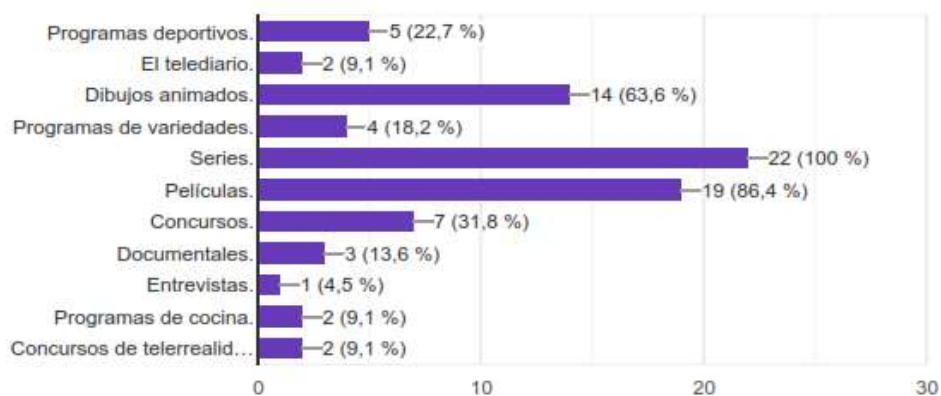
7. ¿Ves la televisión durante las comidas?

22 respuestas



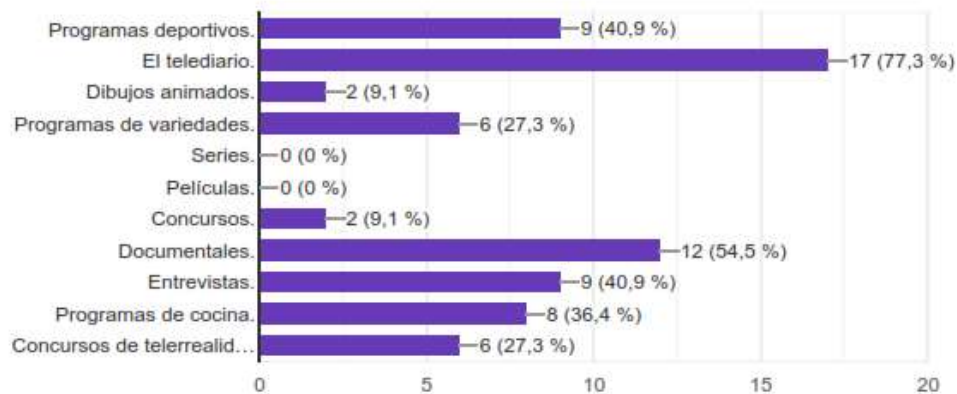
8. ¿Cuáles son los programas que más te gustan? (puedes elegir hasta 3 opciones)

22 respuestas



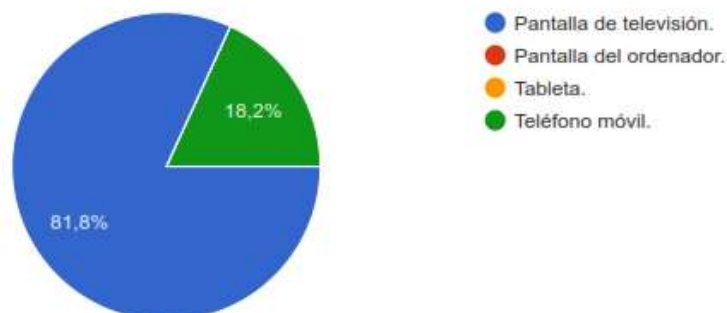
9. ¿Y cuáles son los programas que te gustan menos? (puedes elegir hasta 3 opciones)

22 respuestas



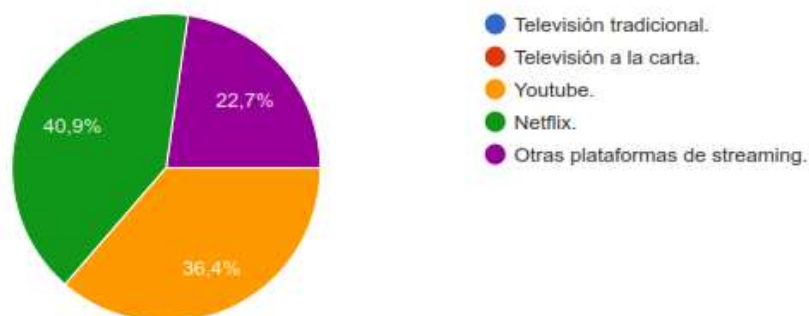
10. ¿Dónde y cómo ves la televisión?

22 respuestas



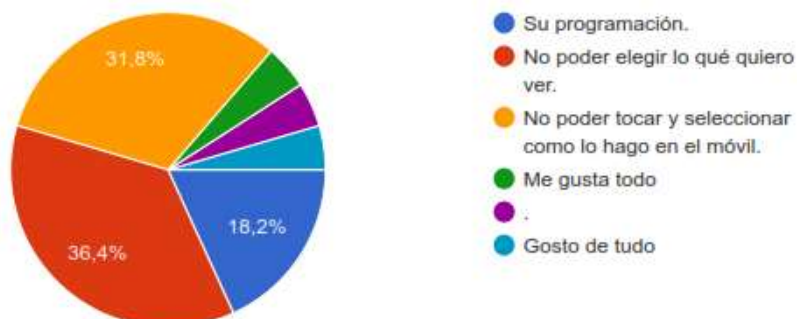
11. ¿Dónde pasas más tiempo al día?

22 respuestas



12. ¿Qué es lo que menos te gusta de la televisión?

22 respuestas



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Apêndices

Apêndice 1 – *Realia online*: tira cómica da Mafalda

Apêndice 2 – *Realia online*: imagem

Apêndice 3 – *Realia online*: título de um artigo de jornal

Apêndice 4 – Cartaz da série “Los espabilados”

Apêndice 5 – *Trailer* da série “Los espabilados”

Apêndice 6 – Sinopse da série “Los espabilados”

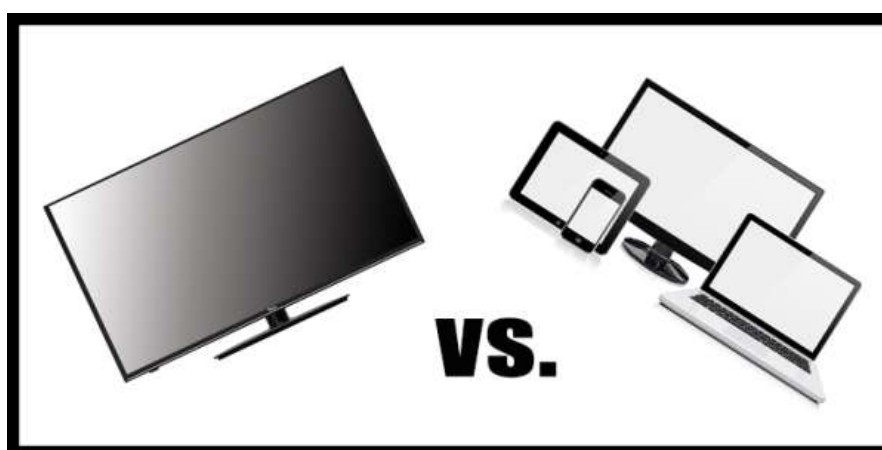
Apêndice 7 – Excerto de uma entrevista ao guionista da série “Los espabilados”

Apêndice 1 – *Realia online*: tira cómica da Mafalda



Acedido em <https://www.pinterest.es/pin/567453621774632019/>

Apêndice 2 – *Realia online*: imagem



Acedido em <https://ritmoyaccion.blogspot.com/2018/08/tv-lineal-vs-ott.html>

Apêndice 3 – *Realia online*: título de artigo de jornal

MarketingNews

INVESTIGACIÓN

El 64% de los jóvenes españoles prefiere el 'streaming' a la televisión lineal

Acedido em <https://www.marketingnews.es/investigacion/noticia/1165329031605/64-de-jovenes-espanoles-prefiere-streaming-television-lineal.1.html>

Apêndice 4 – Cartaz da série “Los espabilados”



Acedido em <https://www.sensacine.com/series/serie-25662/foto-detalle/?cmediafile=21784483>

Apêndice 5 – Trailer da série “Los espabilados”



Acedido em <https://www.sensacine.com/series/serie-25662/video-19566679/>

Apêndice 6 – Sinopse da série “Los espabilados”

SINOPSIS

‘Los espabilados’ cuenta la historia de Mickey L’Angelo, Yeray, Guada, Samuel y Lucas, unos jóvenes especiales que se escapan de un centro psiquiátrico en busca de su lugar en el mundo. A pesar de sus diagnósticos clínicos, estos cinco amigos se enfrentan a la vida con humor y valentía porque en su interior tienen claro que es la sociedad la que está enferma; no ellos. Los chicos emprenderán un viaje por Europa para encontrar al hermano de uno de ellos, mientras se van enfrentando a sus condiciones médicas diarias.

Acedido em <https://www.zoomfestival.org/es/portfolio-item/los-espabilados/>

Apêndice 7 – Excerto de uma entrevista ao guionista da série “Los espabilados”

UN ORIGEN SINGULAR

Albert Espinosa ha aclarado que **la idea** de *Los espabilados* **viene de lejos**. Tan lejos como aquel momento en el que, siendo un niño, pasó una **larguísima temporada en el hospital** tras serle detectado un cáncer. En la plata de arriba, Espinosa sabía que había otros chicos con problemas mentales que se hacían llamar ‘los espabilados’.

Al comenzar el primer capítulo, un rótulo indica que “Esta serie está **dedicada a la lucha de tantos niños encerrados injustamente en el mundo**”. Toda una declaración de intenciones del autor. Y, de paso, un mensaje a las autoridades que, según Espinosa, retienen a menores de edad por culpa de algún ‘**adulto estropeado**’, como asegura el autor.

Acedido em <https://www.elmundo.es/metropoli/series/2021/02/06/601d2bcbfdddfa05e8b4600.html>