U.PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ana Rosalina Xavier Caseiro

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

O Trabalho de Grupo – impulsionador do ensino e aprendizagem nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira

2013

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto:

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León, pela sua orientação, sinceridade, sugestões e críticas construtivas.

Ao meu filho, pela sua simples existência e pelo seu sorriso nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido, por todo o amor, companheirismo e dedicação ao longo da realização deste projeto. Sem ele tudo teria sido bem mais difícil.

Aos maus pais, pelas palavras de ânimo e confiança. São, sem lugar para dúvidas, o exemplo que me digno a seguir.

À minha linda avó, pelo carinho e ternura que soube transmitir-me ao longo deste caminho.

À minha grande amiga Célia Catarino, pela amizade, encorajamento, sugestões e conselhos.

À minha amiga Fátima, pela tradução e palavras de incentivo.

Aos alunos do 10º C e do 10º B, H e M da Escola Secundária de Santa Maria da Feira, pela motivação e empenho na realização das atividades propostas.

RESUMO

Tendo em conta a evolução das metodologias no que concerne ao ensino das línguas estrangeiras, pretende-se, com o presente relatório, traçar um panorama histórico relativamente às formas de trabalho dentro da sala de aula, desde os métodos mais tradicionais, aos atualmente privilegiados. Por outro lado, destacar-se-ão os contributos das técnicas e dinâmicas de grupo no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e demonstrar-se-á a relevância do trabalho cooperativo numa aprendizagem efectiva e significativa. Nesta perspectiva, apresentar-se-ão, numa segunda fase, algumas das atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica que comprovam que o trabalho de grupo, dentro da sala de aula, impulsiona o ensino e aprendizagem do espanhol enquanto língua estrangeira.

Conceitos Chave: Trabalho de grupo, técnicas de grupo, dinâmica de grupo, trabalho cooperativo, ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

Taking into account the evolution of the methodologies regarding the teaching of foreign languages, this paper seeks to draw a historical overview concerning classroom working strategies, from the more traditional methods to the currently favoured. On the other hand, the contribution of group techniques and dynamics in the teaching and learning of Spanish as a foreign language will be emphasized and the relevance of cooperative work within effective and meaningful learning will be demonstrated. From this point of view, in a second stage, some of the activities developed during the teaching practice which proves that group work, inside the classroom, promotes the learning and teaching of Spanish as a second language will be presented.

Keywords: Group work, group techniques, group dynamics, cooperative work, teaching and learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS……ii

RESUMO……iii

ABSTRACT……iv

INTRODUÇÃO……7

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO……10

1. As formas de trabalho nos métodos tradicionais……...10
2. O Trabalho de Grupo nas metodologias vigentes……..13
   2.1 O Enfoque Comunicativo……13
   2.2 O Enfoque por Tarefas……16
3. O Trabalho de grupo……..18
   3.1 Conceitos...…….…….18
   3.2 Tipos e características dos grupos……...20
   3.3 As dinâmicas de grupo……25
   3.4 A Aprendizagem Cooperativa……27
   3.5 O papel do professor e do aluno no trabalho de grupo ……30
   3.6 As vantagens e as desvantagens do Trabalho de Grupo ……35
   3.7 A avaliação do grupo……...38
      3.7.1 Autoavaliação……..40
      3.7.2 Co-avaliação……41
4. O Trabalho de Grupo na perspetiva dos documentos de referência……..…42
   4.1 *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*……..43
   4.2 *Plano Curricular do Instituto Cervantes*……44
   4.3 *Programas de Espanhol 10º ano de nível iniciação e continuação*……46

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA…….....47

1. Breve contextualização……..47
2. Atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico.……48

Atividade 1 – "Es hora de interactuar"…….……49
Atividade 2 – "Juntos comprendemos mejor"……..50
Atividade 3 – "Simulación de un concurso – la mejor carta de presentación del 10º curso"…….52
Atividade 4 –"Elaboración de un plato en conjunto – juego de adivinanzas"……...54
Atividade 5 – "Relleno de un mapa lexical y posterior presentación oral"……...56
Atividade 6 – "Botiquín informativo – montaje y comprensión de un folleto…….59
Atividade 7 – "Carteles de sensibilización"…….…….61
Atividade 8 – "Elaboración y dramatización de un poema colectivo"……62

3. Interpretação de dados das fichas de autoavaliação fornecidas aos alunos ao longo da prática pedagógica……...……...65
4. O trabalho de grupo na ótica dos professores de línguas estrangeiras……66

CONCLUSÃO……...……...72

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS……75

ANEXOS…….81

INTRODUÇÃO

Durante os últimos anos assistiu-se a uma série de mudanças estruturais de grande envergadura em diferentes áreas que se repercutem, indiscutivelmente, ao nível da educação. De facto, analisando a conjuntura económica e social que a Europa e, em particular Portugal, atravessam, compete cada vez mais à escola e, consequentemente, ao professor, recorrer a métodos e inovações que permitam aos alunos, homens de amanhã, enfrentar novos desafios.

Nesta perspetiva, o trabalho de grupo "é um método que deveria fazer parte do repertório de todos os professores" (Barrington & Rogers, 1981:6). De uma forma geral, parte-se do princípio de que se deve recorrer ao trabalho de grupo porque, por um lado, representa um treino para a vida profissional futura e, por outro, desenvolve o espírito crítico e o sentido democrático. Enquanto estratégia de ensino, trata-se de um processo lento e particularmente exigente em matéria de trabalho de preparação, por parte do docente. No entanto, ao nível dos seus efeitos na aprendizagem, possui um valor para além da educação democrática que justifica todos os esforços adicionais no que concerne aos objetivos da escola, quer no domínio cognitivo, quer no domínio sócio-afetivo (Sjolund, 1982), revelando-se impulsionador do ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino do espanhol como língua estrangeira, o que se verifica é que a teoria, que incentiva à utilização de atividades comunicativas em pares ou em grupo, não combina com a prática real, pois os professores continuam a privilegiar o ensino magistral, descartando a variação dos agrupamentos dentro da sala de aula. Tal atitude deve-se, por um lado, ao receio da sua implementação, uma vez que os docentes creem que perderão o controlo dos alunos, o que despoletará ruídos e comportamentos de indisciplina e, por outro, a decisão de variar os agrupamentos dentro de uma sessão de 90 minutos, exige do professor um esforço e empenho acrescidos, pelo que o trabalho de grupo é, de imediato, relegado para um plano inferior. No entanto, esta atitude de recusa por parte da maioria dos professores contrasta com a opinião dos alunos que consideram que trabalhar em grupo lhes "permite utilizar de

forma mais espontânea a língua espanhola na aula, tornando-se estas mais dinâmicas e interessantes, além de se aprender melhor"[1].

Por outro lado, e contrariamente àquilo que se possa pensar, "investigações demonstram que as classes onde se pratica muito trabalho de grupo têm menos 'outsiders' e menor número de alunos com dificuldades de adaptação" (Sjolund, 1982:25). Além disso, poder-se-ão diminuir os problemas de indisciplina por meio de atividades que vão ao encontro dos interesses dos alunos, responsabilizando-os, ao invés de lhes impor trabalhos (Sjolund, 1982).

Nesta perspetiva, a elaboração do presente estudo prende-se com a consciência da necessidade de privilegiar nas aulas de espanhol língua estrangeira um clima de confiança, promovendo um ensino e aprendizagem centrado no aluno, de acordo com os pressupostos dos métodos de orientação comunicativa e com os documentos de referência para o ensino das línguas estrangeiras (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, *Plano Curricular do Instituto Cervantes* e *Programas de Espanhol*).

Deste modo, ao longo desta investigação, pretende-se, por um lado, apresentar os benefícios do trabalho de grupo, muitos deles fruto da importância do trabalho cooperativo e das técnicas e dinâmicas de grupo, e por outro, mostrar que ao longo da prática pedagógica esta metodologia impulsionou o ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, em níveis de iniciação/continuação. A par de tudo isso, subjaz o intento de incentivar os professores de espanhol língua estrangeira a privilegiar esta metodologia nas suas aulas e partilhar alguns dos seus processos de base de modo a que não se sintam inibidos aquando da sua utilização.

Para tal, no primeiro capítulo far-se-á o enquadramento teórico relativamente ao tema, destacando os benefícios do trabalho de grupo na atualidade. No segundo capítulo apresentar-se-á o conjunto de algumas das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica a alunos de 10º ano de nível iniciação e de 10º ano de nível de continuação, comprovando a estreita ligação entre os fundamentos teóricos e o campo de atuação.

[1] Comentário proferido por uma aluna da turma B do 10º ano, nível continuação, numa das fichas de autoavaliação fornecidas pela professora.

Por fim, será feito um balanço do trabalho desenvolvido, descrevendo as dificuldades encontradas na sua produção, bem como o contributo desta investigação para o enriquecimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. As formas de trabalho nos métodos tradicionais

Desde uma perspetiva histórica, pode-se constatar que foram surgindo vários métodos e abordagens relativamente ao ensino das línguas. Deste modo, para a contextualização do tema deste relatório, torna-se essencial apresentar, resumidamente, os que tiveram maior repercussão na história do ensino das línguas estrangeiras, de maneira a verificar a importância atribuída por cada um deles ao trabalho de grupo.

Na verdade, quando as línguas modernas começaram a fazer parte do currículo das escolas europeias, no séc. XVIII, o ensino das mesmas baseava-se nos procedimentos básicos utilizados para ensinar latim. Como tal, o seu objetivo principal não era que o aluno falasse em língua estrangeira, pois a prática oral limitava-se à leitura em voz alta de orações traduzidas pelos alunos. Este método de ensino de línguas estrangeiras, baseado na tradução de orações, ficou conhecido como Método Gramática-Tradução (Richards & Rodgers, 1998).

Na perspetiva de Johnson, citando Howatt, o Método Gramática-Tradução representa uma "jungle of obscure rules, endless lists of gender classes and gender-class exceptions, self-conscious 'literary' archaisms, snippets of philology, and a total loss of genuine feeling for the language" (Johnson, 2001:165). Este método considera, portanto, que a aprendizagem de uma língua estrangeira consiste na memorização de regras e dados de maneira a que se possa entender e manipular a sua morfologia e sintaxe (Richards & Rodgers, 1998). Para trabalhar é necessária a utilização de um livro didático, uma gramática e um dicionário e as atividades propostas abordam exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, traduções e versões, pois a primeira língua serve de sistema de referência na aquisição da segunda (Stern, 1983:455, citado em Richards & Rodgers, 1998:11). Além disso, o professor é quem detém a chave do conhecimento e o aluno, por sua vez, é quem aprende. Trata-se, então, de um método centrado no professor, com ausência de interação oral na língua meta, atribuindo-se pouca iniciativa ao aluno. É de notar que o Método Gramática-Tradução dominou o ensino das línguas europeias e estrangeiras desde 1840 até 1940 e, embora com modificações, continua a utilizar-se amplamente, na atualidade, em certas partes do mundo (Richards & Rodgers, 1998).

No entanto, nos finais do séc. XIX, um grupo de linguistas, interessados no ensino das línguas, formaram uma sociedade, *Quosque Tandem*, (quanto tempo durará tudo isto – referindo-se ao método anteriormente apresentado), caracterizada pelo intenso desejo de reforma da prática do ensino das línguas estrangeiras. Consecutivamente, as reformas que se levaram a cabo nesta altura originaram uma série de métodos que, apesar de diferentes entre si, possuem muito em comum (Johnson, 2001). Neste sentido, em contraposição aos princípios defendidos pelo Método Gramática-Tradução, atribui-se, agora, especial importância à necessidade de desenvolver nos alunos a competência oral, em detrimento da compreensão escrita, do uso da gramática ou da apreciação literária. Desperta-se, então, o interesse por saber como é que as crianças aprendem uma língua estrangeira, o que exige a aplicação de princípios de ensino baseados na observação e na reflexão sobre a aprendizagem das línguas (Richards & Rodgers, 1998).

O Método Direto, fundamentado pelos princípios de aprendizagem natural das línguas, defende uma abordagem monolingue de ensino. No que concerne às destrezas de comunicação oral, estas desenvolvem-se numa progressão cuidadosamente graduada e organizada, através da interação entre professor e aluno, privilegiando-se as turmas reduzidas e a gramática é ensinada de forma indutiva (Richards & Rodgers, 1998). É interessante salientar que o Método Direto inaugura a era dos métodos. Nesta sequência de ideias, método corresponde ao conjunto de procedimentos de ensino que definem um caminho, ou melhor, a procura do melhor caminho para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, o método anteriormente referido era de difícil aplicação na educação secundária pública e não dispunha de uma base teórica rigorosa em linguística aplicada, pelo que, era criticado pelos defensores do movimento de reforma (Richards & Rodgers, 1998).

Como tal, verifica-se um declínio da utilização do Método Direto e, com o despoletar da Segunda Guerra Mundial, surge a necessidade de aprender línguas estrangeiras de maneira eficaz e num curto espaço de tempo. Desta forma, "practical need was the starting point for AL [Audio-lingualism] "(Johnson, 2001:172). O Método Audio-linguístico baseia-se em princípios estruturalistas de descrição e análise da língua e o seu objetivo principal consiste em levar o aluno a comunicar na língua meta, através da formação de novos hábitos lingüísticos (Cruz, 1998).

Rivers (1964), referido por Johnson (2001:174) aponta seis características essenciais do Método Audio-linguístico. A saber:

1- A primazia da oralidade;
2- A utilização do modelo "stimulus-response-reinforcement" (S-R-R);
3- A formação de hábitos através da repetição;
4- O incrementalismo, ou seja, a divisão da língua em estruturas linguísticas;
5- A análise contrastiva;
6- e a aprendizagem indutiva.

Quanto ao papel do professor, o docente controla o processo de ensino e aprendizagem e tenta evitar o erro do aluno. Além disso, existe pouca possibilidade de interação e de criatividade por parte do discente, pois tal escapa ao controlo pré-estabelecido. Deste modo, o papel do aluno é passivo, uma vez que não é encorajado a tomar iniciativa. Porém, em 1976, David Wilkins publica o livro *Notional Syllabuses* onde apresenta a proposta de uma planificação nociofuncional, centrada no aluno e onde enfatiza a manifestação das ideias através de funções comunicativas (Cruz, 1998). Este método, designado Método Nociofuncional, atribui uma maior importância à dimensão semântica e comunicativa, em detrimento das categorias gramaticais da língua (Richards & Rodgers, 1998).

Todavia, é importante destacar que, nos finais da década de 70, a Europa caminha no sentido de encontrar uma certa integração linguística. É também neste período que o Conselho da Europa reúne um considerável grupo de linguistas com o objetivo de elaborar um inventário daquilo que se poderia aprender em termos de noções e funções e será este movimento que servirá de base ao surgimento do Enfoque Comunicativo (Cruz, 1998), método vigente na atualidade.

Face ao exposto, pode constatar-se que, quando se fala de formas de trabalho nos métodos entendidos como tradicionais, o processo de ensino e aprendizagem é vertical, ou seja, há apenas interação entre aluno e professor. Deste modo, as formas de trabalho possívéis não passam ou da apresentação de conteúdos por parte do doecente e de respostas individuais proferidas pelos alunos, ou do trabalho individual e competitivo por parte dos alunos. Verifica-se, pois, que não existe interação aluno-aluno,

desempenhando este uma atitude passiva já que o centro do processo de ensino e aprendizagem se encontra focado na figura do professor.

2. O Trabalho de Grupo nas metodologias vigentes

Na verdade, a *Revolução Sociolinguística* "left its mark on classroom techniques or methodology, and contributed significantly to what is commonly called communicative methodology" (Johnson, 2001:184). De facto, os métodos de orientação comunicativa, vigentes na atualidade, no que concerne ao ensino das línguas estrangeiras, colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e trazem para a sala de aula inovações metodológicas.

É de salientar a importância das investigações sobre a aquisição de uma língua estrangeira que permitiram um enriquecimento dos diferentes enfoques, principalmente o Enfoque Comunicativo e o Enfoque por Tarefas. Estes modelos pretendem, na realidade, responder às necessidades linguísticas dos aprendizes, potenciando a sua motivação, adaptando-se aos diferentes estilos cognitivos e culturais (Fernández, citada em Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004).

2.1 O Enfoque Comunicativo

Como vimos, no passado, com os métodos tradicionais, as aulas eram "fully frontal", o que quer dizer que o professor se encontrava diante da turma (numa posição frontal) com os olhares postos em si e a comunicação era efetuada exclusivamente de maneira vertical. A interação era estabelecida entre professor e aluno e, ocasionalmente, para quebrar e a "aliviar" o ritmo, eram levados a cabo alguns trabalhos em coro, em que toda a turma repetia em maneira de cântico, algo que o professor tivesse dito (Jonhson, 2001:206).

Em contraste com esta atitude passiva do aluno, surge o Enfoque Comunicativo, "que privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem" (Fernández, 2002:3). Além disso, com este enfoque pretende desenvolver-se a competência comunicativa, conceito introduzido pelo prestigioso etnógrafo americano da comunicação, Dell Hymes (Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004:435), destacando-se uma técnica que se tornou bastante popular nos últimos anos, o trabalho de grupo (Johnson, 2001). De facto, segundo Johnson (2001:206), "in

groupwork on the other hand, pupils work together in small groups (from 2 to 5 or more members). Most of the interaction in this configuration is pupil to pupil".

Além disso, de acordo com Littlewood (1996:45), quando o professor está diante da turma, a sua localização reforça a sua autoridade e é visto como "aquele que sabe". Em contrapartida, através do trabalho em grupos, o docente pode ajudar a reforçar a igualdade dos alunos como comunicadores-colaboradores, por exemplo, com o objetivo de solucionar atividades de interpretação de informação. Neste caso, o professor deve proporcionar materiais aos alunos ou fornecer instruções para que possam interagir sem a sua presença.

Neste sentido, o professor de línguas estrangeiras, não deverá oferecer resistência aos trabalhos de grupo nas suas aulas. Para tal, necessita de ter consciência de que a ideia do trabalho de grupo se baseia numa filosofia que tenta afastar do "center of power" o professor e envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem (Johnson, 2001:207). Desta forma, "teachers can build on the ways children learn from each other by creating a learning environment where there are ample opportunities for student-to-student discussion, collaboration, and feedback" (Darling-Hammond *et al*. 2003:126). Face ao exposto, a atitude dos docentes estará em consonância com os pressupostos do Enfoque Comunicativo, cujo objetivo passa pelo "desarrollo de la competencia comunicativa lingüítica, esto es, ser capaces de interaccionar, comprender y expresarse en la nueva lengua" (Fernández, citada em Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004:415).

Como é sabido, frequentemente, é difícil proporcionar um ensino eficaz a todos os alunos que compõem uma mesma turma, já que cada um possui diferentes conhecimentos, habilidades e motivações, o que supõe um "cavalo de batalha" para o professor. Como resposta a este problema, devem organizar-se diferentes tipos de agrupamento (Slavin, 1987, citado em Goikoetxea & Pascual 2002:233), uma vez que por meio da interação comunicativa, em situações de comunicação significativas, o aluno ativa os seus mecanismos de aprendizagem, formando e contrastando hipóteses, criando, inferindo, etc. (Fernández, citada em Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004:417), construindo, de forma autónoma, o seu próprio conhecimento.

Por exemplo, como comentam Cassany e Comas, costuma-se pressupor erradamente que a produção escrita é uma prática individual que se pode realizar de maneira proveitosa fora da sala de aula, facto que faz com que exista uma forte tradição de associá-la aos trabalhos de casa. Ora estes autores afirmam que

> escribir es mucho más que textualizar […] y es corriente que planifiquemos y revisemos nuestra composición con la ayuda de co-lectores anónimos. 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. (Cassany & Comas, citados em Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004:932).

A par do mencionado anteriormente, convém esclarecer, porém, que o trabalho de grupo não constitui a única alternativa ao ensino em turma, no que diz respeito às línguas estrangeiras. O ensino coletivo, os esquemas de aula ou as tarefas individuais, constituem, também, processos que "cortam com a tradicional situação da sala de aula, contudo, o trabalho de grupo fornece um grande número de vantagens importantes" (Barrington & Rogers, 1981:30) que serão expostas numa fase posterior deste capítulo.

Na verdade, Littlewood afirma que uma das principais características do ensino comunicativo da língua é a sua preocupação, quer com os aspetos funcionais, quer com os aspetos estruturais da língua (Littlewood, 1981:1, citado em Richards & Rodgers, 1998). No entanto, segundo Richards & Rodgers (1998), outros defensores deste método entendem que que se trata da utilização de procedimentos através dos quais os alunos trabalham em pares ou em grupos, utilizando recursos linguísticos disponíveis em tarefas de resolução de problemas.

Neste sentido, o professor passa a exercer o papel de analista das necessidades do grupo turma, conselheiro e gestor do processo do grupo, sendo responsável pela organização da sala de aula como um espaço que facilite as atividades comunicativas (Richards & Rodgers, 1998). Assim, para preparar os alunos e ajudá-los a superar necessidades de caráter social e funcional mais amplas, há que procurar formas de aumentar as possibilidades de interação dentro da sala de aula (Littlewood, 1996) o que só é possível se for realizado em grupos, pois para que haja interação é necessária a existência de dois ou mais interlocutores.

2.2 O Enfoque por Tarefas

O ensino mediante tarefas não é um método. Trata-se de uma proposta inovadora dentro do Enfoque Comunicativo (Brumfit & Johnson, 1979, citados em Zanón, 1999:16), pois, como comenta Fernández (2001b:15),

> el objetivo didáctico del enfoque comunicativo –y del enfoque por tareas – es el desarrollo de la competencia comunicativa o la capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando las habilidades necesarias.

Além disso, segundo a autora citada, o enfoque por tarefas responde àquilo a que se propõe o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, do Conselho da Europa (2001) quando privilegia uma perspetiva de ação no que se refere à aprendizagem das línguas. Mediante o trabalho por tarefas, os alunos criam na aula um espaço de comunicação real em espanhol língua estrangeira, ao falarem das suas preferências, ao tomarem decisões ou opinar sobre o que pensam ou fazem os outros colegas (Zanón, 1999). Na verdade, de acordo com este autor, uma tarefa de aula não constitui algo que se realize de forma espontânea e improvisada, pois convém, antes de mais, articulá-la e estruturá-la com uma série de fases ou passos que contribuirão para uma melhor preparação da sua execução. Estes passos denominam-se tarefas intermédias ou possibilitadoras.

De facto, a organização das tarefas numa unidade didática atenta ao caráter instrumental da linguagem, ou seja, apresenta-se um objetivo ou produto final para a unidade a trabalhar, que funciona como motor de todo o trabalho. Assim, por meio de diferentes tipos de tarefas, exercitam-se todos os aspetos necessários para que os alunos sejam capazes de realizar a tarefa final da unidade didática (Zanón, 1999). Além disso, é necessário sublinhar a importância de se desenvolverem dentro da sala de aula situações "autênticas" de comunicação, uma vez que realizar tarefas significativas na nova língua é, segundo Fernández (2001b) uma das formas mais eficazes de se desenvolver a motivação. A mesma autora salienta que a prática didática se desenvolve através da interação linguística, oral e escrita, dentro e fora da sala de aula. Desta forma, para provocar, dentro da sala de aula, situações cujos processos de comunicação sejam "autênticos", é necessário que as respostas possuam um grau maior ou menor de

imprevisibilidade, de maneira a autentificar a comunicação e o interesse, já que, só assim se poderão colocar em funcionamento os mecanismos de interação como a cooperação, negociação, eleição, entre outros (Fernández, 2001b).

Nesta ordem de ideias, para que o professor consiga favorecer a interação oral dentro da sala de aula é muito importante que crie, desde o primeiro momento, um ambiente adequado, no qual os alunos se sintam cómodos e não tenham receio de se expressarem em língua estrangeira, diante dos colegas e do professor (Caballero de Rodas, citada em Nussbaum *et al.*, 2001). Desta maneira, o professor deve gerir a interação na aula de modo a que todos os alunos tenham oportunidade de falar. Para tal, de acordo com Caballero de Rodas "es esencial que se dé prioridad al trabajo en parejas y pequeños grupos, de forma a que todos los participantes tengan necesidad y obligación de hablar" (Caballero de Rodas, citada em Nussbaum *et al*., 2001:288).

De facto, podemos constatar que através do enfoque por tarefas, podemos desenvolver nos alunos o sentimento de cooperação e interajuda, propiciando um ambiente de confiança e solidariedade (dado que, juntos devem solucionar as diferentes tarefas possibilitadoras para que possam executar de forma viável a tarefa final[2]). Como já foi referido, as tarefas possibilitadoras promovem, então, a comunicação entre os alunos, visto que não são apresentadas para serem realizadas de forma individual e isolada, embora permitam, também, em certos momentos, a reflexão e a observação pessoais. Como tal, destaca-se a importância do domínio dos processos base para a realização de trabalhos em grupo, por parte do professor, para que, "quando as circunstâncias justifiquem a sua adoção, o professor ou a professora, não estejam inibidos de o usar somente por ignorância" (Barrington & Rogers, 1981:6).

De acordo com Sheila Estaire (1999, citada em Zanón, 1999), as tarefas que desenvolvem nos alunos consciência sobre a sua própria aprendizagem no que concerne à língua estrangeira e que possibilitem a sua participação ativa, além de outras vantagens, ajudam a ver a aula como um contexto social e a ver a aprendizagem como um processo social colaborativo e participativo, que se desenvolve na aula entre pessoas

[2] De acordo com Martín Peris (citado em Zanón, 1999), as tarefas finais representam um conceito semelhante ao dos projetos de trabalho. No entanto, distinguem-se na medida em que uma tarefa possui uma extensão mais reduzida (normalmente não ocupará mais do que uma ou duas aulas, enquanto que um projeto pode durar todo o ano letivo).

responsáveis e autónomas. Com efeito, segundo esta autora, esta concessão da aula abre oportunidades para a iniciativa, a participação e colaboração, para desenvolver e partilhar responsabilidades, para o incremento de atitudes positivas entre os alunos. "En una palabra, ofrece oportunidades para el desarrollo de una dinámica de grupo efectiva que enriquece el aprendizaje" (Estaire, citada em Zanón, 1999:70).

Como se pode verificar, após o exposto nos pontos 2.1 e 2.2, e estabelecendo uma comparação com o ponto 1 deste relatório – as formas de trabalho nos métodos tradicionais – constata-se, efetivamente, que tal como preconiza Sonsoles Fernández (2001b:21),

> el papel del profesor pasa a ser el de suscitador, motivador, sugeridor, frente al de dirigente de toda la acción y de enciclopedia de todo el saber. El aprendiz, por su lado, se responsabiliza de su propio aprendizaje y ensaya la mejor forma de aprender.

Na verdade, as transformações/evoluções dos métodos de ensino de idiomas, através da história mostram que houve uma preocupação em definir o tipo de competência linguística necessária aos alunos (Richards & Rodgers, 1998).

3. O Trabalho de Grupo

3.1 Conceitos

Como é do conhecimento geral, tudo o que se aprende tem lugar num contexto social. Desde que se nasce e durante toda a vida, as interações com os outros concebem a compreensão que se tem do mundo. A aprendizagem ocorre, como tal, quando os pais conversam com os seus filhos, quando as crianças brincam juntas e quando os professores auxiliam os seus alunos (Darling-Hammond *et al*., 2003). Na verdade, o grupo não corresponde a uma invenção da escola nem da educação. Trata-se de uma forma de viver que surgiu entre as diferentes espécies de animais, incluindo o homem.

Hoje em dia, vive-se grande parte do tempo em grupos e, como tal, a educação não poderá aperfeiçoar o comportamento humano se desconhecer a natureza e a problemática dos grupos. É por isso que os métodos de ensino que escapam a um aperfeiçoamento grupal se tornam incoerentes com os próprios propósitos da educação

(Zárate *et al*., 2004). Esta autora comenta que, numa primeira etapa do desenvolvimento do conceito de grupo, este foi mencionado a partir de 1893 com a tese de Durkheim sobre a divisão do trabalho, uma ideia que este denominou como "a base fundamental da vida social e o desenvolvimento pessoal". No entanto, é Le Bom, em 1895, com o seu "Tratado popular sobre a massa" que servirá de trampolim para "A mente de grupos" de Mac Dougall (1920) e, pouco depois, para a "Psicologia das Massas e análise do Eu", de Freud (Zárate *et al*. 2004:1-4).

Quando se pensa no conceito de grupo, verificam-se diferentes definições. Deste modo, de acordo com o dicionário da *Real Academia Española*, o termo "grupo" corresponde ao "conjunto o equipo que en una escuela organiza el profesor o constituyen los alumnos para realizar en común una tarea". Por outro lado, Miles (1959:3) refere que "by 'group' is meant several persons working in a face-to-face setting on a task that requires their cooperation". Conquet (1966:44) corrobora esta opinião afirmando que

> le travail en groupe suppose un esprit coopératif: il faut être convaincu que le fruit de ce travail n'est pas uniquement la somme des réponses aux questions posées à chacun, mais véritablement une recherché menée en commun, en vue d'atteindre les objectifs que le groupe s'est fixé.

A par das definições apresentadas, Jean Aubry e Yves Saint-Arnaud (1972 :12-13) apresentam o conceito de grupo como "una entidad moral diferente de la suma de individuos que la componen". Estes autores sublinham que para se formar um grupo, é necessário que os seus elementos estejam conscientes de que caminham em direção a uma meta comum e é essencial que exista entre os seus membros uma inter-relação psicológica autêntica. Além disso, para que os membros possam formar um grupo, devem aceitar a tarefa comum e participar na responsabilidade coletiva, unindo os seus esforços para alcançarem esse objetivo (Aubry & Saint-Arnaud, 1972).

Neste sentido, o professor que recorre ao trabalho de grupo nas suas aulas, deve, portanto, fazer com que os seus alunos participem na tarefa que lhes é comum, que exprimam as suas ideias, opiniões e informações, tanto no que concerne à tarefa que têm de cumprir, como ao funcionamento do próprio grupo e ao que aí sentem (Vanoye, 1979). O mesmo autor refere que num "verdadeiro grupo de trabalho" os seus elementos

devem sentir que têm liberdade para dizer o que pensam e todos devem sentir-se responsáveis pelas decisões que se tomam. Por outro lado, o trabalho em grupo permite reconhecer a diferença entre as aprendizagens realizadas de forma individual e as conseguidas através de um trabalho grupal, a diferença não é tanto quantitativa, mas sim qualitativa. Da aprendizagem em grupo obtêm-se, portanto, dois tipos de aprendizagem: a que diz respeito à apropriação de um saber determinado e a que se produz como resultado da interação quando se encara o objeto de estudo (Zárate *et al*., 2004).

Após o mencionado neste ponto, pode-se concluir que não basta o professor "juntar" os alunos e propor-lhes a realização de uma tarefa para formar um grupo. Contrariamente, segundo González *et al*. (2004), há uma série de aspetos a ter em conta antes de se partir para a organização dos grupos como: o tamanho, a duração, o grau de formalidade, as atividades, a estrutura interna e os objetivos.

3.2 Tipos e características dos grupos

De facto, esta perspetiva de González (2004) aponta para as características essenciais na composição de um grupo. No entanto, também para Amparo Fernández (2003:44) há características essenciais que os professores que realizam trabalhos de grupo nas suas aulas devem ter em consideração, tais como:

1- O tamanho;
2- A coesão;
3- A composição do grupo;
4- O clima;
5- O ambiente físico;
6- Os limites de tempo;
7- A preparação;
8- Os objetivos;
9- Entre outros.

No que diz respeito ao tamanho do grupo, segundo Barrington e Rogers (1981), três membros é o mínimo essencial, e consideram que mais do que oito, é demasiado. Estes autores defendem que entre quatro e seis é o número habitualmente indicado para a maior parte das atividades, o que assegura a probabilidade de todos os membros

participarem nas decisões e discussões do grupo. No entanto, neste relatório, o trabalho em pares também será considerado trabalho de grupo, pois tal como é comentado no *Diccionario de Términos Clave de ELE,*

> cuando los aprendientes trabajan en grupos de dos a cuatro componentes, cada miembro puede participar más y por tanto los momentos de aprendizaje activo en la sesión de clase aumentan considerablemente. […] los estudios llevados a cabo en el aula confirman los efectos positivos que tiene el trabajo en grupos y en parejas en la adquisición de una lengua.

Além disso, e tal como já foi referido no inicio deste estudo, o recurso e variação dos tipos de agrupamento na sala de aula vem quebrar com o sentido de rotina e monotonia das aulas lecionadas nos modelos tradicionais.

No que concerne à organização da aula em pequenos grupos de trabalho, segundo o dicionário citado anteriormente, este tipo de organização corresponde à característica principal da aprendizagem em cooperação, considerada uma proposta educativa dentro do Enfoque Comunicativo. Por outro lado, o trabalho em grupos pequenos é indispensável ao compromisso e aprendizagem dos seus participantes. Estes tipos de grupo permitem aos seus elementos beneficiarem das experiências dos outros, do seu apoio e do reconhecimento do seu companheirismo (Eitington, 1990). Porém, este autor considera que quando se trabalha no mesmo grupo durante muito tempo, a sua composição deve ser modificada. Tal atitude dinamiza os grupos e permite-lhes aprender através do trabalho de outras pessoas.

Como tal, pode-se associar este aspeto à ideia de coesão do grupo, pois os professores devem ter consciência de que se os alunos não se unirem num objetivo comum, dificilmente conseguirão alcançar a meta que traçaram e apenas alguns dos seus membros beneficiarão do trabalho. Além disso, tal como defendem Barrington e Rogers (1981) trabalhar em conjunto é de facto a característica essencial do trabalho de grupo, dado que a planificação e desenvolvimento do trabalho (tarefa) é feita com a união dos seus membros. Deste modo, cada elemento do grupo é responsável, perante os seus colegas, pela sua própria contribuição.

Tendo em conta os aspetos referidos, torna-se, também, importante que o professor tenha atenção à composição do grupo, de maneira a que esta seja o mais

heterogénea possível[3]. Assim, "'o grupo' já não é implicitamente concebido como uma reunião de indivíduos relativamente idênticos, mas como um conjunto de indivíduos tão diferentes quanto possível" (Unesco, 1984:13). É importante, também, que os professores estejam conscientes das diferenças multiétnicas e multirraciais, entre outras, com as quais se deparam nas suas aulas, considerando a realidade atual da escola portuguesa e, torna-se, como tal, imprescindível que o professor favoreça as inter-relações no seio da turma, contribuindo para o enriquecimento cultural e moral dos seus alunos. Por outro lado, segundo Vanoye (1979:39) "o grupo mais rico de possibilidades é aquele que reúne os participantes mais diferentes. Cada um deles desempenha aí um papel definitivo".

Pese embora a necessidade de formar grupos com elementos distintos, deve tomar-se a seguinte precaução: evitar, sempre que possível manter no mesmo grupo pessoas que têm tendência para se opor. No entanto, tal não deve constituir um princípio, uma vez que o grupo tem a potencialidade de aproximar pessoas que se entendem mal (Gourgand, 1971). Na verdade, é muito importante que os alunos sintam que devem estar unidos no seio do grupo de maneira a levar a bom porto a tarefa que lhes foi proposta, constatando que, apesar das adversidades que existam entre os seus membros, o mais importante é a união e a contribuição para o sucesso do grupo.[4]

No que concerne ao clima, ou ambiente do grupo, deve-se ter em conta que este é o resultado da qualidade de todas as inter-relações dos membros que o compõem (Conquet, 1966). Um ambiente de confiança, onde os alunos tenham possibilidade de partilhar os seus pontos de vista, sem medo de errar, é essencial para "student-to-student interactions" (Darling-Hammond *et al*. 2003:133). A par do que foi mencionado relativamente ao clima dentro do grupo (entendido como pequenos grupos de trabalho), destaca-se, ainda, a importância da existência de um clima saudável na sala de aula, pois este irá influenciar, involuntariamente, o trabalho dos diferentes grupos, durante a concretização de um objetivo. Como tal, sublinha-se para os efeitos que a utilização de

[3]A este propósito, destaca-se o comentário de um aluno relativamente à heterogeneidade dos grupos, proferido no livro de Barrington e Rogers: "Eu acho melhor haver pessoas de vários tipos, porque os que são mais inteligentes têm tendência para elevar os outros ao seu nível" (Barrington & Rogers, 1981:19).
[4] Opinião da professora, de acordo com a sua experiência ao longo da prática profissional.

música ambiente[5] pode desencadear na sala de aula. De facto, a música permite aumentar a eficácia de numerosas experiências de aprendizagem, dado que é um excelente meio de acelerar e intensificar o processo de aprendizagem. De acordo com Eitington (1990:135), sublinham-se as seguintes vantagens:

a) Permite reduzir a ansiedade dentro da sala de aula e desenvolver o sentimento de grupo;
b) Contribui para a criação de um ambiente de trabalho descomprimido;
c) Motiva e inspira os alunos;
d) Transmite uma atmosfera de serenidade e de êxito.

Segundo o autor anteriormente referido (1990:136), a música de fundo poder-se-ia utilizar

> pendant que les participants travaillent […] la musique baroque très douce, ou des compositions à base de bruits de l'environnement durant les séances plus formelles – exposés et activités individuelles et en petits groupes – afin que l'ambiance de détente et de travail reste vive.

Tendo em conta o que acaba de ser mencionado, o professor deve ainda considerar o ambiente físico envolvente, pois a disposição espacial de um grupo deve, antes de mais, ser concebida de maneira a permitir a comunicação entre todos os seus membros. Para tal, Vanoye (1979:25) defende a existência de três condições essenciais para que haja interação, interdependência e intercomunicação:

1. É preciso que as pessoas se vejam umas às outras;
2. É necessário que se ouçam;
3. É imprescindível que cada participante tenha consciência da presença dos demais membros.

Além disso, o professor deve, também, encontrar uma posição estratégica, de modo a poder acompanhar o trabalho de todos os grupos e responder às suas necessidades. É, portanto, importante salientar que os grupos se convertem, tal como afirma Fernández (2003), em cenários ativos que convidam a trabalhar de distintas

[5] A importância dos efeitos provocados pela música ambiente na sala de aula e nos alunos, durante a realização de atividades em grupo é destacada neste relatório tendo em conta a sua utilização em atividades que compõem o segundo capítulo deste trabalho (ver atividade 8).

formas e a empregar diferentes recursos e estratégias de aprendizagem. Por outro lado, quando se dotam os espaços de maior protagonismo, tal permite diminuir o protagonismo do professor, o que faz com que seja possível um estilo de aprendizagem mais autónomo por parte dos alunos.

É evidente que os trabalhos de grupo se desenvolvem durante um determinado período de tempo (uns minutos, umas horas, algumas aulas ou um ano inteiro). Neste sentido, é relevante que o docente estabeleça um limite de duração do trabalho em grupo para, por um lado, não atrasar o cumprimento de currículos e, por outro, não prejudicar os grupos que possam ter terminado a tarefa no tempo estipulado. Neste caso, o professor deve ser cauteloso e levar preparadas atividades suplementares para os grupos mais rápidos. Assim, não terão de ficar à espera dos restantes colegas e avançarão na sua aprendizagem.

Como é evidente, os métodos de ensino que exigem do professor uma preparação de material escrito, entre outros (por exemplo a planificação de um trabalho de grupo com todas as suas implicações), requerem, em geral, um esforço considerável. No entanto, tal como defende Fernández (2003:21), "este inconveniente es frecuentemente compensado por la calidad de los aprendizajes que encierran estos métodos de enseñanza".

Não obstante, quando se parte para a realização de um trabalho em grupo, o professor, deve, antes de tudo, traçar os objetivos que pretende que os seus alunos levem a cabo. Caso tal não se verifique, os alunos sentir-se-ão, de certa forma, desorientados. Como tal, o professor deve apresentá-los e deve alertar para o seu cumprimento em comum, ou seja, o trabalho de grupo, só será válido se todos os seus membros atingirem as metas propostas. Por outro lado, cabe salientar que, através dos trabalhos em grupo, o professor pode traçar objetivos de diferentes índoles, uma vez que podem ser trabalhadas e desenvolvidas, em pares e em grupo, todas as competências previstas para o ensino das línguas estrangeiras, definidas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Deste modo, apresenta-se uma passagem retirada do *Diccionario de Términos Clave de ELE* que corrobora aquilo que acaba de ser mencionado.

> En este nuevo enfoque del trabajo en grupos se pone el acento en la colaboración en el aprendizaje y las tareas que se resuelven no son exclusivamente de interacción oral: puede haber otras muchas como la escritura conjunta de un texto o la observación de fenómenos lingüísticos gramaticales, textuales o léxicos.

3.3 As dinâmicas de grupo

Nas palavras de Dupont (1985), a turma, meio artificial por excelência, está submetida a um complexo sistema de forças de coesão e de dissociação que faz dele um meio particularmente dinâmico. Tendo em conta este posto de vista, decide-se apresentar, neste relatório, a perspetiva teórica no que concerne às dinâmicas de grupos, considerando-se que os seus contributos poderão ser determinantes na resolução de problemas, quer no seio do grupo – turma, quer no seio dos pequenos grupos.

A expressão *group dinamics* (dinâmicas de grupo) surgiu, pela primeira vez em 1944, num artigo do psicólogo alemão, Kurt Lewin, emigrado nos Estados Unidos e dedicado às relações entre a teoria e a prática em Psicologia Social (Maisonneuve, 1968). Nas suas investigações sobre os grupos, Lewin visava transmitir às pessoas comportamentos novos através de dinâmicas de grupo, isto é, através da discussão e das decisões em grupo, facto que se contrapunha aos métodos tradicionais de transmissão sistemática de conhecimentos. No que se refere à palavra "dinâmica", de acordo com o *Dicionário do Português Contemporâneo,* corresponde a "um conjunto de forças que visam o desenvolvimento ou o progresso de algo".

Nesta ordem de ideias, de acordo com Maisonneuve (1968:8), o termo "dinâmica de los grupos" aparece vinculado a um devir que implica uma espécie de vida e de força específica. Em contrapartida, Jean-Marie Aubry e Yves Saint-Arnaud (1972) consideram que a expressão "dinâmica de grupos" se reveste de triplo significado. Por um lado, é entendida como uma ciência que se dedica ao estudo da psicologia dos grupos, por outro, uma técnica que contribui para a eficácia do trabalho e, finalmente, um espirito que estimula o trabalho em grupo, baseado, tanto no respeito pelos seus membros, como na partilha de responsabilidades.

Além disso, convém ter em consideração que as dinâmicas de grupo podem ser aplicadas a qualquer grupo de trabalho (da saúde, da economia, da política ou da educação), e, como tal, o professor deverá ser capaz de se atualizar, privilegiar os

comportamentos dinâmicos nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (Dupont, 1985:19). Por outro lado, o professor deve, também, suscitar as relações interpessoais, no sentido da colaboração e de grupo. Como tal,

> o conhecimento das técnicas de grupo e da dinâmica de grupo pode ser proposto a professores ou estabelecimentos, com vistas a serem utilizadas em certas ocasiões de maneira equilibrada, a fim de variar e precisar as relações docentes-discentes, mas também para repercutir as informações e as aprendizagens graças à ressonância que se produz no seio dos grupos. […] O uso de múltiplas técnicas de grupo autoriza, então, o que Gilles Ferry chamou de "pedagogia da libertação" (UNESCO, 1984:90).

No entanto, existem fatores que influenciam o dinamismo de um grupo: as circunstâncias em que se forma e as relações que se estabelecem entre os seus membros (Aubry & Saint-Arnaud, 1972:15). Neste sentido, os teóricos da dinâmica de grupos insistem que deve ser dada primazia absoluta ao clima de liberdade que deve existir no seio de um grupo. Por outro lado, acentuam, também, o valor do espirito de iniciativa e de espontaneidade que deve entusiasmar os seus membros, dado que, com estas condições se estabelece uma inter-relação autêntica e o grupo elabora o pensamento a um ritmo que lhe é próprio (Aubry & Saint-Arnaud, 1972).

Existem dezenas de técnicas a desenvolver na dinâmica dos grupos, úteis aos educadores, tais como, técnicas de apresentação; técnicas de relaxamento; técnicas de animação e concentração; técnicas de trabalhar conteúdo temático e técnicas de encerramento (Zárate *et al*., 2004). Na verdade, de acordo com estes autores, as técnicas de dinâmica de grupo, através dos métodos ativos adequados de participação, quando se aplicam corretamente geram, quase sempre, resultados positivos, tais como:

a) Valorização dos procedimentos do aluno, destacando o seu rendimento e participação funcional;
b) Possibilidade de maior comunicação, permitindo a transmissão solidária dos conhecimentos individuais adquiridos;
c) Estimulação do desenvolvimento da personalidade;
d) Possibilidade de um estudo mais reflexivo e formativo;
e) Entre outros.

No entanto, existem alguns inconvenientes nos grupos, como por exemplo:

a) Lentidão, visto que o trabalho de grupo requer mais tempo;
b) Controlo da manipulação do próprio grupo e dos seus recursos por parte de alguns elementos;
c) Conformismo e redução de juízos de valor, justificados pelo desejo de pertencer ao grupo e de não se ser excluído ao apresentar pontos de vista opostos;
d) Redução do esforço individual, dando lugar à denominada "holgazarrería" (algazarra).

Após tudo o que foi referido neste ponto (3.3), conclui-se que, através do recurso às dinâmicas de grupo nas aulas, podem-se dotar os alunos de uma formação humanística e democrática, que lhes permita inseri-los na cultura dos seus tempos, ao serviço da comunidade (Zárate *et al*., 2004). Além disso, constituem um ótimo aliado do professor quando se pretendem extrair benefícios por meio dos trabalhos de grupo.

3.4 A Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa "es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su proprio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson & Holubec 1999:5). De facto, segundo estes autores, a Aprendizagem Cooperativa substitui a estrutura da aula baseada na competitividade, característica da maioria das escolas, por uma estrutura assente no trabalho em equipas e num alto desempenho. A este respeito, Roger e David Johnson (1998:2) afirmam que,

> There are three basic ways students can interact with each other as they learn. They can *compete* to see who is "best"; they can work *individualistically* on their own toward a goal without paying attention to other students; or they can work *cooperatively* with a vested interest in each other's learning as well as their own.

Tendo em conta a citação acima transcrita, pode-se verificar que existem três formas distintas de os alunos interagirem enquanto aprendem. Assim, numa estrutura competitiva, os alunos competem entre si e o seu êxito depende do fracasso dos outros; numa estrutura individualista, os alunos trabalham sozinhos, ou seja, cada um por si, e o seu sucesso ou fracasso depende de si mesmos; contrariamente, numa estrutura de aula

cooperativa, os alunos trabalham em pequenos grupos, ajudando-se mutuamente e o sucesso de cada um depende do sucesso do grupo, como um conjunto (Johnson & Johnson, 1998:2-3).

É importante salientar que, a partir de investigações na área da educação, sabe-se que a cooperação, quando comparada com os métodos competitivo e individualista, origina resultados positivos, tais como: maiores esforços em alcançar um bom desempenho; relações mais positivas entre os alunos; maior saúde mental (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Na verdade, a Aprendizagem Cooperativa compreende três tipos de grupos de aprendizagem. Os grupos formais, que funcionam durante um determinado período de tempo, que pode ir de uma hora a várias semanas de aulas; os grupos informais, que operam durante alguns minutos ou até uma hora de aula; e os grupos de base que possuem um funcionamento a longo prazo (de pelo menos quase um ano), (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Como tal, podem apresentar-se as seguintes características da Aprendizagem Cooperativa, segundo Montserrat García (2011:48):

1. A existência de um objetivo comum. Todos os elementos do grupo se unem para aprenderem juntos. Deste modo, cada aluno pertencente ao grupo tem uma responsabilidade dobrada, uma vez que, não só deve aprender, como também deve ajudar os colegas na sua aprendizagem.
2. A existência de uma relação de igualdade entre todos os membros. Todos ensinam e todos aprendem, desempenhando distintos papéis. Como tal, sentem que o seu trabalho é valorizado.
3. A existência de uma relação de interdependência positiva entre os membros. O que afeta a um membro do grupo diz respeito aos restantes. O grupo apenas alcançará o seu objetivo se todos os seus membros, de uma maneira individual, o alcançarem.
4. A existência de uma relação de cooperação, de ajuda e de exigência mútua. Os membros ajudam-se uns aos outros. Através das explicações que levam a cabo, cada um tem consciência daquilo que domina.
5. A existência de um vínculo afetivo. Os elementos do grupo celebram juntos os seus êxitos e os êxitos de cada um, em particular.

A par do que foi referido, também Johnson, Johnson e Holubec (1999) corroboram o anteriormente mencionado, pois defendem que para que a cooperação funcione de forma benéfica, são necessários cinco elementos essenciais que devem ser explicitamente incorporados em cada aula: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação estimuladora, práticas interpessoais e grupais e a avaliação do grupo. No que concerne à interdependência positiva, para que esta seja fortalecida, podem aplicar-se atividades de quebra-cabeças ou cabeças numeradas ("jigsaw"), a investigação em grupo ("group investigation") ou a "Team Assisted Individualization" (Johnson & Johnson, 1997).

Após tudo o que foi referido neste ponto (3.4), pode-se considerar que, de facto, a adoção de um método de ensino baseado na Aprendizagem Cooperativa traz resultados significativos que justificam a sua adoção, permitindo ao professor atingir diversas metas ao mesmo tempo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999:4):

- Em primeiro lugar, ajuda a elevar o rendimento de todos os alunos, tanto os mais dotados como aqueles que evidenciam dificuldades em aprender.

- Em segundo lugar, ajuda a estabelecer relações positivas entre os alunos, assente nas bases de uma aprendizagem em que se valoriza a diversidade.

- Em terceiro lugar, proporciona aos alunos as experiências que necessitam para atingirem um desenvolvimento social, cognitivo e psicológico saudáveis.

Tendo em consideração todos os aspetos referidos, pode-se afirmar que, apesar das possibilidades com as quais a Aprendizagem Cooperativa brinda a professores e alunos, tratando-se de um processo lento e complexo, é compreensível que os docentes resistam à sua adoção. No entanto, pretende-se com o presente trabalho demonstrar que o recurso a algumas das características deste método, poderão ser úteis para o sucesso dos trabalhos em grupo nas aulas de espanhol língua estrangeira, contribuindo para um ensino e aprendizagem mais eficazes. Não obstante, cabe salientar que o método de ensino baseado exclusivamente na Aprendizagem Cooperativa, deveria começar a fazer parte da prática dos docentes de línguas estrangeiras e do ensino em Portugal, de uma maneira geral, com vista a contribuir para uma qualidade superior ao nível do ensino e

da aprendizagem, pois como dizia Aristóteles "Las cosas que debemos aprender para poder hacerlas, las aprendemos haciéndolas" (Johnson, Johnson & Holubec, 1999:12).

3.5 O papel do professor e do aluno no trabalho de grupo

Na verdade, em todos os momentos da vida de qualquer indivíduo, seja em situações profissionais ou não, revela-se importante compreender a problemática da interação humana. Porém, esta importância torna-se maior quando se é professor, visto que ser professor implica estar em constante interação com grupos de pessoas e uma relação com a conduta do grupo social – turma.

Neste sentido, o professor, tal como afirma Darling-Hammond *et al*. (2003), possui um papel multifacetado. Por um lado, deve encarregar-se pela criação de um ambiente de aprendizagem que maximize as oportunidades dos alunos interagirem entre si, e, por outro, deve agir como modelo, guia e facilitador de ditas interações, de maneira a que os alunos aprendam sozinhos e uns com os outros. Desta forma, segundo os mesmos autores (2003:132),

> the teacher plays a significant role in helping students learn to work effectively with one another; these are not skills that develop without assistance. We often assume that simply arranging students into groups will lead to productive collaboration. In most cases, however, students need support and training in how to work together effectively divide up tasks, share knowledge, listen to each other, and rely on another for help.

Pelo que acaba de ser referido, pode-se afirmar que o êxito do trabalho realizado em grupos, dentro da sala de aula, depende muito da forma como o professor desempenha o seu papel. Assim, segundo Barrington e Rogers (1981:46-80), o professor deve:

a) Estimular os alunos a aceitar a responsabilidade da sua evolução, levando a cabo uma apreciação da mesma;
b) Contribuir constantemente para que os alunos se apoiem cada vez menos na sua opinião e, cada vez mais, na sua própria iniciativa e juízo pessoal;
c) Acompanhar o trabalho dos alunos, apoiá-los e aconselhá-los;

d) Adaptar-se a um papel passivo e compreender que quanto menos dirigir os seus alunos, mais eficaz será o seu ensino;
e) Revelar-se sempre pronto a louvar e encorajar mesmo que tenham sido cometidos erros, de tal forma que os alunos possam constatar que os próprios erros são também uma fonte de aprendizagem e de descoberta;
f) Estar preparado para dar sugestões quando não surgem nenhumas, baseando-se, como tal, nas ideias que possui relativamente aos seus alunos, de maneira a atrair o seu interesse;
g) Aproveitar a oportunidade para fazer da apresentação dos trabalhos finais um acontecimento especial.

De facto, segundo estes autores (1981:50), os professores, quando organizam trabalhos de grupo nas suas aulas,

> subitamente, nos tornamos desnecessários ou assim nos parece. […] Podemos até deixar a aula e voltar dez minutos mais tarde que parece que ninguém deu pela nossa falta. Se formos completamente honestos para connosco, sentimos até ciúmes do entusiasmo que os nossos alunos mostram, agora em relação ao seu trabalho, e se formos humanos, sentiremos a falta da sua antiga dependência em relação a nós.

Ora, os mesmos autores defendem que, apesar de tudo, é por meio da participação ativa que os alunos adquirem o seu próprio saber. Esta opinião vai ao encontro dos pressupostos do *Programa de Espanhol Nível de Continuação 10º ano* (Fernández, 2002:3-21) "cujos princípios orientadores da ação pedagógica para o Programa de Espanhol determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a ação, centradas na resolução de problemas", além de o programa insistir "no desempenho de estratégias que levem o aluno a aprender a aprender e assumir assim a responsabilidade na própria aprendizagem". Por outro lado, de acordo com o documento supracitado (2002:26),

> a tarefa fundamental do professor é a de criar condições adequadas que propiciem a aprendizagem. A sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre os seguintes aspectos da sua actuação: como fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao seleccioná-la e organizá-la; e como organizador e gestor das actividades, não podendo, em caso algum, monopolizar a aula. Deverá intervir

ajudando os alunos, favorecendo experiências satisfatórias ao empregarem a língua espanhola.

O professor é, sem lugar para dúvidas, um elemento chave no processo de ensino e aprendizagem, dado que presta atenção aos seus alunos, fornece-lhes apoio efetivo, lança desafios estimulantes em termos de atividades, oferece referências, informa, esclarece dúvidas, ou seja, constitui um recurso de aprendizagem em si mesmo (Rué, 2003). Deste modo e segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999: 5-6,11), numa aula de estrutura cooperativa, o professor cumpre seis funções:

1. Define os objetivos da atividade;

2. Toma decisões prévias à execução do trabalho em grupo, que têm a ver com a composição dos grupos, os papéis dos elementos do grupo, a disposição física da sala de aula, a duração da atividade e os materiais de que necessita;

3. Explica as tarefas e os objetivos a atingir aos alunos com clareza;

4. Dá início à atividade;

5. Controla a efetividade dos grupos de trabalho e intervém quando é necessário;

6. Avalia o êxito dos alunos e ajuda-os a refletir sobre o modo como colaboraram em grupo e como poderão melhorar o seu rendimento.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001:202) questiona sobre as possíveis funções que o professor pode desempenhar durante o trabalho de grupo ou em pares. Qual deverá ser, então, a sua atitude?

a) Apenas supervisionar e manter a ordem?
b) Circular para ajudar na execução do trabalho?
c) Estar disponível para o trabalho individual?
d) Adotar o papel de facilitador e supervisor, aceitando e reagindo às observações dos alunos sobre a sua aprendizagem e coordenando as atividades dos estudantes para além de controlar e de aconselhar?

De facto, a última opção parece ser a mais ajustada ao papel do professor de línguas atual, dado que deve desempenhar uma função passiva no processo de ensino e

aprendizagem, relegando a ação para o aluno, pois "a aprendizagem pressupõe actividade: à medida que aumenta a actividade do professor, aumenta a passividade do aluno" (Gourgand, 1971:29), além de orientar e facilitar a aprendizagem.

Por aquilo que foi dito, "é evidente que o êxito do trabalho de grupo depende muito da atitude do professor e da forma como ele desempenha, consequentemente, o seu papel" (Barrington & Rogers, 1981:45). Porém, o sucesso de um trabalho de grupo deve-se também à postura e ao papel adotado por todos os alunos que compõem determinado grupo de trabalho.

No que concerne ao aluno, este desempenha um papel ativo que depende tanto de si próprio como dos seus pares. Trata-se, portanto, de um membro do grupo e de um indivíduo responsável pela sua aprendizagem e pela dos restantes colegas do grupo, pois pode ser encarado como "professor" ou "expert" do seu grupo (Darling-Hammond *et al.*, 2003:131). Relativamente aos tipos de papéis que os alunos podem desempenhar no seio de um grupo, são vários os autores que se debruçaram sobre essa questão, destacando-se, Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Lobato (1998).

No que concerne aos primeiros, estes apresentam quatro categorias de papéis que os alunos podem encarnar para que o grupo funcione eficazmente:

1. Para a conformação do grupo (relacionado com a supervisão do ruído, de turnos, etc.);
2. Para que o grupo funcione (ajudam o grupo a atingir os seus objetivos e a manter relações de trabalho eficazes);
3. Para formular e integrar o que se sabe e o que se aprende (de maneira a controlar que todos aprendem);
4. Para incentivar e melhorar o raciocínio (debatem-se ideias, comparando-as e contrastando-as de maneira a exercitar o seu pensamento e os seus pontos de vista).

Na perspetiva destes autores, a atribuição de papéis possui algumas vantagens, tais como reduzir a probabilidade da adoção de uma atitude passiva por parte do aluno; garantir que todos os alunos utilizam as técnicas de grupo básicas e criar interdependência entre os membros do grupo. Desta forma, fica assegurado que todos os alunos trabalham juntos e de forma produtiva (Johnson, Johnson & Holubec, 1999:24).

Já na ótica de Lobato (1998), existem, por um lado, papéis que favorecem a integração e a manutenção do grupo, por outro, aqueles que auxiliam a tarefa e os projetos, e ainda outros que constituem obstáculos à manutenção e à tarefa. Segundo o mesmo autor, os "papéis que favorecem a integração e a manutenção do grupo" são constituídos pelas ações dos seus membros, contribuindo para a criação de um clima favorável ao funcionamento do grupo, mantendo-o coeso, tais como o estimulador, o conciliador, o transigente, o facilitador, o observador ou comentador, etc.

Não obstante, este autor considera, por outro lado, que os "papéis que favorecem as tarefas e os projetos" contribuem para que o grupo planeie e realize eficazmente as suas tarefas, como por exemplo:

- "O gestor de recursos": é responsável por manter atualizados e acessíveis os materiais necessários para o trabalho, desde o dossiê de documentação ao material necessário à apresentação. Procura os materiais que o grupo decidiu utilizar, faz contactos e algumas pesquisas complementares à informação recolhida;

- "O coordenador/mediador"*:* mostra a relação entre as diferentes sugestões e coordena as diferentes atividades que decorrem dentro do grupo, está atento à interação entre os diferentes elementos do grupo e mantém a comunicação entre eles;

- "O registador": anota as sugestões, regista as discussões e as conclusões, é "a memória do grupo".

- "O controlador": controla o tempo e os prazos para a realização das tarefas propostas, como também o ruído e o tom de voz;

- "O iniciador – estimulador": encoraja comportamentos positivos, propõe novas ideias ou soluções em situações de dificuldade.

- "O avaliador"*:* avalia o desempenho de cada elemento do grupo na execução das diferentes tarefas, bem como o resultado final do trabalho em grupo;

Na perspetiva de Clemente Lobato, existem também papéis que constituem um obstáculo à manutenção do grupo e à realização das tarefas, como por exemplo, os agressores, os oponentes, os interessantes, os descomprometidos ou os dominadores e que surgem sob a forma de ações que satisfazem as necessidades próprias dos elementos e não as do grupo.

Após o que foi mencionado, pode-se verificar que a diferença entre os papéis definidos por Lobato e os destacados por Johnson, Johnson e Holubec se encontra na

terminologia adotada e pela razão de Lobato introduzir os papéis que constituem um obstáculo à manutenção do grupo e à realização das suas tarefas. No entanto os autores concordam que cada elemento pode desempenhar mais do que uma função dependendo das tarefas, das capacidades e do treino desenvolvido. O treino e a preparação prévia dos papéis devem fazer-se frequentemente e de forma progressiva e rotativa, de maneira a que todos os alunos saibam em que consiste cada papel e aprendam, consequentemente, a desempenhá-lo.

Tendo em conta o que foi referido, e de acordo com o *Programa de Espanhol Nível de Continuação 10º Ano* (Fernández, 2002:26), o aluno é, pois, responsável pela aprendizagem da língua, uma vez que se trata de um ato pessoal. Como tal, deve adotar uma postura ativa,

> não ficando passivamente à espera que o professor ou o livro levantem as questões e dêem as respostas, o aprendente autónomo arrisca fazer propostas, indagar, formular hipóteses, descobrir o funcionamento da língua, comparar e avaliar os resultados.

Deste modo, pode-se concluir que para que o trabalho de grupo funcione e os seus objetivos sejam alcançados, tanto o professor como o aluno devem ter consciência do seu papel, dedicando-se fielmente à sua "missão", podendo colher os frutos dos trabalhos realizados em equipa e contribuir para um ensino e aprendizagem mais eficazes e significativos.

3.6 As vantagens e as desvantagens do Trabalho de Grupo

Ao longo dos últimos anos, vários têm sido os autores que se debruçaram sobre as potencialidades do trabalho de grupo, visto que, de uma forma geral, o recurso aos diversos tipos de agrupamento nas salas de aula facilitam o ensino e aprendizagem (Richards & Lockhart, 1998:142, citados em Amo, 2007). De acordo com Johnson *et al*. (1988), citados em Vargas (1998:3) a interação em grupo propicia:

a) A interdependência positiva (cada indivíduo se preocupa com o seu desenvolvimento e com o do grupo);
b) A promoção grupal (tanto a obtenção de êxito como o progresso de cada indivíduo no seio do grupo);

c) O aumento da autoestima (as habilidades de cada elemento do grupo são heterogéneas);
d) O incremento dos níveis de segurança (todos os membros do grupo partilham responsabilidade);
e) A colaboração (substitui-se a competitividade para se garantir a aprendizagem de cada um);
f) O convívio em grupo (aprende-se a estabelecer relações positivas entre os membros);
g) O estabelecimento de consenso (as habilidades sociais e o desempenho de papéis de responsabilidade é discutido em grupo);
h) A realização de trabalhos sem o controlo do professor.

Já Sjolund (1982:24) comenta que "experiências de laboratório mostram que o aluno pode ser mais estimulado por meio do trabalho de grupo, de forma a que a matéria:

1. Se compreenda melhor;
2. Se recorde por mais tempo;
3. Se reproduza mais facilmente;
4. Se utilize mais;
5. Se debata com mais frequência."

A par do mencionado, o trabalho de grupo permite que o aluno utilize a língua meta com maior frequência, pois a interação é crucial para a aprendizagem de uma língua (Johnson, 2001). Na ótica de Giovannini (1996:61),

> El trabajo por parejas o en grupos aumenta la interacción alumno – alumno y reduce la duración del discurso del profesor – conjunto de la clase. El aprendizaje en cooperación coloca al alumno en una posición central, y desmonta el esquema tradicional de la interacción comunicativa: inicia el profesor – respuesta del alumno – reacción y evaluación del profesor.

Neste sentido, reduz-se o discurso do professor durante a aula, aumentando a participação do aluno, protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, de acordo com Fernández (2003:38), o trabalho em grupo fomenta:

a) O descobrimento dos recursos próprios e dos membros do grupo;
b) O desenvolvimento da capacidade intelectual;
c) O treino de habilidades;
d) A autonomia pessoal;
e) A responsabilidade;
f) A criatividade;
g) A aprendizagem de habilidades sociais: relações interpessoais, dinâmica de grupo, tomada de decisões e solução de problemas.

A par das vantagens que foram referidas, pode-se afirmar que o trabalho de grupo aumenta a atividade do aluno, motivando-o para a aprendizagem, pois através da variação dos tipos de agrupamento quebra-se a rotina. Além disso, é difícil manter o interesse e a atenção durante uma aula inteira (Fernández, 2003), pois como é sabido, a partir dos primeiros vinte minutos de aula, aproximadamente, os níveis de concentração decaem e o nível de ativação psicológica é mais baixo, como tal, os alunos estão menos concentrados, o seu rendimento diminui e memorizam menos informação (Fernández, 2003).

No entanto e apesar de se saber que os aspetos positivos se sobrepõem aos negativos, também devem ser destacadas algumas desvantagens. Desta forma, segundo Fernández (2003), por vezes o trabalho em grupo ou com equipas não alcança o nível pretendido, destacando-se os seguintes problemas mais frequentes:

a) Falta de otimização do trabalho com grupos (devido à falta de preparação do professor no que concerne às técnicas de grupo);
b) Falta de hábito de trabalhar em grupo por parte dos alunos;
c) Má explicitação dos objetivos;
d) O tipo de agrupamento em que os alunos se encontram;
e) A formação lenta do grupo e a necessidade de aumentar o tempo para a consecução dos objetivos formativos.
f) O ritmo diferente de cada grupo, tendo o professor de observar a evolução através da participação.

De acordo com Macdonough e Shaw (1993) são apontados os seguintes inconvenientes:

1. Por vezes os alunos tendem a utilizar a língua materna em detrimento da língua meta;
2. Alguns alunos sentem que não estão a ser ensinados devido ao papel passivo do professor;
3. Falta de à vontade com os membros que compõem o grupo de trabalho;
4. Organização do espaço físico que pode perturbar a rotina dos alunos e professor;
5. Aulas mais ruidosas devido à atividade mais dinâmica dos alunos;
6. Dedicação de uma maior parte da aula aos trabalhos de grupo.

Após o mencionado neste ponto, apesar de alguns inconvenientes apontados pelos autores referidos, acredita-se que estes problemas poderão ser resolvidos se o professor planear de forma rigorosa o trabalho, dominar, suficientemente, algumas dinâmicas de grupo e esclarecer os alunos relativamente ao funcionamento do trabalho cooperativo. Na verdade, é importante que o docente tenha consciência de que no final terá valido a pena todo o esforço e dedicação incrementados na prática dos trabalhos de grupo na sala de aula.[6]

3.7 A avaliação do grupo

De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE* entende-se por avaliação "la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión." No que concerne ao trabalho de grupo este contribui para que os alunos sejam capazes de aprender ao longo da vida, pois favorece o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia (Andreu-Andrés & García-Casas, 2007). De facto, como comentam os autores supra referidos (2007:143),

> si se quiere cambiar el modo de aprender de un estudiante, también se ha de cambiar la forma de evaluarlo; aprender a aprender es el objetivo más ambicioso e irrenunciable de toda la educación ya que equivale a que el estudiante sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo. Este objetivo recuerda lo importante que es la adquisición de estrategias cognitivas de descubrimiento, exploración, elaboración y organización de la información sin olvidar la planificación, la regulación y la evaluación de la propia actividad – por parte del

[6] Opinião da professora em práticas após a experiência vivenciada no estágio pedagógico e na sua vida profissional.

> aprendiz; en consecuencia, la evaluación ha de ir más allá de medir la reproducción de conocimientos.

Neste sentido, à medida que o aluno assume maior responsabilidade no processo de aprendizagem, deve responsabilizar-se, também, pela avaliação do seu trabalho e pela dos colegas (Jiménez, 2006).

Desde o ponto de vista da melhoria do ensino e aprendizagem, a avaliação formativa é utilizada para ajudar os alunos a tomarem consciência dos objetivos educativos para que possam participar ativamente e de forma responsável no processo de ensino. Além disso devem ser capazes de refletir tanto acerca do trabalho realizado individualmente como em grupo e avaliar ambos (Jiménez, 2006). Também o *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001:255) reforça os benefícios da avaliação formativa, dado que é encarada como "um processo contínuo de recolha de informação sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, favorecendo *feedback* aos aprendentes", em que a sua "força" se traduz na melhoraria da aprendizagem.

Por outro lado, a avaliação grupal constitui uma das cinco condições essenciais para que a cooperação em grupo funcione de forma positiva. Para que o processo de aprendizagem melhore é necessário que os elementos do grupo analisem cuidadosamente a forma de trabalho em conjunto e como podem torná-la mais eficaz (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Ora, de acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE*, dependendo de quem seja o agente da avaliação, podem distinguir-se os seguintes tipos:

1- A autoavaliação: o sujeito avaliado converte-se em agente que avalia. Pretende-se que o sujeito avaliado reflita sobre a sua aprendizagem de forma responsável, proporcionando-lhe, assim, mais autonomia.
2- A co-avaliação: a avaliação é feita entre iguais, ou seja, alunos que se avaliam reciprocamente.
3- A hetero-avaliação: a avaliação é feita entre sujeitos que pertencem a hierarquias distintas, neste caso, entre professor e aluno.

Apesar de se considerar a hetero-avaliação fundamental no processo de ensino e aprendizagem, neste trabalho atribuir-se-á especial relevo à auto e co-avaliação, visto que e tal como preconiza Cristina Escobar (citada em Nussbaum *et al*., 2001:334),

> dentro de las estrategias de evaluación formativa al alcance del profesor, las actividades de auto y coevaluación brillan con luz propia, ya que sitúan al alumno en el centro de la toma de decisiones y lo convierten en el responsable de su proprio aprendizaje y no en un mero receptor del mismo. Etas actividades constituyen un vehículo eficaz de comunicación de doble sentido entre profesor y alumno.

Na verdade também o *Programa de Espanhol nível de Continuação 10º ano* corrobora esta perspetiva, pois a auto e co-avaliação, ou seja, a capacidade de avaliar os próprios progressos, é considerada "a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem" (Fernández, 2002:30).

3.7.1 Autoavaliação

Na realidade, para que a autoavaliação possa ser levada a cabo, é fundamental que o aluno esteja consciente dos objetivos e critérios de avaliação, sentindo-se responsável pela sua aprendizagem e o professor deve acreditar na capacidade do aluno para se avaliar (Fernández, 2002).Trata-se de uma avaliação de tipo reflexivo, já que incita o aluno a refletir sobre os seus êxitos e fracassos, ajudando-o a construir a sua própria aprendizagem (Eyeang, 2010). Segundo este autor, reconhece-se que a avaliação é eficaz e produtiva quando esta serve de auto questionamento ao próprio aluno, ou seja, quando leva o aluno a questionar-se a si mesmo sobre o seu processo de aprendizagem e quando serve de estímulo e de motor de aprendizagem sem tensão.

Também o *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001:263) conclui que "o maior potencial da autoavaliação" reside no facto de motivar os alunos e de os consciencializar na tomada de decisões. Ajuda os discentes a reconhecer os seus pontos fortes e os mais débeis, permitindo, deste modo, uma orientação mais eficaz da sua aprendizagem. Além disso, Eyeang (2010:226) afirma que,

> a partir de la autoevaluación, el aprendiz se esfuerza en analizarse, y reconoce el mérito de analizarse a sí mismo. Crea cierta motivación en el alumno, favorece el aprendizaje, incrementa el nivel de concienciación, clarifica las metas, amplía el abanico de evaluación, se comparte la carga de la evaluación, produce efectos retroactivos beneficiosos. Al fin y al cabo podemos deducir que la práctica de la autoevaluación consolida las relaciones entre los miembros del grupo, con un tono más cooperativo.

Após o que foi mencionado no presente ponto deste relatório, pode verificar-se que a autoavaliação constitui, de facto, uma ferramenta essencial e integrante do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser aplicada sempre que necessário. Deste modo, estar-se-á a privilegiar um momento de reflexão por parte dos alunos, além de permitir a transmissão de *feedback* ao professor, relativamente às dificuldades evidenciadas e às conquistas alcançadas, podendo, desta forma, intervir e melhorar a sua qualidade de ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos seus alunos.

3.7.2 Co-avaliação

A par da autoavaliação, a co-avaliação surge também como uma avaliação formativa em que os alunos se avaliam mutuamente. Através de grelhas de co-avaliação, os alunos responsabilizam-se pela avaliação dos seus colegas, e, consequentemente, pela sua aprendizagem. Trata-se de uma atividade que poderá processar-se dentro do grupo, em que cada elemento avalia a prestação dos restantes membros, ou em que cada grupo avalia os restantes grupos, por exemplo através de uma exposição oral ou escrita. Tal atitude transmite *feedback* aos alunos, quer por meio de observações ou de comentários, permitindo identificar quais são os pontos mais fracos na sua aprendizagem e descobrir a melhor maneira de orientar o seu trabalho e, assim, melhorar e alcançar com êxito os seus objetivos (Pardo, 2007-2008).

Neste sentido, segundo Cerioni (1997), citado em Pardo (2007-2008:7),

> evaluar, por tanto, no es específicamente medir cuánto dice o cuánto hace un alumno, sino ayudarle a tomar consciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que le permitan tomar decisiones acerca de su comportamiento estratégico. A través de esta reflexión

> consciente, se favorece el conocimiento de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje y de las estrategias que pueden desarrollar para mejorarlo.

Deste modo, a avaliação autêntica visa incorporar dois aspetos fundamentais no papel da avaliação (Esteve & Arumí, 2004, citados em Pardo, 2008:7):

1. O caráter dinâmico do processo de aprendizagem;
2. Aquilo que o aluno é capaz de fazer com outros colegas.

Esta ideia vai ao encontro dos pressupostos construtivistas que partem da ideia de que "el aprendizaje escolar consiste en que los alumnos construyan conocimientos mediante la actividad personal y mediante la ayuda del profesor y los compañeros para ir construyéndolos" (Coll, 1993:66, citado em Pardo, 2007-2008).

Assim, tanto a auto como a co-avaliação levadas a cabo por parte do aluno representam formas de avaliação autênticas, já que permitem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender a aprender, centrando-se nos processos. Além disso, aumentam a possibilidade de o aluno se tornar responsável pela sua própria aprendizagem (Fernández, 2003, citada em Pardo, 2007-2008).

Como tal, pode-se concluir que a sua prática nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, nos contextos de trabalho de grupo, é fundamental, dado que beneficiará tanto o aluno, que toma um contacto real com as suas dificuldades e os seus êxitos, tentando encontrar uma forma de superar as barreiras, como o professor, que, por meio das análises levadas a cabo pelos alunos, poderá refletir e ajustar o seu processo de ensino às necessidades particulares dos alunos ou do grupo.

4. O Trabalho de Grupo na perspetiva dos documentos de referência

Tendo em conta o tema abordado neste relatório, é fundamental apresentar a perspetiva dos documentos que servem de apoio ao ensino das línguas estrangeiras: o *Quadro Comum de Referência para as Línguas*, no que concerne às línguas estrangeiras, em geral; o *Pano Curricular do Instituto Cervantes* e os *Programas de Espanhol de 10º ano nível de iniciação e continuação*, relativamente ao ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira, em Portugal.

4.1 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Este documento adota uma abordagem

> orientada para a acção na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (*QECR*, 2001:29).

Esta ideia está relacionada com a promoção da autonomia do aluno através do encorajamento do "aprender a aprender" (considerado parte integral da aprendizagem da língua). Atuando/interagindo em pares ou em grupo, de forma cooperativa e participando em "eventos comunicativos", o aprendiz desenvolve e adquire a competência de aprendizagem (*QECR*, 2001, capítulo V). Na verdade, espera-se que os professores de línguas supervisionem o progresso dos alunos e que procurem diferentes formas de ultrapassar problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as capacidades individuais de aprendizagem dos seus alunos.

É importante salientar que, durante o trabalho de pares ou em grupo, a língua meta é utilizada para diferentes fins, a saber (*QECR*, 2001:180):

a) Formar o grupo de trabalho e estabelecer relações entre participantes;
b) Estabelecer um conhecimento comum dos aspetos mais relevantes da situação presente e chegar a uma leitura comum;
c) Chegar a um acordo para a distribuição de papéis;
d) Gerir os aspetos práticos das ações a realizar, como por exemplo:
    - Identificar e lidar com problemas que surgem;
    - Coordenar e gerir as intervenções;
    - Encorajar-se mutuamente;
    - Etc.
e) Entre outras.

A par do que foi referido, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001:227), o trabalho de grupo "oferece aos aprendizes possibilidades de cooperação e de assistência mútua" e

> para alguns aprendentes, especialmente para os mais lentos, o trabalho num pequeno grupo que implique uma compreensão do oral/escrita em cooperação atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua.

Por outro lado, nos trabalhos de grupo, o aluno tem acesso a diferentes formas de aprender e por meio de diversas experiências de aprendizagem, o aluno aumentará a sua capacidade de aprender (*QECR*, 2001).

4.2 Plano Curricular do Instituto Cervantes

Trata-se de um documento que Martín Peris (2010) caracteriza como sendo "el más ambicioso y logrado documento sobre la enseñanza de una lengua en particular, que sintoniza en todos sus niveles con los planteamientos del *MCER*".

Tal como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (2006) também preconiza um modelo de ensino e aprendizagem orientado para a ação. O aluno é concebido, deste modo, como um utilizador da língua que possui características próprias e é considerado o centro de qualquer planificação curricular. Como tal, na atualização do *Plano Curricular do Instituto Cervantes*, uma das novidades passa pela redefinição dos objetivos gerais e específicos do currículo, tendo em conta as necessidades dos alunos em três dimensões: o aluno enquanto agente social, falante intercultural e aprendente autónomo.

No concerne à dimensão do aluno enquanto agente social, pretende-se que este seja capaz de:

> - Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas;
> - Participar en interacciones sólidas dentro de la esfera social más próxima;
> - Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas. (*Plano Curricular do Instituto Cervantes*, 2006)

Quanto à dimensão do aluno enquanto falante intercultural, o discente deve "intercambiar experiencias con los compañeros de grupo" para alcançar os objetivos relativos ao papel das atitudes e dos fatores afetivos; à sua participação em situações interculturais e ao papel de intermediário cultural.

Finalmente, no que diz respeito à terceira dimensão – o aluno enquanto aprendente autónomo – através do intercâmbio de experiências com os colegas de grupo, por exemplo, o aluno poderá planificar a sua própria aprendizagem, gerir os recursos de que dispõe e usar estratégias de procedimentos de aprendizagem, de maneira a que tome "conciencia del concepto de estratégia grupo" e controle os fatores psicoafetivos.

Quanto aos objetivos relativos à capacidade de cooperar em grupo apresentam-se as tabelas referentes aos níveis A1 e B2, visto que correspondem à prática pedagógica desenvolvida.

Fase de aproximación	**Fase de profundización**	**Fase de consolidación**
3.6. Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza: 3.6.1. Adquirir las claves para crear y mantener un clima adecuado de trabajo en grupo. 3.6.2. Ensayar el uso estratégico de procedimientos para trabajar eficazmente en grupos de trabajo. Este objetivo implica: ▪ Intercambio de experiencias, sentimientos, creencias y percepciones con el grupo. ▪ Valoración de las contribuciones de los compañeros. ▪ Familiarización con procedimientos para realizar las tareas con mayor eficacia. ▪ Seguimiento de las pautas proporcionadas por el profesor y por los materiales de enseñanza.	3.6. Contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo: 3.6.1. Contribuir con el profesor y los compañeros a la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo. 3.6.2. Contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc. Este objetivo implica: ▪ Reconocimiento y valoración de las aportaciones que hace al grupo y de las que el grupo le hace. ▪ Esfuerzo para realizar aportaciones eficaces al proceso de aprendizaje del grupo y para aprovechar las aportaciones de los compañeros..., etc.	3.6. Crear y mantener por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo: 3.6.1. Contribuir de forma consciente, activa y eficaz a la creación y mantenimiento de un clima adecuado para el trabajo en grupo. 3.6.2. Cooperar de forma eficaz y efectiva en grupos de trabajo, evaluando los momentos en los que solicitar o aportar ayuda, proporcionándola o recibiéndola, etc. Este objetivo implica: ▪ Toma de iniciativa para crear y mantener relaciones de cordialidad, confianza y cooperación mutua, así como para erradicar conflictos y reducir la competitividad agresiva. ▪ Conocimiento del potencial propio y del de los compañeros, con el fin de obtener el máximo provecho para el grupo.

(*Plano Curricular do Instituto Cervantes*, 2006)

4.3 Programa de Espanhol nível de iniciação 10º ano e *Programa de Espanhol nível de continuação 10º ano*

A par dos documentos anteriormente referidos, os *Programas de Espanhol 10º ano nível de iniciação* (Fernández, 2001a) e *continuação* (Fernández, 2002) seguem as suas orientações, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, seguindo os princípios orientadores para a ação. Como tal, segue os pressupostos do Enfoque Comunicativo, "já que privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem" (Fernández, 2001a:3).

Desta forma, para que o aluno ocupe o lugar central do currículo, é necessária a adoção de metodologias que "se adaptem aos diferentes tipos de alunos (estilos e ritmos de aprendizagem, experiências, interesses e orientações académicas)" (Fernández, 2001a:19) e responsabilizar o aluno pela sua própria aprendizagem. Deste modo, os aprendentes tornar-se-ão mais autónomos na aprendizagem da língua espanhola, em consonância com a premissa de aprender a aprender ao longo da vida.

Assim, o trabalho de grupo ou em pares quebra com a estrutura rígida de interação importante, embora limitada entre professor e aluno, pois permite ao aluno comunicar durante mais tempo na língua meta e de forma mais autêntica (Fernández, 2001a). Estes pressupostos vão ao encontro das finalidades do *Programa de Espanhol nível de continuação de 10º ano*, destacando-se o facto de se pretender "favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia" (Fernández, 2002). Ora, tal finalidade poderá ser alcançada mais facilmente com o investimento na implementação de trabalhos de grupo ou em pares, uma vez que o aluno se sentirá mais cómodo em expor os seus pontos de vista, compreendendo a necessidade da interação e da comunicação em língua estrangeira, investindo na sua formação.[7]

[7] Conclusões tiradas pela estagiária.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Breve contextualização[8]

A Escola Secundária de Santa Maria da Feira situa-se no concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro. Começou a funcionar desde 1982 e as suas instalações, recentemente intervencionadas no âmbito do *Programa de Requalificação e Modernização das Escolas Secundárias,* foram inauguradas no final do mês de janeiro de 2011. A população escolar é constituída por 1651 alunos e 175 docentes, nove dos quais constituem o grupo de espanhol como língua estrangeira. De facto, trata-se de uma escola moderna, apetrechada com as novas tecnologias e onde existe um local próprio para a realização do trabalho de cada grupo de docentes, de acordo com a sua área de estudo. Além disso, salienta-se a existência de uma ampla biblioteca que reúne os equipamentos necessários ao trabalho dos alunos e dos professores, constituindo o local idóneo à aprendizagem e alargamento de conhecimentos.

Relativamente ao grupo de alunos que compõe as turmas nas quais se desenvolveram as atividades que integram este relatório, este apresenta características distintas. Por um lado, a turma do 10º ano de nível de continuação (nível 4), composta por 22 alunos provenientes de diferentes turmas/áreas (científico-humanística, artes, tecnológica, no total, dez raparigas e doze rapazes) revela bastantes lacunas ao nível de conhecimentos básicos da língua espanhola, não estando os discentes motivados para o estudo da mesma, além de que insistem em utilizar a língua materna como instrumento de comunicação, dentro da sala de aula. A par do referido, os alunos participam pouco, revelando-se apáticos ao longo das aulas. É ainda importante destacar a existência de um aluno com mutismo seletivo, o que exige mais atenção aquando da planificação das atividades a desenvolver na aula.

Por outro lado, a turma de 10º ano de nível de iniciação é formada por um conjunto de 28 alunos (quinze raparigas e treze rapazes), no geral, muito interessados e motivados para a aprendizagem da língua espanhola, sendo, no entanto, bastante desorganizados e ruidosos nas suas intervenções, aspetos que dificultam tanto a sua atuação, como a do professor. Destaca-se, ainda, a existência de três alunos repetentes com problemas ao nível do comportamento, prejudicando o funcionamento normal da

[8] Informação disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011_DRN/AEE_11_ES_Santa_Maria_Feira_R.pdf

aula. A par do mencionado, é de referir que os alunos que compõem ambas as turmas apreciam bastante o recurso a imagens e jogos, como tal, no sentido de responder aos seus interesses, os mesmos aspetos foram tidos em conta no momento de planificação e seleção das atividades, não se pretendendo, no entanto, torná-las infantis.

2. Atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico

Neste ponto pretende-se apresentar algumas das atividades desenvolvidas ao longo das cinco unidades didáticas, implementadas no estágio pedagógico (dez aulas de noventa minutos), no sentido de mostrar em que medida o trabalho de grupo favoreceu/impulsionou o ensino e aprendizagem do espanhol, dentro da sala de aula. Assim, no total, foram realizadas, vinte e nove atividades em grupo (dezanove no 10º B, H e M e dez no 10º C) as quais contemplaram o desenvolvimento das diferentes competências e destrezas. Além disso, a sua produção visou atingir os objetivos gerais na perspetiva do aluno enquanto agente social, falante intercultural e aprendiz autónomo, tal como preconizam os documentos de referência citados no capítulo anterior deste relatório. Por outro lado, pretendeu-se, também, adquirir e desenvolver as competências gerais e comunicativas, linguística e pragmática dos alunos, trabalhando os diferentes processos comunicativos em estreita articulação. Não obstante, expor-se-ão neste trabalho apenas oito das atividades concretizadas, eleitas por terem contribuído para o clímax da motivação dos discentes, pela criatividade presente na própria execução e nos materiais utilizados e ainda pelo facto de a sua aplicação ter favorecido a interação oral e possibilitado uma ativação eficaz dos conhecimentos dos alunos.

Por conseguinte, considerando as orientações dos documentos de referência (*Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* e os *Programas de Espanhol* de nível Continuação e Iniciação) bem como as necessidades, os interesses e o nível de proficiência dos discentes, produziram-se e levaram-se a cabo as atividades abaixo apresentadas, de acordo com os seguintes parâmetros: turma, unidade didática em que se inserem e aula, tipo de agrupamento utilizado, tempo dedicado, competências desenvolvidas, destrezas trabalhadas, descrição da atividade e balanço da execução.

ATIVIDADE 1 – "Es hora de interactuar"[9]

Turma: 10º C – nível de iniciação

Unidade didática: "La rutina diaria" – aula nº 2

Tipo de agrupamento: pares

Tempo: 10 minutos

Competências desenvolvidas: Competências gerais – conhecimento do mundo/ cultura e sociocultura – conhecimentos sobre Espanha (os nomes típicos dos espanhóis).

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (a hora e os nomes típicos em espanhol), sociolinguística (as normas para os turnos de fala), gramatical (o verbo ser) e fonética (normas de entoação).

Competência comunicativa pragmática funcional (perguntar e dizer a hora presente em cada relógio).

Destrezas trabalhadas: interação oral

Descrição da atividade: Antes de ser pedido aos alunos a realização desta atividade, foi levada a cabo uma atividade de compreensão audiovisual sobre a hora, em espanhol, tendo os discentes de completar uma ficha de trabalho de forma individual (ver anexo1). De seguida, explicou-se oralmente em que consistia a presente atividade para que os alunos não tivessem dúvidas aquando da sua realização. Assim, depois de se organizarem os alunos em pares[10] (ver anexo 2), foram distribuídos cartões distintos (aluno A e aluno B). Cada cartão apresentava relógios que marcavam a hora e outros que se encontravam incompletos, além de serem acompanhados por nomes próprios, tipicamente espanhóis (ver anexo 3). Deste modo, os alunos tinham de interagir com o companheiro, realizando perguntas como: "¿Qué hora tiene Maite?" / "¿Qué hora es en el reloj de Concha?", etc., de maneira a completar os relógios vazios presentes no seu cartão.

[9] Atividade de elaboração própria.

[10] Foi entregue um relógio em cartão (aos alunos com maiores dificuldades o relógio que marcava a uma hora e aos alunos com mais capacidades o relógio que marcava as duas), tendo cada aluno detentor do relógio com a uma hora de formar par com um aluno na posse do relógio que marcava as duas.

Balanço da execução: Esta atividade proporcionou resultados bastante positivos, pois através de uma observação direta da atuação dos diferentes pares, pôde-se constatar que os alunos estavam extremamente motivados e empenhados em utilizar a língua meta como instrumento de comunicação. Por outro lado, foi importante verificar a importância da amostra autêntica de língua utilizada num momento anterior (compreensão audiovisual), uma vez que esta serviu de modelo à interação em pares. Constatou-se, ainda, que os alunos se entreajudavam aquando do surgimento de algumas dúvidas por parte do companheiro (por exemplo, correções relativamente ao conteúdo abordado –¿Qué horas son? Por "? ¿Qué hora es? - "Es la una y un cuarto", por "Es la una y cuarto", etc.). Pôde-se comprovar, também, que a estratégia de formação dos pares foi muito benéfica, dado que o aluno com mais capacidades tentou ajudar/corrigir o colega com mais dificuldades, saindo ambos beneficiados. Além disso, através da aplicação de um questionário de autoavaliação, relativamente à unidade didática em questão, comprovou-se que esta atividade ocupou o primeiro lugar das preferências dos alunos (ver anexo 4, questão número 4).

ATIVIDADE 2 – "Juntos comprendemos mejor"[11]

Turma: 10º B, H e M – nível de continuação

Unidade didática: "El trabajo" – aula nº 1

Tipo de agrupamento: grupos de 4/5 elementos

Tempo: 20 minutos

Competências desenvolvidas: Competências gerais – conhecimento do mundo/ cultura e sociocultura – conhecimentos sobre Espanha (o desemprego em Espanha, centros de ajuda a desempregados) e competência existencial (atitude de abertura face a outra sociedade e cultura).

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (vocabulário relacionado com o trabalho – "empleo/ desempleo", "paro", "economia sumergida",

[11] Atividade de elaboração própria.
Reportagem disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=aNE9Ackc7JY

etc.), sociolinguística (as normas para os turnos de fala, expressar acordo e desacordo) e gramatical (os adjetivos).

Competência comunicativa pragmática funcional (dar opiniões, pedir e dar informações).

Destrezas trabalhadas: interação oral e compreensão auditiva

Descrição da atividade: Esta atividade surge no seguimento da apresentação de alguns diapositivos em *PowerPoint* em que foi estabelecida uma interação professora-alunos sobre as diferenças entre o trabalho da mulher atual e de antigamente. Para que os alunos comprovassem que se torna cada vez mais difícil encontrar emprego, apresentou-se a reportagem – "La dificultad de buscar empleo en tiempos de crisis". No entanto, antes da sua apresentação, foi projetada a ficha de trabalho que seria entregue a cada grupo, no sentido de esclarecer possíveis dúvidas[12]. Seguidamente constituíram-se grupos de 4 e 5 elementos, de acordo com as indicações da professora[13] e pediu-se a cada grupo que elege-se um secretário que ficaria responsável pela redação das respostas acordadas pelo grupo. A reportagem foi mostrada duas vezes e facultaram-se alguns minutos no final de cada visionamento, para que os grupos pudessem corrigir ou completar algumas respostas, se necessário (ver anexo 5). Após a correção oral da atividade, em grande grupo, foi entregue a cada aluno uma pequena ficha de autoavaliação da presente atividade para que indicassem os pontos fortes e fracos da mesma e refletissem sobre a sua prestação dentro do grupo, entre outros aspetos[14] (ver anexo 6).

Balanço da execução: Foi a primeira vez que estes alunos realizaram uma compreensão auditiva em grupo. No entanto, é importante salientar que os alunos aderiram com entusiasmo à novidade. Notou-se algum espírito de competitividade entre os elementos do grupo que queriam estar atentos à reportagem para ajudar o grupo e

[12] Convém salientar que, antes da formação dos grupos, foram lidas ou fornecidas todas as indicações, pois constatou-se, noutros momentos, que quando a formação dos grupos se efetua num momento anterior, tal origina muito ruido e os alunos já não estão tão atentos às indicações, perguntando constantemente ao professor o que devem fazer.

[13] Na formação dos grupos, pretendeu-se que estes fossem bastante heterogéneos, de maneira a tornar a atividade mais enriquecedora para os alunos e a permitir uma maior interação entre eles.

[14] Tendo em conta que só seria entregue a ficha de autoavaliação da unidade didática no final das aulas que a compunham, considerou-se relevante a entrega de um pequeno questionário relativo a esta atividade grupal, para que os alunos mencionassem, naquele momento, as dificuldades sentidas e as conquistas alcançadas.

verificou-se um espírito de cordialidade e união. Com a correção da atividade, notou-se que o objetivo principal tinha sido alcançado (compreender textos orais) e, por meio das opiniões dos alunos na ficha de autoavaliação, constatou-se que a atividade foi significativa e que gostariam de realizar a compreensão de outros textos orais ou audiovisuais, em grupo. Porém, salienta-se a ultrapassagem do tempo estipulado para a concretização da atividade como aspeto negativo, uma vez que tal exigiu uma reformulação da aula seguinte.

ATIVIDADE 3 – "Simulación de un concurso – la mejor carta de presentación del 10º curso"[15]

Turma: 10º B, H e M – nível de continuação

Unidade didática: "El trabajo" – aula nº 2

Tipo de agrupamento: grupos de 4/5 elementos

Tempo: 40 minutos

Competências desenvolvidas:

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (vocabulário relacionado com o trabalho – "carta de presentación", "currículo", "entorno laboral", expressões próprias de uma carta de apresentação formal, conectores do discurso, expressões para falar do caráter e qualidades); sociolinguística (as normas para os turnos de fala, as formas de tratamento, as formas de saudação); gramatical (os valores dos verbos "ser" e "estar", o condicional) e fonética (correção da pronúncia a partir da gravação da participação de alguns alunos).

Competência comunicativa pragmática funcional: dar opinião, mostrar acordo e desacordo, expressar sentimentos, pedir e dar informações, descrição de caráter e qualidades).

Competência pragmática discursiva: construção de orações numa carta formal.

[15] Atividade de elaboração própria.

Destrezas trabalhadas: expressão escrita, expressão oral e interação oral

Descrição da atividade: Esta atividade constituiu a tarefa final da unidade didática. Assim, após a realização de todas as tarefas possibilitadoras, inclusivamente, a abordagem do item gramatical, foi proposto aos alunos a elaboração de uma carta de apresentação, como resposta a um anúncio autêntico da empresa *McDonald's*, retirado da Internet. Para que os alunos compreendessem melhor em que consistia a tarefa, foram projetadas as indicações e lidas, em voz alta, pela professora (ver anexo 7). Posteriormente organizaram-se os mesmos grupos da aula anterior[16] e entregou-se uma folha própria para a redação da carta de apresentação (ver anexo 8 – carta do grupo vencedor). Durante a realização desta atividade, a professora supervisionou os grupos e tentou adotar uma posição passiva ao longo da sua concretização, servindo apenas de mediadora. Após a elaboração do rascunho do texto e devidas correções, passou-se à execução da parte seguinte da tarefa.

No que diz respeito à simulação do concurso da melhor carta de apresentação, em primeiro lugar, os alunos que compunham cada um dos grupos tiveram de eleger o colega que os representaria, pois cada porta-voz teria de apresentar-se diante de um júri, formado por sorteio, e ler expressivamente a carta de apresentação elaborada em grupo, tendo em atenção os parâmetros que seriam avaliados pelo júri[17] (ver anexo 9). À equipa vencedora seria entregue um contrato da empresa acima referida que deveria ser assinado (ver anexo 10). Com o objetivo de manter os alunos motivados e de os confrontar com alguns problemas de pronúncia e postura (como saber estar de acordo com a situação a representar), gravou-se todo o trabalho realizado, o qual seria, posteriormente, facultado aos alunos, em suporte digital (apresentam-se no anexo 11 algumas fotografias com os passos da gravação).

Balanço da execução: A realização desta atividade motivou os alunos que se sentiram responsáveis pelo bom desempenho do seu grupo e possibilitou a posta em prática dos conteúdos abordados ao longo da unidade didática. Os discentes reconheceram as inúmeras vantagens de trabalhar em grupo e de forma cooperativa e

[16] Foram organizados os mesmos grupos, visto que, aquando do preenchimento da ficha de autoavaliação da compreensão auditiva, a maioria dos alunos referiu que gostou de trabalhar com aquele grupo de colegas.

[17] A ficha de co-avaliação entregue aos elementos do grupo foi projetada para que os elementos que representariam o grupo pudessem saber quais os aspetos a trabalhar ou a melhorar.

afirmaram que é mais interessante e útil elaborar este tipo de texto - carta de apresentação formal- em grupo, visto que todos os elementos dão o seu contributo e partilham as suas ideias (ver anexo 12). Mais uma vez, foi importante a apresentação das indicações que os grupos deviam seguir, evitando recorrer aos esclarecimentos da professora (as indicações permaneceram projetadas no quadro e foram, também, fornecidas a cada um dos grupos em suporte papel). Além disso, a gravação do "concurso" foi bastante pertinente, dado que uma vez entregue aos alunos, permitiu que os mesmos refletissem acerca da sua prestação e postura numa sala de aula e num contexto formal e, como tal, tentassem alterar esses comportamentos.

De facto, os alunos sentiram-se muito envolvidos na atividade, dadas as suas intervenções no grupo e o seu dinamismo na participação/interação, pois sentiam-se mais descontraídos e "livres" do controlo do professor, não tendo medo de errar. Por outro lado, através da organização de uma mesa de júri, os discentes reconheceram a importância da co-avaliação (termo para eles desconhecido), sentindo-se responsáveis pela sua avaliação e pela avaliação dos companheiros. No que concerne aos aspetos menos positivos, destaca-se a falta de tempo para a gravação, dado que apenas um grupo conseguiu apresentar dentro do tempo disponível e a ficha de autoavaliação da atividade teve de ser entregue para ser preenchida em casa.

ATIVIDADE 4 – "Elaboración de un plato en conjunto- juego de adivinanzas"[18]

Turma: 10º C – nível de iniciação

Unidade didática: "Comidas" – aula nº 1

Tipo de agrupamento: grupos de 8/10 elementos

Tempo: 15 minutos

Competências desenvolvidas: competências gerais – conhecimento do mundo/ cultura e sociocultura – conhecimentos sobre Espanha (tópicos sobre as refeições dos espanhóis, comida típica do mundo hispano).

[18] Todo o material produzido para esta atividade é de elaboração própria.

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (os alimentos – "seta", "coliflor", etc., objetos utilizados num restaurante) e sociolinguística (as normas para os turnos de fala).

Competência comunicativa pragmática funcional: pedir e dar informações ("¿Quién tiene el alimento correspondiente?"; "Tenemos aquí el nombre del alimento correspondiente", entre outros).

Destrezas trabalhadas: interação oral, compreensão escrita.

Descrição da atividade: Após ter sido apresentado aos alunos um pequeno-almoço tipicamente espanhol (chocolate quente com churros), estabeleceu-se uma interação entre professora e alunos, para que estes pudessem ampliar o seu vocabulário relativo aos alimentos, em espanhol. Propôs-se, assim, a elaboração de um prato coletivo, através de um jogo de adivinhas. Num primeiro momento, explicou-se em que consistia a atividade, projetando-se a imagem de uma mesa de restaurante com um prato vazio, acompanhada por um menu que os alunos tinham de preencher, em conjunto (ver anexo 13). De seguida, por meio de uma interação entre professora e alunos, explorou-se a imagem projetada, fazendo corresponder algumas palavras aos objetos dispostos na imagem. Por outro lado, destaca-se a exemplificação feita pela professora, no sentido de orientar os alunos (possíveis questões que poderiam fazer aos colegas, etc.) para que não se sentissem inibidos ao iniciar a atividade.

Posteriormente dividiu-se a turma em três grupos (filas), tendo de se organizar de maneira a que houvesse contacto visual entre todos os membros. A um dos grupos foram entregues "frascos de compota" em cartão com a respetiva adivinha (ver anexo 14); a outro grupo foram distribuídos cartões com o nome do alimento correspondente (ver anexo 15) e, finalmente ao último grupo distribuíram-se os respetivos alimentos em plástico com fita-cola. À medida que um elemento do primeiro grupo lia a adivinha, o segundo grupo adivinhava o nome do alimento correspondente e, o terceiro grupo tinha de encontrar o alimento de plástico adequado e fixá-lo, diretamente no prato projetado no quadro. À medida que eram descobertos os alimentos, completou-se também o menu presente na imagem. No final da atividade, foi entregue a cada aluno um autocolante com o resultado final para que o vocabulário ficasse registado no caderno (ver anexo 13)

Balanço da execução: Na verdade, esta atividade constituiu o ponto máximo de motivação dos alunos nesta aula, tendo em conta o grau de dinamismo nela implicado. Dadas as características da turma, pôde-se constatar o interesse por parte dos alunos em utilizar a língua meta, salientando-se o grau de envolvimento dos elementos que compunham os diferentes grupos na hora de decidir a palavra/alimento correto à adivinha lida pelo primeiro grupo. O balanço positivo desta atividade ficou a dever-se também à exemplificação levada a cabo pela professora que permitiu aos alunos dotarem-se de estratégias comunicativas para a resolução da atividade em questão. Por outro lado, a elaboração do prato em conjunto revelou-se uma forma interativa na aprendizagem (depois da interação aluno-aluno, há uma construção/resolução paulatina da atividade, observando-se pouco a pouco a sua concretização). A par do referido, a entrega do produto final (autocolante com a resolução da atividade) revelou-se um momento de surpresa para os alunos e permitiu avançar para a atividade seguinte, dado que não foi necessário o registo, no caderno diário, do vocabulário aprendido.

ATIVIDADE 5 – "Relleno de un mapa lexical y posterior presentación oral"[19]

Turma: 10º C – nível de iniciação

Unidade didática: "Comidas" – aula nº 1

Tipo de agrupamento: grupos de 5/6 elementos

Tempo: 40 minutos

Competências desenvolvidas: competências gerais – Conhecimento do mundo/ cultura e sociocultura – conhecimentos sobre Espanha (tipos de restaurantes espanhóis, estereótipos de Espanha, horário das refeições); relações pessoais – relação entre cliente e empregado de restaurante/ relação entre amigos); competência existencial – atitude de abertura face a outra cultura.

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (os alimentos, os nomes das refeições, objetos utilizados num restaurante, expressões idiomáticas, nomes

[19] Atividade e material de elaboração própria.

das refeições, a hora, pratos típicos, falsos amigos) e sociolinguística (as normas para os turnos de fala).

Competência comunicativa pragmática funcional: pedir e dar informações, mostrar acordo e desacordo, expressar opinião.

Destrezas trabalhadas: interação oral, compreensão escrita, expressão oral.

Descrição da atividade: No seguimento da atividade anterior (jogo de adivinhas) foi estabelecido um diálogo entre professora e alunos sobre a importância de conhecer vocabulário de alimentos. No entanto, perguntou-se aos discentes se consideravam suficiente o vocabulário presente nos autocolantes para o estabelecimento de uma conversa entre cliente e empregado de mesa, num restaurante. Tendo os alunos respondido que este vocabulário era insuficiente, propôs-se-lhe a atividade que se segue.

Esta atividade baseou-se no método *jigsaw* (método quebra-cabeças) que permite que os alunos trabalhem em dois grupos distintos: o grupo base e o grupo de expertos. De acordo com este método, a turma é, numa primeira fase, dividida em grupos base heterogéneos, onde tomam conhecimento do tema geral do trabalho e dos objetivos a atingir. Posteriormente, cada elemento do grupo base integra um grupo de expertos que, através do material fornecido pelo professor, vai aprofundar os seus conhecimentos sobre uma parte dos conteúdos a trabalhar, para, num momento posterior, poder ensinar aos colegas do grupo base o que explorou no grupo de expertos. Deste modo, todos os colegas da equipa base ensinam e aprendem uns com os outros, aumentando desta forma a interdependência positiva, uma vez que cada aluno domina uma parte da matéria que os restantes elementos do grupo base desconhecem.

No entanto, convém salientar que este método teve de ser adaptado de acordo com o tempo de aula disponível. Projetaram-se, primeiramente, as indicações para a realização da atividade (ver anexo 16) e foram esclarecidas dúvidas. Num momento posterior, agruparam-se desde logo os alunos em cinco equipas de expertos, ou seja, cada grupo ficou a dominar uma parte da matéria que os restantes grupos desconheciam (neste caso uma refeição do dia e respetivo vocabulário). É importante referir que tratando-se de uma turma de nível de iniciação, considerou-se pertinente fornecer algumas estratégias comunicativas (ver anexo 17) que facilitam a interação oral aluno-aluno, das quais faziam parte expressões utilizadas para pedir ajuda, negociar o

significado das palavras, expressar acordo ou desacordo, pedir a palavra ou captar a atenção, opinar e explicar. Dada a utilidade destas estratégias e o seu papel facilitador da prática da interação oral, solicitou-se aos alunos que se esforçassem por utilizá-las.

A exploração do material consistiu em ler e analisar as informações dos textos fornecidos de forma a completar com elas um mapa lexical (ver anexo 18 – textos e mapas entregues a cada um dos grupos), facto que contribuiu para a oportunidade de partilha das reflexões individuais sobre o texto e a observação das estratégias de compreensão usadas por cada elemento do grupo. Para concluir a atividade, cada grupo de expertos apresentou, oralmente, as conclusões da sua análise à turma. À medida que ia sendo feita a apresentação, a professora apresentou o *PowerPoint* correspondente (ver anexo 19). Finalmente, no sentido de pôr em comum as informações fornecidas por cada grupo, foi distribuído a cada discente uma tabela sintetizadora dos resultados (ver anexo 20).

É importante referir que, no final da apresentação de cada grupo, os restantes tiveram de preencher uma ficha de co-avaliação (ver anexo 21), expondo os pontos fortes e fracos de cada apresentação. Além de ter sido feito o registo escrito, também se puseram em confronto as apreciações por meio de uma discussão em grande grupo.

Balanço da execução: Esta atividade foi um momento de surpresa, tendo em conta alguns receios no momento da sua concretização. Por um lado, temia-se que este tipo de trabalho em grupo originasse bastante ruído por parte deste conjunto de alunos, considerados desorganizados e barulhentos e, por outro lado, receava-se a exposição oral dos mapas, acompanhados pelo *PowerPoint* elaborado, tendo em conta o nível destes alunos. Porém, foram superados todos os receios e a atividade revelou-se um êxito. O barulho substituiu um pequeno murmúrio, pois os alunos estavam preocupados em assumir de forma responsável o seu papel e contribuir para o sucesso do trabalho da equipa. Por outro lado, notou-se um esforço em utilizar a língua meta, tendo-se recorrido ao suporte comunicativo fornecido. Relativamente à apresentação oral dos mapas, os alunos conseguiram desenvolver estratégias, em grupo, que lhes permitiram levar a cabo uma apresentação original. Por exemplo um dos grupos apresentou o seu mapa através de perguntas e respostas, fazendo com que todos os membros falassem. Depois de cada apresentação os restantes grupos preencheram a ficha de co-avaliação e fez-se uma apreciação oral das apresentações.

No entanto, mais uma vez cabe salientar a falta de tempo, pois não foi possível a todos os grupos apresentarem os seus mapas, pelo que os restantes foram apresentados na aula seguinte. Por outro lado, apesar de se terem fornecido as instruções da atividade e de terem sido esclarecidas as dúvidas antes da sua concretização, os alunos recorreram bastante à ajuda da professora durante a realização do trabalho, pelo que se considera que os mesmos não estão habituados a trabalhar em grupo e ainda veem o professor como exponente máximo do conhecimento.

ATIVIDADE 6 – "Botiquín informativo - montaje y comprensión de un folleto"

Turma: 10º B, H e M – nível de continuação

Unidade didática: "Salud" – aula nº 1

Tipo de agrupamento: grupos de 4/5 elementos

Tempo: 65 minutos

Competências desenvolvidas: competências gerais – Competência existencial – atitudes de tolerância/ distanciamento frente a acontecimentos/ atitudes.

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (vocabulário relacionados com a saúde – doenças: obesidade, sida, e vícios: toxicodependência, alcoolismo e tabagismo); sociolinguística (as normas para os turnos de fala) e gramatical (condicional simples, pretérito imperfeito do conjuntivo).

Competência comunicativa pragmática funcional: pedir e dar informações; mostrar acordo e desacordo; dar opinião; pedir ajuda; descrever o aspeto físico.

Destrezas trabalhadas: interação oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita.

Descrição da atividade: Antes da realização desta atividade foi feito um exercício de correspondência entre palavras e imagens relativas a objetos que se podem encontrar dentro de uma mala de primeiros socorros. De seguida, dividiu-se a turma em grupos (três grupos de 4 e dois de 5 elementos) tendo em conta o tipo de doença/vício

sobre a qual os alunos gostariam de aprofundar os seus conhecimentos (droga, alcoolismo, sida, tabagismo e obesidade). Num momento posterior, entregou-se uma mala de primeiros-socorros a cada um dos grupos contendo todo o material necessário à realização da atividade[20] (um folheto informativo a cores incompleto – ver anexo 22) autocolantes (ver anexo 23); indicações do trabalho a efetuar (anexo 24); um marcador fluorescente e fotocópias da correção do trabalho – um folheto completo para cada elemento do grupo) e projetaram-se as instruções. Esta atividade estava dividida em três fases, sendo a autoavaliação de cada uma delas feita em grupo, pois os alunos tinham de colar o "smile" correspondente em cada círculo da ficha de instruções (ver anexo 24). A primeira fase do trabalho consistiu na montagem do folheto, ou seja, os alunos tiveram de colar cada um dos autocolantes (partes de texto ou imagens) no local adequado. Relativamente à segunda fase, esta consistiu na leitura (em silêncio e voz alta) do folheto, esclarecendo dúvidas de vocabulário com a ajuda do dicionário entregue a cada grupo. Finalmente, na terceira fase, os alunos tiveram que realizar uma ficha de compreensão/interpretação, incluída no próprio folheto informativo. Para terminar, os alunos resolveram um crucigrama que foi corrigido de forma interativa, pelo aluno com necessidades educativas especiais. Convém esclarecer que todos os exercícios, com axceção do crucigrama, foram corrigidos no quadro ou projetados em *PowerPoint*.

Balanço da execução: A atividade surtiu os efeitos pretendidos. Os alunos sentiram-se muito motivados e puderam entreajudar-se nas diferentes fases. Além disso, foi notória a responsabilidade no desempenho dos seus papéis e na autoavaliação do seu trabalho. A par do mencionado, a correção dos diferentes exercícios, presentes no folheto, permitiu verificar que os alunos tinham compreendido a informação e a sua compreensão em grupo ajudou os discentes com mais dificuldades, pois foi evidente o apoio prestado pelos alunos com menos dificuldades àqueles que revelavam mais problemas ao nível da compreensão escrita.

[20] Apresenta-se aqui a fotografia de um exemplo das caixas de primeiros socorros entregues aos grupos para uma leitura mais fácil da atividade em questão.

ATIVIDADE 7 – "Carteles de sensibilización"

Turma: 10º B, H e M – nível de continuação

Unidade didática: "Salud" – aula nº 2

Tipo de agrupamento: pares

Tempo: 10 minutos

Competências desenvolvidas: competências gerais

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (vocabulário relacionados com a saúde – doenças: obesidade e sida; vícios: tabagismo, alcoolismo e toxicodependência), sociolinguística (as normas para os turnos de fala) e gramatical (orações condicionais de segundo tipo – pretérito imperfeito do conjuntivo e condicional).

Competência comunicativa pragmática funcional: pedir e dar informações, negociar significados, dar opinião.

Competência comunicativa pragmática discursiva: capacidade de ordenar orações de maneira a produzir enunciados coerentes.

Destrezas trabalhadas: interação oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita.

Descrição da atividade: Esta atividade foi levada a cabo na segunda aula que compunha a unidade didática. Após a realização de atividades práticas para a abordagem do conteúdo gramatical (orações condicionais de 2º tipo) e de esclarecimentos sobre o conteúdo mencionado, propôs-se a realização da presente atividade em pares, com o objetivo de verificar se os alunos tinham compreendido a matéria trabalhada individualmente. Cada par teve de selecionar um mini cartaz (ver anexo 25) e, em conjunto, elaborar um *slogan* ou texto de sensibilização que foi, numa fase posterior, partilhado, oralmente, com o resto da turma e afixado na parede da sala de aula.

Balanço da execução: Os alunos aderiram com entusiasmo à realização da atividade. A mesma foi executada dentro do tempo previsto e corrigida em grande grupo. É de salientar que, no momento de leitura e afixação dos mini cartazes, se verificou que alguns alunos revelavam, ainda, dificuldades na correta utilização do pretérito imperfeito do conjuntivo, o que levou a uma revisão, resumida, deste modo verbal. Para tal, pediu-se a dois alunos voluntários, que tinham compreendido bem o conteúdo trabalhado, que explicassem, através de um esquema no quadro, a regra de formação do pretérito imperfeito do conjuntivo à restante turma. Esta estratégia permitiu a estes dois alunos encarnarem o papel de professores e aos restantes aprenderem a matéria por meio de explicações de colegas, tendo constituído um momento enriquecedor para todos.

ATIVIDADE 8 – "Elaboración y dramatización de un poema colectivo"

Turma: 10º B, H e M – nível de continuação

Unidade didática: "Salud" – aula nº 2

Tipo de agrupamento: grupos de 4/5 elementos

Tempo: 40 minutos

Competências desenvolvidas: competências gerais – Competência existencial (atitudes de tolerância/distanciamento face a atitudes que prejudicam gravemente a saúde

Competência comunicativa linguística léxica e semântica (vocabulário relacionados com a saúde – problemas relativos ao tabagismo), sociolinguística (as normas para os turnos de fala) e gramatical (orações condicionais de 2º tipo – condicional simples e pretérito imperfeito do conjuntivo).

Competência comunicativa pragmática funcional: pedir e dar informações, dar opinião, expressar acordo e desacordo, pedir ajuda.

Competência comunicativa pragmática discursiva: capacidade de ordenar orações e construir um texto coerente; conhecer as normas de organização de um texto poético).

Destrezas trabalhadas: interação oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita.

Descrição da atividade: Esta atividade constituiu a tarefa final da última unidade didática. No entanto, para que os alunos não tivessem dúvidas acerca do pretendido, e para evitar ruído, projetaram-se as instruções (ver anexo 26). Para a formação dos grupos pediu-se a cada aluno que escolhesse uma das cartas apresentadas pela professora (ver anexo 27). Os alunos que retirassem a carta com a mesma palavra formariam um grupo.

É importante mencionar que a elaboração das estrofes foi acompanhada por música de fundo suave, de maneira a inspirar os grupos, e a proporcionar aos alunos um momento de descontração e relaxamento, tal como a poesia exige[21]. Depois da elaboração de todas as estrofes, elegeu-se um elemento de cada grupo para copiar, para um documento do *word*, a sua estrofe. Num momento seguinte, os grupos tiveram que ensaiar a dramatização da sua estrofe e partilhá-la com os restantes, formando, desta maneira, um poema coletivo. Convém referir que o poema foi exposto na biblioteca da escola, no âmbito do dia mundial sem tabaco. Após a gravação da declamação e dramatização do poema, foi entregue a cada um dos alunos a gravação em *DVD* para poderem partilhar com familiares e amigos. Para comprovação, apresenta-se, abaixo, o produto final (poster com o poema e gravação em *DVD*).

Balanço da execução: Esta atividade foi realizada no final da unidade didática e representou um momento de grande envolvimento por parte dos alunos. Mais uma vez, a realização de um trabalho em grupo, nesta turma, permitiu aos alunos uma maior participação na língua meta, tornando-os mais dinâmicos e motivados para a

[21] Apresentam-se as páginas digitais das músicas utilizadas durante a elaboração do poema:
http://www.youtube.com/watch?v=RL8gNp8e26E
http://www.youtube.com/watch?v=-EQ6eHeBrhM
http://www.youtube.com/watch?v=aSmICXfNd6k

aprendizagem. Foi também importante ver o efeito causado pela utilização da música ambiente durante a elaboração do poema. Os alunos estavam mais concentrados e relaxados, ou seja, o ambiente permitiu a partilha de ideias e uma envolvência maior entre os membros de cada grupo, além de se encaixar com a mensagem transmitida pelo poema.

Contudo, deve ser referido que o momento menos positivo da atividade foi a dramatização do poema. Talvez pelo facto de os alunos estarem a ser gravados e de não haver tempo para uma reformulação, a dramatização ficou um pouco longe do esperado. Os alunos estavam envergonhados e não se sentiram muito à vontade durante a gravação, mostrando-se tímidos. Apesar disso, numa aula posterior, foi oferecido a cada aluno um *DVD* com o poema escrito na contracapa. Os alunos ficaram muito satisfeitos com a estratégia e pediram que outro tipo de trabalho como este fosse repetido. Tal atitude demonstra que os discentes apreciam o facto de ocuparem o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, sentindo-se valorizados e motivados para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

(Poema coletivo exposto na biblioteca no âmbito do dia mundial sem tabaco e *DVD* oferecido aso alunos com a gravação da dramatização)

3. Interpretação de dados das fichas de autoavaliação fornecidas aos alunos ao longo da prática pedagógica

Com o objetivo de averiguar os efeitos que os trabalhos de grupo iam produzindo nas duas turmas em que se realizou o estágio pedagógico, foram sendo preenchidas, ao longo do presente ano letivo, diferentes fichas de autoavaliação. Convém esclarecer que, apesar de se pretender recolher dados sobre o trabalho de grupo, as mesmas fichas também visaram uma autoavaliação da unidade didática trabalhada. No entanto, apenas serão analisadas as questões referentes aos trabalhos de grupo levados a cabo, uma vez que constituem informação relevante para o tema deste relatório.

Deste modo, no que diz respeito à ficha de autoavaliação da primeira unidade didática - "La rutina diária", dirigida à turma de 10º ano de nível de iniciação (ver anexo 4), foi levada a cabo uma análise mais pormenorizada das questões relativas ao trabalho de grupo (questões 7, 7.1 e 10). Assim, a proposta apresentada foi do agrado de todos os alunos e, a maioria considera ter apresentado ideias relevantes ao trabalho de grupo e respeitado as opiniões dos colegas. No entanto, alguns alunos mencionaram não ter sabido contextualizar o conteúdo gramatical. Relativamente à pergunta "¿te parece importante trabajar en grupo? ¿Por qué?" todos os alunos responderam que sim. As justificações foram variadas e, como tal, apresentam-se algumas opiniões: "em grupo ajudamo-nos uns aos outros"; "quando trabalhamos em grupo aprendemos com os nossos colegas mais inteligentes e as aulas são mais interessantes". No que concerne à questão número 10 desta ficha de autoavaliação "¿qué actividades me gustaría realizar en grupo?", a maioria dos alunos referiu que gostaria de realizar jogos relacionados com a matéria, textos escritos ou apresentação de trabalhos orais.

Relativamente à ficha de autoavaliação entregue na unidade didática, "el trabajo", à turma B, H e M de nível de continuação, é importante analisar tanto a ficha de autoavaliação relativa à atividade de compreensão auditiva em grupo (ver anexo 6), como a referente ao trabalho em pequenos grupos – *elaboración de una carta de presentación – la mejor carta del 10º curso* (ver anexo 12). Deste modo, no que se refere à atividade de compreensão auditiva em conjunto, todos os alunos mencionaram que gostaram de trabalhar em equipa, ajudando na resolução da ficha e respeitando as opiniões dos colegas de grupo. Além disso, a maioria referiu que esta estratégia os

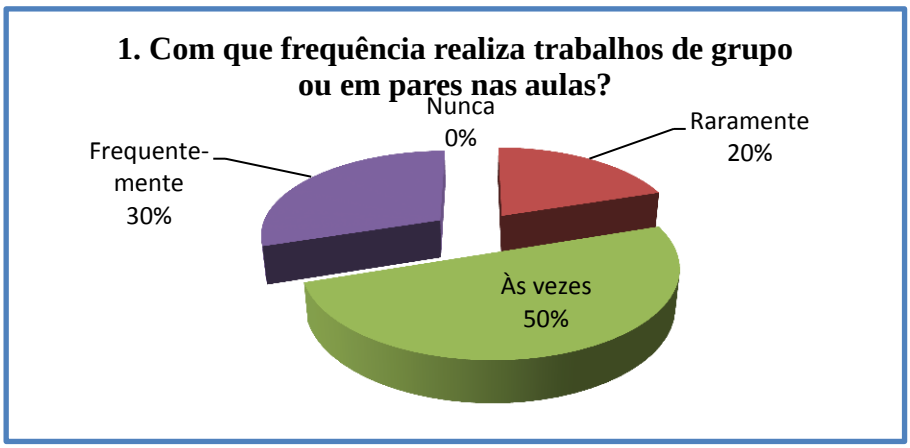
ajudou a compreender melhor a reportagem visionada. Quanto à questão, "¿me gustaría trabajar de nuevo con este grupo de compañeros", a maioria respondeu que sim. Apenas dois alunos mencionaram que não, apresentando as seguintes justificações: "não, porque há alguns elementos que não trabalham nada" ou "não, porque alguns membros pensam que são superiores a outros e não aceitam as nossas opiniões".

No que diz respeito à ficha de autoavaliação do trabalho de grupo – *elaboración de una carta de presentación – la mejor carta del 10º curso*, os alunos refletiram de forma individual sobre a sua prestação dentro do grupo e, em conjunto, sobre o trabalho cooperativo levado a cabo em grupo. Deste modo, todos os alunos referiram que se sentiram satisfeitos por terem trabalhado naquele grupo, contribuindo com as suas opiniões. Por outro lado, a maioria apontou que se esforçou por falar sempre em espanhol e considerou importante a redação deste tipo de texto, em grupo. Relativamente à maior vantagem de trabalhar em grupo, alguns alunos responderam que "es más fácil hacer el trabajo"; "comprendemos mejor la materia" ou "las clases son más interesantes, porque no estamos escuchando, constantemente, al profesor". Quanto à autoavaliação em grupo, todos os grupos referiram que os seus membros se entreajudaram, participaram e foram aceites as suas opiniões. Além disso, todos gostariam de voltar a trabalhar com os membros do seu grupo em atividades posteriores.

Finalmente, no que concerne à ficha de autoavaliação da última unidade didática (ver anexo 28), conclui-se, com a sua análise, que a maioria dos alunos é capaz de trabalhar de forma colaborativa dentro do seu grupo, considerando todos os discentes que foi muito importante trabalhar em grupo ao longo desta unidade. De maneira a comprovar algumas opiniões, apresentam-se em anexo (ver anexo 29) algumas respostas dadas às questões 3 ("¿Cuál ha sido la actividad más interesante? ¿Por qué?") e 4 ("¿Te ha parecido importante trabajar en equipo? Justifica tu opinión.").

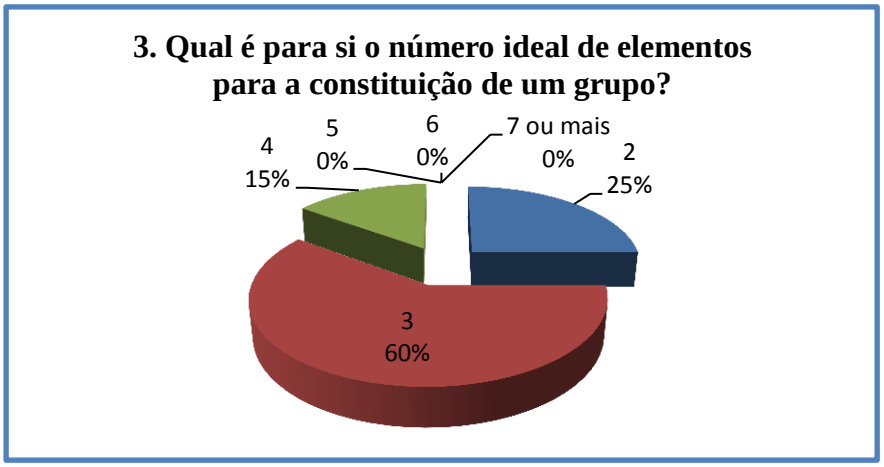
4. O trabalho de grupo na ótica dos professores de línguas estrangeiras

No sentido de averiguar qual a importância do trabalho de grupo para os professores de língua estrangeira da Escola Secundária de Santa Maria da Feira, foi elaborado um inquérito (ver anexo 30). O mesmo foi aplicado a um total de 20 professores de língua estrangeira (7 do grupo de inglês, 9 do grupo de espanhol e 4 do grupo de francês). Passam a analisar-se as oito questões que compõem o inquérito.



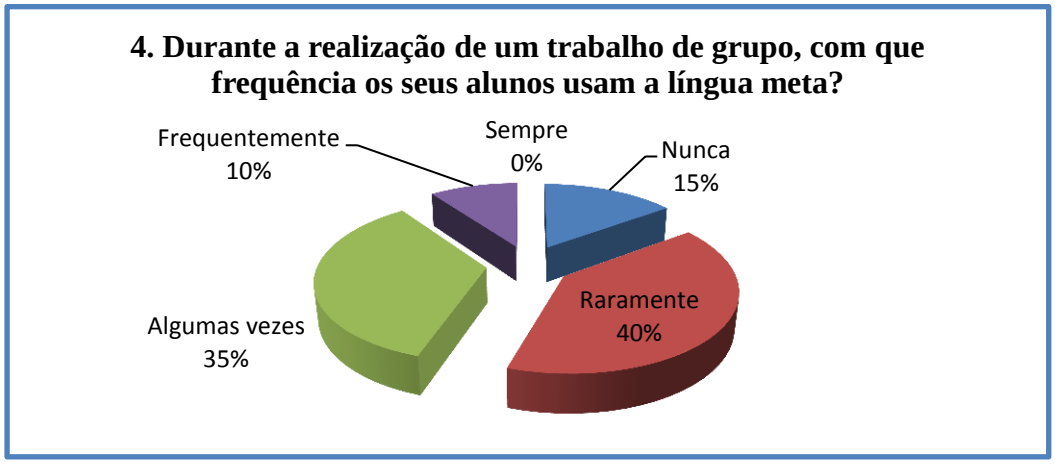
Como se pode verificar, no que diz respeito à frequência da realização de trabalhos de grupo ou em pares nas aulas de língua estrangeira, dos professores inquiridos, 0% respondeu que nunca os realizava, 20% respondeu raramente, 30% realiza trabalhos em grupo ou pares frequentemente e a maioria, ou seja, 50% realiza trabalhos de grupo às vezes.

No que concerne à questão referente à constituição dos grupos, 40% dos professores inquiridos respondeu que costuma constituir grupos homogéneos e 60% costuma constituir grupos heterogéneos.

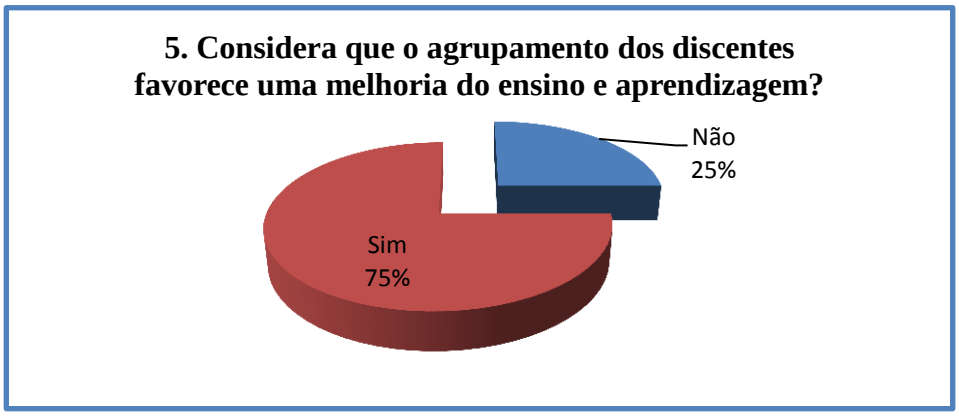


Quanto ao número ideal de elementos para a constituição de um grupo, 25% dos inquiridos respondeu que 2 elementos é o ideal, 60% respondeu 3, 15% 4 e 0%

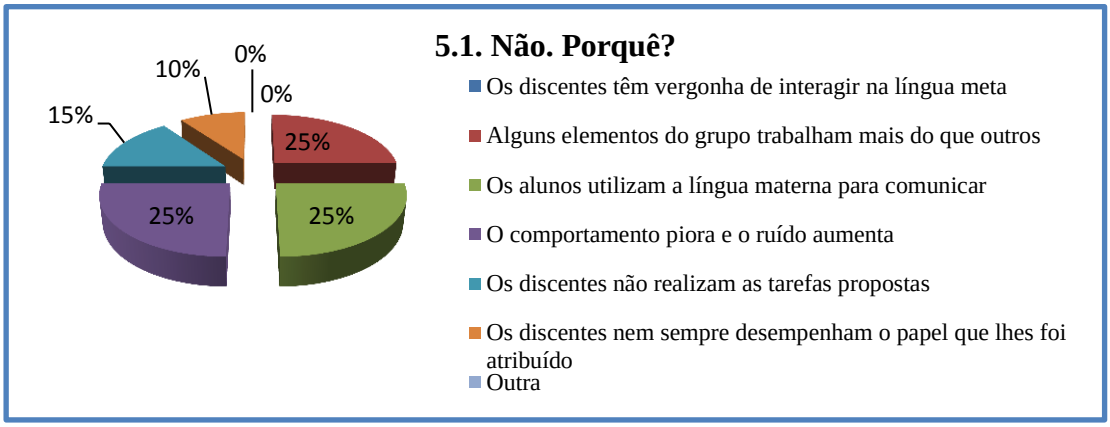
respondeu 5, 6, 7 ou mais. Como tal, pode-se concluir que a maioria dos professores de língua estrangeira aos quais se dirigiu o presente inquérito considera que o grupo ideal deve ser constituído por 3 elementos.



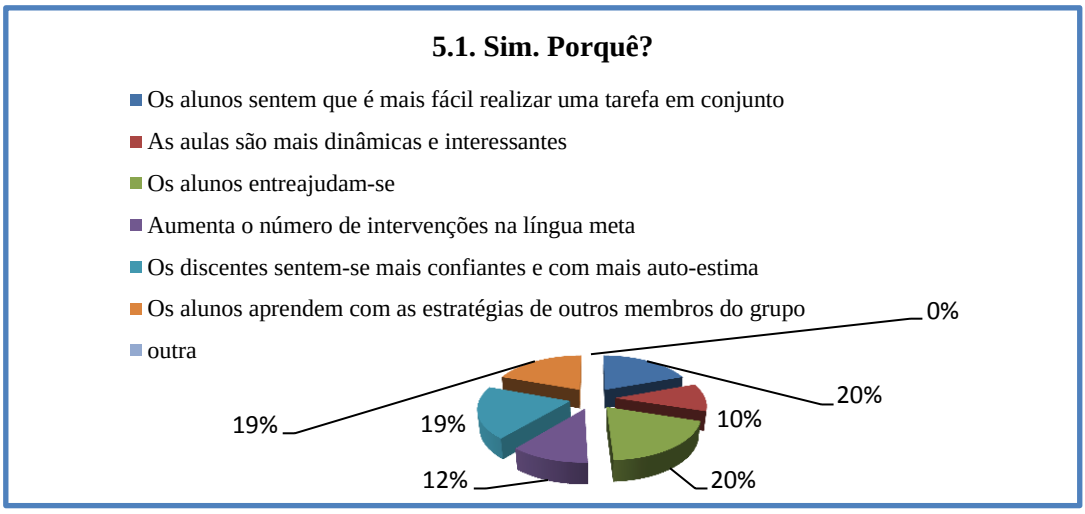
Relativamente à utilização da língua meta por parte dos alunos aquando da realização de um trabalho de grupo, 15% dos professores inquiridos respondeu que os seus alunos nunca usam a língua meta para comunicar entre eles, 15% respondeu raramente, 35% respondeu algumas vezes e 10% frequentemente. Como tal, pode-se concluir que, na sua maioria, os alunos raramente recorrem à língua meta para comunicar em grupo.



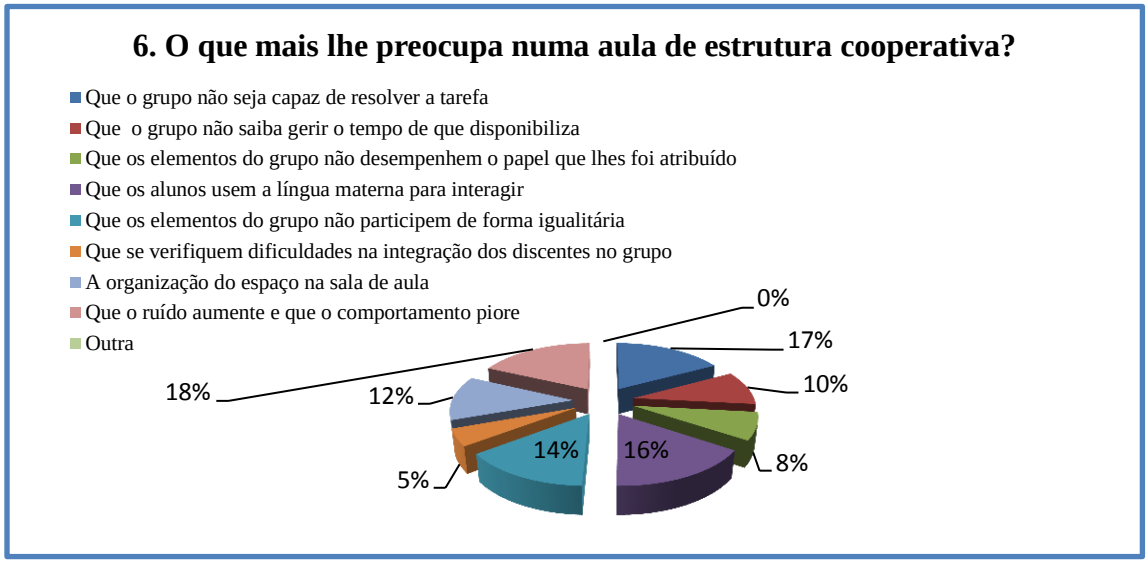
Analisando a questão 5 do presente inquérito sobre a melhoria do ensino e aprendizagem através do agrupamento dos discentes, a maioria, 75% dos professores, respondeu que sim frente a 25% que referiu que não.



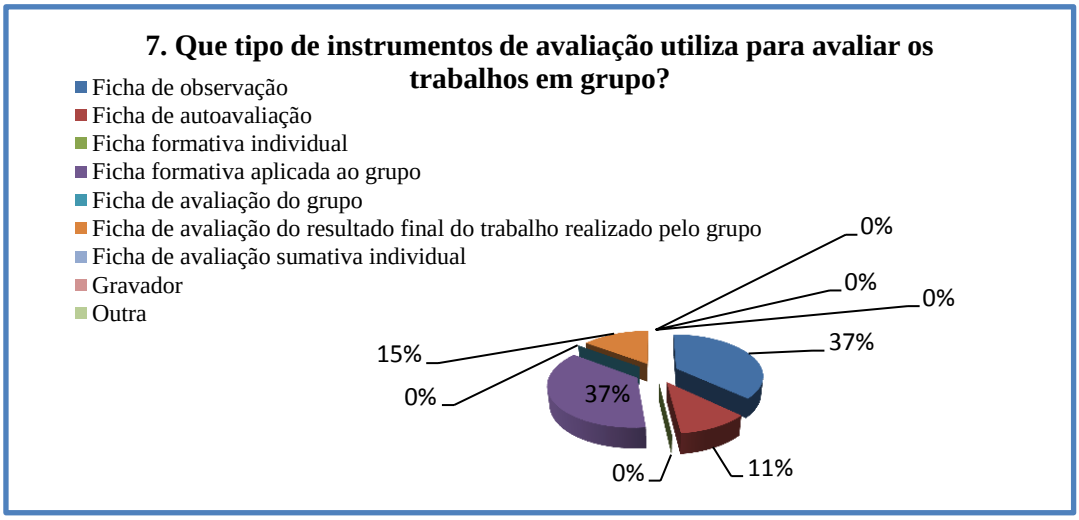
No que diz respeito aos professores que responderam na questão 5 que o trabalho de grupo não favorecia o ensino e aprendizagem, 25% dos inquiridos justificou a sua resposta mencionando que o comportamento piora e o ruído aumenta, os alunos utilizam a língua materna para comunicar, além de considerarem que alguns elementos do grupo trabalham mais do que outros. Por outro lado, 15% reconhece que os discentes não realizam as tarefas que lhes são propostas e 10% menciona que nem sempre os discentes desempenham o papel que lhes foi atribuído.



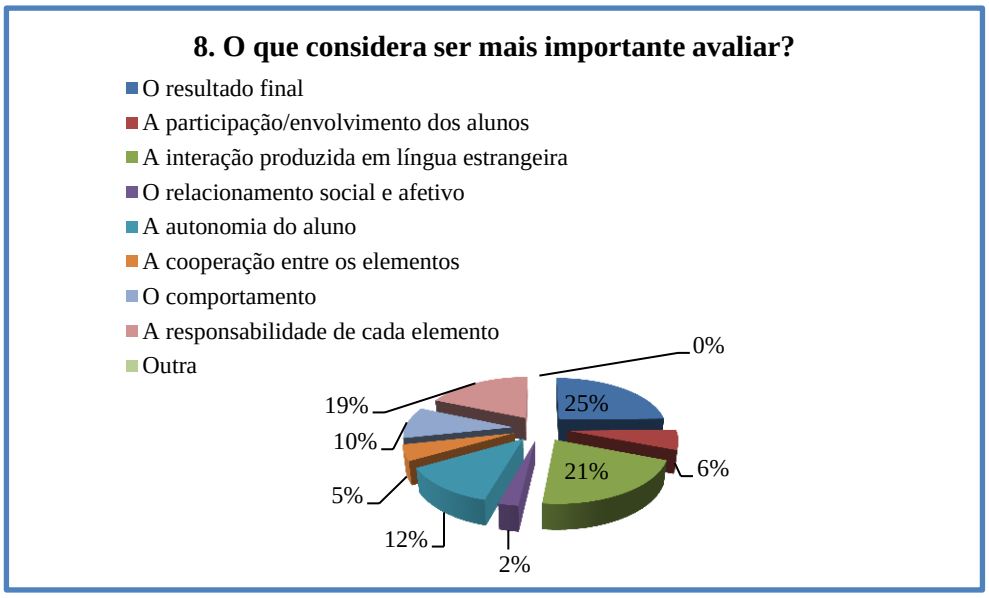
Relativamente aos docentes que responderam que o trabalho de grupo favorece uma melhoria do ensino e aprendizagem, 19% justifica a sua resposta mencionando que os alunos aprendem com as estratégias de outros membros do grupo e os discentes sentem-se mais confiantes e com mais autoestima. Já 20% refere que os alunos sentem que é mais fácil realizar uma tarefa em conjunto e podem entreajudar-se. 12% aponta que o número de intervenções na língua meta aumenta e para 10% destes docentes, as aulas são mais dinâmicas e interessantes.



No que concerne à questão número seis do presente inquérito, "o que mais lhe preocupa numa aula de estrutura cooperativa", os professores inquiridos tiveram de ordenar de maneira crescente as opções apresentadas. Assim, com 18%, em primeiro lugar surge a opção "que o ruído aumente e que o comportamento piore". Seguiu-se a resposta "que o grupo não seja capaz de resolver a tarefa" com 17%. Em terceiro lugar foi selecionada a opção "que os alunos usem a língua materna para comunicar", com 16%, seguida da resposta "que os elementos do grupo não participem de forma igualitária", com 14%. Posteriormente, em quinto lugar, com 12%, surge a opção "a organização do espaço na sala de aula", acompanhada da resposta "que o grupo não saiba gerir o tempo de que disponibiliza", com 10%. Já em sétimo lugar destaca-se a opção " que os elementos do grupo não desempenhem o papel atribuído", com 8% e em último lugar, com 5% "que se verifiquem dificuldades na integração dos discentes no grupo". Nenhum dos docentes inquiridos apontou outra preocupação.



No que diz respeito à questão sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes para avaliar os trabalhos de grupo, 37% mencionou que recorre a fichas de observação e a fichas formativas aplicadas ao grupo. 15% referiu que utiliza também fichas de avaliação do resultado final do trabalho realizado pelo grupo. E 11% recorre a fichas de autoavaliação. 0% recorre aos restantes instrumentos de avaliação apresentados, ou seja, a fichas formativas individuais, fichas de avaliação do grupo, ficha de avaliação sumativa individual, gravador ou outra.



Finalmente, no que se refere à última questão que compõe o presente inquérito, "o que considera ser mais importante avaliar", 25% mencionou "o resultado final", 21% "a interação produzida em língua estrangeira", com 19% "a responsabilidade de cada elemento", seguindo-se a opção "a autonomia do aluno", com 12%. Em quinto lugar, com 10%, foi selecionada a resposta "o comportamento", acompanhada pela opção "a participação/envolvimento dos alunos", com 6%. Em sétimo lugar aparece a opção "a cooperação entre os elementos" e em último lugar, com 2% "o relacionamento social e afetivo".

CONCLUSÃO

Tendo em consideração os desafios pessoais e profissionais que se evidenciaram numa fase anterior à concretização do presente estudo, é chegado o momento de efetuar um balanço relativamente ao caminho percorrido ao longo da prática pedagógica e da elaboração deste relatório. Com efeito, o tema - *O Trabalho de Grupo – impulsionador do ensino e aprendizagem em Espanhol Língua Estrangeira* -, apesar de parecer, à primeira vista, comum e conhecido pela classe docente, não deixa de se tornar complexo e exigente se se partir da ideia de que para se formar um grupo e para que este alcance os objetivos pretendidos, basta juntar um conjunto de alunos e pedir-lhes que realizem determinada tarefa.

De facto, a decisão da implementação de trabalhos de grupo dentro de uma sala de aula, neste caso, de espanhol como língua estrangeira, implica, não só um grau elevado de preparação e organização por parte do docente, como também o conhecimento de algumas dinâmicas de grupo e características do trabalho cooperativo, que sirvam de suporte à sua execução. Por outro lado, o recurso ao trabalho de grupo implica, ainda, que o professor reveja o seu papel, consciencializando-se da necessidade de focar o processo de ensino e aprendizagem no grupo de alunos com os quais trabalha, adotando uma postura de mediador e supervisor das aprendizagens.

No sentido de conduzir de forma acertada esta modesta investigação e elaborar as atividades descritas no segundo capítulo deste trabalho, foi feita uma recolha de informações bibliográficas criteriosa, que se revelou exigente, uma vez que os estudos desenvolvidos se centravam especificamente na aprendizagem cooperativa ou nas dinâmicas de grupo. Além do mencionado, foram também encontradas outras limitações, sobretudo relativamente ao tempo (dez aulas de noventa minutos) para a posta em prática deste estudo. Na realidade, os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, de acordo com os moldes apresentados, necessitando de treino, destacando-se, como tal, o facto de trabalharem a um ritmo relativamente lento, quando agrupados em equipas de quatro ou cinco elementos.

Apesar disso, convém referir que ao longo do presente ano letivo, os alunos que formavam as duas turmas se mostraram sensíveis e interessados pelos trabalhos de grupo, sendo notórios os seus frutos. No que concerne à turma B, H e M de nível de continuação, o trabalho de grupo permitiu uma maior união e conhecimento do grupo de

alunos, provenientes de diferentes turmas, desencadeou uma maior participação em espanhol língua estrangeira, quebrando a apatia notória no início da prática pedagógica e favoreceu a melhoria das suas aprendizagens[22]. Além disso, os alunos, pouco habituados a comunicar na língua meta, compreenderam a sua utilidade e aderiram com entusiasmo e motivação a todas as atividades propostas, ajudando-se mutuamente.

No que diz respeito à turma C de nível iniciação, com o trabalho de grupo, os alunos tornaram-se mais organizados nas suas intervenções, diminuindo o ruído na sala de aula, pois estavam demasiado ocupados e concentrados na concretização das tarefas. Além disso, entreajudaram-se e comprovaram a importância de comunicar em espanhol num nível inicial. Por outro lado, de acordo com os trabalhos realizados, as observações diretas da professora e apresentações orais, foram notórios os efeitos positivos operados pela realização de trabalhos em grupo, concluindo-se que os mesmos impulsionaram a melhoria da aprendizagem dos discentes. As atividades desenvolvidas foram de facto muito proveitosas, embora se verifique que há sempre uma pequena percentagem de alunos que não desenvolve as competências previstas, seja por falta de hábitos e métodos de estudo, seja por interesses adversos à escola.

Refletindo sobre o estudo desenvolvido, pode afirmar-se que através da organização de trabalhos de grupo e do recurso aos diferentes tipos de agrupamento, o professor privilegia um ensino centrado no aluno, permitindo um maior grau de envolvimento na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo a sua autonomia e contribuindo para uma melhoria das suas aprendizagens. Esta constatação vai ao encontro das opiniões dos alunos que mencionaram, nas diferentes fichas de autoavaliação das unidades didáticas, que apreciam o trabalho de grupo, uma vez que lhes permite aprender com os outros; é mais fácil realizar as tarefas e torna-se enriquecedor partilhar a opinião dos outros, para além de aprenderem melhor. Também os professores de línguas estrangeiras da Escola Secundária de Santa Maria da Feira aos quais se dirigiu o inquérito aplicado neste trabalho partilham a mesma opinião, referindo que o agrupamento dos discentes favorece a melhoria do ensino e aprendizagem, apesar de não realizarem, na sua maioria, trabalhos de grupo com frequência.

[22] Conclusões tiradas através das observações diretas da professora, das fichas formativas corrigidas pela professora, da análise dos produtos finais, da informação retirada das fichas de autoavaliação entregues aos alunos e da pertinência das suas intervenções.

De facto, a produção deste relatório surge numa altura em que Portugal apresenta uma situação difícil e instável, tanto a nível político, como económico e social, fatores que se refletem, consequentemente, na qualidade da educação ministrada nas escolas. Na realidade, não se conhece a solução para estes problemas, sabe-se apenas que, em parte, está nas mãos dos professores a restruturação dos conceitos de ensino e aprendizagem. Como tal, é imperativo que revejam as suas práticas e se empenhem na construção de um ensino e aprendizagem mais estimulantes e agradáveis, além da importância do investimento na sua formação, adaptando-se a novos recursos e às necessidades dos alunos.

Cabe ainda salientar os contributos deste trabalho para o enriquecimento e amadurecimento pessoal e profissional, uma vez que, através da implementação dos trabalhos em grupo pude melhorar a minha prática docente, desenvolvendo um ensino centrado no aluno. Além disso, foi possível comprovar que o esforço e a dedicação do professor são ingredientes essenciais para a construção do saber e aprendi que devemos ser persistentes e acreditar nos nossos alunos. Nesta linha de ideias, espera-se, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta relatório possa também ajudar os professores que evitam a realização de trabalhos de grupo nas suas aulas e contribua para que se tracem novos caminhos e abordagens da estreita relação entre o trabalho de grupo e a melhoria do ensino e aprendizagem em espanhol como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREU-ANDRÈS, M. & GARCÍA-CASAS, M. (2007). "La autoevaluación del trabajo en grupo en la clase de lengua extranjera: Investigación de Campo". In: PASTOR, S. & ROCA, S. (Coord.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).* Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones. 143-149. Disponível em http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187913. (Consultado a 28-03-2013).

AUBRY, J. & SAINT-ARNAUD, Y. (1972). *Dinámica de grupos-iniciación a su espíritu y a algunas de sus técnicas.* Traduzido para a coleção "Desarrollo Social" por Luis Pérez Martínez. 5ª Edição. Madrid: La Editorial Católica.

AMO, I. (2007). *Las dinámicas para grupos en las clases de ELE.* Memoria de maestría en "Formación de profesores de español lengua extranjera". León: Universidad de León.

BARRINGTON, K. & ROGERS, I. (1981). *O Trabalho de grupo nas Escolas Secundárias.* Tradução de Maria Teresa Lacerda Nobre. Lisboa: Livros Horizonte.

CABALLERO DE RODAS, B. (2001). "Las destrezas de la comunicación oral". In: NUSSBAUM, L. *et al*. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

CASSANY, D. & COMAS (2004). "La expresión escrita". In: SÁNCHEZ. L. & SANTOS, G. (Dirs.). *Vademecum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

CONQUET, A. (1966). *Comment travailler en groupe*. Paris: Editions du Centurion.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

CRUZ, M. (1998). "Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?". In: *ASELE. Actas IX*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf (Consultado a 15-05-2013).

DARLING-HAMMOND, L. *et al*. (2003). "Session 7 Learning from others: Learning in a social context". In: Annemberg/CPB Course Guide. *The learning classroom: Theory into Practice*. Stanford University: School of Education. 125-139. Disponível em http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/07_learn_context.pdf. (Consultado a 15-05-2013).

Dicionário do Português Contemporâneo. Disponível em www.priberan.pt.

DUPONT, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Tradução de Emile Planchard. Coimbra: Coimbra editora.

EITINGTON, J. (1990). *Savoir travailler en groupe. Exercices et documents*. Tradução de Tira Caloginou. Paris : Les editions d'organization.

ESTAIRE, S. (1999). "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". In: ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen. 53-72.

EYEANG, E. (2010). "La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica". In: *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Nº 16. Disponível em http://campus.usual.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7444/8484. (Consultado a 28-05-2013).

FERNÁNDEZ, A. (2003). *Nuevas Metodologías Docentes.* Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia. Disponível em http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/nuevas%20metodologias%20docentes%20Amparo.pdf. (Consultado a 28-05-2013).

FERNÁNDEZ, S. (2001a). *Programa de Espanhol nível de Iniciação 10º ano*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

FERNÁNDEZ, S. (2001b). *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid: Editorial Edinumen. 13-38.

FERNÁNDEZ, S. (2002). *Programa de Espanhol nível de Continuação 10º ano*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

FERNÁNDEZ, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje". In: SÁNCHEZ, L. & SANTOS, G. (Dirs.). *Vademecum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

GARCÍA, M. (2001). "Aprendizaje Cooperativo". In: *Educainnova magazine*. Nº 12. 48-58. Disponível em http://wwweducainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/REVISTA_ENERO2011.PDF. (Consultado a 28-03-2013).

GIOVANNINI, A. *et al*. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

GOIKOETXEA, E. & PASCUAL, G. (2002). "Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia". In: *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Educación XX1*. Nº 5. pp. 227-247. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponível em http://www.redalyc.org/pdf/706/70600512.pdf. (Consultado a 15-03-2013).

GONZÁLEZ, N. *et al*. (2004). *Dinámica de grupos – técnicas y tácticas*. México: Editorial Pax México. Disponível em http://books.google.pt/books?id=VG7s0luKjkQC&pg=PA63&lpg=PA63&dq=din%C3%A1mica+de+grupos+t%C3%A9cnicas+y+t%C3%A1cticas&source=bl&ots=_CzoFZjU9z&sig=eygk2CMWBZvEr3FhzehhuOlm_GM&hl=pt-PT&sa=X&ei=v6KvUcfYD6aK7Aa9mIGoDQ&redir_esc=y. (Consultado a 15-03-2013).

GOURGAND, P. (1971). *As técnicas de trabalho de grupo*. Lisboa: Moraes Editores.

INSTITUTO CEVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes – niveles de referencia para el español*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

JIMÉNEZ, G. (2006). "Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa". In: *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.

38. Nº 5. Disponível em http://www.rieoei.org/deloslectores/1221Jimenez.pdf. (Consultado a 15-03-2013).

JOHNSON, D. & JOHNSON, F. (1997). *Joining together, Group theory and group skills*. Boston: Ally and Bacon. Disponível em http://www.gobookee.net/joining-together-group-theory-and-group-skills/. (Consultado a 15-03-2013).

JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1998). *Cooperative Learning – Two heads learn better than one.* Context Institute. Disponível em http://www.context.org/iclib/ic18/johnson/. (Consultado a 15-03-2013).

JOHNSON, D. JOHNSON, R. & HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós. Disponível em http://www.sallep.net/cooperativo/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf. (Consultado a 28-03-2013).

JOHNSON, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Longman.

LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas, Introducción al enfoque comunicativo.* Madrid: Cambridge University Press.

LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria.* Bilbao: Servicio editorial Universidad del País Vasco.

MACDONOUGH, J. & SHAW, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell. Disponível em http://www.gfxturko.net/ebooks/24041-materials-and-methods-in-elt-a-teachers-guide-applied-language-studies.html. (Consultado a 28-03-2013).

MAISONNEUVE, J. (1968). *La dinámica de los grupos*. Psicología contemporánea. Paris: Ediciones nueva visión.

MARTÍN, E. (1999). "Libros de texto y tareas". In: ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen. 25-52.

MARTÍN, E. (2010). "La enseñanza del español como lengua segunda y extranjera – Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza". In: *Congresos*

internacionales de la lengua española. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Disponível em http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm. (Consultado a 28-03-2013).

MILES, M. (1959). *Learning to work in groups. A program guide for educational leaders*. New York: Columbia University.

PARDO, J. (2007-2008). *La autoevaluación y coevaluación en la enseñanza centrada en la práctica reflexiva.* Didáctica de la Lengua y la Literatura. Programa de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f. (Consultado a 28-03-2013).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de Términos Clave de la Lengua Española.* 22ª edição. Disponível em www.rae.es.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RUÉ, J. (2003). "La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad".13-17. In: BARNETT, L. *Motivación, Tratamiento de la Diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Laboratorio Educativo.

SJOLUND, A. (1982). *Dinâmica de grupo- curso para professores: manual do animador*. Ministério da Educação e Ciência Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa: Comissão Instaladora de um curso para formação de formadores.

UNESCO (1984). *As técnicas de grupo na formação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

VANOYE, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Tradução de Angelina Vasques Martins. Coimbra: Livraria Almeida.

VARGAS, J. (1998). "Trabajo en equipo, una propuesta para los procesos de enseñanza-aprendizaje". In: *IV Congreso RIBIE*. Brasilia. Disponível em

http://www.academia.edu/408662/TRABAJO_EN_EQUIPO_UNA_PROPUESTA_PARA_LOS_PROCESOS_DE_ENSENANZA-APRENDIZAJE (Consultado a 28-03-2013).

ZANÓN, J. (1999). "La enseñanza del español mediante tareas". In: ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid: Editorial Edinumen.13-24.

ZÁRATE, H. *et al.* (2004). *El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo*. Universidad del Nordeste. Comunicaciones científicas y tecnológicas. Disponível em http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/1-Sociales/S-039.pdf (Consultado a 20-03-2013).

ANEXOS

ANEXO 1

APRENDE A DECIR LA HORA

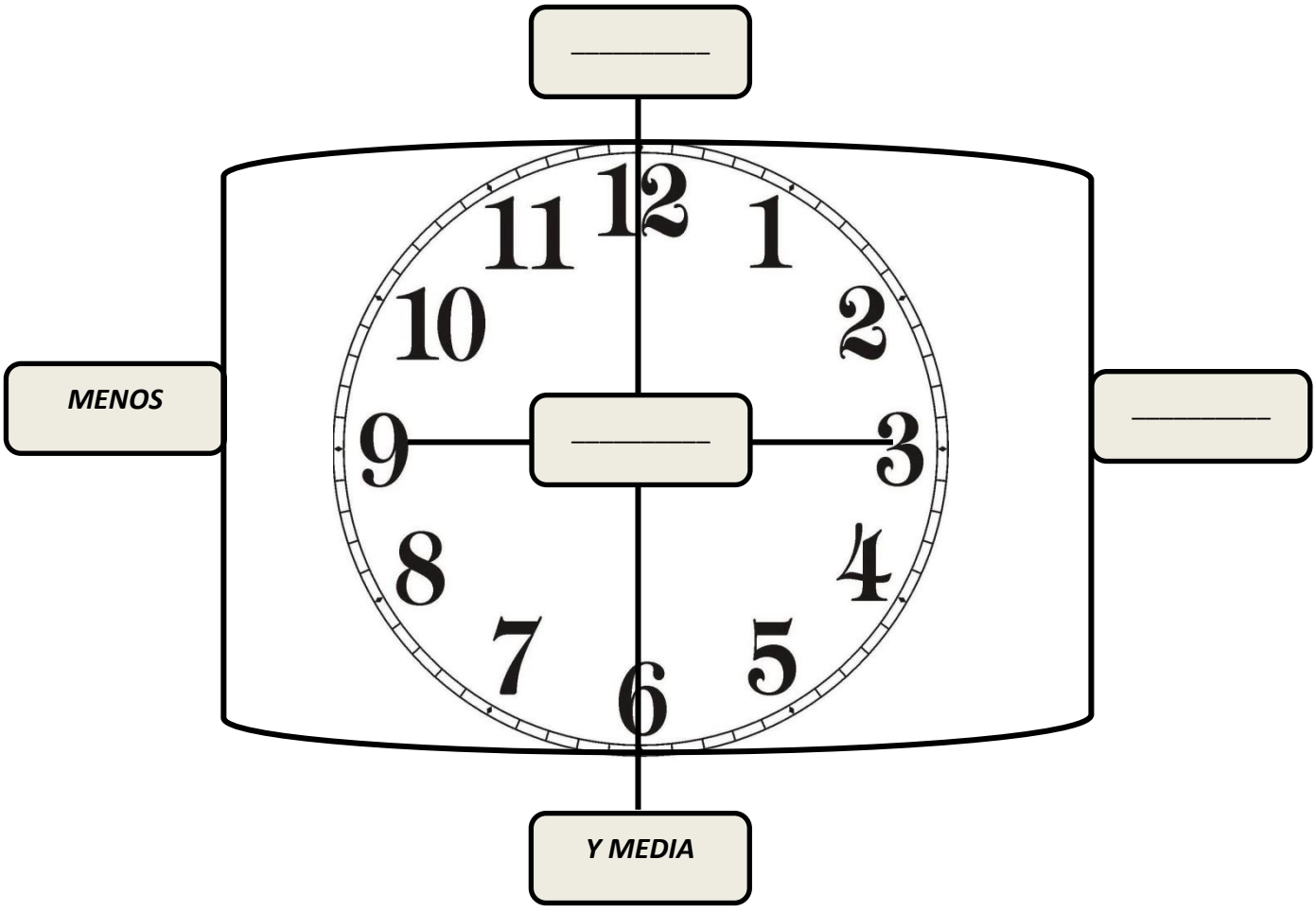
1. ¿Cómo se pregunta por la hora en español? Elige la opción correcta.

a) ¿Qué horas son?

b) ¿Son qué horas?

c) ¿Qué hora es?

2. Teniendo en cuenta lo mencionado a lo largo del video, infiere la regla de uso para decir la hora. Completa el esquema presentado.

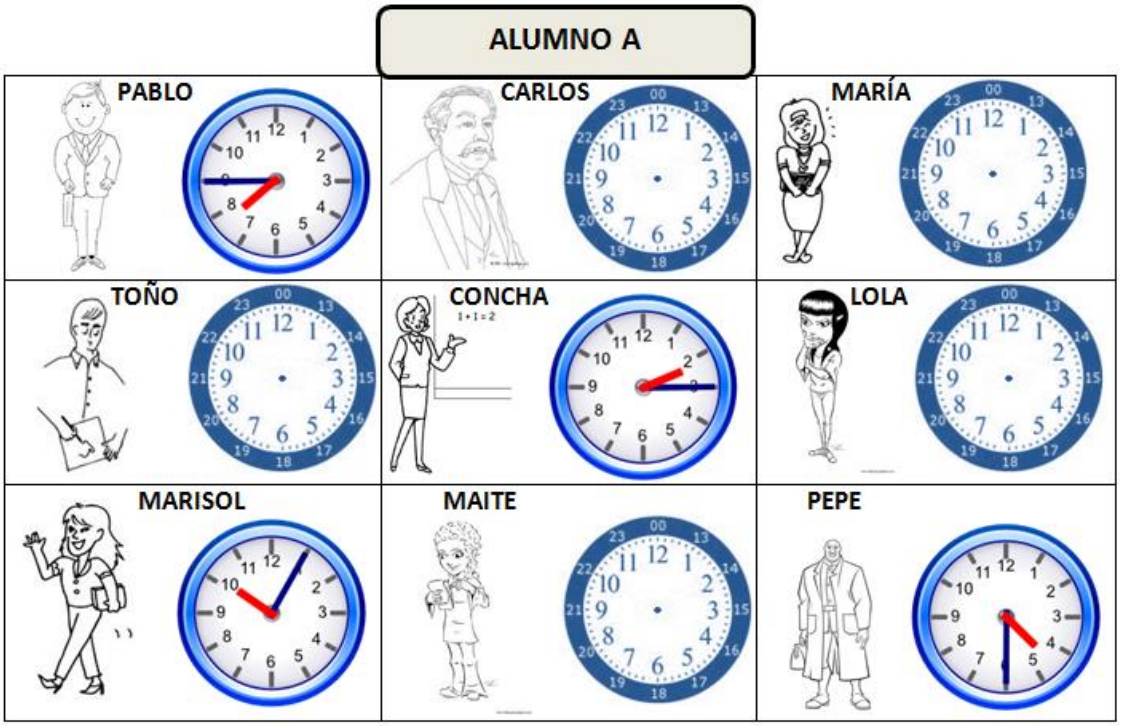


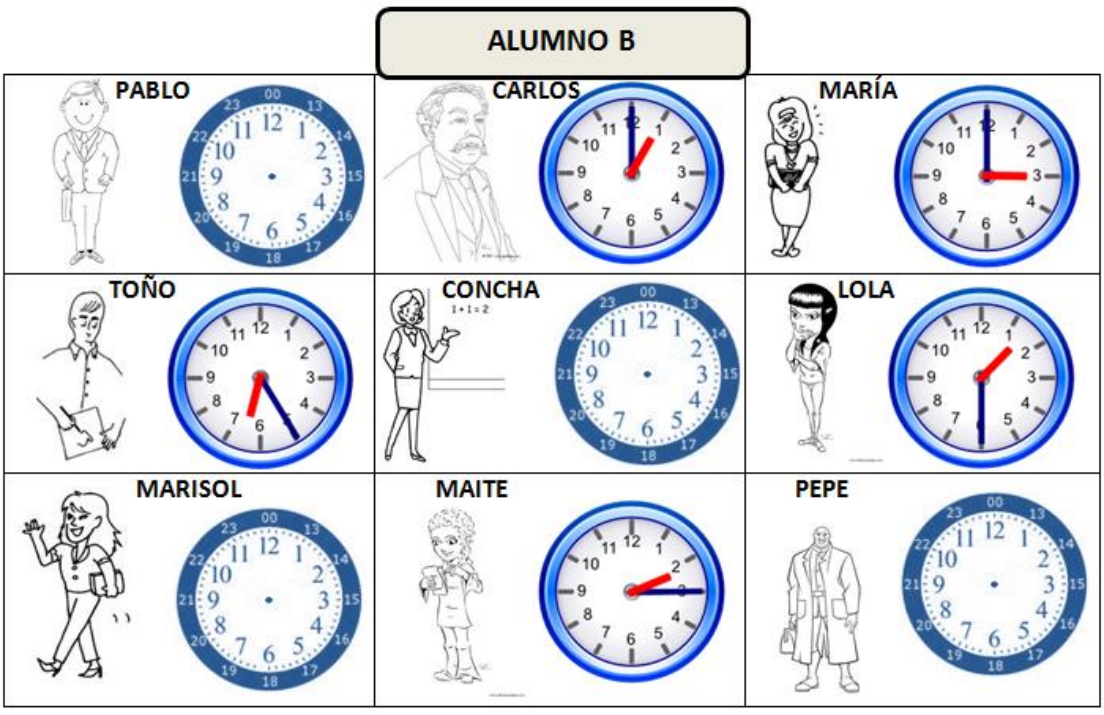
3. Para decir la hora seguimos esta regla. Complétala.

Verbo _____ + artículo determinado + _____ + minutos

ANEXO 2

ANEXO 3


ALUMNO A
PABLO
CARLOS
MARÍA
TOÑO
CONCHA
LOLA
MARISOL
MAITE
PEPE


ALUMNO B
PABLO
CARLOS
MARÍA
TOÑO
CONCHA
LOLA
MARISOL
MAITE
PEPE

ANEXO 4

Autoevaluación – La Rutina diaria

1. **¿Me ha interesado el tema?**

Sí ☐

No ☐

2. **¿Qué he aprendido de nuevo?** _____

3. **¿Qué ya sabía?** _____

4. **¿Qué actividad me ha gustado más?** _____

5. **¿Cuál ha sido la actividad en la que he tenido más dificultades?**_____

_____ **¿Por qué?** _____

6. **Con relación a mi participación en la clase:**

He participado de manera suficiente; ☐

He participado sin dificultades; ☐

He participado con dificultades; ☐

No he participado ☐ ¿Por qué?_____

7. **Relativamente al trabajo de grupo (elaboración de la rutina diaria de famosos):**

	Sí	**No**
¿Me ha interesado la propuesta?		
¿He presentado ideas relevantes?		
¿He ayudado en la construcción de frases?		
¿He sido capaz de contextualizar el contenido gramatical?		
¿He respetado las opiniones de mis compañeros?		

8. **¿Las actividades de expresión e interacción oral, han sido útiles para practicar la pronunciación?**

Sí ☐ No ☐

9. **¿Qué actividades han sido importantes para aprender/mejorar mi pronunciación en español?**

a) Lectura expresiva del texto – *Así son mis días*; ☐

b) Ejercicios de comprensión auditiva; ☐

c) El ejercicio – *escucha y repite*; ☐

d) La presentación de la rutina diaria de famosos. ☐

10. Otras actividades que me gustaría realizar en grupo.

_____

11. ¿Cómo evalúo mi trabajo a lo largo de la Unidad Didáctica:

Insuficiente_____ Suficiente_____ Bueno_____

ANEXO 5

JUNTOS COMPRENDEMOS MEJOR
La dificultad de buscar empleo en tiempos de crisis

Antes de empezar, leed atentamente las preguntas que siguen.

Dedicad ahora vuestra atención al video sobre *la dificultad de buscar empleo en tiempos de crisis* y luego contestad a las preguntas. Vais a visionar el reportaje **dos veces**.

1. Completad las frases con la información adecuada.

a) Antonio Valverde se ha propuesto buscar trabajo por todo Madrid _____

_____

b) Comienza su búsqueda en la Plaza Elíptica donde _____

_____

c) Tampoco hay trabajo _____

_____

d) Para ver si tiene más suerte en la búsqueda, Antonio _____

_____

e) En estos tres meses de verano hay muchas ofertas de empleo en _____

_____

f) Para buscar empleo se recomienda _____

_____

g) La calle tiene cada vez más cartones pero _____

_____

2. Contestad a las preguntas de acuerdo con lo escuchado.

2.1. Indicad un adjetivo que caracterice a estos parados. _____

2.2. Enumerad algunos de los trabajos que estas personas ya han probado para sobrevivir. _____

_____

2.3. ¿Cuántas ofertas de empleo se han encontrado en toda la calle de Bravo Murillo?

_____

3. ¿Qué significa <u>Economía sumergida</u>? Elegid una de las opciones.

____ Conjunto de actividades económicas irregulares.

____ Conjunto de actividades económicas legales.

____ Conjunto de actividades económicas con contrato.

ANEXO 6

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

"Juntos comprendemos mejor"

	Sí	**No**
¿Me ha gustado trabajar en equipo?		
¿He ayudado en el relleno de la ficha de comprensión auditiva?		
¿He respetado las opiniones de mis compañeros?		
¿Me gustaría trabajar de nuevo con este grupo de compañeros?*		
¿La realización de esta actividad en grupo me ha ayudado a comprender mejor el reportaje visionado?		
¿Me gustaría hacer la comprensión auditiva de otros textos orales en grupo?		

*¿Por qué? _____

_____

Indica el aspecto más positivo de la realización de esta actividad en grupo.

_____

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

"Juntos comprendemos mejor"

	Sí	**No**
¿Me ha gustado trabajar en equipo?		
¿He ayudado en el relleno de la ficha de comprensión auditiva?		
¿He respetado las opiniones de mis compañeros?		
¿Me gustaría trabajar de nuevo con este grupo de compañeros?*		
¿La realización de esta actividad en grupo me ha ayudado a comprender mejor el reportaje visionado?		
¿Me gustaría hacer la comprensión auditiva de otros textos orales en grupo?		

*¿Por qué? _____

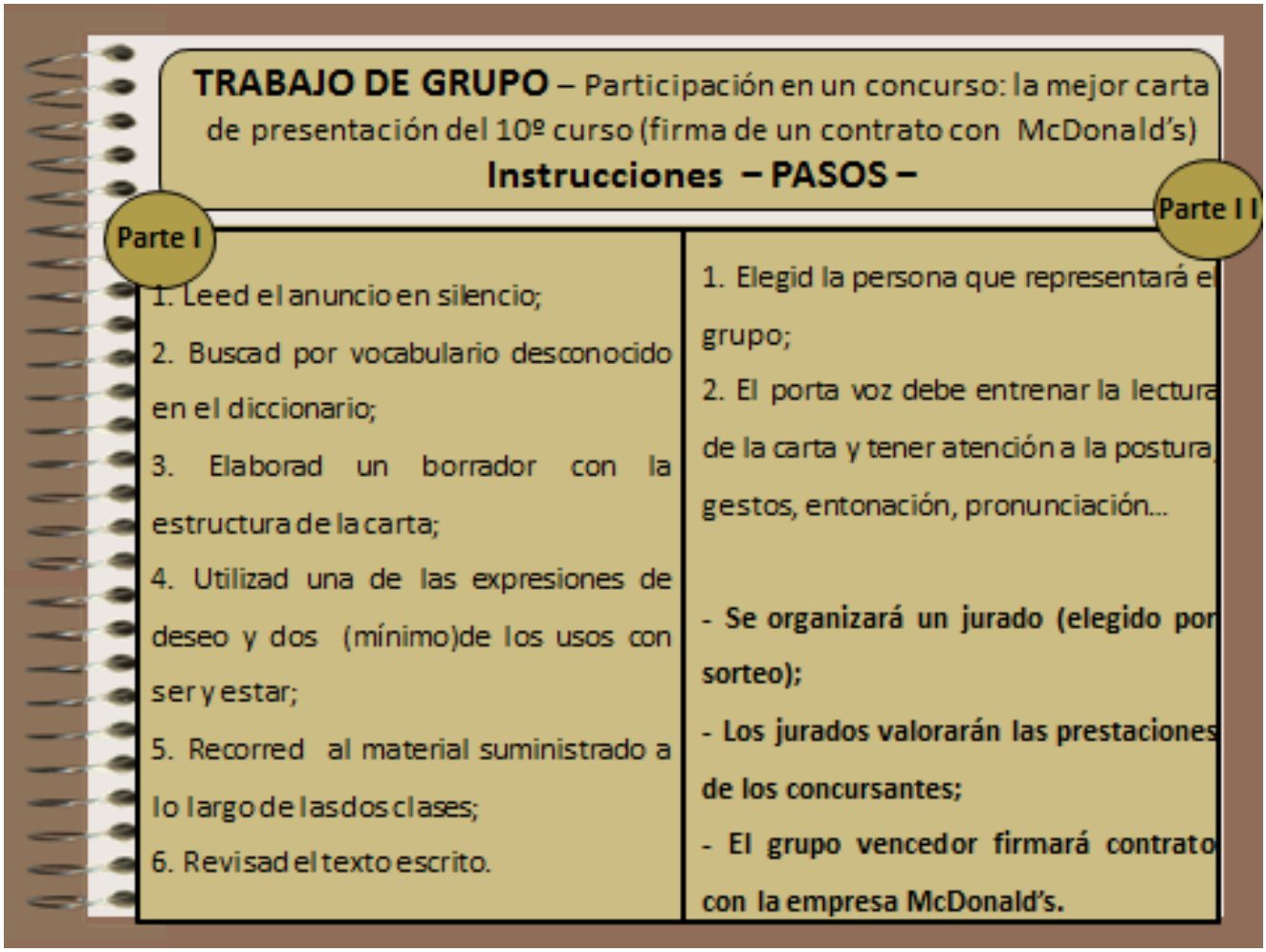
_____

Indica el aspecto más positivo de la realización de esta actividad en grupo.

_____

ANEXO 7

TRABAJO DE GRUPO – concurso de la mejor carta de presentación



Elaboración propia

ANEXO 8

Diogo dos Santos Faria Fernandes
Rua da Relva, nº 17
4520 - 920 Stª. Maria da Feira
Portugal

McDonald's Sistema España
Valdemoro, Madrid
España

Santa Maria da Feira, 4 de Março de 2013

Estimados Senores,

Me hango en contacto con ustedes para solicitar el puesto de trabajo en su empresa, anunciado en "Trabajar España".

Soy un joven de 18 años, portugués y (yo) tengo la enseñanza secundaria obligatória concluida.

Hablo español, inglés y francés con mucha fluidez.

Soy trabajador, sociable, dinámico, responsable y me adapto con facilidad a qualquier situación.

Soy disponible para trabajar los fines de semana y días festivos, como es el solicitado.

Por todo esto, me siento capaz de cumplir este trabajo. Lo ideal sería concertar una entrevista personal con el fin de aprofundar y aclarar todos cordialmente,

Un saludo

Diogo Faria.

ANEXO 9

FICHA DE COEVALUACIÓN (GRUPO 1)

CRITERIOS DE SELECCIÓN		Puntos
A **A NIVEL TEXTUAL**	Vocabulario pobre e insuficiente. Frases mal articuladas y cortas.	**1**
	Vocabulario simple y suficiente. Frases simples, pero poco articuladas.	**2**
	Vocabulario rico y variado. Frases complejas, variadas y bien articuladas.	**3**
B **A NIVEL DE LA PRONUNCIACIÓN**	Pronunciación y entonación poco claras y poco naturales.	**1**
	Pronunciación y entonación claras y naturales, pero con algunas hesitaciones de articulación y dicción.	**2**
	Pronunciación y entonación claras y naturales, sin hesitaciones.	**3**
C **FLUENCIA**	Demasiado rápido o demasiado lento.	**1**
	Un poco rápido o un poco lento.	**2**
	Ritmo adecuado.	**3**
D **DESARROLLO TEMÁTICO**	Información limitada e incompleta. Discurso repetitivo.	**1**
	Información pertinente y progresión/estructuración coherente, pero con omisiones.	**2**
	Discurso coherente, bien estructurado y completo.	**3**
E **POSTURA**	Nerviosismo / inexpresividad / Sin mirar al auditorio.	**1**
	Algún nerviosismo / Poca expresividad / poco contacto visual y poco seguro.	**2**
	Postura natural y abierta, expresiva y adecuada. Contacto visual con los presentes.	**3**

EVALUACIÓN:

- **15 pontos-** Muy Bien.
- **De 11 a 14 pontos-** Hay que mejorar.
- **De 7 a 10 pontos-** Hay incorrecciones.
- **De 4 a 6 pontos-** Muchas dificultades. Hay que trabajar más.

Elaboración propia

ANEXO 10

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

McDonald's

CONTRATO DE TRABAJO DE DURACIÓN DETERMINADA

CÓDIGO DE CONTRATO

- ☐ TIEMPO COMPLETO
  - ☐ Obra o servicio Determinado — 4 0 1
  - ☐ Eventual por circunstancias de la producción — 4 0 2
  - ☐ Interinidad — 4 1 0
- ☐ TIEMPO PARCIAL
  - ☐ Obra o servicio Determinado — 5 0 1
  - ☐ Eventual por circunstancias de la producción — 5 0 2
  - ☐ Interinidad — 5 1 0
  - ☐ Situación de jubilación parcial — 5 4 0

DATOS DE LA EMPRESA

CIF/NIF/NIE	
A0000000001	

D./DÑA.	NIF./NIE	EN CONCEPTO(1)
ALMUDENA SALGADO ROMERO	44444444A	GERENTE

NOMBRE O RAZÓN SOCIAL DE LA EMPRESA	DOMICILIO SOCIAL
CONSTRUCCIONES Y PROMOCIONES MURILLO	LOS ALAMOS 20 A

PAIS		MUNICIPIO		CODIGO POSTAL
ESPAÑA	7 2 4	ALAVA		0 1 0 1 3

DATOS DE LA CUENTA DE COTIZACIÓN

RÉGIMEN	COD.PROV.	NUMERO	DIG.CONTR.	ACTIVIDAD ECONÓMICA	
0 1 1 1	0 1	0000000	0 2	CONSTRUCCION	

DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO

PAIS		MUNICIPIO	
ESPAÑA	7 2 4	ALAVA	

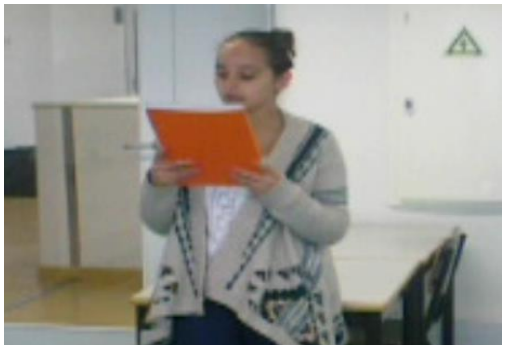
FIRMA:

Adaptado de http://www.google.pt/search?hl

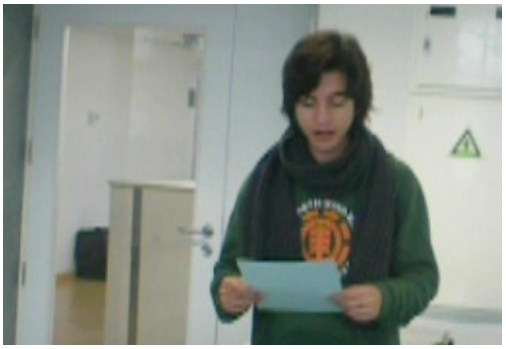
ANEXO 11

Júri constituído por um elemento de cada grupo

Representante do grupo 1 (Cristiana)



Representante do grupo 2 (Diana)

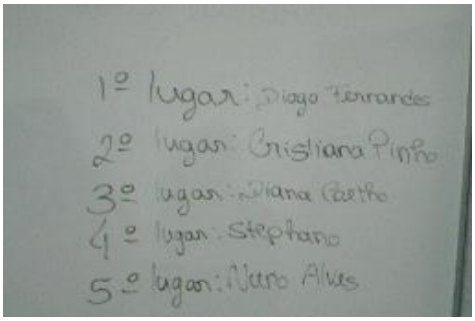


Representante do grupo 3 (Diogo)

Representante do grupo 4 (Nuno)

Representante do grupo 5 (Estéfano)

Deliberação do vencedor por parte do júri



Classificação dos candidatos

Cumprimentos do vencedor aos membros do júri.

Assinatura do contrato com a empresa *McDonald's*.

ANEXO 12

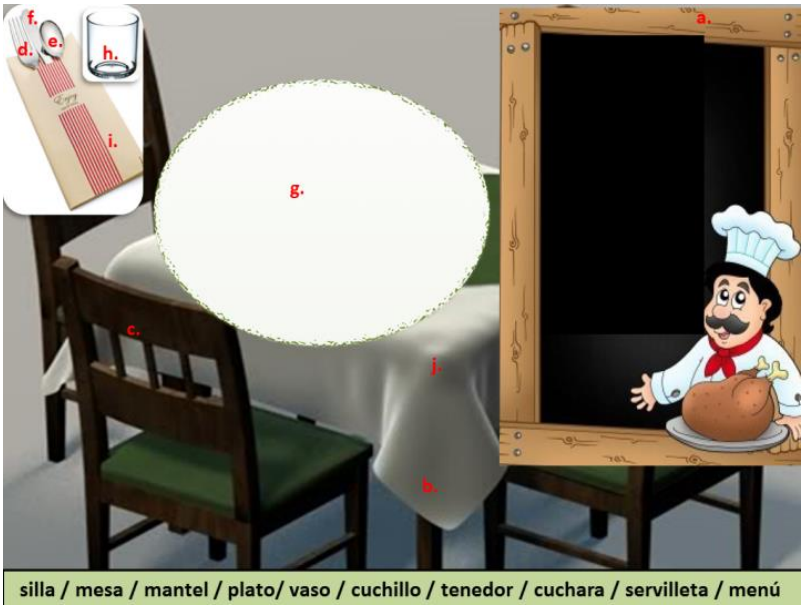
AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO EN GRUPO
Elaboración de una carta de presentación – la mejor carta del 10º curso

	SÍ	NO
Autoevaluación individual		
Me siento satisfecho por haber trabajado en este grupo.		
He participado de manera activa en la actividad.		
He ayudado a mis compañeros.		
He aprendido cosas que no sabía.		
He intentado hablar siempre en español.		
He considerado útil la redacción de esta carta en grupo.		
¿Cuál es para ti la mayor ventaja del trabajo en equipo? _____ _____		
Autoevaluación del grupo		
Nuestro grupo ha controlado bien el tiempo.		
Nuestro grupo ha respetado lo solicitado.		
Hemos seguido las indicaciones facultadas por la profesora.		
Todos los miembros han participado.		
Nos hemos entreayudado.		
Hemos atendido a todas las opiniones.		
Deseamos trabajar juntos en otras actividades.		

Elaboración propia

ANEXO 13

(*PowerPoint* projetado para a elaboração do "prato")



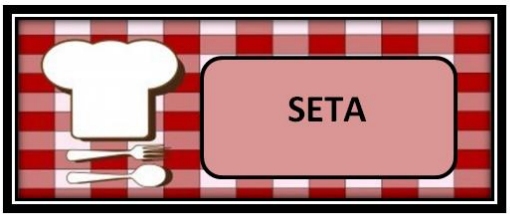
(Autocolante fornecido aos alunos para colar no caderno)

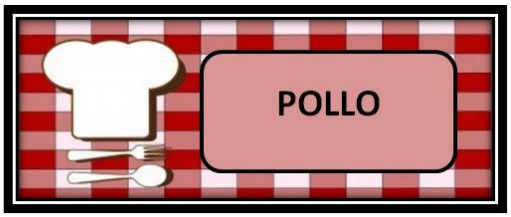
ANEXO 14

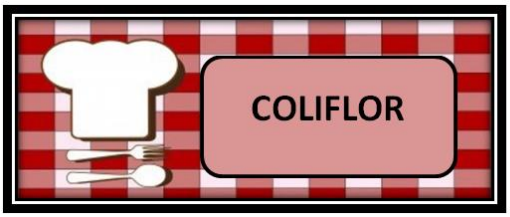
(Exemplo dos frascos de cartão distribuídos ao grupo 1)

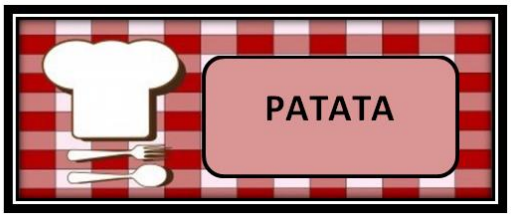
ANEXO15

(Cartões com as palavras distribuidas ao grupo 2)









ANEXO 16

TRABAJANDO EN EQUIPO – Indicaciones para la realización del trabajo

(Material de elaboración propia)

ANEXO 17

SUPORTE COMUNICATIVO PARA TRABAJAR EN EQUIPO
PEDIR AYUDA:
¿Puedes ayudarme, por favor?
¡Habla más despacio!
¿Puedes repetir, por favor?
EXPRESAR ACUERDO:
Sí, sí. Tienes razón.
Estoy de acuerdo.
Yo pienso lo mismo.
Yo comparto tu opinión.
OPINAR:
Creo que...
Me parece que...
Pienso que...
Considero que...
EXPLICAR:
Es decir; o sea; mejor dicho; dicho de otra manera.
MARCAR LA EVIDENCIA:
Claro, Sin duda, Bueno,
Ya, Pues, Vale.
EXPRESAR DESACUERDO:
Yo pienso que no.
No pienso lo mismo.
No estoy de acuerdo con...
A mí me parece que no.
Yo no lo veo así.
PEDIR LA PALABRA O CAPTAR LA ATENCIÓN:
¡Oye!, ¡Hombre!
¡Eh!, ¡Mira!
ORGANIZAR EL DISCURSO:
En primer lugar; para empezar; en lo referente a; con relación a...
NEGOCIAR SIGNIFICADOS:
¿Qué dices?
¡No comprendo lo que dices!
¿Qué crees qué significa paella?

ANEXO 18

(Textos e mapas lexicais entregues a cada um dos 5 grupos)

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? — *Actividad de elaboración propia*

GRUPO 1

1. Antes de empezar, ordenad esta sopa de letras y descubrid la comida que vais a trabajar.

Y	A	D	S	U	O	N	E	.....

MARÍA: ¡Buenos días! Quisiéramos desayunar, por favor.
CAMARERO: Sí, claro, siéntense, por favor. Ahora mismo les traigo la carta de desayunos.
MARÍA: ¿Qué me recomienda usted?
CAMARERO: Pues mire, en *la Chocolatería San Ginés* tiene usted el desayuno típicamente español. Se trata de un chocolate con churros.
MARÍA: Hum, sí. Me encantan los churros.
CAMARERO: Y el señor, ¿qué va a tomar?
JUAN: Yo prefiero algo más saludable. ¿Tienen tostadas con mermelada de naranja?
CAMARERO: Lo siento, no nos quedan.
JUAN: Entonces, tráigame un poco de pan con mantequilla, por favor.
CAMARERO: Muy bien. ¿Qué le apetece beber?
JUAN: Tomaré un café con leche.
CAMARERO: ¡Por supuesto! Se les traigo los desayunos en un momento.

(...)

CAMARERO: Aquí están los churros con el chocolate caliente para la señora y el pan con mantequilla y el cortado para el señor.
JUAN: Yo no he pedido un cortado sino café con leche.
CAMARERO: Perdone. Ahora mismo se lo cambio.

(...)

CAMARERO: Aquí tiene su café con leche. ¿Desean algo más?
JUAN: No, muchas gracias. Estamos bien.
CAMARERO: ¡Que les vaya bien!
MARÍA: Oye, Juan, ¿sabes que mañana tenemos prueba de inglés? ¡Estoy tan nerviosa!
JUAN: Pues yo, con lo qué estudié, para mí eso ¡es pan comido! No te preocupes, tómate ese excelente desayuno y ya verás cómo se te irán los nervios.

(...)

CAMARERO: ¿Ya han terminado? ¿Desean algo más?
JUAN: Tráiganos la cuenta, por favor.
CAMARERO: Inmediatamente. ¿Cómo van a pagar?
JUAN: En efectivo.
CAMARERO: Muy bien. Un momento, por favor.

MARÍA: Juan, ¿pagamos a pachas?
JUAN: Como quieras.

(...)

CAMARERO: Aquí tienen. Son veinte euros con cincuenta, por favor.
MARÍA: Eso quiere decir que nos tocan diez euros con veinticinco a cada uno.
JUAN: Aquí está el dinero.
CAMARERO: Muchas gracias y ¡que tengan un buen día!
MARÍA Y JUAN: Igualmente. ¡Adiós!

CURIOSIDADES:

España, 21 de octubre 2012.-Los crujientes ***churros*** *españoles son, según el gigante de las guías de viaje Lonely Planet, un gran remedio para "la madre de todas las resacas" y, junto al chocolate espeso, una "combinación divina" que ha merecido un lugar en el recién publicado libro "La mejor comida callejera del mundo".*

"Los churros, como desayuno no tienen rival", se afirma en esta nueva guía que recoge las cien mejores delicias con las que el viajero puede toparse en las calles del planeta.

Adaptado de: *http://www.notitarde.com/Curiosidades/Segun-especialistas-Los-churros-espanoles-el-mejor-remedio-para-la-resaca-/2012/10/21/140675*

2. Leed el texto en silencio y subrayad todo el vocabulario desconocido. En caso de dudas, consultad el diccionario o recorred a la ayuda de la profesora.

3. Completad este mapa de acuerdo con la información presente en el texto.

Hora:

Tipo de restaurante (nombre):

Alimentos:

Nombre de la comida:

.....

Expresión idiomática:

Desear buen apetito:

Forma de pago:

Saludos:

Platos:

Plato(s) típico(s):

Bebidas:

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? — *Actividad de elaboración propia*

GRUPO 2

1. Antes de empezar, ordenad esta sopa de letras y descubrid la comida que vais a trabajar.

O	A	M	D	I	C	.....

Dos amigos, Pablo y Lola, pasean por Madrid. Entran en el restaurante *La Bola*.

CAMARERO: Buenos días, señores.
PABLO: Buenos días. Una mesa para dos personas, por favor.
CAMARERO: Sí. Quisieran acompañarme. Aquí está.
LOLA: ¿Puede traernos la carta, por favor?
CAMARERO: Claro. Aquí la tienen. ¿Qué van a pedir de primer plato?
PABLO Yo quisiera calamares, pimientos de padrón y patatas bravas.
LOLA: Yo no quiero nada picante. Una ensalada de tomate y queso con orégano, por favor.
CAMARERO: ¿Y para beber?
PABLO: Una botella de vino tinto para los dos.

(...)

CAMARERO: ¿Qué van a comer de segundo?
LOLA: Yo quisiera una merluza a la plancha.
PABLO: ¿Qué me sugiere usted?
CAMARERO: Le sugiero el plato típico de la casa – cocido madrileño.
PABLO: ¿En qué consiste?
CAMARERO: Consiste en un cocido cuyo ingrediente principal son los garbanzos, acompañados por diversas verduras como repollo, zanahorias, cebolla. También viene acompañado por carnes variadas, tocino de cerdo y embutidos como la morcilla, chorizo y jamón.
PABLO: Pues... un cocido para mí, por favor.
CAMARERO: Muy Bien, se lo traigo en unos minutos.

(...)

CAMARERO: ¿Qué van a tomar de postre?
LOLA: yo quisiera dos rodajas de sandía.
PABLO: Para mí una natillas.
Lola, ¿Por qué no te comes algo dulce? Si continuas con esa dieta te vas a quedar como un fideo.
LOLA: No te preocupes. No me gustan los dulces.

(...)

CAMARERO: Aquí tienen los postres. ¡Que aproveche!
PABLO Y LOLA: Gracias.
LOLA: ¡Esta Sandía estaba deliciosa!
PABLO: y ¡qué ricas estas natillas! Camarero, ¿puede traernos la cuenta, por favor?
CAMARERO: Sí, se la traigo ahora mismo. ¿Cómo van a pagar? ¿En efectivo o con tarjeta?
PABLO: En efectivo.
CAMARERO: Aquí está. Son 40, 50€, por favor.
PABLO: Aquí tiene.
CAMARERO: Muchas gracias. ¡Que tengan un buen día!
PABLO Y LOLA: Gracias. ¡Hasta un día!

CURIOSIDADES:

El cocido – La comida de Lope y Cervantes

El cocido *de La Bola se sirve como mandan los cánones: en tres vuelcos. En primer lugar, la sopa con sus fideos, cocidos previamente en una cazuela con chorizo. Después, la jarra de barro es vaciada en su totalidad sobre el plato: garbanzos, morcillo, un trozo de gallina, chorizo, tocino, patata y un hueso de jamón son los ingredientes del cocido madrileño de La Bola. Y, para rematar, se sirve como acompañante repollo;* ***una deliciosa salsa de tomate con comino****; guindillas y cebolleta.*

Adaptado de:http://www.abc.es/20121102/estilo-gastronomia/abci-mejor-cocido-mundo-bola-201210310113.html

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? — Elaboración de un mapa lexical - *Actividad de elaboración propia*

2. Leed el texto en silencio y subrayad todo el vocabulario desconocido. En caso de dudas, consultad el diccionario o recorred a la ayuda de la profesora.

3. Completad este mapa de acuerdo con la información presente en el texto.

Hora:

Tipo de restaurante (nombre):

Alimentos:

Nombre de la comida:

.....

Expresión idiomática:

Desear buen apetito:

Forma de pago:

Saludos:

Platos:

De primero:

De segundo:

De postre:

Bebidas:

Plato(s) típico(s):

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? — *Actividad de elaboración propia*

GRUPO 3

1. Antes de empezar, ordenad esta sopa de letras y descubrid la comida que vais a trabajar.

M	U	A	Z	L	E	O	R	.....

MERCEDES: Raúl, ¿Qué tal si comemos en este restaurante?
RAÚL: Vale. ¡He oído que la comida está riquísima!
CAMARERO: ¡Buenas tardes! Me llamo Samuel y seré su camarero esta tarde. ¿En qué puedo ayudarles?
MERCEDES: Buenas tardes. Una mesa para dos personas, por favor.
CAMARERO: Quisieran acompañarme. Aquí está. Para empezar, ¿qué desean para beber?
MERCEDES: Espere un momento, estoy leyendo su carta de vinos. Quisiera un vino verde seco, por favor.
CAMARERO: Buena elección, y usted, ¿qué desea para beber?
RAÚL: Quisiera la misma bebida, por favor.
CAMARERO: Volveré con sus bebidas en un momento.
MERCEDES: Raúl, ¿qué vas a comer?
RAÚL: Todavía no lo sé, pero dicen que en *El Diablo* la especialidad son las carnes cocinadas a las brasas del volcán. ¡Ay! El camarero está viniendo.
CAMARERO: Aquí está su vino.
MERCEDES Y RAÚL: Muchas gracias.
CAMARERO: Con mucho gusto. ¿Están listos para pedir? ¿Qué desean de primer plato?
MERCEDES: Sí. Tomaré unas papas arrugadas con mojo picón.
RAÚL: Yo quisiera una ensalada variada.

(...)

CAMARERO: ¿Qué van a pedir de segundo?
RAÚL: Chuletón de novillo con setas a la plancha para los dos, por favor.
CAMARERO: ¡Excelente! Sus comidas estarán listas en un momento.

(...)

CAMARERO: Aquí están sus comidas. ¿Necesitan algo más?
RAÚL: No gracias. Estamos bien.
CAMARERO: ¡Que aproveche!
MERCEDES Y RAÚL: Muchas gracias.

(...)

CAMARERO: ¿Qué van a pedir de postre?
MERCEDES: Para mí, un bienmesabe.
RAÚL: Para mí un yogur.
CAMARERO: Muy bien. Les traigo el postre en un momentito.
MERCEDES: Raúl, ¡estás colorado como un tomate!, ¿Qué pasa?
RAÚL: Nada, nada. Este chuletón estaba muy picante. Ya verás que con el postre eso me va a pasar.

(...)

CAMARERO: Aquí están los postres. ¿Desean algo más?
RAÚL: Sí, ¿nos trae la cuenta, por favor?
CAMARERO: ¡Inmediatamente, señores! ¿Cómo van a pagar?
RAÚL: Con tarjeta.
CAMARERO: Aquí está su cuenta.
RAÚL: Muchas gracias, ¡que tenga una buena tarde!
CAMARERO: Igualmente, adiós.

CURIOSIDADES:

En la isla de Lanzarote existen muchos fenómenos naturales. Uno de los más impactantes se encuentra dentro del Parque Nacional de Timanfaya. ***El VULCAN GRILL****.*
Es una parrilla natural improvisada en la roca sobre una abertura de varios metros de profundidad donde se registra actividad volcánica. Este horno-asador fue diseñado por el artista Cesar Manrique y es realmente sorprendente ver como colocan las parrillas sobre este improvisado hueco y ver como se hacen todo tipo de carnes y pescados en el mismo tiempo. No hay fuego, pero si pones la mano encima te puedes quemar de verdad.
Es la cocina más ecológica y natural del mundo al utilizar el calor subterráneo de un pozo de origen volcánico.
El calor en la superficie llega a alcanzar los 120º y en profundidad a unos 13 metros alcanza los 600º.

Adaptado de: http://lacocinadejavitxu.blogspot.pt/2010/08/la-cocina-volcanica-timanfaya-lanzarote.html

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? – Elaboración de un mapa lexical - *Actividad de elaboración propia*

2. Leed el texto en silencio y subrayad todo el vocabulario desconocido. En caso de dudas, consultad el diccionario o recorred a la ayuda de la profesora.

3. Completad este mapa de acuerdo con la información presente en el texto.

Hora:

Tipo de restaurante (nombre):

Alimentos:

Nombre de la comida:

.....

Expresión idiomática:

Desear buen apetito:

Forma de pago:

Saludos:

Platos:

De primero:

De segundo:

De postre:

Bebidas:

Plato(s) típico(s):

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? — *Actividad de elaboración propia*

GRUPO 4

1. Antes de empezar, ordenad esta sopa de letras y descubrid la comida que vais a trabajar.

M	R	A	I	N	D	E	E	.....

CARMEN: Camarero, por favor.
CAMARERO: ¡Buenas tardes! ¿Ya han decidido lo qué van a tomar?
CARMEN: ¡Buenas tardes! Para mí un vaso de leche y un trozo de tarta de almendra.
MAITÉ: Yo quisiera un montadito de pan con dos lonchas de jamón serrano y un zumo de manzana, por favor.
TOÑO: Yo voy a tomar chocolate caliente con churros.
CAMARERO: Muy bien. Sus pedidos estarán listos en un momento.
MAITÉ: ¡Estoy hambrienta! Y lista para salir de copas esta noche, claro.
TOÑO: La verdad es que ¡estás fresca como una lechuga!
MAITÉ: Gracias.
CAMARERO: Aquí está. ¿Desean algo más?
CARMEN: ¿Qué nos recomienda como especialidad de la *Pastelería Lupe*?
CAMARERO: Rosquillas de Alcalá. ¡Son maravillosas!
CARMEN: Pues, unas rosquillas de Alcalá para todos, por favor.
CAMARERO: Por supuesto.

(...)

TOÑO: ¡Qué chocolate tan riquísimo!
CAMARERO: Aquí tienen las rosquillas. ¡Que aproveche!
CARMEN, MAITÉ Y TOÑO: Muchas gracias.

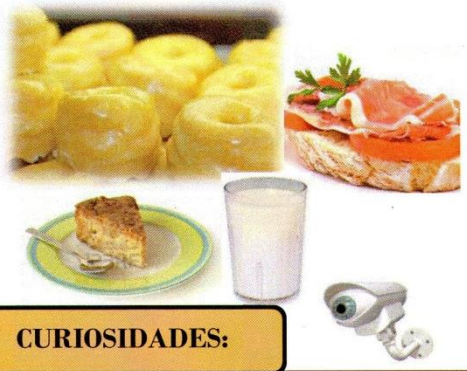
(...)

TOÑO: Camarero, la cuenta, por favor.
CAMARERO: Claro. ¿Cómo van a pagar? ¿Con tarjeta o en efectivo?
TOÑO: Con tarjeta.
CAMARERO: Le traigo la cuenta en un momentito.

(...)

CAMARERO: Aquí tiene. Son treinta euros con treinta y cinco, por favor.
TOÑO: Muchas gracias, ha sido usted muy amable.
CAMARERO: Ha sido un placer servirles. ¡Buenas tardes!
CARMEN, MAITÉ Y TOÑO: Igualmente. ¡Adiós!

CARMEN: Si ha sido tan amable, ¿por qué no dejarle una propina?
TOÑO: Tienes razón. Dos euros, ¿qué os parece?
CARMEN Y MAITÉ: Bien.
MAITÉ: ¡Vamos! Tengo que prepararme para la noche.
TOÑO: ¡Calma! Todavía hay mucho que visitar y que comer aquí, en Madrid.



CURIOSIDADES:

*La historia del **chocolate** se remonta a varias culturas atrás. Todo comenzó el 30 de julio de 1502, cuando Cristóbal Colón se encontró frente a la isla de Guanajo, en las proximidades de América Central. Una impresionante piragua con un jefe azteca a bordo se les acercó, ofreciendo a la pequeña escuadra de cuatro carabelas armas, lujosos tejidos y unas llamativas almendras. Ante la curiosidad de Colón y los suyos, el azteca les explicó que éstas constituían la moneda del país, además, las utilizaban para elaborar una bebida muy apreciada por los indígenas*
*Cristóbal Colón y su tripulación partieron a Europa, sin darse cuenta de que lo que tenían en sus manos eran "**habas de cacao**", de las que salía el chocolate.*

Adaptado de:
http://www.webconsultas.com/curiosidades/curiosidades/historia-y-cultivo-del-chocolate-68

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? – Elaboración de un mapa lexical - *Actividad de elaboración propia*

2. Leed el texto en silencio y subrayad todo el vocabulario desconocido. En caso de dudas, consultad el diccionario o recorred a la ayuda de la profesora.

3. Completad este mapa de acuerdo con la información presente en el texto.

Hora:

Tipo de restaurante (nombre):

Alimentos:

Nombre de la comida:
.....

Platos:

Platos típicos:

Bebidas:

Expresión idiomática:

Desear buen apetito:

Forma de pago:

Saludos:

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? — *Actividad de elaboración propia*

GRUPO 5

1. Antes de empezar, ordenad esta sopa de letras y descubrid la comida que vais a trabajar.

E N A C .....

CONCHA: ¡Buenas noches! He reservado una mesa esta mañana.
CAMARERO: ¿A qué nombre, por favor?
CONCHA: A nombre de López.
CAMARERO: ¿Para cuántas personas?
CONCHA: Somos tres.
CAMARERO: Quisieran acompañarme, por favor. ¿Les parece bien aquí cerca de la terraza?
CONCHA: Muy bien, con la bonita vista.
CAMARERO: Aquí tienen los menús y la carta de vinos. ¿Quieren un aperitivo para empezar?
CONCHA: Cuatro cervezas, por favor.
CAMARERO: Por supuesto. Se las traigo en un minuto.
CONCHA: Manolo, ¿qué vas a comer?
MANOLO: Voy a comer unas tapas, especialidad de *La Musa Latina*, es que ¡no tengo hambre!
CONCHA: ¿Y a ti, Antonio? ¿Qué te apetece?
ANTONIO: No lo sé. Todavía no he decidido.
CAMARERO: Aquí están las cervezas. ¿Ya han decidido lo qué van a comer?
CONCHA: Sí, para mí, paella, por favor.
MANOLO: Para mí unas aceitunas, bomba de patata y tomates verdes fritos.
ANTONIO: Yo quisiera gazpacho y tortilla de patata con calamares a la plancha, por favor.
CAMARERO: Muy bien. ¡Excelente elección!
(...)
CAMARERO: Aquí están sus comidas. ¿Necesitan algo más?
ANTONIO: No, gracias.
CAMARERO: ¡Que aproveche!
CONHA, MANOLO Y ANTONIO: Muchas gracias.
(...)
CAMARERO: ¿Ya han terminado? ¿Qué van a desear de postre?
CONCHA: Para mí tarta de queso.
MANOLO: Yo quisiera helado a la fresa, por favor.
ANTONIO: Tráigame arroz con leche, por favor.
CAMARERO: Por supuesto.
ANTONIO: Concha, ¿sabías que Manolo está enamorado de una chica francesa?
CONCHA: Pues, si su anterior novia le ha dado calabazas, es natural que intente encontrar un nuevo amor, ¿no?
MANOLO: ¡Tanto os preocupan mis relacionamientos!
CAMARERO: Aquí tienen los postres.
CONCHA, MANOLO Y ANTONIO: Gracias.
CONCHA: ¡Esta tarta está maravillosa!
(...)
ANTONIO: Camarero, tráiganos la cuenta, por favor.
CAMARERO: Claro, ¿Cómo van a pagar?
ANTONIO: Con tarjeta.
CAMARERO: Les traigo la cuenta en un momento.
(...)
CAMARERO: Aquí está. Son sesenta euros con noventa, por favor.
ANTONIO: Gracias y ¡buenas noches!
CAMARERO: Igualmente, ¡adiós!

CURIOSIDADES:

*La palabra **tapa** en español significa literalmente "la tapadera" o "cubierta" y se cree que la tradición evolucionó a partir de la práctica de cubrir las copas de vino con rebanadas pequeñas de pan o lonchas de jamón curado para mantener alejados a los insectos u otras impurezas.*

Se dice que estando en una taberna los Reyes Católicos en la isla de León, en el municipio de San Fernando, Cádiz, el rey Fernando pidió que para que no entraran moscas e impurezas en su bebida le pusieran una loncha de jamón. El tabernero le contestó: "aquí tiene su tapa, Majestad".

Adaptado de:
http://www.donquijote.org/culture/spain/society/customs/going-out-for-tapas_es.asp

TRABAJANDO EN EQUIPO - ¿QUÉ VAMOS A COMER? – Elaboración de un mapa lexical - *Actividad de elaboración propia*

2. Leed el texto en silencio y subrayad todo el vocabulario desconocido. En caso de dudas, consultad el diccionario o recorred a la ayuda de la profesora.

3. Completad este mapa de acuerdo con la información presente en el texto.

Hora:

Tipo de restaurante (nombre):

Alimentos:

Nombre de la comida:

.....

Expresión idiomática:

Desear buen apetito:

Forma de pago:

Saludos:

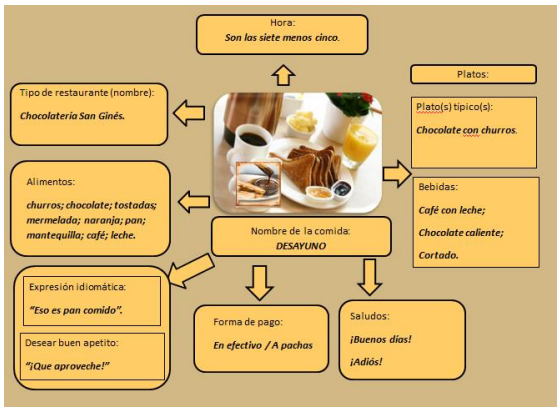
Platos:

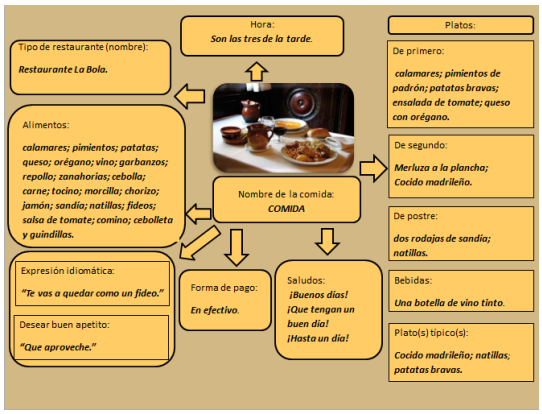
De postre:

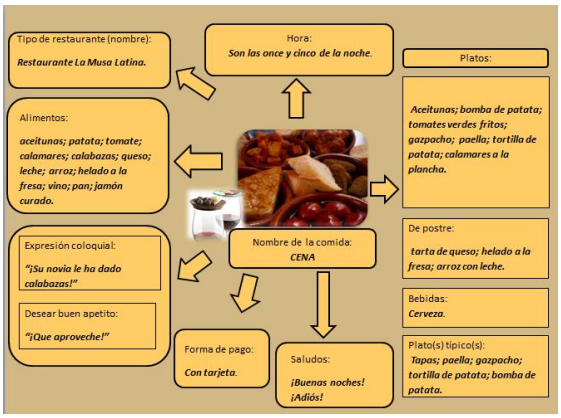
Bebidas:

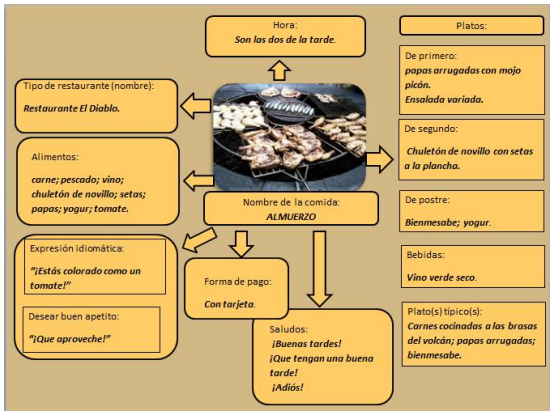
Plato(s) típico(s):

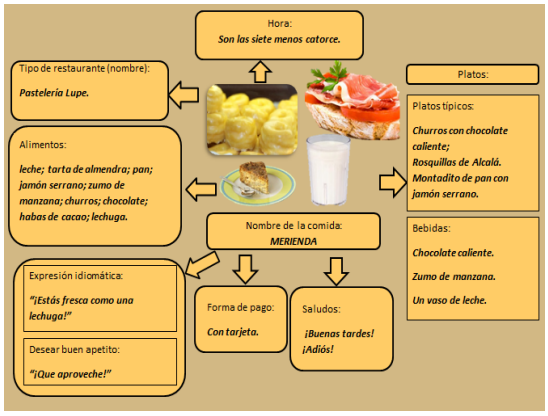
ANEXO 19


Hora:
Son las siete menos cinco.
Tipo de restaurante (nombre):
Chocolatería San Ginés.
Platos:
Plato(s) típico(s):
Chocolate con churros.
Alimentos:
churros; chocolate; tostadas; mermelada; naranja; pan; mantequilla; café; leche.
Bebidas:
Café con leche;
Chocolate caliente;
Cortado.
Nombre de la comida:
DESAYUNO
Expresión idiomática:
"Eso es pan comido".
Desear buen apetito:
"¡Que aproveche!"
Forma de pago:
En efectivo / A pachas
Saludos:
¡Buenos días!
¡Adiós!


Hora:
Son las tres de la tarde.
Platos:
Tipo de restaurante (nombre):
Restaurante La Bola.
De primero:
calamares; pimientos de padrón; patatas bravas; ensalada de tomate; queso con orégano.
Alimentos:
calamares; pimientos; patatas; queso; orégano; vino; garbanzos; repollo; zanahorias; cebolla; carne; tocino; morcilla; chorizo; jamón; sandía; natillas; fideos; salsa de tomate; comino; cebolleta y guindillas.
De segundo:
Merluza a la plancha;
Cocido madrileño.
Nombre de la comida:
COMIDA
De postre:
dos rodajas de sandía;
natillas.
Expresión idiomática:
"Te vas a quedar como un fideo."
Forma de pago:
En efectivo.
Saludos:
¡Buenos días!
¡Que tengan un buen día!
¡Hasta un día!
Bebidas:
Una botella de vino tinto.
Desear buen apetito:
"Que aproveche."
Plato(s) típico(s):
Cocido madrileño; natillas; patatas bravas.


Tipo de restaurante (nombre):
Restaurante La Musa Latina.
Hora:
Son las once y cinco de la noche.
Platos:
Alimentos:
aceitunas; patata; tomate; calamares; calabazas; queso; leche; arroz; helado a la fresa; vino; pan; jamón curado.
Aceitunas; bomba de patata; tomates verdes fritos; gazpacho; paella; tortilla de patata; calamares a la plancha.
Nombre de la comida:
CENA
Expresión coloquial:
"¡Su novia le ha dado calabazas!"
De postre:
tarta de queso; helado a la fresa; arroz con leche.
Desear buen apetito:
"¡Que aproveche!"
Bebidas:
Cerveza.
Forma de pago:
Con tarjeta.
Saludos:
¡Buenas noches!
¡Adiós!
Plato(s) típico(s):
Tapas; paella; gazpacho; tortilla de patata; bomba de patata.


Hora:
Son las dos de la tarde.
Platos:
Tipo de restaurante (nombre):
Restaurante El Diablo.
De primero:
papas arrugadas con mojo picón.
Ensalada variada.
Alimentos:
carne; pescado; vino; chuletón de novillo; setas; papas; yogur; tomate.
De segundo:
Chuletón de novillo con setas a la plancha.
Nombre de la comida:
ALMUERZO
De postre:
Bienmesabe; yogur.
Expresión idiomática:
"¡Estás colorado como un tomate!"
Bebidas:
Vino verde seco.
Desear buen apetito:
"¡Que aproveche!"
Forma de pago:
Con tarjeta.
Plato(s) típico(s):
Carnes cocinadas a las brasas del volcán; papas arrugadas; bienmesabe.
Saludos:
¡Buenas tardes!
¡Que tengan una buena tarde!
¡Adiós!


Hora:
Son las siete menos catorce.
Tipo de restaurante (nombre):
Pastelería Lupe.
Platos:
Platos típicos:
Churros con chocolate caliente;
Rosquillas de Alcalá.
Montadito de pan con jamón serrano.
Alimentos:
leche; tarta de almendra; pan; jamón serrano; zumo de manzana; churros; chocolate; habas de cacao; lechuga.
Nombre de la comida:
MERIENDA
Bebidas:
Chocolate caliente.
Zumo de manzana.
Un vaso de leche.
Expresión idiomática:
"¡Estás fresca como una lechuga!"
Forma de pago:
Con tarjeta.
Saludos:
¡Buenas tardes!
¡Adiós!
Desear buen apetito:
"¡Que aproveche!"

ANEXO 20

COMIDAS	DESAYUNO	COMIDA ALMUERZO	MERIENDA	CENA
HORA	Entre las seis y media y las nueve de la mañana	Entre las dos y las cuatro de la tarde	Entre las cinco y las siete de la tarde	Entre las nueve y medianoche
TIPO RESTAURANTE	Chocolatería/ churrería / pastelería….	Restaurante /Taberna…	*Pastelería /Pizzería…*	*Restaurante /taberna…*
EX. IDIOMÁTICA	Ser pan comido / Quedarse como un fideo/ Estar colorado como un tomate /Estar fresca como una lechuga/ Dar calabazas a alguien			
DESEAR BUEN APETITO	**"¡Que aproveche!" / "¡Que les vaya bien!" / "¡Buen provecho!"**			
FORMA DE PAGO	**En efectivo / Con tarjeta "A pachas"/ "Poner bote"/ "A escote"**			
SALUDOS	**"¡Buenos días!" /"¡Buenas tardes!" / "¡Buenas noches!" /"¡Que tengan un buen día !" /"¡Adiós!"**			
PLATOS (TÍPICOS)	Churros con chocolate caliente; tostadas con mermelada; pan con mantequilla; yogur; fruta; cereales…	Paella; cocido madrileño; calamares a la plancha; tortilla de patata; gazpacho…	Churros con chocolate caliente; bocadillo; bollería…	Cocido; calamares a la plancha; tortilla de patata; gazpacho; tapas…
1er PLATO	____	Aceitunas; patatas bravas; pimientos de padrón; ensaladas; tomates rellenos…	____	Aceitunas; patatas bravas; pimientos de padrón; ensaladas; tomates rellenos…
2º PLATO	____	Paella; cocido madrileño; calamares a la plancha; tortilla de patata; gazpacho…	____	Paella; cocido madrileño; calamares a la plancha; tortilla de patata; gazpacho…
POSTRE	____	Natillas; fruta; bienmesabe; tarta; helado; arroz con leche; flan…	____	Natillas; fruta; bienmesabe; tarta; helado; arroz con leche; flan…
BEBIDAS	Chocolate caliente; zumo de naranja u otra fruta; leche; café…	Cerveza; refrescos; vino…	Chocolate caliente; zumo de naranja u otra fruta; cortado; café con leche; té…	Cerveza; refrescos; vino…

ANEXO 21

(Exemplo dos cartões de co-avaliação entregues aos grupos)

GRUPO 1

EL DESAYUNO

PUNTOS FUERTES:

Justificación:

ASPECTOS A EVALUAR:
- la postura;
- la lectura/ expresividad;
- la pronunciación;
- el tono de voz;
- la organización de la intervención;
- otros.

PUNTOS DÉBILES:

Justificación:

GRUPO 2

LA COMIDA

PUNTOS FUERTES:

Justificación:

ASPECTOS A EVALUAR:
- la postura;
- la lectura/ expresividad;
- la pronunciación;
- el tono de voz;
- la organización de la intervención;
- otros.

PUNTOS DÉBILES:

Justificación:

ANEXO 22

(Páginas que compõem o folheto que foi entregue a cada grupo)

SI PUDIERA…

Si **pudiera**, **volvería** hacia atrás.
No más drogas **tomaría**,
Preservaría mi dignidad.

Si **pudiera**, **volvería** hacia atrás.
No más bebidas alcohólicas **tomaría**,
Y **sería** el orgullo de mi familia tan querida.

Si **pudiera**, **volvería** hacia atrás.
No más descuidos **tendría**,
El condón me **protegería**.

Si **pudiera**, **volvería** hacia atrás.
No más grasas peligrosas **ingeriría**,
Una vida saludable **elegiría**.

Si **pudiera**, **volvería** hacia atrás.
No más cigarrillos **fumaría**,
Muchos más años **viviría**.

Si pudiera... pero es tarde,
Ya no puedo...
Sufro, me muero y desespero.

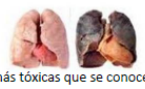
Poema de elaboración propia

FOLLETO INFORMATIVO

✂----------

EL TABAQUISMO

Pulmones sanos vs Pulmones de un fumador



Es una de las principales causas de cáncer y de enfermedades cardiovasculares.

a)

El tabaco contiene nicotina, una de las drogas más tóxicas que se conocen (si se la inyectan en la sangre, provoca la muerte). Es la responsable de la adicción al cigarrillo.

La nicotina aumenta los depósitos de grasa en las arterias y favorece el infarto, las anginas de pecho y la obturación de arterias de las piernas, las que en ciertos casos, deben ser amputadas.

LOS EFECTOS NOCIVOS DEL TABACO EN EL ORGANISMO

b)

- cáncer de pulmón, laringe y boca;
- arteriosclerosis en corazón, pulmones y cerebro;
- enfermedades vasculares;
- Infarto;
- mal aliento y envejecimiento precoz de la piel;
- puede causar la muerte del feto en mujeres embarazadas;
- produce disfunciones sexuales.

c)

Adaptado de: http://chicosycigarros.blogspot.pt/p/nuestro-folleto.html

EL ALCOHOLISMO

d)

Es una enfermedad progresiva, crónica y generativa que está caracterizada por daños físicos, siendo los más complicados los que se relacionan con el sistema cardiovascular, el sistema nervioso y el hígado.

La víctima directa del alcohol es el alcohólico. Los afectados indirectamente son sus familiares.

e)

Algunas investigaciones sugieren que:

1. El consumo excesivo de alcohol en la adolescencia desciende los niveles de hormonas sexuales y de las hormonas de crecimiento tanto en chicos como en chicas.
2. Los adolescentes que beben excesivamente experimentan efectos adversos en su hígado, huesos (se ha observado una disminución de la densidad ósea en chicos) y crecimiento.
3. El cerebro del adolescente es más sensible a los efectos dañinos del alcohol que el de los adultos, pero es incuestionable que la exposición temprana al alcohol es un claro predictor de una posible dependencia del alcohol en la edad adulta.

Adaptado de: http://www.alcoholenmenoresnoesnormal.es/riesgoeneluso.html

(Páginas que compõem o folheto)

f)

EL VIH - SIDA

g)

1) Transmisión sexual

A través del intercambio de semen y secreciones vaginales, durante todo tipo de relación sexual con una persona infectada por el VIH, sin condón.

2) Transmisión sanguínea

Cuando la sangre de una persona infectada por el VIH se pone en contacto con nuestra sangre.

h)

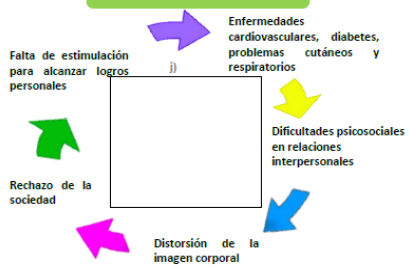
Adaptado de: http://www.sexovida.com/educacion/sida.htm

LA OBESIDAD

Epidemia mundial según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la obesidad y el sobrepeso han alcanzado caracteres de epidemia a nivel mundial. Más de mil millones de personas adultas tienen sobrepeso y, de ellas, al menos 300 millones son obesas.

i)

CONSECUENCIAS:



Adaptado de: http://www.guioteca.com/adolescencia/obesidad-adolescente-como-enfrentarla-y-superarla/

---

k)

La droga es cualquier sustancia que, una vez introducida en el organismo a través de distintas vías (inyectada, fumada o tragada), tiene capacidad para alterar o modificar las funciones corporales, las sensaciones, el estado de ánimo o las percepciones sensoriales (vista, oído, tacto, gusto, olfato). Existen muchas clases de drogas. Algunas son legales como el alcohol, el tabaco o los fármacos; otras son ilegales como el hachís, la cocaína, la heroína, etc. Todas las drogas, al ingerirlas (sea cual sea la forma) pasan a la sangre y, a través de ella, al cerebro y a todo el organismo, provocando los diferentes efectos que las caracterizan: excitar, relajar o distorsionar la realidad.

CONSECUENCIAS:

l)

Amy Winhouse ANTES y DESPUÉS de las drogas

Adaptado de: http://policita.wordpress.com/ e de: http://www.dedrogas.com/2007/07/04/consecuencias-del-

FICHA DE COMPRENSIÓN – Reflexionando en equipo

(Actividades de elaboración propia)

A. Las afirmaciones a continuación son falsas. Corregidlas, sacando de los textos informativos del folleto las expresiones o frases adecuadas.

1. Hay mayores probabilidades de uno hacerse adicto al tabaco cuando es adulto.

_____

2. Las hormonas sexuales en la adolescencia aumentan con el consumo de alcohol.

_____

3. El SIDA mata las células que nos defienden de las enfermedades.

_____

4. Las personas obesas son fácilmente aceptadas por la sociedad.

_____

5. Todas las drogas son ilegales.

_____

B. Haced corresponder cada uno de los órganos abajo presentados a la enfermedad o adicción correspondiente. ¡Ojo! Algunas palabras se repiten.

TABAQUISMO	ALCOHOLISMO	VIH - SIDA	OBESIDAD	DROGADICCIÓN

corazón	hígado	pulmones
cerebro	boca	huesos
órganos sexuales	arterias	piel

(Páginas que compõem o folheto)

C. En conjunto, contestad a las preguntas siguientes.

1. ¿Qué es la nicotina y cuáles son las consecuencias de su consumo?

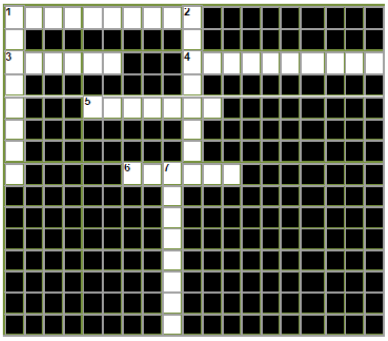
2. ¿Cómo se puede contraer el VIH?

3. ¿Cuáles son las diferencias más evidentes entre el antes y el después de las drogas, en las fotos de Amy Winhouse?

4. Comentad la siguiente afirmación. **"La víctima directa del alcohol es el alcohólico. Los afectados indirectamente son sus familiares".**

5. Las personas obesas se sienten rechazadas por la sociedad. ¿Por qué?

PALABRAS CRUZADAS



VERTICALES:
1. tipo de comida responsable por el sobrepeso;
2. es considerada una epidemia mundial;
7. es una de las drogas más tóxicas;

HORIZONTALES:
1. objeto que contiene nicotina;
3. persona que depende del consumo de drogas;
4. alteración de la salud;
5. afectada indirectamente por el alcoholismo;
6. previene la transmisión del VIH.

Actividades de elaboración propia

ANEXO 23

FRASES/ IMÁGENES PEGATINAS – *Material de elaboración propia*

3) ¿QUÉ CONTIENE?

4) LAS CONSECUENCIAS EN LOS ADOLESCENTES

7) ¿CÓMO SE TRANSMITE?

2) LA DROGADICCIÓN

Si el inicio de este tipo de droga comienza cuando somos jóvenes, más probabilidades hay de hacerse adicto y sufrir las enfermedades asociadas al consumo de tabaco, como:

1)

6)

El SIDA es una etapa avanzada de la infección por el virus de inmunodeficiencia Humana (VIH). Lo correcto es hablar de la infección VIH – SIDA, sabiendo que este es un proceso. Este virus deja sin defensas al organismo, concretamente, mata las células encargadas de defendernos de las enfermedades. Puede afectar a cualquier persona que no tome **medidas preventivas** y, por el momento, es incurable.

5)

La comida rápida o chatarra, sumado al menor tiempo que tienen los padres para preocuparse por la alimentación de la familia, han hecho que los niños aumenten su ingesta calórica. Este alza en la alimentación no se ve compensado con una mayor cantidad de horas deportivas, muy por el contrario, se come más y peor y se practican menos actividades físicas.

11)

9)

3) Transmisión madre-hijo

Las mujeres infectadas pueden transmitir el virus a su hijo mientras está en el vientre, en el momento del parto, o durante la lactancia.

10)

12)

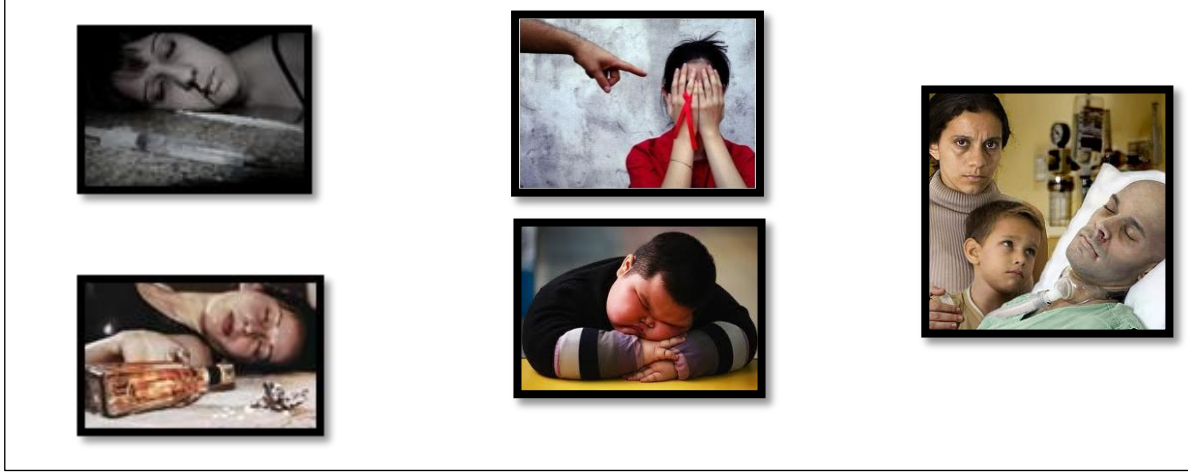
- deterioro del sistema nervioso central;
- baja del rendimiento en el trabajo/ escuela;
- bajo autoestima;
- depresiones;
- aislamiento antisocial;
- consecuencias sociales (asesinatos, robos…);
- consecuencias económicas (gastan todo su dinero y el de la familia).

8)

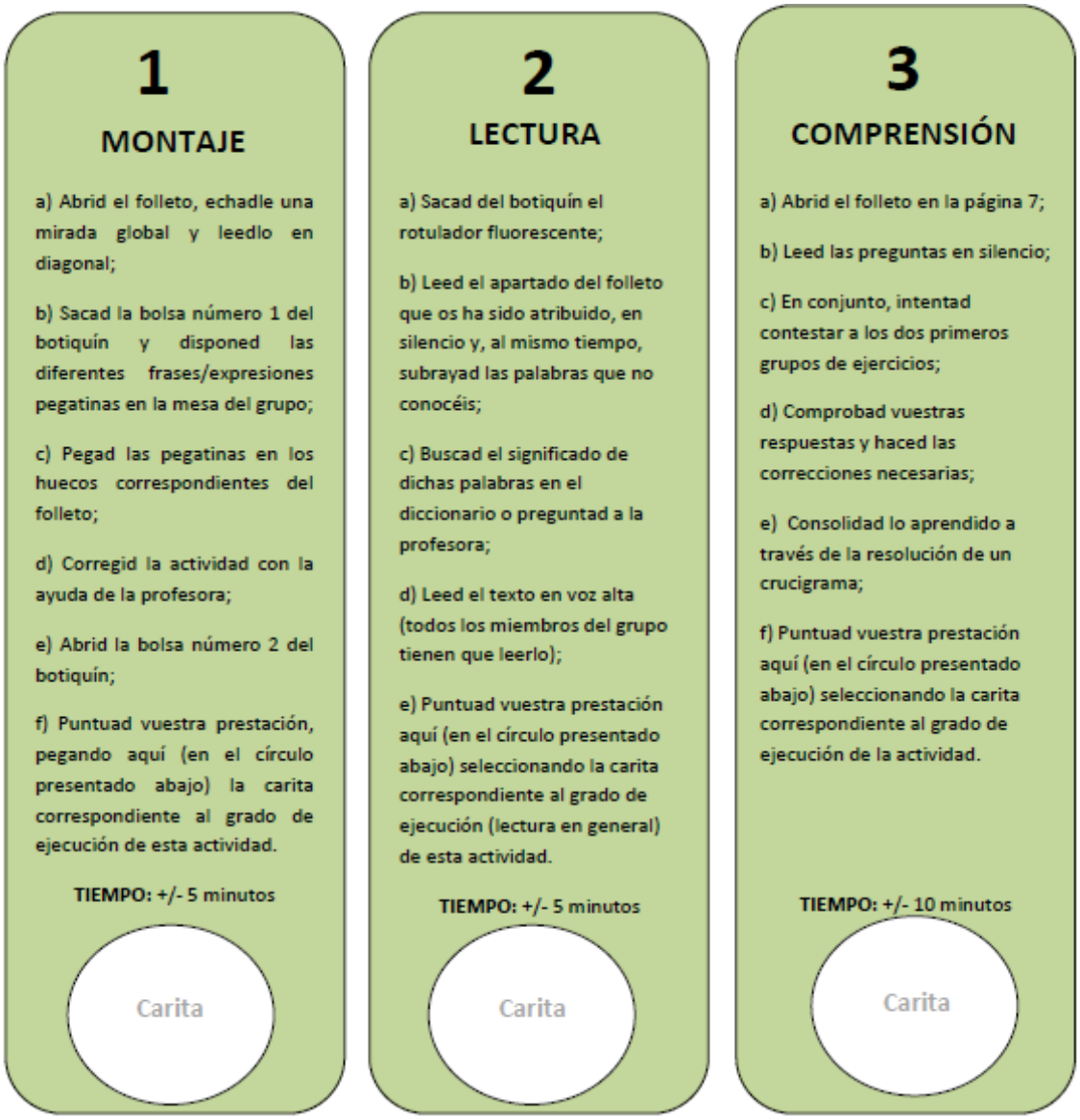
ANEXO 23

CARITAS PEGATINAS – *Material de elaboración propia*

FOTOS PEGATINAS DEL POEMA – *Material de elaboración propia*



ANEXO 24


1
MONTAJE
a) Abrid el folleto, echadle una mirada global y leedlo en diagonal;
b) Sacad la bolsa número 1 del botiquín y disponed las diferentes frases/expresiones pegatinas en la mesa del grupo;
c) Pegad las pegatinas en los huecos correspondientes del folleto;
d) Corregid la actividad con la ayuda de la profesora;
e) Abrid la bolsa número 2 del botiquín;
f) Puntuad vuestra prestación, pegando aquí (en el círculo presentado abajo) la carita correspondiente al grado de ejecución de esta actividad.
TIEMPO: +/- 5 minutos
Carita
2
LECTURA
a) Sacad del botiquín el rotulador fluorescente;
b) Leed el apartado del folleto que os ha sido atribuido, en silencio y, al mismo tiempo, subrayad las palabras que no conocéis;
c) Buscad el significado de dichas palabras en el diccionario o preguntad a la profesora;
d) Leed el texto en voz alta (todos los miembros del grupo tienen que leerlo);
e) Puntuad vuestra prestación aquí (en el círculo presentado abajo) seleccionando la carita correspondiente al grado de ejecución (lectura en general) de esta actividad.
TIEMPO: +/- 5 minutos
Carita
3
COMPRENSIÓN
a) Abrid el folleto en la página 7;
b) Leed las preguntas en silencio;
c) En conjunto, intentad contestar a los dos primeros grupos de ejercicios;
d) Comprobad vuestras respuestas y haced las correcciones necesarias;
e) Consolidad lo aprendido a través de la resolución de un crucigrama;
f) Puntuad vuestra prestación aquí (en el círculo presentado abajo) seleccionando la carita correspondiente al grado de ejecución de la actividad.
TIEMPO: +/- 10 minutos
Carita

ANEXO 25

Con tu compañero, escribid un pie de foto para la imagen que os será suministrada por la profesora. Utilizad la estructura de las oraciones condicionales estudiadas en esta clase. A continuación, compartid vuestro trabajo con los demás compañeros de clase.

_____
_____
_____

_____
_____
_____

_____
_____
_____

_____
_____
_____

ANEXO 25

_____
_____
_____

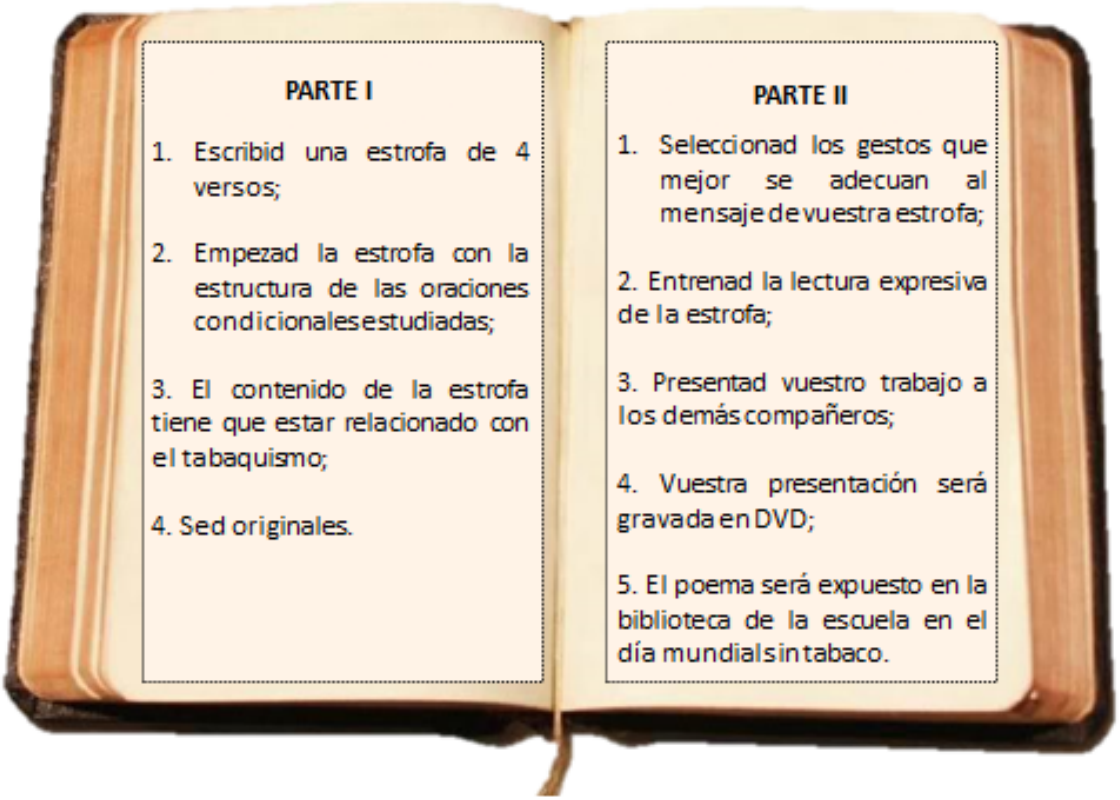
_____
_____
_____

_____
_____
_____

_____
_____
_____

ANEXO 26

NUESTRA CAMPAÑA DE SESIBILIZACIÓN
(Instrucciones para el trabajo de grupo)



ANEXO 27

Grupo 1
TABAQUISMO
Grupo 2
ALCOHOLISMO
Grupo 3
OBESIDAD
Grupo 4
DROGADICCIÓN
Grupo 5
SIDA

ANEXO 28

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Es hora de reflexionar y evaluar tu aprendizaje.

1. AL FINAL DE LA PRESENTE UNIDAD DIDÁCTICA SOY CAPAZ DE:	(Señala tu opción con una X)		
	No, necesito trabajarlo más.	Sí, pero hay aspectos a mejorar.	Sí, muy bien.
Identificar objetos que forman parte de un botiquín de primeros auxilios.			
Comprender textos escritos (folleto/ poema) sobre el tema.			
Identificar distintas enfermedades relacionadas con el tabaquismo, alcoholismo, VIH, droga y obesidad.			
Expresar sentimientos y gestos de sensibilización sobre el tema.			
Expresar condición de manera correcta.			
Comprender las consecuencias del consumo de drogas.			
Comprender el uso y la estructura de las oraciones condicionales poco probables e imposibles.			
Escribir una estrofa de un poema sobre el tema de manera a sensibilizar la comunidad educativa.			
Trabajar de manera colaborativa en grupo, respetando las opiniones de mis compañeros.			

2. ¿Te ha interesado el tema de la unidad didáctica? Sí _____ No _____ ¿Por qué?

_____

_____

3. ¿Cuál ha sido la actividad más interesante? _____

¿Por qué? _____

_____

4. ¿Te ha parecido importante trabajar en equipo? Justifica tu opinión._____

_____

_____

5. ¿Has intentado hablar siempre en español? Sí _____ No _____ ¿Por qué?

_____

_____

ANEXO 29

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Actividad de elaboración propia

Es hora de reflexionar y evaluar tu aprendizaje.

1. AL FINAL DE LA PRESENTE UNIDAD DIDÁCTICA SOY CAPAZ DE:	(Señala tu opción con una X)		
	No, necesito trabajarlo más.	Sí, pero hay aspectos a mejorar.	Sí, muy bien.
Identificar objetos que forman parte de un botiquín de primeros auxilios.		X	
Comprender textos escritos (folleto/ poema) sobre el tema.		X	
Identificar distintas enfermedades relacionadas con el tabaquismo, alcoholismo, VIH, droga y obesidad.			X
Expresar sentimientos y gestos de sensibilización sobre el tema.		X	
Expresar condición de manera correcta.		X	
Comprender las consecuencias del consumo de drogas.			X
Comprender el uso y la estructura de las oraciones condicionales poco probables e imposibles.		X	
Escribir una estrofa de un poema sobre el tema de manera a sensibilizar la comunidad educativa.		X	
Trabajar de manera colaborativa en grupo, respetando las opiniones de mis compañeros.			X

2. ¿Te ha interesado el tema de la unidad didáctica? Sí __X__ No _____ ¿Por qué? Porque es un tema que llama la atención de los estudiantes de nuestra idad.

3. ¿Cuál ha sido la actividad más interesante? Trabajo en grupo
¿Por qué? Porque fue muy interesante y nos ayudó en nuestro aprendizaje

4. ¿Te ha parecido importante trabajar en equipo? Justifica tu opinión. Sí me parece importante trabajar en equipo, porque (~~despues~~) nos ayuda para nuestro futuro.

5. ¿Has intentado hablar siempre en español? Sí __X__ No _____ ¿Por qué? Porque estamos en la clase de español y debemos intentar hablar español.

ANEXO 29

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Actividad de elaboración propia

Es hora de reflexionar y evaluar tu aprendizaje.

1. AL FINAL DE LA PRESENTE UNIDAD DIDÁCTICA SOY CAPAZ DE:	(Señala tu opción con una X)		
	No, necesito trabajarlo más.	Sí, pero hay aspectos a mejorar.	Sí, muy bien.
Identificar objetos que forman parte de un botiquín de primeros auxilios.			X
Comprender textos escritos (folleto/ poema) sobre el tema.			X
Identificar distintas enfermedades relacionadas con el tabaquismo, alcoholismo, VIH, droga y obesidad.			X
Expresar sentimientos y gestos de sensibilización sobre el tema.			X
Expresar condición de manera correcta.		X	
Comprender las consecuencias del consumo de drogas.			X
Comprender el uso y la estructura de las oraciones condicionales poco probables e imposibles.		X	
Escribir una estrofa de un poema sobre el tema de manera a sensibilizar la comunidad educativa.	X		
Trabajar de manera colaborativa en grupo, respetando las opiniones de mis compañeros.			X

2. ¿Te ha interesado el tema de la unidad didáctica? Sí X No _____ ¿Por qué? Creo que es un tema importante si se hablar en las clases.

3. ¿Cuál ha sido la actividad más interesante? El trabajo de grupo
¿Por qué? porque ha sido en grupo y creo que trabajamos mejor así.

4. ¿Te ha parecido importante trabajar en equipo? Justifica tu opinión. Si, pues hay algunas personas con dificultades y también porque cada persona tiene una opinión diferente de las otras.

5. ¿Has intentado hablar siempre en español? Sí X No _____ ¿Por qué? porque es un asunto importante.

ANEXO 29

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Actividad de elaboración propia

Es hora de reflexionar y evaluar tu aprendizaje.

1. AL FINAL DE LA PRESENTE UNIDAD DIDÁCTICA SOY CAPAZ DE:	(Señala tu opción con una X)		
	No, necesito trabajarlo más.	Sí, pero hay aspectos a mejorar.	Sí, muy bien.
Identificar objetos que forman parte de un botiquín de primeros auxilios.		X	X
Comprender textos escritos (folleto/ poema) sobre el tema.			X
Identificar distintas enfermedades relacionadas con el tabaquismo, alcoholismo, VIH, droga y obesidad.			X
Expresar sentimientos y gestos de sensibilización sobre el tema.			X
Expresar condición de manera correcta.		X	
Comprender las consecuencias del consumo de drogas.		X	
Comprender el uso y la estructura de las oraciones condicionales poco probables e imposibles.		X	
Escribir una estrofa de un poema sobre el tema de manera a sensibilizar la comunidad educativa.		X	
Trabajar de manera colaborativa en grupo, respetando las opiniones de mis compañeros.			X

2. ¿Te ha interesado el tema de la unidad didáctica? Sí X No _____ ¿Por qué? es un tema alarmante, que debemos nos preocupar.

3. ¿Cuál ha sido la actividad más interesante? El trabajo en grupo
¿Por qué? ~~este~~ fue una manera divertida de completar el folleto.

4. ¿Te ha parecido importante trabajar en equipo? Justifica tu opinión. Si, porque el nos ayuda bastante cuando hacemos que trabajar con otras personas.

5. ¿Has intentado hablar siempre en español? Sí X No _____ ¿Por qué? ~~es~~ era necesario.

ANEXO 30

FLUP

INQUÉRITO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTA MARIA DA FEIRA

O presente inquérito, de caráter confidencial e anónimo, realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Línguas Estrangeiras nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Visa recolher dados fornecidos pelos docentes sobre o trabalho de grupo nas aulas de Língua Estrangeira.

1.Com que frequência realiza trabalhos de grupo ou em pares nas aulas?

____ Nunca ____ Raramente ____ às vezes ____ frequentemente

2.Que tipo de grupos costuma constituir?

____ homogéneos ____ heterogéneos

3.Qual é para si o número ideal de elementos para a constituição de um grupo?

____ 2 ____3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____ 7 ou mais.

4.Durante a realização de um trabalho de grupo, com que frequência os seus alunos utilizam a Língua meta?

____ Nunca ____ Raramente ____ Algumas vezes ____ Frequentemente ____ Sempre

5.Considera que o agrupamento dos discentes favorece uma melhoria do ensino-aprendizagem?

____ Não ____ Sim

5.1 Porquê? *Se respondeu não, assinale com uma cruz (x) as respostas do lado esquerdo. Se respondeu sim, assinale com uma cruz (x) as respostas do lado direito.*

____ Os discentes têm vergonha de interagir na língua meta.
____ Alguns elementos do grupo trabalham mais que outros.
____ Os alunos utilizam a língua materna para comunicar.
____ O comportamento piora e o ruído aumenta.
____ Os discentes não realizam as tarefas propostas.
____ Os discentes nem sempre desempenham o papel que lhes foi atribuído.
____ Outra. Qual?
_____
_____

____ Os alunos sentem que é mais fácil realizar uma tarefa em conjunto.
____ As aulas são mais dinâmicas e interessantes.
____ Os alunos entreajudam-se.
____ Aumenta o número de intervenções na Língua meta.
____ Os discentes sentem-se mais confiantes e com mais auto-estima.
____ os alunos aprendem com as estratégias de outros membros do grupo.
____ Outra. Qual?
_____
_____

6.O que mais lhe preocupa numa aula de estrutura cooperativa?

Numere as opções de forma crescente. Exemplo: 1= mais preocupante; 8 ou 9 = menos preocupante.

	Que o grupo não seja capaz de resolver a tarefa.
	Que o grupo não saiba gerir o tempo de que disponibiliza.
	Que os elementos do grupo não desempenhem o papel que lhes foi atribuído.
	Que os alunos usem a língua materna para interagir.
	Que os elementos do grupo não participem de forma igualitária.
	Que se verifiquem dificuldades na integração dos discentes no grupo.
	A organização do espaço na sala de aula.
	Que o ruído aumente e que o comportamento piore.
	Outra. Qual? _____

7. Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza para avaliar os trabalhos em grupo?

Assinale a(s) resposta(s) com uma cruz (x)

___ Ficha de observação
___ Ficha de autoavaliação
___ Ficha formativa individual
___ Ficha formativa aplicada ao grupo
___ Ficha de avaliação do grupo
___ Ficha de avaliação do resultado final do trabalho realizado pelo grupo
___ Ficha de avaliação sumativa individual
___ Gravador
___ Outra. Qual ?_____
_____

8. O que considera ser mais importante avaliar. *Numere as opções de forma crescente. Exemplo: 1= mais importante; 8 ou 9 = menos importante.*

___ O resultado final.
___ A participação/envolvimento dos alunos.
___ A interação produzida em língua estrangeira.
___ Outra. Qual? _____
_____
___ O relacionamento social e afetivo.
___ A autonomia do aluno.
___ A cooperação entre os elementos.
___ O comportamento.
___ A responsabilidade de cada elemento.