

Elga Cristina Vilela Viana Pereira da Costa

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira dos Ensinos Básico e Secundário

As Tarefas Finais com Produção Escrita

2012/2013

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponde de León Romeo

Coorientador: Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/

Projeto/IPP:

Versão definitiva

Dissertação de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário



Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Elga Cristina Vilela Viana Pereira da Costa

Porto, 2013

RESUMO

O presente trabalho apresenta o tópico das Tarefas Finais com Produção Escrita como recurso didático no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira.

Uma vez que as tarefas de produção escrita são, geralmente, entendidas como um entrave ao desenvolvimento da capacidade comunicativa mais pura dos alunos, foi planeado todo um trabalho de práticas pedagógicas que, ao longo do ano letivo de 2012/2013, pretendeu desenvolver esta aptidão em diferentes grupos de alunos, com níveis de escolaridade distintos – do 7º ao 9º ano de escolaridade – munindo-os de conhecimentos, ferramentas e estratégias que lhes permitam, de modo apelativo, didático e lúdico, treinar estas destrezas e desenvolver produtos escritos que validem essa capacidade muitas vezes retraída.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por Tarefas, Tarefas Finais, Produção Escrita

RESUMEN

Este trabajo presenta el t3pico de las tareas Finales con Producci3n Escrita, en cuanto recurso did3ctico en la ense1anza del espa1ol como Lengua Extranjera.

Dado que las tareas de producci3n escrita son, generalmente, entendidas como un obst3culo al desarrollo de la capacidad comunicativa m3s pura de los alumnos, fue planeado todo un trabajo de pr3cticas pedag3gicas que, a lo largo del a1o lectivo de 2012/2013, pretendi3 desarrollar esta apetencia en diferentes grupos de alumnos, con distintos niveles de escolaridad – del 7º al 9º curso – provey3ndoles de conocimientos, herramientas y estrategias que les permitan, de un modo apelativo, did3ctico y l3dico, entrenar estas destrezas y desarrollar productos escritos que validen esa capacidad muchas veces retra3da.

PALABRAS-CLAVE: Ense1anza por Tareas, Tareas Finales, Producci3n Escrita

DEDICATÓRIA

À minha filha que, em todo o tempo, soube esperar pelo momento de maior disponibilidade da minha parte.

Ao meu marido, pelo apoio e força incondicionais, que em tudo me fortaleceram neste percurso.

À minha mãe, pelo suporte e total disponibilidade, sempre presente nos momentos em que mais precisava de auxílio.

Aos amigos e colegas de Mestrado que, entendendo como ninguém o que se sente nestes momentos, sempre me apoiaram e, à sua maneira, deram a força e o incentivo necessários ao sucesso desta tarefa.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Rogelio Ponce de León, pela cordialidade, predisposição para o acompanhamento, rigor na orientação deste trabalho e profissionalismo na supervisão de todo o processo conducente à obtenção deste Mestrado.

À supervisora de estágio – Professora Andrea Rodríguez – pelo preciosismo e profissionalismo nos comentários à prática pedagógica, aportando um engrandecimento e rigor a todas as atividades planeadas e desenvolvidas.

À minha Orientadora de Estágio – Dra. Silva Dias – pelo carinho, amizade, capacidade de orientação e enorme profissionalismo que imprimiu, desde o primeiro momento, a todo o meu percurso de prática pedagógica.

À minha grande e querida companheira de estágio, ser humano de enorme coração, que sempre teve uma palavra acertada nos momentos difíceis e de maior indecisão.

A todos quantos, de uma maneira ou de outra, me auxiliaram e apoiaram nos mais diversos momentos e passos desta aventura.

A todos, o meu bem haja!

Índice

INTRODUÇÃO.....	9
1. Enquadramento e Objetivo	9
2. Metodologia.....	9
3. Estrutura	9
INTRODUÇÃO.....	10
1. Enquadramento e Objetivo	10
2. Metodologia.....	10
3. Estrutura	12
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1. A Aprendizagem por Tarefas.....	14
2. Documentos de suporte	23
3. Os Benefícios do Desenvolvimento da Produção Escrita e o Papel do Professor.....	32
4. Exemplos de tarefas finais com produção escrita	35
5. Preparação de atividades de escrita	38
CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	41
1. O Colégio do Rosário	41
2. As Turmas.....	41
3. A Metodologia e Objetivos.....	42
4. Descrição e Análise das atividades desenvolvidas.....	44
5. Avaliação.....	63
CAPÍTULO III - CONCLUSÕES.....	76
BIBLIOGRAFIA	79
Anexos.....	83

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema general del proyecto de escritura de un género.....	35
Figura 2 – Exemplos de diapositivos com Vocabulário de Descrição Física e Psicológica.....	45
Figura 3 – Descrição de Personalidades.....	45
Figura 4 – Cartel Final: “¿Cómo Somos?”.....	46
Figura 5 – Exemplo de exercícios gramaticais.....	48
Figura 6 – Jogo “¿Quién es Quién?”.....	49
Figura 7 – Maletas.....	50
Figura 8 – Correos.....	51
Figura 9 – Simulação de Salto em Paraquedas.....	52
Figura 10 – Postales.....	52
Figura 11 – Pósteres.....	53
Figura 12 – El Dominó de las Redes Sociales.....	59
Figura 13 – Telemóvel.....	59
Figura 14 – Panel “El Facebook del 9º D”.....	59

INTRODUÇÃO

1. Enquadramento e Objetivo

2. Metodologia

3. Estrutura

INTRODUÇÃO

1. Enquadramento e Objetivo

O presente Relatório destina-se à apresentação do trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo, no Colégio de Nossa Senhora do Rosário (Porto), visando a conclusão do Mestrado de Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este trabalho pretende, assim, apresentar a temática do desenvolvimento de Tarefas Finais com Produção Escrita, como recurso didático, potenciador da competência comunicativa do aluno, no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira.

2. Metodologia

Para a concretização do objetivo proposto de desenvolver a temática das Tarefas Finais com Produção Escrita, objeto da prática profissional desenvolvida neste 2º ano de Mestrado, será necessário entender o conceito real da aprendizagem através de tarefas: o que é o ensino mediante tarefas?; como se define uma tarefa? quais são os seus objetivos?; que implicações tem este tipo de ensino? e que inovações aporta o ensino mediante tarefas?

A concretização das respostas a estas questões darão o mote para o desenvolvimento de toda uma investigação que, partindo deste tópico inicial, versará, depois, outras questões que, no seu conjunto, servirão para entender o ambiente que envolveu toda a prática profissional desenvolvida. Isto é, exposta a teoria subjacente à temática geral da aprendizagem por tarefas e da produção escrita, a investigação centra-se, em seguida, numa análise aos principais documentos que suportam o ensino de línguas – nomeadamente: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o Programa e Organização Curricular do Espanhol para o Ensino Básico, 3º Ciclo e o Plano Curricular do Instituto Cervantes, sempre com o intuito de analisar como é que a temática central deste trabalho de Mestrado – As Tarefas Finais com Produção Escrita – é vista e abordada em cada um dos referidos documentos.

Posteriormente, apresenta-se uma investigação relativa a uma caracterização genérica quanto aos benefícios reconhecidos do desenvolvimento da produção escrita no ensino de línguas estrangeiras, por forma a verificar e sustentar a validade do trabalho do docente nesta área específica da aprendizagem (a tarefa escrita). Caracterizados os

benefícios do desenvolvimento da produção escrita, segue-se um momento de exposição de alguns exemplos de tarefas finais com produção escrita, onde se pretende salientar a tipologia de exercícios específicos para a prática desta destreza e as estratégias utilizadas pelos professores para levar a cabo, com sucesso, as tarefas que implicam uma produção escrita. Finalmente, a investigação teórica que aqui se apresenta termina com uma exposição de algumas regras referentes à preparação de atividades de escrita, em sala de aula.

A concretização de todas estas questões, expostas ao longo de todo o Capítulo I do presente relatório, culminará na apresentação sequenciada de todas as atividades desenvolvidas com os alunos, em ambiente de prática profissional desenvolvida ao longo do ano de estágio no Colégio do Rosário (Porto), para o cumprimento total do objetivo de levar a cabo Tarefas Finais que impliquem a produção escrita, que se apresentam no Capítulo II deste relatório. Assim, nesse Capítulo do presente documento será feita uma breve descrição do local de estágio, serão apresentadas as turmas com as quais foram desenvolvidas as práticas pedagógicas, é referida a metodologia seguida de abordagem à temática central subjacente a todo o trabalho de práticas pedagógicas e serão descritas e analisadas as atividades desenvolvidas para a concretização do tema proposto: as Tarefas Finais com Produção Escrita, culminando com um capítulo de referência à Avaliação feita ao trabalho desenvolvido e ao desempenho dos alunos (neste ponto, em termos de Autoavaliação).

A forma estrutural na qual foi desenvolvido o planeamento de todas as tarefas capacitadoras – conducentes às tarefas finais planeadas – baseia-se no enfoque comunicativo, onde a ênfase se centra no desenvolvimento da competência comunicativa (a interação linguística conseguida em diferentes situações de comunicação, através da utilização da linguagem e dos recursos adequados).

Desta forma, a metodologia utilizada inclui situações criadas para os alunos, onde se tenta fazer com que percebam para que será necessário utilizar a linguagem (funções) e, como consequência, que entendam as suas reações linguísticas, as noções utilizadas e a gramática necessária para a realização de ditas funções.

Exposto todo o percurso que culmina na concretização de Tarefas Finais, onde a produção escrita predomina e se revela como centro de todas as atividades, o presente relatório expõe, em seguida – num III Capítulo – as conclusões a retirar de todo este processo, tentando, sob a forma de considerações finais, extrair as principais ilações a retirar relativamente aos benefícios de levar a cabo este tipo de atividades, no sentido de

promover o gosto dos alunos por tarefas que, à partida, e historicamente, se revelam pouco motivadoras para a maioria dos alunos ao nível do 3º ciclo.

3. Estrutura

O presente relatório está estruturado em três Capítulos distintos, expondo-se, inicialmente, uma Introdução ao trabalho desenvolvido que abrange o enquadramento temático subjacente e o objetivo delineado, a metodologia geral utilizada para o desenvolvimento do objetivo proposto, e a apresentação da estrutura do relatório; no Capítulo I é retratada toda a teoria na qual se baseou o presente relatório, desde o ponto de vista bibliográfico, expondo a teoria consultada para suportar o desenvolvimento da temática proposta; no Capítulo II é apresentado todo o trabalho prático desenvolvido, expondo-se a totalidade das tarefas planeadas, suas tarefas constituintes (enquanto tarefas capacitadoras), destinadas à concretização de tarefas finais com produção escrita; e, finalmente, no Capítulo III são retiradas as conclusões finais sobre o trabalho desenvolvido, tecendo considerações relativas ao total interesse e elevada motivação deste tipo de exercícios e prática pedagógica, com especial ênfase para o facto de que tal tipologia de ensino-aprendizagem potencia a tão ambicionada autonomia e responsabilidade do aprendiz no seu processo de aprendizagem, conduzindo-o a uma desmistificação da aversão (historicamente aceite e comprovada na tarefa docente) a grandes tarefas de produção escrita.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- 1. A Aprendizagem por Tarefas**
- 2. Documentos de Suporte**
- 3. Benefícios do Desenvolvimento da Produção Escrita**
- 4. Exemplos de Tarefas Finais com Produção Escrita**
- 5. Preparação de Atividades de Escrita**

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A Aprendizagem por Tarefas

Se nos centrarmos nas definições, tanto de Estaire (1999:55-57) como de Zanón (1999:16), de que o conceito de Tarefa é único, significando toda e qualquer atividade dirigida a uma aprendizagem significativa de uma língua mediante a prática da comunicação, representando processos de comunicação da vida real, identificáveis como unidades na aula, diretamente dirigidos para a aprendizagem da linguagem e desenhados com um objetivo, uma estrutura e uma sequência de trabalho, entenderemos *tarefa* como a colocação em marcha de processos de comunicação autênticos, em ações estruturadas.

De facto, segundo Zanón (1999:16), o ensino mediante tarefas não é um método mas sim uma proposta evoluída dentro do *Enfoque Comunicativo*, que tem como núcleo um conceito avançado da linguagem e sua aprendizagem, onde se atenta ao caráter instrumental da linguagem, traçando-se um objetivo final (o produto final) para a unidade, que atua como motor de todo o trabalho desenvolvido. Isto é, planeando o objetivo final, trabalham-se todos os aspetos necessários para que os alunos sejam capazes de realizar uma tarefa ou um produto final, dando a este tipo de conceito uma característica única: a de que toda a atividade desenvolvida desde este ponto de vista e método se dirige a uma aprendizagem *significativa* de uma língua mediante a prática da comunicação.

Afirma ainda Zanón (1999:28) que, no âmbito da teoria curricular, as tarefas foram propostas como unidade nas quais se articula um novo tipo de programa de estudo: o de processos, pretendendo superar as deficiências detetadas nos anteriores programas de estudo baseados nos conteúdos (sejam eles estruturais ou nocio-funcionais). Assim, enquanto unidades-processo, além de substituírem as anteriores unidades-conteúdo, incorporam em si mesmas os objetivos, os conteúdos e a avaliação, que, juntamente com a metodologia, formam os quatro elementos clássicos do currículo, trazendo um novo paradigma onde todos estes elementos se conjugam de forma ativa.

Desta forma, está facilitada a colocação em prática de currículos abertos e centrados no aluno, requerendo deles (e dos seus professores) uma participação ativa, enquanto protagonistas, culminando no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem.

Ainda dentro desta perspetiva, e de acordo com Estaire (1990), no que diz respeito aos *Objetivos* da abordagem por tarefas, pode dizer-se que todos os objetivos traçados têm

tão só como intenção o desenvolvimento no aluno das capacidades para realizar com êxito um determinado número de atividades, onde a dimensão *gramatical* (a forma como desenvolve cada atividade), a dimensão *linguística* (o instrumento que utiliza para o desenvolvimento das suas atividades), e a dimensão *temática* (o domínio do tema nas suas atividades desenvolvidas) são totalmente praticadas.

Relativamente ao *Programa* da abordagem por tarefas, e tal como preconiza Estaire (1990), sabemos que este se estrutura em torno das tarefas e seus temas, num processo onde se pretende que o aluno, ao realizar a sua tarefa e os seus temas, vá adquirindo as componentes que integram o programa comunicativo (a componente linguístico-funcional, a componente procedimental, cultural, atitudinal, entre outras).

Já no respeitante às *Atividades de Ensino-Aprendizagem* desta abordagem por tarefas, Estaire (1990), classifica as tarefas de acordo com os seus objetivos ou estrutura, havendo, especificamente:

- as tarefas complexas: onde se constituem vários passos ou subtarefas para levar a cabo a tarefa final;
- as tarefas simples: que se compõem de um único passo ou atividade;
- as tarefas prévias ou capacitadoras, ou ainda possibilitadoras: tarefas que o aluno realiza previamente, para alcançar o objetivo final;
- as tarefas finais: aquelas cuja resolução é o próprio objetivo final; e
- as tarefas derivadas: aquele tipo de tarefa destinada a comprovar se os conhecimentos apresentados nas tarefas precedentes foram assimilados.

Por forma a planificar qualquer um dos tipos de atividades, constituindo unidades didáticas mediante este tipo de abordagem (por tarefas), a planificação de uma unidade didática deverá, tal como refere Estaire (1990), estruturar-se de forma esquemática e sequenciada, iniciando-se pela eleição do tema que vai ser tratado, seguindo-se a programação da tarefa final, especificando os objetivos, bem como todos os componentes (linguísticos, comunicativos, procedimentais, atitudinais, etc.) e as tarefas prévias, terminando com a avaliação, embora sempre como parte integrante de todo o processo de aprendizagem.

Analisando, separadamente, cada um dos elementos apontados por Estaire (1990), poder-se-á dizer que:

- a eleição do tema deverá fazer-se em conjunto com os alunos, dando-lhes a hipótese de elegerem, eles próprios, o tema que mais lhes interesse. Tal eleição poderá fazer-se mediante uma atividade em sala, no início da programação, formando grupos que

debatem temas interessantes, expondo-os em aula, perante todos os colegas, para que se eleja o tema que, de entre todos, mais interesse haja despertado;

- a programação da tarefa final deverá ser feita especificando-se a tarefa final, indicando qual o objetivo final a alcançar, apresentando a consecução dos conteúdos objetivados como possibilitadores para levar a cabo de forma adequada a tarefa final. Tais conteúdos (que, na realidade, serão objetivos a alcançar com o trabalho da tarefa final) exercitarão todos os componentes que o professor pretende avaliar, relativos à aprendizagem por parte dos alunos, isto é, serão todos os conteúdos formais (comunicativos, gramaticais, funcionais, léxicos, etc.), procedimentais (compreensão oral e/ou escrita, interação oral, e elaboração de trabalhos escritos) ou atitudinais (capacidade de reflexão temática, interesse próprio, trabalho em grupo, socialização, etc.), convertidos, no final, em objetivos de aprendizagem;

- as tarefas possibilitadoras (ou capacitadoras) terão que ser coerentes, tanto do ponto de vista lógico como cronológico, devendo o professor começar por propor, desde logo, exercícios capacitadores da própria realização de tarefas, com o intuito de capacitar o aluno para este tipo de metodologia;

- a avaliação deverá ser realizada segundo uma observação processual, ou seja, deverá avaliar-se o processo de realização de tarefas e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno de forma paralela ao desenvolvimento das tarefas. Juntamente com este processo mais global de avaliação, deveria fazer-se uma coavaliação, isto é, um processo misto no qual, por uma lado, se avalia o professor (heteroavaliação) e, por outro, o próprio aluno, que assume e toma consciência do que aprendeu ou não (autoavaliação).

Partindo da noção aportada por Zanón (1999:30), dizemos que as *tarefas* podem classificar-se através de dois grandes conceitos – o conceito de comunicação e o conceito de aprendizagem – e, concordando com o facto de que não há uma efetiva aprendizagem de uma língua estrangeira sem exercícios reais de comunicação nessa língua, podemos tipificar as tarefas desde distintos pontos de vista:

- desde o ponto de vista de que *as tarefas são atividades comunicativas*, podemos classificá-las dessa forma, uma vez que sabemos que representam processos de comunicação, onde os alunos desenvolvem a sua competência na nova língua e efetuam um uso funcional da língua que estão a aprender, seja através da leitura e/ou audição (para o entendimento de conteúdos), seja mediante a escrita (autoexpressão e transmissão de conteúdos) ou ainda através da interação oral com os seus colegas e com o professor (relação com os outros);

- da perspectiva de que *as tarefas são atividades de aprendizagem*, cremos que toda a atividade comunicativa exposta no ponto anterior se faz acompanhar de outro tipo de procedimentos (didáticos) como, por exemplo, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a estruturação dos passos com os quais vão chegar à tarefa final (visão didática), culminando no controlo, por parte do professor mas também, e muito, por parte do aluno, da aprendizagem alcançada (avaliação);

- desde o ponto de vista de que *as tarefas são atividades significativas*, podemos afirmar que qualquer atividade desenvolvida tem como foco central o facto de que a aprendizagem deve ser algo *significativo* – onde o que se aprende se relaciona, de imediato, com a estrutura cognitiva do sujeito e se insere nela – e não *mecânico* ou *memorístico* – onde o que se aprende fica armazenado mentalmente e apenas se associa mediante a apresentação de uma estrutura cognitiva já existente.

No entanto, e como continua Zanón (1999:31) a afirmar, por forma a garantir que a aprendizagem é efetiva, torna-se conveniente estabelecer os vínculos necessários entre as atividades de comunicação que se planeiam como meio e a aprendizagem que se pretende estimular com a sua realização. Assim, uma tarefa num aula não pode ser entendida como algo que se realize de forma espontânea e improvisada, uma vez que convém que se articule e seja estruturada numa série de fases ou passos (as denominadas subtarefas ou tarefas capacitadoras) que auxiliarão na preparação da sua execução (preparação ou capacitação para a comunicação), promovendo, desta forma, a aprendizagem de forma mais eficaz (estruturação da aprendizagem da língua mediante a tarefa).

Particularizando para as práticas comuns de tarefas, e de acordo com o que nos expõe Ribé (1997) – integrado no contexto do Ensino Mediante Tarefas – existem três tipos de tarefas:

- as *tarefas de primeira geração*, ou atividades de abordagem comunicativa, onde se pretende o desenvolvimento da competência comunicativa e, por consequência, das competências possibilitadoras (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica), com programas de componentes teóricos, procedimentais, culturais, temático-situacionais e atitudinais, desenvolvidas através de atividades précomunicativas, de comunicação funcional e de interação social;

- as *tarefas de segunda geração* (as “tramas” cognitivas), onde a ênfase está no trabalho real e o ensino da língua estrangeira se converte numa série contínua de tarefas autênticas realizadas na língua estrangeira, nas quais não só os atos de palavra dentro de

cada episódio como também cada um dos episódios dentro da trama geral representam atividades sociais culturalmente reconhecidas.;

- as *tarefas de terceira geração* (“tramas” criativas), como conjunto de atividades sequenciadas de forma coerente e orientadas para um objetivo comum, onde o aluno assume um papel principal na sua aprendizagem, estando totalmente implicado e responsável em toda a gestão do seu trabalho (desde as tarefas iniciais – de orientação – até à fase final – de reformulação e término). Neste tipo de tarefas, o objetivo último prende-se com a autonomia plena do aluno, desenvolvida ao longo de tarefas de estruturação muito complexas e de ampla duração, onde a criatividade assume um papel importante para a comprovação da integração do aluno na atividade.

Já no que diz respeito à classificação referida por Fernández (1999:56), as tarefas podem dividir-se em diferentes tipologias, desde as tarefas (oralmente ou por escrito) centradas em dar ou registar informação, expressar ou registar ideias, opiniões, sentimentos, etc.; passando para as que se centram na obtenção de informação, interpretação de significados (em textos falados ou escritos); seguindo para tarefas que simulam o mundo real (aquele que está fora da sala de aula); passando, depois, para aquelas que refletem sobre o sistema linguístico e o seu funcionamento como instrumento de comunicação; passando, em seguida, para as tarefas em que os alunos tomam consciência da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-a de uma forma mais responsável e autónoma (a sala é, deste modo, o “mundo real”); culminando nas tarefas que promovem a participação ativa dos alunos no desenvolvimento das próprias tarefas, de unidades didáticas e na sua avaliação (tornando, também, a sala de aula no referido “mundo real”).

Pelo acima exposto e se atendermos ao que afirma Nunan (1989:6) quando se refere à caracterização de tarefa, assumimos como válida a definição de que tarefa é, então:

“cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades para los que realizan la tarea. Se considera, pues, que «tarea» se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas [...]”.

Desta forma, poderemos, em conclusão, afirmar que, com o Ensino Mediante Tarefas – como afirma Fernández (1999:56-57):

“pasamos [...] a considerar el aula como un contexto social auténtico e importante, en el cual los alumnos también desarrollan su competencia comunicativa en la lengua meta: dando o registrando información, expresando o registrando ideas, opiniones, sentimientos, de forma oral o escrita; obteniendo información, interpretando significados a través de textos hablados o escritos [...]; reflexionando sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación.”.

1.1 As Tarefas Finais

Clarificada que está a noção de Aprendizagem por Tarefas, importa, para o presente relatório, fazer uma referência específica à noção de Tarefa Final, uma vez que, de acordo com o objetivo primordial da prática pedagógica desenvolvida ao longo deste ano letivo, esta é a temática central, em torno da qual se desenvolveu todo o trabalho realizado.

Se partirmos da noção de Zanón (1999:17) de que

“las tareas son planes de trabajo que conducen a la elaboración de una Tarea Final [...], donde se trabaja con una serie de materiales [...] y cada unidad está organizada en torno a la realización de la Tarea final [...], la secuencia de trabajo está dictada por [esos] materiales, aunque es posible ampliarla o modificarla en función de la dinámica de negociación y participación generada en el aula.”.

Ainda dentro do que preconiza Zanón (1999:32-33), as Tarefas Finais (ou Comunicativas) são constituídas por fases ou passos, nos quais os alunos realizam atividades que os preparam para a execução da Tarefa Final, podendo esta preparação ser abordada por distintos pontos de vista, em termos de capacitação do aluno, nomeadamente:

- desde o ponto de vista *lingüístico*, onde se trabalha a aprendizagem de determinados elementos do vocabulário, da gramática e da fonética;
- desde o ponto de vista *comunicativo*, onde são trabalhadas noções ou funções, elementos do discurso, estratégias comunicativas, entre outras;
- desde o ponto de vista *temático ou sociocultural*, onde o aluno se familiariza ou passa a deter conhecimento sobre diversos temas ou aspetos socioculturais relacionados com a Tarefa Final; e, finalmente,

- desde o ponto de vista *discente*, onde se promove o desenvolvimento de estratégias tanto metacognitivas, como é o caso da planificação do trabalho, da seleção de recursos, etc., como cognitivas, no caso da formulação de hipóteses, verificação, etc., como ainda de estratégias socioafetivas, através da criação de um ambiente apropriado e do desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao grupo, à língua e à própria aprendizagem.

No entanto, e além destes pontos de vista relacionados com a execução da Tarefa Final, Zanón (1999:32) aponta ainda a necessidade de se incluir a *(Auto)Avaliação* como fase integrante de uma qualquer unidade de trabalho em sala que pretenda promover a aprendizagem, uma vez que permitirá obter informação relativa a particularidades do aluno e do grupo como um todo e, igualmente, sobre a própria aprendizagem (em termos de necessidades, carências e preferências, em termos de interesse e motivação).

Assim, e de acordo com Zanón (1999:33), conclui-se que uma Tarefa Final poderá ser definida como uma unidade de trabalho em sala, constituída por uma “constelação” de subtarefas, unidas coerentemente entre si e em estreita relação com a própria Tarefa Final. Este conjunto de subtarefas integrará, assim, atividades pertencentes aos âmbitos da aprendizagem, da comunicação, da língua ou do tema central da referida Tarefa Final, desenvolvendo-se, dessa forma, as mais diversas estratégias de aprendizagem e comunicação.

1.2 A Produção Escrita

Tal como afirma Brandão Carvalho (2009:74):

“por razões variadas, as crianças/adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever. A planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Essa dificuldade é acentuada pelo facto de a planificação se revestir de alguma complexidade, envolvendo vários aspectos de natureza diversa. Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles.”.

Nesta linha, também Caballero de Rodas (2001:310-311) considera que “*escribir es una actividad relativamente poco frecuente en la vida real*. [...] La escritura es un medio de

comunicación imprescindible [...] y es la destreza en la que un aprendizaje formal se hace más necesario.”.

Partindo deste princípio, a autora argumenta que “la escritura en el aprendizaje de la LE, si se entiende como un medio de expresión para comunicarse, es la destreza olvidada [porque] se suele plantear con el propósito de que el alumno aprenda o refuerze sus conocimientos lingüísticos.” (Caballero de Rodas, 2001:311).

A perspectiva apresentada por Caballero de Rodas (2001) relativamente à forma como a produção escrita (as atividades desenvolvidas em aula com esse propósito) é encarada nos programas curriculares, deixa clara a noção de que devemos, na aprendizagem de uma língua estrangeira, considerar essa aprendizagem sob duas perspectivas diferentes: se por um lado é importante que o aluno escreva para aprender a expressar ideias e a transmitir mensagens, por outro lado, devemos, igualmente, potenciar uma aprendizagem que promova a escrita como meio para a aprendizagem dessa língua.

Esta perspectiva de Caballero de Rodas (2001), relativamente às atividades de produção escrita nos diversos programas curriculares, é também referida por Ruiz & González (1994:301-304) quando afirmam que “durante todos estos años se considera a la escritura como un instrumento para *reforzar* y repetir lo que los alumnos habían aprendido anteriormente a la clase de gramática.”. Neste mesmo artigo, Ruiz & González (1994: 301-304) traçam, ainda, uma resenha histórica relativamente aos processos de composição de textos escritos, marcando a época dos anos 70 (nos Estados Unidos) como aquela que promoveu o desenvolvimento de uma série de investigações sobre esse mesmo processo e que confirmou a necessidade de se dominar o processo de composição colocando o foco de análise *durante* todo esse processo e não apenas no seu produto final escrito, como ocorria nas anteriores abordagens. Esta “nova” abordagem promovia, assim, o *pensar* (objetivo último da tarefa docente), o *imaginar* e o *criar*, alcançando-se, por parte dos alunos, um maior interesse e motivação em relação a um trabalho que, por si só, é difícil: o de enfrentar o papel em branco.

Tal como afirma Sánchez (2009:9),

“En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita [...]. Es un enfoque centrado en los procesos cognitivos y supone que la composición es una actividad mental y dinámica que se desarrolla de modo cooperativo a través de producciones intermedias.”

Desta forma, e de maneira a levar a cabo tarefas de produção escrita, Cassany (1999:15-18) desenvolve algumas recomendações didáticas, apresentando-as sob dois pontos de vista: 1) o de evitar que as lacunas dos alunos em relação ao seu conhecimento da segunda língua bloqueie o seu processo de composição; e 2) o de facilitar o desenvolvimento dos processos cognitivos de composição.

Desta forma, relativamente ao primeiro ponto de vista (evitar bloqueios no processo de composição), Cassany (1999:15-18) defende que é tarefa do docente: promover atividades específicas para desenvolver o domínio na segunda língua, em termos temáticos e discursivos; fornecer o “caudal linguístico” necessário, quer de forma direta (explicações, fotocópias, etc.) quer de forma indireta (por outros alunos, com dicionários, etc.), no âmbito oral ou escrito; permitir o uso da primeira língua na fase de procura, selecção e organização das ideias do texto e durante a planificação. Já relativamente ao segundo ponto de vista (facilitar o desenvolvimento dos processos cognitivos de composição), Cassany (1999:15-18) expõe que será tarefa do docente permitir aos alunos transferir para a segunda língua esses conhecimentos já detidos na primeira língua, através da composição por fases, da análise da situação, da procura de ideias, de esquemas, etc.; usando a oralidade como instrumento de elaboração do texto escrito e como instrumento de mediação dos processos cognitivos, dialogando em voz alta, procurando distintas maneiras de formular ideias e escutando o som da sua prosa.

Num outro artigo (2006:9-10), o mesmo autor aborda ainda a questão das focalizações didáticas, dividindo-as em: *gramatical* (a ênfase na gramática e na norma; o currículo, com regras de gramática, ortografia, morfosintaxe e léxico; a aula com explicações de regras, exemplos, práticas mecânicas, redação, correção gramatical; os exercícios, como os ditados, as redações, a transformação de frases, etc.); *comunicativo* (a ênfase na comunicação e no uso; a gramática descritiva e funcional; a diversidade de variedades e registos; os textos descritivos, narrativos, expositivos, cartas, diálogos, etc, selecionados de acordo com as necessidades do aprendiz; a leitura compreensiva de textos, a análise de modelos; as práticas fechadas; as práticas comunicativas; ler, transformar, refazer, completar e criar textos de todos os tipos); *processual* (com ênfase no processo de composição e no aprendiz-escriptor; os processos cognitivos; a composição de textos; e a criatividade); e *de conteúdo* (com ênfase no conteúdo; com função instrumental e epistémica; os processos cognitivos e os textos académicos; as temáticas da matéria correspondente; o desenvolvimento de um tema; o trabalho intertextual; a recolha de dados da realidade; e o processo de composição de textos).

Independentemente da focalização, da finalidade da escrita (porque, tal como na língua materna, a finalidade define o tipo de escrita), importa lembrar que, como afirma Caballero de Rodas (2001:315), “si se comparte la idea de que saber escribir es una destreza difícil de adquirir pero necesaria en la vida, el trabajo que se realice para su desarrollo en el aula de LE será de gran ayuda [...]”.

Aliás, como descrito por Caldera (2000:365):

“la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto.”

Desta forma, através de uma rápida análise aos documentos que suportam as orientações para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira – como o são os casos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o Programa e Organização Curricular do Espanhol e o Plano Curricular do Instituto Cervantes, temos acesso à importância que ali é dada aos processos de ativação da destreza da produção escrita.

2. Documentos de suporte

Tal como afirma Sonsoles Fernández (2001:22), a articulação entre a abordagem por tarefas e os programas oficiais levanta, por norma, alguma dúvida nos professores. No entanto, e como expõe a autora, as propostas para trabalhar por tarefas não dificultam, de modo algum, a adaptação dos programas a essa forma de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor pode depender, em maior ou menor grau, dos objetivos e conteúdos programáticos, relacionando continuamente os objetivos comunicativos de cada tarefa com o programa estipulado, comprovando o seu cumprimento e criando tarefas específicas para suprir eventuais falhas nesse mesmo cumprimento.

Por outro lado, e como continua a afirmar a autora, a própria elaboração dos programas oficiais deixa margem à forma de execução e concretização dos objetivos, aportando um carácter de flexibilidade que o professor poderá aproveitar para, de acordo com as tarefas que desenhar, conseguir cumprir com o que neles estiver estipulado para o nível de ensino que ministra. De facto, as formulações produzidas nos distintos programas oficiais são suficientemente amplas para poderem ser total e amplamente cumpridas através de um método de ensino por tarefas, em que, nesse caso específico, as atividades

propostas e desenvolvidas resultarão, até, mais motivadoras porque se centrarão em situações mais autênticas.

Paralelamente aos Programas Oficiais para cada nível de ensino há, também, a preocupação no cumprimento das principais premissas subjacentes a alguns dos mais relevantes documentos de consulta e orientação para o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira.

Assim, o ensino desta língua deverá, em todo o tempo, estar fundamentado em guias orientadores, tais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e ainda o Plano Curricular do Instituto Cervantes, onde, cada um na sua especificidade, poderá o professor de língua espanhola encontrar as bases de orientação e as linhas estruturais para o desenho da sua atividade docente.

Vejamos, separadamente, em que consiste cada um destes documentos.

2.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR)

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* suscita uma reflexão sobre os objetivos e a metodologia de ensino e aprendizagem das línguas. Conhecendo as bases deste Quadro Europeu Comum, principalmente os seus objetivos, poderemos dizer que a finalidade última do ensino de línguas se prende com a tarefa de fazer com que os alunos alcancem um nível de competência e domínio de uma determinada língua, por forma a que lhes resulte mais vantajosa a aprendizagem dessa mesma língua. Mais, descreve o processo de uso e aprendizagem de línguas baseado numa abordagem focalizada na ação, onde – e como se afirma no próprio documento (2001:29):

“o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**.

As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas

para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.”

Sabendo que a abordagem segundo a qual se orienta este Quadro é, então, uma abordagem vocacionada para a ação, onde aquele que aprende a língua é um agente social (um membro dentro de uma sociedade que tem que levar a cabo tarefas em determinadas circunstâncias), num ambiente específico e dentro de um campo concreto de ação, poder-se-á, a partir desta premissa, perceber a marcada característica *ativa* que se pretende no ensino de uma segunda língua. Desta forma, e por consequência, pode deduzir-se que construir uma e qualquer unidade didática dedicada ao ensino-aprendizagem de uma língua se fará (como melhor enquadramento) através da construção de atividades baseadas no ensino mediante *tarefas*, uma vez que as ações se realizam utilizando, estrategicamente, as competências – conhecimentos, destrezas e características individuais – específicas para alcançar um resultado concreto – algo que se nos revela como extremamente válido neste intento.

Aliás, como definido no próprio QECR (2001:30), “ *tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo.*”.

Entendendo, de antemão, que o QECR tem como principal objetivo a reflexão sobre questões como: o que fazemos realmente quando falamos uns com os outros ou quando nos escrevemos?; o que nos capacita para atuarmos desta maneira?; quais são as capacidades que temos que aprender quando tentamos utilizar uma nova língua?; como estabelecemos novos objetivos e avaliamos o nosso progresso no caminho que nos conduz desde a total ignorância até ao domínio eficaz de uma língua?; como se realiza a aprendizagem de uma língua?; e o que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e às outras pessoas a aprender melhor uma língua?, poderemos afirmar que a finalidade última do ensino de línguas se prende, como afirmado inicialmente, com o potenciar de uma maior vantagem, por parte de quem aprende, na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ora, neste sentido, e tendo por base que o objetivo principal deste relatório se prende com o desenvolvimento de Tarefas Finais com Produção Escrita em diferentes níveis de escolaridade na aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, este documento de suporte (o QECR) aporta-nos a noção de que a produção escrita – especificamente na sua forma de texto escrito – é entendida como “qualquer sequência discursiva [...]

relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a actividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa.” (2001:30).

Assim, e tendo em conta que as tarefas desenvolvidas ao longo de todo o trabalho de práticas pedagógicas se prenderam, principalmente, com actividades que pretendiam potenciar o uso da língua na sua forma escrita, torna-se fundamental para o presente trabalho a noção desenvolvida neste QECR (2001:35) no que diz respeito às actividades linguísticas, uma vez que ali aparecem definidas como aquelas actividades que incluem “a **recepção**, a **produção**, a **interacção** ou a **mediação** [...]”. Mais ainda, acrescenta o mesmo documento (2001:37) que:

“A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de **tarefas** que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam actividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de **estratégias** na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve actividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interacção, mediação) de textos orais e escritos.”

Ora, sabendo que “a relação entre estratégias, tarefa e texto depende da natureza da tarefa” (2001:37), o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas pedagógicas – as Tarefas Finais com Produção Escrita – foram, todas elas, baseadas no pressuposto de que havia que potenciar nos diferentes grupos de alunos (dos três diferentes níveis de escolaridade) tanto a dimensão do uso da língua – “aquilo que um utilizador ou aprendente da língua deve saber *fazer*” (2001:38) – como, paralelamente, as “competências que permitem ao utilizador [dessa] língua agir” (2001:38).

Desta forma, foi planeado um espaço de aprendizagem que permitisse, relativamente à dimensão da produção escrita, o desenvolvimento de tarefas comunicativas (de domínio educativo) onde “os utilizadores [teriam] que se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação [sendo], alternadamente, produtores e receptores.” (2001:89).

Assim, sabendo que as actividades de produção e as estratégias utilizadas incluem, para além de outras, actividades de escrita e de oralidade, este documento de suporte (QECR) tornou-se fundamental no momento de delinear e planear as actividades de *produção oral* (onde o aluno era convidado a produzir textos orais para serem recebidos, depois,

pelos seus colegas de turma), especificamente no que diz respeito a “falar espontaneamente”, produzir “monólogos em sequência (descrever uma experiência ou argumentar num debate)”, bem como nos momentos de delinear e planejar as atividades de *produção escrita* (onde o aluno desempenha o papel de escritor que produz um texto escrito para um ou mais leitores), especificamente no que diz respeito à escrita geral (textos coesos sobre temas familiares ou de interesse do aluno, etc.) e à escrita criativa (descrições simples de temas de interesse, relatos de experiências, descrevendo sentimentos e reações, descrever acontecimentos, escrever sobre aspetos do quotidiano, etc.).

Desta forma, e tendo por base o preconizado pelo QECR (2001:34) no que diz respeito à aprendizagem, poder-se-á afirmar que:

“as estratégias seleccionadas pelo indivíduo para realizar uma dada tarefa dependerão da diversidade de competências de aprendizagem posta ao seu dispor. Mas é também pela diversidade das experiências de aprendizagem, desde que não sejam compartimentadas ou estritamente repetitivas, que o indivíduo aumenta a sua capacidade para aprender.”.

2.2 O Programa e Organização Curricular do Espanhol para o Ensino Básico, 3º ciclo

No que diz respeito ao *Programa e Organização Curricular do Espanhol para o Ensino Básico, 3º ciclo* (nível escolar que foi foco de prática no estágio pedagógico desenvolvido), é possível verificar que as linhas orientadoras da ação pedagógica

“[...] determinam práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas, tanto no domínio dos conhecimentos como das atitudes, valores e competências, além de atribuírem papel central à avaliação formativa.” (1997:5).

É, aliás, o próprio documento que estabelece, como base metodológica, o paradigma comunicativo, uma vez que privilegia a centralização da aprendizagem no aluno, vendo a competência comunicativa como uma macro-competência, integrante de outras competências igualmente necessárias à aprendizagem: as competências linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.

Assim, é através da construção criativa – marco subjacente ao desenho deste Programa Curricular para o 3º ciclo – que o documento prevê e objetiva as estratégias a delinear por cada professor, no sentido de fazer da aprendizagem desta língua estrangeira um processo que permita “[...] organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação.” (1997:5).

Mais ainda, favorecendo a flexibilidade do programa e consequente liberdade do professor, o Programa estabelece indicações claras de que não se apresenta como um conjunto de conteúdos a apreender, mas sim como um instrumento regulador da prática educativa que responda diretamente às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre a prática pedagógica levada a cabo.

Tal formulação de âmbito permite, de imediato, estabelecer uma relação direta com o que vinha preconizando Sonsoles Fernández (2001:22) – e já anteriormente referido relativamente a estes Programas Oficiais – quando afirma que a própria elaboração dos programas oficiais permite uma liberdade de execução e concretização dos objetivos, aportando um caráter de flexibilidade que o professor poderá aproveitar para, de acordo com as tarefas que desenhar, conseguir cumprir com o que neles estiver estipulado para o nível de ensino que ministra.

Assim, e analisando especificamente o programa para o 3º ciclo, especialmente no que diz respeito aos seus Objetivos Gerais (1997:9), interessa, para o presente documento e análise, extrair aqueles que, na sua essência, foram os mais abordados na prática pedagógica desenvolvida neste ano de Estágio, a saber:

“[...] a disciplina de Espanhol deverá proporcionar ao aluno os meios que o levem a:

- adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola (compreender textos orais e escritos, produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada);
- utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação;
- aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural;
- desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia; e
- progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.”.

No que diz respeito aos conteúdos estabelecidos para o domínio da expressão oral e da expressão escrita (as áreas de maior focalização no presente relatório), este documento aponta para as seguintes (mais relevantes para a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da produção deste relatório):

. *Expressão Oral* (1997:14):

- atos de fala de uso frequente na interação quotidiana;
- o discurso: adequação ao contexto;
- estrutura da frase;
- vocabulário relativo aos temas mais correntes.

. *Expressão Escrita* (1997:17):

- atos de fala de uso frequente na interação quotidiana;
- o discurso escrito: informações relevantes, elementos de coesão e marcadores;
- estrutura da frase;
- vocabulário relativo aos temas habituais.

Quanto às Orientações Metodológicas estabelecidas por este documento, o mesmo aponta para as seguintes que, para efeitos deste relatório, mais se destacam:

. *Situações de comunicação oral e escrita* (1997:30):

- propiciar atividades de comunicação real;
- simulação de comunicação na aula (dramatizações, “juegos de papeles”, simulações...).

Mais acrescenta o documento que uma abordagem comunicativa, especificamente no que ao texto escrito diz respeito, leva a considerá-lo com todos os elementos que configuram uma situação de comunicação: alguém escreve algo para alguém com um objetivo definido, isto é, com uma intenção.

Relativamente às diferentes metodologias de trabalho pelas quais o professor pode optar, indica o documento, especificamente, o *trabalho por tarefas*, que, de acordo com o documento em análise, consiste num conjunto de atividades realizadas na aula, que implique a compreensão, manipulação, produção e interação na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma. (1997:32)

2.3 O Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)

O Plano Curricular do Instituto Cervantes, não sendo um documento regulador da prática pedagógica no quadro do Espanhol no ensino público português, é, indubitavelmente, um documento de suporte para a prática docente de todos aqueles

que, enquanto docentes desta língua estrangeira, pretendem delinear e planejar as suas atividades letivas de acordo com os denominados Níveis de Referência para o Espanhol, em concordância com as recomendações do Conselho de Europa.

Paralelamente, trata-se de um documento que auxilia, de forma particular, a situar a língua espanhola num nível de desenvolvimento mais avançado no respeitante à descrição e análise do material linguístico que requiere uma adequada planificação curricular, para além de apresentar um tratamento sistemático dos materiais necessários para preparar os objetivos e conteúdos dos programas de ensino do Instituto Cervantes, de proporcionar aos professores de Espanhol de todo o mundo uma ferramenta útil para a sua prática docente, de afiançar a qualidade do ensino na rede de centros do Instituto Cervantes e de responder à obrigação do Instituto Cervantes de contribuir para o desenvolvimento de programas que contribuam para a melhoria dos instrumentos de análise e descrição do Espanhol.

Desta forma, e pelo exposto na sua página inicial de *Apresentação*, este Plano Curricular do Instituto Cervantes (1997-2013):

“constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera [y] viene a dar respuesta a las necesidades de numerosos profesores y especialistas, que encontrarán en sus páginas una fuente particularmente útil de datos lingüísticos organizados en una herramienta de referencia y apoyo de especial interés para los distintos fines a los que puede servir.”.

Em termos estruturais, os distintos Níveis de Referência são apresentados da seguinte forma:

- em primeiro lugar é estabelecida uma relação entre os objetivos gerais dos diferentes níveis e a descrição do material necessário para realizar atividades comunicativas que se especificam nas escalas de descritores dos níveis comuns de referência do QECR, correspondendo este mesmo material tanto à componente linguística (de carácter cultural e de aprendizagem) como à componente não linguística (relacionado com a língua e diretamente conetado com as *competências gerais* que o QECR identifica e define como categoria descritiva da língua).

No que a este ponto diz respeito, salienta-se que as tarefas capacitadoras desenvolvidas ao longo da prática pedagógica (com a finalidade de preparar os alunos, dotando-os de capacidades e competências, para as Tarefas Finais propostas) tiveram por base esta

primeira premissa do QECR definidas no PCIC (respeitante ao material de componente linguística e não linguística utilizado na realização das atividades comunicativas), uma vez que foram delineados por forma a cumprir com o objetivo de atender às competências gerais delienadas por este documento, bem como ao desenvolvimento de competências de caráter cultural e da própria aprendizagem.

Continuando a referência ao documento em análise (PCIC), o mesmo estabelece que:

- em segundo lugar, as especificações dos inventários deixam clara a noção de que deverá haver, por parte do professor, um tratamento adequado dos materiais, por forma a que correspondam aos objetivos por si definidos, enquadrando-se no programa que o profissional definir, de acordo com as características de cada situação de ensino-aprendizagem e de cada aprendiz em particular.

Neste ponto em particular, a prática pedagógica desenvolvida, novamente suportada por este documento específico, implicou a conceção de materiais adequados (concebidos de raiz, sob a forma de materiais autênticos) que correspondessem aos objetivos definidos, enquadrados no programa e nos tópicos delineados, adaptando-os às características da situação de ensino-aprendizagem e aos alunos em particular.

Assim, definidas que estão estas duas premissas – do ponto de vista do que propõe o QECR e do ponto de vista da sua adaptação à prática pedagógica desenvolvida neste ano de estágio – finaliza-se a análise a este documento (o *Plano Curricular do Instituto Cervantes*) referindo que, tal como propõe o documento na sua página de *Introducción general* (1997-2013), se trata de um conjunto de “[...] material desarrollado específicamente para el español que se sitúa en las coordenadas de la acción institucional del Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas y que responde a un análisis actual de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.”, e que, do ponto de vista das etapas de aprendizagem, estabelece níveis de progressão – do A1-A2, passando para um B1-B2, e culminando num C1-C2 – definido-se, assim, o progresso de cada aprendiz em relação à língua espanhola e permitindo, simultaneamente: perceber o que cada aluno é capaz de fazer mediante o uso dessa mesma língua (dimensão vertical); avaliar uma série de categorias descritivas do uso da língua e a capacidade do aluno para utilizá-la, referindo-se, aqui, ao contexto, às atividades comunicativas da língua, às estratégias, às competências, aos processos, aos textos e às tarefas (dimensão horizontal); e estabelecer uma série de escalas de descritores ilustrativos dos seis níveis comuns de referência (dimensão cruzada entre a vertical e a horizontal).

3. Os Benefícios do Desenvolvimento da Produção Escrita e o Papel do Professor

Tal como indicado pelo *National Council of Teachers of English*, no seu documento intitulado “Teaching Composition: A Position Statement” (1985), a escrita é um poderoso instrumento do pensamento, uma vez que, no ato de escrita, o escritor aprende sobre si próprio e sobre o mundo e comunica a sua visão a outros. Escrever confere, assim, um poder para crescer pessoalmente e produzir alterações no mundo.

Devemos, em primeira instância, focar-nos nos objetivos essenciais da produção escrita em língua estrangeira que, tal como preconiza Eres Fernández (2007:27):

“sería el desarrollo de mecanismos a través de los cuales los aprendices puedan comunicarse por escrito en la lengua meta. La evolución de la escritura depende de una práctica continua y de elementos que van desde la motricidad – manejo fluido del código gráfico de la lengua extranjera (movimiento de las manos para escribir, disposición de las letras, etc.) – hasta los procesos cognitivos – planteamientos, organización, redacción y corrección.”

Mais ainda, devemos, enquanto professores, estar conscientes de que importa produzir nos alunos a noção de que todas as atividades que compõem o ato de escrita são importantes, tornando-se, portanto, crucial que aprendam a usá-las e a entendê-las, evitando, assim, focar-se exclusivamente no produto final da sua escrita, nas suas forças e fraquezas.

Para além disso, é também tarefa do professor, como afirma Ortiz Rodríguez (2008:611):

“tener en cuenta que el proceso de aprendizaje es progresivo a lo largo, incluso, de toda la vida y que una de las tareas de los profesores de lengua consiste en seleccionar y organizar el material lingüístico que van a utilizar sus alumnos teniendo en cuenta, sobre todo, las competencias, los contenidos y los objetivos concretos que se van a trabajar en cada uno de los ejercicios propuestos para que ese proceso sea eficaz.”.

Como afirma Charo Hernández (1999:909), compete ao professor criar no aluno a ideia de que escrever pode também ser um ato social (e não apenas individual), cujo destinatário não seja o próprio autor nem sequer o professor, mas um qualquer companheiro com quem o aluno possa partilhar as suas opiniões através da escrita. Tal como afirma, especificamente, o autor, “... el autor [de los textos escritos] escribe para otros. La escritura se convierte, así, en un instrumento social.” (1999: 910). Para além

disso, Charo Hernández afirma ainda que há que criar estratégias bem definidas e concretas, capazes de gerar ideias, colocando o foco central na oralidade enquanto ponte para o consequente trabalho de desenvolvimento da escrita. Isto é, a estratégia de partir do debate, da discussão em grupo de ideias favorece o início de tarefas de produção escrita: gerar ideias sobre o que se pretende escrever (o tema, o formato, o destinatário, a intenção), para posteriormente as organizar (através de grupos de temas, listas, esquemas, ordem das ideias), para poder finalizar, depois, pondo-as em prática, ou seja, escrevendo-as. Tal como afirma no seu artigo:

“la oralidad constituye el principal recurso para acercarnos a la expresión escrita. [...]. En este momento del proceso se organizan las ideas que se han generado [...] por medio de [...] temas [...] en forma de lista [...] o esquemas [y se decide] el orden de las ideas desde la introducción hasta la conclusión. [...]. Las ideas seleccionadas y organizadas empiezan a transformarse en un texto.” (1999:912-13).

Estamos em crer que, na realidade e de acordo com o que expõe o supra referido autor, tal estratégia promove uma série de questões relacionadas com a destreza escrita – tais como a adequação, a coerência, a coesão e os conteúdos gramaticais variados – que, de outra forma, pareceriam (aos olhos dos alunos) algo forçado e pouco motivador. Desta forma, dar aos alunos a tarefa de conduzir todo o processo, identificarem a validade de cada passo da construção planeada e estruturada de um ato de escrita, permitirá fazer com que entendam a validade de planear, organizar, dirigir e marcar uma intenção em cada um dos seus trabalhos. Perceberão, finalmente, “o que escrevem”, “para que escrevem” e “para quem escrevem”.

Por outro lado, e de acordo com o que afirmam Ruiz & González (1994) – para além da validade de ali apresentarem uma autêntica resenha histórica da produção escrita, extremamente válida para que se entenda a evolução do entendimento pedagógico da destreza baseada na produção escrita em aulas de ELE – cumpre ao professor o papel de desmistificar o típico medo por parte dos alunos quando confrontados com a necessidade de preencher um papel em branco. Ou seja, tal como afirmam as autoras, “[...] todos hemos sentido miedo al papel en blanco, a no saber qué decir, y más aún a cómo decirlo [...]” (1994: 301).

Esta questão particular, que as autoras conetam com o facto de não ser usual considerar o ato de escrita como uma forma de comunicação interativa ou, inclusivamente, como motivo para que os alunos se divirtam com os seus próprios textos escritos, é, no nosso

entendimento, um ponto de elevado interesse, uma vez que reforça a necessidade de que os professores devem ser capazes de, e como afirmam:

“[...] conseguir que la escritura se convierta en un instrumento de aprendizaje de la lengua, un aprendizaje integral, que contenga no sólo técnicas para desarrollar esa destreza, la escritura, sino un conocimiento global de la lengua y del mundo que representa ésta, un vehículo para el conocimiento de sí mismos.” (1994:301).

Assim, tal tarefa permitirá desenvolver a produção escrita como reflexo do pensamento, como uma capacidade de imaginação e como uma criação efetiva que, normalmente, não se atribui à escrita mas sim à oraldade.

Muito relacionado com esta abordagem à produção escrita, refere-se ainda no artigo supra mencionado a questão da focalização da aprendizagem no *processo* que, segundo as autoras “[...] además de servir como instrumento de fijación de conocimiento *de y sobre* la lengua es una forma de aprehender el mundo (cultura, sociedad, etc.) representado por la lengua [...]” (1994:307) e, desta forma, sublinham a importância da produção escrita como forma de concretizar essa mesma apreensão.

Mais ainda, e como afirma Castillo (2003:112):

“la atención a las prácticas y, en el orden de los textos, a los dispositivos discursivos y materiales que constituyen el aparato formal de la enunciación, no se puede entender sin tener en cuenta su vinculación con el concepto de *representación*, tomada en su doble sentido, su doble función: hacer presente una ausencia, representar algo; y exhibir su propia presencia como imagen, es decir, presentarse representando algo, que se constituye como tal en la medida que existe un sujeto que mira (o que lee).”.

Assim, cremos que deverá o professor de línguas passar aos seus alunos a noção de que um escritor competente é aquele que tem em conta o seu leitor, produz esboços da sua escrita, desenvolve ideias, é capaz de as rever, reelabora o esquema do texto, etc., por forma a produzir apenas e só aquilo que, de facto, quer escrever. Isto é, deverá o professor ser capaz de desenvolver nas suas aulas atividades que promovam todo o processo de escrita, consciencializando os seus alunos para a necessidade de cumprirem todos os passos a ela inerentes, desde a fase de “Pré-escrita”, que permite situar o aprendiz num contexto, ajudando-o a eleger um estilo, a organizar o discurso e a estabelecer um plano geral de produção escrita, passando para a fase de “Escrever e reescrever”, fazendo ensaios, tomando consciência da utilidade da língua escrita para se

comunicar, finalizando com a fase de “Revisão”, onde termina o texto, revê a sua coerência, adequação, clareza e propósito.

Se, em todo este processo de produção escrita, tivermos em conta o que preconizam Linda Flowers y John R. Hayes (1981), relativamente às três grandes unidades constituintes do processo de composição escrita, entendemos que estas se traduzem em: situação de comunicação, constituída pelos elementos externos ao escritor (audiência, canal, propósito, etc.); processos de escrita (planificar, redigir e examinar); e memória a longo prazo (conhecimentos retidos relativamente ao texto, sua audiência, estruturas, etc.).

Na realidade, este ponto em concreto relativo ao entendimento sobre o processo de produção escrita enquanto reflexo de uma composição mental inicial, planificada, redigida e revista, dirigida a uma audiência específica e estruturada com uma finalidade concreta, parece deixar ao professor ou futuro professor de línguas a indicação muito clara e precisa relativamente ao entendimento que se pretende que tenha desta tão particular destreza a desenvolver com os seus alunos.

Desta forma, entende-se que compete ao professor – enquanto profissional que procura as melhores práticas e estratégias para obter êxito na sua prática docente – garantir a criação nos seus alunos de uma consciência relativa à validade da utilização da escrita como instrumento para conhecer o outro, o mundo e conhecer-se a si mesmo.

Esta estruturação faseada da produção escrita, julgamos, deixa clara a tarefa do professor em relação ao processo de escrita por parte dos alunos, uma vez que, desta forma e seguindo esta estratégia, estará a dar aos seus alunos indicações muito precisas e detalhadas não só do que compõe cada fase como, e principalmente, do que deve o escritor competente exigir e garantir em cada uma delas, por forma a alcançar plenamente o objetivo final de todo o processo que, se bem conseguido por parte do aluno, resultará no produto pretendido.

4. Exemplos de tarefas finais com produção escrita

Por forma a conseguir levar a cabo uma aprendizagem focalizada numa abordagem por tarefas em que a tarefa final com produção escrita prevaleça, torna-se necessário desenvolver toda a atividade com os alunos de uma forma estruturada e sequencial, que consiga, com a devida construção focalizada, promover a tarefa de composição escrita, onde o aluno se sinta não só motivado como também, e muito especialmente,

responsável pelo seu próprio produto ou pelo produto de um conjunto do qual ele (como elemento de um grupo) é parte integrante.

Assim, e como afirma Adrián (2009:21), “la investigación didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos escribiendo un mismo texto o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno [...]”.

Desta forma, fazendo uso do quadro referencial que o autor deixa na sua apresentação (e que abaixo se reproduz) relativamente à planificação de atividades de escrita, é possível aferir a importância dada ao cuidado e detalhe dessa planificação.

	Objetivo	Actividades posibles	Comentarios	Ejemplo
Lectura de modelos	Planteamiento	El docente presenta el objetivo de la tarea y sus dos partes de lectura y composición.	El género forma parte del programa y es una necesidad del aprendiz.	Tarea: Escribir correos electrónicos a agencias latinoamericanas para pedir datos.
	1. Pre-lectura	Adivinar el tema a partir del título, predecir las palabras que aparecerán, elegir entre varios dibujos o fotos las que pertenecen al texto, etc..	Son tareas muy breves para activar conocimientos previos y construir motivos para leer.	Leer 5 correos electrónicos de personas que quieren ir a América: <i>¿Adónde irán?, ¿qué buscan?, ¿qué piden en sus cartas?</i>
	2. Lectura comprensiva	Identificar el propósito del texto, buscar las ideas principales, identificar el tema de cada párrafo.	Se pone énfasis en el contenido y la comunicación; se hacen relecturas varias.	Leer los correos electrónicos: <i>¿Qué sabes de estas personas?, ¿cómo te las imaginas?</i>
	3. Lectura analítica	Determinar las partes del texto, comparar textos con registros diferentes, identificar las formas verbales, una estructura sintáctica, el léxico de un campo, etcétera.	Énfasis en la forma; permite comprender la estructura del modelo y aprender los recursos lingüísticos utilizados.	Subrayar los verbos usados para pedir datos (<i>me gustaría, le agradezco, espero que me pueda...</i>), identificar tiempos verbales y la fraseología.
Composición del escrito	4. Planificación	Analizar al lector, torbellino de ideas sobre el tema, hacer un esquema, hablar con un colector.	Número variable de tareas de análisis del contexto, formulación de propósito, generación de ideas, etc.	Elegir un lugar de América para visitar y elaborar una lista de todo lo que necesitas saber. Buscar agencias en Internet.
	5. Textualización	Escribir un primer borrador, completar un texto fragmentado, escribir a partir de un guión.	Grado variable de apertura de la tarea, con apoyos (modelo, pautas, extensión variable).	Escribir el correo electrónico, a partir de tus ideas y utilizando expresiones de los modelos.
Composición del escrito	6. Revisión	Autoevaluar el borrador con una guía; coevaluarlo con un compañero, usar reglas de gramática, señalar 3 puntos mejorables y 3 puntos positivos del texto, consultar el diccionario.	Énfasis en la adquisición de recursos (criterios, gramática) para mejorar el borrador y en la lectura de los escritos de los compañeros.	Responder al cuestionario de autoevaluación; intercambiar texto y cuestionario con un compañero; leer su texto y verificar sus respuestas.
	7. Retextualización	Escribir un segundo borrador: corregir errores, mejorar el texto.	Énfasis en la mejora del texto y en la evaluación formativa.	Mejorar tu texto con las ideas de tus compañeros. Pasarlo en limpio.
	8. Evaluación final	Revisión a cargo del docente o de otro aprendiz, inclusión del	Énfasis en la evaluación sumativa.	Enviar tu texto a la agencia y esperar respuesta. Incluir una i portafolio.
Evaluación		determinar lo aprendido, las dudas, las mejores tareas, etcétera.	del aprendiz: incremento del autoconocimiento, responsabilidad, autonomía, etcétera.	<i>¿Qué aprendiste en este proyecto?, ¿qué te falta aprender?, ¿qué tarea te gustó más?</i> Compara tu respuesta con la de otros compañeros.

Figura 1 – Esquema general del proyecto de escritura de un género

Fonte: Adrián (2009:22-24)

Pelo quadro exposto – que se refere ao planeamento de uma atividade de escrita a partir de atividades de leitura – e analisando, especificamente, as atividades propostas para o desenvolvimento da tarefa total, é importante destacar a sequenciação apresentada, uma vez que esta permite ir construindo no aluno a noção dos passos que deverá seguir para que o processo na totalidade culmine num resultado único, capaz de traduzir (e de permitir a esse mesmo aluno a verificação) a evolução do seu desempenho e, por consequência, da sua aprendizagem, ao nível desta destreza tão particular.

Assim, veja-se que a tarefa planeada inicia, na parte de exposição, com a declaração e *identificação do objetivo* da tarefa (tópico fundamental para dotar o aluno da noção do resultado esperado), seguindo-se a fase de *pré-leitura*, como fator motivacional, onde se tenta que o aluno adivinhe determinados pontos que sequenciarão a atividade; daqui, seguem-se outras atividades de leitura (*compreensiva* e *analítica*) com o intuito de destacar, respetivamente, por um lado o conteúdo e a comunicação e, por outro lado a forma (a estrutura), aprendendo os recursos linguísticos utilizados; a partir desta fase, segue-se uma outra (a de *planificação*), onde o papel do aluno assume um carácter mais dinâmico, colocando-se o foco de trabalho no desenvolvimento de capacidades de análise, discussão de ideias e geração de propostas; culminando, depois, na atividade de *produção textual* (ainda que inicial), onde o aluno é convidado a produzir um primeiro esboço (de forma orientada ou livre), para daí partir para atividades mais voltadas para a *revisão* do primeiro produto (com especial ênfase para a aquisição de recursos), a produção de um segundo texto (*retextualização*, com a intenção de melhorar o produto inicial, pondo agora a ênfase na melhoria do texto e na avaliação formativa), terminando com a *avaliação final* (com ênfase na avaliação sumativa), onde o produto poderá ser avaliado tanto pelo professor como por um colega, o que permitirá ao professor, em seguida, *avaliar* a tarefa na sua totalidade, aferindo questões particulares em termos de aprendizagem por parte do aluno, nomeadamente: o que aprendeu? quais as maiores dúvidas? que tarefas (capacitadoras) destaca (pela positiva ou pela negativa), potenciando, assim, um claro incremento do autoconhecimento, da responsabilidade, da autonomia e, por consequência, da motivação para este tipo de tarefas de produção escrita, levando o aluno a entender melhor a potencialidade do seu papel ativo na produção de algo – como a escrita – que, para a maioria, e de acordo com o que afirma o autor no início da sua apresentação, é visto “como un «rollo»” (Adrián, 2009:3).

5. Preparação de atividades de escrita

Qualquer preparação de atividades de escrita implica, por parte do professor, a capacidade de, de acordo com as necessidades dos diferentes alunos, o nível da turma e o ambiente em que se desenrola todo o processo de ensino-aprendizagem, definir um objetivo específico a atingir (com a atividade na sua generalidade e com cada um dos seus passos constituintes em particular), criar o *input* necessário à sua concretização e, posteriormente, avaliar o desempenho do seu grupo e o que conseguiram alcançar em termos de aprendizagem ao nível da destreza de produção escrita.

Aliás, como afirma Ayuso (2004:52):

“la elaboración de un texto escrito necesariamente es un proceso multifacético y con características peculiares en cada sujeto, en el que están implicados diversos procesos, dependiendo también de la motivación, del grado de libertad, de la espontaneidad que pueden originar la producción de la escritura.”.

Assim, e tal como preconizam Díaz & Aymerich (2003), referidas em Adrián (2009:27-38), é conveniente organizar tarefas de produção escrita que obedeçam à metodologia que as organiza seguindo uma sequência que parte da palavra para a frase e desta para o texto, propondo, assim, exercícios de treino desta destreza que atendam às competências “comunicativa-pragmática” (mais orientada para situações comunicativas específicas) e “estratégica”, incluindo mecanismos de resolução de problemas que implicam já uma consciência linguística e heurística.

Tendo por base estas competências, propõem as autoras uma série de exercícios que podem ser diferenciados em áreas distintas, nomeadamente: exercícios de preparação de escrita, exercícios de construção de escrita, tarefas de escrita mais vinculadas ao texto e, finalmente, tarefas de escrita relacionadas com situações de comunicação reais.

Analisando, particularmente, cada uma destas séries, podemos afirmar que:

- os exercícios de preparação de escrita estão mais vocacionados para trabalhar, ampliar e ativar o vocabulário, ativar conhecimentos da língua já existentes bem como recursos linguísticos, realizando-se tanto através da escrita de partes de frase ou frases inteiras que tenham sido previamente apresentadas, como através da ligação de frases mediante nexos (preposições, conjunções, advérbios, etc.), trabalhando-se, paralela e sequencialmente, a ortografia e a pontuação. Neste tipo de exercícios, que podem ser realizados em grupo ou a pares, para além do trabalho escrito, são ainda trabalhadas outras destrezas como a de ouvir, ler e falar;

- os exercícios de construção de escrita, que podem incluir trabalho de ortografia e pontuação, ditados – com preenchimento de espaços em branco ou interativos –, construção de palavras através de outras palavras dadas, exercícios de mudança de perspectiva (colocando os alunos em papéis diferentes de uma dada história, mudando-lhes a perspectiva do narrador), ou ainda exercícios de criação de histórias a partir de determinados tópicos (como, por exemplo, uma história que recrie as respostas às 7 questões típicas de uma notícia: quem, quando, onde, o quê, como, porquê e para quê);
- as tarefas de escrita mais vinculadas ao texto, com exercícios referentes a um maior grau de produção e já não tanto de reprodução, onde os alunos estruturam o processo de escrita (através, por exemplo, da conversão de diálogos em histórias ou vice versa), exercícios de ligação textual (reconstrução de textos a partir de fragmentos – trabalhando a coerência, a coesão e o estilo) e exercícios de diálogo (escrito) coletivo, em pares, onde os alunos têm acesso a fragmentos produzidos por colegas e têm de completá-los, mantendo a coerência da situação dialogada e introduzindo acrescentos que enriqueçam o produto que se está a produzir entre todos; e, finalmente,
- as tarefas de escrita relacionadas com situações de comunicação reais, com exercícios que podem ir desde a produção de cartas, postais, correio eletrônicos, resumos, queixas e reclamações, o currículo, o questionário, os convites ou os anúncios, até outro tipo de exercícios de maior interação oral, onde os alunos podem fazer apresentações, comentários, simulações de situações reais banais, etc, colocando a ênfase na escrita colaborativa e na participação ativa de todos.

Mais se acrescenta que qualquer organização de tarefas onde predomine a produção escrita na sala de aula deverá, de acordo com Frago de Almeida (s/d:12) ter em conta determinados passos essenciais que passam, forçosamente, pela clarificação inicial das características do texto, seguindo-se a elaboração do denominado pré-texto, passando para o próprio ato de escrita, seguindo-se, depois, o momento de revisão (que implica reler, avaliar e corrigir o escrito), para, finalmente, “passar a limpo”, editando e reproduzindo o texto conseguido.

Assim, qualquer que seja a atividade que o professor leva a cabo nas suas aulas para a prática da produção escrita, sabe-se que esta deverá, acima de tudo, ser pensada, estruturada, dirigida e comunicada ao aluno de forma a que, desde o primeiro passo, ele se sinta motivado para a participação, mostrando interesse na realização e denotando vontade de envolver-se, por forma a crescer ativamente no seu processo de aprendizagem a este nível de destreza: a escrita.

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. O Colégio do Rosário

2. As Turmas

3. A Metodologia

4. Descrição e Análise das atividades desenvolvidas

5. Avaliação

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. O Colégio do Rosário

De acordo com a descrição presente no documento intitulado “Compromisso Educativo”, publicado em janeiro de 2006, o Colégio de Nossa Senhora do Rosário pertence ao Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria em Portugal (IRSCM), instituto esse fundado em Béziers, França, em 1849 pelo Padre Jean Gailhac e pela Mère St. Jean Cure Pelissier.

Em 1871, o IRSCM chega ao Porto através de um pequeno grupo de irmãs, que até aqui se deslocaram para colaborar numa escola – o Colégio de Miss Hennessey – que acabou por dar origem ao atual Colégio de Nossa Senhora do Rosário.

Em termos de infraestruturas, o Colégio tem diversas salas distribuídas pelos diferentes níveis de ensino: pré-escolar, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário. No que diz respeito ao 3.º ciclo, o Colégio conta com 15 salas de aula, todas equipadas com computador e quadro interativo.

Além das salas de aulas, o Colégio possui ainda piscina, pavilhão, 2 campos de jogos descobertos e 1 coberto, balneários e duas salas para a prática de ballet e outras atividades. No pavilhão da música, além das 3 salas de música, há um auditório.

O Colégio conta com 2 salas para as aulas de Informática e duas salas para as aulas de Educação Visual/desenho, apenas para alunos do 2.º/3.º ciclo. Conta ainda com dois laboratórios destinados a Física e a Química e dois para a área das Ciências e Biologia.

Existem ainda dois Centros de Recursos: um para os alunos do 1.º ciclo e outro para os restantes ciclos. Neste último, além dos livros, filmes revistas e outros materiais, há duas salas equipadas com computadores.

2. As Turmas

A prática pedagógica desenvolvida foi composta por unidades didáticas concebidas para os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

O grupo de alunos do sétimo ano era constituído por um total de vinte alunos, com diferentes capacidades de abordagem inicial à língua espanhola (por ser o primeiro ano de contacto efetivo com o ensino da língua estrangeira). Do total de 20 alunos, foi possível detetar alguma familiaridade com a língua (na sua compreensão e uso) por parte de 4 alunos (por relações familiares ou por interesse já demonstrado anteriormente

na aprendizagem autónoma), estando os restantes numa fase de elevada motivação para a sua aprendizagem e já com alguma autonomia de uso na construção frásica (oralmente e por escrito). Denotou-se que haviam já consolidado conhecimentos base com a professora efetiva, com quem têm vindo a trabalhar de forma ritmada, sistematizada e com resultados bastante positivos.

A turma referente ao oitavo ano de escolaridade era constituída por um total de quinze alunos, todos eles com um nível de expressividade (oral e escrita) em língua espanhola já com alguma solidez, uma vez que se revelaram capazes de produzir (tanto oralmente como por escrito) construções frásicas e discursos já bastante capazes em termos de uso da língua estrangeira. Dentro do grupo denota-se muita vontade de participar ativamente em tudo quanto vai sendo solicitado, havendo um enorme esforço por parte de todos os alunos para que essa mesma participação se faça sempre em língua estrangeira.

No que diz respeito ao grupo de alunos do nono ano de escolaridade, constituído por um total de dezassete alunos, o nível de conhecimento, domínio e destreza nos diversos usos da língua é bastante elevado na generalidade, havendo, da parte do grupo de alunos, uma capacidade para cooperar fortemente nas atividades e tarefas propostas da unidade didática planificada. Este grupo revelou uma enorme capacidade de expressão oral e escrita, nas mais diversas fases constituintes da unidade didática, permitindo, deste modo, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos, introduzir novos conceitos e abordar uma temática de forma fluida, eficaz e com resultados altamente positivos.

3. A Metodologia e Objetivos

Durante o tempo da prática pedagógica foram trabalhadas três unidades didáticas com os três níveis de ensino referidos.

As unidades didáticas desenvolvidas contemplaram as seguintes temáticas:

a) com o 7º ano de escolaridade foi desenvolvida uma unidade didática relativa à temática “¿Cómo eres?”, por ser um tema não só constante da planificação estabelecida pelo Departamento de Línguas Estrangeiras do Colégio do Rosário e aprovada pelo seu respetivo Conselho de Coordenadores como, e principalmente, por se tratar de uma temática que permitiria desenvolver com o grupo de alunos um vasto conteúdo lexical (de vocabulário típico da descrição física e psicológica de pessoas), gramatical (o “Presente do indicativo” de verbos essenciais para a prática da descrição de pessoas),

cultural (em termos de promover a consciência da diferença de género e aparência) e atitudinais (relativamente à questão da aceitação de diferenças de género e aparência);

b) com o 8º ano de escolaridade foi desenvolvida uma unidade didática relativa ao tema “*Los Viajes de Aventura*”, constante da planificação letiva estruturada para este ano, por tratar-se de um tema não só apelativo para estas idades (todos os alunos estão dentro dos 13, 14 anos) como, e principalmente, por ser uma temática que permite explorar conteúdos gramaticais e léxicos que, salvo melhor entendimento, podem ampliar as capacidades destes alunos em termos de domínio desta língua estrangeira. Assim, dentro da unidade didática, para além dos temas relacionados com a prática de diversos desportos radicais (de aventura), foi possível trabalhar um vasto vocabulário relativo a viagens de aventura (planear viagens, fazer as malas, incluindo diversos materiais – pessoais e específicos para a prática desportiva – e relatar experiências vividas) e, simultaneamente, introduzir questões gramaticais novas como, por exemplo, os tempos verbais do Passado – uma revisão do “Pretérito perfecto”, seus marcadores temporais e especificidade de utilização, e a introdução do “Pretérito indefinido”, com os seus respetivos marcadores temporais, formas de uso e, sobretudo, o contraste que faz e deve fazer com o “Pretérito perfecto”. Paralelamente, este tema permitiu, também, avaliar questões culturais e sociais, relativas aos hábitos e costumes dos jovens portugueses relativamente à predisposição para a prática de desportos mais radicais, avaliando a sua capacidade (e a visão dos seus familiares) para lidar com o risco, estar alerta em relação aos perigos destes desportos e aos hábitos familiares de prática desportiva;

c) com o 9º ano de escolaridade foi desenvolvida a temática relativa a “*Los Jóvenes y las Tecnologías*”, também constante da sua planificação letiva e por tratar-se de um tema que permitiu desenvolver com o grupo de alunos uma prática que premiou as destrezas oral e escrita, sob a forma de debate em grande grupo e questionário oral individual, bem como sob a forma escrita de produção de uma réplica de uma página do Facebook do 9ºD. Tal unidade didática permitiu trabalhar diversos conteúdos, nomeadamente: linguísticos (gramaticais, ao nível da utilização correta de marcadores de expressão de opinião e de probabilidades e o uso do tempo “Futuro” de alguns verbos; lexicais, especificamente relativos a todo o léxico típico das redes sociais e dos meios de comunicação para contacto social; comunicativos/funcionais, no que diz respeito à importância das tecnologias na vida atual, a opinião dos alunos relativamente ao uso de meios tecnológicos, quando comparados com meios mais “tradicionais”, etc.); culturais (relativos à relação que os jovens estabelecem com as redes sociais e a

inevitável questão do alheamento dos jovens pelo abuso do contacto virtual); e atitudinais (relativamente às questões sociais que se levantam a propósito dos perigos da disponibilização de informações pessoais nas redes sociais).

4. Descrição e Análise das atividades desenvolvidas

A presente descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo de um ano letivo, ao abrigo das práticas pedagógicas, será abordada separadamente, referindo-se, em três pontos distintos, o trabalho desenvolvido com cada um dos níveis de escolaridade trabalhados.

Refere-se que todas as atividades desenvolvidas se enquadram nos grandes objetivos e metas educativas estabelecidas pelo Programa Curricular de Espanhol, procurando o “desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores.” (1997:5).

Paralelamente, foram também tidas em conta algumas das principais orientações advindas do Quadro Europeu Comum de Referência, no sentido em que todas as seguintes atividades planeadas e desenvolvidas adotam uma “abordagem orientada para a ação”, com a intenção de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Assim, no que diz respeito ao 7º ano de escolaridade, e no respeitante à metodologia adotada para este grupo, foi possível verificar a elevada importância que deve ser dada ao facto de ser possível avaliar e seleccionar atividades comunicativas que motivem os alunos a desenvolver a sua capacidade criativa.

De facto, após assistência a três aulas dada pela orientadora de estágio a este ano de escolaridade, foi possível detetar a enorme curiosidade que este grupo de alunos demonstrava ter quando solicitado a participar em atividades que envolvessem a sua criatividade, quer ao nível escrito quer ao nível oral. Dessa forma, e uma vez que a temática a trabalhar se referia ao tópico “¿Cómo eres?”, houve sempre uma preocupação em desenhar atividades e tarefas que apelassem a essa mesma criatividade, principalmente no que diz respeito à expressão escrita referente à descrição de pessoas.

Uma vez que a unidade didática implicava a exploração de todo o vocabulário mais utilizado para descrever, física e psicologicamente, uma pessoa, foram construídas tarefas que, de forma sequenciada, permitissem concluir a unidade didática com uma elevada carga de produção escrita, capaz de demonstrar a referida capacidade criativa do grupo de alunos na descrição total de um colega de turma e, em simultâneo, os

motivasse para a produção de tarefas similares, apelando à sua capacidade criativa e ao desejo de expressarem os seus conhecimentos.

Ao longo do trabalho desenvolvido enquanto professora estagiária, houve a preocupação de construir tarefas que levassem os alunos a aprender e reter (sistematizando) todo um vocabulário típico das descrições de pessoas e que, em simultâneo, os fizessem aplicar tal conhecimento léxico em pequenas produções de sistematização. Assim, depois de trabalhado o léxico necessário (com recurso a uma série de diapositivos semelhantes aos que se podem visualizar pela Figura 2), foi pedido aos alunos que descrevessem algumas personalidades conhecidas da atualidade (que lhes eram familiares e relativas a áreas, supostamente, do seu interesse, como era o caso da música, do futebol e do cinema – ver Figura 3), por forma a treinar e avaliar a sua capacidade para produzir, livremente, pequenas descrições apoiadas no vocabulário e nas estruturas gramaticais aprendidas e próprias das descrições.

1. EL COLOR DEL PELO PUEDE TAMBIÉN SER:



BLANCO
Tengo el pelo blanco.

GRIS
Tengo el pelo gris.

SER CANOSO
Soy canoso.

1. EN TÉRMINOS DE FORMA, LA PERSONA PUEDE TAMBIÉN:



LLEVAR FLEQUILLO

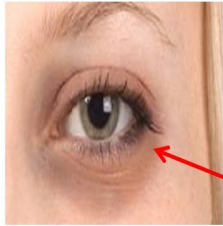
TENER UNA CRESTA

LLEVAR TRENZAS

2.6 – ASPECTOS PARTICULARES

TENER GRANOS

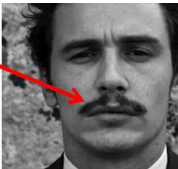




TENER OJERAS

2.6 – ASPECTOS PARTICULARES

LLEVAR BIGOTE





LLEVAR PERILLA

LLEVAR BARBA





Figura 2 – Exemplo de diapositivos com vocabulário de Descrição Física e Psicológica

Fonte: Elaboraões próprias com adaptação de imagens extraídas do *Google Images*



Figura 3 – Descrição de personalidades

Fonte: Elaboração própria a partir de “RecursoDiapositivosAREAL”

Dada a facilidade da tarefa, não pelo seu conteúdo mas sim pela capacidade de apreensão do grupo de alunos, a unidade didática culminou com a produção escrita de uma cartolina de grandes dimensões que continha a fotografia de cada aluno e ao lado da qual aparecia uma descrição total – física e psicológica – feita por um colega de turma (ver Figura 4).



Figura 4 – Imagens do *Cartel Final* “¿Cómo Somos?”

Fonte: Elaboração própria com inserção de trabalho escrito dos alunos

Tal tarefa final implicou uma forte capacidade dos alunos para demonstrar a assimilação do conteúdo linguístico trabalhado nas aulas anteriores, uma apreciação (por visualização e interiorização de pormenores de caracterização a reter) do colega que tinham que descrever e uma posterior produção escrita que contivesse os principais traços físicos e psicológicos desse mesmo colega a descrever.

Esta tarefa final, tal como foi planeada, permitiu validar a importância que deve ser dada à autonomia e liberdade criativa dos alunos para que, fazendo uso de conteúdos trabalhados em sala, sejam capazes de produzir documentos (neste caso em concreto, textos escritos) que revelem toda essa capacidade comunicativa.

A tarefa em si foi levada a cabo com enorme sucesso, manifestado pelo entusiasmo que os alunos demonstraram ao verem a versão final das suas produções colada na parede da sala de aula, revelando um enorme orgulho pelo trabalho realizado e convidando, até, colegas de outros anos e a frequentar o ensino de outras línguas a virem até à sua sala para apreciar o trabalho exposto.

De facto, pela análise (em termos de avaliação final) produzida por alguns alunos, foi possível constatar o referido sucesso da tarefa, pelo próprio depoimento que alguns escreveram nessas folhas de avaliação final, nomeadamente:

“Adorei, acho que está [um trabalho] bastante interessante.”;

“Adorei tudo o que fizemos. Acho que foi muito divertido termos uma experiência diferente.”;

“Gostei muito. É bastante cómico e podemos sempre lembrar como são os nossos companheiros física e psicologicamente”;

“Muito giro, ficou muito bem na nossa sala, especialmente porque também está feito com as cores da bandeira de Espanha.”;

“Eu acho que ficou muito bem e foi uma maneira muito divertida de pôr em prática os nossos conhecimentos da matéria.”;

“Ficou espetacular e foi uma maneira boa para recordarmos a matéria que aprendemos. Gostei de trabalhar desta forma, porque era muito interessante e uma maneira diferente de aprender.”

No entanto, ressalta-se que a criatividade comunicativa trabalhada se centrou em demasia na produção escrita, muito provavelmente por ser esse o foco do presente trabalho de Mestrado. Em todo o caso, é de referir a consciência relativamente à importância que deve ser dada, por parte de qualquer docente que reflita sobre o seu papel de futuro professor de língua estrangeira, a esta capacidade criativa em termos comunicativos, dotando-a também de uma forte componente oral, em que os alunos sejam levados a produzir, de igual modo, em igual dose e com igual grau de motivação, entusiasmo e orgulho, tarefas de expressão oral, capazes de desenvolver e ampliar essa destreza em alunos que iniciam a sua aproximação a uma língua estrangeira e que, como tal, necessitam da criação de ambientes em sala de aula que lhes permitam treinar e ensaiar discursos orais.

Relativamente à programação da unidade didática, e de acordo com o exposto anteriormente, as atividades programadas para este ano de escolaridade e para a já mencionada temática foram planeadas sempre na perspetiva de tornar possível a abordagem a conteúdos linguísticos – principalmente os diretamente relacionados com a gramática e o léxico – com aplicação imediata em atividades de comunicação.

Como já foi referido, houve a preocupação de desenhar atividades que, de forma gradativa, fossem tornando possível aplicar conhecimento adquirido a atos de comunicação, individuais ou em grupo/pares. Aliás, e tal como preconizado por Sonsoles Fernández (2001:28):

“todo el enfoque por tareas pretende potenciar el uso de la lengua, como se haría en una situación extraacadémica y por las mismas razones; por ello, la formulación de los pasos o tareas intermedias debe obedecer, en principio, a ese mismo criterio; esto significa que no hay que inventárselos, sino deducirlos de la lógica y de la organización normal que lleve a la conclusión que se pretende.”.

Dessa forma, numa primeira aula trabalharam-se conteúdos gramaticais relacionados com as conjugações no Presente do indicativo dos verbos mais utilizados para proceder a descrições (próprias e de terceiros), nomeadamente os verbos “Llamarse”, “Ser”, “Tener”, “Estar” e “Llevar”; os marcadores de opinião para usar estruturas do género “Creo que...”, “En mi opinión...”, etc.; e os graus dos adjetivos para estabelecer comparações.

Veja-se, a título exemplificativo, o material visual utilizado para a aprendizagem do verbo “Llevar”, presente na Figura 5, especificamente: uma Ficha para conjugação do verbo através do preenchimento de espaços em frases; para ligação de colunas entre os pronomes pessoais e a conjugação verbal; e, finalmente, uma Sopa de Letras para descobrir a conjugação desse mesmo verbo em todos os pronomes pessoais.

ROSÁRIO FICHA Nº 1

Nombre del alumno: Fecha: 09/noviembre/2012
Curso: 7ºC

EL VERBO LLEVAR – PRESENTE DE INDICATIVO

¡Vamos a practicar!

1. Completa las frases siguientes con el verbo **Llevar** en Presente de indicativo, en concordancia con el pronombre personal de las frases.

a) Yo no **LLEVO** nunca mi móvil cuando tengo clases.

b) – Pedro, ¿**LLEVAS** tu bufanda?

c) Paco siempre **LLEVA** una gorra.

d) – María, ¿sabes si Isabel **LLEVA** gafas?

e) Juan y yo no **LLEVAMOS** nunca el paraguas, porque a nosotros no gusta ese objeto.

f) – Javier, Enrique y Julio, ¿qué **LLEVAIS** en vuestras mochilas?

g) André y su hermano siempre **LLEVAN** zapatillas iguales.

ROSÁRIO FICHA Nº 1

Nombre del alumno: Fecha: 09/noviembre/2012
Curso: 7ºC

2. Conecta la forma del verbo **LLEVAR** con la persona correspondiente.

YO		LLEVAS
TÚ		LLEVAMOS
ÉL/ELLA/USTED		LLEVO
NOSOTROS		LLEVAN
VOSOTROS		LLEVA
ELLOS/ELLAS/USTEDES		LLEVAIS

ROSÁRIO FICHA Nº 1

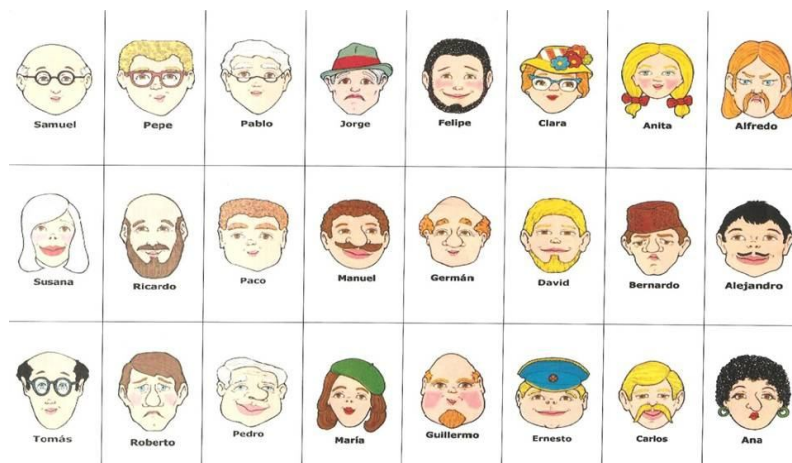
3. Descubre en la Sopa de Letras las formas del verbo **LLEVAR** que has trabajado en la pregunta anterior:

S	X	T	L	A	L	L	E	V	O
J	N	L	L	Y	L	Q	T	A	U
L	P	L	E	T	E	R	H	G	R
L	Q	E	V	H	V	D	J	E	T
E	B	V	A	K	A	C	I	I	V
V	U	A	I	O	K	V	A	S	A
A	F	N	S	H	T	O	F	T	D
M	D	M	O	L	L	E	V	A	S
O	E	I	Q	R	U	O	B	A	Z
S	H	L	P	S	L	K	V	X	E

Figura 5 – Exemplo de exercício gramatical

Fonte: Elaboração própria

Por forma a validar a sistematização deste conteúdo gramatical foi solicitada aos alunos uma breve autodescrição. Nas aulas seguintes, e uma vez que se trabalhou todo um vocabulário relativo à descrição física e psicológica de pessoas, foram feitos exercícios que implicavam a produção, oral e escrita, de descrições de algumas personagens e personalidades mostradas em diapositivos e treinadas através do jogo “¿Quién es quién?” (veja-se Figura 6).



1. Es hombre. Es joven.

Tiene el pelo rubio, corto y rizado. Tiene las cejas rubias.

Tiene los ojos marrones. La cara es delgada y lleva barba.

Figura 6 – Jogo “¿Quién es quién?”

Fonte: Elaboração própria com adaptação de imagens extraídas do *Google Images*

A reação extremamente positiva ao jogo veio provar as indicações explícitas no QECR (2001:88), quando ali se salienta a função positiva das tarefas lúdicas na aprendizagem, dado que “o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua[...]”.

Assim, e dado que a reação e participação dos alunos nestas atividades se revelou bastante positiva, foi possível realizar a já referida tarefa final em que cada aluno tinha que descrever, na íntegra (física e psicologicamente), um colega selecionado de forma aleatória. Esta tarefa final, bastante produtiva e rica na componente de comunicação escrita, teve o seu lado positivo também na componente de expressão oral dos alunos, dando-lhes liberdade de expressão e desenvolvendo, assim, uma evidente motivação, habilitando-os nessa destreza comunicativa.

Nota: no Anexo 1 são apresentados, na íntegra, os exercícios desenvolvidos para as práticas desta unidade didática.

Relativamente ao 8º ano de escolaridade, a unidade didática, cuja temática se prendia com “Los Viajes de Aventura” – particularizando-se, depois, para o tema dos Desportos de Aventura – estava planificada por forma a conseguir, em crescendo, obter dos alunos

documentos escritos que revelassem a sua capacidade e fluidez em diferentes usos dos temas aprendidos em aula.

Desta forma, a aula iniciou-se (como *input* inicial com o intuito de potenciar a motivação dos alunos para a temática) com a exposição de variados desportos de aventura (através de diapositivos), onde os alunos eram convidados a participar ativamente, relatando as aventuras já experienciadas na prática de alguns dos desportos visionados, levando-os, assim, a participar ativa e entusiasticamente, revelando a toda a turma as aventuras vividas e as emoções sentidas na prática desses desportos. Aliás, este *input* planeado obedeceu, escrupulosamente, às indicações aportadas por Sonsoles Fernández (2001:27), tendo por base que a noção de que:

“el enriquecimiento de contenido y de experiencia que esta entrada [*input*] supone suscita la curiosidad, refuerza la motivación y posibilita que las propuestas posteriores de los alumnos tengan una perspectiva más amplia, más creativa y con mayor capacidad de comunicar algo nuevo e interesante.”.

Assim, estando, desta forma, os alunos altamente motivados para a temática a trabalhar, tornou-se extremamente fácil desenvolver todas as atividades planeadas, sempre sustentadas no que preconiza Espinoza-Vera (2009:293) quando afirma que “para estimular la participación de los estudiantes en ejercicios de escrita más complejos [debemos] comenzar con ejercicios más simples”, nomeadamente: desde a simples colocação de nomes de objetos, no momento em que lhes foi pedido que “fizessem as malas” para ir numa viagem de prática desportiva (ver Figura 7), referentes a utensílios (consolidando, assim, o vocabulário aprendido) para a prática de determinado desporto;



Figura 7 – Maletas
Fonte: Elaboração própria

passando para a escrita (embora curta) de um correio eletrônico a um amigo (ver Figura 8), dando conta da viagem que estariam a fazer para uma prática desportiva (forçando o uso das estruturas iniciais e de finalização da escrita informal);



Figura 8 – Correos
Fonte: Elaboração própria

seguindo-se uma atividade de simulação pura, destinada a treinar a competência oral (como tarefa capacitadora), onde, assumindo a concentração dos alunos para a tarefa proposta, a professora pede-lhes que fechem os olhos e inicia o relato com a experiência do salto em paraquedas, lendo um pequeno texto que contém nada mais que indicações do que se vai passando ao longo do salto. A acompanhar o relato da experiência de salto há a presença de sons do vento, imagens a passar (para o caso daqueles alunos que, por algum motivo, abram os olhos em algum momento), continuando-se sempre a leitura de indicações, por forma a que a simulação não perca nunca a sua função: levar os alunos a imaginarem-se num salto de verdade.

As imagens abaixo apresentadas (Figura 9) pretendem mostrar, sumariamente, o conjunto de diapositivos construídos, especificamente, para o efeito pretendido de simulação de um salto real em paraquedas, despertando nos alunos a mais viva capacidade de se sentirem parte integrante do processo de aprendizagem subjacente.

Montáis en helicóptero
Vais a subir a una montaña.

¿Y SI EXPERIMENTAMOS UN VUELO?

¿OS GUSTARÍA EXPERIMENTAR...



Ya tenéis todos los aparatos puestos. Habéis terminado vuestro vuelo en paracaídas. ¡Qué bueno!



Figura 9 – Imagens da simulação de salto em paraquedas

Fonte: Elaboração própria, com adaptação de imagens extraídas do *Google Images*

Terminada esta atividade de simulação passou-se, posteriormente, para uma outra atividade (que, embora curta, seria exigente em termos de correção gramatical) de escrita individual, onde os alunos conseguissem reproduzir, num postal a um familiar, a experiência de uma aventura num salto em paraquedas (onde fizeram uso da questão gramatical aprendida nesta unidade – o “Pretérito indefinido”) – ver Figura 10.



Figura 10 – Postales

Fonte: Elaboração própria

Seguindo, estritamente, o que aponta Sonsoles Fernández (2001:28), todas estas tarefas capacitadoras foram planeadas de acordo com a premissa de que:

“las tareas intermedias son los pasos o fases que posibilitan llevar a cabo la tarea final y todo ello en la lengua que se aprende; entre estos tenemos, por un lado, los pasos finalizados al cumplimiento de la meta y por otro, los que posibilitan que esa tarea se realice en la lengua que se aprende.”.

Na finalização de toda esta unidade didática foi, então, possível, pela prática construída nas aulas anteriores através das mais diversas tarefas capacitadoras, a construção de um grande Poster Final (ver Figura 11), onde a produção escrita relativa à temática estaria amplamente trabalhada, uma vez que tiveram que usar o novo vocabulário aprendido, utilizar o tempo verbal que melhor se adequasse à publicitação do desporto que estavam a trabalhar, desenhar para “embelezar” a mensagem a transmitir e, sobretudo, ser criativos e apelativos, por forma a convencer um público jovem para a prática de um desporto de aventura.



Figura 11 – Pósteres

Fonte: Elaboração própria e trabalho de criação escrita dos alunos

Com toda esta produção escrita, estamos em crer que o resultado final foi não só bastante agradável para a professora em práticas (enquanto responsável por esta parte de aprendizagem) como, e sobretudo, bastante revelador da influência que tiveram todas as atividades planeadas e todo o material apelativo utilizado para que os alunos se

sentissem motivados a produzir (de igual forma apelativa) os seus produtos escritos. Muito honestamente, cre-se que a motivação que cria o uso de um bom material de base por parte do professor leva a que os resultados dos pedidos que fazemos aos nossos alunos sejam, também eles, bastante bons.

Veja-se, a título de exemplo, os comentários deixados pelos alunos nas folhas de Avaliação à Unidade Didática, no que diz respeito aos materiais pedagógicos utilizados para a passagem de conhecimentos conducentes à prática de tarefas de aplicação de competências adquiridas:

“Las clases han sido muy interesantes porque la profesora utilizó materiales muy creativos. Pienso que el trabajo de la profesora ha sido muy creativo y divertido.”;

“La profesora utilizó técnicas diferentes e innovadoras, cautivando nuestra atención en todas las clases.”;

“Fueron utilizados materiales muy diferentes. Me ha gustado trabajar así porque hemos utilizado materiales interesantes.”;

“Me han gustado muchísimo los materiales usados.”;

“La profesora [...] utilizó materiales diferentes para enseñar.”;

“En mi opinión nuestras actividades fueron muy interesantes y creativas. Fueron también preparadas con cuidado y pienso que toda la clase ha gustado mucho.”;

“Lo que más me ha gustado ha sido el uso de los variados materiales.”;

“Utilizó materiales diversos y su trabajo era muy cuidado.”

Todas as já referidas atividades planeadas (as “maletas”, os “correos electrónicos”, os “postales”, os “Pósteres finales” e a atividade de expressão oral a partir de uma simulação de um salto em paraquedas) se revelaram atividades onde foi possível atestar a capacidade de cada aluno para revelar o alcance e adequação dos seus conhecimentos e capacidades em língua espanhola para produzir – por texto ou oralmente – tudo aquilo que lhes ia sendo pedido em termos de consolidação do que iam aprendendo. De facto, foi possível verificar que os alunos assimilaram muito facilmente todo o vocabulário relativo à prática dos diversos desportos trabalhados, uma vez que em poucos minutos conseguiram “fazer as suas malas”, escrevendo, no material criado para o efeito, o nome dos objetos que levariam para a prática de um desporto por si selecionado – veja-se, a título de exemplo, alguns comentários deixados pelos alunos relativamente a este ponto:

“Las actividades en clase han mejorado mis conocimientos.”;

“Pienso que todos los alumnos han consolidado bien los contenidos.”;

“He practicado mucho mi español cuando he hablado con mis compañeros y con la profesora.”;

“He aprendido muchas cosas en las clases.”

“He ampliado más mi vocabulario.”

“Ha sido importante porque ahora sé más cosas sobre los deportes.”

Foi também possível verificar a fluidez do discurso e adequação de estrutura e conteúdo que cada aluno usou na construção de um pequeno correio electrónico a um amigo, fazendo uso das estruturas típicas de iniciação e finalização de escrita informal, uso adequado do tempo verbal do “Pretérito perfecto”, vocabulário, etc.; foi também possível confirmar essa mesma capacidade, fluência e adequação do uso da língua espanhola no desenvolvimento de uma tarefa final, onde era muito importante que utilizassem um vocabulário apropriado, apelativo, fazendo uso de tempos verbais aprendidos e de estruturas de discurso adequadas ao objetivo. A corroborar estes dois aspetos, atente-se aos comentários deixados pelos alunos nas folhas de Avaliação da Unidade Didática e de Autoavaliação:

“Pienso que ha sido importante trabajar los tiempos verbales [...] y pienso que los alumnos han consolidado bien los contenidos.”;

“Me parece que esto ha sido muy productivo [...] Me ha gustado trabajar porque [...] he aprendido todo muy bien.”;

“Yo he aprendido muy bien el Pretérito indefinido [...] y es importante saber esto.”;

“Lo que más me ha gustado ha sido escribir una carta [correo] y hacer algunos trabajos en parejas, hablar con los compañeros y con la profesora en la clase para discutir algo.”;

“Me ha gustado escribir una postal y hacer una maleta. [...] Me ha gustado trabajar así, porque fue divertido y [...] hemos aprendido vocabulario.”.

Mais ainda, também em termos de expressão oral foi possível aferir a capacidade e predisposição destes alunos para que, em breves minutos e sem qualquer suporte de preparação para o efeito, conseguissem encontrar a forma mais adequada e entendível de expressar sensações, emoções, registando oralmente o efeito causado por uma experiência simulada. Esta atividade de simulação pretendia recriar um salto em paraquedas, onde os alunos fossem levados a imaginar que estariam, efetivamente, a saltar desde o cume de uma montanha, em paraquedas, pretendendo que, no final da simulação, fossem capazes de, livre e espontaneamente, contar a experiência vivida, as sensações experimentadas, as emoções sentidas (uso geral de formas de expressão oral sobre sentimentos e opiniões pessoais) mas que, ao mesmo tempo, fossem também

capazes de fazer o uso adequado das estruturas aprendidas relativas ao Pretérito perfecto (usado para relatar – oralmente ou por escrito – um ato diretamente relacionado com o presente, o tempo da ação decorrida). Assim, finalizada a simulação, foi solicitado aos alunos uma breve exposição oral do que sentiram durante o salto (medos, receios, sensação de aventura pura, sensações olfativas e visuais imaginadas, etc.). No decurso destas exposições, foi fácil aferir a facilidade com que, de imediato, utilizaram a estrutura verbal aprendida para relatar a experiência vivida.

Pela experiência conseguida, é possível fazer aqui uma breve referência ao facto de entendermos ter encontrado a fórmula mais adequada de passar uma mensagem (por vezes) difícil no que diz respeito à desmistificação do efeito causado por pedidos de produção escrita. De facto, nem sempre é fácil levar os alunos a deixarem de lado o normal receio de se confrontarem com atividades de produção escrita. Isto é, não é uma tarefa muito fácil fazer com que os alunos tenham vontade de escrever em língua estrangeira e sintam entusiasmo e orgulho perante os seus produtos escritos. Dessa forma, estamos certos de que o material utilizado desempenha um papel fundamental no momento de cativar a atenção dos alunos, despertar a sua curiosidade e predispor-los para tarefas de produção pura. Assim, julgamos ter sido conseguido, através dos distintos meios utilizados (não só os visuais – com os powerpoints produzidos, contendo toda a matéria a trabalhar e a passar aos alunos – como também os materiais – os envelopes construídos para simular uma “maleta”; os “correos electrónicos” em papel fotográfico, sendo cópias exatas de uma página de email; os “postales” criados, sendo réplicas autênticas de postais reais, com selo estrangeiro e espaços reais para escrita; e os “Pósteres finales”, com cartolinas coloridas, de acordo com o tom que mais se assemelhasse ao ambiente do desporto a praticar e contendo uma foto central do desporto a publicitar), estimular grandemente a curiosidade, a vontade, a predisposição e o gosto deste grupo de alunos para que, desde logo e sem qualquer renitência, se sentissem motivados para as tarefas escritas que lhes iam sendo pedidas.

Veja-se, a título de exemplo, algumas expressões utilizadas pelos alunos nas folhas de Avaliação da Unidade Didática, no que diz respeito ao uso destes materiais e seu impacto nos alunos:

“Utilizó materiales muy creativos”;

“Ha sido diferente.”;

“Utilizó técnicas diferentes e innovadoras. Cautivó nuestra atención en todas las clases.”;

“Nunca he hecho nada así.”;

“Hemos utilizado materiales interesantes.”;

“Actividades muy didácticas e interesantes y la profesora utilizó materiales diversos.”;

“El método fue muy creativo y bien organizado.”;

“Hemos hecho diversas actividades y aprendemos de manera diferente.”.

Do trabalho desenvolvido julgamos que esta será uma das maiores “armas” em termos de docência: a capacidade de, através dos diversos materiais utilizados, chegar mais facilmente aos alunos e levá-los a uma maior predisposição para receberem, de forma mais aberta e entusiasta, tudo aquilo que, pedagogicamente, lhes tentamos ir passando. De facto, trabalhar com materiais apelativos, construídos com rigor, seleccionados por forma a que se assemelhem, sempre o mais possível, à realidade que queremos que os alunos construam, revela-se uma mais valia e uma poderosa arma em termos de captação de estímulo por parte dos alunos. A tarefa de produção de materiais autênticos – pois nunca, em momento algum, foram usados materiais de fontes consultadas ou manuais adotados – embora penosa e altamente desgastante, acaba sempre por revelar-se compensadora, ao ver o entusiasmo que os alunos revelam por poderem “tocar” em coisas reais (não visualizadas em simples powerpoints ou reproduzidas nas tradicionais Fichas de trabalho) e com elas mostrar a sua capacidade para revelar o que aprenderam, confirmar aquilo de que são capazes e adequar os seus conhecimentos e capacidades de expressão àquilo que lhes vai sendo pedido.

Nota: no Anexo 2 são apresentados, na íntegra, os exercícios desenvolvidos para as práticas desta unidade didática.

No que respeita ao 9º ano de escolaridade, onde a temática central da unidade didática desenvolvida versava o tema “*Los Jóvenes y las Tecnologías*”, e tendo sempre em conta o principal foco de atenção no desenho desta (e de todas as outras) unidade didática – a necessidade de recolher material coincidente com o tema de relatório de Mestrado (“A Tarefa Final com produção escrita”) – foram planeadas atividades e tarefas que promoveram a destreza oral e escrita deste grupo de alunos, fazendo face às suas necessidades de comunicação relativamente a: opiniões sobre um tema de elevada pertinência e atualidade para a sua faixa etária; consciência social relativamente à dependência das tecnologias, ao perigo da disponibilização de dados pessoais; e noções de sobrevalorização das redes sociais virtuais em detrimento das redes sociais reais.

Assim, as atividades propostas prenderam-se com um questionário inicial sobre os hábitos de utilização das redes sociais e de outros meios tecnológicos de comunicação entre este grupo de alunos, levando-os a falar livremente sobre os seus costumes relativos ao uso das tecnologias para desenvolverem as suas relações sociais. Este pequeno inquérito permitiu, logo na 1ª aula, quebrar um pouco o gelo e, eventualmente, algum receio por parte dos alunos na produção oral, o que se revelou bastante positivo, dada a elevada e motivada participação por parte de todos.

Aliás, e de acordo com o estabelecido por Sonsoles Fernández (2001:27), “el papel del profesor es provocar la participación de los alumnos y ceder su puesto decisorio al grupo [...]”.

Na sequência deste pequeno inquérito foi depois desenvolvido um debate, dando oportunidade aos alunos para expressarem opiniões a favor ou contra a utilização das redes sociais. Tal exercício permitiu estimular os alunos para a fluidez do seu raciocínio em relação ao tema trabalhado, motivando-os para a tarefa final – construção do conteúdo típico constante de uma conta no Facebook.

De forma a estimular os alunos para a temática e uma vez que, pela atualidade do próprio tema, os materiais a utilizar teriam, forçosamente, que relacionar-se, de forma central, com o assunto a trabalhar, foram construídos materiais autênticos, de entre os quais se destacam: um Dominó sobre os campos do Facebook (ver Figura 12), em que os alunos, para além de o jogarem – juntando as peças para formar pares de conteúdo – tinham ainda acesso àquilo que viriam depois a descobrir serem os campos mais requisitados para preencher um perfil numa conta de uma Rede Social; uns telemóveis em cartolina (em papel fotográfico de alta gramagem para dar dimensão ao objeto “telemóvel” – ver Figura 13) para simular a necessidade de escrever uma mensagem em resposta a um pedido da professora estagiária – onde os alunos praticaram, num exercício que os aproximou de grande forma à realidade que lhes é mais próxima, a utilização da escrita abreviada, baseada no vocabulário da denominada “Jerga Social” aprendida e trabalhada em sala; um painel de grandes dimensões – em material K-line – simulando uma página do Facebook do 9ºD (ver Figura 14), contendo grande parte da informação requerida quando se cria um perfil nessa rede social.

Todos estes materiais pretendiam, acima de tudo, motivar os alunos, levando-os a trabalhar as diferentes temáticas com recurso a materiais que implicassem o contacto físico, por oposição à temática do contacto social por via virtual (que era a temática central da unidade didática).



Figura 12 – “El Dominó de las Redes Sociales”



Figura 13 - Telemóvel

Fonte: Elaborações próprias



Figura 14 – Painel Final – “El Facebook del 9ºD” (Panel inicial + Panel con contenidos)

Fonte: Elaboração própria

Para além disso, foi possível perceber a importância que estes alunos dão ao facto de contactarem, efetivamente, com materiais palpáveis (físicos), por oposição à já estabelecida tradição docente de utilizar materiais audiovisuais nas aulas. Veja-se, a título de exemplo, alguns testemunhos deixados pelos alunos, relativamente a esta questão:

“[Me han gustado] los carteles hechos por la profesora sobre el Facebook y sobre la Jerga Social, porque nunca habíamos hecho alguna cosa así.”;

“Está muy innovador y casi parece real.”;

“Me pareció una técnica innovadora y que nadie de nosotros esperaba.”;

“Me ha gustado porque es diferente de mis otras clases.”;

“Fue una idea creativa y original.”;

“Lo que más me ha gustado ha sido la creación del Facebook de nuestra clase porque ha sido una idea original, creativa e interesante.”;

“Lo que más me ha gustado ha sido hacer el cartel del Facebook, porque la profesora ha conseguido juntar materia con los gustos e intereses de los alumnos.”

Foi bastante interessante verificar o entusiasmo criado neste grupo de alunos pelo contacto físico com jogos (como o do Dominó – já há muito esquecido por eles), com cartolinas ou imagens representativas de objetos (como o caso dos telemóveis concebidos em material de bastante gramagem para se aproximar, o mais possível, à espessura de um telemóvel real) e, sobretudo, com material de simulação visual de algo que, para eles, só existe mesmo virtualmente: o Facebook.

Colocar estes alunos numa prática de escrita, em grupos, do conteúdo que melhor representasse toda a turma do 9º D nos mais variados campos que vão desde as informações pessoais, aos gostos da maioria, às atividades e acontecimentos mais relevantes pelos quais toda a turma passou no ano de 2012, até à criação de citações preferidas de todos eles (recriando o campo do Facebook onde cada utilizador coloca as suas frases célebres de maior preferência), criou na turma um espírito de coesão, de companheirismo, de ajuda e interação de elevado interesse para quem, enquanto professor, aprecia o entusiasmo e a motivação de um grupo de alunos a trabalhar numa língua que não a sua no dia a dia. De referir aqui o facto interessante desta prática que, pela necessidade imposta de escreverem conteúdo representativo de toda a turma em língua espanhola, levou os alunos a falarem entre si e questionarem os colegas também em língua espanhola, criando na turma um entusiasmante ambiente em que a língua estrangeira de trabalho era o espanhol.

Desta forma, é possível afirmar que foram construídas aulas, tarefas e atividades que, sempre que possível (e de uma forma continuada), permitissem a liberdade de expressão oral dos alunos (quer em pequenos inquéritos individuais, quer em debates em grande grupo, quer em respostas a questões diretas ou pedidos de opinião pessoal), por forma a estabelecer uma ponte o mais estreita possível entre toda a componente linguística a trabalhar e as possíveis atividades de promoção de comunicação por parte do grupo.

De facto, e por ter percebido a vital importância de que se reveste a necessidade de dar aos alunos, sempre que possível, uma grande margem para expressarem os seus sentimentos, gostos, preferências, hábitos e desejos, levando a que haja, por parte deles, um apreço pela constatação de que são capazes de se expressar oralmente numa língua

estrangeira que estão, ainda, a aprender, foi uma preocupação constante no desenvolvimento de atividades que criassem nos alunos uma ligação muito mais forte com o novo idioma e, sobretudo, um desejo de aprofundar conhecimentos, conhecer a forma correta de se expressarem, ampliarem o seu léxico e toda a restante componente linguística, para poderem corresponder, da melhor forma possível, àquilo que lhes era solicitado. Desta forma, entende-se que tal pretensão promove a oportunidade de que os alunos façam prova da sua própria capacidade para evoluir pedagogicamente, crescer enquanto utilizadores da língua e aumentar a sua capacidade enquanto seres humanos envolvidos numa sociedade que lhes permite expressar as suas opiniões não só na sua própria língua como em outras com as quais vão contactando.

Aliás, os próprios alunos testemunham esta mesma importância de liberdade de expressão oral em língua estrangeira, quando escrevem (no documento que lhes foi facilitado para avaliar o trabalho desenvolvido) frases que atestam isso mesmo, nomeadamente:

“Creo que los debates nos proporcionaban momentos en que podíamos practicar nuestra oralidad.”;

“La profesora daba oportunidad a todos para participar.”;

“La profesora incentivaba a la participación.”;

“Pude hablar más español.”;

“Para mí fue muy bueno hablar con la profesora y con mis compañeros.”;

“En el trabajo de grupo nosotros tuvimos que participar y hablar mucho.”.

Assim, todas as atividades programadas nesta unidade didática permitiram apostar um pouco mais na componente de expressão e comunicação oral (e não quase que exclusivamente na componente escrita), promovendo, assim, a liberdade, a criatividade e a expressividade deste grupo de alunos, embora nunca esquecendo a componente de produção escrita, não só por ser o foco central do tema do relatório de Mestrado como, também, por ser uma componente de elevada, reconhecida e evidente importância na aprendizagem de uma nova língua.

Aliás, como preconizado por Sonsoles Fernández (2001:30), “normalmente una tarea [...] integra la utilización de todas las destrezas, aunque puede predominar una u otra, según el tipo de tarea [...]”.

Nota: no Anexo 3 são apresentados, na íntegra, os exercícios desenvolvidos para as práticas desta unidade didática.

5. Avaliação

A temática da avaliação, no presente relatório, será abordada por dois pontos de vista: o da *Unidade Didática* planeada e programada – no sentido de desenvolver mecanismos de avaliação da validade das tarefas finais e suas respetivas tarefas capacitadoras – e o do *aluno* – que, como responsável pela sua própria aprendizagem está e deve estar dotado de uma capacidade (única) de avaliar não só o seu próprio desempenho (aquilo que conseguiu aprender) como, e muito, as ferramentas utilizadas pelo professor para nele potenciar o desenvolvimento das suas destrezas.

De acordo com Sonsoles Fernández (2001:32)

“la evaluación y autoevaluación dentro de [una tarea] es continua y es también final. Lo que se valora es:

- la realización de la tarea final;
- la consecución de las tareas intermedias;
- lo que se ha aprendido a hacer con la lengua (objetivos comunicativos);
- las palabras, formas, frases nuevas (contenidos lingüísticos);
- lo que se sabe en relación con... (aspecto sociocultural);
- cómo se ha aprendido (componente estratégico);
- el uso de la lengua meta.”

Partindo destes tópicos referidos, vejamos como se procedeu à planificação de cada unidade didática, tendo por base a função final de avaliar o êxito do trabalho desenvolvido.

Assim, no que diz respeito à “realização das Tarefas Finais”, à “consecução das tarefas intermédias/capacitadoras”, aos “objetivos comunicativos”, aos “conteúdos linguísticos” e ao “aspeto sociocultural” pretendeu-se munir os alunos dos diferentes conhecimentos e capacidades que lhes permitissem deter os princípios básicos – os conteúdos linguísticos, culturais e atitudinais – para que, no decurso das diferentes atividades, fossem capazes de aplicar na prática o conhecimento adquirido.

Desta forma, e especificando a planificação feita para os três níveis de escolaridade (7º, 8º e 9º anos), foram trabalhados os seguintes conteúdos:

- com o 7º ano:

Linguísticos			Culturais	Atitudinais
Comunicativos	Lexicais	Gramaticais		
Caracterizar físicamente; Caracterizar psicologicamente; Comparar; Utilizar marcadores de opinião tales como “a mí me parece que...”, “creo que...”, “en mi opinión...”.	Vocabulario típico de la descripción física; Vocabulario típico de la descripción de carácter.	Adjetivos: género; Determinantes artículos definidos; El grado comparativo; Presente de indicativo de los verbos “Ser”, “Tener”, “Llamarse” y “Llevar”; Marcadores de opinión.	Descripción física y de carácter; Diferencias de género y apariencia.	Entender y aceptar la existencia de diferencias de género y apariencia; Predisposición para la participación e implicación en actividades y tareas; Capacidad de cooperar con los compañeros; Demostración de curiosidad e interés; Emitir opiniones; Respecto por las opiniones diferentes; Capacidad de aceptar el error y desarrollar el auto y hetero corrección; Reconocer el grado de evolución en el aprendizaje.

Assim planificada a Unidade Didática, e trabalhados, detalhadamente, os conteúdos acima descritos, tornou-se possível abordar a temática central - ¿Cómo Eres? – de forma a que, recorrendo ao que os alunos conseguiam saber uns dos outros – os aspetos socioculturais mais próprios de cada um, em paralelo com os aspetos físicos e psicológicos – fosse exequível a Tarefa Final de construção de um Cartaz de grandes dimensões onde, colocando a fotografia individual de cada aluno, um colega conseguisse descrevê-lo em pormenor (revelando detalhes físicos, rasgos psicológicos,

formas de comportamento, hábitos sociais/culturais mais típicos, etc.), potenciando, desta forma, o uso da “língua meta” (também preconizado como aspeto a valorar na avaliação, de acordo com Sonsoles Fernández (2001:32)) na plenitude, através da delineação de estratégias conducentes à aferição da concretização dos objetivos previstos, nomeadamente através de:

Estratégias procedimentais
Lectura / audición de textos de presentación; Actividades de comprensión oral; Visualización de imágenes; Análisis de fichas de trabajo; Práctica oral y escrita de estructuras de descripción física y psicológica/de carácter; Diálogo profesora/alumnos y alumnos/alumnos; Ejercicios escritos; Elaboración de textos de presentación; Desarrollo de un juego: “¿Quién es quién?”; Desarrollo de ejercicios de Descripción Física; Desarrollo de un juego: “Juego de carácter”; Práctica de simulación: auto descripción y descripción de compañeros de clase; Construcción de un Cartel Final con las fotos de cada alumno y pequeñas cartulinas al lado con descriptivos de características físicas y de carácter.

- com o 8º ano:

Linguísticos			Culturais	Atitudinais
Comunicativos	Lexicais	Gramaticais		
Hablar de la importancia de los deportes de aventura y sus riesgos; Valorar y opinar; Comprensión lectora; Comprensión auditiva; Comprensión visual; Expresión oral; Expresión escrita.	Vocabulario típico de los deportes de aventura; Vocabulario típico de la ropa deportiva; Escrita informal de correos electrónicos y postales; Vocabulario característico de un Póster publicitario.	Verbos y fórmulas de opinión; Organizadores del discurso: argumentación; Marcadores temporales; Verbos en Pretérito perfecto (repaso) y Pretérito indefinido: principales diferencias y formas de uso.	Los deportes y la aventura; Las ventajas y los riesgos de los deportes de aventura; Los viajes de aventura deportiva.	Entender y aceptar la existencia de gustos y preferencias por tipos de deportes; Predisposición para la participación e implicación en actividades y tareas; Capacidad de cooperar con los compañeros; Demostración de curiosidad e

				interés; Respecto por las opiniones diferentes; Capacidad de aceptar el error y desarrollar el auto y hetero corrección; Reconocer el grado de evolución en el aprendizaje.
--	--	--	--	--

Assim planificada a Unidade Didática, e trabalhados, detalhadamente, os conteúdos acima descritos, tornou-se possível abordar a temática central – Los Viajes de Aventura – de forma a que, recorrendo ao que os alunos aprenderam sobre os diferentes desportos abordados e a sua própria experiência prévia na prática de alguns tipos de desportos de aventura – apelando, assim, à exposição em grupo de aspetos socioculturais mais próprios de cada um e das suas famílias, relativamente à temática – fosse exequível a Tarefa Final de construção de Pósteres publicitários de diferentes desportos, pretendendo que os mesmos fossem dirigidos a colegas do Colégio do Rosário, motivando-os (pela exposição escrita e pelas imagens introduzidas) à prática deste tipo de desportos de aventura, mais radicais. Foi, assim, possível potenciar o uso da “língua meta” (também preconizado como aspeto a valorar na avaliação, de acordo com Sonsoles Fernández (2001:32)) na sua forma escrita (pelos Pósteres produzidos) e na sua forma oral (através do debate, discussão de ideias e negociação de conteúdo a introduzir nos Pósteres, ocorrido dentro de cada grupo de trabalho), através da delineação de estratégias conducentes à aferição da concretização dos objetivos previstos, nomeadamente através de:

Estratégias procedimentais
Visualización de imágenes y video; Práctica oral de debate y emisión de opinión; Audición para actividad de expresión oral; Diálogo profesora/alumnos y alumnos/alumnos; Ejercicios escritos/Ficha de trabajo; Elaboración de textos para presentación; Práctica de simulación: construcción de un Póster publicitario.

- com o 9º ano:

Linguísticos			Culturais	Atitudinais
Comunicativos	Lexicais	Gramaticais		
Hablar de la importancia de las tecnologías en la vida actual; Expresar Acuerdo/Desacuerdo y Contraste de opinión; Expresar opiniones; Hablar de ventajas y desventajas de las Redes Sociales.	Vocabulario típico de las Redes Sociales – la Jerga Social; Vocabulario típico de las tecnologías; Vocabulario característico de una página de Facebook.	Expresar opinión; Expresar gustos; Utilizar marcadores de Acuerdo/Desacuerdo y Contraste de opinión; Utilizar marcadores para expresar probabilidad; El discurso directo e indirecto.	Los Jóvenes y las Redes Sociales – las redes sociales “virtuales” y las redes sociales “reales”; contraste; Los peligros de disponibilizar información en la Web; La mala utilización del lenguaje escrito (la escrita abreviada, sin corrección); El aislamiento de los jóvenes a causa de las Redes Sociales.	Entender y aceptar la existencia de peligros y límites en la utilización de la Web; Predisposición para la participación e implicación en actividades y tareas; Capacidad de cooperar con los compañeros; Demostración de curiosidad e interés; Emitir opiniones; Respeto por las opiniones diferentes; Capacidad de aceptar el error y desarrollar el auto y hetero corrección; Reconocer el grado de evolución en el aprendizaje.

Assim planificada a Unidade Didática, e trabalhados, detalhadamente, os conteúdos acima descritos, tornou-se possível abordar a temática central – Los Jóvenes y las Tecnologías – de forma a que, recorrendo ao que os alunos já sabiam sobre a temática, as suas próprias experiências pessoais, o contacto que já detêm com as mais variadas redes sociais, o conhecimento relativo aos riscos e ameaças que estas redes representam

– apelando, assim, à exposição em grupo de aspetos sociais e culturais mais próprios de cada um e da sua geração na generalidade, relativamente à temática – fosse exequível a Tarefa Final de construção de um Painel representativo (uma réplica exata) do Facebook do 9ºD, onde os alunos expuseram todos os conteúdos que, tipicamente, expomos num perfil de uma qualquer rede social (e do Facebook em particular), pretendendo, assim, potenciar o já referido uso da “língua meta” (também preconizado como aspeto a valorar na avaliação, de acordo com Sonsoles Fernández (2001:32)) na sua forma escrita (pelo Facebook produzido em réplica) e na sua forma oral (através do debate, discussão de ideias e negociação de conteúdo a introduzir no Painel de Facebook, ocorrido dentro de cada grupo de trabalho), através da delineação de estratégias conducentes à aferição da concretização dos objetivos previstos, nomeadamente através de:

Estratégias procedimentais
Audición para actividades de comprensión oral; Visualización de imágenes; Práctica oral de debate y emisión de opinión; Diálogo profesora/alumnos y alumnos/alumnos; Ejercicios escritos/Fichas de trabajo; Elaboración de textos para presentación; Desarrollo de un juego de dominó; Práctica de simulación: construcción, en panel, de una página de Facebook.

Todos estes aspetos supra mencionados foram tidos em conta no momento de planificação dos documentos de avaliação distribuídos aos alunos no final de cada unidade didática.

Sempre com base no acima exposto e partindo das premissas dos processos de avaliação, durante o período em que decorreram estas práticas pedagógicas foi possível proceder a alguns mecanismos de recolha de informação relativa ao desempenho pedagógico – tanto da parte da professora em práticas como da parte dos alunos, no sentido de aferir não só as principais necessidades (ao longo das distintas unidades didáticas), interesses e motivações dos alunos como também, e muito, o seu nível de evolução em termos de competência no uso da língua.

Desses documentos recolhidos fazem parte, não só os comentários de autoavaliação da própria professora em práticas (juntamente com os dos elementos consituíntes do núcleo de estágio total) como também documentos concebidos para aferir a opinião dos alunos

em relação a si próprios (ao seu desempenho em todo o processo) como em relação à prática docente e às unidades didáticas desenvolvidas.

A recolha dessa informação apreciativa (qualitativa) por parte dos alunos era de extrema importância, na medida em que, nas fichas de avaliação ao trabalho realizado, era pedido aos alunos que opinassem sobre o seu próprio desempenho ao longo das diversas atividades e tarefas – pretendendo-se com isto verificar se sentiram que lhes era dada liberdade para desenvolverem o que lhes era solicitado de forma autónoma, ao seu próprio ritmo e de acordo com os seus conhecimentos e, em simultâneo, se tudo aquilo que tinha sido planeado correspondia às necessidades e interesses do grupo de alunos na generalidade e de cada um deles em particular.

Paralelamente, era também solicitado que opinassem sobre a própria unidade didática como um todo (a sua pertinência e atualidade, a validade do seu conteúdo em relação aos interesses do aluno, etc.), bem como sobre o desempenho da professora estagiária enquanto docente capaz de trabalhar determinada temática (em termos de capacidade para selecionar temas que vão de encontro às suas necessidades e adequados aos seus interesses) e enquanto orientadora/guia do trabalho desenvolvido pelos alunos.

Desta forma, e pelos comentários recebidos, foi possível constatar um retorno muito positivo por parte dos alunos, muito principalmente no que diz respeito à validade dos temas, ao interesse das atividades e, por fim, à pertinência da tarefa final proposta. O trabalho, na globalidade, foi bastante bem classificado pelos alunos, havendo da parte deles um cuidado em exprimir a sua opinião da forma o mais pessoal possível para vincarem de forma clara aquilo que, em relação aos vários parâmetros, queriam dizer.

Assim, em relação ao grupo de alunos do **7º ano**, e a título de exemplo, aqui se deixam algumas citações extraídas diretamente das Fichas de Avaliação da Unidade Didática referentes a:

a) PREPARACIÓN DE MATERIALES - “Lo que más te ha gustado ha sido”:

- “A apresentação dos Powerpoints, pois os esquemas que lá estavam ajudavam a perceber melhor a matéria.”

- “Descrevermo-nos uns aos outros e no fim fazemos um Cartaz Final.”

- “Gostei dos jogos que a professora fez sobre a matéria dada.”

b) FORMA DE TRABAJAR – “¿Te ha gustado trabajar así o preferías algo diferente?”:

- “Adorei tudo o que fizemos e acho que foi muito divertido termos uma experiência com outra professora.”

- *“Sim, eu gostei muito do modo como trabalhamos e achei que a professora conseguiu ensinar a matéria de uma forma explícita e clara, de modo a que todos percebessemos.”*

- *“Sim, eu gostei muito de trabalhar com a professora Cristina, porque demos a matéria com muitas atividades práticas.”*

c) IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA – *“¿Te parece que ha sido importante aprender a describir a tus compañeros? ¿Por qué?”:*

- *“Sim, foi muito importante porque aumentou o nosso vocabulário e pode dar jeito para utilizar no futuro.”*

- *“Sim, foi muito importante porque imaginando que estamos em Espanha e alguém se perde, nós já saberemos descrevê-lo.”*

[Faz-se aqui um parêntesis para salientar a pertinência desta frase deste aluno, por demonstrar a preocupação que tem em ver a adequação prática, em termos de utilidade, da matéria aprendida. Tal noção leva-nos a pensar que, de facto, há que apostar na utilidade prática e efetiva não só das matérias trabalhadas como, e principalmente, das áreas de inserção onde elas podem ser aplicadas.]

d) APRECIACIÓN DE LA TAREA FINAL – *“¿Qué te parece el Cartel Final de nuestro trabajo?”:*

- *“Gostei muito. É bastante cómico e podemos sempre lembrar de como são os nossos companheiros física e psicologicamente.”*

- *“Adorei e achei uma ideia fantástica, porque treinamos a matéria e ao mesmo tempo divertimo-nos.”*

Já no que se refere ao grupo de alunos do **8º ano**, a título de exemplo, aqui se deixam algumas citações extraídas diretamente das Fichas de Avaliação da Unidade Didática referentes a:

a) PREPARACIÓN DE MATERIALES - *“Lo que más te ha gustado ha sido”:*

- *“Me ha gustado cuando saltamos en paracaídas (y la presentación en Powerpoint), porque nunca he hecho nada así.”*

- *“Los trabajos en parejas y las actividades que la profesora nos ha propuesto.”*

- *“Utilizar técnicas diferentes.”*

- *“Escribir y hablar con los compañeros y la profesora en la clase para discutir algo.”*

- *“El uso de diversos materiales y las actividades en clase.”*

b) FORMA DE TRABAJAR – *“¿Te ha gustado trabajar así o preferías algo diferente?”:*

- *“Me ha gustado porque fue una manera interesante de presentar la materia.”*
 - *“Me ha gustado porque ha sido diferente.”*
 - *“Me ha gustado porque pienso que la profesora ha utilizado muchas maneras de mantenernos atentos.”*
 - *“Sí, porque fue muy creativo y divertido.”*
 - *“Me ha gustado porque hemos hecho actividades e aprendemos de manera diferente.”*
- d) APRECIACIÓN DE LA TAREA FINAL – *“¿Qué te parecen nuestros productos finales?”*
- *“Muy buenos. Las actividades han mejorado mi conocimiento.”*
 - *“Pienso que con ellos todos los alumnos han consolidado bien los contenidos.”*
 - *“En mi opinión nuestras actividades fueron muy interesantes y creativas. Fueron también preparadas con cuidado.”*
 - *“Me parecen buenos. Eran muy divertidos y yo he aprendido bien el pretérito indefinido.”*

Finalmente, do grupo de alunos do **9º ano** de escolaridade foram recebidos os seguintes comentários na Ficha de Avaliação da Unidade Didática fornecida:

- a) PREPARACIÓN DE MATERIALES - *“Lo que más te ha gustado ha sido”:*
- *“El dinamismo y la creatividad han hecho de las clases algo muy divertido.”*
 - *“Los carteles hechos por la profesora sobre el Facebook y sobre la jerga social porque nunca habíamos hecho una cosa así.”*
 - *“Hacer el cartel del Facebook pues la profesora consiguió juntar materia con los gustos e intereses de los alumnos.”*
 - *“El trabajo en parejas para hacer el panel del noveno curso, porque fue una tarea sencilla y porque hablamos español entre nosotros.”*

[Neste ponto abre-se um parêntesis para reforçar o positivismo deste último comentário, por ser bastante interessante verificar que os próprios alunos reconhecem a validade e importância de praticar a língua espanhola, mesmo em situações de trabalho de grupo onde, por norma, há uma tendência natural para “fugir” ao idioma meta e falar na língua mãe].

- b) FORMA DE TRABAJAR – *“¿Te ha gustado trabajar así o preferías algo diferente?”:*
- *“Me ha gustado trabajar así pues conseguí hablar más en español.”*
 - *“Me ha gustado porque fue diferente de mis otras clases.”*

- *“Me ha gustado mucho trabajar así y confieso que no esperaba que las ideas propuestas por la profesora fuesen tan creativas.”*

c) IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA – *“¿Te parece que ha sido importante aprender a trabajar este tema? ¿Por qué?*

- *“Sí, porque así hemos podido razonar sobre la información que ponemos en Facebook”*

- *“Sí, porque aprendí cosas que no sabía y son importantes para nuestra seguridad.”*

- *“Sí, porque este tema es algo que debemos tomar conocimiento y para ampliar nuestro vocabulario.”*

- *“Me parece que ha sido importante trabajar este tema porque hoy en día necesitamos estar conscientes de los problemas que las redes sociales nos pueden traer.”*

d) APRECIACIÓN DE LA TAREA FINAL – *“¿Qué te parece nuestro Facebook?”*

- *“Fue divertido, porque reunimos la información de todo el grupo y nos hemos conocido mejor.”*

- *“Me pareció una técnica innovadora y que nadie esperaba.”*

- *“Pienso que está muy bueno y que se parece a una página Web verdadera.”*

- *“Me gusta el Panel final pues es una creación de nuestro grupo.”*

Paralelamente, foi também desenvolvida (e entregue aos alunos para preenchimento) uma Ficha de Autoavaliação, onde se pretendia apurar não só a capacidade dos alunos para refletirem sobre todo o processo de aprendizagem experienciado como também aferir os seus principais gostos e motivações na prática de exercícios que, tipicamente, se conotam com algo menos apelativo: a produção escrita.

Se tomarmos como válido o que preconiza Ariolfo (2007:171), percebemos a importância a dar ao processo de avaliação, uma vez que, tal como afirma a autora:

“hablar de evaluación en ámbito educativo implica reflexionar acerca de la concepción del aprendizaje y de los elementos que intervienen en las actividades didácticas: aprender no es un proceso mecánico o un producto acabado, ni el ser humano un sistema de almacenamiento y de simple emisión de información.”

Assim, aqui se reproduzem algumas das principais questões levantadas e respetiva opinião avaliativa dos diferentes alunos:

AUTOEVALUACIÓN – *“Sentí que conseguí participar activamente en el desarrollo de las tareas propuestas y practiqué mi oralidad en diversos momentos: Sí, es verdad / No, no siempre – da una justificación para la opción que elegiste”*

Das respostas/comentários recebidos pelos alunos destacam-se as seguintes que, julgamos, corroboram alguma evolução nesse sentido:

- *“Sí, es verdad, porque la profesora motivaba los alumnos a hablar y tenía actividades que hacían que nosotros hablásemos.”* (9º ano)
- *“Yo participé porque las clases eran interesantes y porque la profesora nos daba la oportunidad para nosotros hablar.”* (9º ano)
- *“Para mí fue muy bueno hablar varias veces con la profesora y con mis compañeros.”* (9º ano)
- *“La profesora incentivaba a la participación.”* (9º ano)
- *“Creo que los debates nos proporcionaban momentos en que podíamos practicar nuestra oralidad.”* (9º ano)
- *“Sí, porque la profesora hacía cosas muy interesantes y didácticas.”* (8º ano)
- *“Sí, he practicado mucho mi español cuando he hablado con mis compañeros y con la profesora.”* (8º ano)
- *“La profesora elegía casi todos los alumnos para contestar a sus preguntas, por eso sí, he participado bastante.”* (8º ano)
- *“Yo he conseguido participar en las tareas propuestas porque las tareas han sido creativas y la profesora hablaba calmamente.”* (8º ano)

A complementar estes testemunhos de motivação, experimentação livre, incentivo e autoincentivo à participação ativa em momentos de oralidade – tarefas capacitadoras delineadas com o propósito único de conduzir à consequente prática escrita de temas, assuntos e tópicos abordados oralmente – é possível aferir o nível de interesse e comprometimento ativo por parte dos distintos alunos nas tarefas que culminaram na produção da Tarefa Final, uma vez que, sobre esse tópico, de participação e apreciação da Tarefa Final proposta, os comentários e avaliações feitos pelos alunos revelam-se bastante positivos. A título de exemplo:

- 7º ano de escolaridade:

“Adorei e achei uma ideia fantástica, porque treinamos a matéria e ao mesmo tempo divertimo-nos.”

Pelo exposto denota-se uma evidente noção de que foi possível – e até motivador – fazer uso de uma tarefa escrita (foco central de toda a atividade) para produzir algo que culminasse na participação ativa e colaborativa de todos, no sentido de produzir um só produto, capaz de representar um grupo inteiro de alunos.

- 8º ano de escolaridade:

- *“Pienso que con ellos todos los alumnos han consolidado bien los contenidos.”*

Este comentário ilustra bem a noção com que ficaram estes alunos de que, através de um produto produzido em conjunto, ainda que implique, exclusivamente, uma dedicação à produção escrita mais pura, é capaz de servir os intuitos de “reunir talentos”, concentrá-los numa cooperação ativa que conduza à apresentação escrita de um produto representativo de toda uma turma.

- 9º ano de escolaridade:

“Me gusta el Panel final pues es una creación de nuestro grupo.”

Julga-se que a frase, por si só, é o espelho mais fiel do objetivo pretendido com estas práticas de Tarefas Finais com Produção Escrita: conseguir que os alunos usem as suas competências de produção escrita para, em conjunto, numa harmonia colaborativa em sala, serem capazes de produzir produtos escritos que representem uma coletividade (a sua própria turma, o grupo como um todo).

Assim, julga-se que levar os alunos a construir uma consciência da validade do coletivo, do benefício do uso de ferramentas de destreza escrita para a produção de produtos finais capazes de representá-los em conjunto cria nestes grupos um espírito de pertença, de união e de companheirismo, que em tudo favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais motiva, mais entusiasta e, acima de tudo, mais participativa.

CAPÍTULO III - CONCLUSÕES

CAPÍTULO III - CONCLUSÕES

As atividades expostas na Parte anterior tentam, de forma sintetizada, cumprir alguns dos propósitos da Programa Curricular de Espanhol estipulado para o 3º ciclo – nível de escolaridade onde o estágio pedagógico se inseriu – tentando, em todos os momentos e com os três níveis diferentes de escolaridade, proporcionar aos alunos, tal como preconizado:

- a aquisição de competências básicas de comunicação na língua espanhola, utilizando, através de tarefas e atividades que potenciasssem a compreensão de textos orais e escritos, a produção, oralmente e por escrito, de enunciados de complexidade adequada;
- a utilização de estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, balanceando as tarefas entre as necessidades de comunicação, em práticas mais livres, onde a ênfase reside na liberdade de opinião do aluno, como em práticas mais orientadas, embora de caráter criativo, de produção de textos específicos para determinados fins comunicacionais;
- o aprofundamento do conhecimento da sua própria realidade sociocultural, proporcionando aos alunos momentos de contraste e comparação entre hábitos, costumes e rasgos sociais e comportamentais dos espanhóis e dos portugueses, levando-os a ampliar o seu conhecimento sociocultural e a aceitar a diferença entre culturas;
- o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, do poder de decisão, do sentido da responsabilidade e da autonomia, avançando com inúmeras tarefas (individuais, a pares ou em grupos) onde os alunos eram chamados a intervir nos mais diferentes momentos de criação (seja na forma de debates seja na forma de produtos escritos), por forma a conceberem resultados da sua negociação e capacidade de decisão; e
- a progressão na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação, através das mais diversas tarefas que colocavam o aluno em permanente contacto com o outro, sendo capaz de analisar a sua opinião e a dos outros, identificar os pontos fortes e fracos de cada um, por forma a ceder ou impor o sua ideia para cumprir com um objetivo de desenvolvimento de um determinado produto final.

Pelo trabalho desenvolvido, pelas unidades didáticas planeadas, pelas tarefas – as capacitadoras e as finais – desenhadas e pelas estratégias adotadas é possível considerar que a prática pedagógica levada a cabo no Colégio de Nossa Senhora do Rosário

resultou num balanço final extremamente positivo, destacando-se, como se pretendia com o grande tópico deste trabalho (as tarefas finais com produção escrita) a validade deste tipo de exercícios e prática pedagógica, com especial ênfase para o facto de que tal tipologia de ensino-aprendizagem potencia a tão ambicionada autonomia e responsabilidade do aprendiz no seu processo de aprendizagem, conduzindo-o a uma desmistificação da aversão (historicamente aceite e comprovada na tarefa docente) a grandes tarefas de produção escrita.

Assim, e tendo por base que, de acordo com o Programa Curricular de Espanhol, o trabalho por tarefas consiste num conjunto de atividades realizadas na aula, que implique a compreensão, manipulação, produção e interação na língua estrangeira, julga-se que as atividades desenvolvidas com os três níveis de escolaridade (acima descritas e analisadas) cumpriram com esse propósito e permitiram aplicar as diferentes Orientações Metodológicas estabelecidas pelo referido documento, especificamente no que diz respeito a “*Situações de comunicação oral e escrita*”, onde foram desenvolvidas atividades para “propiciar atividades de comunicação real”, “simulações de comunicação na aula (dramatizações, “juegos de papeles”, simulações...)”, entre tantos outros métodos que, de acordo com o também preconizado pelo mesmo documento e sempre em linha de conta com o propósito central do trabalho de Mestrado – as Tarefas Finais com Produção Escrita – potenciaram o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa, especificamente no que ao texto escrito diz respeito, levando a considerá-lo com todos os elementos que configuram uma situação de comunicação: alguém escreve algo para alguém com um objetivo definido, isto é, com uma intenção.

No que diz respeito aos conteúdos estabelecidos para o domínio da expressão oral e da expressão escrita (as áreas de maior focalização no presente relatório), também este documento de orientação pedagógica (que esteve na base de grande parte da construção das unidades didáticas), aponta para as seguintes que foram as mais relevantes para a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da produção deste relatório, a saber:

- no que diz respeito à *Expressão Oral* foram trabalhados atos de fala de uso frequente na interação quotidiana; foi usado o discurso para adequação ao contexto; foi trabalhada a estrutura da frase; e foi tratado todo o vocabulário relativo aos temas mais correntes relativos às unidades planeadas.

- no que diz respeito à *Expressão Escrita* foram desenvolvidos atos de fala de uso frequente na interação quotidiana, com os mais diversos temas; foi trabalhado o

discurso escrito, pretendendo versar informações relevantes, elementos de coesão e marcadores; foi cuidada a estrutura da frase; e foi desenvolvido todo o vocabulário relativo aos temas habituais presentes nas temáticas abordadas.

Ainda que seguindo, de forma cuidada, o Programa estabelecido para o Espanhol do 3º ciclo, devemos sempre lembrar que compete a cada professor criar os exercícios que melhor e mais eficazmente se adaptem aos seus grupos de alunos, aos objetivos, aos conteúdos e às metas estabelecidas, por forma a não só cumprir com a programação estipulada mas também cuidar do primordial aspeto do ensino de uma língua: favorecer a aprendizagem e a motivação para levar a cabo um processo completo que permita ao aluno evoluir enquanto utilizador e interiorizar as novas aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÁN, Julen (2009). *La Expresión Escrita* [na Web], Em: *Ponencia Comunicación Bac Marruecos* [Na Web], Consejería de Educación – Asesoría técnica de FES. Retirado em 03/05/2013:

<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Felenfez.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FLa%2Bexpres%25C3%25B3n%2Bescrita%2B3%2Bmayo%2Bjulen.ppt&ei=vBW7UfS4I7DT7Aa09YFA&usg=AFQjCNGV7tIPzwib8Voro6NLrPZSBrLafA&sig2=yCZbzP20vv0KiZW6DRs4ZA&bvm=bv.47883778,d.ZWU&cad=rja>

ARIOLFO, Rosana (2007). La evaluación de la producción escrita como proceso activo y compartido. In Susana Pastor Cesteros, Santiago Roca Marín (Ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua. Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*, Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

AYUSO, Adolfo (2004). Perspectivas de la Enseñanza de la Lengua Escrita. *Acción Pedagógica*, 13(1), Táchira: Universidad de los Andes.

BRANDÃO CARVALHO, José António (2001). *O Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CABALLERO DE RODAS, Beatriz et al. (Coord.) (2001). Las Destrezas de la Comunicación Oral. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Ed. Síntesis Educación.

CABALLERO DE RODAS, Beatriz et al. (Coord.) (2001). Las Destrezas de la Comunicación Escrita. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ed. Síntesis Educación.

CALDERA, Reina (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *EDUCERE Artículos* 6(20), enero-marzo, Universidad de los Andes.

CASSANY, D. (2006). Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE, *Máster en Formación de Profesores de E/LE*, Munique: Instituto Cervantes de Múnic.

CASSANY, D (1999). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*, Trabalho Monográfico *La expresión escrita en el aula de E/LE*, Carabela (46).

CASTILLO GÓMEZ, Antonio (2003). Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação* (5), Janeiro-Junho.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2013). *Plan curricular del Instituto Cervantes – Niveles de Referencia para el Español*.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ Consultado em 05/05/2013

COLÉGIO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO (2006). “Compromisso Educativo”, janeiro de 2006, Porto: Edições Colégio de Nossa Senhora do Rosário.

CONSELHO DE EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR). Lisboa: Edições ASA.

http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Quadro_Europeu_total.pdf Consultado em 07/05/2013

DÍAZ, Lourdes & AYMERICH, Marta (2003). *La Destreza Escrita*, Madrid: Edelsa.

ESPINOZA-VERA, Marcia (2009). La Escritura Creativa en la Clase de E/LE. In Agustín Barrientos Clavero, José Carlos Martín Camacho, Virginia Delgado Polo & María Inmaculada Fernández Barjola (Ed.), *El Profesor de Espanol LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional Asele*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

ESTAIRE, Sheila (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria, *La enseñanza del español mediante tareas*, Javier Zanón (Coord.). Madrid: Edinumen.

ESTAIRE, Sheila (2008). *El Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel et al. (2007). La Escritura en las Clases de ELE: consideraciones teórico-prácticas. *Actas del XV Congreso de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Papel y Lápiz: didáctica de la expresión escrita*, São Paulo: Ministério de Educação, Política Social y Deporte – Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003). Lectura del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Boca Bilingüe – Revista de Cultura en Español y Portugués*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España: Consejería de Educación en Portugal.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001). *Tareas y Proyectos en Clase*, Madrid: Editorial Edinumen.

FLOWERS, L. & HAYES, J. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), Illinois: National Council of Teachers of English.

FRAGOSO DE ALMEIDA, Maria Teresa (s/d). *Composição Escrita*. [Na Web], Apontamentos retirados do Repositório de Documentos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 12 páginas.

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6035/7/ulsd062497_td_anexo_15.pdf

Consultado em 03/05/2013

HERNANDEZ, Charo (1999). La Expresión Escrita en el Aula. In Mariano Franco Figueroa, Cristina Soler, Javier de Cos, Manuel Rivas, Francisco Ruiz (Ed.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular*, Ensino Básico, 3º Ciclo, Departamento de Educação Básica, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, Coleção Perspectivas Actuais/Educação, 1ª edição, Porto: ASA.

NUNAN D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid: Cambridge University Press.

RIBÉ R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: Prototipos de tareas de tercera generación*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

RODRÍGUEZ, Cristina Ortiz (2008). Comprensión Lectora y Expresión Escrita en los Manuales de ELE. In Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (Ed.). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.

RUIZ, Ana Ortega (1994). Corregir La Escritura En El Aula De Español: Algo Más Que «Correcto» o «Incorrecto». In Salvador Montesa Peydro & Pedro Gomis Blanco (Ed.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Espanha.

RUIZ, Ana Ortega & GONZALEZ, Salomé Torres (1994). Consideraciones Metodológicas de la Producción Escrita en el Aula de Español como Lengua Extranjera. In Salvador Montesa Peydro & Pedro Gomis Blanco (Ed.), *Tendencias Actuales en la*

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I. *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Espanha.

SÁNCHEZ, David (2009). La Expresión Escrita en la Clase de ELE. *II Jornadas de Formación de profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*. In Suplementos marcoELE (8).

ZANÓN, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Col. E. Madrid: Edinumen.

Anexos

Anexo 1 – Exercícios desenvolvidos para a prática pedagógica da Unidade Didática “¿Cómo Eres?”, do 7º ano de escolaridade

Anexo 2 – Exercícios desenvolvidos para a prática pedagógica da Unidade Didática “Los Viajes de Aventura”, do 8º ano de escolaridade

Anexo 3 – Exercícios desenvolvidos para a prática pedagógica da Unidade Didática “Los Jóvenes y las Tecnologías”, do 9º ano de escolaridade

ANEXO 1

Exercícios de PREPARAÇÃO de escrita:

Vocabulário de descrição física e exercícios de consolidação

DESCRIBIR PERSONAS



Describir Físicamente

DESCRIBIR PERSONAS

CUANDO DESCRIBIMOS A UNA PERSONA, HABLAMOS DE:

1. El color, el tamaño y la forma del PELO;
2. Partes de la CARA;

- 2.1 El color y la forma de los OJOS;
- 2.2 La forma y el tamaño de las CEJAS y las PESTAÑAS;
- 2.3 La forma y el tamaño de la NARIZ;
- 2.4 La forma y el tamaño de la BOCA;
- 2.5 La forma y el tamaño de las OREJAS;
- 2.6 Aspectos particulares

DESCRIBIR PERSONAS

CUANDO DESCRIBIMOS A UNA PERSONA, HABLAMOS DE:

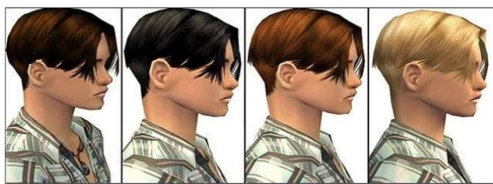
3. El CUERPO:

- 3.1 La Estatura
- 3.2 El Peso
- 3.3 El Aspecto (aspecto físico de la persona)

DESCRIBIR PERSONAS

1.EL PELO

1. EN TÉRMINOS DE COLOR, EL PELO PUEDE SER:



CASTAÑO

Tengo el pelo castaño.

NEGRO

Tengo el pelo negro.

PELIRROJO

Soy pelirrojo.

RUBIO

Tengo el pelo Rubio. Soy rubio.

1. EL COLOR DEL PELO PUEDE TAMBIÉN SER:



BLANCO

Tengo el pelo blanco.



GRIS

Tengo el pelo gris.



SER CANOSO

Soy canoso.

1. EN TÉRMINOS DE TAMAÑO, EL PELO PUEDE SER:

		
LARGO <u>Tengo</u> el pelo largo. <u>Llevo</u> el pelo largo.	CORTO <u>Tengo</u> el pelo corto. <u>Llevo</u> el pelo corto.	A MEDIA MELENA <u>Tengo</u> el pelo a media melena. <u>Llevo</u> el pelo a media melena.

1. EN TÉRMINOS DE TAMAÑO DEL PELO, LA PERSONA PUEDE:

	
SER CALVO Soy calvo.	TENER ENTRADAS Tengo entradas.

1. EN TÉRMINOS DE FORMA, EL PELO PUEDE SER:

		
LISO <u>Tengo</u> el pelo liso. <u>Llevo</u> el pelo liso.	ONDULADO <u>Tengo</u> el pelo ondulado. <u>Llevo</u> el pelo ondulado.	RIZADO <u>Tengo</u> el pelo rizado. <u>Llevo</u> el pelo rizado.

1. EN TÉRMINOS DE FORMA, LA PERSONA PUEDE TAMBIÉN:

		
LLEVAR FLEQUILLO	TENER UNA CRESTA	LLEVAR TRENZAS

1. EN TÉRMINOS DE FORMA, LA PERSONA PUEDE TAMBIÉN:

	
LLEVAR UNA COLETA	LLEVAR UN MOÑO

1. EN TÉRMINOS DE ADORNOS, LA PERSONA PUEDE:

		
LLEVAR UNA GORRA	LLEVAR UNA BOINA	LLEVAR UN SOMBRERO

REPASO: DESCRIBE EL ASPECTO DEL PELO



Exercício de construção oral de descrição

DESCRIBIR PERSONAS

2.LA CARA

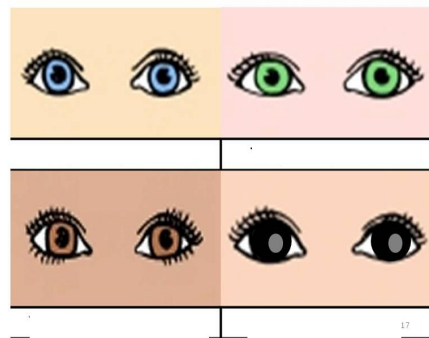
2. EN LA DESCRIPCIÓN DE LA CARA DE UNA PERSONA HABLAMOS DE:



2.1 – LOS OJOS: EL COLOR



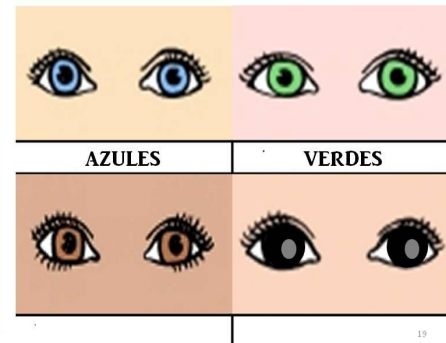
¿ DE QUÉ COLOR SON ESTOS OJOS ?



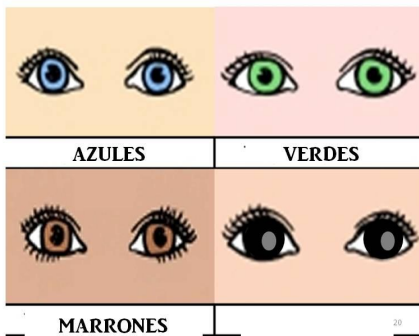
¿ DE QUÉ COLOR SON ESTOS OJOS ?



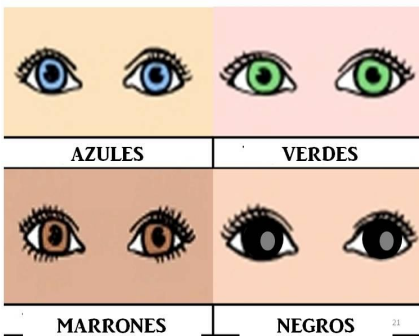
¿ DE QUÉ COLOR SON ESTOS OJOS ?



¿ DE QUÉ COLOR SON ESTOS OJOS ?



¿ DE QUÉ COLOR SON ESTOS OJOS ?



2.1 – LA FORMA DE LOS OJOS Y ALGUNOS ASPECTOS PARTICULARES



OJOS GRANDES Y
REDONDOS



OJOS PEQUEÑOS
Y RASGADOS

22

2.1 – LA FORMA DE LOS OJOS Y ALGUNOS ASPECTOS PARTICULARES



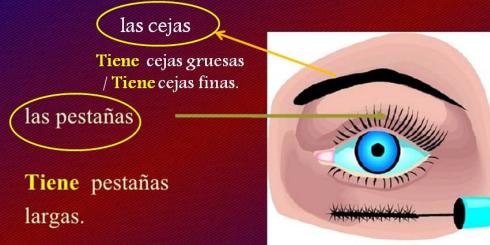
LLEVAR
GAFAS



LLEVAR
LENTILLAS

PZ 23

2.2 LAS CEJAS Y LAS PESTAÑAS



24

2.3 – LA NARIZ



TENER LA NARIZ
GRANDE



TENER LA NARIZ
PEQUEÑA

25

2.4 – LA BOCA



26

2.5 – LAS OREJAS



TENER OREJAS
DE SOPLILLO



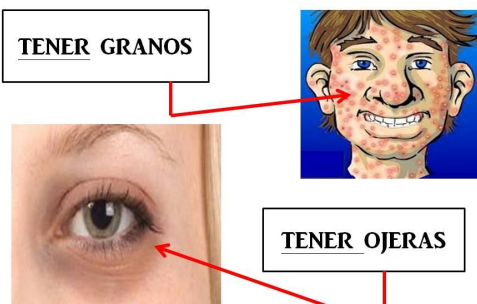
LLEVAR UN
PIERCING



LLEVAR UNOS
PENDIENTES

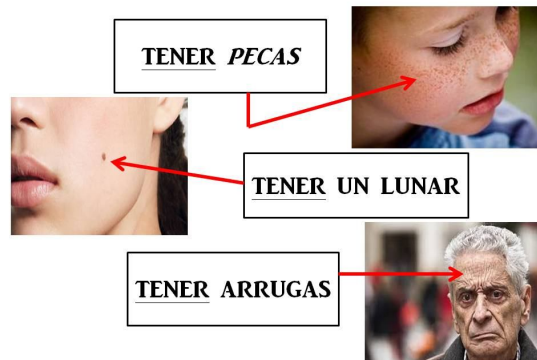
PZ 27

2.6 – ASPECTOS PARTICULARES



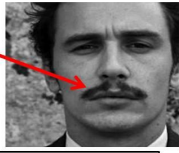
28

2.6 – ASPECTOS PARTICULARES



2.6 – ASPECTOS PARTICULARES

LLEVAR **BIGOTE**



LLEVAR **PERILLA**

LLEVAR **BARBA**



P2

DESCRIBIR PERSONAS

3.EL CUERPO

31

3.1 – LA ESTATURA

UNA PERSONA PUDE SER:

ALTA(O)
BAJA(O)
DE ESTATURA MEDIANA

32

¿Cómo eres?
¿Cómo es?



Soy alto/a.

Es alto/a.

33

¿Cómo eres?
¿Cómo es?



Soy bajo/a.

Es bajo/a.

34

¿Cómo eres?
¿Cómo es?



*Soy de estatura mediana.
Es de estatura mediana.*

P2 35

3.2 – EL PESO

UNA PERSONA PUDE SER:

GORDA(O)
DELGADA(O)
DE PESO MEDIANO

36



SOY GORDA, PORQUE
PESO MUCHO.

SOY DELGADA, PORQUE
PESO POCO.

P2 37

3.3 – EL ASPECTO FÍSICO

UNA PERSONA PUEDE SER:

FUERTE	FLACA(O)/DÉBIL
VIEJA(O)	JOVEN
DE EDAD MEDIANA	
FEA(O)	GUAPA(O)



fuerte



débil



viejo

joven



GUAPA / GUAPO



FEA / FEO

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



¿QUÉ LLEVAN ESTAS PERSONAS?



REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



LLEVA BARBA Y
LLEVA UNA GORRA.



REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



LLEVA BARBA Y
LLEVA UNA GORRA.



LLEVA GAFAS.

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



LLEVA BARBA Y
LLEVA UNA GORRA.



LLEVA GAFAS.

LLEVA BIGOTE.

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



46

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



47

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



48

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



49

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



51

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



52

REPASO: DESCRIPCIÓN
FÍSICA



53

¿CÓMO COMPARAMOS PERSONAS FÍSICAMENTE?

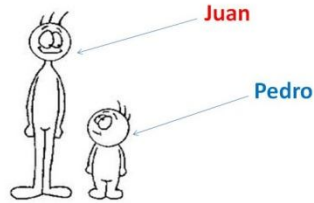
GRADOS COMPARATIVOS:

1. GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD: 
Juan es tan alto como Luis.
Juan es igual de alto que Luis.
2. GRADO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD: 
Juan es más alto que Luis.
3. GRADO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD: 
Juan es menos alto que Luis.

54

¿CÓMO COMPARAMOS PERSONAS FÍSICAMENTE?

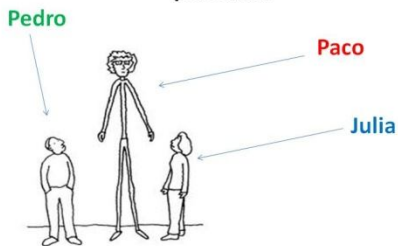
Usa los grados comparativos y describe a estas personas:



55

¿CÓMO COMPARAMOS PERSONAS FÍSICAMENTE?

Usa los grados comparativos y describe a estas personas:



56

Presente do Indicativo de verbos para descrição física e psicológica

Regras de conjugação e exercícios de consolidação

ROSÁRIO

FICHA Nº 1

Nombre del alumno:

Fecha: 09/noviembre/2012
Curso: 7ºC

EL VERBO LLEVAR – PRESENTE DE INDICATIVO

¡Vamos a practicar!

1. Completa las frases siguientes con el verbo Llevar en Presente de indicativo, en concordancia con el pronombre personal de las frases.

- a) Yo no LLEVO nunca mi móvil cuando tengo clases.
- b) – Pedro, ¿ LLEVAS tu bufanda?
- c) Paco siempre LLEVA una gorra.
- d) - María, ¿sabes si Isabel LLEVA gafas?
- e) Juan y yo no LLEVAMOS nunca el paraguas, porque a nosotros no nos gusta ese objeto.
- f) - Javier, Henrique y Julio, ¿qué LLEVÁIS en vuestras mochilas?
- g) André y su hermano siempre LLEVAN zapatillas iguales.

ROSÁRIO

FICHA Nº 1

Nombre del alumno:

Fecha: 09/noviembre/2012
Curso: 7ºC

2. Conecta la forma del verbo LLEVAR con la persona correspondiente.

YO		LLEVAS
TÚ		LLEVAMOS
ÉL/ELLA/USTED		LLEVO
NOSOTROS		LLEVAN
VOSOTROS		LLEVA
ELLOS/ELLAS/USTEDES		LLEVÁIS

3. Descubre en la Sopa de Letras las formas del verbo LLEVAR que has trabajado en la pregunta anterior:

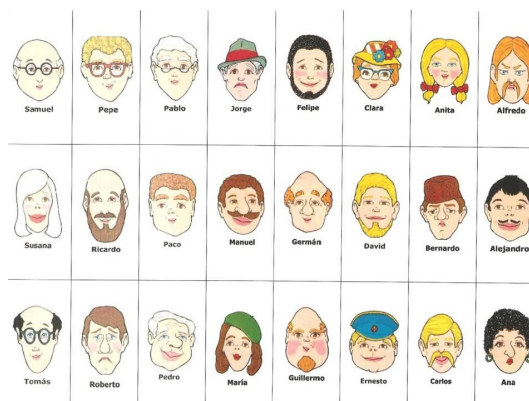
S	X	T	L	A	L	L	E	V	O
J	N	L	L	Y	L	Q	T	A	U
L	P	L	E	T	E	R	H	G	R
L	Q	E	V	H	V	D	J	E	T
E	B	V	A	K	A	C	I	I	V
V	U	A	I	O	K	V	A	S	A
A	F	N	S	H	T	O	F	T	D
M	D	M	O	L	L	E	V	A	S
O	E	I	Q	R	U	O	B	A	Z
S	H	L	P	S	L	K	V	X	E

¡VAMOS A JUGAR!

EL JUEGO SE LLAMA "¿QUIÉN ES QUIÉN?"

OS DOY UNA PISTA, MIRÁIS LA IMAGEN
E...INTENTÁIS DESCUBIR DE QUIÉN HABLO.

¿LISTOS?



- Es hombre. Es joven.
Tiene el pelo rubio, corto y rizado. Tiene las cejas rubias.
Tiene los ojos marrones. La cara es delgada y lleva barba.

- Es hombre. Es joven.
Tiene el pelo rubio, corto y rizado. Tiene las cejas rubias.
Tiene los ojos marrones. La cara es delgada y lleva barba.

DAVID

Exercícios de PREPARAÇÃO de escrita:

Vocabulário de descrição psicológica e exercícios de consolidação

Os Graus comparativos

Diferença entre SER e ESTAR

DESCRIBIR PSICOLÓGICAMENTE A UNA PERSONA



DESCRIBIR PSICOLÓGICAMENTE A UNA PERSONA

Cuando describimos a una persona en términos de carácter, utilizamos algunos **marcadores de opinión**, tales como:



-**"A mí me parece que..."**

Ejemplo: "A mí me parece que Juan es simpático".

-**"Creo que..."**

Ejemplo: "Creo que Juan es un chico simpático".

-**"En mi opinión..."**

Ejemplo: "En mi opinión, Juan es un chico simpático".

DESCRIBIR PSICOLÓGICAMENTE A UNA PERSONA

VERBO SER	VERBO ESTAR
" <u>A mí me parece que</u> Juan es simpático".	" <u>A mí me parece que</u> Juan hoy está simpático".
" <u>Creo que</u> Juan es guapo".	" <u>Creo que</u> Juan hoy está muy guapo".
" <u>En mi opinión</u> , Juan es amable".	" <u>En mi opinión</u> , hoy Juan está muy amable".

DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER: ADJETIVOS QUE USAMOS



bueno

María es buena (persona).



malo

Paco es malo.

DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER: ADJETIVOS QUE USAMOS



simpático, amable

Donald es simpático.



antipático

Artur es antipático.

DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER: ADJETIVOS QUE USAMOS



cómico

serio

agresivo

DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER: ADJETIVOS QUE USAMOS



pacífico, tranquilo

Mi perro es pacífico.



fiero

El perro de María es fiero.

DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER: ADJETIVOS QUE USAMOS



alegre

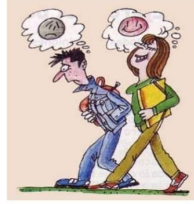
Pedro es alegre.



triste

Pedro está triste.

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



pesimista

optimista

Juan es pesimista. Ana es una chica optimista.

9

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



inteligente



tonto

Mi hermano es inteligente. Mi primo es tonto.

10

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



tranquilo



nervioso

Mi padre es tranquilo. Mi compañero está nervioso.

11

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



perezoso



trabajador

Julio es perezoso. Rodrigo es trabajador.

12

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



divertido, gracioso



aburrido

Tengo un amigo divertido. Carlos está aburrido.

13

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



solidario, generoso



egoísta

Mi hermana es generosa. Mi hermano es egoísta.

14

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



tímido



abierto

Duarte es tímido. Federico es un chico abierto.

15

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



tímido



juguetero

Mi perro es tímido. Mi gato es juguetero.

16

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



honesto

Este hombre es honesto.



deshonesto

Este hombre es deshonesto.

17

**DESCRIPCIÓN DE CARÁCTER:
ADJETIVOS QUE USAMOS**



educado

Mi padre es educado.



maleducado

Mi vecino es maleducado.

18

RECUADRO POSITIVOS Y NEGATIVOS		RECUADRO POSITIVOS Y NEGATIVOS	
POSITIVOS	NEGATIVOS	POSITIVOS	NEGATIVOS
BUENO(A)	MALO(A)	OPTIMISTA	PESIMISTA
SIMPÁTICO(A)	ANTIPÁTICO(A)	INTELIGENTE	TONTO(A)
AMABLE	MAÑOSO(A)	VALIENTE	MIEDOSO(A)
CÓMICO(A)	SÉRIO(A)	LUCHADOR(A)	ABURRIDO(A)
PACÍFICO(A)	AGRESIVO(A)	DIVERTIDO(A)	EGOÍSTA
	FIERO(A)	SOLIDARIO(A)	
	FURIOSO(A)	GENEROSO(A)	

RECUADRO POSITIVOS Y NEGATIVOS		RECUADRO POSITIVOS Y NEGATIVOS	
POSITIVOS	NEGATIVOS	POSITIVOS	NEGATIVOS
EDUCADO(A)	MALEDUCADO(A)	FELIZ	INFELIZ
HONESTO(A)	DESHONESTO(A)	CONTENTO(A)	TRISTE
SENSIBLE	INSENSIBLE	ALEGRE	
PACIENTE	IMPACIENTE	TRABAJADOR(A)	PEREZOSO(A)
CARIÑOSO(A)	PROTESTÓN(TONA)	ABIERTO(A)	TÍMIDO(A)
SENCILLO(A)	PRESUMIDO(A)	JUGUETÓN(TONA)	
	VANIDOSO(A)	TRANQUILO(A)	NERVIOSO(A)

**FICHA 2
MENUDO CARÁCTER**

ROSARIO

DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA DE CARÁCTER
FICHA Nº 2

¡Menudo carácter!



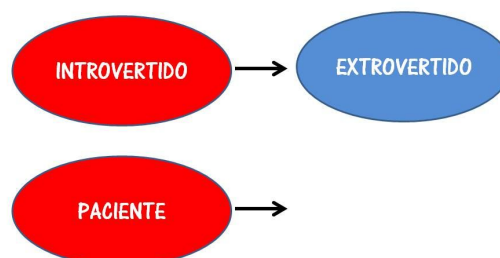
¡Vamos a jugar!

Relaciona cada uno de los siete adjetivos de carácter de la columna de la izquierda con su respectivo opuesto, situado en la columna de la derecha.

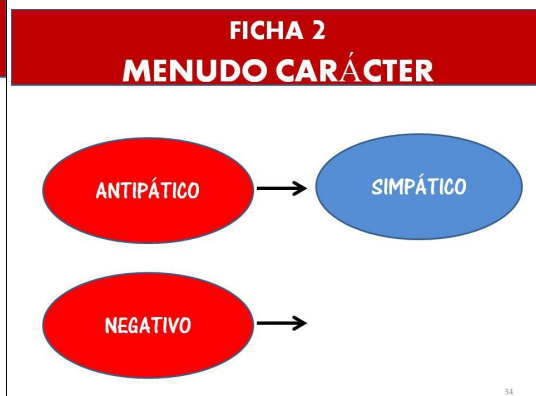
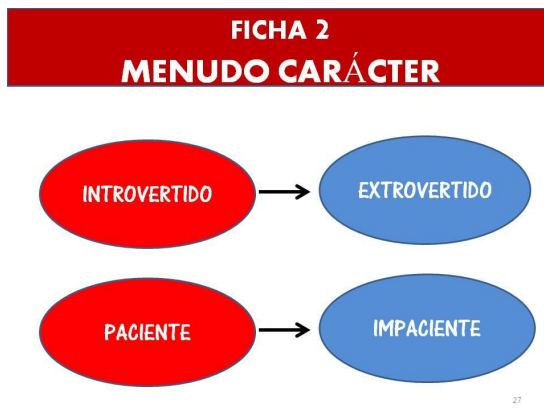
Fuente: http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/initial/lexico/1711199_01.htm

23

**FICHA 2
MENUDO CARÁCTER**



26



Exercícios de CONSTRUÇÃO de escrita:

Descrição física – construção de pequenos textos (prática livre)

Y AHORA... UN EJERCICIO MÁS:
ELIJE UNA PERSONALIDAD DE LAS QUE ESTÁN AQUÍ
PRESENTADAS.

DESCRÍBELA Y...

¡VAMOS A VER SI TUS COMPAÑEROS
DESCUBREN DE QUIÉN HABLAS!



Exercícios de CONSTRUÇÃO de escrita:

Descrição psicológica – construção de pequenos textos (prática livre)

JUEGO DE CARÁCTER

¡VAMOS A JUGAR!

INTENTA DESCRIBIR PSICOLÓGICAMENTE A
LAS SIGUIENTES PERSONAS:

¿QUÉ TIPO DE CARÁCTER TIENEN?
¿CÓMO PARECEN SER/ESTAR PSICOLÓGICAMENTE?

1

JUEGO DE CARÁCTER

DESCRIBIR PSICOLÓGICAMENTE

Utiliza *marcadores de opinión*:



2

JUEGO DE CARÁCTER



JUEGO DE CARÁCTER



JUEGO DE CARÁCTER



JUEGO DE CARÁCTER



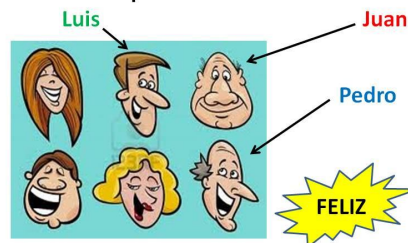
¿CÓMO COMPARAMOS PERSONAS PSICOLÓGICAMENTE?

GRADOS COMPARATIVOS:

1. GRADO COMPARATIVO DE IGUALDAD:
Juan es tan cómico como Luis.
Juan es igual de cómico que Luis.
2. GRADO COMPARATIVO DE SUPERIORIDAD:
Juan es más cómico que Luis.
3. GRADO COMPARATIVO DE INFERIORIDAD:
Juan es menos cómico que Luis.

¿CÓMO COMPARAMOS PERSONAS PSICOLÓGICAMENTE?

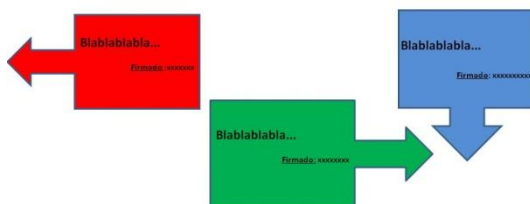
Usa los grados comparativos y describe a estas personas:



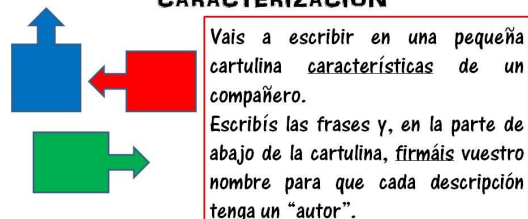
TAREFAS de escrita:

Tarefa Final (explicação da tarefa)

TAREA FINAL: CONSTRUCCIÓN DE UN CARTEL DE FOTOS CON CARACTERIZACIÓN



TAREA DE LA CLASE: CONSTRUCCIÓN DE UN CARTEL DE FOTOS CON CARACTERIZACIÓN



Vais a escribir en una pequeña cartulina características de un compañero.
Escribís las frases y, en la parte de abajo de la cartulina, firmáis vuestro nombre para que cada descripción tenga un "autor".

CONSTRUCCIÓN DE UN CARTEL DE FOTOS CON CARACTERIZACIÓN -

EJEMPLO



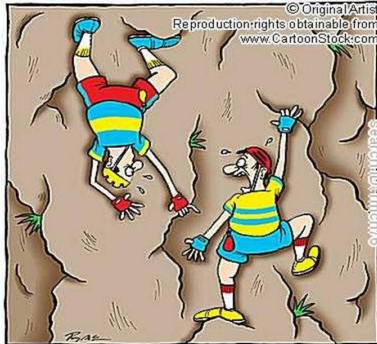
Resultado da Tarefa Final (produção dos alunos)



ANEXO 2

Exercícios de PREPARAÇÃO de escrita:

Vocabulário de Desportos de Aventura e de Material para a prática desportiva



"¡Uno de nosotros está con un gran problema!"

DEPORTES EXTREMOS... ¡VACACIONES RADICALES!



DEPORTES EXTREMOS...

El paracaidismo

El paracaidismo es uno de los deportes de vuelo extremo. Practicarlo es una experiencia única e inolvidable.



www.google.images

DEPORTES EXTREMOS...

Parapente:

Vive la experiencia de volar.

La palabra parapente se deriva de paracaídas y pendiente.



DEPORTES EXTREMOS...

El descenso de ríos o rafting:

Esta es una actividad deportiva que requiere de conocimiento, habilidad y un gran interés por la aventura.

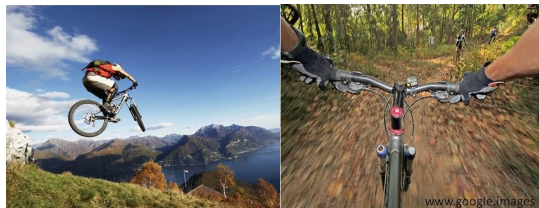


www.google.images

DEPORTES EXTREMOS...

El ciclismo de montaña:

En esta actividad una persona montada en una bicicleta puede recorrer grandes distancias en terrenos muy difíciles y peligrosos a velocidades inimaginables.



DEPORTES EXTREMOS...

Escalada o rapel:

Este deporte extremo consiste en ascender/descender paredes naturales o artificiales muy altas, con pendientes muy prolongadas, valiéndose para ello solamente de la fuerza física y de un equipo especial.



DEPORTES EXTREMOS...

Salto en bungee:

Lánzate al vacío, vuela y siéntete libre.

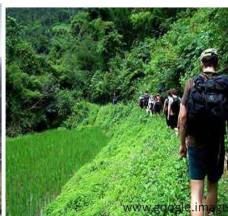
El salto en *bungee* se originó hace ya muchos años. Formaba parte de un rito en Oceanía.



DEPORTES EXTREMOS...

El excursionismo:

Es una actividad considerada dentro de los deportes extremos, por tener varias disciplinas en donde el peligro está presente.



DEPORTES EXTREMOS...

El Buceo:

Hoy en día el buceo es considerado como uno de los deportes extremos de aventura y exploración más interesantes que existen.



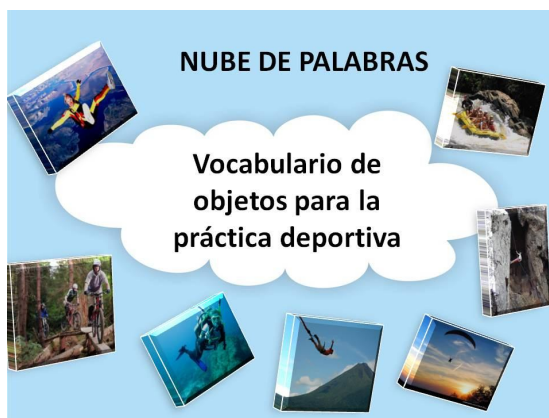
DEPORTES EXTREMOS...

Gotcha:

El *gotcha* se origina de la palabra inglesa "*I got you*". Hoy en día el *Gotcha* lo practican millones de personas en varias y bastantes partes del mundo, por lo que se ha convertido en un deporte de esparcimiento del nuevo siglo.



¿Qué deportes habéis ya practicado?
¿Recordáis alguno en particular?



Gramática: O “Pretérito Perfecto” e o “Pretérito indefinido”

Exercícios de consolidação da gramática trabalhada

LOS TIEMPOS DEL PASADO



Pretérito perfecto

Pretérito PERFECTO

hoy / esta mañana / esta tarde / esta noche / este mes / este año / a las 5 / hasta ahora / todavía no...

El hablante está **DENTRO** de la unidad de tiempo

¿Cómo se forma?

MARCADORES TEMPORALES

TIEMPO	Pretérito PERFECTO		TIEMPO	Pretérito PERFECTO	
TERMINACIÓN	-AR (saltar) -ER (correr) -IR (vivir)		TERMINACIÓN	VERBO AUXILIAR HABER VERBO PRINCIPAL EN PARTICIPIO PASADO	
YO	he	saltado / corrido / vivido	YO	he	SALTAR / CORRER / VIVIR saltado / corrido / vivido
TÚ	has	saltado / corrido / vivido	TÚ	has	saltado / corrido / vivido
ÉL/ELLA/USTED	ha	saltado / corrido / vivido	ÉL/ELLA/USTED	ha	saltado / corrido / vivido
NOSOTROS(AS)	hemos	saltado / corrido / vivido	NOSOTROS(AS)	hemos	saltado / corrido / vivido
VOSOTROS(AS)	habéis	saltado / corrido / vivido	VOSOTROS(AS)	habéis	saltado / corrido / vivido
ELLOS/ELLAS/USTEDES	han	saltado / corrido / vivido	ELLOS/ELLAS/USTEDES	han	saltado / corrido / vivido

Pretérito perfecto

Pretérito PERFECTO

hoy / esta mañana / esta tarde / esta noche / este mes / este año / a las 5 / hasta ahora / todavía no...

El hablante está **DENTRO** de la unidad de tiempo

Marcador temporal

Hoy (saltar) ___ en paracaídas.

Pretérito perfecto

Pretérito PERFECTO

hoy / esta mañana / esta tarde / esta noche / este mes / este año / a las 5 / hasta ahora / todavía no...

El hablante está **DENTRO** de la unidad de tiempo

Marcador temporal

Hoy he saltado en paracaídas.

Pretérito perfecto/Pretérito indefinido

Pretérito PERFECTO	Pretérito INDEFINIDO
hoy / esta mañana / esta tarde / esta noche / este mes / este año / a las 5 / hasta ahora / todavía no... El hablante está DENTRO de la unidad de tiempo	ayer / anoche / el mes pasado / el año pasado / la semana pasada / la tarde pasada / el otro día / en febrero / en 2011... El hablante está FUERA de la unidad de tiempo

MARCADORES TEMPORALES

Contraste perfecto/indefinido

Pretérito PERFECTO	Pretérito INDEFINIDO
hoy / esta mañana / esta tarde / esta noche / este mes / este año / a las 5 / hasta ahora / todavía no... El hablante está DENTRO de la unidad de tiempo	ayer / anoche / el mes pasado / el año pasado / la semana pasada / la tarde pasada / el otro día / en febrero / en 2011... El hablante está FUERA de la unidad de tiempo

Contraste perfecto/indefinido

Pretérito PERFECTO	Pretérito INDEFINIDO
hoy / esta mañana / esta tarde / esta noche / este mes / este año / a las 5 / hasta ahora / todavía no... El hablante está DENTRO de la unidad de tiempo	ayer / anoche / el mes pasado / el año pasado / la semana pasada / la tarde pasada / el otro día / en febrero / en 2011... El hablante está FUERA de la unidad de tiempo

Hoy **he saltado** en paracaídas.

Ayer **salté** en paracaídas.

Contraste perfecto/indefinido

Pretérito PERFECTO	Pretérito INDEFINIDO
hoy / esta mañana / esta tarde / esta noche / este mes / este año / a las 5 / hasta ahora / todavía no... El hablante está DENTRO de la unidad de tiempo	ayer / anoche / el mes pasado / el año pasado / la semana pasada / la tarde pasada / el otro día / en febrero / en 2011... El hablante está FUERA de la unidad de tiempo

TIEMPO DONDE ESTAMOS

AQUÍ

Hoy **he saltado** en paracaídas.

TIEMPO DEL PASADO

ALLÍ

Ayer **salté** en paracaídas.

El indefinido



El indefinido: verbos regulares

Pronombre personal	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	-é	
TÚ	-aste	
ÉL/ELLA/USTED	-ó	
NOSOTROS(AS)	-amos	
VOSOTROS(AS)	-asteis	
ELLOS/ELLAS/USTEDES	-aron	

El indefinido: verbos regulares

Pronombre personal	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	-é	
TÚ	-aste	
ÉL/ELLA/USTED	-ó	
NOSOTROS(AS)	-amos	
VOSOTROS(AS)	-asteis	
ELLOS/ELLAS/USTEDES	-aron	

VERBO **SALTAR**

El indefinido: verbos regulares

Pronombre personal	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	salté	
TÚ	saltaste	
ÉL/ELLA/USTED	saltó	
NOSOTROS(AS)	saltamos	
VOSOTROS(AS)	saltasteis	
ELLOS/ELLAS/USTEDES	saltaron	

El indefinido: verbos regulares

Pronombre personal	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	-é	-í
TÚ	-aste	-iste
ÉL/ELLA/USTED	-ó	-ió / (vocal) - yó
NOSOTROS(AS)	-amos	-imos
VOSOTROS(AS)	-asteis	-isteis
ELLOS/ELLAS/USTEDES	-aron	-ieron / (vocal) - yeron

Pronombre personal	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	-é	-í
TÚ	-aste	-iste
ÉL/ELLA/USTED	-ó	-ió / (vocal) - yó
NOSOTROS(AS)	-amos	-imos
VOSOTROS(AS)	-asteis	-isteis
ELLOS/ELLAS/USTEDES	-aron	-ieron / (vocal) - yeron

En los verbos terminados en -er y en -ir, cuando la raíz del verbo termina en vocal se cambia la / por una Y en las 3^{as} personas:
Terminación en -ER: Leer > leyó / leyeron
Terminación en -IR: Oír > oyó / oyeron

Pronombre personal	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	-é	-í
TÚ	-aste	-iste
ÉL/ELLA/USTED	-ó	-ió / (vocal) - yó
NOSOTROS(AS)	-amos	-imos
VOSOTROS(AS)	-asteis	-isteis
ELLOS/ELLAS/USTEDES	-aron	-ieron / (vocal) - yeron

¿Habéis entendido?



Soy un chico muy deportista: el año pasado (**EXPERIMENTAR**) practicar *escalada*; en 2011 (**CONSEGUIR**) saltar en *paracaídas*; el otro día (**ENTENDER**) finalmente que el *rafting* no es fácil. Ayer, mi amigo Paco (**LEER**) una noticia sobre el *parapente* y me (**ENSEÑAR**) unos vídeos muy interesantes.

Pronombre personal	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	-é	-í
TÚ	-aste	-iste
ÉL/ELLA/USTED	-ó	-ió / (vocal) - yó
NOSOTROS(AS)	-amos	-imos
VOSOTROS(AS)	-asteis	-isteis
ELLOS/ELLAS/USTEDES	-aron	-ieron / (vocal) - yeron

¿Habéis entendido?



Soy un chico muy deportista: el año pasado **experimenté** practicar *escalada*; en 2011 **conseguí** saltar en *paracaídas*; el otro día **entendí** finalmente que el *rafting* no es fácil. Ayer, mi amigo Paco **leyó** una noticia sobre el *parapente* y me **enseñó** unos vídeos muy interesantes.

El indefinido: verbos irregulares

Son verbos irregulares cuando tienen una **raíz irregular**.

Añadimos **terminaciones especiales**:

Tener	→	tuv-	} +	YO	-e
Hacer	→	hic- / hiz-		TÚ	-iste
Estar	→	estuv-		ÉL/ELLA/UST.	-o
				NOSOTROS(AS)	-imos
				VOSOTROS(AS)	-isteis
				ELLOS/ELLAS/USTEDES	-ieron

El indefinido: verbos irregulares

Son verbos irregulares cuando tienen una **raíz irregular**.

Añadimos **terminaciones especiales**:

Tener	→	tuv-	+	YO	-e
Hacer	→	hic- / hiz-		TÚ	-iste
Estar	→	estuv-		ÉL/ELLA/UST.	-o
				NOSOTROS(AS)	-imos
				VOSOTROS(AS)	-isteis
				ELLOS/ELLAS/USTEDES	-ieron

El indefinido: verbos irregulares

Son verbos irregulares cuando tienen una **raíz irregular**.

Añadimos **terminaciones especiales**:

Tener	→	tuv-	+	YO	Hice
Hacer	→	hic- / hiz-		TÚ	Hiciste
Estar	→	estuv-		ÉL/ELLA/UST.	hizo
				NOSOTROS(AS)	Hicimos
				VOSOTROS(AS)	Hicisteis
				ELLOS/ELLAS/USTEDES	Hicieron

El indefinido: verbos irregulares

Son verbos irregulares cuando tienen una **raíz irregular**.

Añadimos **terminaciones especiales**:

Tener	→	tuv-	+	YO	Hice
Hacer	→	hic- / hiz-		TÚ	Hiciste
Estar	→	estuv-		ÉL/ELLA/UST.	hizo
				NOSOTROS(AS)	Hicimos
				VOSOTROS(AS)	Hicisteis
				ELLOS/ELLAS/USTEDES	Hicieron

El indefinido: verbos irregulares

Son verbos irregulares cuando tienen una **raíz irregular**.

Añadimos **terminaciones especiales**:

Tener	→	tuv-	+	
Hacer	→	hic- / hiz-	→	
Estar	→	estuv-		

YO	Hice
TÚ	Hiciste
ÉL/ELLA/UST.	Hizo
NOSOTROS(AS)	Hicimos
VOSOTROS(AS)	Hicisteis
ELLOS/ELLAS/USTEDES	Hicieron

El indefinido: verbos irregulares

Son verbos irregulares cuando tienen una **raíz irregular**.

Añadimos **terminaciones especiales**:

Tener	→	tuv-	+	
Hacer	→	hic- / hiz-	→	
Estar	→	estuv-		

YO	Hice
TÚ	Hiciste
ÉL/ELLA/UST.	hiZo
NOSOTROS(AS)	Hicimos
VOSOTROS(AS)	Hicisteis
ELLOS/ELLAS/USTEDES	Hicieron

El indefinido: verbos irregulares

Otros verbos con raíz irregular:

Andar	→	anduv-
Caber	→	cup-
Haber	→	hub-
Poder	→	pud-
Poner	→	pus-
Saber	→	sup-

Decir	→	dij-
Querer	→	quis-
Traer	→	traj-
Venir	→	vin-

Conducir	→	conduj-
Producir	→	produj-
Traducir	→	traduj-

El indefinido: verbos irregulares

Otros verbos con raíz irregular:

Andar	→	anduv-
Caber	→	cup-
Haber	→	hub-
Poder	→	pud-
Poner	→	pus-
Saber	→	sup-

YO	-e
TÚ	-iste
ÉL/ELLA/USTED	-o
NOSOTROS(AS)	-imos
VOSOTROS(AS)	-isteis
ELLOS/ELLAS/USTEDES	-ieron

Exercícios de CONSTRUÇÃO de escrita (consolidação de vocabulário e do “Pretérito perfecto”):



Una aventura en
MÉXICO



Este verano voy a intentar practicar _____
 porque _____

 Para eso he puesto en mi maleta:...

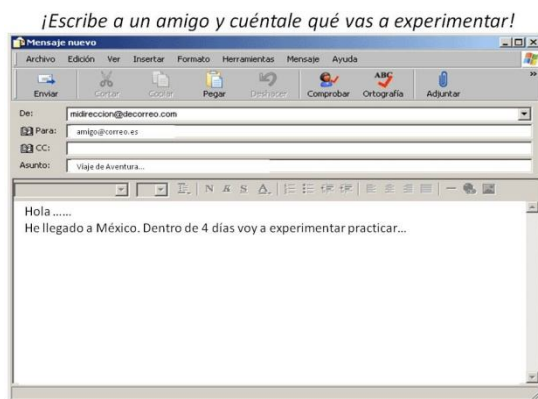
En la parte de atrás escribid los nombres de todos los objetos que habéis puesto para llevar en la maleta, para practicar ese deporte. Usad una etiqueta para cada objeto (tenéis 6 etiquetas disponibles).

Resultado do exercício (produção dos alunos):



Aeropuerto
Internacional
Benito Juárez





Resultado do exercício (produção dos alunos):



Exercícios de CONSTRUÇÃO de escrita – simulação de situação real (prática livre).

[Os alunos, com os olhos fechados, simulam (imaginam) que estão a experimentar um salto em paraquedas]

¿Y SI EXPERIMENTAMOS UN VUELO?

¿OS GUSTARÍA EXPERIMENTAR...

¿PARACAÍDISMO?



Montáis en helicóptero
Vais a subir a una montaña.



Llegáis a la cumbre de la montaña



Esto es lo que veis...



Ya tenéis todos los aparatos puestos.



¡Estáis listos
para volar!

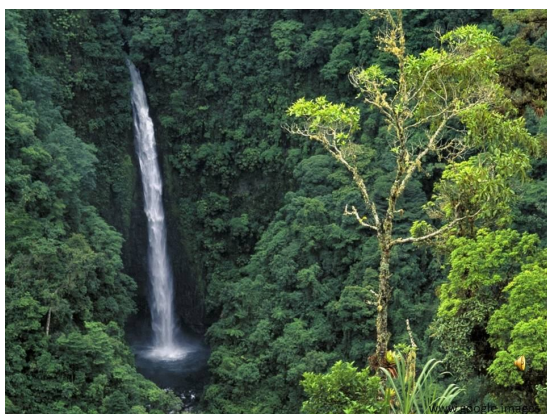


¡Llega la hora!

Os tiráis... saltáis para el aire...



Estáis volando...



Texto que acompaña o relato do salto

Estamos en la cumbre de la montaña.

¡Qué bueno! Todo es muy verde y hay un viento suave, pero que se siente muy bien en la cara.

Estáis mirando y veis que la montaña es alta, muy alta. Abajo conseguís ver que hay gente, mucha gente, y están mirando hacia arriba para ver cómo estáis vosotros.

Tenéis el paracaídas puesto. Vuestro cuerpo está lleno de aparatos para volar: las cintas, el paracaídas, los contenedores, el arnés... ¡Qué sensación!

Llega la hora

CERRAD LOS OJOS

Os vais a tirar, en este momento. El instructor está allí con vosotros y os dice: ¡Vamos! 1, 2 y... 3, ¡Corred! Saltad para el aire, ahora. Disfrutaaaad. **[SLIDE 9]**

Estáis cayendo. El viento es fuerte, muy fuerte. Ui, ¡qué frío! **[SONIDO] [SLIDE 10]**

El corazón bate y bate, parece que va a salir del pecho. ¡Qué sensación! “ - Abrid el paracaídas”, grita el instructor.

Ya está, el paracaídas se ha abierto, sin problemas. **[SLIDE VERDE]**

Estáis volando y viendo el paisaje, las cosas allí abajo, tan pequeñas... cómo es precioso el paisaje que veis. Parece que estáis solos en el mundo. No se escucha nada, nada. ¡Qué silencio! Sólo el viento, que sopla fuerte y nada más. Sois vosotros... y el mundo.

Y estáis bajando, bajando, calmamente, sin prisa. ¡Cómo es bueno volar! ¡Parecéis un pájaro, suelto! Veis las piedras de la montaña, la vegetación – qué bonita es la vegetación! Qué maravilla!

Ya veis el suelo, la gente allí empieza a tener un tamaño normal, los estáis viendo, perfectamente. Conseguís ver a sus caritas de sorpresa, mirando e intentando ver a vuestras caras: si estáis con miedo, si estáis disfrutando...

Ya veis el suelo. ¡Qué cerca está! Vais a bajar, vais a tocar el suelo, estáis casi, casi llegando. Sentís perfectamente el sonido del paracaídas. **SONIDO** [SLIDE 12]

Vais a tocar, ahora, el suelo. Y vamos: oooooohhhhhhhhhh ponéis los pies en la tierra, corréis un poco y... ya está. Habéis bajado. Estáis en el suelo. Ha terminado. ¡Qué bueno!

Y... vamos a bajar

El suelo está ya muy cerca.

Vamos a aterrizar... calmamente.



Habéis terminado vuestro vuelo en paracaídas. ¡Qué bueno!



PODÉIS ABRIR LOS OJOS.

Exercício de interação oral (prática livre):

- ¿QUÉ HABÉIS SENTIDO?
- ¿HABÉI TENIDO MIEDO?
- ¿HABÉIS SENTIDO EL VIENTO EN LA CARA?
- ¿CÓMO ERA EL PAISAJE?
- ¿CÓMO PODÉIS DESCRIBIR LA SENSACIÓN DE VOLAR?

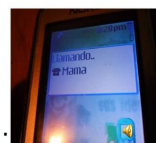
Exercício de consolidação do tempo verbal “Pretérito indefinido”:

¡El vuelo en paracaídas ha sido estupendo! ¡El vuelo en paracaídas ha sido estupendo!

Vuestros padres han llamado, pero vuestro móvil está desconectado...



Vuestros padres han llamado, pero vuestro móvil está desconectado...



porque estáis en la montaña y allí no hay red.



Estáis muy fatigados, vais a dormir, tranquilos...



Pasa la noche y, al **día siguiente...**

Queréis contar a vuestros padres, cómo **fue** la experiencia.

Pero... si no hay red, ¿qué podéis hacer?



UNA POSTAL



¡Ojo!



Es el **día siguiente**

¿Qué tiempo verbal utilizamos?



¡Ojo!

El Pretérito indefinido

Pistas...



¡Ojo!

Pistas...

Pronombre personal	REGULARES	
	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER / -IR
YO	-é	-í
TU	-aste	-iste
EL/ELLA/USTED	-ó	-ió / (vocal) -yó
NOSOTROS/AS	-amos	-imos
VOSOTROS/AS	-asteis	-isteis
ELLOS/ELLAS/UTEDS	-aron	-ieron / (vocal) -yeron

TIEMPO:
AYER

Anular	anduv-	IRREGULARES	
		YO	-e
Tener	tuv-	TU	-iste
Haber	hub-	EL/ELLA/USTED	-o
Poder	pod-	NOSOTROS/AS	-imos
Poner	pus-	VOSOTROS/AS	-isteis
Saber	sup-	ELLOS/ELLAS/UTEDS	-ieron

¡Ojo!



TAREFAS de escrita:

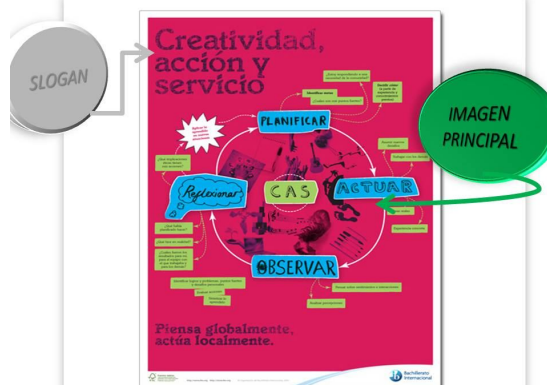
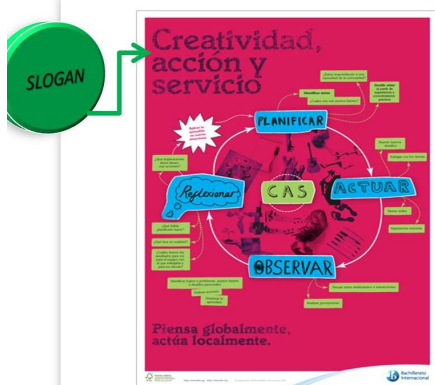
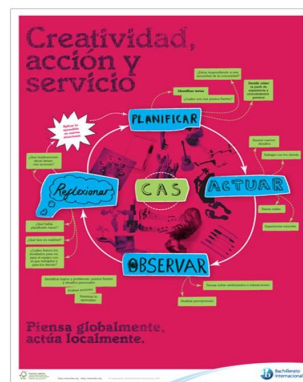
Tarefa Final (explicação da tarefa)

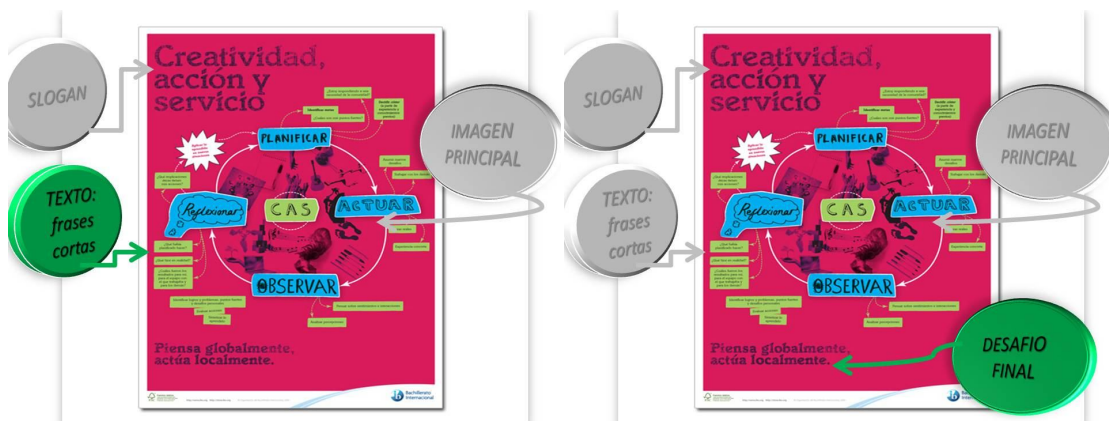


PÓSTER: reglas de construcción y contenido

SLOGAN
TEXTO
IMAGEN
DESAFIO

- El **SLOGAN** será un conjunto de, como máximo, 5 a 7 palabras. Las palabras deberán ser apelativas al lector;
- El **TEXTO** será corto y muy dirigido a lo que queremos publicar. Frases cortas.
- La **IMAGEN** será muy identificativa de lo publicitado.
- El **DESAFIO** será una frase final, justo al final del Póster, que funcionará como cierre para dejar una llamada de atención al lector.





Resultado da Tarefa Final (produção dos alunos)



ANEXO 3

Exercícios de PREPARAÇÃO de escrita:

Vocabulário relativo às Redes Sociais



1



2

LA COMUNICACIÓN DEL MILENIO



3

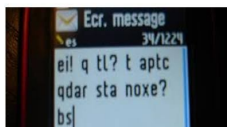
E-MAIL



Para enviar un correo electrónico, utilizamos la Internet, escribimos un mensaje, utilizando el teclado del ordenador, vemos el mensaje en la pantalla y lo enviamos por la Web. A nuestros correos podemos adjuntar archivos (con fotos, música, video, texto, etc.).

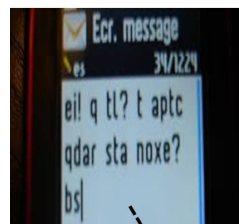
4

SMS



El servicio de mensajes cortos (*Short Message System*, en inglés) es un servicio disponible en los teléfonos móviles que permite el envío de mensajes cortos entre teléfonos móviles.

5



SMS



6

Questões Gramaticais: os Marcadores de Opinião, os Marcadores de Expressão de Probabilidade, o Discurso Direto e Indireto:

EXPRESAR PROBABILIDAD

Para **hacer suposiciones**, además de utilizar los verbos en futuro imperfecto, futuro perfecto, condicional, podéis usar:

1. Probabilidad Alta:

- *Creo que*
 - *Me parece que*
 - *Seguro que*
- } + indicativo

Creo que las Redes Sociales son muy útiles.

Fuente: Primaria Fuzión - 81-02, Edición: 2009

EXPRESAR PROBABILIDAD

2. Probabilidad Media:

- *Supongo que*
 - *Me imagino que*
 - *Sí, seguramente*
- } + indicativo

3. Probabilidad Baja:

- *Quizá*
 - *A lo mejor*
- } + indicativo

Fuente: Primaria Fuzión - 81-02, Edición: 2009



Marcadores

Acuerdo y desacuerdo. Contrastar opiniones.

1. Acuerdo o desacuerdo con las opiniones de otros:

Yo (no) **estoy** de acuerdo con { Luis
esa idea
eso porque...

Fuente: Primaria Fuzión - 81-02, Edición: 2009

DISCURSO DIRECTO
DISCURSO INDIRECTO

TRANSFORMACIONES:

- ☐ **Tiempo verbal:** se mantiene el tiempo verbal (del verbo introductor)
...no tengo ⇒ ...no tiene
- ☐ **Pronombre Personal:** de 1ª persona pasa a 3ª persona
Me gusta ⇒ ... le gusta
- ☐ **Posesivos:** de 1ª persona pasa a 3ª persona
...mis ⇒ ...sus

Fuente: Primaria Fuzión - 81-02, Edición: 2009

Marcadores

Acuerdo y desacuerdo. Contrastar opiniones.

2. Para mostrar que estamos de acuerdo parcialmente utilizamos pero y sin embargo.

Sí, { estoy de acuerdo,
claro,
por supuesto,
desde luego,
tienes razón, } { pero
sin embargo } + opinión

Fuente: Primaria Fuzión - 81-02, Edición: 2009

Marcadores

Acuerdo y desacuerdo. Contrastar opiniones.

3. Cuando queremos mostrar que estamos totalmente en desacuerdo, podemos usar:

Pues yo no pienso **así, ¿eh?**

Pues yo no estoy **para nada** de acuerdo.

Ni hablar, eso no es así.

¡Pero tú qué dices!

No tienes ni idea de lo que estás diciendo.

Fuente: Primaria Fuzión - 81-02, Edición: 2009

Exercícios de CONSTRUÇÃO de escrita

Exercícios de consolidação da gramática trabalhada (prática livre e de interação oral)

LAS REDES SOCIALES

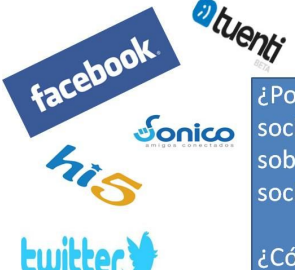


¿Conocéís estas Redes Sociales?

¿Usáis alguna(s)?

¿Gastáis mucho tiempo en vuestra Red Social?

LAS REDES SOCIALES



¿Por qué las redes sociales “virtuales” se sobrepone a las redes sociales “reales”?

¿Cómo serán las relaciones sociales en el futuro?



© 2009 by Randy Glasbergen. www.glasbergen.com

¿Qué otra forma de comunicación tenemos aquí?

"Hijo, me gustaría pasar mas tiempo contigo. ¿Me aceptas como amigo en Facebook y te sigo en Twitter?"

LAS REDES SOCIALES

¿Estáis de acuerdo con lo que dice Cynthia sobre las ventajas y desventajas de las Redes Sociales?

Clase dividida en 2 grupos

A favor de las Redes Sociales (sus ventajas)

En contra de las Redes Sociales (sus desventajas)

Exercícios de consolidação do vocabulário trabalhado

LAS REDES SOCIALES: ¿qué necesitas para crear tu perfil en una Red Social?



EL DOMINÓ
DE LAS REDES SOCIALES





Dominó real, construído para a prática do exercício anterior:



TAREFAS de escrita:

Tarefa Final (explicação da tarefa)

LAS REDES SOCIALES
El Dominó recrea los campos generales
presentes en...



Facebook:
¿quién no lo conoce?

47

Imaginad: Un Facebook del
9º curso, grupo D, del

“Colégio do Rosário”

¿Cómo sería?

48

Resultado da Tarefa Final (produção dos alunos)

