



Aida Margarida de Lima Branco



2º Ciclo de Estudos em MEIBS

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

Melhorar a competência oral: estruturação do discurso oral

2012

Orientador: **Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo**

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

*“Em qualquer aventura,
o que importa é partir, não é chegar.”*

Miguel Torga

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero expressar a minha gratidão aos alunos que tornaram possível esta experiência e consequente reflexão. Além de me inspirarem, motivaram-me a partilhar e a compartilhar na ação – prática da sala de aula a construção e reconstrução do objeto deste estudo e de mim mesma.

Dedico este trabalho à minha família e em especial aos meus pais cuja presença e apoio incondicional constituíram, como sempre, os pilares desta “ construção”.

Ao orientador do meu trabalho, Dr. Rogelio Ponce de Leon Romeo, pela competência com que acompanhou este relatório e o tempo que, generosamente, me dedicou transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos. Pelo acesso que me facilitou a uma pesquisa mais alargada e enriquecedora, e pela sua crítica sempre tão atempada, como construtiva, estou-lhe muito grata.

Desejo ainda que conste o meu profundo agradecimento à professora Delfina Sá, orientadora de estágio, pela oportunidade que tive em poder contar sempre com o seu apoio, a sua dedicação, o seu saber.

Gostaria também de agradecer aos meus amigos pela amizade e amparo nos momentos de maior desânimo.

Enfim, a todos os que, de algum modo, me apoiaram nesta caminhada e se envolveram neste projeto, obrigada.

Resumo

O presente trabalho surge com o propósito de chamar a atenção para a necessidade de se incluir na sala de aula momentos direcionados para o desenvolvimento da expressão oral, sendo esta uma competência fundamental para o aperfeiçoamento do domínio da oralidade. Saber “exprimir-se oralmente “ para compreender a mensagem é essencial para que exista uma interação entre o emissor e o recetor, visto que um depende intimamente do outro.

No domínio da oralidade defende-se um treino e uma aprendizagem desta competência comunicativa em contexto de sala de aula para que, futuramente, os alunos produzam um discurso coerente e correto.

Este relatório reflete uma experiência enquanto Professora *Estagiária* numa Escola Secundária, tendo como ponto de partida planos de aula e atividades desenvolvidos ao longo do ano letivo 2011/2012 com alunos dos Ensinos Básico e Secundário, na disciplina de Espanhol.

Numa primeira parte, faz-se um enquadramento teórico, no qual se aborda o tema da estruturação do discurso oral tendo por base a aprendizagem por tarefas, para, de seguida, se refletir sobre o processo da expressão oral.

Na segunda parte, dá-se conta do trabalho realizado com os alunos e da análise e reflexão sobre alguns resultados. Apresentam-se algumas sugestões pedagógico-didáticas para o desenvolvimento desta competência.

Conclui-se com uma apreciação global do estudo onde se reitera a importância deste domínio.

Embora condicionada pela escassez de tempo e pelo contexto particular em que se realizou, esta Investigação –ação teve resultados bastante positivos tendo contribuído não só para a motivação dos alunos para a participação e estruturação do discurso oral, mas também para a minha própria motivação e crescimento como professora.

Palavras-chave:

Estruturação, planificação, competência oral, fluidez, *trailers* de filmes, imagens, aprendizagem por tarefas.

Resumen

Este documento tiene el objetivo de llamar la atención sobre la necesidad de incluir en el aula momentos dirigidos hacia al desarrollo de la expresión oral, una habilidad fundamental para mejorar el campo del oral. Saber para "expresarse oralmente", para entender el mensaje es esencial para que haya una interacción entre el transmisor y el receptor, puesto que uno depende íntimamente del otro.

En el dominio del oral se defiende un entrenamiento y un aprendizaje de esta competencia comunicativa en el contexto del aula, para que, en el futuro, los estudiantes produzcan un discurso coherente y correcto.

Este informe refleja la experiencia como Profesora en prácticas de la escuela secundaria, tomando como punto de partida planes de aula y actividades desarrollados durante el curso académico 2011/2012 con alumnos de educación secundaria, en la asignatura de lengua española.

En la primera parte, se trata de un marco teórico, que aborda el tema de la estructuración del discurso oral con base en el *Enfoque por Tareas* y, a continuación, se intenta reflexionar sobre el proceso del hablar.

En la segunda parte, se da cuenta del trabajo con los estudiantes, del análisis y de la reflexión sobre algunos de los resultados. Se presentan algunas sugerencias pedagógico-didácticas para el desarrollo de esta competencia.

Se concluye con una evaluación general del estudio en el que se reitera la importancia de este dominio.

Aunque limitada por la escasez de tiempo y el contexto particular en que se desarrolló la investigación-acción, los resultados fueron muy positivos, lo que ha contribuido no sólo a la motivación de los alumnos para la participación y la estructuración del discurso oral, sino también para mi propia motivación y mi crecimiento como profesora.

Palabras-clave:

Estructuración, planificación, competencia oral, fluidez, *traileres* de películas, imágenes, aprendizaje, enfoque por tareas

Índice

INTRODUÇÃO

Parte I – Fundamentos Teóricos do processo de ensino-aprendizagem

- 1. A importância da oralidade**
 - 1.1. Introdução**
 - 1.2. A expressão oral no programa de Espanhol 12º ano e no QECR**
 - 1.3. Comunicação oral: enquadramento teórico**
 - 1.4. Componente paraverbal de uma exposição oral**
 - 1.4.1. Ritmo, volume da voz, articulação e entoação**
 - 1.4.2. Postura do corpo, olhar e gesticulação**
 - 1.4.3. Componente verbal**
 - 1.5. Preparação e estruturação da produção oral**
 - 1.6. Treino da oralidade em contexto escolar/ não escolar**
 - 1.7. Dificuldades detetadas**
- 2. A Aprendizagem por Tarefas**
 - 2.1. Antecedentes**
 - 2.2. A Tarefa: definição, características e tipos.**
 - 2.3. A sua inserção na programação e planificação**
 - 2.4. Avaliação**
- 3. Estratégias de comunicação – Interlíngua**

Parte II – Desenvolvimento Prático do processo de ensino- aprendizagem

- 1. Contexto e caracterização da escola**
- 2. Caracterização da turma**
- 3. Planificação de actividades realizadas nas aulas para o treino da expressão oral**
- 4. Conclusão**

Parte III – Notas Finais

Referências Bibliográficas

Anexos

Introdução

Quando começamos a refletir sobre a prática educacional, devemos assumir o papel de educador, cuja missão é “Educar”:

“v.t. Despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões e ideais de determinada sociedade, aprimorando-lhe as faculdades intelectuais, físicas e morais.”

“Cultivar o espírito.”

*“Instruir, ensinar.”*¹

Estas definições determinam o que temos de considerar quando tentamos ensinar algo a alguém: orientar os alunos para o conhecimento de algo que ainda não sabem através das habilidades que já possuem, fornecendo-lhes as ferramentas e / ou meios para construir seu conhecimento. O verdadeiro sentido da palavra educar não é apenas transmitir modelos de conhecimento, mas, e acima de tudo, preparar o caminho para que os estudantes sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento.

Se queremos que o estudante se torne um arquiteto da sua própria aprendizagem, precisamos transmitir o conhecimento como um processo, explicar as mudanças e deixar que ele tente aplicar vários procedimentos, pesquisar e modificar as informações que recebe. Então, conseguiremos que se interesse pelo que está a fazer.

Na aula, os alunos devem aprender conceitos, mas também como descobrir, observar, sintetizar, como e onde encontrar informações. Seja qual for a abordagem adotada, há um objetivo comum: deve incidir sobre os alunos e permitir que se tornem conscientes do que fazer para aprender.

Para além do já mencionado, é indispensável a existência de uma planificação, uma vez que é através dela que guiamos os alunos nas suas descobertas. A aula deve acontecer como algo vivo, um processo, em mudança, dinâmica, onde confluem uma complexa teia de relações humanas, uma infindável variedade de interesses e características dos estudantes. No entanto, isso não significa perder o fio da planificação, que se deve considerar como algo flexível, ajustável ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar de rumo se houver outras

¹ (<http://www.dicio.com.br/educar/>)

necessidades e interesses dos alunos. Essas mudanças potenciais devem ser adequadamente justificadas.

A eleição do tema focado na expressão oral baseia-se em tudo o que foi referido anteriormente, ou seja, ao executar as planificações na aula, apercebi-me que muitos alunos evidenciavam grandes dificuldades ao nível da competência oral, pelo que me vi na necessidade de me socorrer de um método que pudesse eventualmente, suprir algumas dessas dificuldades, adequando às necessidades/dificuldades dos alunos. O método escolhido e aplicado foi a Aprendizagem por Tarefas (*Enfoque por Tareas*) uma vez que acredito que potencia as capacidades dos alunos e os conduz, paulatinamente, à construção do seu próprio saber.

A oralidade é um objeto de ensino em si mesmo, o que considero fundamental e indispensável para a comunicação e tem ganho uma nova dimensão dentro da sala de aula.

Assim sendo, contrastando com as pedagogias tradicionais, caracterizadas essencialmente pelo primado do professor e exposição de conteúdos, as pedagogias actuais -primado do aluno, com um papel ativo na sua aprendizagem, orientando-a para os seus interesses, trouxeram ao processo de ensino-aprendizagem uma nova visão sobre o que é ensinar e aprender e que formas de atuar devem ter os agentes deste processo.

Com esta nova perspectiva, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira tornou-se mais interessante e motivador para os alunos e professores, uma vez que ganhou uma nova dimensão: interação entre os sujeitos do ensino-aprendizagem na sala de aula.

Em suma, é importante criar na aula de língua estrangeira, momentos dedicados exclusivamente à interação verbal, por meio de debates, relatos, diálogos, entrevistas, comentários, descrições, simulações... para que o aluno alcance a mestria da comunicação oral, sempre com uma produção oral reflectida quer do funcionamento da língua, quer do vocabulário utilizado e de outros factores como a adequação verbal à situação comunicativa.

Parte I – Fundamentos Teóricos do processo de ensino-aprendizagem

1. A importância da oralidade

1.1. Introdução

Através da comunicação estabelece-se a interação entre os homens, tornando possível que formulem opiniões e transmitam as suas ideias, sentimentos, estabelecendo contacto uns com os outros. Esse contacto processa-se através de sons, imagens, gestos, cores, formas, e palavras, formando mensagens que tornam o elemento essencial para a compreensão entre os seres humanos, aperfeiçoando assim, as suas capacidades de compreender a realidade do mundo em que vivem.

A comunicação é fundamental para os homens e é através dela que ocorre a transmissão de uma mensagem, com a participação de alguns elementos como as pessoas ou o grupo que emite a mensagem, um recetor (destinatário) correspondendo ao indivíduo ou ao grupo que recebe a mensagem, e, ainda, como via de circulação de mensagens temos o canal de comunicação que Vanoye (1987: 16) define como os meios técnicos que o destinatário tem acesso a fim de assegurar o encaminhamento de suas mensagens, como a voz e o ouvido.

Para que ocorra a comunicação entre os homens é necessário que a mensagem seja decodificada pelo destinatário, tornando possível, desta forma, a compreensão do código de linguagem e tornar esse comum aos participantes. Para que o processo de comunicação seja eficaz é necessário que ocorra a troca de mensagens e a compreensão do conteúdo.

“Es comúnmente aceptado que la lengua es más que un simple sistema de reglas. Actualmente se considera la lengua como un recurso dinámico para la creación de significado. Por lo que respecta a su aprendizaje, generalmente se acepta que necesitamos distinguir entre “aprender qué” y “saber como”. En otras palabras, necesitamos distinguir entre conocer una serie de reglas gramaticales y ser capaz de usarlas de manera eficaz y apropiada en los procesos de comunicación” (Nunan 1989: 12)

Desde os primórdios da humanidade, houve sempre a necessidade de comunicar.

Houve uma evolução incomensurável desde a comunicação por gestos, pinturas, danças até às línguas, tal como hoje as conhecemos. Ora, as línguas constituem códigos elaborados que permitem essa necessidade tão básica, comunicar. Ao mesmo tempo, elas identificam um povo, visto que pertencem a determinada comunidade e constituem um traço de união.

Assim, a oralidade, como expressão da palavra falada, é a forma mais natural, elementar e original de produção da linguagem humana. É independente de qualquer outro sistema: existe por si mesma, sem a necessidade de se apoiar noutros elementos. Esta característica diferencia-a da escrita, estrutura secundária e artificial que não existiria se, previamente, não houvesse nenhum tipo de estrutura oral. (Ong, 1987). Ainda segundo Ong, a escrita conquistou a ideia de que é perfeita e completa, contrariamente à oralidade que é encarada como imperfeita e incompleta. Esta concepção é também partilhada por Alexandra Alvarez Muro (2001)²

“Por alguna inexplicable confusión, la escritura toma el lugar del sistema en la mente de algunos investigadores y no se sitúa en el lugar que le corresponde, es decir, como una de las facetas del habla. De modo que, la escritura, por estar despojada de una serie de características que provienen del sonido, como son por ejemplo, la entonación, el ritmo, las pausas y otros que forman parte del sistema de la lengua, se interpreta como lo perfecto, y la oralidad es lo imperfecto, problemático y difícil de estudiar.”

Por outro lado, vivemos num mundo cada vez mais global, multilingue e multicultural. O conceito de aldeia global, primeiramente utilizado pelo sociólogo canadiano Marshall McLuhan (2001) dá-nos a perceção de que vivemos num mundo interligado, fruto de um progresso tecnológico de grande escala que permitiu melhorar as redes de comunicação, aproximando pessoas e nações. Este mundo, como o conhecemos hoje, foi, ao longo dos séculos, derrubando as barreiras geográficas, proporcionando ou facilitando a criação de relações económicas e políticas entre os povos, e transformando-se científica e tecnologicamente, mas, sobretudo, socialmente.

Assim, a comunicação em rede numa sociedade global faz despoletar o gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras. Com isto, surgem varias teorias que fundamentam a Didática das Línguas Estrangeiras. Ao longo dos anos, o processo de ensino/aprendizagem das

² (<http://elies.rediris.es/elies15/cap11.html>)

línguas foi, pois, assimilando e conjugando linhas orientadoras de muitas e variadas teorias, na expectativa de incentivar a sua aprendizagem e proporcionar mais sucesso na sua aquisição.

A importância educativa das línguas nesta *aldeia global* repercute-se na atenção que recebe por parte das entidades políticas. Consciente da necessidade de definir linhas de orientação e de abordagem metodológica das Línguas Estrangeiras, o Conselho da Europa elabora em 2001, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que, conjuntamente, com o Portfolio Europeu das línguas, procura uniformizar o ensino/aprendizagem das Línguas Vivas na Europa. Vivemos numa Europa multicultural, que procura estar unida. Nesse sentido, existem vários factos: facilidades nos intercâmbios culturais (o programa Erasmus é um exemplo), existem algumas ofertas de trabalho em países da Europa e verifica-se uma maior aproximação entre os povos, também facilitada pelas novas tecnologias como a Internet.

Falar é uma habilidade natural e socialmente o homem aprende formas de usar a língua nas situações comunicativas concretas. A escola é uma instituição social onde ocorre uma importante aprendizagem, sendo o meio envolvente do estudante também determinante. A escola pretende preparar o aluno para exercer o seu papel de cidadão ativo na sociedade. Logo, é importante que o aluno se saiba expressar com confiança, fluência e correção linguística nas diferentes situações comunicativas.

Com base nos resultados das aulas implementadas, conclui-se que é imprescindível promover a expressão oral como parte integrante e integradora do aluno enquanto cidadão do mundo

Convicta de que só podemos crescer profissionalmente se alicerçarmos as práticas do dia-a-dia na reflexão das práticas do dia anterior, apresento este trabalho e espero, cada dia, poder acrescentar-lhe algo mais.

1.2. A expressão oral no programa de Espanhol 12º ano e no QECR

A base para esta reflexão crítica é o “Programa de Espanhol de 12º ano, nível de Continuação, Formação Específica, Cursos Científico – Humanísticos de Línguas e Literaturas” do Ministério da Educação, homologado em 06/02/2004 cuja autoria e coordenação esteve a cargo de Sonsoles Fernández.

A este programa subjaz um conceito de língua como instrumento de comunicação, e como forma de representar a realidade. Assim, ao aprender uma língua, não se adquire somente um

sistema de signos mas, ao mesmo tempo, os significados culturais que os signos comportam, a forma de interpretar a realidade.

O modelo metodológico que se escolheu para a elaboração deste Programa foi o comunicativo, uma vez que ele privilegia o aluno como centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência que integra as subcompetências-linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.

Após uma breve análise do programa acima referido, constata-se que, em relação à competência comunicativa, este está relacionado com o objetivo básico de desenvolvimento das competências de compreensão e expressão tanto orais como escritas, descrevendo-se, ao longo do programa, as atividades necessárias, seguindo o *Quadro Europeu Comum de Referencia*, as estratégias e as atitudes que possibilitam atingir a competência esperada.

Os objetivos de aprendizagem para a disciplina de Espanhol relativamente à expressão oral são os seguintes:

- Comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, com fluência e correção crescentes e de forma apropriada, clara, pessoal e criativa.
- Participar em conversas improvisadas e em debates preparados para expor e justificar as suas ideias.
- Expressar-se adequada e fluentemente sobre os temas do programa, sobre temas atuais, e sobre os de interesse pessoal.
- Apresentar os temas de forma coerente e adequada, com suficiente correção.

(Programa 12º Ano (Fernández, 2004: 3))

Ao analisar estes objetivos de aprendizagem podemos inferir que, através deles, se pretende propiciar ao aluno uma prática constante do discurso em contexto real, fazendo com que assumam o papel de “nativos”. Estes objetivos ajudam o professor a preparar o aluno para uma situação real em que este terá de comunicar espontaneamente com nativos sobre aspetos da sociedade em geral.

É de referir que este programa pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.

No que respeita os conteúdos e competências comunicativas respeitantes à expressão oral, são, ainda, de referir os seguintes objetivos específicos:

- Comunicar com segurança e fluência sobre temas relacionados com os seus conhecimentos e interesses.
- Salientar factos e experiências relacionados com o tema da interação.
- Trocar, verificar e confirmar informações.
- Abordar sem preparação conversas sobre temas familiares.
- Expressar opiniões pessoais com argumentos, exemplos e comentários.
- Expressar o seu parecer sobre temas de interesse geral ou sobre temas relacionados com filmes, livros, etc. Comentar o ponto de vista de outra pessoa.
- Colocar claramente uma questão, fazer especulações sobre as causas e as consequências, sobre as vantagens e os inconvenientes das diferentes alternativas.
- Expressar de forma cortês opiniões, desacordos e convicções.
- Utilizar com fluência e adequação um amplo leque de recursos linguísticos para enfrentar as situações quotidianas.
- Explicar a causa de uma dificuldade ou problema.
- Participar ativamente em debates ou entrevistas sobre temas conhecidos, tomar a palavra, mudar de assunto e concluir.
- Tomar a iniciativa numa entrevista. Desenvolver as ideias mesmo que sem grande estímulo por parte do interlocutor.
- Resumir e dar a sua opinião sobre um artigo, uma exposição, um documentário ou um livro

(Programa 12º Ano (Fernández, 2004: 7))

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, propicia-se uma metodologia orientada para a ação, estimulando a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas. Estas tarefas centram-se na resolução de problemas valorizando os processos e as atitudes, conduzindo à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem.

É de referir a enorme importância da introdução deste sistema europeu (em 2001) que pretendeu a validação das capacidades que um indivíduo detém em determinada língua estrangeira, do qual constam linhas diretrizes acerca do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação.

Permitiria esse sistema facilitar a cooperação institucional entre as entidades educativas dos vários países, mas também dotar o professor de elementos que lhe permitissem estabelecer uma ponte entre o seu trabalho e o dos seus homólogos estrangeiros. É essencial compreender que o QECR não é um documento prescritivo, mas sim um apontador de caminhos, cabendo aos profissionais do ensino escolher o que acharem mais conveniente. Assim, assume uma função diferente da de um programa nacional de uma determinada disciplina, já que não formula nem prescreve os objetivos ou o método a desenvolver na sala de aula, embora promova uma reflexão acerca dessas questões, e apresente as suas consequências práticas, no sentido de elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste projeto, procederam a uma associação que constitui um sistema que gradua a proficiência do aluno de línguas em seis níveis, Iniciação (A1) • Elementar (A2) • Limiar (B1) • Vantagem (B2) • Autonomia (C1) • Mestria (C2). Na realidade, esses níveis representam a dimensão vertical do sistema, enquanto a dimensão horizontal apresenta os descritores de competências do aprendente, cujos parâmetros se baseiam essencialmente nas atividades comunicativas em língua, nas estratégias, e nas competências comunicativas, as quais, conforme refere Álvaro García Santa-Cecilia (2004:6), articuladas entre si, constituem o núcleo básico dos atos de comunicação.

O QECR preceitua, assim, a existência de um sistema muito mais complexo e abrangente, o qual coloca um poderoso enfoque no ensino centrado na ação e no aluno como agente social, falante intercultural e aprendente autónomo. Trata-se, assim, de um paradigma no ensino das línguas que se baseia no uso da língua, ou seja, em atos de fala revestidos de um contexto social. A questão do aluno como agente social está intimamente ligada ao facto de que, enquanto cidadãos do nosso país, da Europa e do Mundo, os alunos interagem dentro do âmbito das tarefas que lhes são atribuídas por essa mesma sociedade e tal dinâmica deve ser direccionada para dentro da sala de aula. Quando envolvidos em tarefas comunicativas significativas, em vez de emitir meros enunciados estruturais, o aluno vai ser capaz de inferir o funcionamento dessas mesmas regras, produzindo língua, mas dentro de um contexto social mais abrangente, que atribui sentido a essa nova aquisição. Neste sentido, há vários elementos intrínsecos às próprias características dos alunos que vão ser chamados a intervir no processo, designadamente do foro cognitivo, mas também emocional.

Estamos, então, perante uma forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem inovadora, em relação ao que acontecia no passado; a excessiva importância que outrora era dada à análise pura das estruturas da língua é abandonada, e o conhecimento declarativo do aluno é

intimado a desempenhar um papel fundamental. Por outras palavras, as suas habilidades naturais, combinadas com o seu conhecimento académico, a sua experiência e a sua perceção do mundo, potenciados pela sua curiosidade, característica natural comum a todos os humanos, vão ser postas em prática para, em conjunto, propiciar momentos de aprendizagem, no sentido de que, à medida que adquire novas línguas, o aluno se torne num falante plurilingue autónomo que utiliza as características de uma determinada língua que já domina para aprender outra, mas também num conhecedor das várias culturas subjacentes a essas línguas, como defende Santa-Cecilia (2004:10).

Ao professor cabe a complexa e clarividente tarefa de, analisando quais os interesses dos seus alunos, desenvolver materiais para utilizar nas suas aulas que permitam trabalhar esses interesses nos domínios que observe que são necessários: privado, público, profissional ou educativo, preparando, assim, o aluno para as situações de comunicação que encontra no seu presente e que encontrará no seu futuro não muito longínquo.

A correção do erro deve ser portanto cautelosa, para que o aluno sinta confiança em si mesmo e use a língua: "...si el profesor/a comienza a interrumpir y corregir, el alumno nunca adquirirá la confianza necesaria para lanzarse a hablar" (Alonso, 2004:155).

De acordo com Gómez (2004) quando o professor selecionar, para uma aula, uma atividade de expressão oral, deve ter em conta as fases de uma atividade. As atividades têm cinco fases: a primeira consiste nas pré-atividades com atividades de motivação, conhecimento do tema, algum trabalho gramatical e ou de léxico e ainda com sugestões sobre o conteúdo; na segunda fase, o professor expõe, de forma clara, o (s) objetivo (s) da atividade e os passos que devem ser seguidos; na terceira fase, o estudante desenvolve a atividade propriamente dita; na quarta fase, procede-se à avaliação da atividade; e na quinta fase, realizam-se atividades como a prática de conteúdos gramaticais, jogos, trabalhos de léxico, entre outras.

As cinco fases referidas poder-se-iam reduzir a três: o antes, durante e depois. Porém, seria redutor eliminar fases como a que orienta os estudantes, a fase da avaliação da atividade ou a das atividades de consolidação.

Ainda segundo Gómez (2004), as atividades de expressão oral devem obedecer a princípios básicos: devem ser significativas para o estudante e tratar temas e realidades que interessem a esses mesmos alunos; devem ser abertas, para que o aluno possa dar a sua opinião; devem incluir espaço para que o professor possa corrigir alguns erros; o grau de dificuldade da atividade deve ser sempre progressivo; devem ter em conta que os meios de expressão podem ser insuficientes e os alunos poderão recorrer às estratégias de comunicação.

Os princípios referidos mostram a importância da caracterização individual logo no início do ano letivo, bem como a constante observação do professor às reações e interesses que o aluno manifesta nas aulas.

De acordo com o ano de escolaridade dos alunos, estes poderão realizar atividades orais como: diálogos, entrevistas, técnicas dramáticas (dramatizações, jogos de papéis, simulações), conversas telefónicas, atividades de carácter lúdico, exposições de temas e debates.

As atividades dramáticas são flexíveis e abertas. Elas poderão ajudar a eliminar inibições dos estudantes, que se sentem motivados para representar determinada personagem que os cativa. Nesse sentido, esta estratégia deve ser explorada pelo professor, que deverá acompanhar a leitura prévia do texto, bem como os treinos que pretendem o desenvolvimento da expressão natural. Inicialmente, poder-se-ão fazer exercícios de leitura prévia de um texto já criado, a representação/treino e apresentação das personagens (escolhidas) à turma. Num nível mais avançado, o professor pode pedir aos alunos que se imaginem no lugar de duas figuras públicas e então elaborem uma cena ou duas, de acordo com as regras do texto dramático.

As simulações constituem uma técnica dramática semelhante aos jogos de papéis. Elas apresentam um problema aos alunos e todos devem encontrar soluções.

As exposições ou apresentações de temas são atividades indicadas para alunos com um nível de ensino entre o intermédio e o avançado. Constitui um exercício que deve ser preparado com muito rigor pelo aluno, que poderá levar materiais de apresentação como vídeos, fotografias, entre outros. O estudante deve tratar um tema do seu interesse e quando apresentar o seu trabalho à turma deve evitar momentos de leitura, especialmente prolongados. A exposição deve ser clara, com vivacidade, ritmo e entoação adequados para que os ouvintes (os colegas) se sintam interessados.

O debate constitui uma atividade indicada para os alunos mais avançados, já que requer uma fluidez de discurso muito elevada. Este exercício permite a apresentação e defesa das opiniões pessoais.

O método do trabalho de grupo e de pares também permite o desenvolvimento da expressão oral da língua estrangeira, na medida em que os discentes usam a língua, trocam opiniões e esclarecem dúvidas. Desta forma, constroem conhecimentos de forma ativa.

“(…) ya que entre ‘pares’ se intercambian aspectos dudas, soluciones y estrategias de resolución que a veces el profesor no ha vislumbrado” (Fernández 2003:190).

Ao longo do trabalho de pares e/ou de grupo, o professor deve estar atento às necessidades dos alunos, apoiar aqueles que mais necessitem e valorizar o trabalho efetuado.

Os jogos constituem uma estratégia valiosa, visto que apresentam muitas vantagens. Eles permitem: consolidar os temas estudados, introduzir temas novos, promover as relações interpessoais e favorecer a ideia de progresso (López 1999).

Além desses aspetos, o jogo proporciona um ambiente mais descontraído, especialmente após o trabalho de temas mais difíceis. O professor reforça os temas com uma atividade diferente, procurando continuar a despertar o interesse dos discentes, especialmente em blocos de aulas de noventa ou cem minutos.

A construção dos jogos tem algumas regras que urge focar (López 1999). Em primeiro lugar, é importante não repetir mais de duas vezes o mesmo jogo, pois tal já não se tornaria um desafio para o aluno. Em segundo, o vocabulário utilizado deve estar adequado aos conhecimentos dos alunos. A terceira regra a observar relaciona-se com as normas do jogo e o vocabulário utilizado, pois estes devem ser explicados aos alunos com clareza antes de começarem a jogar. Por fim, o professor deve verificar o número de alunos e controlar o número de cópias e/ou de cartões.

Existem vários tipos de jogos: de tabuleiro, de descoberta, de encontrar as diferenças entre os desenhos, entre outros. Muitos jogos podem ser adaptados a determinado conteúdo e nível.

A avaliação é uma fase importante do processo de ensino -aprendizagem e deve medir o nível de conhecimentos alcançados pelos estudantes de língua estrangeira. Uma avaliação deve ser objetiva, pelo que de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência (2002) existem as catorze categorias seguintes: estratégias de mudança de palavra, estratégia de colaboração, clarificação, fluidez, flexibilidade, coerência, desenvolvimento temático, precisão, uso de competências sócio-linguísticas, alcance geral, riqueza de vocabulário, correção gramatical, controlo do vocabulário e controlo fonológico. Porém, avaliar as catorze categorias é um trabalho difícil de realizar na sala de aula, sem ser gravado. Daí que, ainda de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência, o professor deve avaliar como limite máximo sete categorias.

Na avaliação de uma prova de expressão oral, o professor pode decidir atribuir maior percentagem a determinado critério de avaliação. Efetivamente, existem vários exemplos de critérios de avaliação com diferentes percentagens. O professor garante que a avaliação é fiável quando aplica os mesmos critérios de avaliação a todos os estudantes.

O professor deve proporcionar ao aluno momentos de reflexão sobre a sua aprendizagem. Para tal, deve fornecer algumas questões como: O que aprendi? Quais foram as aprendizagens mais

positivas? Quais os aspetos a melhorar? Quais as minhas dificuldades? Desta forma, o professor solicita ao aluno a sua autoavaliação.

Convém referir que esses momentos de avaliação devem ser realizados com alguma periodicidade, na medida em que o professor deve acompanhar todas as aprendizagens do aluno.

“La autoevaluación y coevaluación llevada a cabo en conjunto, alumnos y profesor, es la evaluación más formativa, porque desarrolla la capacidad de aprender a aprender, porque se centra en los procesos y porque cree y aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje. Es esta una de las líneas eje del Marco común europeo de referencia para las lenguas y de Portafolio” (Fernández 2003:198).

Concluindo, a expressão oral é uma destreza produtiva, que deve ser trabalhada através de diferentes atividades e estratégias, para que o aluno se sinta motivado e então desenvolva a sua competência comunicativa na língua estrangeira.

1.3. Comunicação oral: enquadramento teórico

Usar corretamente a língua é muito importante, dado que os sujeitos falantes são constantemente reputados em função do seu discurso. Falar não é, como à partida parece, um processo fácil. O falar é uma comunicação que exige o conhecimento explícito das regras que a regulam.

Um aluno aprende uma língua estrangeira para usar essa língua como instrumento de comunicação. Assim, no campo da expressão oral, ele será capaz de expressar-se oralmente, transmitindo informação a um recetor e será capaz de receber informação.

O Instituto Cervantes adaptou o trabalho e o mesmo constitui um estudo de referência, em especial para os docentes de Espanhol como língua estrangeira. De acordo Gómez (2004), este estudo contempla outras duas importantes destrezas, que são a mediação e a interação.

A mediação significa que um falante usa a língua para que outros interlocutores possam receber a mensagem, tal como sucede numa tradução.

A interação pressupõe que um falante seja emissor e também recetor numa conversa com um ou mais indivíduos, que seguem o “princípio da cooperação”, já que os interlocutores aceitam normas mínimas que permitem o desenvolvimento de atos comunicativos como um pequeno diálogo ou uma longa conversa ou até debate.

Na defesa deste papel ativo na aprendizagem, Sonsoles Fernández López, (2004) sublinhou a relevância do estudo dos conteúdos estratégicos no processo de ensino das línguas estrangeiras. Quando o aluno compreende determinado processo de obter informação, ele poderá percorrer esse caminho quando precisar. Pelo contrário, se memoriza um vocábulo ou uma informação poderá esquecer-se.

“La implicación activa del aprendiz, desde su particular estilo de aprendizaje, desde su mundo de experiencias y con sus propias formas de hacer, es lo que conduce a un aprendizaje verdaderamente significativo.” (Fernández 2004:854).

Os conteúdos estratégicos promovem a aprendizagem que deve ser mais personalizada, responsável e efetiva, para que não ocorra apenas na sala de aula. Ainda de acordo com Fernández López, (2004), os conteúdos estratégicos são usados na aprendizagem de uma língua estrangeira e em todas as aprendizagens. O professor deve partir dos pressupostos seguintes: nenhum professor aprende em vez dos seus alunos, sendo necessário que o aluno queira aprender; a aprendizagem ativa da descoberta conduz o aluno a descobrir o funcionamento da língua, ao formular hipóteses e a avaliar os resultados, pelo que o aluno se apropriará da língua de forma mais eficaz; todos temos formas diferentes de agir, pensar e portanto também de aprender; não se parte do zero, mesmo quando se aprende uma língua estrangeira, já que o aluno possui muitos conhecimentos do mundo e muitas experiências, que devem ser aproveitados no processo de ensino-aprendizagem; e o estudante deve ser capaz de definir os seus objetivos e autoavaliarse.

Como trabalhar então a expressão oral? Ela deve ser trabalhada através da resolução de exercícios planificados cuidadosamente pelo professor. Além disso, as atividades devem ser reflexo de situações reais, em que os interlocutores comunicam consoante determinadas necessidades ou objetivos específicos. Tal facto é considerado determinante na motivação do aluno (QECR).

A língua oral tem características próprias: a presença de frases incompletas, o uso de estruturas linguísticas mais fáceis como a coordenação ou justaposição, o uso de um vocabulário mais simples, o emprego de pausas e o recurso a expressões idiomáticas. Porém, no caso dos estudantes de língua estrangeira, o uso de expressões idiomáticas e de frases feitas demonstra conhecimento da língua: “síntoma inequívoco del desarrollo avanzado de su competencia léxica y, por ende, comunicativa” (Gómez, 2004:886).

Na fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, a competência comunicativa dos estudantes é obviamente insuficiente. Daí que o professor deva apresentar aos alunos formas de ultrapassar os diferentes tipos de problemas comunicativos.

No campo da expressão oral, o estudante de língua estrangeira pode sentir dificuldades como: não ser capaz de expressar o que deseja e não entender o que ouve.

De acordo com Gómez (2004), o estudante pode usar “estratégias de comunicação” para resolver os problemas sentidos. Cabe ao professor explicitar estratégias de comunicação que os estudantes de uma língua estrangeira podem utilizar. A necessidade de tal explicação decorre do facto de muitos sujeitos falantes não terem um conhecimento consciente de estratégias, que utilizam quando usam a língua materna. Nesse sentido, o estudante de uma língua estrangeira pode recorrer à descrição de determinado objeto como forma de colmatar o esquecimento e/desconhecimento do significante. Esta estratégia permite que o falante comunique e consiga resolver um problema lexical, em determinados contextos como uma conversa.

No campo da expressão oral, as estratégias de comunicação mais utilizadas são: pedir ajuda ao interlocutor (inclui a informação e a confirmação), usar recursos não verbais (os gestos, expressões faciais), traduzir literalmente, usar estrangeirismos, criar palavras originais baseadas no conhecimento da língua estrangeira, mudar de código, realizar aproximações com base em sinónimos, hipónimos, hiperónimos e realizar ainda descrições que podem ser verbais ou não verbais.

Segundo Gómez (2004), uma das estratégias de comunicação mais utilizada é a descrição, que pode recorrer também à linguagem gestual. O forte uso deste comportamento estratégico explica-se pelo facto do estudante de língua estrangeira ganhar confiança ao praticar estruturas e vocabulário que conhece como forma de ultrapassar os problemas encontrados, que são em geral léxicos.

Os conteúdos das atividades devem estar adequados aos níveis de aprendizagem dos estudantes. Nos níveis iniciais, o estudante fala da turma, da família, dos amigos, sendo que os interesses pessoais ou temas da atualidade serão tratados nos níveis de aprendizagem intermédios ou avançados.

O ensino da expressão oral compreende duas fases: a assimilação e a criação.

Na primeira fase, a assimilação, existe a apresentação das palavras e a prática controlada da produção oral. As atividades mais utilizadas são: a memorização de pequenos diálogos e atividades de repetição para fixar diversas estruturas como cumprimentar alguém, identificar-se, despedir-se, entre outras.

Na fase seguinte de expressão oral, a criação, existem também duas fases: uma mais controlada e dirigida pelo professor e uma produção livre. Inicialmente, o estudante é guiado pelo docente e pode selecionar ou eleger uma hipótese, indicadora dos interesses pessoais do estudante.

Quanto à produção livre, fase puramente criativa, ela está indicada para os estudantes que já adquiriram um nível avançado de competência linguística. Neste caso, o estudante de língua estrangeira pode realizar simulações, jogos de papéis ou debates.

Para o estudante de língua estrangeira, praticar a expressão oral é mais difícil do que resolver atividades que envolvam as outras três destrezas linguísticas. O professor de língua estrangeira deve ter em conta os fatores pessoais como a timidez ou o sentido de ridículo, o medo de errar e procurar que no grupo-turma os alunos não se sintam inibidos em participar nas aulas:

“Nosotros debemos ayudar a nuestros alumnos a perder este miedo al error...Para aprender una lengua hay que arriesgarse, jugar con ella, perderle el miedo y apostar...” (Alonso 2004:153).

Confrontada com as enormes dificuldades dos alunos em produzir um discurso oral fluido e adequado, conclui-se que não estão preparados para o fazer. Questionados sobre o que é a oralidade, os alunos referiram que se trata de dialogar com alguém, respondendo ou perguntando acerca de algo. Para eles, é uma maneira de revelar o que pensam sem preparação prévia, isto é, sem planificar o que vão expressar.

Uma das formas de treinar a expressão oral dos alunos é através da exposição oral. Esta atividade promove o uso formal da língua oral, já que os alunos utilizam, muitas vezes, um apoio escrito na sua preparação, expõem temas previamente estudados e obedecem à estrutura própria deste discurso.

Esses discursos orais podem ainda ser autónomos ou em situação. Os autónomos são unidireccionais, pois o recetor não intervém. Nos discursos em situação, existe uma interação entre duas ou mais pessoas, que utilizam as estratégias para facilitar a compreensão de quem ouve, bem como estratégias para captar a atenção ou reconduzir a situação.

Os referidos usos formais da língua oral têm assim duas regras específicas: o uso de estratégias de planificação e o controlo dos aspetos paralinguísticos e não linguísticos. Estas regras previnem que o aluno bloqueie e leia parte do trabalho ou então o diga de forma memorizada, sem qualquer entoação e/ou envolvimento.

No entanto, nem todas as manifestações comunicativas orais são «naturais», na perspectiva acima referida. Um discurso inaugural, uma conferência, uma apresentação ou entrevista

profissional são situações em que esta manifestação comunicativa oral requer um alto grau de preparação, elaboração e, muitas vezes apoio por parte da escrita, como por exemplo: preparação de um esquema prévio, notas, guiões, etc. Dominar estas formas de falar não é simples, e por isso o desenvolvimento desta competência comunicativa oral faz parte da educação, e não só de agora, já que sempre foi vista como uma disciplina para o ser humano como cidadão do mundo, tal como expressa um professor no *Relatório Preliminar* da Associação de Professores de Português:³

“A importância da Oralidade não é uma realidade só dos dias de hoje. Na Antiguidade Clássica, a Retórica e a Oratória eram já disciplinas exigentes e importantes para o ciclo de estudos dos cidadãos. Nesta época, para se ser um verdadeiro cidadão, os homens tinham de dominar estas artes do oral.”

A Oralidade é vista, tal como na citação anterior, como uma função social, por exemplo, serve para dar ou pedir informações permitindo, assim, as relações sociais. É, geralmente, através da palavra «dita» que iniciamos e mantemos as relações com os outros, por isso quando dizemos que «deixamos de falar com alguém» quer dizer que rompemos relações com essa pessoa. A fala é em si mesma, uma acção que nos faz ser seres sociais diferentes das outras espécies animais; a fala capacita-nos para levar a cabo a maioria das nossas actividades quotidianas, desde as mais simples, como por exemplo marcar uma consulta ou ir a um restaurante, até as mais complexas, como por exemplo ir a uma entrevista de emprego ou expor uma teoria perante um auditório.

Neste sentido, não podemos existir como cidadãos se não dominamos o Oral, porque:

“Mientras podemos conversar, mantenemos el contacto con el mundo; el silencio prolongado es un castigo, un síntoma de «locura» ... o una forma de entrega y renuncia considerada excelsa y superior, como sucede en determinadas órdenes religiosas.” (Tusón, 1995:11-12).

Esta citação revela a necessidade que o ser humano tem de contactar com o mundo exterior, quebrar o silêncio e falar, porque quem não quer contactar ou outros e quer isolar-se simplesmente não fala. A oralidade é, assim, um feito social que permite a aquisição de costumes, crenças e histórias, relacionamentos com outras pessoas e grupos e a transmissão de experiências e saberes.

³ Opinião de um professor inserido em Português 2002 – *Relatório Preliminar* da Associação de Professores de Português, 53.

A oralidade exerce uma função social, como referi acima, e inserida nesta função social encaixa-se, não só na vida privada, mas também na vida pública, religiosa, institucional ou política, que não se conseguem dissociar da palavra «dita».

Quanto mais livre e democrática for uma sociedade, mais lugar nela ocupa a fala ou a palavra «dita» no entanto, não podemos esquecer os regimes totalitários, que ainda existem, em que o direito à palavra e a discussão aberta ao público são negados aos cidadãos, sendo eles muitas das vezes perseguidos, oprimidos e julgados pelo que dizem.

Também a oralidade pode ter funções lúdicas, e exemplo dessa função são os contos tradicionais, as canções, os mitos, os provérbios, as anedotas e as lendas, não esquecendo o teatro e o cinema, que através dos seus enredos contam histórias da vida real e assim, ajudam a conversar e viver em sociedade, tal como expõe Tovar, (1995) na citação seguinte:

“[...] la primera función de la oralidad no es comunicar algo, sino ponerse en contacto con alguien y a partir de ahí construir un mundo en común. El tipo de discurso que corresponde genuinamente a esta situación es el diálogo y su manifestación más directa es la lengua conversacional porque en ella concurren en plenitud todos los rasgos de la oralidad.”

Falar não é só comunicar informações. Segundo Tovar, é pôr-se em contacto, aproximar-se do outro, e pode-se compreender que quando alguém fala na sua língua materna, a comunicação oral torna-se mais acessível e mais espontânea, facilitando, assim, o contacto com a sociedade em que se está inserido. Mas, quando fazemos uma viagem ou contactamos com pessoas que falem outra língua materna, já se torna mais complexo todo este fácil modo de comunicação. Os signos linguísticos diferem daqueles que sempre utilizamos e de que nos fomos apropriando. Por isso, quando tentamos comunicar com pessoas que usam um idioma distinto do nosso, a comunicação não se processa e gera-se o silêncio, deixamos de ter o dom especial que nos faz ser estes seres tão especiais.

Os alunos têm de entender que a vida privada e a escola são contextos diferentes, que a exposição oral os acompanhará para sempre e que muitas das vezes o futuro deles dependerá das destrezas de oralidade reveladas e do modo como falam. Por isso, temos de criar uma Cultura da Oralidade nas salas de aula e ninguém melhor que os professores de línguas para exercitarem com os seus alunos todas as questões relacionadas com a Expressão Oral.

Mas, os alunos estão motivados para este treino do oral? O aluno sabe em que consiste a oralidade? Reconhece-se, hoje em dia, esta importância por parte dos professores e alunos?

A aprendizagem de idiomas sempre fez parte do currículo educativo dos alunos, foi, e é, perpetuamente fundamental saber comunicar noutras línguas, para que não ficássemos isolados e em silêncio com o mundo. Assim, desde cedo as crianças aprendem a falar outras línguas. Em Portugal, já se ensinam algumas palavras básicas ou expressões de Inglês na Pré-Primária, seguindo esta aprendizagem para a Primária em que os meninos já contactam com outras palavras e expressões mais complexas, culminando no 2º Ciclo do Ensino Básico com a aprendizagem já mais completa e aprofundada da língua. No 3º Ciclo do Ensino Básico, os alunos têm ao seu dispor a possibilidade de aprender uma nova língua estrangeira: Francês, Alemão ou, mais recentemente, o Espanhol, podendo ainda, no 10º ano do Ensino Secundário, escolher Espanhol se optaram pelo Francês no 7º ano. Ao longo do seu currículo educativo, o aluno tem ao seu dispor a possibilidade de aprender línguas estrangeiras e também de aprender mais e melhorar a língua materna, o Português.

Esta aprendizagem divide-se em quatro domínios: Comunicação Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua, quer seja em língua materna ou língua estrangeira.

Enquanto a Língua Portuguesa, língua materna, não deixa de ser objecto de aprendizagem e aperfeiçoamento, uma vez que será nesta língua que melhor nos vamos expressar, não só na nossa vida privada como também pública, a Língua Estrangeira terá de ser alvo de uma aprendizagem mais extensiva, porque o aluno terá de aprender tudo sobre esta nova língua.

O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, uma vez que se promove a reflexão sobre o funcionamento de ambas. Um dos objectivos da aprendizagem de línguas será sempre a formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e por ela fomentar o diálogo intercultural, valorizando o outro, o respeito e a cooperação.

Por isso, cada vez mais, há um interesse europeu de equiparar os níveis de domínio das línguas. Para facilitar os intercâmbios de estudantes dentro da Comunidade Europeia, lançou-se uma correspondência com os níveis definidos pelo Conselho da Europa no citado Quadro Europeu Comum de Referência¹⁰: A – Utilizador elementar, B – Utilizador independente, C – Utilizador experimentado. Cada um destes níveis, de acordo com as diferentes realidades, pode exigir uma maior subdivisão. Estes níveis, que regulam a aprendizagem das línguas, transmitem a preocupação de uniformizar as aprendizagens para que seja mais fácil a mobilidade de indivíduos de diferentes nacionalidades, e consequentemente de diferentes línguas, dentro do mesmo espaço.

A aprendizagem de línguas próximas, como é o caso da aprendizagem de Espanhol por alunos lusófonos, é um fator de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas, como pela proximidade geográfica, que permite os contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças entre as línguas. É necessário trabalhar e reflectir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.

Neste sentido, a palavra falada foi desde sempre um meio de transferência de informação e de contacto pessoal e da sua prática continuada depende a sobrevivência dos laços sociais, estruturas emocionais e recordações que cimentam a vida própria de muitos seres humanos.

Partindo do princípio de que a comunicação é a meta final de qualquer aluno que aprende línguas, o professor deve levar o aluno a comunicar na língua que aprende, quer seja estrangeira ou materna, realizando tarefas e criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, para assim o aluno estar inserido na realidade, não só linguística como também cultural da língua que aprende.

Michael Stubbs refere que “o diálogo na sala de aula entre professores e alunos é o processo educativo” (Fernandes 2006), mas isto não significa que a palavra falada seja, normalmente, um objeto de estudo. Por isso, é importante criar actividades de comunicação real. Para compreender e aprender uma língua estrangeira ou aperfeiçoar a língua materna é primordial que o aluno seja exposto à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, para poder elaborar hipóteses de sentido que irá verificando, mediante a interacção que tem com o professor, alunos e nativos.

O primeiro tipo de interacção oral que ocorre na aula caracteriza-se por ser uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta, os alunos respondem e o professor comenta a resposta. Esta interacção básica é muito limitada e é diferente da interacção que ocorre no mundo fora da sala de aula. O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de línguas.

O domínio do oral numa sala de aula está dividido em três vertentes diferentes: expressão verbal em interacção (ouvir/falar), compreensão de enunciados orais e a comunicação oral regulada por técnicas. Ao longo deste ano de estágio, constatou-se que a comunicação oral regulada por

técnicas deveria ter mais espaço na sala de aula, porque as exigentes técnicas de comunicação que podemos encontrar em gêneros discursivos como o diálogo, a entrevista, a exposição e o debate e que necessitam de treino podem permitir que os alunos se familiarizem com eles e que mais amplamente desenvolvam a sua competência de comunicação. Algumas destas técnicas podem ser: dramatizar narrativas, completar ou modificar histórias, improvisar situações do quotidiano ou simplesmente imaginá-las, entre muitas outras.

“O professor bem preparado será o grande articulador do processo, aquele que irá instigando o aluno a se aproximar dos novos conhecimentos, que o ajudará a se desinibir, a questionar. Uma postura despojada, de simplicidade e de abertura para o diálogo, será decisiva para que o aluno ganhe maior auto-confiança. Comentar e sugerir, mais do que corrigir. Dialogar, mais do que mandar. Ouvir, mais do que falar. Levar à construção. Ser um parceiro de uma aprendizagem em que ambos são sujeitos que, no próprio sentido da expressão, têm vez e voz.”
Ramal, A.C. (1998)

Portanto, não se pode encarar a oralidade como um problema, mas como uma competência comunicativa que pode modificar o aluno, porque aperfeiçoa a sua autonomia, levando a uma construção de saberes baseada na parceria de troca de conhecimento entre professor e aluno. O professor apoia o aluno ao longo da sua formação, dando-lhe oportunidade para crescer como cidadão.

Yaritzza Tardo Fernández (2005) explica que existem três conceitos inseparáveis de uma perspectiva didáctica da oralidade: a responsabilidade, a motivação e a reflexão. O aluno deve assumir a responsabilidade do seu próprio processo, a motivação por exercer a comunicação tem de vir sempre de um ponto de interesse dos alunos e só mediante um processo de reflexão contínua e em conjunto com o professor, o aluno favorecerá de uma actuação estratégica e competente. Esta reflexão permite ao aluno converter-se no seu próprio crítico e avaliar todo o processo. Por isso, há que oferecer-lhe espaços lectivos que aumentem as possibilidades para que ganhe controlo sobre a língua que estuda e exerça a sua autonomia. Assim, o professor tem de estimular o desenvolvimento da motivação, da auto-estima e as capacidades comunicativas, a partir da criação de um clima favorável e uma atmosfera de confiança e de comunicação.

A maior parte dos docentes actua como se as capacidades de uso da linguagem oral por parte dos alunos já estivessem garantidas, monopolizando quase completamente o discurso. A exposição oral não está dissociada de algumas das visíveis limitações que no quotidiano os alunos manifestam, tanto nas aulas como fora delas. São disso exemplo problemas que têm a ver com a

falta de fluidez e correcção, a pobreza lexical, a incapacidade para realizarem em público uma intervenção porque não dominam uma série de destrezas relacionadas com a argumentação.

Assim, pode-se concluir que este não saber usar a língua está relacionado com o desprestígio pedagógico da comunicação oral, justificável pela ausência de metodologias de trabalho objectivamente orientadas para a melhoria dos índices de oralidade dos discentes. Com esta orientação acentua-se, por um lado, a relevância do tratamento pedagógico do oral, por outro, procura responder-se à falta de estratégias específicas para o ensino da oralidade.

Por isso há uma necessidade de perceber o que nós, como professores, podemos ensinar como oral e como se deve ensinar o oral, esquematizando todas as componentes que integram uma exposição oral, tal como será referenciado no ponto seguinte.

Neste ponto faz-se uma reflexão rápida sobre o que é a oralidade para, assim, entendermos o que podemos alterar nas nossas aulas de línguas.

Um dos aspectos em que a comunicação oral difere de língua para língua é a gesticulação que acompanha as nossas palavras. Com efeito, um nórdico não “fala” com as mãos como um latino, como é do conhecimento geral. Assim, teremos de ter em conta, na competência oral, a competência paraverbal.

1.4. Componente paraverbal de uma exposição oral

A componente paraverbal refere-se à articulação, ao volume de voz, à entoação e ao ritmo. Na intervenção oral é conveniente que haja uma boa articulação e que o discurso seja pautado pela naturalidade e pela clareza a fim de que os ouvintes o captem eficazmente.

“Para se fazer escutar, é preciso, primeiramente, fazer-se entender; uma voz muito débil exige do auditório um tal esforço de atenção que a pouco e pouco deixa de ser escutada. Do mesmo modo, uma voz muito forte, que pode até provocar no início da intervenção um efeito surpresa, acaba por cansar o auditório” (Charles e William, 1994: 4)

Quando nos referimos à oralidade, há que sublinhar que o tempo de reacção entre locutor e interlocutor é muito reduzido para que possamos organizar o pensamento e para que o discurso produzido seja um texto coeso e coerente, que as palavras sejam as mais correctas e bem articuladas. A expressão oral improvisa-se e planifica-se enquanto se emite, e não está sujeita a

uma revisão prévia, por isso a comunicação oral é fugaz, espontânea e imediata, tal como Edgardo Civalero (2009) citou no seu artigo reproduzindo uma expressão de Brown y Yule (1993):

“[El hablante] tiene que controlar lo que acaba de decir y determinar si concuerda con sus intenciones, al mismo tiempo que enuncia la expresión en curso, la controla e plantea simultáneamente su siguiente enunciado para ajustarlo al patrón general de lo que quiere decir, mientras vigila, además, no sólo, su propia actuación, sino su recepción por parte del oyente. No posee un registro permanente de lo que ha dicho antes, y sólo en circunstancias especiales puede tener notas que le recuerden lo que va a decir a continuación”.⁴

Consequência deste curto espaço de tempo para processar o discurso são as “incorreções” que caracterizam a linguagem oral (frases inacabadas, interrupção do pensamento, repetições, ...). No entanto, estas aparentes “incorreções” podem ser supridas, porque a linguagem oral é acompanhada por elementos paralinguísticos (ritmo, tom de voz, gestos, expressões faciais, ...).

Por isso, no treino do oral em contexto didático, deve haver espaço para uma construção de saberes em que o aluno assuma um papel principal relativamente ao do professor e deixe de lado a posição passiva a que sempre foi exposto. O que se esperava do aluno sempre foi limitado à resposta à pergunta ou então ao silêncio, o que não deixa prever nada de positivo no seu processo de aprendizagem. Logo, os professores e os alunos têm de participar em situações comunicantes em que o segundo aprenda a expor as suas ideias e não a calar-se e a desvalorizar o acto de falar.

Numa sala de aula, verifica-se um grande silêncio por parte dos alunos, e quando respondem a questões do docente optam por participar de forma colectiva e não individualizada, como deveria ser. Ao optarem por esta participação colectiva, escondem-se e tornam-se simplesmente ouvintes do professor, não argumentando, nem expondo a sua própria opinião ou dúvidas.

Hilário Sousa Fernandes (2006: 91) diz que existem três componentes de exposição oral, subdividindo-se esta em “indicadores de cariz paraverbal: ritmo, volume da voz, articulação e entoação; não-verbal: gesticulação, olhar e postura de corpo; discursivo: discurso...”.

1.4.1. Ritmo, volume da voz, articulação e entoação

As variantes que se produzem quando emitimos mensagens são componentes muito importantes para construir o sentido do texto. Daí, “ (...) a importância de se observar a incidência

⁴ <http://tradicional.blogsopt.com/2007/09oralidad-la-palabra-hablada.html>

na comunicação de elementos como a articulação, o volume da voz, a entoação e o ritmo.” (Fernandes, 2006: 91).

A articulação do discurso deve ser nítida e não confusa. É um objetivo primordial para que os ouvintes compreendam a mensagem que é emitida, daí que a dicção deva ser transparente para que exista uma qualidade acústica na exposição oral.

O volume da voz é controlável, por isso, um emissor deve adequar este elemento baixando-o ou amplificando-o consoante a situação comunicativa em que se encontra.

A entoação transfere sentido para a produção oral, acentuando o que deve ser revelado, enfatizando palavras ou frases para as quais o emissor quer chamar a atenção, podendo, nós, intitulá-la enfática ou expressiva.

O ritmo torna a palavra mais expressiva e chama a atenção dos ouvintes, desacelerando-se ou intensificando-se de acordo com os momentos do discurso em que o emissor se encontra.

1.4.2. Postura do corpo, olhar e gesticulação

Estes códigos não-verbais são utilizados com várias intenções comunicativas e as mensagens que com eles são transmitidas são paralelas às da linguagem natural. Muitas das vezes podem reforçá-las ou substituí-las, pois funcionam como uma linguagem dinâmica, constituída por uma grande variedade de sinais, tal como refere Hilário Sousa Fernandes (2006:94):

“A gesticulação acompanha a expressão oral, complementando-a. Se o discurso for natural e espontâneo, a gesticulação possui as mesmas características, não sendo forçada. Mas, a espontaneidade não exclui o controlo gestual, não devendo o gesto cair no excesso ou, por oposição, ser pobre.”

O olhar é também muito relevante numa exposição oral. Quando fala em sala de aula, importa que o aluno se coloque de pé diante da turma e dirija o olhar para todo o auditório, tentando perceber as suas reacções. Desta forma, a exposição oral torna-se mais interessante contribuindo para uma boa atmosfera comunicativa, logo, não se deve centralizar a atenção num só local ou olhar constantemente para os papéis.

A postura diante de um auditório terá de ser intimista e movimentada, mas não em excesso. É fundamental não adoptar uma postura tímida, rígida e estática. Durante a intervenção, o emissor não deve baixar a cabeça, colocar as mãos atrás ou à frente do corpo e, muito menos colocá-las nos bolsos. Deve ser natural.

1.4.3. Componente verbal

O discurso oral deve equilibrar-se entre a correcção da fala e a fluidez expressiva, tal como resume esta curta comparação:

“Na expressão oral, a correcção e a fluidez formam uma união indissociável, é como uma espécie de balança de pesos que se desequilibra quando um lado pesa mais” (Cassany *et al.* 1994)

Assim, o discurso não é fluido, contínuo, se apresenta pausas excessivamente evidentes, longas e despropositadas; se ostenta demasiados auxílios linguísticos como por exemplo “quer dizer”, “pronto”, “bem”. Também a velocidade, ritmo, segurança e conexão discursiva são características que contribuem para uma boa fluidez.

É preferível o orador utilizar frases curtas, directas e precisas expondo de imediato a mensagem aos ouvintes. O aluno terá de conhecer muito bem o tema em causa para que o discurso seja natural e não artificial ou superficial.

Todos estes componentes paraverbais são relevantes para que o aluno melhore a sua prestação na exposição oral. Mas, para que esta seja coerente e perfeita, o aluno tem de se responsabilizar pela sua preparação, suportando o peso do seu sucesso ou fracasso aquando da exposição.

1.5. Preparação da produção oral

Do ponto de vista das Línguas Estrangeiras e, neste caso particular o Espanhol, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Deverão ser introduzidos nas aulas de Espanhol espaços de ensino-aprendizagem da língua-padrão, do oral refletido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito.

Quanto à produção do oral refletido, a Escola deve desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de planificação, execução e avaliação, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos.

No entanto, raramente concebemos a língua falada como uma forma comunicativa que necessite de planificação ou preparação, porque tal como refere Kress “a língua falada é espontânea e instantânea enquanto a escrita planificada não é espontânea e está sujeita a revisão” (Kress, 1979:70).

Assim, a fase de planificação, a que corresponde um número significativo de tarefas, exige aprendizagem e treino das operações que a constituem. Quando referimos oralidade não planificada podemos entender uma conversação informal, por exemplo uma conversa entre amigos, enquanto a oralidade planificada permite calcular a entoação ou o ritmo bem como a organização das ideias, vocabulário e estruturas a utilizar.

Neste sentido, a língua oral não é menos estruturada, nem menos organizada que a escrita, por isso Halliday chega a afirmar, “contrariamente ao que pensa muita gente, a língua falada é na sua totalidade mais complexa que a língua escrita na sua gramática e a conversação informal e espontânea é, gramaticalmente, a mais complexa de todas”. No entanto, as razões dessa complexidade são diferentes. “Se a escrita é estática e densa, a oralidade é dinâmica e complexa e a dificuldade gramatical da oralidade toma o lugar da densidade lexical da escrita”.(Halliday, 1989: 87)

Para a fase de execução, correspondente à produção de texto oral segundo a sua própria matriz discursiva, deverá o professor propor estratégias/actividades (tarefas possibilitadoras) que visem o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra.

Quanto à fase da avaliação, o professor deverá promover as modalidades de auto-avaliação, avaliação pelos colegas e pelo professor, a partir de instrumentos adequados, de modo a que esta fase assuma uma função formativa, permitindo ao aluno situar-se face às suas aprendizagens e proceder aos eventuais ajustamentos sob a supervisão do professor.

A escola deve contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas diversas componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintácticas de grande complexidade.

Assim, é necessário propor estratégias/actividades que levem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa, não só em contexto sala de aula, como também em contexto real, isto é, em produções reais que se podem encontrar na sociedade.

1.6. Treino da oralidade em contexto escolar/ não escolar

Não devemos só ocupar-nos dos usos orais na sala de aula. O tratamento da oralidade nas Línguas Estrangeiras devem basear-se noutros pilares fundamentais: a observação dos usos orais que têm lugar nos diferentes ambientes da comunidade, nos meios de comunicação, entre outros.

Segundo Avendaño (2007)⁵, seria interessante e proveitoso, a escola dispor de um banco de material auditivo e audiovisual, que se denomina de fonoteca, constituído por todo o tipo de materiais autênticos. Importante seria que a escola usasse os vários gravadores e câmaras de filmar para que se registassem os usos orais em sala de aula, em conversas com amigos e nos meios de comunicação, que depois pudessem ser vistos/ouvidos/estudados e analisados pelos alunos.

Os documentos dos meios de comunicação rádio e televisão podem obter-se sem dificuldades se os alunos se responsabilizarem pela sua recolha, como por exemplo o noticiário para análise de textos mais formais e previsíveis quanto ao seu conteúdo e desenvolvimento, ou programas mais espontâneos como por exemplo um reality show. Seria interessante comparar os dois tipos de documentos para mostrar a importância dos aspectos orais na comunicação.

A gravação de diferentes tipos de conversações telefónicas serviria para realizar numerosas actividades, tais como o estudo de temas, formas linguísticas, entre outros. A comparação de conversas telefónicas e conversas cara a cara pode também ilustrar a importância dos recursos orais na interacção, assim como as estratégias para suprir a ausência de contexto partilhado.

Os materiais orais que se encontram na sociedade, tais como breves intercâmbios orais nos negócios, nos escritórios, nos bares e discotecas, na família ou entre amigos e porque não filmes ou extratos destes e até imagens, são materiais muito motivadores para tratar com os alunos. Os materiais de âmbito escolar, gravados nas aulas, nos pátios da escola, na cantina ou bar, registarão os diferentes momentos da vida quotidiana na instituição e suas formas organizativas (trabalho em grupo, a pares, conversas espontâneas) assim como diferentes tipos de textos segundo os participantes e as normas de interacção (monólogos, diálogos ou colectivo)

Se o propósito final que se quer alcançar é que os estudantes se transformem em ouvintes activos e críticos das mensagens orais de circulação social e falantes capazes de adequar as variedades da língua oral às circunstâncias de comunicação, a escola necessita dar oportunidades ao aluno:

⁵ <http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/>

a) Participar em situações de intercâmbio oral onde seja necessário expor, argumentar, explicar, formular, pedir, debater com pares e adultos sobre os diferentes conteúdos curriculares e outros temas da vida escolar e/ou extra-escolar;

b) Produzir textos orais com diversos propósitos e reflectir sobre as diferentes normas e registos segundo a situação comunicativa ou contextos, estabelecendo relações entre os diferentes aspectos organizativos da linguagem oral e das circunstâncias em que se utiliza;

c) Reflectir sobre o significado sociocultural da linguagem manifestado nos costumes, rituais, cerimónias, opinião pública;

d) Observar, reflectir e apreciar as diversas variedades linguísticas como formas diferentes e não deficitárias da linguagem, nos meios de comunicação, trabalho, família, vizinhos, outras comunidades. Produzir textos orais na variedade dialectal de origem, sexo, idade e estrato social do falante, reflectindo a sua adequação à circunstância comunicativa, avaliando a necessidade de realizar ou não modificações nos planos semântico, morfossintático e fonético.

De acordo com estes itens, constata-se que é necessário que se potencie o uso da língua oral e a reflexão sobre o seu uso. Para isso, a compreensão e a produção de discursos orais que sejam propiciados pelo docente devem marcar situações reais ou verosímeis de comunicação global. Miret retrata esta ideia na citação seguinte:

“En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación. No parece suficiente diseñar situaciones en las que niñas y niños puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación de los alumnos” (Miret 1993: 58)

Esta citação permite-nos defender que a sala de aula é concebida como um lugar de fala. Neste contexto, as unidades de análise serão eventos comunicativos que vão sucedendo no quotidiano: exposição de um tema, perguntas sobre um tema, organização de uma actividade.

Neste sentido, aquando do estágio, proporcionou-se aos alunos, de Espanhol, a realização de tarefas que os motivassem para o treino da oralidade através de actividades centradas no quotidiano, tal como se exporá no ponto seguinte.

Uma das formas de treinar a expressão oral dos alunos é através da exposição oral, de acordo com Cros e Vilá (2003) em *Os usos formais da língua oral e o seu ensino*. Esta atividade promove o uso formal da língua oral, uma vez que os alunos utilizam, muitas vezes, um apoio escrito na sua preparação, expõem temas previamente estudados e obedecem à estrutura própria deste discurso.

Todo o processo de elaboração do discurso é explicado pela retórica e tem três fases: a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio*. Na primeira fase, seleccionam-se ideias e argumentos que serão usados num discurso. Posteriormente, na *dispositio*, organizam-se as ideias e estruturam-se as partes, recorrendo a conectores para criar um texto coeso. Na última fase, a *elocutio*, temos a verbalização das ideias e nesta fase estão presentes os aspetos paralinguísticos e não verbais.

Para trabalhar a *inventio* e a *dispositio*, etapas anteriores à apresentação oral do discurso, o professor pode: fornecer uma lista de perguntas sobre o tema a pesquisar (orientando-o assim) e promover atividades de ordenação de textos ou então, conduzi-los à realização de pequenas tarefas que desembocarão na tarefa final.

Pelo referido, constata-se que as duas primeiras fases são comuns à língua escrita e necessitam de um trabalho de revisão e reflexão do discurso. O professor deve ajudar o aluno, identificando os aspetos a retificar, no seu trabalho escrito. O aluno entretanto observa as sugestões, procede às alterações e entrega de novo o trabalho. Este trabalho de construção é essencial para que o aluno possa produzir um bom discurso oral.

Segundo Cros e Vilá (2003:95), a *elocutio* é, pois, o cavalo de batalha da língua oral e o aspeto que necessita de um tratamento pedagógico específico durante todo o processo, não unicamente na fase final. Um dos problemas da oralidade consiste no facto de ser impossível apagar o que foi dito e dessa forma é mais urgente praticá-la.

Cros e Vilá (2003), na obra acima referida consideram útil a gravação em vídeo ou áudio do discurso oral antes da sua apresentação à turma. Efetivamente, tal poderá constituir um bom treino, já que o aluno pode rever o seu desempenho e corrigir aspetos que tenha considerado menos positivos. Assim, o aluno ganha maior confiança.

No treino da exposição oral, é importante que o aluno pratique atividades como: controlar a voz e os movimentos, procurando projetar a voz de maneira correta; conhecer os recursos tecnológicos (como o projetor de imagem) usados em apresentações; observar o contexto de receção, ou seja, conseguir identificar o interesse ou cansaço dos ouvintes através de olhares, movimentos; e elaborar guiões que sirvam como plano de apoio à apresentação. Pelos aspetos

referidos, verifica-se que o aluno precisa de observar a componente paraverbal, como já foi referido.

A par do desenvolvimento das capacidades linguísticas do estudante, o professor deve também treinar as atitudes, porque um professor é sempre um formador e deve orientar o aluno no sentido do seu desenvolvimento.

1.7. Dificuldades detetadas

No decorrer do meu percurso profissional, vi-me confrontada com diversas situações que abarcavam o tema do meu relatório: a planificação do discurso e sua consequente prática. Embora tentasse aproveitar muitos momentos para praticar esta competência, a falta de tempo foi uma constante. Apesar de dedicar, em todas as aulas, tempo para a desenvolver, os alunos não participavam sempre espontaneamente. Quando pressionados a participar, evidenciavam alguma resistência em produzir enunciados orais, possivelmente por receio de errar, de dizer disparates e de serem posterior motivo de escárnio por parte dos colegas. Os alunos não se expõem normalmente perante a turma, mantêm-se fechados dentro dos seus casulos e muito raramente exteriorizam o que pensam, isto é, não se aventuram, não divagam oralmente, não se exprimem com facilidade.

A maioria dos alunos mostra alguma frustração quando lhes é proposto este tipo de actividades. Muitos deles acham que as aulas em que se fazem actividades de exposição oral servem para se divertirem e não as levam a sério. Tudo isto porque estes alunos não sabem fazer exposições orais, não reflectem sobre o que dizem, e a forma como comunicam fora da sala de aula é a mesma que utilizam em contexto de sala de aula, porque nunca lhes foi explicado que o registo se deve adaptar ao contexto, às finalidades e aos destinatários da mensagem, e também não podemos esquecer que a escolha do tema que deve interessar-lhes para que, assim, seja mais motivadora a interacção oral.

Nas aulas de Espanhol, e neste ano de estágio em particular, os alunos participavam, e embora, por vezes, fosse uma participação pouco ordenada, ouviam os colegas de turma, tentando esforçar-se por refletir antes de participar, guiados pelas tarefas que os conduziam, paulatinamente, a uma tarefa oral final. Muitas das vezes, misturavam o Português com o Espanhol (*Portunhol*), usando a primeira língua como escape para a falta de vocabulário que exibiam na língua estrangeira. Era uma turma, embora barulhenta e, por vezes, conflituosa, bastante motivada para desafios e gostavam imenso de participar em projetos orais (debates, simulações, etc.). Penso que o trabalho sistemático, que já tinha sido desenvolvido pela professora Delfina Sá (Orientadora) nos

dois anos anteriores, contribuiu, inequivocamente, para motivação apresentada pelos alunos para a prática da oralidade sem grandes dificuldades.

2. A Aprendizagem por Tarefas/Enfoque por Tareas

2.1. Introdução

A Aprendizagem por Tarefas é patenteada no quadro da abordagem comunicativa, tendo como objetivo ensinar a partir da análise da linguagem como instrumento de comunicação, baseando seus fundamentos, especialmente na interação. Não é suficiente que os alunos comuniquem de forma eficaz, mas que realizem atos, nomeadamente não-verbais, através dos quais o aluno irá demonstrar que usou a língua e, conseqüentemente, novos conteúdos. A Aprendizagem por Tarefas aspira a que os alunos tenham que realizar atos/acontecimentos, com base nessa interação, que, juntamente com uma função específica, são partes indispensáveis que moldam, gradualmente a tarefa final.

De acordo com Sonsoles Fernández (2001), em *Tareas y proyectos en clase*, a Abordagem de Tarefas não só se avalia o produto final, mas também o processo que levou os alunos a completar a tarefa final, que os levará a realizar a tarefa complexa. Desde que não existam interferências detectadas pelo professor, este terá que agir e definir estratégias adicionais de modo a não pôr em causa a aprendizagem de conteúdos essenciais para o desenvolvimento da tarefa final. Por esta razão, é de extrema importância o desenvolvimento das tarefas simples e possibilitadoras que permitirão o sucesso da tarefa final.

Através desta Aprendizagem não se pretende desenvolver simulações, mas sim tarefas autênticas, o que leva a tarefas complexas e ao seu objetivo. A autonomia e responsabilidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, aplicando os seus conhecimentos para desenvolver novos elementos cognitivos, são a espinha dorsal desta abordagem.

A Aprendizagem por Tarefas (ApT) parte de um ponto de vista mais global e integrador – as tarefas que se vão realizar – querendo assim enfatizar a dimensão instrumental da língua mas sem deixar de incorporar cuidadosamente no processo a dimensão formal.

A ApT, segundo Sheila Estaire, em *El Aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, constitui um movimento de evolução, natural, dentro do método comunicativo do ensino de línguas estrangeiras, já que começou no início da década de 70 e evoluiu e adquiriu novas formas de aprendizagem.

2.2. A Tarefa: definição, características e tipos.

No que respeita a definição de “tarefa” Sonsoles Fernández (2001), em *Tareas y Proyectos en clase*, descreve-a como sendo uma atividade concreta que se realiza num tempo determinado. E é a partir dessa tarefa, que se converte no eixo da programação da unidade didática, que se programam os objetivos, os conteúdos, as atividades, as situações e a avaliação.

As tarefas como unidade linguística na vida real definem-se como atividades para as quais utilizamos a língua para a nossa vida quotidiana (fazer planos para o fim de semana, ler informação sobre uma cidade ou monumento que queremos visitar, escrever uma nota para deixar um recado, ouvir um debate...). Deste ponto de vista, a análise de um dia qualquer da nossa vida produziria uma lista de “tarefas”, a maioria das quais tem um princípio, um fim, uma finalidade e seguem uma série de procedimentos mais ou menos estabelecidos em cada caso. No entanto, numa aula de língua estrangeira, o contexto difere da vida real e daí a autora distinguir dois tipos de tarefas:

1. Tarefas de comunicação

- a. Centram-se no significado e não em aspetos formais da língua;
- b. Implicam todos os alunos na compreensão e expressão oral e escrita;
- c. Têm uma finalidade comunicativa;
- d. Reproduzem processos de comunicação oral e escrita, da vida quotidiana;
- e. Ao realizarem-se numa aula de língua estrangeira,
 - Têm o objetivo de aprendizagem da língua, assim como uma estrutura e sequência de trabalho na aula que tendem a facilitar a aprendizagem;
 - Devem poder ser avaliadas em duas vertentes: o seu aspeto comunicativo e como instrumento de aprendizagem.

2. Tarefas de apoio linguístico

- a. Centram-se nos aspetos formais da língua, nos aspetos linguísticos. Actuam como suporte das tarefas de comunicação que foram estabelecidas como ponto fulcral da unidade didática.
- b. Têm um objetivo de aprendizagem concreto;
- c. Possuem um procedimento de trabalho claro que tende a facilitar a aprendizagem;
- d. Têm um produto de aprendizagem concreto. (Estaire 2007:3-4)

Numa Unidade Didática, as aulas estes dois tipos de tarefas entrelaçam-se, cuidadosamente, para formar uma sequência ou trama de tarefas que conduzem de forma coerente à elaboração da tarefa final, que marcará o apogeu comunicativo da unidade. Em certos momentos da sequência realizam-se as tarefas de apoio linguístico nas quais se aprendem, se reciclam ou se discutem os conteúdos linguísticos porque estes nos permitirão levar a cabo as tarefas de comunicação à volta das quais gira a Unidade Didática.

2.3. A sua inserção na programação e planificação

De acordo com Sheila Estaire, e baseada em *La Enseñanza del Español mediante Tareas* de (Estaire *et al.*), a escolha do tema e da tarefa final constituem o ponto de partida no marco da programação de unidades didáticas. O tema e a tarefa final funcionarão como um estímulo central para o trabalho a ser realizado, garantindo uma maior motivação e envolvimento. O tema vai dar consistência/ coerência à unidade, e será usado como contexto para todas as tarefas da unidade. É importante que se comece pela tarefa, não pelos conteúdos, a reflexão virá mais tarde, seguindo-se a decisão sobre os passos, a delimitação dos objectivos comunicativos e, em seguida, dos expoentes, a criação de atividades, a previsão dos materiais necessários, a sequência e organização e, finalmente, a avaliação, que vai regulamentar todo o processo.

A tarefa final é uma tarefa de comunicação, é o ponto-chave comunicativo a um nível realista e exequível para os alunos e servirá como um indicador de desenvolvimento de competências alcançadas como um corolário do trabalho realizado na unidade. A tarefa final irá permitir que os estudantes demonstrem e, especialmente, provem a si próprios, no final da unidade de estudo, a sua capacidade para fazer algo concreto que não eram capazes de realizar anteriormente ou que eram capazes de realizar, mas de outro modo.

No que diz respeito aos objetivos, e de acordo com César Coll (1991: 356), "Os objetivos designam as capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam" são estas capacidades que os estudantes irão desenvolver e colocar em jogo ("as coisas concretas que os alunos precisam fazer na tarefa final") e constituem objetivos de comunicação da unidade didática. Refira-se que estes objectivos tomam como referência um grupo particular de estudantes e podem ser reajustados com base na análise da sequência de tarefas.

Em relação aos conteúdos, na obra já acima mencionada, e de acordo com César Coll(1991: 360-368), designam "o conjunto de saberes ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização", determinam que o desenvolvimento do ser humano ocorre num contexto social e cultural determinado, que consiste não só em assimilar os conhecimentos mas, acima de tudo, aprender a construí-los. Adotando esta perspectiva construtivista, os conteúdos corresponderão ao ponto de referência a partir do qual levar-se-ão a cabo aprendizagens significativas.

Segundo o mesmo autor, se queremos promover aprendizagens que levem ao desenvolvimento de capacidades, será necessário contemplar o seu tratamento a partir de três perspectivas: conceptual, atitudinal e procedimental.

Pensar antecipadamente as aulas permite sequenciar e segmentar o conteúdo tornando-o coerente e funcional o que se repercute diretamente nas capacidades dos alunos para se apropriarem e assimilarem as aulas de forma global e integra.

Planificar uma aula implica um sem número de condicionantes que o professor deve ter em conta quando engendra um trabalho organizado.

Planificar permite uma condução eficaz da aula, onde os professores, para além de captar e manter a atenção dos seus estudantes, começam e terminam as suas aulas a tempo, informam os alunos sobre as tarefas a realizar, observam, avaliam e retroalimentam sistematicamente o seu desempenho. Isto não significa ser rígido no ambiente escolar mas, pelo contrário, ser flexível e oportuno para se adaptar às necessidades que vão surgindo aos estudantes e a reformular se for necessário, as atividades (individuais ou em grupo) que estão em desenvolvimento.

Os vários momentos da aula estão intimamente ligados entre si e podem determinar o êxito ou o fracasso do objetivo planificado para essa aula. O mais importante é que os alunos se sintam interessados, envolvidos, tenham a oportunidade de expressar as suas ideias, sentimentos e conhecimentos participando ativamente.

A finalidade do professor será conseguir as aprendizagens esperadas e convidar os seus alunos para novos desafios ou tarefas a realizar. As situações de aprendizagem devem estar orientadas para criar condições para que os estudantes comuniquem os seus saberes, relacionem, guiem e autorregulem a sua aprendizagem. Para isso é necessário criar diversas ações que se adaptem aos seus diferentes estilos, ritmos de aprendizagem e às suas necessidades e interesses particulares e que, ao mesmo tempo, representem um desafio real e alcançável. Importa acrescentar outros elementos a ter em conta quando se planificam as aulas: numa fase inicial deve-se explicar o objetivo da tarefa e a sua importância, tentando negociar com os alunos o processo

através do qual concretizarão a tarefa final, entrelaçar o início da aula com a aula anterior para rever conteúdos; criar um ambiente amistoso e senti-lo; expor as regras de forma clara e inequívoca sobre o que os alunos devem fazer; assegurar a estabilidade, a continuidade, o interesse e a flexibilização; personalizar o estímulo, estabelecendo um vínculo entre os estudantes e o estímulo (experiência pessoal); fazer mini-pausas para relaxar e fazer algo diferente; preparar o final da aula (rever o que foi dado; entregar trabalhos de casa; fazer planos para a próxima aula; marcar o trabalho de casa.) Não podemos esquecer que uma Unidade Didática pode-se considerar como se fosse uma espiral uma vez que haverá sempre algo a revisar e algo novo para aprender, não de forma separada mas sim de forma integradora.

2.4. Avaliação e Autoavaliação

Segundo Sonsoles Fernández, em *Tareas y Proyectos en Clase*, a avaliação e a autoavaliação, dentro de um projeto, são contínuas e finais. O que se valoriza é:

- a realização da tarefa final;
- a consecução das tarefas intermédias;
- o que se aprendeu a fazer com a língua (objetivos comunicativos);
- as palavras, formas, frases novas(conteúdos linguísticos);
- o que se sabe em relação a...(aspeto sociocultural);
- como se aprendeu (componente estratégica);
- o uso da língua alvo;
- os aspetos que se podem melhorar no processo e nos resultados;

As responsabilidades assumidas dentro do grupo-turma, as partilhas e contactos que se prevêm ao longo do projeto favorecem o conhecimento das dificuldades e dos progressos e a possibilidade de o reorientar, se necessário.

Durante o trabalho, valoriza-se também o desenvolvimento das diferentes destrezas e a realização das atividades que se propuseram para conseguir os objetivos do projeto.

Como avaliação final, ou parcial, os alunos, antes de mais, devem valorizar a consecução das tarefas; é importante prever bem o tempo para que este final não falhe, pela decepção que provocaria e a consequente diminuição na motivação para um próximo projeto.

A partir da consecução da tarefa, valoriza-se linguisticamente o resultado, para o qual se podem fornecer critérios de análise, como por exemplo:

- ☞ estás satisfeito(a) com...?
- ☞ que se poderia melhorar?
- ☞ percebe-se bem?
- ☞ pode-se publicar e/ou expor?

Para avaliar o processo, as sugestões podem ser do seguinte tipo:

- ☞ o que mais te interessou?
- ☞ o que fiz para aprender palavras novas?
- ☞ em que senti mais dificuldades?

A avaliação e autoavaliação do grau de interiorização dos objetivos deve estar de acordo com o trabalho desenvolvido e à medida que os alunos levam a cabo os diferentes conhecimentos que conduzirão à tarefa final e que dão lugar ao desabrochar da tarefa complexa. A avaliação é incorporada como fazendo parte do processo de aprendizagem: todas as tarefas que compõem a unidade oferecem a oportunidade de avaliar esse mesmo processo.

Conforme a opinião de Sheila Estaire(1999: 69-70), existem numerosas vantagens na aplicação desta aprendizagem:

- Facilita e enriquece o processo de aprendizagem ao fomentar a participação ativa dos alunos nas decisões relacionadas com a aula e a sua avaliação; bem como a responsabilização, a autonomia e a reflexão;
- Os alunos podem desenvolver a sua competência comunicativa num contexto semelhante ao real;
- Cria uma atmosfera e uma dinâmica na aula que ajuda a aprender a aprender;
- Rompe com a dicotomia mundo da aula/ mundo real, já que se considera a aula como parte integrante do “mundo real”;
- Impulsiona o protagonismo do aluno na aprendizagem e a sua motivação;

Acredito que esta aprendizagem conduz o aluno e o professor ao sucesso, pois um e outro trabalham para atingir uma mesma meta: o conhecimento.

3. Estratégias de comunicação - Interlíngua

As estratégias de comunicação desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento das capacidades e das práticas comunicativas dos estudantes de ELE.

Na produção oral regista-se a presença de fatores linguísticos inerentes ao falante da sua língua materna, daí a importância de refletir sobre a interlíngua.

A interlíngua caracteriza-se pela interferência da LM. Dependendo do modelo de performance a que o aluno estiver exposto, sua interlíngua apresentará maior ou menor grau de interferência. Se o modelo de performance da língua estrangeira não for autêntico, ou quase autêntico (discurso do professor) o aluno assimilará desvios que caracterizam a interlíngua, causando uma tendência maior à fossilização dos mesmos. As necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma frequente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada e dominada com *input* autêntico, terá como consequência uma interiorização prematura de formas de interlíngua, a fossilização dos desvios que a caracterizam. Deste modo, não é, de todo, simples conseguir, numa aula, evitar todas as interferências quer no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases quer nos planos idiomático e cultural. No entanto, esta interferência é um recurso estratégico, pelo qual o aluno resolve problemas a partir da LM.

Vários autores, como Tarone & Yule, consideram a competência estratégica como componente fundamental da competência comunicativa por ser definida como a habilidade de transmitir ou compreender com sucesso uma mensagem. Segundo as autoras, o domínio das habilidades estratégicas numa língua está relacionado com a habilidade de transmitir informações para um ouvinte e, de forma correcta, interpretar informações recebidas. Além disso, inclui o domínio das estratégias de comunicação usadas para lidar com problemas que podem aparecer durante a transmissão dessas informações. Assim, a competência estratégica estaria ligada diretamente às estratégias comunicativas, pois é essa competência que capacita os falantes de uma língua a organizarem seus enunciados de forma eficaz.

Acredito que é possível dotar os alunos de recursos/ estratégias antes de avaliar a sua competência de comunicação e, assim, reduzir tanto o filtro afetivo como as suas dificuldades linguísticas. O aluno de língua estrangeira demonstra competência linguística não por saber repetir as regras gramaticais mas sim por saber usá-las nas suas negociações de sentido nos processos de compreensão e produção oral (e escrita).

Pretendo que as atividades de aprendizagem ganhem autenticidade e reflitam os usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia, deixando apenas de cumprir o papel de tarefas escolares. As atividades para o desenvolvimento da fala devem garantir a preparação do aluno para lidar com as situações que vai enfrentar ao fazer uso da língua estrangeira em interações de comunicação autêntica. Elas devem combinar propósitos comunicativos significativos, estruturas gramaticais e formas lexicais apropriadas à modalidade oral, pronúncia inteligível e regras de uso adequadas às situações nas quais ocorre a interação em língua estrangeira.

Parte II – Desenvolvimento Prático do processo de ensino- aprendizagem

1. Contexto e caracterização da escola

A Escola deve o seu nome ao conhecido escritor do século XIX, Alexandre Herculano de Carvalho Araújo. Funciona num edifício construído na primeira metade do século XX, da autoria do arquitecto portuense Marques da Silva, em vias de ser classificado patrimonialmente. Situa-se na Avenida Camilo, freguesia do Bonfim, na cidade do Porto.

A Escola Secundária Alexandre Herculano tem sido, ao longo dos tempos, um estabelecimento de ensino de referência na zona oriental da cidade do Porto. Frequentada durante grande parte da sua existência por elevado número de alunos, registou um decréscimo da população estudantil, resultante de factores como a deslocação demográfica, o decréscimo da natalidade e a abertura de estabelecimentos de ensino similares nos concelhos limítrofes. No entanto, tem havido um esforço no sentido da inversão desta situação, em grande parte pela diversidade da oferta educativa e pela qualidade do seu corpo docente.

Actualmente, os alunos que frequentam esta Escola são oriundos da área urbana circundante, caracterizada por uma crescente degradação e abandono, ao nível do parque habitacional, com repercussões na desagregação social, económica e familiar das populações, e também de concelhos vizinhos, nomeadamente das freguesias do alto concelho de Gondomar.

Face ao que antes foi mencionado, verifica-se que uma parte significativa da população escolar provém de contextos socialmente vulneráveis. A sua socialização primária ocorreu em grupos familiares problemáticos, do ponto de vista das condições de existência material, cultural e simbólica, não lhes sendo possível incorporar saberes, valores e padrões de conduta consonantes com uma adaptação harmoniosa à escola.

O perfil social, económico e cultural dos alunos que hoje dão à Escola razão de ser, justifica a existência de uma oferta variada de cursos que engloba o ensino regular (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), os cursos integrados na iniciativa “Novas Oportunidades” (cursos profissionais, cursos de educação e formação e educação e formação de adultos) e, nos anos lectivos de 2009-2011, os anos terminais do Ensino Recorrente.

Nos últimos anos lectivos, como consequência do fenómeno da imigração, a escola tem vindo a acolher discentes das mais variadas nacionalidades (chineses, ucranianos, russos,

marroquinos, paquistaneses, brasileiros, angolanos e outros.), reflectindo, assim, a heterogeneidade demográfica verificada na comunidade envolvente.

Integrada no conjunto de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, no Ensino Secundário, providencia para que a estes discentes sejam disponibilizadas condições de inclusão e de equidade educativa, assegurando igualdade no acesso e nos resultados.

No que respeita ao corpo docente, a escola caracteriza-se por dispor de recursos humanos estáveis, uma vez que a maioria dos professores integra o quadro de nomeação definitiva e apresenta um percurso de experiência profissional com mais de vinte anos de exercício. No ano lectivo de 2011/12 conta com 192 elementos, 133 do quadro de nomeação definitiva e 59 contratados. O corpo docente é motivado e implicado na vida da Escola, concebendo e aplicando, pela participação activa nas diversas estruturas organizacionais do estabelecimento de ensino, múltiplas estratégias e actividades, tendo em vista a formação integral dos alunos.

No que respeita ao pessoal não docente, a Escola conta com 13 assistentes técnicos e 27 assistentes operacionais. O corpo não docente é ainda insuficiente para fazer face às necessidades dos serviços, o que concorre para a existência de alguns constrangimentos no desenvolvimento das suas funções profissionais.

2. Caracterização da turma

A turma é composta por vinte e dois alunos (treze raparigas e nove rapazes) com a idade média de dezoito anos. Quinze alunos frequentam a mesma turma desde o início do ensino secundário, seis alunos são repetentes, e duas alunas frequentam esta escola pela primeira vez. Frequentaram o ensino pré-escolar doze alunos. Menos de metade da turma estuda sempre, os restantes não gostam de estudar e quando o fazem é por obrigação. A maioria gosta de frequentar esta escola. Os que não gostam justificam-no com a falta de condições de trabalho. Beneficiam do SASE seis alunos. Quanto ao aproveitamento escolar, seis alunos transitaram de ano com uma negativa, e cinco alunos, com duas negativas, e os restantes, nenhuma negativa. Cinco alunos foram punidos com faltas disciplinares. À exceção de dois alunos, a turma pretende prosseguir os seus estudos no ensino superior.

Os alunos manifestaram a sua preferência, em primeiro lugar, pela disciplina de espanhol, seguindo-se as disciplinas de história e português. Para alguns alunos, as disciplinas menos apreciadas são português, história e educação física. O tipo de actividades que preferem nas aulas são, por ordem decrescente, trabalho de grupo, exploração de material audiovisual e interação

professor-aluno. Referem como atividades extracurriculares em que gostariam de participar a dança e a fotografia.

Os fatores que, segundo os alunos, mais contribuem para o insucesso escolar são, por ordem decrescente, desinteresse pela disciplina, falta de hábitos de estudo, indisciplina na sala de aula, falta de atenção/concentração e esquecimento rápido do que foi tratado.

Os tempos livres são ocupados em visionamento de séries de televisão, em jogos de basquetebol e futebol, em leituras de romances e audição de música.

Quanto à caracterização do agregado familiar, sete alunos têm família monoparental, treze alunos, biparental e apenas cinco declaram ter irmãos. Um aluno órfão vive com a tia e um aluno angolano vive com a avó. Quanto às habilitações literárias dos pais, oito têm o 1º ciclo do ensino básico, catorze, o 2º ciclo do ensino básico, e sete, o ensino secundário. A média de idade dos pais dos alunos oscila entre os trinta e sete anos e os setenta anos. Quanto à situação profissional, três estão desempregados, e quatro, reformados, e os restantes têm a sua situação profissional normalizada. Oito alunos são os seus próprios encarregados de educação, doze têm os pais por encarregados de educação, um, avó e outro, tia. Três alunos apresentam problemas visuais e dois alunos dizem dormir seis horas, o que poderá prejudicar o seu aproveitamento.

3. Planificação de actividades realizadas nas aulas para o treino da expressão oral

No que se refere à Unidade Didática em geral, especificamente os objetivos, tive sempre em conta, em primeiro lugar, que tipo de capacidades gostaria que os alunos alcançassem no final da Unidade e que tipo de destrezas desejaria que desenvolvessem.

Procedi à seleção de um conjunto de atividades, de conteúdos e de propostas de avaliação, tendo permanentemente em conta a possibilidade de concretização.

Pensei na aprendizagem de conceitos e atitudes, tendo como objetivo principal, ajudá-los a construir significados num contexto específico sócio cultural, nunca esquecendo as palavras de Amparo Escamilla:

“(…) la mejor manera para formar al alumno es prepararle para que pueda construir significados en contextos socioculturales diversos (...) y la única posibilidad de conseguirlo será estableciendo como meta prioritaria de nuestro trabajo el desarrollo de capacidades.”(Escamilla 1999:)

Tive que ter em conta o grau de dificuldade de cada conteúdo e objetivo escolhidos, pois não pretendia introduzir conteúdos que os alunos não consolidaram e objetivos que podiam não se concretizar. Para isso, foi necessário adequar a Unidade Didática às necessidades dos alunos com a finalidade de atingir a camada “distância ótima”, isto é não estabelecer objetivos nem excessivamente complexos nem excessivamente simples.

Para concretizar os objetivos, os alunos terão que desenvolver conceitos, procedimentos e manifestar determinadas atitudes. Para que a aprendizagem se concretizasse, selecionei todos os materiais tendo em conta: a tipologia, a duração, a complexidade e a diversidade, uma vez que os alunos têm estilos de aprendizagem diversos e procurei, assim, contemplar, sempre que possível, os diferentes estilos.

Utilizei materiais autênticos: o programa radiofónico, as biografias, os vídeos, as canções, artigos de jornais, nomeadamente de *El País*, *tebeos*, imagens, pinturas, quadros, mapas, jogos, trailers de filmes, etc para produzir um *input* espontâneo e desenvolver melhor as micro destrezas de análise e de síntese, tendo em consideração que todas as destrezas que utilizamos devem ser trasladadas para a língua meta e que, para além disso, os alunos têm um conjunto de dados sociais, linguísticos e outros, de acordo com os quais vão interpretar o que lêem, vêem e escutam. Assim que um texto, seja oral ou escrito será sempre interpretado com os esquemas mentais dos alunos.

As aulas que me propus planificar, bem como as Unidades Didáticas, baseiam-se no Método por Tarefas. Acredito que este método desenvolve, de forma coerente e concreta, o que se pretende da aprendizagem: a realização de atos que demonstrem que os alunos utilizaram a língua e, por conseguinte, novos conteúdos. Este método aspira a que os alunos tenham que realizar tarefas possibilitadoras partindo da interação, as quais, unidas e com uma função específica, constituirão as partes indispensáveis que dão, gradualmente, forma à tarefa final.

“El trabajo en el aula de lenguas extranjeras mediante tareas está estrechamente vinculado con otros campos tales como el desarrollo de los alumnos hacia un aprendizaje más consciente, responsable y autónomo, y crea nuevas necesidades en relación con la participación activa de los alumnos en el desarrollo de conjuntos o secuencias de tareas, o unidades didácticas y su evaluación.”(Estaire, S. 1994: 54)

O meu papel no decorrer das aulas, e seguindo a metodologia do Método Comunicativo, foi de um mero facilitador da aprendizagem. Neste método pretende-se dar prioridade ao uso da língua, estando a gramática ao serviço da comunicação.

As tarefas que planifiquei e que pus em prática, desenrolaram-se de forma que os alunos se sentiram agentes autónomos no processo da aprendizagem; as tarefas foram-se desenvolvendo progressivamente aumentando o nível de dificuldade e envolvimento por parte dos alunos, com o propósito de favorecer o ensino e motivar os alunos para uma aprendizagem consciente e progressiva.

A planificação da expressão oral é um valiosíssimo caminho para dominar e fixar uma língua estrangeira de maneira criativa, sempre sobre uma base funcional, gramatical e léxica, e não esquecendo nunca o contexto da realidade que o rodeia. O docente monitoriza e supervisiona o trabalho dos alunos, esclarecendo dúvidas ou intervindo quando seja solicitado.

Segue-se a planificação de algumas tarefas que considero experiências válidas e, com as quais, aprendi bastante e que me ajudaram a ter uma visão bem mais abrangente e integradora do processo ensino aprendizagem.

Tarefa 1

Contenidos: Personalidades hispanohablantes (biografías)

Los usos del pretérito indefinido de indicativo

O objetivo era que os alunos fossem capazes de apresentar oralmente uma personalidade hispânica da sua preferência. Para isso, procedeu-se à realização de tarefas possibilitadoras:

- ☞ Pergunta-se aos alunos que personalidades hispânicas conhecem;
- ☞ Apresentam-se imagens de personalidades hispânicas (Alexandro Amenábar, Isabel Allende, Diego Maradona, Miguel Cervantes, Gabriel Garcia Marquez Carolina Herrera, Rigoberta Menchú), as quais terão que descobrir através de perguntas ou, então, revelar alguns dados sobre elas;
- ☞ Audição de um fragmento de um programa de rádio sobre a vida de Isabel Allende;
- ☞ Ficha de Trabalho com a biografia de Rigoberta Menchú, na qual teriam que ordenar os parágrafos; (Anexo 1)
- ☞ Através dos verbos presentes na biografia anterior, breve revisão do Pretérito Indefinido; (Anexos 2 e 3)
- ☞ Em grupo, pede-se aos alunos que escolham uma personalidade hispânica ao seu gosto e que estruturam a sua biografia que apresentarão oralmente no final.

Tarefa 2

Contenidos: Cómo describir a alguien

Cómo expresar opinión

Uso de expresiones idiomáticas

O objetivo era que os alunos participassem num debate cujo tema seria a amizade, durante o qual deveriam expressar as suas opiniões através das fórmulas de opinião estudadas bem como utilizando as expressões idiomáticas. Para que esse propósito fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- ☞ Realiza-se uma chuva de ideias acerca das características psicológicas dos alunos, feita por eles; no quadro dividem-se essas características em duas colunas: qualidades e defeitos.
- ☞ Os grupos são formados usando características pessoais e suas definições.
- ☞ Os alunos escolhem uma outra característica e definem-na;
- ☞ Grupos formados, a uns distribuem-se cartões com expressões idiomáticas sobre o carácter e a outros cartões com a explicação de cada expressão: os alunos tentam descobrir a que definição corresponde cada expressão idiomática;
- ☞ Os alunos apresentam oralmente um companheiro descrevendo-o psicologicamente usando as expressões idiomáticas;
- ☞ Seguidamente, visionam um vídeo sem som para inferir o tema da amizade e ouvem uma canção sobre o mesmo tema “ la Amistad” de Laura Pausini;
- ☞ É elaborado um campo léxico sobre a amizade e, posteriormente, é-lhes proposto um debate sobre o tema, em que terão que expressar opinião e usar as expressões idiomáticas;
- ☞ Antes de iniciar o debate faz-se uma revisão das fórmulas utilizadas para expressar a opinião e distribui-se uma ficha informativa com essas mesmas fórmulas.

NOTA: O debate é uma atividade onde o aluno tem um papel ativo e significativo. Mobiliza as destrezas de compreensão auditiva, escrita e, sobretudo, a expressão oral. O docente é o mediador, facilita aos estudantes oportunidades para se exprimirem, pode orientar e estimular mas nunca superar a responsabilidade dos estudantes como participantes.

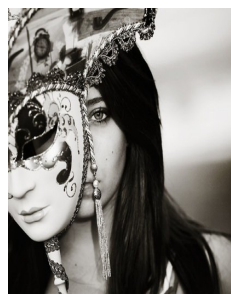
Tarefa 3

Contenidos: *Como expresar probabilidad/duda y sentimientos*

Algunos usos del presente de subjuntivo

O objetivo era que os alunos construíssem uma dedicatória a um amigo (imaginário ou não), na qual usariam os conteúdos trabalhados na aula: vocabulário sobre a amizade e as expressões de dúvida e probabilidade com o *Presente de Subjuntivo*. Para que esse desígnio fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- ☞ Após feita a ponte com a aula anterior, cujo trabalho de casa era a construção de um pequeno texto sobre a amizade, pergunta-se-lhes se nunca se sentiram desiludidos com um amigo, deparando-se, eventualmente, com a falsidade.
- ☞ Apresentam-se algumas imagens para que as observem e opinem sobre elas (Imagens com máscaras e outras com o reflexo no espelho que não corresponde à realidade); Exemplos:



- ☞ Elegem uma das imagens e explicam a razão da sua opção;
- ☞ Formam-se grupos usando cartões com campos léxicos de palavras relacionadas com a amizade; (Exemplo: Amistad: Confraternizar; Aprecio; Devoción; Amor; Compañerismo; Lealtad.)
- ☞ Realizam uma leitura silenciosa de um texto extraído do jornal *El Pais* relacionado com sentimentos e máscaras; (Anexo 4)
- ☞ Exploram-se as principais ideias do texto oralmente;
- ☞ É-lhes proposto o visionamento de dois vídeos sobre o valor da amizade; (1º video “ El hombre de la máscara de hierro” ⁶ / 2º video “El conde de Montecristo”⁷ en contrapunto al vídeo anterior

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=FkM4d3gA9j8&NR=1>

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=C99NVOgsF6g&feature=related>

- ☞ Os alunos debatem oralmente o tipo de relação que existe entre as duas situações apresentadas e em que diferem;
- ☞ Colocam-se algumas questões sobre os vídeos usando algumas expressões de dúvida e probabilidade; registam-se no quadro essas e outras expressões;
- ☞ É-lhes pedido que através dessas expressões indiquem as razões das diferentes atitudes das personagens;
- ☞ Fornece-se uma ficha informativas expressões já referidas e com uma breve revisão do *Presente de Subjuntivo*; (Anexo 5)
- ☞ Propõe-se a já mencionada tarefa final:

Tarea Final

Concurso: Como mirarse al espejo

La verdadera amistad se construye a través de la búsqueda de un poquito de ti en la otra persona y viceversa. En ese camino de conocimiento se hacen los buenos amigos y se cultiva la amistad: un proceso sin fin, pues nunca terminará de descubrir cosas nuevas. Disfruta día a día cuidando a tus amigos y benefíciate de este enriquecedor proceso.

Para que nunca te olvides de tus amigos y para que les expreses lo que sientes, tus deseos, tus dudas, tus opiniones, escribe a uno de ellos un pequeño texto o dedicatoria y preséntalo oralmente.

(Los textos y/o poemas serán elegidos, por un jurado de profesores, para posterior publicación en el periódico de tu escuela y/o exhibición en la vitrina de Español)

Tarefa 4

Contenidos: La violencia de género

Cómo expresar la condición con subjuntivo

O objetivo era que os alunos escrevessem uma notícia ou fizessem o relato oral de uma curta-metragem sobre o tema onde deveriam expressar a condição com *Subjuntivo* e o vocabulário adequado ao tema. Para que esse intento fosse logrado realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- ☞ Através da audição de uma canção, “ Si yo fuera mujer” de Patxi Andion, os alunos são convidados a deduzir o tema da aula;
- ☞ Os alunos completam a ficha de trabalho que contem a canção incompleta;
- ☞ Realiza-se uma chuva de ideias com o vocabulário relacionado com o tema;
- ☞ Chama-se a atenção para os tempos verbais utilizados com as orações condicionais na canção;
- ☞ Após a sua identificação, faz-se uma breve revisão das orações condicionais com *Subjuntivo (Si + Imperfecto de Subjuntivo- Condicional)* para expressar a condição provável;
- ☞ Fornece-se uma ficha de trabalho com um artigo do jornal *El País* no qual os parágrafos estão desordenados; (Anexo 6)
- ☞ Depois de ordenados os parágrafos, a notícia é lida expressivamente pelos alunos;
- ☞ Os alunos comentam oralmente as ideias principais do texto;
- ☞ Procede-se ao visionamento de cinco *cortos* (de um minuto cada um) sobre o tema em questão;

*1er video “Sin pensarlo dos veces”*⁸

*2º video “Vive o muere”*⁹

*3er video “Sin razón”*¹⁰

*4º video “Nunca es tarde para hacerte valer”*¹¹

*5º video “Bajo la máscara”*¹²

- ☞ Comentam-se oralmente as curtas-metragens e os alunos terão que opinar sobre cada uma usando as estruturas condicionais; (“*Si yo fuera...*”, “*Si yo conociera...*”, “*Si yo viviera...*”, “*Si yo supiera...*” e outras estruturas semelhantes.);
- ☞ Propõe-se aos alunos uma tarefa final: ou escrever uma notícia sobre uma das curtas-metragens; ou escolher uma delas para fazer o relato oral e comentário final, usando os conteúdos léxicos e linguísticos estudados.

⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=RGjM8h3-dZU>
⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=SndmKXvB4Ik>
¹⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=yTBAwz4kiOE>
¹¹ <http://www.youtube.com/watch?v=SVnZy3MYGHc>
¹² http://www.youtube.com/watch?v=c_4-WNLAd88

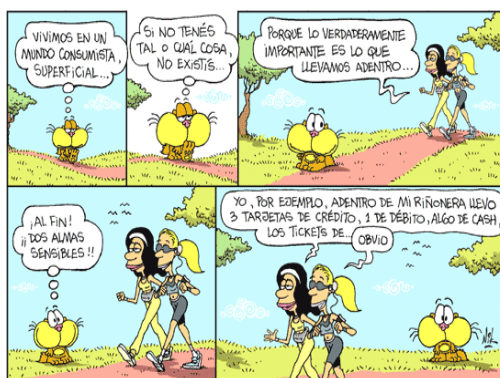
Tarefa 5

Contenidos: El consumismo

Cómo expresar acuerdo y desacuerdo

O objetivo era que os alunos participassem num debate cujo tema seria o consumismo, durante o qual deveriam expressar as suas opiniões através das expressões de acordo e/ou desacordo bem como utilizando o vocabulário relativo ao tema. Para que esse propósito fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- Com a finalidade de deduzirem o tema da aula, projeta-se um *tebeo* e um *comic*;



- Pede-se aos alunos que opinem sobre o que se projetou, exprimindo acordo e/ou desacordo;
- Entrega-se uma ficha informativa com as expressões acima referidas (revisão); (Anexo 7)
- Apresenta-se um quadro sobre os hábitos de consumo dos espanhóis;



Hábitos de consumo de los españoles

¿Qué piensa comprar en los próximos 12 meses?

(Según prioridades)

1. Ropa -----	87,0%
2. Complementos del hogar-----	57,0%
3. Viajes-----	51,3%
4. Equipamiento para deporte-----	33,8%
5. Muebles-----	26,4%
6. Informática-----	23,9%
7. Electrodomésticos-----	16,5%
8. Telefonía móvil-----	15,5%



- ☞ Oralmente, os alunos contrastam os hábitos consumistas portugueses com os dos espanhóis;
- ☞ Formam-se grupos através de um jogo que consistiu em associar imagens às suas definições (reforço léxico);
- ☞ Distribui-se um texto de Angeles Caso incompleto; (Anexo 8)
- ☞ Os alunos terão que o completar com as palavras que faltam mediante a leitura da definição;
- ☞ Procede-se à audição de uma canção de Pedro Guerra sobre o tema, “ Consumir”;
- ☞ Os alunos identificam a opinião do cantor e os versos que a comprovam;
- ☞ Pede-se que dêem um título à canção e que escrevam uma estrofe, hipoteticamente para acrescentar a essa canção, usando o vocabulário estudado;
- ☞ Como tarefa final, propõe-se aos alunos um debate sobre o consumismo utilizando as expressões de acordo e desacordo.

Tarefa 6

Contenidos: El consumismo

Cómo persuadir, influir

O objetivo era que os alunos participassem num concurso publicitário tentando persuadir os colegas a comprar o produto que lhes correspondesse utilizando os princípios e estratégias publicitários estudados na aula. Para que esse propósito fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- ☞ Apresentação do vídeo ” *Comprar, tirar, comprar*” sobre la obsolescencia programada;¹³
- ☞ Oralmente, os alunos comentam o vídeo e discutem as ideias principais;
- ☞ Distribui-se uma imagem (diferente para cada grupo) para que os alunos escrevam um pequeno texto sobre o consumismo relacionado com a imagem correspondente; (Anexo 9)
- ☞ Oralmente, os alunos apresentam o seu texto e inicia-se um pequeno debate sobre as causas do consumismo exagerado;

¹³

<http://www.youtube.com/watch?v=TUALXSZL2ww>

- ☞ Visionamento de um vídeo de um anúncio publicitário de Coca-cola (*Coca cola para todos*);
- ☞ A partir do vídeo os alunos são levados a concluir quais os princípios e estratégias da publicidade;
- ☞ Distribuem-se pelos grupos imagens que representam quadros pictóricos importantes onde, de forma explícita, aparecem logótipos de publicidade actual; (Anexo 11)
- ☞ Os alunos terão que criar um slogan publicitário e, oralmente, aplicar os princípios e estratégias publicitários de forma a tentar *vender* o seu produto aos presentes.
- ☞ Ganha o grupo que conseguir persuadir mais os colegas e que *venda* mais.

Tarefa 7

Contenidos: Actividades de ocio: el arte

Cómo expresar hipótesis

O objetivo era que os alunos descrevessem um quadro, usando o vocabulário estudado e as expressões para indicar hipótese. Para que esse propósito fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas possibilitadoras:

- ☞ Os alunos deduzem o tema da aula através de uma canção que completarão: “Ócio” de Traidores;
- ☞ Realiza-se uma chuva de ideias com o vocabulário relacionado com o tema: *salir con los amigos; ir al cine, al teatro, al museo; bailar, leer, practicar deporte, ver la tele, jugar videojuegos, escuchar música, ir de compras, montar en bici, asistir a un concierto,...*
- ☞ São projetadas duas imagens de museus (*el Prado y el Reina Sofía*), questiona-se sobre o seu conhecimento sobre estes ou outros museus e se é habitual visitá-los.
- ☞ Oralmente os alunos apresentam os seus argumentos contra e a favor;
- ☞ Em pares, os alunos lêem um texto sobre o Google Art Project; (Anexo 12)
- ☞ A partir deste texto introduzem-se as expressões “*Yo que tú*” y “*Si yo fuera tú*” + *Condicional*;
- ☞ Faz-se uma revisão do Condicional para exprimir hipótese;

- ☞ Apresenta-se um Power-Point sobre *El Arte* para informar os alunos sobre os diferentes estilos de pintura y para ensinar e ampliar o léxico relativo ao tema;
- ☞ Formam-se grupos e distribui-se a cada um puzzle de quadros famosos de pintores hispanos (Francisco de Goya, *Salvador Dali*, *Joan Miró*, *Pablo Picasso*, *Diego Velásquez*, Frida Kahlo) para que os construam; (Anexo 12)
- ☞ Entrega-se uma ficha com as orientações para a tarefa final: descrição oral do quadro que lhes foi distribuído e que apresentarão aos colegas oralmente. (Anexo 13)

Tarefa 8

Contenidos: Actividades de ocio: el cine

Los usos de Pretérito Indefinido (repaso)

O objetivo era que os alunos participassem num concurso cujo tema seria o cinema, durante o qual deveriam expressar as suas opiniões através do vocabulário específico do cinema estudado e do *Pretérito Indefinido*. Para que esse propósito fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- ☞ Projetam-se vários cartazes de filmes espanhóis (*El secreto de tus ojos*, *Todo sobre mi madre*, *Mar Adentro*, *La Lengua de las Mariposas*, *Volver*, *El Laberinto del Fauno*) e procede-se a um curto diálogo sobre eles; (Anexo 14)
- ☞ Entrega-se uma ficha de trabalho com as sinopses dos filmes que os alunos farão corresponder aos cartazes exibidos; (Anexo 14)
- ☞ Faz-se uma revisão do vocabulário referente ao cinema através de um jogo com cartões (imagens e definições; exemplo: *Asiento de buena visibilidad en la planta baja de los cines o teatros*. (definição) – *Butaca* (imagem)
- ☞ Projeta-se o cartaz do filme *Celda 211* e explora-se a imagem, colocando algumas questões que servirão como introdução à história do filme.
- ☞ Projeta-se o trailer do filme e, oralmente, procede-se à confirmação da história real numa primeira audição;
- ☞ Distribuição de uma ficha de trabalho com uma lista de frases desordenadas, no *Pretérito Indefinido*, correspondentes à história e que os alunos terão que ordenar, após um segundo visionamento do trailer, organizando o conteúdo para desenvolver a compreensão global da história; (Anexo 15)

- ☞ Os alunos identificam o tempo verbal utilizado nas frases e revê-se o seu uso;
- ☞ Distribui-se a segunda parte da ficha de trabalho e pede-se aos alunos que preencham os espaços para comprovar o que tinham inferido anteriormente; (Anexo 15)
- ☞ Os alunos, para praticar o tempo verbal, constroem frases sobre o trailer ;
- ☞ Agrupam-se os alunos em grupos de três ou quatro para a realização da tarefa final: Apresentação oral sobre um filme que tenham visto anteriormente, selecionando o vocabulário estudado e o *Pretérito Indefenido*. Os outros grupos tentam adivinhar de que filme se trata;
- ☞ Ganhará o grupo que acertar no maior número de filmes expostos;

Tarefa 9

Contenidos: Internet: las redes sociales

Cómo expresar evolución o cambio.

Estructuras comparativas.

O objetivo era que os alunos escrevessem um artigo para um blog subordinado ao tema “¿Son las redes sociales una moda, una tendencia o una revolución ¿” através das estruturas comparativas estudadas servindo-se do vocabulário específico das redes sociais e Internet. Para que esse intento fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- ☞ Os alunos deduzem o tema da aula através da audição de uma canção:” Atrapados en la red” (Tam Tam Go)
- ☞ Entrega-se uma ficha de trabalho com a canção incompleta para que, Numa segunda audição, a completem;
- ☞ Realiza-se uma chuva de ideias com o vocabulário relacionado com o tema;
- ☞ Formam-se grupos usando outro vocabulário relacionado com o tema e suas definições através de cartões;
- ☞ Apresentam-se algumas imagens sobre as redes sociais que os alunos comentam oralmente;
- ☞ Apresentam-se dois mapas sobre a evolução e a mudança nas redes sociais (*World Map of Social Networks*);
- ☞ Os alunos comentam os dados apresentados usando as estruturas comparativas (revisão);
- ☞ Os alunos visionam um vídeo intitulado “ El uso de las redes sociales en España” sobre a evolução das redes sociais em Espanha, o seu uso e poder;

- ☞ Pede-se aos alunos que escrevam três frases, comparando estes dados com o seu conhecimento sobre os dados portugueses (eles próprios) usando as estruturas comparativas;
- ☞ Propõe-se aos alunos a tarefa final: escrever um pequeno artigo de opinião para um blog a partir do título: “¿Son las redes sociales una moda, una tendencia o una revolución ¿”. Devem utilizar os conteúdos léxicos e linguísticos estudados.
- ☞ Quando acabarem, partilham os seus artigos com os colegas, expondo-os oralmente.

NOTA: A tarefa final poderia ter sido a participação num programa de televisão, onde cada grupo desempenharia papéis distintos: o apresentador, o defensor das redes sociais como uma moda, um outro defendendo-as como uma tendência e, finalmente, um outro advogando-as como uma revolução.

Tarefa 10

Contenidos: *Las redes sociales*

El marketing online

Cómo expresar opinión y valorar

O objetivo era que os alunos participassem num debate cujo tema seria: *El Marketing online: Ventajas y inconvenientes*, durante o qual devem expressar as suas opiniões e o vocabulário específico estudado. Para que esse desígnio fosse atingido realizaram-se as seguintes tarefas intermédias:

- ☞ Pede-se aos alunos que recordem o vídeo da última aula para relacionar as repercussões das redes sociais para a comercialização de produtos, para as marcas.
- ☞ Apresentam-se alguns dados;
- ☞ Apresentam-se vários *tebeos* para que os comentem e os relacionem com os dados anteriores; (Anexo 17)

- ☞ Formam-se grupos (os mesmos da aula anterior);
- ☞ Entrega-se-lhes um *tebeo* por grupo e uma lista de vocabulário que deverão utilizar obrigatoriamente para o comentário escrito do problema levantado pelo *tebeo* que possuem; terão que relacionar os *tebeos* com as redes sociais no que concerne o marketing;
- ☞ Os alunos visionam um vídeo sobre a vida do mundo *online*.¹⁴ Os alunos comentam o que viram e exprimem a sua opinião;
- ☞ Pede-se aos alunos que pensem em três vantagens e três inconvenientes deste tipo de marketing.
- ☞ Agrupam-se os alunos em grupos de três ou quatro para a realização da tarefa final: Cada grupo elege um porta-voz para um debate sobre o tema: ***El Marketing online: ventajas y inconvenientes***. Cada grupo terá que desempenhar um papel: o vendedor de comércio tradicional, o vendedor através da Internet, o comprador online e o comprador de comercio tradicional.

NOTA: No final de cada Tarefa os alunos procederão à sua autoavaliação através do preenchimento de uma ficha a fim de refletirem sobre a consolidação e aquisição de conteúdos. À laia de exemplo, anexo uma dessas fichas. (Anexo 18)

4. Conclusão

Creio que ao longo da realização de todas estas tarefas possibilitadoras, os alunos foram munidos dos “instrumentos” necessários à realização da tarefa final oral. Antecipadamente (no início de cada uma destas aulas), os alunos sabiam qual era a tarefa e a realização das tarefas intermédias, contribuiu, de forma inequívoca, para a planificação do discurso e conseqüente resultado final. Na realidade, os alunos não revelaram dificuldade em planificar a apresentação oral e quando o fizeram não revelaram qualquer indício de constrangimento.

¹⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=UE-LcKw1OgI>

Os fatores socio-afetivos, incluindo o interesse e a atitude perante a língua-meta, têm um papel primordial na aprendizagem dos conteúdos. Por isso, é muito importante dar retroalimentação aos alunos, o que sempre fiz oportunamente.

O objetivo que pretendi atingir foi que os alunos adquirissem e consolidassem os conhecimentos próximos da realidade, assim com estivessem cada vez mais motivados para a aprendizagem da língua espanhola.

A descoberta e a partilha constituíram o leme através do qual a aprendizagem e a autonomia foram sendo conduzidas a bom porto.

Creio que é preciso ser para aprender. Os alunos precisam de sentir que podem ser eles próprios na sala de aula, que as suas limitações são contempladas, pois, só assim poderão aprender. É preciso ensinar os alunos a equilibrarem o ser e o estar com o objectivo de encontrarem o seu caminho na aprendizagem e, neste caso específico, na planificação do discurso oral.

Parte III – Notas Finais

Após perceber que a oralidade na sala de aula é menos prestigiada do que a escrita ou o funcionamento da língua, propus-me trabalhar este tema, não só para saber mais sobre ele, como professora em formação, mas também para encontrar algumas estratégias para o treino do oral em sala de aula. Estas estratégias surgem através da explicação do que é a oralidade e da demonstração da sua crescente importância na formação de cidadãos que vão viver e desenvolver a nossa sociedade futura e são os nossos alunos presentes, por isso têm de ter a melhor preparação possível para serem cidadãos completos e realizados.

Durante muito tempo, a oralidade foi muito importante, ao ponto de haver uma disciplina só para treinar esta competência, mas, com o passar dos anos, ela foi perdendo relevância ficando, por vezes, esquecida e, sendo muito pouco trabalhada em sala de aula.

No entanto, pela minha análise do Programa de Espanhol, a oralidade já começa, novamente, a fazer parte dos mesmos com uma posição mais interventiva numa sala de aula do que a que tinha anteriormente.

É essencial que os nossos alunos saiam da escola a saber falar a Língua Espanhola como se de nativos se tratasse. Esta necessidade de perfeição traduz as vontades que temos de comunicar com o outro, de contactar com outras nações e, assim, nunca estarmos isolados.

Para que este isolamento não seja possível, os alunos têm de se preparar para um futuro cada vez mais complexo e competitivo, onde a postura e a comunicação são fundamentais. Se o jovem tiver uma entrevista de emprego, para além do seu curriculum vitae, a sua postura e comunicação serão avaliadas, ou se tiver de apresentar um produto ou ideia será a comunicação oral o meio principal de conseguir adesão.

Neste sentido, é urgente que os alunos adquiram as competências para o domínio do uso oral, que comporta regras específicas e é na aplicação deste tipo de géneros discursivos que os alunos sentem mais dificuldades.

Ao longo do ano lectivo 2011/2012, e após contactar com a realidade de uma sala de aula, com os programas, com os alunos e as suas dificuldades, deparei-me com aulas em que a prática da oralidade tinha um lugar essencial. Por isso, pensei dar continuidade a esta causa para as minhas aulas, e realizei actividades com os alunos para que pudessem praticar, também, a oralidade.

Para além de todas estas considerações, depreendo que a escola não cria situações para que os alunos usufruam do treino do oral formal em contexto pedagógico, por isso urge uma intervenção didáctica para o ensino desta competência. Esta intervenção terá de conduzir os alunos

para que estes aprofundem o conhecimento que já têm e, reflectam sobre o mesmo. E serão os professores que devem conduzir os alunos, ajudando-os a verbalizar o conhecimento que vão adquirindo, organizando-o coerentemente.

Assim, o professor já não ocupa o papel principal da aprendizagem, mas deve ser um criador de possibilidades e situações para que os alunos sejam autónomos ao longo do seu processo educativo. Neste contexto, o professor deve evitar que o discurso seja centrado em si mesmo, afastando a metodologia de uma aula meramente expositiva, em que o professor debita os conteúdos e o aluno se limita a ouvir e escrever, não tendo, assim, qualquer papel na aprendizagem.

Este texto é uma nova etapa num caminho que leva a uma meta muito especial: trazer para a sala de aula actividades para que os alunos possam praticar a expressão oral .

Este domínio do falar é possível, se os alunos e os professores dedicarem mais do seu tempo pesquisando, analisando e praticando a oralidade com actividades que lhes possam proporcionar esta aprendizagem por inteiro.

Esta reflexão sobre alguns momentos da minha experiência profissional pretende permitir alargar os horizontes de trabalho para alterar o estado do treino do oral nas escolas portuguesas,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⇒ **AVENDAÑO, F.** (2007): *Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno*. Disponível em: web.http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/20_aveda%C3%B1o_st.pdf. Última consulta: 17 Agosto 2012
- ⇒ **CASSANY, D. LUNA, M. & SANZ, G.** (1998): *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Graó.
- ⇒ **CIVALLERO, E.** (2009): *Oralidad: la palabra hablada*, Blog tradición oral. Disponível em: web.<http://tradicional.blogsot.com/2007/09oralidad-la-palabra-hablada.html>. Última consulta: 15 Agosto 2012
- ⇒ **CHARLES, R. WILLIAME, C.** (2002) : *La communication orale*, Paris, Nathan.
- ⇒ **CROS, A; VILÁ** (2003): *Os usos formais da língua oral e o seu ensino*; in Carlos Lomas (Org.), *O valor das palavras*, 1ª edição, Porto:ASA.
- ⇒ **DIAS, REINILDES** (2005): *Língua Estrangeira, Ensino Fundamental e Médio*, Minas Gerais.
- ⇒ **DICIONÁRIO ONLINE**. Disponível em: web. <http://www.dicio.com.br/educar/> . Última consulta em 10-08-2012.
- ⇒ **DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B.** (2002) : *Pour un enseignement de l'oral*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 3ª Ed.
- ⇒ **ESCAMILLA, AMPARO.** (1995): *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Madrid: Edelvives.
- ⇒ **ESTAIRE, SHEILA.** (2009): *El Aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. (capítulo 4) Madrid: Edinumen
- ⇒ **ESTAIRE, SHEILA.** (2007): *La Enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificaciones de unidades didácticas*. Disponível em: web. <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>. Última consulta em 12-08-2012.
- ⇒ **FERNÁNDEZ, SONSOLES** (Coord.)(2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.
- ⇒ **GARCIA-DEBANC, C. DELCAMBRE I.** (2002): *Enseigner l'oral, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* (nº 24/25 nouvelle série).
- ⇒ **GARCÍA SANTA-CECILIA, ÁLVARO** (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Libros.

- ⇒ **GONDIM, M. L. S. F.** (2008): *Um novo olhar sobre a compreensão oral. Os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa*, Brasília, Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Disponível em: web. <http://repositório.bce.unb.br>. Última consulta: 24.08.2012
- ⇒ **MELLO, M. D.** (2009): *Estudo sobre o processo de desenvolvimento da compreensão oral nas aulas*. Disponível em em: web. <http://www.ic-ufu.org>. Última consulta em 05-09-2012
- ⇒ **MURO, ALEXANDRA ÁLVAREZ**, (2001) *Análisis De La Oralidad: Una Poética Del Habla Cotidiana*. Madrid. Disponível em: web. <http://elies.rediris.es/elies15/cap11.html>. Última consulta em 07-08-2012
- ⇒ **PINILLA GÓMEZ, R.** (2001): *Estrategias de comunicación: una revisión cronológica del término*. Forma 1, 71-94 p.
- ⇒ **PINILLA GÓMEZ, R.** (2001): *La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación.*, Universidad Rey Juan Carlos. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, 2007: 89-96 p.*
- ⇒ **PINILLA GÓMEZ, R.** (2001): *Recursos comunicativos en las conversaciones, Hablante nativo (HN) / Hablante No Nativo (HNN)*. Universidad Complutense de Madrid.
- ⇒ **POLACZEC, M.** (2003): *Compreensão oral em Língua Estrangeira: aspectos psicolinguísticos, factores fonético - fonológicos e questões de Ensino – Aprendizagem*, São Paulo, Pontifícia Universidade de São Paulo, Disponível em: web. <http://www4.pucsp.br>. Última consulta em 12-09-2012
- ⇒ **PROJETO EDUCATIVO ESAH**. Disponível em: web. http://www.esaherculano.com/pt/documentos-orientadores/cat_view/38-referentes-internos. Última consulta em 13-09-2012
- ⇒ **QUADRO EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS** (2001). *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições Asa. Disponível em: web. <http://www.dgicd.min-edu.pt>. Última consulta em 12-09-2012

- ⇒ **TARONE, E., & YULE, G.** (1987): *Communication strategies in east-west interaction*. In L.E. Smith. (Ed.). *Discourse across cultures: Strategies in world English*, 49-65 pp. Hertfordshire, England: Prentice Hall.
- ⇒ **RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C.** (1997): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ⇒ **RICHTERICH, R.; SCHERER, N.** (1975) : *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette.
- ⇒ **RODAS, BEATRIZ C.** (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, España.
- ⇒ **SOUSA, HILÁRIO F. C.** (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Coleções práticas pedagógicas. Edições ASA.
- ⇒ **SELINKER, L.**(1972): *Interlanguage*. In: *IRAL* Vol.10 No. 3 pp 209-231.
- ⇒ **TOVAR, J. J. B.,** (1995). *Aspectos semânticos y pragmáticos de la comunicación oral*, in BRIZ, A. et alii, *Pragmática y Gramática del Español hablado*, Valencia, Libros Pórtico, pp. 37-49.
- ⇒ **VANOYE, F.; MOUCHON, J. SARRAZAC, J. P.** (1981). *Pratiques de l'oral, écoute, communications sociales, jeu théâtrale*, Paris, Armand Colin.
- ⇒ **VANOYE, F.** (2002). *Usos da linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.
- ⇒ **V.V.A.A.** (2009). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- ⇒ **VERDE, CELESTE M. F. C.** (2011), *A Comunicação Oral na Sala de Aula*, Relatório de Mestrado, Lisboa.
- ⇒ **WOODWARD, TESSA** (2002). *Planificación de clases y cursos*, Col. Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- ⇒ **ZANÓN, J.** (Coord.) (1999): *La Enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Serie Estudios, Madrid.

Anexos

Anexo 1

**Rigoberta Menchú**

- A. En uno de los múltiples intentos de los terratenientes para expulsar a los indígenas de sus tierras, asesinaron a un hermano de Rigoberta de 16 años. Ella fue testigo del asesinato. Desde ese momento, su padre, Vicente Menchú, se dedicó a la lucha por los derechos de los indios. En los años 70 y 80 aumentó en Guatemala la represión en gran escala a los pueblos indígenas, pero al mismo tiempo se crearon organizaciones populares de indios, mestizos y blancos pobres. Rigoberta, en 1979, a sus veinte años, ingresó en el Comité de Unidad Campesina (CUC) para dedicar su vida a la causa de los indios y de los oprimidos.
- B. A los cinco años empezó a trabajar con sus padres en las grandes propiedades de la costa sur, donde los terratenientes cultivan café, algodón o caña de azúcar.
- C. Desde su infancia, sufrió las consecuencias de la explotación de los indios por los terratenientes. Éstos representan un 22% de la población, pero, en cambio, poseen el 65% de la tierra.
- D. En ese momento, Rigoberta, amenazada de muerte, decidió exilarse para poder luchar pacíficamente por los pueblos indios y mestizos pobres de su país. Sus dos hermanas se incorporaron a un grupo guerrillero.
- E. A lo largo de su vida ha recibido muchos reconocimientos oficiales por su labor. A los 33 años, en octubre de 1992, la Academia Sueca le concedió el Premio Nobel de la Paz.
- F. A los 14 años viajó a la ciudad de Guatemala para dedicarse, durante toda su adolescencia, al servicio domestico, como muchas otras mujeres de las zonas rurales del país. En Guatemala aprendió español para poder defender mejor los derechos de su pueblo.
- G. Desde 1981, Rigoberta vivió en México, como 50 000 exilados más, pero participó activamente en todas las manifestaciones por la democracia, la libertad de los indios y a favor de la reconciliación étnica y cultural, y en 1993 regresó a su país.
- H. El 31 enero de 1980, indios y campesinos decidieron asaltar pacíficamente la Embajada de España para protestar por la situación de los pobres, pero el gobierno guatemalteco envió al ejército y a la policía. En el asalto militar a la Embajada murió su padre. Unas semanas después, el 19 abril, como consecuencia de la caza de brujas contra el aumento de la protesta popular, la madre de Rigoberta fue secuestrada, torturada y asesinada por grupos paramilitares.
- I. Rigoberta Menchú nació el 9 de enero de 1959 en Chimel, una aldea del Quiché, en el altiplano indígena, al norte de Guatemala. Es una india maya-quiche, una más de los casi seis millones de indios que viven en Guatemala, un país de unos nueve millones de habitantes.

*(In Profiles)***1. Ordena la biografía de Roberta Menchú:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9

2. Ahora que has leído la biografía de Rigoberta, contesta a estas preguntas:

- a) ¿Dónde nació y cuándo?
- b) ¿A qué edad empezó a trabajar?
- c) ¿Cuándo aprendió español y por qué?
- d) ¿A qué se dedicó durante su adolescencia?
- e) ¿Cómo murió uno de sus hermanos?
- f) ¿Cuándo secuestraron y mataron a su madre?
- g) ¿Cuándo volvió Roberta a su país?
- h) ¿Cómo ha sido su vida? ¿Cuáles son los objetivos de su lucha?(14-II-2011)

Anexo 2



Completa la siguiente biografía con los verbos en pretérito indefinido.

¿A quién pertenece?

1. _____
_____ en Lima, en 1942. Su padre _____ un diplomático chileno.
_____ periodismo y _____ como redactora y columnista en la prensa
escrita y en la televisión. En 1962 _____ con Miguel Frías, del que _____
en 1987. _____ con él dos hijos: Paula que _____ víctima de cáncer en
1992, y Nicolás.

En 1973, tras el golpe militar chileno encabezado por el general Pinochet, en el que
_____ su tío, el presidente Salvador... _____ su país y _____
en Caracas, donde _____ su producción literaria. Su primera gran novela, La
Casa de los Espíritus, _____ publicada en 1982. _____ precisamente
el ambiente y los sucesos previos que _____ al golpe militar los materiales
narrativos que _____ forma esta obra, con la que _____
definitivamente como una de las grandes escritoras hispanoamericanas de todos los
tiempos. Once años después esa historia _____ una película que _____
éxito mundial. (In Biografías.com)

(Ayuda: morir, estudiar, ser (3), nacer, obtener, conducir, dar, abandonar, originar, fallecer,
casarse, divorciarse, trabajar, tener, exilarse, iniciar, consagrarse)

Profesora en prácticas: Aida Branco
14-II-2011



Completa la siguiente biografía con los verbos en pretérito indefinido.

¿A quién pertenece?

2. _____

_____ en Alcalá entre el 29 septiembre (día de San Miguel) y el 9 de octubre de 1547. Su padre _____ obligado a ejercer su oficio de cirujano barbero, lo cual _____ la infancia del niño en una incansable peregrinación por las más populosas ciudades castellanas. La familia _____ en Córdoba en 1553; dos años más tarde en esa ciudad _____ en el flamante colegio de los jesuitas. En 1556 la familia _____ hacia Sevilla, con el fin de mejorar económicamente pues esa ciudad era la puerta de España a las riquezas de las Indias. En 1573 y 1574 _____ en Sicilia y en Nápoles, donde _____ relaciones amorosas con una joven a quien llamó “Silena” en sus poemas y de la que _____ un hijo, Promontorio. A principios de 1605, su obra El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha _____ gran éxito. La fama _____ inmediata, pero los efectos económicos apenas se _____ notar. Cervantes que _____ tanto las glorias imperiales de Lepanto como las derrotas de la Invencible ante las costas de Inglaterra, sólo _____ los sinsabores de la pobreza y las zozobras ante el poder. Al revés que su personaje, él no _____ escapar nunca de su destino de hidalgo, soldado y pobre.

(In Biografías.com)

(Ayuda: hacer, estudiar, ser, nacer, tener (2), instalarse, transformar, poder, acompañar vivir, verse, alcanzar, conocer, viajar)

Profesora en prácticas: Aida Branco
14-II-2011



Completa la siguiente biografía con los verbos en pretérito indefinido.

¿A quién pertenece?

3. _____

_____ en Aracataca, Colombia, en 1928. _____ Derecho y periodismo. A los veintisiete años, _____ su primera novela, La hojarasca. Amigo de Fidel Castro, _____, en la década de los 60, en la fundación de prensa Latina, la agencia de noticias de Cuba. Tras la publicación de dos nuevos libros de ficción, en 1965 _____ galardonado en su país con el Premio Nacional.

Sólo dos años después, _____ que una editorial argentina le publicase la que constituye su obra maestra y una de las novelas más importantes de la literatura universal del siglo XX, Cien años de soledad. Tras una temporada en París, en 1969 _____ en Barcelona, donde _____ amistad con intelectuales españoles, como Carlos Barral, y sudamericanos, como Vargas Llosa. En 1972 _____ el Premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos, y pocos años más tarde _____ a América Latina, para residir alternativamente en Cartagena de Indias y Ciudad de México, debido sobretodo a la inestabilidad política de su país.

En la madrugada del 21 de octubre de 1982, García Márquez _____ en México una noticia que hacía ya mucho tiempo esperaba por esas fechas: la Academia Sueca le _____ el ansiado premio Nobel de Literatura. Después del Nobel, García Márquez _____ como figura rectora de la cultura nacional, latinoamericana y mundial. Sus conceptos sobre diferentes temas _____

fuerte influencia. (In Biografías.com)

(Ayuda: estudiar, ser, nacer, escribir, hacer, recibir, volver, crear, ejercer, ratificarse, otorgar, conseguir, vivir, ganar)

Profesora en prácticas: Aida Branco
14-II-2011



Completa la siguiente biografía con los verbos en pretérito indefinido.

¿A quién pertenece?

4. _____

_____ en Buenos Aires en 1961. _____ a jugar con sus amigos y _____ un puesto de titular en el equipo infantil. El 27 febrero de 1997 _____ con la selección en un partido contra Hungría en el que _____ solamente unos minutos. Dos años después _____ el Mundial Juvenil con la selección argentina y _____ proclamado el mejor jugador argentino. Con su equipo, el Argentinos Juniors, _____ llegar a las semifinales del Campeonato de Liga. En 1982, él _____ un contrato con el Barcelona por 1.200 millones de pesetas. En febrero de 1991, _____ acusado de estar relacionado con el tráfico de drogas y la prostitución; Poco después _____ detenido en Buenos Aires. El 28 de abril de 1992 _____ en libertad y _____ que afrontar la acusación por suministro de droga a título gratuito.

. En febrero de 1993, _____ a vestir la camiseta de su selección nacional tras dos años y medio, en el partido Argentina-Brasil disputado en Buenos Aires. El 7 de noviembre de ese mismo año _____ como jugador del club Newell's Old Boys, argentino, tras once años de ausencia en equipos de su país. Un año después la FIFA _____ suspenderle cautelarmente de toda competición al dar positivo en un control antidopaje realizado en la Copa del Mundo de Estados Unidos y, poco después, la FIFA le _____ una multa de 15.500 dólares y una suspensión de 15 meses. (In Biografías.com)

(Ayuda: ser (3), nacer, conseguir (2), debutar (2), quedar, imponer, decidir, tener, firmar, empezar, ganar, volver, jugar,)



Completa la siguiente biografía con los verbos en pretérito indefinido.

¿A quién pertenece?

5. _____

_____ en Caracas, Venezuela, en 1939. _____ en el seno de una familia de buena posición, en la que le _____ a apreciar la alta costura. Diseñadora de moda y empresaria que _____ su propio imperio en 1980 con un gran éxito internacional. Establecida en Nueva York desde 1981, ella _____ en el mercado de la calidad, desde 1970 hasta hoy, para convertirse en una de las mujeres más admiradas y mejor vestidas del mundo. En el 80', _____ su primera colección; en 1986, sus primeras creaciones en vestidos de novia; y en 1988, _____ su primer perfume, otro campo de su empresa que _____ vertiginosamente. _____ con el aristócrata Reinaldo Herrera y _____ cuatro hijas. El salto definitivo en su carrera lo _____ con la creación del vestido de novia de Carolina Kennedy. En 1991 _____ galardonada por la asociación norteamericana Diseñadores Hispanos, con el premio a una década de creación artística. Seis años más tarde, la infanta doña Pilar le _____ la medalla de oro del "Spanish Institute de Nueva York. (In Biografias.com)

(Ayuda: enseñar, tener, ser, nacer, entregar, obtener, lanzar, presentar, liderar, crear, casarse, crecer (2),)

Profesora en prácticas: Aida Branco
14-II-2011



Completa la siguiente biografía con los verbos en pretérito indefinido.

¿A quién pertenece?

6. _____

_____ el 31 de marzo de 1972 en la capital chilena; sólo _____ en su ciudad natal un año más, cuando sus padres, dos semanas antes del golpe de estado de Augusto Pinochet, _____ emigrar a España y _____ en Madrid.

En 1990 _____ sus estudios de imagen y sonido en la Facultad de Ciencias de la Información, pero ya entonces se sentía urgido por poner en marcha sus primeros proyectos como realizador, y así lo _____. Cuando casi le tocaba licenciarse _____ los estudios. Cuerda _____ el productor del corto, *Luna* (1995), con el que Amenábar inició una práctica común a todos sus trabajos posteriores:

Los otros, con actores británicos, la australiana Nicole Kidman como protagonista, equipo español y rodado en inglés en una mansión cántabra que figura situarse en la isla de Jersey, _____ el primer caso en la industria española de una coproducción de estas características. Esto _____ en beneficio del filme, considerado norteamericano en Estados Unidos y español en España, con recaudaciones que _____, respectivamente, los 100 millones de dólares y los 20 millones de euros en las primeras ocho semanas de exhibición.

En el año 2004 Amenábar _____ un nuevo giro a su producción con un título que _____ un acercamiento a la muerte de una manera completamente distinta.

En septiembre de ese año presentó a la prensa *Mar adentro*, un filme que narra la vida de Ramón Sampedro, el tetrapléjico gallego que _____ fin a su vida, con ayuda de algunas personas cercanas, en 1998 tras pasar confinado en la cama por un accidente más de treinta años. (In Biografías.com)

(Ayuda: ser (2), nacer, redundar, suponer, dar, superar, dar, iniciar (2), abandonar, residir, instalarse, decidir, poner)

Profesora en prácticas: Aida Branco
14-II-2011

Anexo 3**El Pretérito Indefinido****Usos:**

- ⇒ Se utiliza para expresar _____ en un período de tiempo _____.
- ⇒ Para expresar _____ de desarrollo prolongado, pero limitado y cerrado.
- ⇒ Para expresar acciones que se han _____ en el pasado.

Marcadores temporales:

- Anoche, _____, _____, _____, _____
- Hace dos días/ _____/ _____
- El año/ _____/ _____/... pasado
- En 1990/ _____/ _____

Verbos Regulares

	Verbos en -AR	Verbos en -ER	Verbos en -IR
Yo	Viaj_____	Com_____	Sal_____
Tú	Viaj_____	Com_____	Sal_____
Él/ Ella/ Usted	Viaj_____	Com_____	Sal_____
Nosotros	Viaj_____	Com_____	Sal_____
Vosotros	Viaj_____	Com_____	Sal_____
Ellos/ Ellas/ Ustedes	Viaj_____	Com_____	Sal_____

Verbos Irregulares

Verbo	raíz	Terminación
Estar	Hic-/hiz-	(Yo) _____ (Tú) _____ -iste (Él/ Ella/ Usted) _____ (Nosotros) _____ (Vosotros) _____ (Ellos/ Ellas/ Ustedes) _____
Poder		
Poner		
Saber		
Tener		
Querer		
Venir		
Hacer		
Haber		
Andar		
Caber		
Traer		
Decir		
conducir		

Otros verbos irregulares:

Ser/ir: fui, _____

Dar: dí, _____

Leer: leí, _____

Construir: construí, _____

Sentir: sentí, _____

Dormir: dormí, _____

Anexo 4



1. Lee atentamente el artículo que Borja Vilaseca escribió hace unos días en El País y completa el título con una idea/ palabra que te parezca adecuada.

Vivir...

Estamos tan condicionados para pensar y comportarnos de una determinada manera que en la sociedad actual ser auténtico es un acto casi revolucionario

La sociedad contemporánea se ha convertido en un gran teatro. Al haber sido *educados* para comportarnos y actuar de una determinada manera, en vez de mostrarnos auténticos, honestos y libres, solemos llevar una máscara puesta y con ella interpretamos a un *personaje* que es del agrado de los demás. Si bien vivir bajo una careta nos permite sentirnos más cómodos y seguros, con el tiempo conlleva un precio muy alto: la desconexión de nuestra verdadera esencia.



Lo cierto es que algunos sociólogos coinciden en que en nuestra sociedad ha triunfado el denominado "pensamiento único". Es decir, "la manera *normal* y común que tenemos la mayoría de pensar, comportarnos y relacionarnos". Así, al entrar en la edad adulta solemos ser víctimas de "la patología de la normalidad". Esta sutil enfermedad -descrita por el psicoterapeuta alemán Erich Fromm- consiste en creer que lo que la sociedad considera "normal" es lo "bueno" y lo "correcto" para cada uno de nosotros, por más que vaya en contra de nuestra verdadera naturaleza.

¿Qué más da lo que piense la *gente*? De hecho, ¿quién es la *gente*? Nuestra red de relaciones es en realidad un *espejismo*. En cada ser humano vemos reflejada nuestra propia humanidad. Si nuestras relaciones se sustentan sobre este juego de espejos y proyecciones, ¿por qué fingimos? Seguramente por nuestra falta de confianza y autoestima.

Para cultivar una sana relación de amistad con nosotros mismos, lo único que necesitamos es modificar la manera en la que nos comunicamos con nosotros a través de nuestros pensamientos. Solo así podremos aceptarnos, respetarnos y amarnos por el ser humano que somos, con nuestras cualidades, virtudes, defectos y debilidades. Lo que está en juego es nuestra libertad para ser "auténticos"; convertirnos en quienes verdaderamente somos, siguiendo los dictados de nuestra propia voz interior.

(Adaptado de El País 03-07-2011, "Vivir sin máscaras")

1. Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto:

- 1.1. ¿Por qué ser auténtico se asemeja a un acto revolucionario?
- 1.2. ¿Cuál es la consecuencia de vivir bajo una máscara?
- 1.3. ¿A qué enfermedad se refiere el autor con "la patología de la normalidad"?
- 1.4. ¿Cuál es la solución de la verdadera amistad?

EL PAÍS.com

Profesora en prácticas: Aida Branco
30-II-2011

Anexo 5

Presente de Subjuntivo

1. Forma



Verbos regulares

	-AR Cantar	-ER Comer	-IR Escribir
(Que)Yo	cante	coma	escriba
(Que)Tú	cantes	comas	escribas
(Que)Él/Ella/Ud.	Cante	coma	escriba
(Que)Nosotros	cantemos	comamos	escribamos
(Que)Vosotros	cantéis	comáis	escribáis
(Que)Ellos/Ellas/Uds.	Canten	coman	escriban

Verbos irregulares

- a) Los verbos con irregularidad vocálica en el presente de indicativo conservan esa irregularidad en presente de subjuntivo

Ejemplos:

- e> ie : pensar – piense (otros verbos: sentar, querer, cerrar, empezar, comenzar, plegar)
- o> ue: poder – pueda (otros verbos: doler, volver, volar, recordar, encontrar, costar,)
- e> i : pedir – pida (otros verbos: repetir, reír)
- u> ue: jugar – juegue

- b) Atención a los verbos dormir y morir

	Dormir	Morir
(Que)Yo	duerma	muera
(Que)Tú	duermas	mueras
(Que)Él/Ella/Ud.	duerma	muera
(Que)Nosotros	durmamos	muramos
(Que)Vosotros	durmáis	muráis
(Que)Ellos/Ellas/Uds.	duerman	mueran

- c) Los verbos que son irregulares en la 1ª persona del singular en presente de indicativo, mantienen esa irregularidad en todas las personas de presente de subjuntivo.

Ejemplos: salir (salga); poner (ponga); venir (venga); decir (diga); valer (valga); oír (oiga); traer (traiga); caer (caiga); conocer (conozca); parecer (parezca); producir (produzca); traducir (traduzca); conducir (conduzca); construir (construya); concluir (concluya); disminuir (disminuya); huir (huya); caber (quepa).

- d) Los verbos *super-irregulares* en presente de subjuntivo(1ª persona del singular) son:

- Ir → **vaya**
- Ser → **sea**
- Estar → **esté**
- Saber → **sepa**
- Ver → **vea**
- Haber → **haya**
- Dar → **dé**

2. Usos:

Para expresar gustos, deseos y temores

- ⇒ Me desespera que...
- ⇒ Me encanta que...
- ⇒ Odio que...
- ⇒ Me gusta que...
- ⇒ Deseo que...
- ⇒ Quiero que...
- ⇒ Me preocupa que...
- ⇒ Ojalá que...



Para expresar consejo(s) y necesidad

- ⇒ Te aconsejo que...
- ⇒ Lo mejor es que...
- ⇒ Sugiero que...

Para expresar probabilidad/ duda

- ⇒ Me extraña que...
- ⇒ Es necesario que...
- ⇒ Es posible que...
- ⇒ Dudo que...
- ⇒ Puede que...
- ⇒ No estoy seguro de que...
- ⇒ No estoy convencido de que...
- ⇒ No creo que...
- ⇒ No pienso que...
- ⇒ No me parece que...

Ejercitando...

Teniendo en cuenta los dos *trailers* que has visto, escribe frases para expresar duda y/o probabilidad sobre las razones que llevarán los personajes a actuar de una determinada manera:

Ejemplo:

No me parece que el príncipe sepa la verdadera razón de su encarcelamiento.

Anexo 6



No ignoremos las señales

A. Visibilizar igualmente los perversos mecanismos de reproducción (el amor romántico, por ejemplo) de esa estructura de poder, que ha usado a las mujeres como transmisoras de valores que las someten, es otro paso para su erradicación. En ello, como en todo lo anterior, ha sido vital la contribución del feminismo y de los movimientos de mujeres, que nos han permitido contar con herramientas de análisis y trabajo científico y que han logrado con su constante esfuerzo situar en la agenda política la necesidad de políticas públicas de igualdad de mujeres y hombres y contra la violencia de género, políticas que siguen siendo vitales para que la nuestra sea una sociedad cada vez más decente.

B. La legislación española, que es de las más avanzadas de Europa, todavía es reciente y está en pleno desarrollo de su potencialidad para alcanzar su principal objetivo: conseguir en la sociedad un cambio de modelo para que las relaciones entre los dos sexos estén basadas en la igualdad y la libertad.

C. La ciudadanía ha de saber que su causa principal es el poder que sobre las mujeres ejercen los hombres, a los que se ha atribuido tradicionalmente superioridad, que incluye la posesión en exclusividad y, por tanto, poder de fuerza y sometimiento. Y ha de rechazarla por sus graves consecuencias, pero también por la terrible injusticia que supone.

D. Merecemos vivir en una sociedad respetuosa y pacífica y se puede conseguir, hay que seguir luchando.

E. La clave del éxito ha de estar en la educación; hay que educar en igualdad, tolerancia y respeto. Es obligación de todas las Administraciones y de la sociedad en su conjunto. Hemos de ejercer nuestra pequeña influencia en la educación en valores. Todas las personas estamos moralmente obligadas a ello.

F. La violencia sobre las mujeres no es algo nuevo, ni coyuntural en nuestra sociedad. Tiene un origen antiguo y complejo y, por ello, se hace extremadamente difícil su erradicación

G. Conocer y sensibilizar sobre sus peculiaridades, no generar en las víctimas expectativas de soluciones rápidas y definitivas, poner desde las Administraciones los recursos especializados suficientes, acompañar sin imposición y empoderando. De todo esto saben mucho las buenas profesionales (trabajadoras sociales, psicólogas, abogadas, médicas, fiscales...), que llevan poniendo en práctica todo su conocimiento, su buena práctica, más allá de lo que el compromiso profesional exige. Y también las mujeres que, desde el movimiento asociativo, son punto de apoyo imprescindible en la recuperación de muchas víctimas.

1. Ordena la noticia de Marina Calatayud

1	2	3	4	5	6	7

2. Da un título a cada un de los párrafos, correspondiendo a su idea principal.

3. Explica el título de la noticia.

(Adaptado de El País")
Profesora en prácticas: Aida Branco
16-01-2011

Anexo 7



Cómo Expresar acuerdo / desacuerdo

Acuerdo	Acuerdo parcial	Desacuerdo
○ Sí, estoy de acuerdo con eso. ○ Yo estoy de acuerdo. ○ Sí, es probable. ○ Sin (ninguna) duda. ○ Sí, eso es verdad. ○ Sí, claro. ○ Desde luego. ○ Tienes razón ○ Estás en lo cierto ○ Estoy absolutamente de acuerdo ○ Claro que si ○ ¡Cómo no! (Yo también/ A mí también) (Yo sí/ A mí sí)	○ Bueno, en parte sí, pero... ○ Puede que tengas razón, pero... ○ Sí, puede ser, pero... ○ Si, es probable...	○ A mí eso me parece una tontería ○ Yo no lo creo. ○ No me lo creo. ○ No, en absoluto. ○ No, qué va.(familiar) ○ Pues yo no creo que eso sea verdad. ○ De ninguna manera. ○ No creo que sea cierto ○ No estoy de acuerdo ○ Eso es mentira ○ ¡Ni pensarlo! ○ ¡Ni hablar! ○ Por supuesto que no. (yo tampoco/ A mí tampoco) (yo no/ A mí no)

Ejemplos:

1. Quiero ir al cine, ¿y tú? – **Yo también**
2. A mí me ha gustado la película... ¿Y a ti? – **A mí también.**
3. **No** quiero ir al cine esta tarde... ¿Y tú? – **Yo tampoco**; estoy muy cansada.
4. A mí **no** me gusta el café. ¿Y a ti? - **A mí tampoco.** En general no tomo bebidas con cafeína.
5. En las próximas vacaciones, quisiera ir a la playa... ¿y tú? - **Yo no.** Preferiría ir a la montaña.
6. A mí me gusta mucho esquiar... ¿y a ti? - **A mí no...** Odio la nieve.
7. **No** quiero ir a la discoteca... ¿y tú? - **Yo sí.** Hace tiempo que no voy a bailar
8. A mí **no** me gusta el campo... ¿y a ti? - **A mí sí.** Hay silencio, paz, tranquilidad y se puede mirar bien las estrellas.

Anexo 8



Un cierto 1) _____

Un día de hace más o menos unos 2.400 años- en un tiempo en que la gente 2) _____ apenas tenía en sus casas un par de catres, algunas 3) _____, unos pocos de 4) _____ y vasos y dos o tres arcones para guardar la ropa o los objetos menos usados-, el sabio Sócrates se paseaba por el 5) _____ del ágora ateniense, entre vasijas de 6) _____, tomates, tinajas de 7) _____, odres de 8) _____, figurillas de 9) _____, corderos desollados, piezas de lino para hacerse 10) _____, armas variadas, inciensos y 11) _____ venidos de los lejanos 12) _____ de Oriente. “Hay que ver la cantidad de cosas que no necesito”, exclamó el maestro, el mismo que sostenía que ningún ser humano debería poseer más dinero que el que pudiera llevar consigo.

Miro al mí alrededor. No soy una 13) _____ 14) _____ y, sin embargo, estoy rodeada de multitud de cosas absolutamente 15) _____: decenas de libros que probablemente nunca tendré tiempo para leer, CD de música que jamás sonarán en mi equipo, cacharros de cocina que utilizo con suerte una vez al año, aditamentos para la mesa que no han abandonado el mueble donde un día fueron depositados, ropa que quizá ya ni siquiera me sirve, candelabros con velas que no han iluminado nada, tiestos donde crecieron plantas que ya no viven, sombras de ojos que no me favorecen perfumes regalados que no me gustan, viejas impresoras de ordenador guardadas por si un día me falla la nueva... (A)

Trastos, trastos y más trastos. No soy una consumista compulsiva, lo juro, procuro 16) _____ con otras gentes las cosas que yo no usaré y que tal vez a ellas les gusten o les hagan falta, llevo a los puntos limpios de mi ciudad los objetos que ya no sirven y, sin embargo, cuánta 17) _____ 18) _____ en mi propia vida. Recuerdo al viejo y sabio Sócrates. ¿Qué pensaría si se diese una vuelta por las calles de las ciudades occidentales de hoy en día, por los centros comerciales o las grandes tiendas abarrotadas? ¿Cuál sería su asombro ante la proliferación de millones de productos absolutamente innecesarios? (...) (B)

Un ser humano debería ser capaz de vivir con cuatro cosas, las necesarias para pasar el día con comodidad, las (19) _____ para mantener (20) _____ el espíritu y el cuerpo. Confort, calidez, y un poco de sencilla belleza, lo justo para no aturullarse. Armonía, a fin de cuentas, una palabra que, a este paso, terminará por desaparecer del diccionario, me temo.

Ángeles Caso, Magazine

1. Completa el artículo con las palabras de acuerdo con las definiciones que uno de tus compañeros leerá.
2. Continúa la enumeración de cosas que no hacen falta (A)
3. Intenta responder al sabio Sócrates. (B)
4. Elige cuatro cosas para mantener sano el espíritu y el cuerpo.
5. Comenta el título del artículo.
6. Relaciona las imágenes con el artículo.



Profesora en prácticas: Aida Branco
30-01-2011

Anexo 9

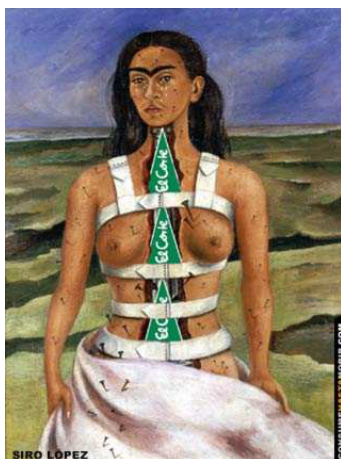
Imágenes Consumismo



Profesora en prácticas: Aida Branco
06-02-2012

Anexo 10

Imágenes de cuadros pictóricos



Anexo 11



Google Art Project inicia su segunda fase con 30.000 obras digitalizadas

Se multiplican por 30 las obras digitalizadas



La compañía Google ha presentado la segunda fase de su proyecto Google Art Project, una expansión global en la que se incorporan 151 nuevos socios de 40 países y se multiplican por 30 las obras digitalizadas. A partir de ahora, los aficionados al arte podrán descubrir, con tan solo unos *clicks*, no solo pinturas, sino también esculturas, arte callejero y fotografías. En esta segunda fase están representadas creaciones de una amplia gama de culturas y civilizaciones: desde grafitos de las calles de Brasil y artes decorativas islámicas hasta arte rupestre africano de la Antigüedad.

El proyecto se ha ampliado de forma espectacular: más de 30.000 objetos de 151 instituciones se han digitalizado en alta resolución, mientras que, inicialmente, había solo 1.000 obras digitalizadas de esta manera de nueve museos diferentes. Además, las imágenes de Street View ahora abarcan 46 museos, número que irá aumentando.

En esta edición están representadas instituciones de todos los tamaños y procedencias. Los usuarios podrán echar un vistazo a la oficina ejecutiva del presidente en la Casa Blanca en Washington, a la colección del Museo de Arte Islámico en Qatar o viajar a la India explorando el tríptico de Santiniketan en las salas de la Galería Nacional de Arte Moderno en Delhi.

En España podrán adentrarse en las obras del Museo Nacional d'Art de Catalunya, el Museo de Bellas Artes de Bilbao, el Museo Art Nouveau y Art Déco Casa Lis, la Fundación Banco Santander y el Instituto Valenciano de Arte Moderno. Además, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y el Museo Thyssen-Bornemisza participan por segunda vez en este proyecto global.

"*Art Project* es un valioso instrumento de Google para la difusión del patrimonio artístico que conservan nuestros museos. Además, favorece la participación de un público joven familiarizado con las nuevas tecnologías", asegura el director del Museo de Bellas Artes de Bilbao, Javier Viar.

03/04/2012 **EUROPA_PRESS**

MADRID, 3 (Portaltic/EP)

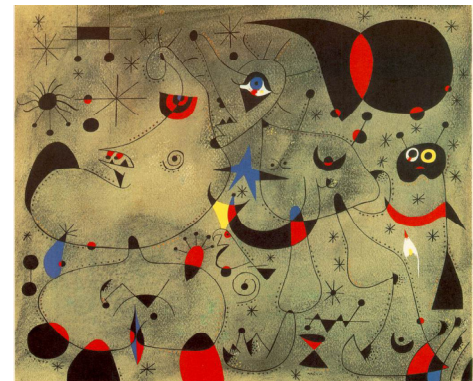
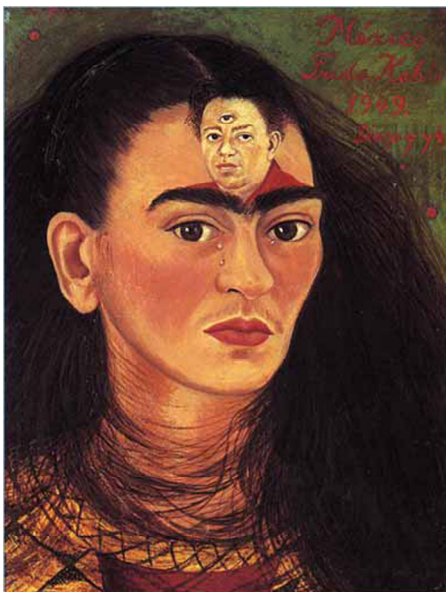
1. ¿Qué es para ti el arte?
2. ¿Qué tipo de arte te interesa o te gusta especialmente? ¿Te gusta, por ejemplo, el arte moderno, el abstracto en particular?
3. ¿Crees que el arte en general ha sido valorado de la misma manera o ha tenido siempre la misma importancia y función a lo largo de la Historia?
4. ¿Cuál la importancia del *Google Art Project*?
5. ¿Qué retos se le plantean al arte en la actualidad? Por ejemplo, ¿cómo crees que influye el fenómeno de la globalización y las nuevas comunicaciones en el arte?
6. Imagina que vas a publicitar este proyecto en tu escuela. ¿Qué dirías a tus compañeros? Usa las expresiones "Yo que tú..." y "Si yo fuera tu..."

Ej: **Yo que tú** visitaría esta página Web para enterarme de lo que hicieron mis antepasados.

Profesora en prácticas: Aida Branco
16-04-2012

Anexo 12

PUZZLES



Profesora en prácticas: Aida Branco
16-04-2012

Anexo 13



Imagínate que eres uno crítico de arte. Haz un comentario personal al cuadro del puzzle.



Este cuadro me gusta / me encanta / no me gusta nada porque...

El tema / los colores / la escena / la expresión / los detalles /el efecto/ el estilo... me parece(n)...

Adjetivos: triste / romántico / original / aburrido/ realista/oscurito/ ligero/pesado/desconcertante/ colorido/ difuso/ confuso/ morboso/ alegre/fuerte/ tranquilizador/claro/ reconfortante/ chocante/ luminoso/ tradicional/ abstracto/ pesimista/ optimista/ humorístico/ objetivo/ subjetivo...

Sustantivos: profundidad/ figuras/ contornos/ dibujo/ sensación/ luces/ sombras/ /líneas/ formas/ material/ perspectiva/ personalidad/ sentimiento/ energía/ símbolo/ fresco/ acuarela/ apariencia/ fisonomía/ aspecto /exposición/ indumentaria/

Verbos: predominar/ estar/ haber/ tratarse/aparecer/mostrar/ ser/ preferir/ ilustrar/ representar/ comunicar/ entender/ manifestar/ expresar/ apreciar/ destacar...

Conectores especiales: en primer plano/ a la derecha (izquierda)/ atrás/ al fondo/ en un segundo plano/ en el horizonte/ en la parte de arriba (abajo)/ en el centro/ el espacio entre/ cerca de/ lejos de...

Lo que no / menos / más me gusta es...

Me hace pensar en... / me transmite un sentimiento de... / una idea de...



Si yo fuera el autor... (¿Qué harías?)

Si yo pudiera... (¿Qué cambiarías?)

...

Anexo 14

¿Crees que el título de la película refleja el tema que trata (historias de amor, de guerra, de aventura...)?

Lee la descripción de las películas e intenta descubrir el título y el tema

¿A qué género crees que pertenecen?

Por último, haz corresponder los resúmenes a las imágenes.



1. **Título:** _____
Tema: _____

Nacida en un pueblo de La Mancha, Raimunda es una madre joven, emprendedora y muy atractiva, con un marido en el paro y una hija en plena adolescencia. La economía familiar es muy precaria, por lo que Raimunda tiene varios trabajos. Es una mujer muy fuerte, una luchadora nata, pero a la vez muy frágil emocionalmente. Desde su infancia guarda en silencio un terrible secreto. Su hermana Sole es un poco mayor. Apocada y miedosa, se gana la vida con una peluquería ilegal (no declarada). Su marido la abandonó, yéndose con una cliente. Desde entonces vive sola. Paula es la tía de ambas mujeres, vive en un pueblo manchego donde nació toda la familia. Un pueblo barrido por el viento solano, causa directa del elevado índice de locura que registra el lugar. Ese maldito viento es el responsable de los múltiples incendios que asolan la zona cada verano. En uno de esos incendios murieron los padres de Sole y Raimunda.

2. **Título:** _____
Tema: _____

Situada en 1936, Don Gregorio enseñará a Moncho con dedicación y paciencia toda su sabiduría en cuanto a los conocimientos, la literatura, la naturaleza, y hasta las mujeres. Pero el trasfondo de la amenaza política subsistirá siempre, especialmente cuando Don Gregorio es atacado por ser considerado un enemigo del régimen fascista. Así se irá abriendo entre estos dos amigos una brecha, traída por la fuerza del contexto que los rodea. La política y la guerra se interponen entre las personas y desembocan, indefectiblemente, en la tragedia.

¿Cómo recobrar después de esto, la inocencia? Parece ser la pregunta de José Luís Cuerda, cuando Don Gregorio, al contrario del padre de Moncho, opte por si mismo y por sus ideales, aunque esta opción signifique la muerte. Dura y con un dramático final, esta película explora el nacimiento de una vida a los horrores de una guerra.

3. **Título:** _____
Tema: _____

Situada en el año 1944, cuenta el apasionante viaje de Ofelia, una niña de 13 años que junto a su madre, Carmen, convaleciente a causa de un avanzado estado de gestación, se traslada hasta un pequeño pueblo, en el que se encuentra destacado Vidal, un cruel capitán del ejército franquista, nuevo marido de Carmen y por el que Ofelia no siente ningún afecto.

La misión de Vidal es acabar con los últimos vestigios de la resistencia republicana escondida en los montes de la zona. También ahí se haya el molino donde Vidal tiene situado su centro de operaciones, y en él les aguardan Mercedes, una joven que se encuentra a cargo de los demás miembros del servicio, y el doctor, quien se hará cargo del delicado estado de salud de Carmen.

Una noche, Ofelia descubre unas ruinas donde se encuentra con una extraña criatura que le hace una increíble revelación: Ofelia es en realidad una princesa, última de su estirpe, a la que los suyos llevan mucho tiempo esperando. Para poder regresar a su mágico reino, la niña deberá enfrentarse a tres pruebas antes de la luna llena. En el transcurso de esta misión, fantasía y realidad se abrazan para dar rienda suelta a una maravillosa historia donde la magia que rodea a Ofelia nos transporta a un universo único, lleno de aventuras y cargado de emoción.

4. **Título:** _____
Tema: _____

Benjamín Espósito ha trabajado toda la vida como empleado en un Juzgado Penal. Ahora acaba de jubilarse, y para ocupar sus horas libres decide escribir una novela. No se propone imaginar una historia inventada. No la necesita.

Dispone, en su propio pasado como funcionario judicial, de una historia real conmovedora y trágica de la que ha sido testigo privilegiado. Corre el año 1974, y a su juzgado se le encomienda la investigación sobre la violación y el asesinato de una mujer. Espósito asiste a la escena del crimen, es testigo del ultraje y la violencia sufrida por esa muchacha. Conoce a Ricardo Morales, quien se había casado con ella poco tiempo antes y la adora con toda su alma.

5. Título: _____
Tema: _____

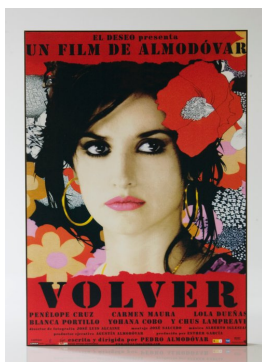
Ramón lleva casi treinta años postrado en una cama al cuidado de su familia. Su única ventana al mundo es la de su habitación, junto al mar por el que tanto viajó y donde sufrió el accidente que interrumpió su juventud. Desde entonces, su único deseo es terminar con su vida dignamente.

Pero su mundo se ve alterado por la llegada de dos mujeres: Julia, la abogada que quiere apoyar su lucha y Rosa, una mujer del pueblo que intentará convencerle de que vivir merece la pena. La luminosa personalidad de Ramón termina por cautivar a ambas mujeres, que tendrán que cuestionar como nunca antes los principios con que rigen sus vidas. Ramón sabe que sólo la persona que de verdad le ame será la que le ayude a realizar ese último viaje.

6. Título: _____
Tema: _____

Madrid. Manuela, una madre soltera, ve cómo su hijo muere el día en que cumple 17 años, por correr para conseguir el autógrafo de su actriz favorita. Decide entonces viajar a Barcelona en busca del padre de su hijo, un travestido llamado Lola, que ignoraba que tenía un hijo. Encuentra también a su amigo Agrado, otro travesti, y a través de él conoce a Rosa, una monja española y, por pura casualidad, Manuela termina convirtiéndose en la asistente de Huma Rojo, la actriz que admiraba su hijo.

in www.filmaffinity.com (adaptado)

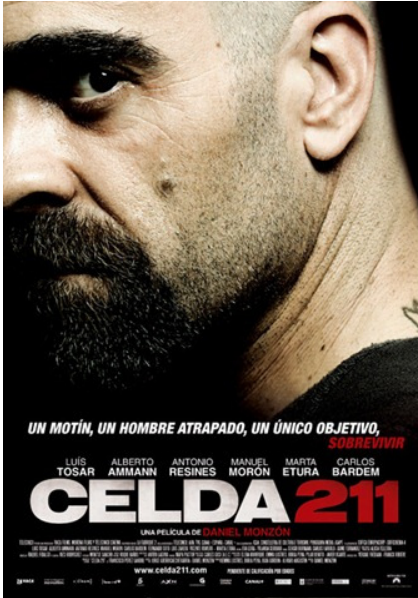


Profesora en prácticas: Aida Branco
 23-04-2012

Anexo 15



1. Tras ver el trailer de la película *Celda 211*, ordena las frases de acuerdo con lo que has visto:



- A. Los presos prepararon un motín
- B. Los policías atacaron a los presos.
- C. Juan quedó encerrado con ellos.
- D. Juan perdió su libertad
- E. Juan vio a su mujer en la tele y se puso loco.
- F. Juan estudió mucho para ser un funcionario de prisiones.
- G. Juan sufrió un accidente.
- H. Juan conoció a sus compañeros.
- I. Juan se hizo pasar por un preso
- J. Juan fue interrogado por uno de los presos.
- K. Juan llegó a la cárcel de Sevilla.
- L. Su mujer le dijo que estaba muy guapo.
- M. Juan decidió visitar su lugar de trabajo el día antes de empezar a trabajar. Conoció a sus compañeros.
- N. Juan se sintió desesperado
- O. Los funcionarios le pidieron que no se fiara de nadie.
- P. Ellos lo pusieron en la celda 211.
- Q. Los compañeros abandonaron Juan a su suerte.
- R. Juan ganó la confianza del instigador del motín: Malamadre.
- S. Los presos destruyeron las instalaciones de la cárcel.
- T. Uno de los compañeros logró escapar justo antes del motín.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
K																			

2. Subraya los verbos de cada frase y completa:

El tiempo verbal utilizado es _____ porque se habla de _____.

Se suele usar con ciertas expresiones temporales:

Ayer, _____

2. Vamos imaginar qué pasó durante el tiempo que Juan estuvo en la cárcel con los presos.

En parejas, escribid 4 frases empezando con las expresiones que indican el pasado.

Para ayudaros, podéis utilizar los verbos del cuadro:

ser / estar/ golpear/ escribir/ hablar/ llamar/ pedir/ ordenar/traer/ venir/saber/ tener/ decir/ hacer/ querer/ predecir/ suponer/ poder/ mentir/ sentir/ amenazar/ ...
--

Ejemplo:

El otro día, Juan quiso salir de aquel lugar rápidamente.



1. Hace unos meses _____
2. Ayer, _____
3. El mes pasado, _____
4. Hace un año, _____

4. Vamos a jugar...

En grupos de cuatro, elegid una película a vuestro gusto.

Escribid las ideas principales del argumento. (6 frases)

Vuestros compañeros tendrán que adivinar a qué película os referisteis.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

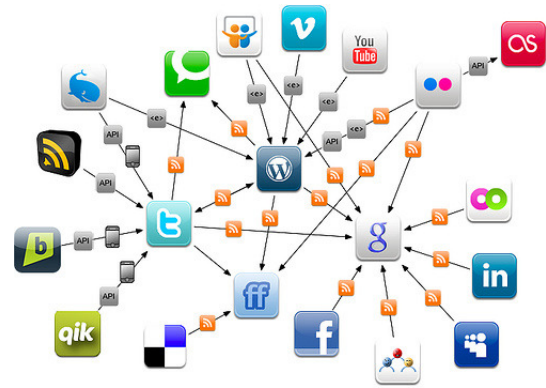


Anexo 16



Después de visionar el vídeo, elige la opción correcta:

1. Año de nacimiento de la primera red social:
a) 1993
b) 1995
c) 1996
d) 1999
2. Cantidad de usuarios de Facebook en 2010:
a) 350
b) 400
c) 500
d) 600
3. Cantidad de artículos en Wikipedia en castellano:
a) 679000
b) 976000
c) 689000
d) 966000
4. Cantidad de usuarios activos de Facebook en España
a) 12.060.780
b) 13.780.060
c) 12.780.060
d) 13.060.780
5. Porcentaje que recomiendan productos a través de Twitter:
a) 61%
b) 63%
c) 65%
d) 68%
6. Cantidad de marcas que hablan con sus fans en Facebook:
a) 250.000
b) 305.000
c) 300.000
d) 400.000



Anexo 17

TEBEOS

1)



2)



3)



4)



5)



6)



Anexo 18

Tabla de autoevaluación

Tabla de autoevaluación a la que los alumnos contestarán al final de la unidad:

Al final de la unidad puedo:

	No, aún necesito trabajarlo	Sí, pero necesito mejorar	Sí, muy bien
- entender textos complejos sobre temas relacionados con mis campos de interés.			
- reconocer los puntos más importantes en artículos sencillos de periódicos sobre temas que me son familiares.			
- escribir textos/ estrofas/ personales describiendo mis ideas, experiencias, sentimientos con todo detalle.			
- describir las ideas principales de videos y describir también mis reacciones			
- exponer brevemente mis razones y dar opiniones sobre mis razones			
- deducir por el contexto el significado de algunas palabras desconocidas y entender el significado de la frase si conozco el tema			
- Puedo reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con todo detalle.			
-Puedo identificar las conclusiones principales de textos argumentativos escritos con claridad.			
- expresarme con alguna fluidez y espontaneidad			
Puedo deducir por el contexto el significado de algunas palabras desconocidas y entender el significado de la frase, si conozco el tema.			
Aprendí algo que no sabía antes (ejemplifica):			

(Adaptado de Auto-evaluación de Dialang – MCER)

Profesora en prácticas: Aida Branco
17-05-2012